



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)
 Bolu Abant İzzet Baysal University
 Journal of Faculty of Education

2025, 25(1), 250– 282. [https://dx.doi.org/ 10.17240/aibuefd.2025..-1435530](https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2025..-1435530)



Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarını Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi*

Examination of Variables Predicting Middle School Students' Attitudes Towards Turkish Lesson

Hakan VURAL¹ , Hatice YILDIZ² 

Geliş Tarihi (Received): 13.02.2024

Kabul Tarihi (Accepted): 18.12.2024

Yayın Tarihi (Published): 15.03.2025

Öz: Bu araştırmanın amacı; ortaokul öğrencilerinin öğrenme stilleri, üst bilişsel farkındalık düzeyi ile çeşitli değişkenlerin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını yordama düzeyini belirlemek ve öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarına ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini ortaya koymaktır. Karma yöntem kullanılan bu çalışmada sıralı açıklayıcı desen benimsenmiştir. Çalışmanın nicel boyutunda tarama modeli, nitel boyutunda da durum çalışması modeli kullanılmıştır. Çalışmanın nicel boyutunun örneklemini 2021-2022 eğitim öğretim yılında Sivas ili Merkez ilçesindeki resmi ortaokulların 6, 7 ve 8. sınıflarında öğrenim gören 668 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel boyutunun çalışma grubunu, nicel verilerin toplandığı ortaokullarda öğrencilerin derslerine giren 25 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel boyutunda veri toplama aracı olarak "Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri III" Gencel (2006), "Çocuklar için Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği - B" (Karakelle & Saraç, 2007) ve "Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" (Topçuoğlu-Ünal & Köse, 2014) kullanılmıştır. Araştırmanın nitel verileri ise araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen nicel veriler, SPSS 26 paket programı kullanılarak analiz edilerek, doğrusal çoklu hiyerarşik regresyon analizi ile değişkenlerin Türkçe dersine yönelik tutumu yordama gücü incelenmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen nitel veriler ise NVivo 10 programı kullanılarak içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda; Türkçe Dersine Yönelik İlgî ve Sevgi (TDYİS), Türkçe Dersine İlişkin Olumsuz Tutumlar (TDİOT), Türkçe Dersine Yönelik Etkinlikler (TDYE) alt boyutlarında ve Türkçe Dersine Yönelik Tutum (TDYT) ölçeğinin tamamında en önemli yordayıcının Öğrenme Stilleri olduğu görülmüştür. Araştırmanın nitel boyutunda öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Dersi, Tutum, Öğrenme Stili, Üst Bilişsel Farkındalık

&

Abstract: The objective of this study is to ascertain whether a multitude of variables encompassing middle school students' learning styles, levels of metacognitive awareness, and some variables serve as predictors of students' attitudes toward Turkish lesson. Additionally, the study aims to elucidate the perspectives of Turkish language instructors regarding students' attitude toward Turkish lesson. In this mixed method study, sequential explanatory design was adopted. The quantitative facet of the study adopts a survey model, while the qualitative aspect employs a case study model. The quantitative dimension of the research comprises a sample of 668 secondary school students in Sivas during the 2021-2022 academic year, selected through cluster sampling. The qualitative component of the study encompasses 25 Turkish language teachers. "Kolb Learning Styles Inventory III" (Gencel, 2006), "Metacognitive Awareness Scale for Children - B" (Karakelle & Saraç, 2007), and "Attitude Scale Towards Turkish Course" (Topçuoğlu-Ünal & Köse (2014) were used as data collection tools in the quantitative dimension. The qualitative data were gathered utilizing a meticulously devised interview form crafted by the researcher. The quantitative data underwent analysis employing the SPSS 26 software package. Subsequently, the predictive capacity of the variables concerning the attitude towards the Turkish course was scrutinized through linear multiple hierarchical regression analysis. The qualitative data were analyzed using the content analysis method facilitated by the NVivo 10 software program. As a result of the study it was observed that among the sub-dimensions of Interest, and Affection Towards Turkish Language Lesson, Negative Attitudes Towards Turkish Language Lesson, and Activities Related to Turkish Language Lesson, as well as the entirety of the Attitude Towards Turkish Language Lesson scale, the most significant predictor was identified to be Learning Styles. In the qualitative aspect of the study, it was discerned from teacher viewpoints that students manifest favorable attitude towards Turkish language instruction.

Keywords: Turkish Lesson, Attitude, Learning Style, Metacognitive Awareness.

Atıf/Cite as: Vural, H., & Yıldız, H. (2025). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 250-282, [https://dx.doi.org/ 10.17240/aibuefd.2025..-1435530](https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2025..-1435530).

İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees, and it has been confirmed that it is plagiarism-free, and complies with research, and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

* Bu makale ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

¹ Türkçe Öğretmeni, Sivas İl Millî Eğitim Müdürlüğü, hakanvural1995@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-1830-4953

² Sorumlu Yazar: Doç. Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, yildiz_htc@yahoo.com, ORCID: 0000-0003-2365-6937

1. GİRİŞ

İnsan doğası gereği sosyal bir varlıktır ve iletişime ihtiyaç duyar. İletişim kurmak için kullanılan en önemli araç dildir. Dil, en genel tanımıyla bireyin gözlem, duygu ve düşüncelerini sözcük veya işaretlerle ifade ettiği bir sistemdir (Güneş, 2014). İnsanın duygu, düşünce ve bilgileri en doğru şekilde anlatması ana dil vasıtasıyla gerçekleşir. Ana dil, bireyin doğduğu çevreden farkında olmadan edindiği ilk dildir (Yakıcı vd., 2012). İnsan yaşadığı toplumun kültürünü ana dil aracılığıyla aile, çevre ve okuldan edinir (Kaplan, 2005). Ana dili eğitimi, uygun yöntemlerle ve eğitim ortamlarında bilgi ve becerilerin yeri ve zamanı geldikçe yapılmalıdır (Demir & Yapıcı, 2007). Türkçe dersi yapısı gereği hem ana dili becerisinin öğretimi ve geliştirilmesinde hem de diğer derslerin öğretiminde önemli bir görev üstlenmektedir. Bundan dolayı ders başarısını etkileyen bilişsel ve duyuşsal faktörlerin bilinmesi önemlidir.

Öğrenci nitelikleri, öğretim hizmetinin nitelikleri ve zaman öğrenme üzerindeki etkili değişkenlerdir (Bloom, 1968). Öğrenci nitelikleri, bilişsel giriş davranışları ve duyuşsal giriş özellikleridir. Türkçe dersi için bilişsel giriş davranışları, okuduğu bir metni anlama, anladıklarını yazılı veya sözlü olarak aktarabilme, dili etkili şekilde kullanmadır. Duyuşsal davranışlar ilgi alanları, tutumlar, takdirler, değerler ve duygusal kalıplar veya önyargılar (Krathwohl vd., 1964) olarak tanımlanabilir. Tutum; bireyin bir nesneye yönelik duygu, düşünce ve davranışlarının oluşmasını sağlayan devamlı bir eğilimi ifade eder (Güney, 2014). Tutuma yönelik ilginin artmasında tutum yoluyla öğretmenlerin öğrencilerin performansını etkileyebileceği inancı vardır (Ruffell vd., 1998). Öğrenci derse yönelik olumlu bir tutum geliştirmişse öğrenme gerçekleşmeden önce konuyu kolay bir şekilde öğrenebileceğine dair kendini motive eder ve bu durum öğrenmenin artmasını sağlar (Bölükbaş, 2010). Türkçe dersine yönelik geliştirilen olumsuz tutumlar öğrencinin akademik başarısını azaltır ve bu başarısızlığın kalıcı hâle gelmesine sebep olur (Bıyıklı, 2014). Bu sebeple eğitim-öğretim hizmetleri planlanırken öğrencilerin öğrenme stilleri dikkate alınmalı ve dersler öğrenci özelliklerine göre planlanmalıdır.

Öğrencilerin nasıl öğrendiğini ifade eden öğrenme stili kavramı son dönemde yapılan araştırmaların önemli konularından biri olmuştur. Öğrencinin nasıl öğrendiğinin bilinmesi etkin öğrenmeyi beraberinde getirecektir. Bu anlamda öğrencinin nasıl öğrendiğinin belirlenebilmesi için öğrenme stilinin bilinmesi önemlidir (Güven & Kürüm, 2006). İlk kez 1960 yılında Rita Dunn tarafından kullanılan öğrenme stili kavramı, bireyin doğuştan getirdiği karakter özellikleri olarak tanımlanabilir. Öğrenme stili davranışlarımıza etki etmektedir (Boydak, 2020). Bu yüzden öğretmen, öğrencilerin öğrenme stillerini bilmelidir (Güven, 2004). Öğretmenlerin öğrenme sürecini planlarken öğrencilerinin öğrenme stillerini bilmesi süreçte nasıl bir yöntem geliştirileceğinin farkındalığını sağlar (Akkoyunlu, 1995).

Öğrenme stilleri konusunda sadece öğretmen değil öğrenciler de bilgi sahibi olmalıdır. Öğrencinin nasıl öğrendiğinin farkında olması kendini güvende hissetmesini sağlayacaktır. Bunun sonucunda olumlu bir tutum ve akademik başarıda artış meydana gelecektir. Bu durum öğrenme stillerinin öğrenme süreçlerini etkilediğini göstermektedir (Duman, 2008).

Günümüzde öğrencilere bilgi aktarımı yapan geleneksel yöntemler terk edilirken öğrencinin bilgiye nasıl ulaştığının, bilgiyi nasıl kullanabileceği farkındalığının önemi artmıştır. Öğrencinin aktif konuma geçmesi sağlanmış, öğrenciye öğrenme sorumluluğu verilmiştir (Yıldız, 2012). Öğrenciden beklenen bilgiye ulaşarak onu düzenlemesi ve değerlendirmesi, bilgiyi sunabilmesidir (Akkoyunlu, 1995).

Üst bilişsel farkındalık, süreç içerisinde öz yönetimsel beceri gerektirir. Üst bilişsel farkındalıkta birey öğrenmesini planlar, harekete geçer, aynı zamanda dış bir göz gibi süreci takip eder, gözlemleri sonucunda eksiklerini belirler, tamamlama işlemini başlatır, tamamlama sürecinde yeni bilgi üretir ya da mevcut bilgiyi derinleştirir (Yılmaz, 2019). Bu becerilere sahip bireyler öğrenmeyi daha planlı ve hızlı gerçekleştirirken bu becerilere sahip olmayan bireyler pasif alıcı konumda olur (Özsoy, 2008). Bilgiyi nasıl anlamlandıracağını bilen öğrenci derse karşı ön yargı geliştirmez, olumlu bir tutuma sahip olur.

1.1. Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı; ortaokul öğrencilerinin öğrenme stilleri, üst bilişsel farkındalık düzeyleri, cinsiyet, sınıf seviyesi (SS), okul türü (OT), anne eğitim düzeyi (AED), baba eğitim düzeyi (BED) ve aylık okunan kitap sayısı (AOKS) değişkenlerinin Türkçe dersine yönelik tutumu ne düzeyde yordadığını belirlemek ve öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarına ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koymaktır. Bu kapsamda araştırmanın nicel boyutuna ilişkin şu sorulara cevap aranmıştır:

Ortaokul öğrencilerinin ÖS, ÜBFD, cinsiyet, SS, OT, AOKS, AED ve BED değişkenleri;

- 1- "Türkçe Dersine Yönelik İlgi ve Sevgi" (TDYİS),
- 2- "Türkçe Dersine İlişkin Olumsuz Tutumlar" (TDİOT),
- 3- "Türkçe Dersine Yönelik Etkinlikler" (TDYE) alt boyutlarını ve
- 4- "Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarını" (TDYT)

anlamalı düzeyde yordamakta mıdır?

Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin şu sorulara cevap aranmıştır:

Öğrencilerin genel olarak Türkçe dersine/dersinde

- 1- yönelik tutumlarına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
- 2- kullandıkları öğrenme stillerine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
- 3- konuları öğrenme farkındalıklarına (üst bilişsel farkındalık) ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
- 4- öğrenme eksikliğini gidermek için yaptıklarına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
- 5- yönelik tutumları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiye ait öğretmen görüşleri nelerdir?
- 6- yönelik tutumları ile üst bilişsel farkındalıkları arasındaki ilişkiye ait öğretmen görüşleri nelerdir?

1.2. Araştırmanın önemi

Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan bir araçtır. Birey, dil vasıtasıyla çevresindekilerle iletişim kurar; kendini ifade etme fırsatı bulur. Yaşamın vazgeçilmez bir parçası olan dilin öğrenilmesi gereklidir. Çünkü dilin öğrenilmesi okuma, dinleme, konuşma ve yazma gibi anlama ve anlatma becerilerinin gelişimini sağlayacak ve bireyin dil yetisini güçlendirecektir. Bu becerilerin gelişimi ancak eğitimle mümkündür. Ülkemizde ana dil eğitimi Türkçe dersi aracılığıyla gerçekleştirilmekte olduğundan bu derse karşı geliştirilen tutum önemlidir. Bıyıklı'ya (2014, s. 233) göre Türkçe dersinde başarılı olabilmek için öğrencilerin bu derse karşı olumlu bir tutuma sahip olmaları gerekmektedir. Türkçe dersine yönelik tutum ile ilgili yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde tutumun birçok değişkenle ilişkisinin incelendiği görülmektedir (Arslan vd., 2011; Belet & Yaşar, 2007; Can & Topçuoğlu Ünal, 2018; Çörek, 2006; Deniz & Tuna, 2006; Gür vd., 2013; Karakuş Tayşi, 2019; Maden & Durukan, 2010; Özipek, 2019; Savaş, 2014; Türkben & Gündeğer, 2021; Uçgun, 2013). Türkçe dersine yönelik tutumun birçok değişkenle ilişkisi incelenmiş ancak öğrenme stili ve üst bilişsel farkındalık kavramlarıyla ilişkisini beraber ortaya koyan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma öğrenme stili ve üst bilişsel farkındalıkla Türkçe dersine yönelik geliştirilen tutumun ilişkisini ortaya koyması bakımından önemlidir. Ayrıca cinsiyet, sınıf seviyesi (SS), okul türü (OT), anne eğitim düzeyi (AED), baba eğitim düzeyi (BED), aylık okunan kitap sayısı (AOKS) değişkenlerinin tutumla ilişkisinin ortaya konması bakımından araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Alan yazın incelendiğinde, Türkçe dersine yönelik tutumun daha çok nicel boyutu üzerinde durulduğu (Bölükbaş, 2010; Deniz & Tuna, 2006; Gür vd., 2013; Kaya vd., 2009; Zorbaz & Habeş, 2015), öğretmenlerin derse ilişkin görüşlerinin incelendiği çalışmaların görece daha az olduğu görülmüştür. Bu anlamda araştırmanın nitel boyutuyla alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Araştırmada nicel ve nitel çalışmaların sonuçlarının bütünleştirildiği karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem, birden fazla araştırma yöntemi kullanarak (Brannen, 2005) nicel ve nitel verilerin aynı anda ya da

aşamalar halinde toplandığı (Creswell, 2003), elde edilen verilerin birbiriyle bütünleştirilerek sonuçların çıkarıldığı bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2021). Karma yöntem kullanılan bu çalışmada sıralı açıklayıcı desen benimsenmiştir. Araştırmanın nicel bölümünde betimsel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, bir durum ya da olayı olduğu gibi betimleyen, aynı zamanda durum ya da olayı etkileyen değişkenlerin ilişkisini ve etkisini ortaya koyan araştırmalardır (Kaya vd., 2012, s. 1234-1235). İlişkisel tarama modeli kullanılarak öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını yordayan değişkenlerin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda veriler görüşme yöntemiyle toplanmıştır. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını yordayan değişkenleri belirleyebilmek amacıyla nicel veriler toplandıktan sonra öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bireylerin tecrübelerini ve bu tecrübeleri nasıl anlamlandırıldığını anlamak için kullanılan (Türnüklü, 2000) görüşme tekniği araştırmacının araştırdığı konu hakkında önceden hazırladığı ya da görüşme anında amaçlı sorular yönelterek kişilerin duygu ve düşüncelerini sistemli bir şekilde ortaya çıkarmayı hedeflemektedir.

2.2. Araştırmanın evren-örnekleme ve çalışma grubu

Araştırmanın evreni 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Sivas ili Merkez ilçesinde *Milli Eğitim Bakanlığına* bağlı resmi ortaokul kurumlarında öğrenim gören 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışmanın nicel boyutunda örneklem küme örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Küme örnekleme yöntemi evrenin çok büyük olduğu durumlarda evreni oluşturan kişilerden tesadüfi şekilde seçim yapmak yerine bu kişilerin oluşturduğu kümelerden seçim yapılmasıdır (Kılıç, 2013). Araştırmada, Sivas ili merkez ilçesinde 6, 7 ve 8. sınıfta öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin oluşturduğu 25.327 kişilik evrenden kuramsal örneklem büyüklüğü $n_0 = [(t \times S) / d]^2$ formülünde (Büyüköztürk vd., 2014) uygun değerler yerine yazılarak belirlenmiş, .01 standart sapma miktarı ile örneklem büyüklüğü en az 647 kişi olarak hesaplanmıştır. Bu bilgiler doğrultusunda araştırmanın örneklemini oluşturan 795 öğrenciye ulaşılmıştır. Fakat yapılan inceleme sonucunda 123 öğrencinin ölçeklere doğru cevap vermediği, dört adet verinin ise uç değer olduğu tespit edilmiştir. Bu sebeple; 127 öğrencinin cevabı geçersiz sayılmış, araştırmanın örnekleme 668 ortaokul öğrencisinden oluşmuştur. 5. sınıf öğrencilerinin araştırmaya dâhil edilmemesinin sebebi ise araştırmada kullanılan Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği B'nin bu sınıf seviyesine uygun olmamasıdır.

Çalışmanın nitel boyutunun çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme, araştırmacı tarafından belirlenen ölçütü karşılayan birimlerin örnekleme dâhil edilmesidir (Büyüköztürk vd., 2014). Bu doğrultuda örneklem ölçütü nicel verilerin toplandığı ortaokullardaki öğrencilerin Türkçe dersine giren öğretmenlerin olması yönünde oluşturulmuştur. Bu kapsamda araştırmanın nitel çalışma grubu nicel verilerin toplandığı ortaokullarda görev yapan 15'i kadın, 10'u erkek olmak üzere toplam 25 Türkçe öğretmeninden oluşmaktadır.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

2.3.1. Nicel veri toplama araçları

Araştırmanın nicel bölümünde kullanılan ölçme aracı dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmacı tarafından geliştirilen ve öğrencilerin demografik bilgilerinin yer aldığı "Kişisel Bilgi Formu", ikinci bölümde Kolb (1999) tarafından geliştirilen ve Türkçeye Gencil (2006) tarafından uyarlanan "Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri III (KÖSE III)", üçüncü bölümde Sperling vd. (2002) tarafından geliştirilen ve Türkçeye Karakelle ve Saraç (2007) tarafından uyarlanan "Çocuklar için Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği B (ÜBFÖ-Ç B)" ve dördüncü bölümde Topçuoğlu-Ünal ve Köse (2014) tarafından geliştirilen "Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (TDYTÖ)" yer almaktadır.

Kişisel Bilgi Formu ile öğrencilere cinsiyet, sınıf seviyesi, öğrenim görülen okul türü, anne-baba eğitim düzeyi ve aylık okunan kitap sayısı soruları sorulmuştur.

KÖSE III, dört seçenekli 12 maddeden oluşmaktadır. Öğrencilerden öğrenme stilini en iyi tanımlayan dört ifadeyi sıralamaları istenmektedir. Verilen cevaplar sonucunda en az 12, en çok 48 puan elde edilmektedir. Ardından birleştirilmiş sonuçlar elde edilmektedir. Birleştirilmiş puanlar -36 ve +36 arasında değişmektedir. Elde edilen puanlar öğrenmenin somut, soyut; aktif ya da yansıtıcı olduğunu göstermektedir. Bu envanterde stil isimleri "Yerleştirme", "Değiştirme", "Ayrıştırma" ve "Özümseme" şeklinde değiştirilmiştir. Türkçeye uyarlanan formun güvenilirlik katsayısı .71 ile .84 değerleri arasında bulunmuştur (Gencel, 2006). Köse'nin bu araştırmadaki Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı somut yaşantı için .77, yansıtıcı gözlem için .73, soyut kavramsallaştırma için .71, aktif yaşantı için .75 olarak hesaplanmıştır. Birleştirilmiş puanların Cronbach Alpha güvenilirlik değerleri soyut-somut için .79, aktif-yansıtıcı için .78 bulunmuştur.

ÜBFÖ A ve B Formu 3-9. sınıf öğrencilerinin üst bilişsel becerilerini ölçmek amacıyla Sperling vd. (2002) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması Karakelle ve Saraç (2007) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin A formu 3-5. sınıf öğrencileri için B formu ise 6-9. sınıf öğrencileri için uygundur. Bu araştırma ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirildiğinden ÜBFÖ-Ç B kullanılmıştır. ÜBFÖ-Ç B, toplam 18 madde ve iki boyuttan oluşmaktadır. Formda maddelerin yarısı bilişin düzenlenmesi, diğer yarısı ise biliş bilgisi boyutuyla ilgilidir. Ölçek beşli (asla, nadiren, bazen, sık sık, her zaman) likert ölçeği olarak derecelendirilmektedir. Ölçekte bilişin düzenlenmesi ve biliş bilgisi için puanlar ayrı ayrı hesaplanmamaktadır. Toplam puan, madde puanlarının toplamından elde edilmektedir. Toplam puanın yüksekliği üst bilişin yüksek olduğunu göstermektedir. Orijinal çalışmada iç tutarlılık kat sayısı .82 olarak hesaplanmıştır (Karakelle & Saraç, 2007). ÜBFÖ-Ç B'nin bu araştırmadaki Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .77 olarak bulunmuştur.

TDYTÖ, ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine karşı tutumlarını belirlemek amacıyla Topçuoğlu-Ünal ve Köse (2014) tarafından geliştirilmiştir. TDYTÖ, 19'u olumlu 8'i olumsuz toplam 27 maddelik beşli likert tipindedir. Ölçek "TDYİS", "TDİOT" ve "TDYE" olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Birinci alt boyut olan "TDYİS" alt boyutunun Cronbach Alpha iç tutarlılık kat sayısı .93, ikinci alt boyut olan "TDİOT" alt boyutunun Cronbach Alpha iç tutarlılık kat sayısı .84, üçüncü alt boyut olan "TDYE" alt boyutunun Cronbach Alpha iç tutarlılık kat sayısı .92 olarak hesaplanmıştır (Toğçuoğlu-Ünal & Köse, 2014). TDYTÖ'nün bu araştırmadaki Cronbach Alpha iç tutarlılık kat sayısı "TDYİS" alt boyutunda .91; "TDİOT" alt boyutunda .83; "TDYE" alt boyutunda .78 ve ölçeğin geneli için .73 olarak hesaplanmıştır.

2.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları

Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını belirleyebilmek amacıyla çalışma grubundaki öğrencilerin öğretmenleriyle görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşme; kişilerin, bir konu hakkındaki düşünce, davranışları ile tutumlarını, bunların nedenlerinin öğrenilmesini sağlayan sözlü iletişim sürecidir. Görüşmenin temel amacı iş birliği sağlamak, güven artırmak ve veri toplamaktır. Sorular görüşme amacını gerçekleştirecek sayıda olmalı, önceden hazırlanmalıdır (Karasar, 2012).

Görüşme formu, araştırmacı tarafından araştırmanın başında nicel veri toplama araçları belirlendikten sonra hazırlanmış olup, dokuz sorudan oluşmaktadır. Görüşme formunda öğretmen görüşlerine göre; öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarının nasıl olduğu, öğrencilerin Türkçe dersi konularını öğrenirken kullandıkları öğrenme stillerinin neler olduğu, öğrencilerin Türkçe dersindeki konuları öğrenme farkındalıklarının ne düzeyde olduğu vb. sorular sorulmuştur. Hazırlanan görüşme formu Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında görev yapan üç öğretim üyesine gösterilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda üç adet sorunun amaca hizmet etmediği görülmüş ve bu sorular görüşme formundan çıkarılmıştır. Üç adet sorunun ise uzman görüşleri doğrultusunda güncellenmesi gerektiği görülmüş ve sorular yeniden düzenlenerek forma son şekli verilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

2.4.1. Nicel Verilerin Analizi

Nicel verilerin analizinde, doğrusal çoklu hiyerarşik regresyon analizi (DÇHRA) kullanılmıştır. DÇHRA'da ikiden fazla nicel değişkenin biri yordanan, diğerleri ise yordayan değişken olarak ele alınır ve bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisi incelenir (Cevahir, 2020). Bağımsız değişkenler analize bloklar şeklinde dâhil edilir. Analize alınan her bir blok daha sonra analize dâhil edilecek değişkenler için kontrol grubu olur (Koç, 2015). Bu araştırmada veriler altı blokta analiz edilmiştir. İlk blokta ÖS; ikinci blokta ÖS ve ÜBFD; üçüncü blokta ÖS, ÜBFD ve Cinsiyet; dördüncü blokta ÖS, ÜBFD, Cinsiyet ve AOKS; beşinci blokta ÖS, ÜBFD, Cinsiyet, AOKS, OT ve SS; altıncı blokta ise ÖS, ÜBFD, Cinsiyet, AOKS, OT, SS, AED ve BED değişkenleri alınmıştır. Araştırmada DÇHRA'ya geçmeden önce örneklem büyüklüğü, değişkenlerin sürekli olması, doğrusallık, normallik, uçdeğer, çoklu bağlantılılık ve varyansların homojenliği varsayımları test edilmiş; varsayımların hepsinin sağlandığı görüldükten sonra verilerin analizi gerçekleştirilmiştir.

DÇHRA varsayımlarını sınamak için ilk olarak örneklem büyüklüğü incelenmiş ($n > 50$) ve bu varsayımın sağlandığı ($n = 668$) görülmüştür. Ardından veriler içerisinde kayıp değer olup olmadığı incelenmiş, analize dâhil edilecek veriler içerisinde kayıp değere rastlanmamıştır. DÇHRA'da değişkenlerin en az aralık ölçeğinde ölçülen sürekli değişken olmaları gerekmektedir. Ancak yordanan değişken üzerinde süresiz bağımsız değişkenlerin etkisi araştırılacaksa "Dummy" kodlama yapılarak değişkenler süreliymiş gibi analize alınabilir (Büyüköztürk, 2007). Bu araştırmadaki bağımsız değişkenlerden ÖS, cinsiyet, SS, OT, AED ve BED değişkenleri kategorik değişkenler olduğu için dummy kodlama yoluyla yeniden kodlandıktan sonra analize dâhil edilmiştir. Dummy yoluyla kodlanan değişkenler ÖS1, ÖS2, ÖS3, SS1, SS2, AED1, AED2, AED3, BED1, BED2 ve BED3 olarak ifade edilmiştir. Regresyon analizinde yordanan değişkenlerle yordayıcı değişkenler arasında doğrusal bir ilişki olmalıdır (Büyüköztürk, 2007). ÖS, ÜBFD, Cinsiyet, AOKS, OT, SS, AED, BED yordayıcı değişkenleri ile TDYİS, TDİOT, TDYE ve TDYT yordanan değişkenleri arasında doğrusallık varsayımı test edilmiş ve değişkenler arasında doğrusal bir ilişki olduğu görülmüştür. Normallik varsayımını test etmek için çarpıklık-basıklık değerleri incelenmiştir. Çarpıklık değerleri [-1, 1] aralığında (Hair vd., 2013), basıklık değerleri [-2, 2] aralığında (Georg & Mallery, 2010) olduğundan araştırmadaki yordanan değişkenlerin normal dağılıma benzer bir dağılım gösterdiği varsayılmıştır. Yordanan ve yordayıcı değişkenler için çoklu normal dağılım şartını sağlayıp sağlamadığı Mahalanobis ve Cook's mesafelerine bakılarak test edilmiştir. Araştırmadaki Mahalanobis uzaklık değerleri hesaplanmış, ardından ki-kare tablo değerleriyle karşılaştırılmıştır. Tablo değerlerine göre dört adet veri uç değer olarak tespit edilmiş, bu veriler veri setinden çıkarılmıştır. Ardından Cook's uzaklığı incelenmiş, değerlerin (.000 - .015) birin altında olduğu görülmüştür. Değerler birin altında olduğundan bu varsayımı da sağladığı görülmüştür (Barutçu-Yıldırım & Demir, 2017). Ardından araştırma sonucunu etkileyecek bir uç değer bulunup bulunmadığı incelenmiş, araştırma sonucunu etkileyecek bir uç değere rastlanılmamıştır. Yordayıcı değişkenler arasında otokorelasyon bulunup bulunmadığı Durbin-Watson değeri incelenerek test edilmiştir. Bu değer TDYİS için 2.011, TDİOT için 2.046, TDYE için 1.985 ve TDYT için 2.013 olarak bulunmuştur. Bağımsız değişkenler arasında otokorelasyon bulunmaması için Durbin-Watson değerinin [1.5–2.5] aralığında olması beklenir (Kalaycı, 2010). Değişkenler arasında çoklu bağlantılılık bulunup bulunmadığı varsayımının sınanması amacıyla Tolerans ve VIF değerleri hesaplanmıştır. Tolerans değerinin .02'den büyük, VIF değerinin ise 10'dan küçük olması gerekmektedir (Cevahir, 2020). Yordanan ve yordayıcı değişkenler arasında çoklu bağlantılılık probleminin varlığı test edilmiş, değişkenler arasında çoklu bağlantılılık probleminin bulunmadığı ve bu varsayımın da sağlandığı görülmüştür. Son olarak Condition Indices değeri hesaplanmış, değerlerin tamamı (2.231 – 27.348) 30'un altında olduğundan bu varsayımı da sağladığı (Ulutan, 2018) görülmüştür. Tüm varsayımlar test edilip, varsayımların sağlandığı görülünce DÇHRA yapılmıştır. TDYİS, TDİOT, TDYE ve TDYT yordanan

değişkenlerini belirlenen bağımsız değişkenlerin ne düzeyde yordadığına ait regresyon analizi sonuçları raporlaştırılmıştır.

2.4.2. Nitel Verilerin Analizi

Bu araştırmada, nitel veri analizi yöntemi olarak içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi “kodlama, temaların tespit edilmesi, kod ve temaların düzenlenmesi, verilerin tanımlanması ve yorumlanması” olmak üzere dört adımda analiz edilir (Koç, 2015). Nitel veriler, 25 Türkçe öğretmeniyle yapılan görüşmeler aracılığıyla elde edilmiş; öğretmenlerden elde edilen ham veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen nitel veriler NVivo 10 programı kullanılarak içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İlk önce veriler satır satır okuma tekniğiyle okunmuş, kodlar belirlenmiştir. Ardından belirlenen kodlar gruplandırılarak kategoriler belirlenmiştir. Kategoriler tekrar incelenmiş ve düzenlemeler yapılmıştır. Bu işlemlerden sonra temalar belirlenmiş, ardından veriler anlamlandırılarak bulgular arasındaki neden-sonuç ilişkileri incelenmiş, bulgular yorumlanmıştır.

2.5. Araştırmanın etik izni

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

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Sosyal ve Beşeri Bilimler Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 06.07.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-60263016-050.06.04-55630

3. BULGULAR

3.1. Nicel Boyuta İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında; TDYT'nin alt boyutları olan TDYİS, TDİOT, TDYE boyutlarının ve TDYT ölçeğinin tamamını yordayan değişkenleri tespit etmek amacıyla yapılan DÇHRA bulgularına yer verilmiştir. Bu çalışmada anlamlı çıkan Model 6'ya ait değerlere yer verilmiştir.

3.1.1. TDYİS Alt Boyutuna İlişkin Regresyon Analizi Bulguları ve Yorum

Araştırma çerçevesinde belirlenen bağımsız değişkenlerin TDYİS değişkenini yordama düzeyine ilişkin regresyon analizi bulguları Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1
TDYİS Alt Boyutuna İlişkin Regresyon Analizi Bulguları

Mode l	Değişke n	B	Standart Hata B	β	T	p	İkili r	Kısmi r	R	R ²	F	p
	Sabit	17.75	2.39		7.42	.00						
	ÖS1	12.28	1.17	.30	1.48	.00	.25	.38				
	ÖS2	14.03	1.20	.32	11.66	.00	.25	.41				
	ÖS3	8.64	.75	.35	11.48	.00	.28	.41				
	ÜBFD	5.82	.61	.25	9.51	.00	.43	.34				
	Cinsiyet	2.69	.65	.10	4.13	.00	.25	.16				
	AOKS	.71	.07	.28	1.22	.00	.50	.37				
	OT	-4.01	.81	-.16	-4.93	.00	-.10	-.19				
	SS1	-2.11	.84	-.08	-2.52	.01	-.05	-.09	.76	.58	60.71	.00
6	SS2	1.06	.62	.04	1.69	.09	.05	.06				
	AED1	.27	1.11	.01	.24	.80	-.02	.01				
	AED2	.58	1.10	.02	.52	.59	.07	.02				
	AED3	1.42	1.01	.05	1.40	.16	-.00	.05				
	BED1	4.68	1.19	.13	3.92	.00	.07	.15				
	BED2	1.92	1.02	.06	1.88	.06	.07	.07				
	BED3	.78	.85	.03	.91	.36	-.03	.03				

Model 6'nın analizinde; ÖS, ÜBFD, Cinsiyet, AOKS, OT, SS, AED ve BED değişkenleri analize alınmış ve Model 6'nın manidar olduğu görülmüştür ($p = .000 < .01$). ÖS1, ÖS2, ÖS3, ÜBFD, Cinsiyet, AOKS, OT, BED1 ($p = .000 < .01$); SS1 ($p = .012 < .05$) değişkenlerinin TDYİS alt boyutunun anlamlı birer yordayıcısı olduğu; SS2 ($p = .090 > .05$), AED1 ($p = .805 > .05$), AED2 ($p = .597 > .05$), AED3 ($p = .161 > .05$), BED2 ($p = .060 > .05$), BED3 ($p = .362 > .05$), değişkenlerinin ise TDYİS'in anlamlı birer yordayıcısı olmadığı görülmektedir. Bu değişkenler TDYİS değişkenine ilişkin toplam varyansın %58'ini açıklamaktadır ($R = .763$, $R^2 = .583$). Böylece Model 6, açıklanma miktarının en fazla olduğu model olarak belirlenmiştir. TDYİS yordanan değişkeni ile yordayıcı değişkenler arasındaki ikili korelasyon incelendiğinde; ÖS1 ($r = .250$), ÖS2 ($r = .256$), ÖS3 ($r = .286$), Cinsiyet ($r = .252$), BED1 ($r = .079$) değişkenleri ile TDYİS arasında pozitif ve zayıf düzeyde bir ilişkisi olduğu; ÜBFD ($r = .436$), AOKS ($r = .504$) değişkenleri ile TDYİS arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu; OT ($r = -.106$), SS1 ($r = -.053$) değişkenleri ile TDYİS arasında negatif ve zayıf düzeyde bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. TDYİS yordanan değişkeni üzerinde; ÖS1 değişkenindeki bir birimlik artış 12.280 birimlik bir artışa, ÖS2 değişkeni üzerindeki bir birimlik artış 14.039 birimlik bir artışa, ÖS3 değişkeni üzerindeki bir birimlik artış 8.648 birimlik bir artışa, ÜBFD değişkeni üzerindeki bir birimlik artış 5.827 birimlik bir artışa, Cinsiyet değişkeni üzerindeki bir birimlik artış 2.690 birimlik bir artışa, AOKS değişkeni üzerindeki bir birimlik artış .716 birimlik bir artışa, OT değişkeni üzerindeki bir birimlik artış 4.016 birimlik bir azalışa, SS1 değişkeni üzerindeki bir birimlik artış 2.119 birimlik bir azalışa ve BED1 değişkeni üzerindeki bir birimlik artış 4.684 birimlik bir artışa neden olmaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayıları (β) incelendiğinde ise yordayıcı değişkenlerin TDYİS üzerindeki önem sırasının ÖS3 ($\beta = .352$), ÖS2 ($\beta = .329$), ÖS1 ($\beta = .302$), AOKS ($\beta = .285$), ÜBFD ($\beta = .257$), OT ($\beta = -.162$), BED1 ($\beta = .133$), Cinsiyet ($\beta = .109$), SS1 ($\beta = -.082$) şeklinde olduğu tespit edilmiştir. TDYİS için aşağıdaki regresyon eşitliği elde edilmiştir:

$$TDYİS = 17.750 + 12.280ÖS1 + 14.039ÖS2 + 8.648ÖS3 + 5.827ÜBFD + 2.690Cinsiyet + .716AOKS - 4.016OT - 2.119SS1 + 4.684BED1$$

3.1.2. TDİOT Alt Boyutuna İlişkin Regresyon Analizi Bulguları ve Yorum

Araştırma çerçevesinde belirlenen bağımsız değişkenlere göre TDİOT değişkenini yordama düzeyine ilişkin regresyon analizi bulguları Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2.

TDİOT Alt Boyutuna İlişkin Regresyon Analizi Bulguları

Model	Değişken	B	Standart Hata B	β	t	p	İkili r	Kısmi r	R	R ²	F	p
6	Sabit	32.28	1.72		18.76	.00						
	ÖS1	.63	.84	.02	.75	.45	.05	.02				
	ÖS2	-.21	.86	-.00	-.24	.80	.03	-.00				
	ÖS3	-3.94	.54	-.29	-7.28	.00	-.37	-.27				
	ÜBFD	-3.23	.44	-.25	-7.34	.00	-.37	-.27				
	Cinsiyet	-2.06	.46	-.15	-4.41	.00	-.21	-.17				
	AOKS	-.17	.05	-.12	-3.41	.00	-.23	-.13				
	OT	1.26	.58	.09	2.15	.03	.08	.08				
	SS1	-.27	.60	-.01	-.45	.64	-.05	-.01	.54	.29	18.04	.00
	SS2	-.22	.45	-.01	-.48	.62	-.00	-.01				
	AED1	1.39	.80	.09	1.73	.08	.09	.06				
	AED2	1.29	.79	.08	1.62	.10	.03	.06				
	AED3	-.69	.73	-.04	-.94	.34	-.10	-.03				
	BED1	-.66	.85	-.03	-.77	.43	.01	-.03				
	BED2	-.46	.73	-.02	-.63	.52	-.01	-.02				
BED3	-.17	.61	-.01	-.28	.77	.01	-.01					

Model 6'nın analizinde; ÖS, ÜBFD, Cinsiyet, AOKS, OT, SS, AED, BED, değişkenleri analize alınmış ve Model 6'nın manidar olduğu ($p = .000 < .01$) görülmüştür. TDİOT için ÖS3, ÜBFD, Cinsiyet ($p = .000 < .01$), AOKS ($p = .001 < .01$), OT ($p = .032 < .05$) değişkenlerinin anlamlı birer yordayıcı olduğu; ÖS1 ($p = .453 > .05$), ÖS2 ($p = .809 > .05$), SS1 ($p = .649 > .05$), SS2 ($p = .625 > .05$), AED1 ($p = .083 > .05$), AED2 ($p = .105 > .05$), AED3 ($p = .343 > .05$), BED1 ($p = .438 > .05$), BED2 ($p = .529 > .05$), BED3 ($p = .778 > .05$) değişkenlerinin anlamlı birer yordayıcı olmadığı tespit edilmiştir. Bu değişkenler TDİOT değişkenine ait toplam varyansın %29'unu açıklamaktadır ($R = .542$, $R^2 = .293$). Böylece Model 6, açıklanma miktarının en fazla olduğu model olarak belirlenmiştir. TDİOT yordanan değişkeni ile yordayıcı değişkenler arasındaki ikili korelasyon incelendiğinde; ÖS3 ($r = -.378$), ÜBFD ($r = -.371$) değişkenleri ile TDİOT arasında negatif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu; Cinsiyet ($r = -.217$), AOKS ($r = -.237$) değişkenleri ile TDİOT arasında negatif ve zayıf düzeyde bir ilişki olduğu; OT ($r = .081$) değişkeni ile TDİOT arasında pozitif ve zayıf düzeyde bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. TDİOT yordanan değişkeni üzerinde; ÖS3 değişkeni üzerindeki bir birimlik artış 3.946 birimlik bir azalışa, ÜBFD değişkeni üzerindeki bir birimlik artış 3.238 birimlik bir azalışa, Cinsiyet değişkeni üzerindeki bir birimlik artış 2.067 birimlik bir azalışa, AOKS değişkeni üzerindeki bir birimlik artış .172 birimlik bir azalışa ve OT değişkenindeki bir birimlik artış 1.260 birimlik bir artışa neden olmaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayıları (β) incelendiğinde ise yordayıcı değişkenlerin TDİOT üzerindeki önem sırasının ÖS3 ($\beta = -.291$), ÜBFD ($\beta = -.258$), Cinsiyet ($\beta = -.152$), AOKS ($\beta = -.124$), OT ($\beta = .092$) şeklinde

olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin Türkçe dersine karşı olumsuz tutumları için aşağıdaki regresyon eşitliği elde edilmiştir.

$$TDİOT=32.285-3.946ÖS3-3.238ÜBFD-2.067Cinsiyet-.172AOKS+1.260OT$$

3.1.3. TDYE Alt Boyutuna İlişkin Regresyon Analizi Bulguları ve Yorum

Araştırma çerçevesinde belirlenen bağımsız değişkenlere göre TDYE değişkenini yordama düzeyine ilişkin regresyon analizi bulguları Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3

TDYE Alt Boyutuna İlişkin Regresyon Analizi Bulguları

Mode l	Değişken	B	Standart Hata B	ß	T	p	İkili r	Kısmi r	R	R ²	F	p
	Sabit	6.81	.83		8.12	.00						
	ÖS1	2.60	.41	.21	6.34	.00	.19	.24				
	ÖS2	2.54	.42	.20	6.02	.00	.17	.23				
	ÖS3	1.74	.26	.24	6.58	.00	.22	.25				
	ÜBFD	1.60	.21	.24	7.47	.00	.37	.28				
	Cinsiyet	.98	.22	.13	4.30	.00	.25	.16				
	AOKS	.15	.02	.21	6.46	.00	.41	.24				
	OT	-.71	.28	-.09	-2.51	.01	.05	-.09				
6	SS1	-1.72	.29	-.22	-5.84	.00	-.21	-.22	.63	.40	29.23	.00
	SS2	-.06	.22	-.01	-.30	.75	-.02	-.01				
	AED1	1.12	.39	.14	2.85	.00	.02	.11				
	AED2	.97	.39	.11	2.49	.01	.07	.09				
	AED3	.85	.35	.10	2.40	.01	-.02	.09				
	BED1	.25	.41	.02	.60	.54	.03	.02				
	BED2	.01	.35	.00	.03	.97	.07	.00				
	BED3	-.17	.30	-.02	-.58	.56	-.03	-.02				

Model 6'nın analizinde; ÖS, ÜBFD, Cinsiyet, AOKS, OT, SS, AED, BED değişkenleri analize alınmış ve modelin anlamlı olduğu ($p = .000 < .01$) görülmüştür. TDYE için ÖS1, ÖS2, ÖS3, ÜBFD, Cinsiyet, AOKS, SS1 ($p = .000 < .01$); OT ($p = .012 < .05$), AED1 ($p = .001 < .05$), AED2 ($p = .013 < .05$), AED3 ($p = .017 < .05$) değişkenlerinin anlamlı birer yordayıcı olduğu; SS2 ($p = .757 > .05$), BED1 ($p = .548 > .05$), BED2 ($p = .972 > .05$), BED3 ($p = .562 > .05$) değişkenlerinin anlamlı birer yordayıcı olmadığı tespit edilmiştir. Bu değişkenler TDYE değişkenine ilişkin toplam varyansın %40'ını açıklamaktadır ($R = .634$, $R^2 = .402$). Böylece Model 6, açıklanma miktarının en fazla olduğu model olarak belirlenmiştir. TDYE yordanan değişkeni ile yordayıcı değişkenler arasındaki ikili korelasyonlar incelendiğinde; ÖS1 ($r = .198$), ÖS2 ($r = .170$), ÖS3 ($r = .229$), Cinsiyet ($r = .255$), OT ($r = .057$), AED1 ($r = .020$), AED2 ($r = .078$) değişkenleri ile TDYE arasında pozitif ve zayıf düzeyde ilişki olduğu; ÜBFD ($r = .372$), AOKS ($r = .410$) değişkenleri ile TDYE arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu ve SS1 ($r = -.218$), AED3 ($r = -.023$) değişkenleri ile TDYE arasında negatif ve zayıf düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. TDYE yordanan değişkeni üzerinde; ÖS1 değişkenindeki bir birimlik artış 2.609 birimlik bir artışa, ÖS2 değişkeni üzerindeki bir birimlik artış 2.548 birimlik bir artışa, ÖS3 değişkeni üzerindeki bir birimlik artış 1.742 birimlik bir artışa, ÜBFD değişkeni üzerindeki bir birimlik artış 1.608 birimlik bir artışa, Cinsiyet değişkeni üzerindeki bir birimlik artış .983 birimlik bir artışa, AOKS değişkeni üzerindeki bir birimlik artış .159 birimlik bir artışa, OT değişkeni üzerindeki bir birimlik artış .718 birimlik bir azalışa, SS1 değişkeni üzerindeki bir birimlik artış 1.725 birimlik bir azalışa, AED1 değişkeni üzerindeki bir birimlik artış 1.121 birimlik bir artışa, AED2 değişkeni üzerindeki bir birimlik artış .971 birimlik bir artışa ve AED3 değişkeni üzerindeki bir birimlik artış .857 birimlik bir artışa neden olmaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayıları (β) incelendiğinde ise yordayıcı değişkenlerin TDYE üzerindeki önem sırasının ÖS3 ($\beta = .242$), ÜBFD ($\beta = .242$), SS1 ($\beta = -.229$), ÖS1 ($\beta = .219$), AOKS ($\beta = .216$), ÖS2 ($\beta = .204$), AED1 ($\beta = .144$), Cinsiyet ($\beta = .136$), AED2 ($\beta = .119$), AED3 ($\beta = .105$), OT ($\beta = -.099$) şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik etkinlik tutumları için aşağıdaki regresyon eşitliği elde edilmiştir.

$$TDYE = 6.819 + 2.609\text{ÖS1} + 2.548\text{ÖS2} + 1.742\text{ÖS3} + 1.608\text{ÜBFD} + .983\text{Cinsiyet} + .159\text{AOKS} - .718\text{OT} - 1.725\text{SS1} + 1.121\text{AED1} + .971\text{AED2} + .857\text{AED3}$$

3.1.4. TDYT'ye İlişkin Regresyon Analizi Bulguları ve Yorum

Araştırma çerçevesinde belirlenen bağımsız değişkenlere göre TDYT değişkenini yordama düzeyine ilişkin regresyon analizi bulguları Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4

TDYT Değişkenine İlişkin Regresyon Analizi Bulguları

Mod el	Değişken	B	Standart Hata B	β	t	p	İkili r	Kısmi r	R	R ²	F	p
6	Sabit	56.85	2.24		25.38	.00						
	ÖS1	15.52	1.09	.39	14.14	.00	.35	.48				
	ÖS2	16.37	1.12	.39	14.51	.00	.33	.49				
	ÖS3	6.44	.70	.27	9.13	.00	.15	.33				
	ÜBFD	4.18	.57	.19	7.31	.00	.35	.27				
	Cinsiyet	1.66	.60	.06	2.63	.00	.21	.10				
	AOKS	.73	.06	.29	1.70	.00	.51	.38				
	OT	-3.47	.76	-.14	-4.55	.00	-.04	-.17	.77	.60	66.94	.00
	SS1	-4.11	.78	-.16	-5.23	.00	-.15	-.20				
	SS2	.77	.58	.03	1.32	.18	.04	.05				
	AED1	2.79	1.04	.10	2.66	.00	.03	.10				
	AED2	2.85	1.03	.10	2.74	.00	.11	.10				
	AED3	1.58	.95	.05	1.66	.09	-.07	.06				
	BED1	4.26	1.11	.12	3.82	.00	.10	.14				
	BED2	1.47	.95	.05	1.54	.12	.09	.06				
BED3	.43	.80	.01	.53	.59	-.03	.02					

Model 6'nın analizinde; ÖS, ÜBFD, Cinsiyet, AOKS, OT, SS, AED, BED değişkenleri analize alınmış ve modelin anlamlı olduğu ($p = .000 < .01$) görülmüştür. TDYT için ÖS1, ÖS2, ÖS3, ÜBFD, AOKS, OT, SS1 ve BED1 ($p = .000 < .01$), Cinsiyet ($p = .009 < .01$), AED1 ($p = .008 < .01$), AED2 ($p = .006 < .01$) değişkenlerinin anlamlı birer yordayıcı olduğu; SS2 ($p = .187 > .05$), AED3 ($p = .096 > .05$), BED2 ($p = .123 > .05$), BED3 ($p = .590 > .05$) değişkenlerinin anlamlı birer yordayıcı olmadığı tespit edilmiştir. Tüm değişkenler toplam varyansın yaklaşık %61'ini açıklamaktadır ($R = .779$, $R^2 = .606$). AED ve BED değişkenlerinin toplam varyansa %3'lük artışla katkı sağlamaktadır. Böylece Model 6, açıklanma miktarının en fazla olduğu model olarak belirlenmiştir. TDYT yordanan değişkeni ile yordayıcı değişkenler arasındaki ikili korelasyonlar incelendiğinde; ÖS1 ($r = .351$), ÖS2 ($r = .338$), ÜBFD ($r = .352$), AOKS ($r = .511$) değişkenleri ile TDYT arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu; ÖS3 ($r = .150$), Cinsiyet ($r = .214$), AED1 ($r = .033$), AED2 ($r = .116$) ve BED1 ($r = .101$) değişkenleri ile TDYT arasında pozitif ve zayıf düzeyde ilişkisi olduğu; OT ($r = -.046$) ve SS1 ($r = -.152$) değişkenleri ile TDYT arasında negatif ve zayıf düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. TDYT yordanan değişkeni üzerinde; ÖS1 değişkenindeki bir birimlik artış 15.522 birimlik bir artışa, ÖS2 değişkeni üzerindeki bir birimlik artış 16.377 birimlik bir artışa, ÖS3 değişkeni üzerindeki bir birimlik artış 6.444 birimlik bir artışa, ÜBFD değişkeni üzerindeki bir birimlik artış 4.198 birimlik bir artışa, Cinsiyet değişkeni üzerindeki bir birimlik artış 1.606 birimlik bir artışa, AOKS değişkeni üzerindeki bir birimlik artış .703 birimlik bir artışa, OT değişkeni üzerindeki bir birimlik artış 3.474 birimlik bir azalışa, SS1 değişkeni üzerindeki bir birimlik artış 4.119 birimlik bir azalışa, AED1 değişkeni üzerindeki bir birimlik

artış 2.794 birimlik bir artışa, AED2 değişkeni üzerindeki bir birimlik artış 2.853 birimlik bir artışa ve BED1 değişkeni üzerindeki bir birimlik artış 4.269 birimlik bir artışa neden olmaktadır.

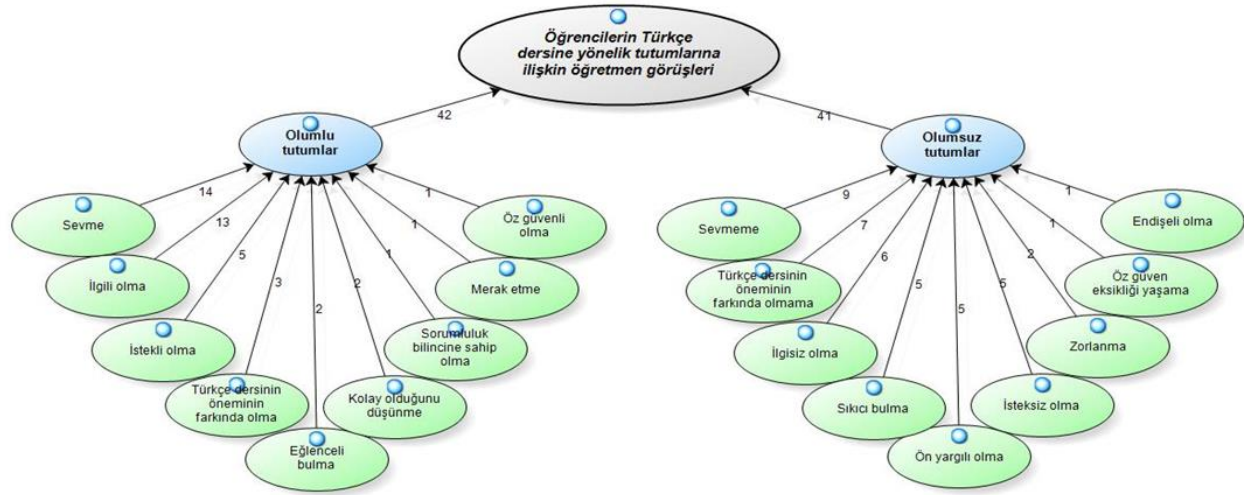
Standardize edilmiş regresyon katsayıları (β) incelendiğinde ise yordayıcı değişkenlerin TDYT üzerindeki önem sırasının ÖS2 ($\beta= .398$), ÖS1 ($\beta= .396$), AOKS ($\beta= .290$), ÖS3 ($\beta= .272$), ÜBFD ($\beta= .192$), SS1 ($\beta= -.166$), OT ($\beta= -.145$), BED1 ($\beta= .126$), AED1 ($\beta= .109$), AED2 ($\beta= .106$) ve Cinsiyet ($\beta= .068$) şeklinde olduğu tespit edilmiştir.

$$TDYT=56.854+15.522ÖS1+16.377ÖS2+6.444ÖS3+4.198ÜBFD+1.606Cinsiyet+.703AOKS-3.474OT-4.119SS1+2.794AED1+2.853AED2+4.269BED1$$

3.2. Nitel Boyuta İlişkin Bulgular ve Yorum

3.2.1. Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlere “Öğrencilerinizin genel olarak Türkçe dersine yönelik tutumlarına ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusu sorulmuştur. “Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarına ilişkin öğretmen görüşleri” ana teması oluşturulmuştur. Görüşmelerin detaylı incelemesi sonucunda belirlenen ana temanın alt temalara ayrıldığı tespit edilmiş, elde edilen sonuçlar Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarına ilişkin öğretmen görüşleri

Şekil 1’e göre öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin “Olumlu tutumlar” ve “Olumsuz tutumlar” temaları altında toplandığı görülmektedir.

Olumlu tutumlar teması, “Sevme”, “İlgili olma”, “İstekli olma”, “Türkçe dersinin önemini farkında olma”, “Eğlenceli bulma”, “Kolay olduğunu düşünme”, “Sorumluluk bilincine sahip olma”, “Merak etme” ve “Özgüvenli olma” alt temalarından oluşmaktadır.

Olumsuz tutumlar teması ise, “Sevmeme”, “Türkçe dersinin önemini farkında olmama”, “İlgisiz olma”, “Sıkıcı bulma”, “Önyargılı olma”, “İsteksiz olma”, “Zorlanma”, “Öz güven eksikliği yaşama” ve “Endişeli olma” alt temalarından oluşmaktadır.

Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik olumlu ve olumsuz tutumlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin oluşmasına kaynaklık eden ifadelerden örnekler aşağıda yer verilmiştir.

- Olumlu tutumlara ilişkin örnek ifadeler:

(Ö1-K) “Öğrencilerimin geneli Türkçe dersinden oldukça keyif alarak olumlu bir tutuma sahiptir. Dersi ilgiyle dinlediklerini söyleyebilirim.”

(Ö5-E) “Olumlu tutuma sahip olanlar ise Türkçe dersinin diğer derslerdeki başarıda rol oynadığının farkındalar. Bu yüzden diğer derslerin yanında Türkçeye de önem vermekteler.”

(Ö21-E) “Derste eğlendikleri konular geldiğinde katılımlarının çok güzel ve yüksek olduğunu, dersi sevdiğini söyleyebilirim. Bunun da dersi eğlenceli ve dikkat çekici hâle getirdiğimizden kaynaklı olduğunu düşünüyorum.”

- Olumsuz tutumlara ilişkin örnek ifadeler:

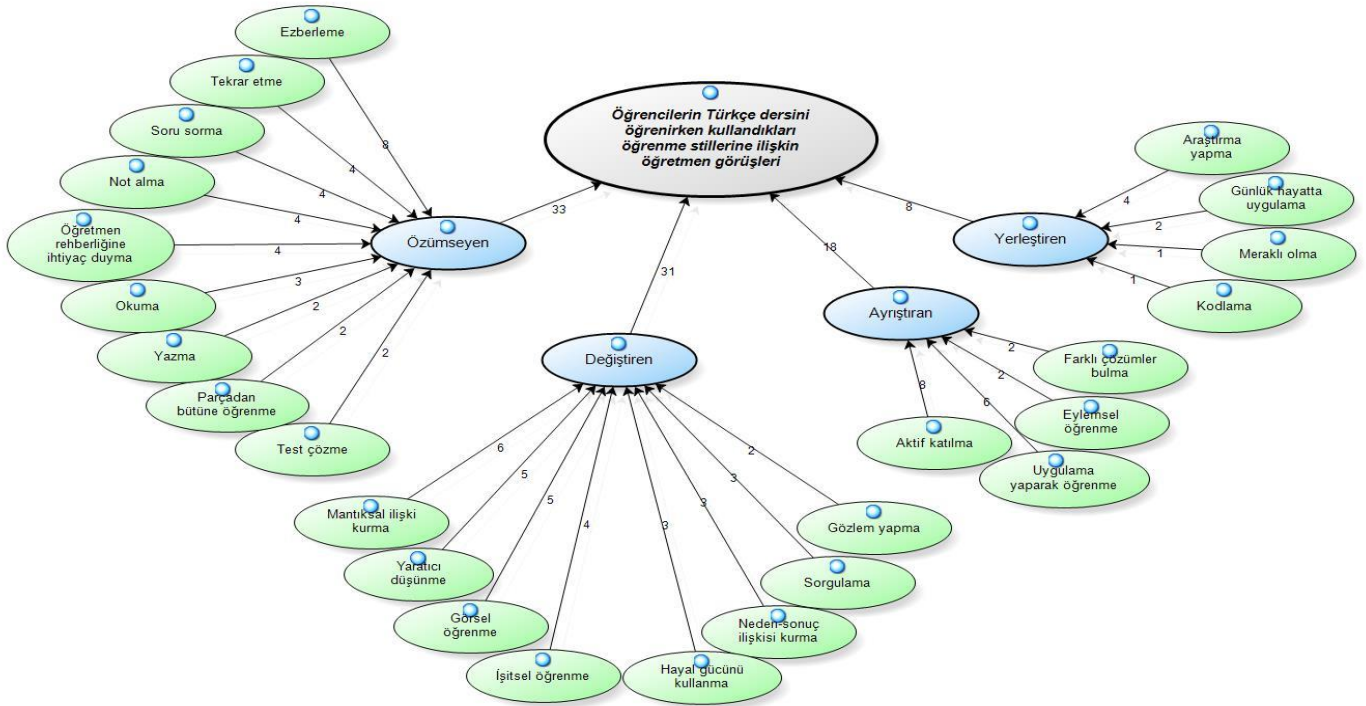
(Ö2-K) “Olumsuz tutuma sahip öğrencilerimden bazıları da dilbilgisi konularını sevmediği için Türkçeyi sadece gramer olarak görüyor. Bu da dersi sevmemelerine sebep oluyor.”

(Ö24-K) “Kimi öğrenciler ise sanki noktalama işaretlerini ya da yazım kurallarını konuşurken kullanıyor muyuz, diye dert yanyor. Türkçe dersinin günlük hayatta karşılığının olmadığını düşünüyor.”

(Ö8-E) “Öğrencilerimin çoğunluğu derse hem ilgisiz hem de isteksiz.”

3.2.2. Öğrencilerin Türkçe Dersinde Kullandıkları Öğrenme Stillerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlere “Öğrencilerinizin Türkçe dersinde kullandıkları öğrenme stillerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusu sorulmuştur. “Öğrencilerin Türkçe dersinde kullandıkları öğrenme stillerine ilişkin öğretmen görüşleri” ana teması oluşturulmuştur. Görüşmelerin detaylı incelemesi sonucunda belirlenen ana temaların alt temalara ayrıldığı görülmüş ve elde edilen sonuçlar Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. Öğrencilerin Türkçe dersinde kullandıkları öğrenme stillerine ilişkin öğretmen görüşleri

Öğrencilerin Türkçe dersinde kullandıkları öğrenme stillerine ilişkin öğretmen görüşlerinin “Özümseyen”, “Değiştiren”, “Ayrıştıran” ve “Yerleştiren” temaları altında toplandığı görülmektedir.

Özümseyen teması, “Ezberleme”, “Tekrar etme”, “Soru sorma”, “Not alma”, “Öğretmen rehberliğine ihtiyaç duyma”, “Okuma”, “Yazma”, “Parçadan bütüne öğrenme” ve “Test çözme” alt temalarından oluşmaktadır.

Değiştiren teması, "Mantıksal ilişki kurma", "Yaratıcı düşünme", "Görsel öğrenme", "İşitsel öğrenme", "Hayal gücünü kullanma", "Neden-sonuç ilişkisi kurma", "Sorgulama" ve "Gözlem yapma" alt temalarından oluşmaktadır.

Değiştiren teması, "Aktif katılma", "Uygulama yaparak öğrenme", "Eylemsel öğrenme" ve "Farklı çözümler bulma" alt temalarına ayrılmıştır.

Son olarak Yerleştiren teması, "Araştırma yapma", "Günlük hayatta uygulama", "Meraklı olma" ve "Kodlama" alt temalarından oluşmaktadır.

Öğrencilerin Türkçe dersinde kullandıkları öğrenme stillerine ilişkin öğretmen görüşlerinin oluşmasına kaynaklık eden ifadelerden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

- Özümseyen öğrenme stiline ilişkin örnek ifadeler:

(Ö11-E) "Türkçe dersinde edinmiş oldukları kazanımları ezberleme yoluyla pekiştirip öğrenmeye çalışıyorlar."

(Ö1-K) "...tekrar yoluyla belleğine işleyerek öğrenen öğrencilerim de var."

(Ö25-K) "Dil anlatımda ise daha çok anlatım ve soru cevap üzerinde ilerlemektedirler."

- Değiştiren öğrenme stiline ilişkin örnek ifadeler:

(Ö2-K) "Bazıları ise konular arası bağlantı kurarak konuları mantıksal bir çerçeveye oturtmaya çalışıyor."

(Ö16-K) "Bunun dışında bir problem durumu ile ilgili beyin fırtınası tekniği de sık kullandığımız bir yöntemdir."

(Ö5-E) "Bazıları da şema çizerek daha iyi öğreniyor."

- Ayrıştıran öğrenme stiline ilişkin örnek ifadeler:

(Ö9-K) "Kimi öğrenciler derse kendini de katarak yaparak yaşayarak daha iyi öğrenirken..."

(Ö3-E) "Bazı öğrencilerim ise yaratıcı drama ile öğrenmek istiyorlar."

(Ö16-K) "Öğrencilere örnek bir problem durumu verilip onlarda zihinsel bir dengesizlik oluşturulması, daha sonra problemle ilgili çözüm önerilerinin ifade edilmesi ve son olarak probleme bir çözüm yolu bulunması, hem öğrencilerde kendilerini ifade etme becerisini hem de derse aktif katılımlarını sağlamaktadır."

- Yerleştiren öğrenme stiline ilişkin örnek ifadeler:

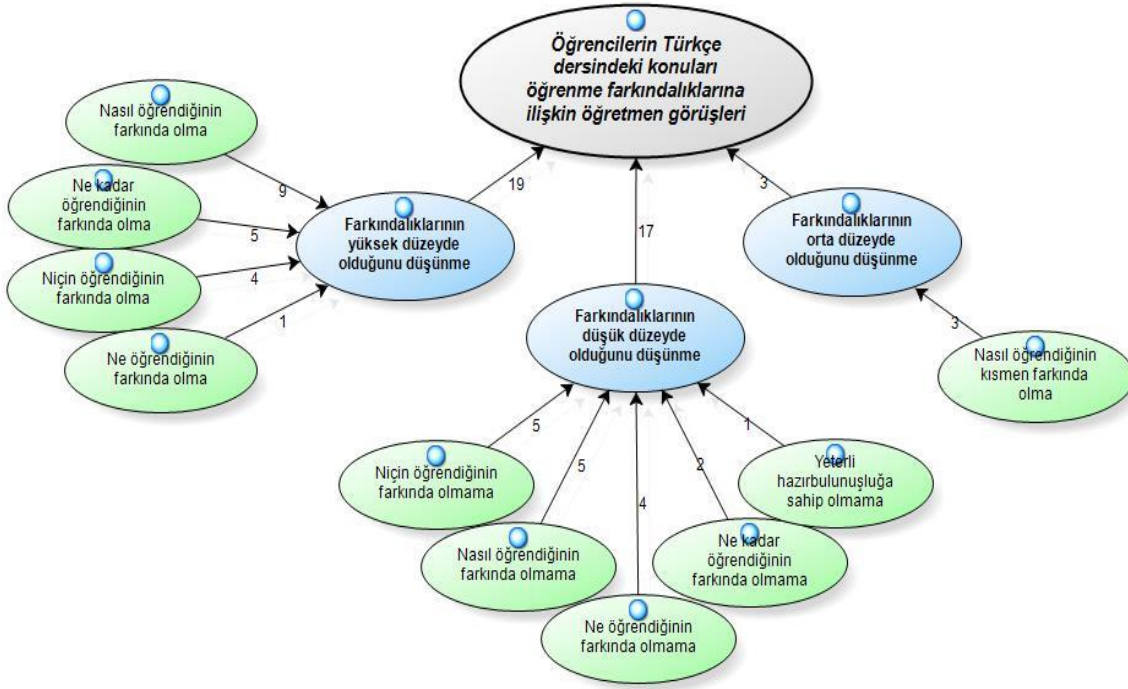
(Ö3-E) "Bazı öğrencilerim ise ...araştırma yaparak öğrenmek istiyorlar."

(Ö4-E) "Genel olarak ...yerleştiren öğrenme stilini ...kullanıyorlar. Çünkü merak duyguları kuvvetli."

(Ö20-K) "Bazı öğrenciler ise konuya yönelik şiir ya da şarkı yazarak kavramları kodluyor, böyle daha iyi öğreniyorlar."

3.2.3. Öğrencilerin Türkçe Dersindeki Konuları Öğrenme Farkındalıklarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlere "Öğrencilerinizin Türkçe dersindeki konuları öğrenme farkındalıklarına ilişkin görüşleriniz nelerdir?" sorusu sorulmuştur. "Öğrencilerin Türkçe dersindeki konuları öğrenme farkındalıklarına ilişkin öğretmen görüşleri" ana teması oluşturulmuştur. Görüşmelerin detaylı incelemesi sonucunda belirlenen ana temaların alt temalara ayrıldığı tespit edilmiş, elde edilen sonuçlar Şekil 3'te sunulmuştur.



Şekil 3. Öğrencilerin Türkçe dersindeki konuları öğrenme farkındalıklarına ilişkin öğretmen görüşleri

Öğrencilerin Türkçe dersindeki konuları öğrenme farkındalıklarına ilişkin öğretmen görüşlerinin “Farkındalıklarının yüksek düzeyde olduğunu düşünme”, “Farkındalıklarının düşük düzeyde olduğunu düşünme” ve “Farkındalıklarının orta düzeyde olduğunu düşünme” temaları altında toplandı görülmektedir.

Farkındalıklarının yüksek düzeyde olduğunu düşünme teması, “Niçin öğrendiğinin farkında olmama”, “Nasıl öğrendiğinin farkında olmama”, “Ne öğrendiğinin farkında olmama”, “Ne kadar öğrendiğinin farkında olmama” ve “Yeterli hazırbuluşluğa sahip olmama” alt temalarından oluşmaktadır.

Farkındalıklarının düşük düzeyde olduğunu düşünme teması, “Nasıl öğrendiğinin farkında olma”, “Ne kadar öğrendiğinin farkında olma”, “Niçin öğrendiğinin farkında olma” ve “Ne öğrendiğinin farkında olma” alt temalarından oluşmaktadır.

Farkındalıklarının orta düzeyde olduğunu düşünme teması ise “Nasıl öğrendiğinin kısmen farkında olma” alt temasından oluşmaktadır.

Öğrencilerin Türkçe dersindeki konuları öğrenme farkındalıklarına ilişkin öğretmen görüşlerinin oluşmasına kaynaklık eden ifadelerden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

- Farkındalıklarının yüksek düzeyde olduğunu düşünmeye ilişkin örnek ifadeler:

(Ö15-E) “Yani birçok öğrencimiz konuları nasıl öğreneceklerinin farkındadır.”

(Ö4-E) “Kendini değerlendirme çalışmaları yaparak konuyu öğrenmek adına neler yaptığının ve neler yapması gerektiğinin bilincinde öğrencilerim var.”

(Ö3-E) “Türkçe dersi konularını öğrenmelerinin gerek akademik gerekse günlük hayatta kendilerine faydalı olacaklarının bilincindedirler.”

Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinden hareketle “Farkındalıklarının düşük düzeyde olduğunu düşünme” temasının ve bu temaya ait alt temaların oluşmasına kaynak olan öğretmen görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

- Farkındalıklarının düşük düzeyde olduğunu düşünmeye ilişkin örnek ifadeler:

(Ö2-K) “Öğrencilerin genel olarak farkındalığı iyi düzeyde değil. Çünkü derslerde sürekli olarak onlara hazır bilgileri sunup bunları öğrenmelerini istiyoruz. Öğrenciler bir süre sonra hazır bilgi dışına çıkmıyor, öğretmenin söylediğinin yeterli olduğunu düşünüyor.”

(Ö13-K) “Öğrencilerin neredeyse üçte ikisi nasıl öğreneceklerinin farkında değiller veya öğrendiklerini nasıl kalıcı hale getireceklerinin farkında değiller.”

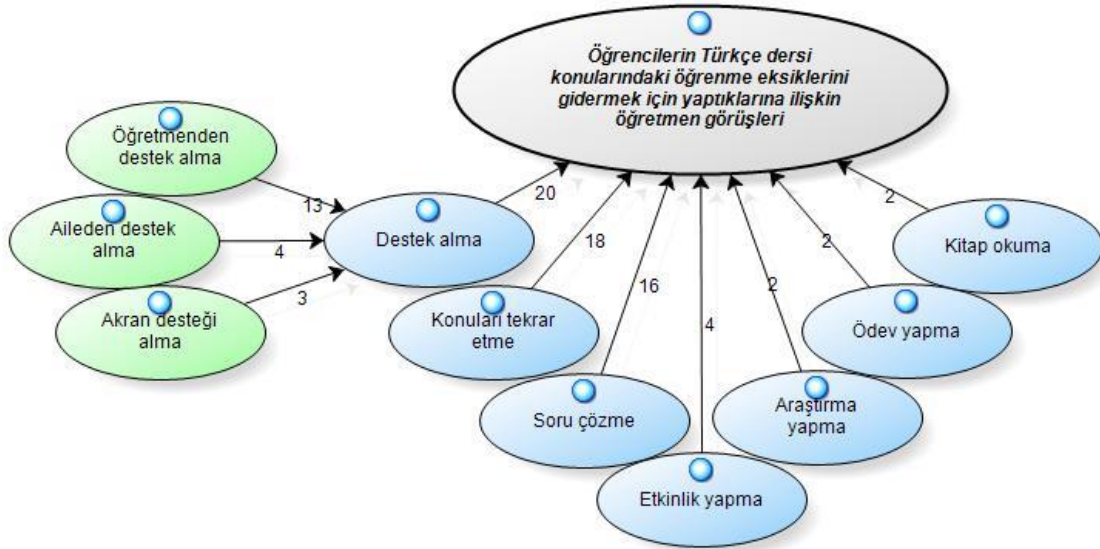
(Ö23-K) “Öğrencilerin farkındalık düzeylerine gelecek olursak yeterince okuma yapmadıkları için anlama becerileri gelişmemiş durumda. Bu da üst bilişsel farkındalık düzeylerinin düşük olmasına sebep oluyor.”

- Farkındalıklarının orta düzeyde olduğunu düşünmeye ilişkin örnek ifadeler:

(Ö6-E) “Yani konular arası farkındalığa sahipler diyebilirim. Paragraf konusuna nasıl yaklaşacağını bilirken bilgi düzeyinde bir soruya ya da dilbilgisi konularına nasıl yaklaşacağını bilemiyorlar.”

3.2.4. Öğrencilerin Türkçe Dersi Konularındaki Öğrenme Eksikliğini Gidermek için Yaptıklarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlere “Öğrencilerinizin Türkçe dersi konularındaki öğrenme eksikliğini gidermek için yaptıklarına ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusu sorulmuştur. “Öğrencilerin Türkçe dersi konularındaki öğrenme eksikliğini gidermek için yaptıklarına ilişkin öğretmen görüşleri” ana teması oluşturulmuştur. Görüşmelerin detaylı incelemesi sonucunda belirlenen ana temanın alt temalara ayrıldığı tespit edilmiş, elde edilen bulgular Şekil 4’te sunulmuştur.



Şekil 4. Öğrencilerin Türkçe dersi konularındaki öğrenme eksikliğini gidermek için yaptıklarına ilişkin öğretmen görüşleri

Öğrencilerin Türkçe dersi konularındaki öğrenme eksikliğini gidermek için yaptıklarına ilişkin öğretmen görüşlerinin “Destek alma”, “Konuları tekrar etme”, “Soru çözme”, “Etkinlik yapma”, “Araştırma yapma”, “Ödev yapma” ve “Kitap okuma” temaları altında toplandığı görülmektedir. Destek alma teması ise “Öğretmenden destek alma”, “Aileden destek alma” ve “Akran desteği alma” alt temalarına ayrılmıştır.

Öğretmen görüşlerinden hareketle “Öğrencilerin Türkçe dersi konularındaki öğrenme eksikliğini gidermek için yaptıklarına ilişkin öğretmen görüşleri” ana temasının ve bu ana temaya ait tema ve alt temaların oluşmasına kaynak olan öğretmen görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

- Destek alma temasına ilişkin örnek ifadeler:

(Ö12-E) "Anlamadıkları konularda ilk önce bana gelirler. Konuyu tekrar ederiz, sorular çözeriz."

(Ö20-K) "Bazen tenffüslerde bazı konuları birbirlerine anlattıklarına denk geliyorum. Akran öğretimi yapıyorlar."

- Konuları tekrar etme temasına ilişkin örnek ifadeler:

(Ö11-E) "Öğrencilerimiz kazanım eksiklikleri olduğunda ya da unuttukları bir konu olduğunda konuyu ders notlarından okuyup tekrar ederler, anlayamadıkları noktalarda konu ile ilgili video seyrederek."

(Ö18-E) "Pek çok öğrencim öğrenemediği konuyu anlamak için konuyu sürekli tekrar etmenin en iyi yol olduğunu düşünüyor."

- Soru çözüme temasına ilişkin örnek ifadeler:

(Ö2-K) "Genelde test odaklılar. Her ünite sonunda konuyla ilgili testlerini çözüyorlar."

(Ö13-K) "Öğrenciler Türkçe dersinde öğrendiklerini pekiştirmek amacıyla genelde test çözüyorlar."

- Etkinlik yapma temasına ilişkin örnek ifadeler:

(Ö4-E) "Yine öğrenme eksikliği olan konularla ilgili içeriğin uygunluğuna göre kavram haritası oluşturma, takım çalışması, inceleme/araştırma gibi farklı yöntem teknikler kullanarak derse devam ediyoruz."

(Ö9-K) "Konuları pekiştirmek için de bol bol etkinlikler yapmaktadırlar. Bu etkinlikler konuya ait farklı noktaları keşfetmelerini sağlıyor."

- Araştırma yapma temasına ilişkin örnek ifadeler:

(Ö5-E) "Araştırarak öğrenen öğrenciler de bulunmakta. Özellikle metin türleri, söz sanatları gibi konularda bizlerin verdiği örneklerin dışında kendi araştırmaları sonucunda ulaştıkları bilgiler ve örneklerle konuyu iyice kavramaktadırlar."

- Ödev yapma temasına ilişkin örnek ifadeler:

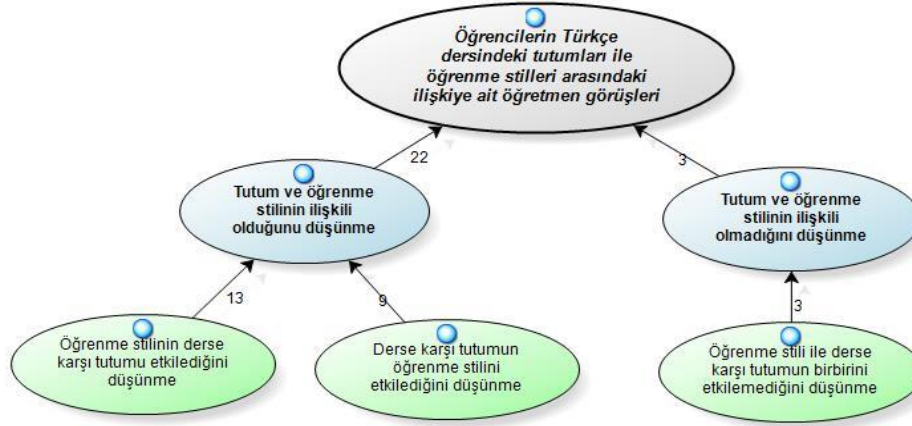
(Ö8-E) "Konu eksikliği olduğunu bilen ve tamamlamak isteyen öğrenciler verdiğim ödevleri günü gününe yaparlar. Konuyu öğrenmek için bunun ne kadar önemli olduğunu farkındalar. Ödevi yaparken konunun ayrıntılarını fark ediyorlar."

- Kitap okuma temasına ilişkin örnek ifadeler:

(Ö9-K) "Kitap okuyarak anlama becerilerini geliştirmeye çalışırlar."

3.2.5. Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutumları ile Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkiye Ait Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlere "Öğrencilerinizin Türkçe dersindeki tutumları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiye ait görüşleriniz nelerdir? Neden?" sorusu sorulmuştur. "Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiye ait öğretmen görüşleri" ana teması oluşturulmuştur. Görüşmelerin detaylı incelemesi sonucunda belirlenen ana temanın alt temalara ayrıldığı tespit edilmiş, elde edilen bulgular Şekil 5'te sunulmuştur.



Şekil 5. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiye ait öğretmen görüşleri

Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiye dair öğretmen görüşlerinin “Tutum ve öğrenme stiline ilişkin olduğu düşünme” ve “Tutum ve öğrenme stiline ilişkin olmadığını düşünme” şeklinde iki temaya ayrıldığı görülmektedir. Tutum ve öğrenme stiline ilişkin olduğunu düşünme teması, “Öğrenme stiline derse karşı tutumu etkilediğini düşünme” ve “Derse karşı tutumun öğrenme stiline etkilediğini düşünme” alt temalarından oluştuğu görülmektedir.

Öğretmen görüşlerinden hareketle Türkçe dersine yönelik tutumları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiye ait öğretmen görüşlerinin oluşmasına kaynaklık eden öğretmen görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur:

- Tutum ve öğrenme stiline ilişkin olduğu düşünme temasına ilişkin örnek ifadeler:

(Ö4-E) “Derse ilişkin tutumları ile öğrenme stillerinin uyumlu olduğu kanısındayım. Çünkü konuyu hangi yolla öğreneceğini bilmesi öğrencinin öz güvenini artırıyor. Bu da daha rahat öğrenmesini sağlıyor. Kolay öğrendiği için de tutumu olumlu oluyor.”

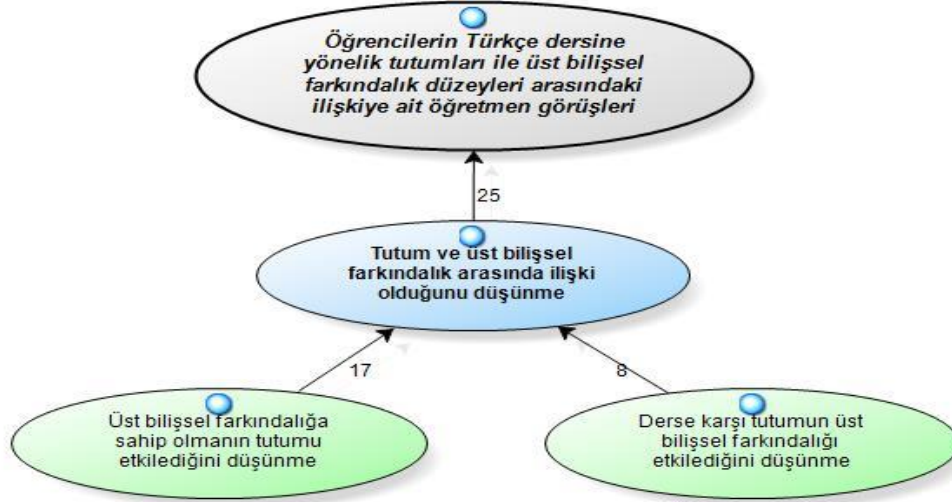
(Ö17-K) “Derse karşı olumsuz bir tutuma sahip oldukları için derse nasıl öğreneceklerine yönelik bir çalışmaları da olmuyor. Hâliyle öğrenme yollarını da bulamıyorlar. Bu da ders başarısına yansıyor.”

Tutum ve öğrenme stiline ilişkin olmadığını düşünme temasına ilişkin örnek ifadeler:

(Ö18-E) “...Türkçe dersine ait sınavlarda çok sayıda soru bulunuyor. Öğrenci derse sevmese bile soruları yapmak için Türkçe dersini nasıl öğrenebileceğini bulmaya çalışıyor.”

3.2.6. Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutumları ile Üst Bilişsel Farkındalık Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlere “Öğrencilerinizin Türkçe dersine yönelik tutumları ile üst bilişsel farkındalıkları arasındaki ilişkiye ait görüşleriniz nelerdir? Neden?” sorusu sorulmuştur. “Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları ile üst bilişsel farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkiye ait öğretmen görüşleri” ana teması oluşturulmuştur. Görüşmelerin detaylı incelemesi sonucunda belirlenen bu ana temanın bir temaya ayrıldığı tespit edilmiş, elde edilen bulgular Şekil 6’da sunulmuştur.



Şekil 6. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları ile üst bilişsel farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkiye ait öğretmen görüşleri

Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları ile üst bilişsel farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkiye dair öğretmen görüşlerinin “Tutum ve üst bilişsel farkındalık arasında ilişki olduğunu düşünme” temasından ve bu temanın da “Üst bilişsel farkındalığa sahip olmanın tutumu etkilediğini düşünme” ile “Derse karşı tutumun üst bilişsel farkındalığı etkilediğini düşünme” alt temalarından oluştuğu görülmektedir.

Öğretmen görüşlerinden hareketle Türkçe dersine yönelik tutumları ile üst bilişsel farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkiye ait öğretmen görüşlerinin oluşmasına kaynaklık eden öğretmen görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur:

Türkçe dersine yönelik tutum ve üst bilişsel farkındalık arasında ilişki olduğunu düşünme temasına ilişkin örnek ifadeler:

(Ö23-K) “...öğrenciler Türkçe dersindeki konuları da nasıl öğreneceğinin bilincinde oluyor. Böylece konuyu rahatlıkla öğrenebiliyorlar. Bu da tutumlarının olumlu olmasını sağlıyor.”

(Ö7-K) “Dersi seven, ilgiyle dinleyen öğrenciler dersi daha iyi öğrenebilmek için ne yapmaları gerektiğini daha iyi biliyorlar.”

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırma sonucunda Türkçe Dersine Yönelik İlgi ve Sevgi, Türkçe Dersine İlişkin Olumsuz Tutumlar, Türkçe Dersine Yönelik Etkinlikler ve Türkçe Dersine Yönelik Tutumlar için en fazla varyans açıklayan modelin Model 6 olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada; Türkçe Dersine Yönelik İlgi ve Sevgi, Türkçe Dersine İlişkin Olumsuz Tutumlar, Türkçe Dersine Yönelik Etkinlikler alt boyutları ve Türkçe Dersine Yönelik Tutumlar’ın tamamında öğrenme stili (ÖS) değişkeninin en önemli yordayıcı değişken olduğu görülmüştür. Öğrenme stili Türkçe dersine yönelik tutum üzerinde pozitif bir etkisi olduğu; yerleştiren, ayırtıran ve özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilere göre Türkçe dersine yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin öğrenme stillerine uygun etkinlikler düzenlendiğinde tutumlarının bundan olumlu yönde etkilendiğini söylemek mümkündür. Weng vd., (2018) öğrenme stillerinin tutum üzerinde önemli bir etkisinin olduğunu tespit etmiştir. Lovelace (2005) çalışmasında öğrenme stilleri dikkate alınarak düzenlenen derslerin öğrencilerin tutumları üzerinde olumlu etkisinin olduğunu tespit etmiştir. Bu bağlamda öğrencinin baskın

öğrenme stiline ne olduğunun bilinmesi, öğrenci öğrenme stiline farkında değilse öğrenme stiline bulabilmesi için rehberlik yapılması, derslerin öğrencinin öğrenme stiline uygun şekilde planlanmasının öğrencinin derse yönelik tutumunu olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Felder ve Silverman (1998) ders ortamı düzenlenirken öğrencilerin öğrenme stilleri dikkate alınmazsa dersin sıkıcı ve tekdüze şekilde devam edeceğini belirtmiş, bunun sonucunda birtakım olumsuz durumların yaşanabileceğine vurgu yapmıştır.

Türkçe Dersine Yönelik İlgi ve Sevgi, Türkçe Dersine İlişkin Olumsuz Tutumlar, Türkçe Dersine Yönelik Etkinlikler ve Türkçe Dersine Yönelik Tutumlar yordanan değişkenleri için öneme sahip olan bir diğer yordayıcı değişken ise üst bilişsel farkındalık düzeyi (ÜBFD) değişkenidir. Öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyleri arttıkça Türkçe dersine yönelik tutumlarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Üst bilişsel farkındalık ölçeği incelendiğinde ölçek maddelerinin bilişin farkında olma, öğrenmeyi değerlendirme, farklı öğrenme yollarını seçebilme gibi öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu aldığı; öğrenme stratejilerini kullanmaya yönelik maddelerden oluştuğu görülmektedir. Araştırma sonucuna göre bu becerilere sahip öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının da olumlu olduğu görülmektedir. Gelen (2003) çalışmasında derslerde bilişsel farkındalık okuduğunu anlama stratejilerinin kullanılmasının öğrencilerin Türkçe dersine yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağladığı; tekrar geleneksel eğitime geçildiğinde ise öğrencilerin Türkçe dersine yönelik olumsuz tutuma sahip olmaya başladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Çerçi (2005) ortaokul öğrencileriyle deneysel modelde gerçekleştirdiği çalışmasında Türkçe dersinde “öğrenmeyi öğrenme stratejisi” kullanmanın okuduğunu anlama üzerinde olumlu bir katkısının olduğu sonucuna ulaşmış, aynı zamanda bu stratejiyi öğrenen öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının olumlu şekilde etkilendiğini tespit etmiştir. Türkçe dersine ilişkin olumsuz tutumlar ile üst bilişsel farkındalık düzeyi arasında negatif bir ilişki olduğu da görülmektedir. Yukarıda bahsedilen çalışma sonuçları ve mevcut çalışmanın sonuçlarına göre öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyleri gelişmemişse Türkçe dersine yönelik olumlu tutum geliştirmelerinin de zor olacağı söylenebilir.

Türkçe Dersine Yönelik İlgi ve Sevgi, Türkçe Dersine İlişkin Olumsuz Tutumlar, Türkçe Dersine Yönelik Etkinlikler ve Türkçe Dersine Yönelik Tutumlar bağımlı değişkenleri üzerinde yordama gücüne sahip bir diğer yordayıcı değişken ise cinsiyet değişkenidir. Araştırmanın sonunda kız öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının erkek öğrencilere göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında Türkçe dersine yönelik tutum ile ilgili yapılan farklı çalışmalarda da tutum ve cinsiyet arasında bir ilişki olduğu görülmüştür (Akgün, 2020; Ateş, 2008; Bağcı & İpekci, 2016; Bölükbaş, 2010; Erdem & Gözüküçük, 2013; Gür vd., 2013; Kaya vd., 2009; Okur & Özsoy, 2013). Okur ve Özsoy (2013) çalışmasında öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının kızlar lehine anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ateş (2008) çalışmasında kızların Türkçe dersine yönelik tutumlarının erkeklere göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçek maddeleri incelendiğinde şiir ya da metin okumak, tiyatrolarda görev almak gibi dil becerilerine yönelik ifadeler bulunduğu görülmektedir. Kız öğrencilerin bu alanda daha başarılı ve istekli olduğunu, bu sebeple tutum puanlarının yüksek olduğunu söylemek mümkündür.

Türkçe Dersine Yönelik İlgi ve Sevgi, Türkçe Dersine Yönelik Etkinlikler ve Türkçe Dersine Yönelik Tutumlar bağımlı değişkenleri üzerinde etkili bir diğer yordayıcı ise sınıf seviyesi 1 (SS1) değişkenidir. Araştırma sonuçlarına göre sınıf seviyesi değişkeninin Türkçe dersine yönelik tutumu yordadığı ancak Türkçe dersine yönelik tutum üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Elde edilen sonuçlara

göre 6. sınıf öğrencilerinin 7. sınıf öğrencilerine göre derse yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu, sınıf seviyesi yükseldikçe öğrencilerin Türkçe dersine yönelik sahip oldukları tutumun zayıfladığı görülmektedir. Alan yazında Türkçe dersine yönelik tutum ile ilgili yapılan farklı çalışmalar da sınıf seviyesi yükseldikçe öğrencilerin Türkçe dersine yönelik olumlu tutumlarının azaldığını ortaya koymaktadır (Akçam, 2019; Akgün, 2020; Bağcı & İpekci, 2016; Bıyıklı, 2014; Deniz & Tuna, 2006; Erdem & Gözükküçük, 2013; Zorbaz & Habeş, 2015). Erdem ve Gözükküçük (2013) çalışmasında 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının üst sınıftaki öğrencilere göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Deieso ve Fraser (2018) 541 öğrenciyle gerçekleştirdiği çalışmasında sınıf seviyesi yükseldikçe tutumun zayıfladığı sonucuna ulaşmıştır. İlerleyen sınıflarda Türkçe dersine yönelik beklentilerin değişmesi, öğrencilerin sınav başarısı elde edebilmeleri için kendilerini sürekli soru çözmek zorunda hissetmeleri ve kaygılanmaları, konuların giderek zorlaşması ayrıca ergenlik döneminde yaşanan gelişimlerin bu sonuç üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Araştırma sonunda Türkçe Dersine Yönelik İlgi ve Sevgi, Türkçe Dersine İlişkin Olumsuz Tutumlar, Türkçe Dersine Yönelik Etkinlikler ve Türkçe Dersine Yönelik Tutumlar yordanan değişkenlerini yordayan bir diğer değişkenin okul türü (OT) değişkeni olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçları incelendiğinde imam hatip ortaokullarında eğitim gören öğrencilerin ortaokullarda eğitim gören öğrencilere göre Türkçe dersine yönelik olumsuz tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Akgün (2020) çalışmasında 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları üzerinde en önemli etkiye sahip değişkenin okul türü olduğunu, imam hatip ortaokullarında eğitime devam eden öğrencilerin genel ortaokullarda eğitimlerine devam eden öğrencilere göre Türkçe dersine yönelik tutumlarının daha olumsuz olduğunu tespit etmiştir. Bu durum üzerinde imam hatip ortaokullarında din derslerinin ağırlıkta olması ve bu derslere ilgi duyulması, öğrencilerin okulu ve öğretmenleri yeni tanıyor olması gibi faktörlerin etkili olduğu söylenebilir. Kaya vd. (2009) de araştırmasında öğretmenin, ders araç gereçlerinin sevilmesinin derse yönelik olumlu tutum geliştirmede katkısı olduğunu belirtmiştir.

Araştırma sonucunda aylık okunan kitap sayısı (AOKS) değişkeninin Türkçe Dersine Yönelik İlgi ve Sevgi, Türkçe Dersine İlişkin Olumsuz Tutumlar, Türkçe Dersine Yönelik Etkinlikler alt boyutları ve Türkçe Dersine Yönelik Tutumlar'ının tamamında yordayıcı değişken olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin okudukları kitap sayısı azaldıkça Türkçe dersine yönelik tutumları olumsuz etkilenmektedir. Okuma alışkanlığı edinmemiş, kitap okumayı sevmeyen öğrencilerin Türkçe dersine yönelik olumsuz tutuma sahip olması beklenen bir durumdur. Alan yazında yapılan çalışmalar öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları üzerinde okudukları kitap sayısının etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Akgün, 2020; Akçam, 2019; Bağcı & İpekci, 2016; Baş & Şahin, 2012; Dursun, 2018; Sallabaş, 2008; Zorbaz & Habeş, 2015). Akgün'ün (2020) araştırmasında 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarıyla kitap okumaya ayırdıkları zaman arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında yapılan çalışmalar da Türkçe dersinde başarılı olabilmek için kitap okumanın gerekli olduğunu ortaya koymaktadır. Baş ve Şahin (2012) çalışmalarında öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının Türkçe dersindeki akademik başarılarının yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmen görüşlerine göre kitap okumayı seven öğrencilerin Türkçe dersini de sevdikleri, derse ilgi duydukları sonucuna ulaşılmış; Türkçe dersindeki öğrenme eksiklerini tamamlamak için kitap okuma davranışı sergiledikleri görülmüştür.

Türkçe Dersine Yönelik İlgi ve Sevgi ve Türkçe Dersine Yönelik Tutumlar yordanan değişkenleri üzerinde öneme sahip olan bir diğer yordayıcı değişken ise baba eğitim düzeyi 1 (BED1) değişkenidir. Araştırmaya

ait bu sonuç incelendiğinde, babası ilkököl mezunu olan öğrencilerin babası ortaokul, lise, üniversite mezunu olan öğrencilere göre Türkçe dersine yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu görülmektedir. Alan yazında yapılan çalışmalarda da Türkçe dersine yönelik tutum ile baba eğitim düzeyi arasında bir ilişki olduğu görülmektedir (Akçam, 2019; Akgün, 2020; Mercan, 2017; Okur & Özsoy, 2013). Araştırma sonunda Türkçe Dersine Yönelik Etkinlikler ve Türkçe Dersine Yönelik Tutumlar bağımlı değişkenlerini yordayan bir diğer değişkenin anne eğitim düzeyi (AED) değişkeni olduğu görülmüştür. Anne eğitim düzeyi değiştikçe öğrencilerin Türkçe dersine yönelik sahip oldukları tutumlarının da değiştiğini söylemek mümkündür. Türkçe Dersine Yönelik Etkinlikler yordanan değişkeni için annesi ilkököl, ortaokul ve lise mezunu olanların üniversite mezunu olan öğrencilere göre; Türkçe Dersine Yönelik Tutumlar yordanan değişkeni için ise annesi ilkököl ve ortaokul mezunu olanların annesi üniversite mezunu olan öğrencilere göre Türkçe dersine yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu görülmektedir. Benzer şekilde yapılan araştırmalarda da (Akçam, 2019; Bölükbaş, 2010; Deniz & Tuna, 2006; Mercan, 2017) öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının anne eğitim düzeyinden etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim sistemine dâhil olamamış, dâhil olsa bile bunu en alt basamakta bırakmak zorunda kalmış ailelerin bu açığı telafi etmek için çocuklarının eğitimine önem verdikleri söylenebilir. Bu durumun az da olsa öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları üzerinde etkili olduğunu söylemek mümkündür.

Araştırmanın nitel sonuçları incelendiğinde; öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin Türkçe dersine yönelik olumlu tutuma sahip oldukları ancak olumsuz tutuma sahip çok sayıda öğrencinin de bulunduğu görülmektedir. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının olumlu olduğunu belirten öğretmen görüşlerine göre bu olumlu tutumların sevmeye, ilgili ve istekli olma, eğlenceli bulma şeklinde olduğu görülmüştür. Gür vd. (2013) öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının genel olarak olumlu olduğunu, dersi seven öğrencilerin tutumunun olumlu olduğunu ifade etmiştir. Zorbaz ve Habeş (2015) Türkçe dersiyle sürekli ilgilenen öğrencilerin derse yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. İbrahimağaoğlu-Balcı'nın (2019) araştırmasında Türkçe dersine yönelik olumlu tutuma sahip öğrencilerin dersi zevkli ve eğlenceli buldukları görülmüştür. Araştırmadaki öğretmenlerden bazıları öğrencilerin Türkçe dersine yönelik olumsuz tutuma sahip olduklarını; bunların daha çok dersi sevmeme, Türkçe dersinin önemini farkında olmama, ilgisiz olma, zor olduğunu düşünme, isteksiz olma, sıkıcı bulma gibi tutumlar olduğunu belirtmişlerdir. Dursun ve Özenç (2019) çalışmasında öğrencilerin okuma kaygıları arttıkça Türkçe dersine yönelik tutumlarının zayıfladığı sonucuna ulaşmıştır. İbrahimağaoğlu-Balcı (2019) Türkçe dersine yönelik olumsuz tutuma sahip öğrencilerin derste kullanılan yöntemleri sıkıcı bulduklarını bildirmiştir. Çınar (2016) bazı edebiyat konularına ilgisi az olan öğrencilerin derse yönelik tutumlarının da olumsuz olduğu ve öğrencilerin önemli bir kesiminin konuyu sınıf geçmek için öğrendikleri sonucuna ulaşmıştır. Buradan öğrencilerin dersin önemini farkında olmadığı sonucu çıkarılabilir. Ayrıca hem nicel bulgulardaki sonuçlara hem de nitel bulgulardaki öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin Türkçe dersine yönelik olumlu bir tutuma sahip oldukları, böylece araştırmanın nicel ve nitel sonuçlarının birbirini desteklediği görülmektedir. Aynı zamanda tutum ölçeği incelendiğinde sevmeye, ilgili olma gibi maddelerin olduğu görülmüştür. Öğretmen görüşlerine göre de olumlu tutuma sahip öğrencilerin bu duygulara sahip oldukları görülmektedir.

Öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin çoğunluğunun özümseyen öğrenme stilini tercih ettiği, bunu sırasıyla değiştiren, ayrıştıran ve yerleştiren öğrenme stillerinin takip ettiği belirlenmiştir. Alan yazın incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin baskın öğrenme stillerinin özümseyen öğrenme stili olduğunu

destekleyen araştırma sonuçlarına rastlanmıştır (Karakuş & Baykal, 2019; Tezel, 2016; Yeşil & Aydın, 2022). Araştırma sonucunu destekler nitelikte öğrencilerin özümseyen öğrenme stiline sahip olmakla birlikte en az yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğunu belirten araştırmalar da mevcuttur (Karademir & Tezel, 2010; Kılıç 2002). Öğretmenlere göre özümseyen öğrenme stilinde ezberleme, tekrar, soru sorma, not alma, öğretmen rehberliğine ihtiyaç duyma, okuma, yazma, parçadan bütüne öğrenme ve test çözme gibi öğrenme yollarının kullanılmaktadır. Seçkin-Kapucu ve Öksüz (2015) ortaokul öğrencilerinin konuyu en iyi dinleme, tekrar, soru çözme ve öğretmene sorma yollarıyla öğrendiklerini belirtmiştir. Kayretli'nin (2014) çalışmasında öğretmenler öğrenme sürecinde ezberin önemli bir yeri olduğunu ve ezberi en çok sözel derslerde kullandığını belirtmişlerdir. Değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin mantıksal ilişki kurma, yaratıcı düşünme, hayal gücünü kullanma, gözlem yapma ve duyuları aracılığıyla öğrenebilecekleri öğrenme etkinliklerini tercih ettikleri görülmüştür. Bedir ve Çaycı (2017) çalışmasında ortaokul öğrencilerinin en fazla görsel, en az ise dokunsal öğrenme stilini tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Mevcut çalışmadaki öğretmen görüşlerine göre öğrenciler en çok görerek öğrenmeyi tercih etmektedir. Öğrencilerin ayrıştırıcı öğrenme stiline uygun etkinlikleri de tercih ettikleri görülmüştür. Bu öğrencilerin derslerde aktif oldukları, problem çözme becerilerini öğrenme sürecinde kullandıkları, uygulamaya önem verdikleri görülmüştür. Özgen ve Alkan (2011) çalışmalarında ayrıştırıcı öğrenme stiline sahip öğrencilerin problem çözerek öğrenmeyi ve düşünmeye yönlendiren etkinlikleri tercih ettiklerini belirtmiştir. Yerleştiren öğrenme stiline sahip öğrenciler araştırarak ve günlük hayatta uygulama yaparak öğrenmektedir. Özgen ve Alkan (2011) çalışmalarında araştırma yapma ve günlük hayatla ilişkilendirme etkinliklerinin tamamının yerleştiren öğrenme stiline sahip öğrenciler tarafından tercih edildiğini belirtmiştir. Yeşilyurt (2019) yerleştiren öğrenme stiline sahip bireylerin öğrenme sürecinde meraklı olduklarını, araştırmalar yaptıklarını ifade etmiştir.

Araştırma sonucunda öğretmenlere göre bazı öğrencilerin farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu, bazılarının ise düşük olduğunu belirttikleri görülmüştür. Alan yazında yapılan çalışmalar (Gelen, 2003; Çalışkan, 2010) üst bilişsel farkındalık düzeyi yüksek olan öğrencilerin öğrenme yollarını bildiğini, farklı durumlarda farklı öğrenme stratejileri seçtiğini ve öğrenmelerini değerlendirebildiklerini göstermektedir. Yüzbaşı (1991, Akt. Öztürk, 2009) bilişsel farkındalık düzeyi düşük olan öğrencilerin kendi öğrenmelerini gerçekleştiremediklerini, dış bir yardıma ihtiyaç duyduklarını, öğrenme yollarının neler olduğunu bulamadıklarını belirtmiştir. Araştırmanın nicel sonuçlarına göre öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyleri arttıkça Türkçe dersine yönelik tutumlarının da arttığı, öğretmen görüşlerinin de bu sonucu desteklediği görülmüştür. Öğrencilerin ne öğrendiklerinin ve niçin öğrendiklerinin farkında olmaları, süreci planlamaları öğrenmelerini kolaylaştıracak; bu durumun da derse yönelik olumlu tutum geliştirmeleri üzerinde etkili olacağını söylemek mümkündür.

Araştırmanın sonunda ulaşılan bir diğer sonuç ise öğrencilerin Türkçe dersindeki konuları öğrenemedikleri durumlarda neler yaptıkları ile ilgilidir. Bu davranışlar destek alma, tekrar yapma, soru çözme, etkinlik, araştırma ve ödev yapmadır. Çalgıcı ve Ogan-Bekiroğlu (2021) ortaokul öğrencileriyle yaptığı görüşmeler sonucunda öğrencilerin konuyu öğrenemediklerinde öğretmen ve akran desteği aldığını belirttiklerini vurgulamıştır. Akalın ve Kuyumcu-Vardar (2020) öğrencilerin dil bilgisi kazanım düzeylerini artırmak için öğrencilerin kurslara katılarak destek alma davranışını gösterdiğini ortaya koymuştur. Şeref ve Varışoğlu (2015) çalışmalarında öğrencilerin Türkçe dersinde verilen ödevleri yapabilmek için aile desteğine ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşmışlardır. Mevcut çalışmayı destekler nitelikte Seçkin-Kapucu ve Öksüz (2015) de ortaokul öğrencilerinin konuyu öğrenemediklerinde neler yaptıklarına ilişkin görüşlerini incelemiş ve ulaştığı sonuçların "yardım alma, tekrar, test çözme, araştırma

yapma" gibi davranışlar olduğu görülmüştür. Alan yazındaki çalışma sonuçları da konuyu pekiştirmek ya da konuya ilişkin eksikleri gidermek için öğrencilerin gösterdikleri davranışların mevcut çalışmadaki öğretmen görüşleriyle benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın nitel sonuçları incelendiğinde; öğretmenlerin Türkçe dersine yönelik tutum ile öğrenme stili arasında ilişki olduğunu düşündükleri bununla birlikte tutum ve öğrenme stili arasında ilişki olmadığını düşünen öğretmenlerin de bulunduğu görülmektedir. Biçer ve Duruhan (2014) öğrencilerin öğrenme stilleriyle okumaya yönelik tutumları arasında bir ilişki tespit etmiştir. Weng vd., (2018) öğrenme stillerinin tutum üzerinde önemli bir etkisinin olduğunu tespit etmiştir. Lovelace (2005) çalışmasında öğrenme stilleri dikkate alınarak düzenlenen derslerin öğrencilerin tutumları üzerinde olumlu etkisinin olduğunu tespit etmiştir. Araştırmada öğrencilerin Türkçe dersine yönelik sahip oldukları tutumlar ile öğrenme stilleri arasında bir ilişki olmadığını düşünen öğretmenlerin de olduğu görülmüştür. Dinçer (2018) öğrenme stillerine göre işlenen dersin öğrencilerin tutumları üzerinde bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Azizoğlu ve Çetin'in (2009) araştırmasında, ortaokul öğrencilerinin öğrenme stilleri ile tutumları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Çalışmalarda farklı sonuçların çıkmasının sebebi farklı örneklem gruplarında yapılmış olmasından kaynaklanabilir. Bununla birlikte bu çalışmadaki öğretmen görüşleri incelendiğinde öğrencilerin öğrenme stillerinin farkında olsalar bile sınav kaygısıyla derse çalışma davranışı gösterebilecekleri, bu durumun tutum üzerinde etkili olmayacağını belirttiği görülmektedir. Öğrenme stili ve tutumun ilişkili olduğunu düşünen öğretmen görüşleri ile araştırmanın nicel sonuçlarının paralellik gösterdiği, öğrenme stillerinin farkında olan öğrencilerin derse yönelik tutumlarının da olumlu olduğu görülmektedir.

Araştırmanın nitel boyutundan elde edilen öğretmen görüşlerine göre Türkçe dersine yönelik tutum ile üst bilişsel farkındalık arasında ilişki bulunmaktadır. Gelen (2003) çalışmasında derslerde bilişsel farkındalık okuduğunu anlama stratejilerinin kullanılmasının öğrencilerin Türkçe dersine yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağladığı; tekrar geleneksel eğitime geçildiğinde ise öğrencilerin Türkçe dersine yönelik olumsuz tutuma sahip olmaya başladıkları sonucuna ulaşmıştır. Belet ve Yaşar (2007) Türkçe dersinde not alma, kavram haritası kullanma vb. öğrenme stratejileri kullanılarak ders işlendiğinde öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarının olumlu olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyleri arttıkça Türkçe dersine yönelik tutumlarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun sonucunda da öğrencilerin akademik başarılarının bu durumdan olumlu yönde etkilenmesi beklenmektedir. Nitekim Habók ve Magyar (2018) araştırmasında üst bilişsel stratejilerin kullanımının öğrencilerin akademik başarıları ve tutumları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma bulguları neticesinde aşağıdaki öneriler sıralanabilir:

Öğrencilerin tutumları üzerinde öğrenme stillerinin önemli bir yordayıcı olduğu görüldüğünden, öğrencilerin öğrenme yollarını keşfedebilecekleri öğrenme ortamları düzenlenmelidir.

Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının önemli bir diğer yordayıcısı okunan kitap sayısıdır. Öğrencilerin okudukları kitap sayısı arttıkça Türkçe dersine yönelik tutumları da artmaktadır. Kitap okumanın bir zorunluluk değil, alışkanlık hâline getirilmesi için çalışmalar yapılmalıdır. Kitap okuma alışkanlığı kazanılması için öğretmen-veli iş birliği yapılmalı; veliler, öğrencilere evde okuma yapabilecekleri ortamlar sağlamalı ve onlara örnek olmalıdır.

Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının önemli bir diğer yordayıcısı ise üst bilişsel farkındalıktır. Öğrencilere üst bilişin ne olduğu, öğrenme sorumluluğunu alarak öğrenmelerini değerlendirebilmeleri konusunda rehberlik yapılmalıdır.

Araştırma sonuçlarına göre Türkçe dersine yönelik tutumun bir diğer yordayıcısı sınıf seviyesidir. Sınıf seviyesi yükseldikçe öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları azalmaktadır. Öğrencilerin ergenlik dönemiyle beraber ilgi alanlarının değişmesi, LGS sınavına yönelik beklentiler, ders saatlerinin değişmesi vb. sebepler bu durum üzerinde etkili olabilir. Üst sınıftaki öğrencilerin tutumlarının olumlu yönde değişmesi için öğrenci özellikleri dikkate alınarak dersler planlanmalı, çeşitli etkinliklerle ders içeriği zenginleştirilmeli, öğrencilerin derse karşı ilgilerinin artması sağlanmalıdır.

Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının bir başka yordayıcısı ise okul türüdür. İmam hatip ortaokulu öğrencilerinin tutumlarının daha düşük olduğu görüldüğünden, bu okullarda eğitime devam eden öğrencilerin Türkçe dersine ilgilerini arttırabilecekleri etkinlikler düzenlenmelidir.

Baba eğitim düzeyi de öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları üzerinde etkili bir yordayıcıdır. Babası ilkokul mezunu olan çocukların Türkçe dersine yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu görüldüğünden, velilerin eğitim sürecine daha fazla katkı sağlamaları ve eğitim düzeyi yüksek olan babaların çocuklarını Türkçe dersinin önemine ilişkin motive etmeleri sağlanmalıdır. Babalar çocuklarını Türkçe dersinin niçin gerekli olduğunu çocuklara anlatmalıdır.

Tutum üzerindeki bir diğer yordayıcı ise anne eğitim düzeyidir. Eğitim düzeyi düşük annelerin eğitim düzeyi yüksek olan annelerin çocuklarına göre tutumlarının olumlu olduğu görüldüğünden; eğitim düzeyi yüksek anneler çocuklarını derse karşı güdülemeleri, onlara Türkçe dersinin niçin önemli olduğu konusunda bilgi vermeleri konusunda bilinçlendirilmelidir.

Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını yordayan son değişken ise cinsiyettir. Erkek öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının kız öğrencilere göre daha olumsuz olduğu görüldüğünden; erkek öğrencilere derse karşı ilgisini arttıracak görevler verilmeli, öğrencilerin düzenlenen etkinliklere katılmaları teşvik edilerek kendilerini dersin bir parçası olarak görmeleri sağlanmalıdır.

Bu çalışma Sivas ili Merkez ilçedeki öğrenci ve öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Benzer çalışmalar farklı örneklem grupları ile, farklı sınıf düzeylerinde yapılabilir. Ayrıca farklı ve çeşitli veri toplama araçlarının kullanılması ile ulaşılabilecek sonuçların ilgili çalışmayla karşılaştırılması alanyazına katkı sağlayacaktır.

Kaynakça / Reference

- Akalın, S. ve Kuyumcu Vardar, A. (2020). Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin dil bilgisi kazanım düzeyleri ile Türkçe dersine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 8(2), 1-16. <https://doi.org/10.47215/aji.733820>
- Akçam, A. (2019). Ortaokul öğrencilerinin iletişim becerileri ve Türkçe dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. [Yüksek lisans tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Akgün, E. (2020). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından chaid analizi ile incelenmesi. [Yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Akkoyunlu, B. (1995). Bilgi teknolojilerinin okullarda kullanımı ve öğretmenlerin rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(11), 105-109.
- 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.
- Ateş, M. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki. [Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Azizoğlu, N. ve Çetin, G. (2009). 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri, fen dersine yönelik tutumları ve motivasyonları arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 171-182.
- Bağcı, H. ve İpekçi, İ. E. (2016). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Studies*, 11(3), 405-422.
- Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.
- Barutçu-Yıldırım, F. ve Demir, A. (2017). Kendini engelleme yordayıcıları olarak öz saygı, öz anlayış ve akademik özyeterlilik. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 676-701.
- Baş, G. ve Şahin, C. (2012). İlköğretim 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları ve yazma eğilimleri ile Türkçe dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişki. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(3), 555-572.
- Bedir, G. ve Çaycı, D. (2017). Ortaokul 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile ders çalışma yöntemlerinin incelenmesi. *ÇAKÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 67-81.
- Belet, Ş. ve Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 69-86.
- Bıyıklı, C. (2014). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları ve akademik benlik kavramları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 231-254.
- Biçer, N. ve Duruhan, E. (2014). Ortaokul öğrencilerinin öğrenme stilleri ile okumaya yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(204), 199-213.
- Bloom, B. S. (1968). Learning for mastery. *Evaluation Comment*, 1(2), 1-11. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED053419.pdf>
- Boydak, H. A. (2020). Öğrenme stilleri. Beyaz Yayınları.
- Bölükbaş, F. (2010). İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının başarı-cinsiyet-ailenin eğitim düzeyi bağlamında değerlendirilmesi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 5(3), 905-918.
- Brannen, J. (2005). Mixed Methods Research: A discussion paper, ESRC National Centre for Research Methods NCRM Methods Review Papers. Available at: <http://eprints.ncrm.ac.uk/89/1/MethodsReviewPaperNCRM-005.pdf>
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *DeneySEL desenler*. Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Şirin, K. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.

- Can, E. ve Topçuoğlu, F. (2018). Eğitim bilişim ağı kullanımının (EBA) ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 3(1), 61-68.
- Cevahir, E. (2020). *SPSS ile nicel veri analizi rehberi*. Kibele Yayınları
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (2nd ed.)*. Sage.
- Creswell, J. W. (2021). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. Pegem Akademi.
- Çalgıcı, G. ve Ogan-Bekiroğlu, F. (2021). Ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıkları ile öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 8(1), 182-194. DOI: 10.21666/muefd.784249
- Çalışkan, M. (2010). *Öğrenme stratejileri öğretiminin yürütücü biliş bilgisine, yürütücü biliş becerilerini kullanmaya ve başarıya etkisi*. [Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Çerçi, A. (2005). *Türkçe öğretiminde öğrenmeyi öğrenme stratejilerinin öğrencilerin anlama düzeylerine etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi].
- Çınar, A. (2016). *On birinci sınıf öğrencilerinin tanzimat dönemi Türk edebiyatına yönelik tutumlarının değerlendirilmesi*. [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Çörek, D. (2006). *İşbirlikli öğrenmenin Türkçe dersine ilişkin başarı ve derse yönelik tutum üzerindeki etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Deieso, D., & Fraser, B. J. (2018). Learning environment, attitudes and anxiety across the transition from primary to secondary school mathematics. *Learning Environments Research*, 22, 133-152.
- Demir, C. ve Yapıcı, M. (2007). Ana dili olarak Türkçenin öğretimi ve sorunları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 177-192.
- Deniz, S. ve Tuna, S. (2006). İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları: Köyceğiz örnekleme. *Milli Eğitim Dergisi*, 34(170), 339-350.
- Dinçer, G. (2018). *Kolb öğrenme stiline dayalı öğretim uygulamasının ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin matematik dersi erişimlerine ve tutumuna etkisi*. [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Duman, B. (2008). Öğrencilerin benimsedikleri eğitim felsefeleriyle kullandıkları öğrenme strateji ve öğrenme stillerinin karşılaştırılması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 203-224.
- Dursun, H. (2018). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki*. [Yüksek lisans tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Dursun, H. ve Özenç, E. G. (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.
- Er, Z. (2014). *Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf matematik dersi öğretim programında yer alan tahmin becerisine ilişkin öğretmen görüşleri*. [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Erdem, A., R. ve Gözükcük, M. (2013). İlköğretim 3. 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin türkçe dersine yönelik motivasyonları ve tutumları arasındaki ilişki. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(2), 2013, 13-24.
- Felder, R. M., & Silverman, L. K. (1988). Learning and teaching styles in engineering education. *Engineering Education*, 78(7), 674-681.
- Gelen, İ. (2003). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi*. [Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Gencel, İ. E. (2006). *Öğrenme stilleri, deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitim, tutum ve sosyal bilgiler program hedeflerine erişim düzeyi*. [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update (10a ed.)*. Pearson.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Pegem A Akademi.
- Güney, A. (2014). *Yeni çalışma paradigmaları ve tutum*. Beta.
- Gür, T., Dilci, T., Şener, H. ve Yıldırım, T. (2013). 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarına bazı değişkenlerin etkileri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2(1), 118-134.
- Güven, M. (2004). *Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki*. [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Güven, M. ve Kürüm, D. (2006). Öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme arasındaki ilişkiye genel bir bakış. *Sosyal Bilimler Dergisi*. 6(1), 75-90.
- Habók, A., & Magyar, A. (2018). The effect of language learning strategies on proficiency, attitudes and school achievement. *Frontiers in Psychology*, 8(2358), 1-8.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2013). *Multivariate data analysis*: Pearson Education Limited.
- İbrahimagaoglu-Balcı, F. (2019). *Örnek olay yönteminin okuduğunu anlama becerisine ve Türkçe dersine yönelik tutuma etkisi*. [Yüksek lisans tezi, Trabzon Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Asil Yayın Dağıtım.
- Kaplan, M. (2005). *Kültür ve dil*. Dergâh Yayınları.
- Karademir, E. ve Tezel, Ö. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stillerinin demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 129-145.
- Karakelle, S. ve Saraç, S. (2007). Çocuklar için üst bilişsel farkındalık ölçeği (ÜBFÖ-Ç) A ve B formları: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 10(20), 87-103.
- Karakuş, M. ve Baykal, T. (2019). Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerileri ve öğrenme stillerinin incelenmesi. *International Journal of Active Learning*, 4(2), 75-88.
- Karakuş Tayşi, E. (2019). Bilgisayar destekli materyal kullanımının öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 256-272.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- 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.
- Kaya, A., Balay, R. ve Göçen, A. (2012). Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin bilme, uygulama ve eğitim ihtiyacı düzeyleri. *International Journal of Human Sciences [Online]*, 9(2), 1229-1259.
- Kayretli, R. (2014). *Eğitimde ezber yönteminin yeri yönetici ve öğretmen görüşleri*. [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kılıç, A. G. E. (2002). Baskın öğrenme stiline öğrenme etkinlikleri tercihi ve akademik başarıya etkisi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(1), 1-15.
- Kılıç, S. (2013). Örneklemeye yöntemleri. *Journal of Mood Disorders*, 3(1), 44-6.
- Koç, H. (2015). 8. sınıf öğrencilerinin matematik odaklı akademik risk alma davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. [Yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S. & Masia, B. B. (1964). Taxonomy of Educational Objectives, Longmans. [http://daneshnamehicsa.ir/userfiles/file/Resources/10\)%20History/Intro-Taxonomy%20of%20Educational%20Objectives,%20Handbook%20,%20Affective%20Domain.pdf](http://daneshnamehicsa.ir/userfiles/file/Resources/10)%20History/Intro-Taxonomy%20of%20Educational%20Objectives,%20Handbook%20,%20Affective%20Domain.pdf)
- Lovelace, M. K. (2005). Meta-analysis of experimental research based on the Dunn and Dunn model. *The Journal of Educational Research*, 98(3), 176-183.
- Maden, S. ve Durukan, E. (2010). İstasyon tekniğinin yaratıcı yazma becerisi kazandırmaya ve derse karşı tutuma etkisi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (28), 299-312.

- Mercan, M. (2017). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Okur, A. ve Özsoy, Y. (2013). Üstün zekâli öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının incelenmesi: Bartın bilsem örneği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 254-264.
- Özgen, K. ve Alkan, H. (2011). Matematik öğretmen adaylarının öğrenme stillerine göre etkinliklere yönelik tercih ve görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 325-338.
- Özipek, K. (2019). *Padlet uygulamasının öğrencilerin akademik başarıları ile teknolojiye ve Türkçe dersine karşı tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 713-740.
- Öztürk, A. (2009). *Fizik problemlerini çözmede yüksek ve düşük başarılı fen ve teknoloji öğretmen adaylarının fizik problem çözme süreçlerinin bilişsel farkındalık açısından incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Ruffell, M., Mason, J., & Allen, B. (1998). Studying attitude to mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 35(1), 1-18.
- Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 8 sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 141-155.
- Savaş, S. (2014). İlköğretim 7. sınıf Türkçe derslerinde mizah kullanımının derse yönelik öğrenci tutumuna etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(1), 73-88.
- Seçkin-Kapucu, M. ve Öksüz, R. (2015). Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarının incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 6(12), 5-28.
- Şeref, İ. ve Varışoğlu, B. (2015). İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi ödevleri hakkında görüşleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015(4), 93-105.
- Tezel, Ö. (2016). Ortaokul öğrencilerinin öğrenme stillerinin demografik değişkenlere göre incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 43, 1-20.
- Topçuoğlu-Ünal, F. ve Köse, M. (2014). Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi: Bir geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 233-249.
- Türkben, T. ve Gündeğer, C. (2021). Beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(3), 871-888.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılacak nitel bir araştırma tekniği: görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24, 543-559.
- Uçgun, D. (2013). Türkçe öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeyleri ile ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 449-460.
- Weng, F., Ho, H. J., Yang, R. J., & Weng, C. H. (2018). The influence of learning style on learning attitude with multimedia teaching materials. *Eurasia journal of mathematics, science and technology education*, 15(1),1-9.
- Yakıcı, A., Yücel, M., Doğan, M. ve Yelok V. S. (2012). *Yazılı anlatım*. Yargı Yayınevi.
- Yeşil, Ö. ve Aydın, N. (2022). İstanbul'da ortaokul öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri bakımından öğrenme stilleri. *İstanbul Esenyurt Üniversitesi İşletme ve Yönetim Bilimleri Fakültesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 129-138.
- Yeşilyurt, E. (2019). Öğrenme stili modelleri: teorik temelleri bağlamında kapsayıcı bir derleme çalışması. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 2169-2226.
- Yıldız, H. (2012). *Üst biliş stratejilerinin öğretmen adaylarının üst bilişsel farkındalıklarına ve öz yeterliklerine etkisi*. [Doktora tezi, İnönü Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Yılmaz, A. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin görsel sanatlar dersine yönelik tutumları ile üstbilişsel farkındalıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

Zorbaz, K. Z. ve Habeş, M. (2015). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1737-1756.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

The development of language skills is only possible through education. As native language education in Turkey is conducted through Turkish course, the attitude towards this course becomes significant. The relationship between attitude towards Turkish lesson, and many variables has been examined, but there is no research that reveals the relationship between learning style, and metacognitive awareness concepts together. This study is crucial in elucidating the relationship between learning styles, metacognitive awareness, and attitudes towards Turkish course. The aim of this research is to determine the extent to which middle school students' learning styles, levels of metacognitive awareness, and various other factors predict their attitudes towards Turkish course, and to elucidate Turkish teachers' perspectives on students' attitudes towards Turkish course.

2. METHOD

In this mixed method study, sequential explanatory design was adopted. The survey model was utilized for the quantitative dimension, while a case study model was employed for the qualitative dimension. The sample of the quantitative dimension of the study consists of 668 students studying in the 6th, 7th, and 8th grades of public secondary schools. The study group of the qualitative dimension consists of 25 Turkish teachers who teach the lessons of the students in secondary schools where quantitative data were collected.

In the quantitative dimension, "Kolb Learning Styles Inventory III" (Gencel, 2006), "Metacognitive Awareness Scale for Children - B" (Karakelle & Saraç, 2007), and "Attitude Scale towards Turkish Lesson" (Topçuoğlu-Ünal & Köse, 2014) were used as data collection tools. The qualitative data of the study were collected with an interview form prepared by the researcher. The quantitative data obtained from the research were analyzed using the SPSS 26 program, and the predictive power of the variables towards attitude towards Turkish lesson was examined by linear multiple hierarchical regression analysis. Qualitative data obtained as a result of interviews with teachers were analyzed by content analysis method using NVivo 10 program.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

In the study, it was seen that the learning style variable was the most important predictor variable in the sub-dimensions of the Attitude Scale towards Turkish Language Course (ASTLC), including Interest, and Affection towards Turkish Lesson (IATL), Negative Attitudes towards Turkish Lesson (NATL), and Activities related to Turkish Lesson (ARTL). Consistent with this result, Weng et al. (2018) found that learning styles have a significant effect on attitude. In his study, Lovelace (2005) found that courses organized by taking learning styles into account had a positive effect on students' attitudes.

Another predictor variable that is important for the predicted variables of IATL, NATL, ARTL, and ASTLC is metacognitive awareness level. It was concluded that as students' metacognitive awareness levels increased, their attitudes towards Turkish lesson also increased. Gelen (2003) concluded in his study that the use of metacognitive strategies in lessons helped students develop positive attitudes towards Turkish lessons.

Another predictor variable that has predictive power on the dependent variables of IATL, NATL, ARTL, and ASTLC is the gender variable. Female students' attitudes towards Turkish lesson were more positive than male students. In different studies on attitudes towards Turkish lessons in the literature, it was seen that there is a relationship between attitude, and gender (Akgün, 2020; Ateş, 2008; Bağcı & İpekci, 2016; Bölükbaşı, 2010; Erdem & Gözüküçük, 2013; Gür et al., 2013; Kaya et al., 2009; Okur & Özsoy, 2013).

The other effective predictor on the dependent variables of IATL, ARTL, and ASTLC is the grade level 1 (SS1) variable. It can be said that the grade level variable predicts the attitude towards the Turkish lesson, but has a negative effect on the attitude towards the Turkish lesson. It is seen that 6th grade students have

higher attitudes towards the course than 7th grade students, and as the grade level increases, students' attitudes towards the Turkish course weaken.

Other variables that predict the dependent variables of the study are school type, and the number of books read per month. Students attending Imam Hatip middle schools exhibit more negative attitudes towards Turkish language courses compared to students attending general middle schools. This finding aligns with Akgün's (2020) study, he found that students attending Imam Hatip middle schools tend to have more negative attitudes towards Turkish language courses compared to their peers in general middle schools. As the number of books read by students decreases, their attitudes towards Turkish course are negatively affected. Studies in the literature reveal that the number of books they read is effective on students' attitudes towards Turkish course (Akgün, 2020; Akçam, 2019; Bağcı & İpekci, 2016; Baş & Şahin, 2012; Dursun, 2018; Sallabaş, 2008; Zorbaz & Habeş, 2015).

Another predictor variable that has importance on the predicted variables of IATL, and ASTLC is the variable of father's education level 1 (BED1). It is seen that students whose fathers graduated from primary school have more positive attitudes towards Turkish lesson than students whose fathers graduated from secondary school, high school, and university. In the studies conducted in the literature, it is seen that there is a relationship between attitudes towards Turkish course, and father's education level (Akçam, 2019; Akgün, 2020; Mercan, 2017; Okur & Özsoy, 2013).

According to the teacher opinions in the qualitative dimension of the research, it is seen that students have positive attitudes towards the Turkish course, but there are also many students with negative attitudes. According to the teachers' opinions, it was determined that the majority of the students preferred the assimilating learning style, followed by the modifying, decomposing, and accommodating learning styles respectively. Teachers reported that some students had high levels of metacognitive awareness while others had low levels. Another conclusion reached at the end of the research is related to what students do when they cannot learn the subjects in Turkish lesson. These behaviors are getting support, repeating, solving questions, activities, research, and homework. When the qualitative results of the research are analyzed, it is seen that teachers think that there is a relationship between attitude towards Turkish lesson, and learning style, and between attitude towards Turkish lesson, and metacognitive awareness.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

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

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Sosyal ve Beşeri Bilimler Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 06.07.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-60263016-050.06.04-55630

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1. yazarın araştırmaya katkı oranı %50; 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %50'dir.

Yazar 1: Araştırmanın tüm bölümlerinde her iki yazarda eşit katkı sağlamıştır.

Yazar 2: Araştırmanın tüm bölümlerinde her iki yazarda eşit katkı sağlamıştır.

ÇATIŞMA BEYANI (CONFLICT OF INTEREST)

Araştırmada yazarlar arasında ya da herhangi bir kurum ile çıkar çatışması bulunmamaktadır.