

## Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersi Akademik Başarıları ile Dil Bilgisine Yönelik Motivasyonları Arasındaki İlişki<sup>1</sup>

### The Relationship Between Middle School Students' Academic Achievement in Turkish Lessons and Their Motivation Towards Grammar

Cemal ÜÇOĞLU \*

Tazegül Demir ATALAY\*\*

#### Makale Bilgisi

Geliş Tarihi: 07.08.2024

Kabul Tarihi: 27.09.2024

Doi:

10.20296/tsadergisi.1529892

#### Anahtar Sözcükler:

*Ortaokul 7. sınıf**Türkçe dersi**Dil bilgisi motivasyon ölçeği**Motivasyon*

#### ÖZET

Bu çalışmanın amacı, ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarıları ile dil bilgisine yönelik motivasyonları arasındaki ilişkiyle birlikte öğrencilerin demografik değişkenlerinin dil bilgisi motivasyonları ve Türkçe dersi başarıları üzerindeki etkisini ortaya koymaktır. Tarama modelleri içerisinde yer alan ilişkiel tarama modelinin kullanıldığı bu araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Kars ilinin çeşitli devlet okullarında öğrenim görmekte olan 500 ortaokul 7. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmada basit-seçkisiz örneklem yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda, öğrencilerin dil bilgisine yönelik motivasyonları ile Türkçe dersi akademik başarı puanları arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde istatistiksel bir farkın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet değişkeni ile Türkçe dersi akademik başarı puanı ve yüksek motivasyon düzeyi arasındaki anlamlı farkın kız öğrencilerin lehine olduğu; cinsiyet değişkeni ile düşük motivasyon düzeyi arasındaki anlamlı farkın ise erkek öğrencilerin lehine olduğu tespit edilmiştir. Anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu değişkenlerine bakıldığında hem anne hem de baba eğitim durumları ile öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı puanları ve düşük motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olduğu saptanırken; yüksek motivasyon düzeyi ile anne ve baba eğitim durumları arasında ise anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

#### Article Information

Submission: 07.08.2024

Acceptance: 27.09.2024

Doi:

10.20296/tsadergisi.1529892

#### Key Words:

*Middle school 7th grade**Turkish lesson**Grammar motivation scale**Motivation*

#### ABSTRACT

The aim of this study is to reveal the relationship between 7th-grade middle school students' academic success in Turkish language lessons and their motivation toward grammar, as well as the effect of students' demographic variables on their motivation for grammar and their success in Turkish language lessons. This research, which uses the relational survey model within descriptive survey models, includes a study group of 500 7th-grade students studying in various public schools in the Kars province during the 2023-2024 academic year. The simple random sampling method was employed in the study. The data obtained were analyzed using SPSS. As a result of the analysis, it was concluded that there is a statistically significant positive but low-level correlation between students' motivation toward grammar and their academic achievement scores in Turkish language lessons. It was found that the significant difference between the gender variable and academic achievement scores in Turkish lessons and high motivation levels favored female students, while the significant difference between the gender variable and low motivation levels favored male students. When the variables of mother's and father's educational levels were examined, a significant difference was found between both mother's and father's educational levels and students' academic achievement scores in Turkish lessons and low motivation levels. However, it was concluded that there was no significant difference between high motivation levels and parents' educational levels.

#### Atf İçin

Üçoğlu, C. & Demir Atalay, T. (2024). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarıları ile dil bilgisine yönelik motivasyonları arasındaki ilişki. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 28(3), 757-775. doi: 10.20296/tsadergisi.1529892

<sup>1</sup>Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersi Akademik Başarıları ile Dil Bilgisine Yönelik Motivasyonları Arasındaki İlişki adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

\* Yüksek Lisans Öğrencisi, Kafkas Üniversitesi, Dede Korkut Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Kars, cemal\_bahadir35@hotmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-8608-2783>

\*\* Prof. Dr., Kafkas Üniversitesi, Dede Korkut Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Kars, tazeguldemir@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2901-9226>

## GİRİŞ

Dil; duygu ve düşünceleri iletmeye yarayan, bireyin kendisini ifade etmesine olanak tanıyan ve dünyanın her yerindeki insanlar arasında iletişimi sağlayan en temel araçtır. Dil evrensel bir kavram olduğundan dolayı farklı şekillerde tanımlanmıştır. Bu doğrultuda dil kavramına ilişkin çeşitli tanımlamalar karşımıza çıkmaktadır. Bu tanımlardan birçoğuna bakıldığında Türk Dil Kurumunun Türkçe sözlüğüne (2005) göre dil: “İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban.” olarak tanımlanmaktadır. Bir başka tanıma göre ise dil; insanları bir arada tutarak yaşamlarını düzenleyen, insanları millet olma çizgisine taşıyan; düşünmeyi, anlamayı, anlamlandırmayı ve bunların aktarılmasını sağlayan bir beceridir. Bu açıdan bakıldığında ve içinde bulunduğu bağlam ile ele alındığında dil, bireysel yaşamın ve toplumsal yaşantının yansıtıcısı ve yaratıcısıdır (Göçer ve Moğul, 2011). Başka bir deyişle dil; kendine özgü kuralları olan, bu kurallar doğrultusunda gelişen ve seslerden oluşup tarihin bilinmeyen zamanlarında ortaya atılmış canlı bir varlıktır (Ergin, 2013). Yapılan tanımlardan hareketle dil; insanlar arasında iletişimi sağlayan, insanları bir araya getiren ve bir arada tutup bütünleştiren, duygularını ve düşüncelerini anlatmalarına olanak tanıyan, kültürle iç içe olup kültürün taşıyıcısı olan, anlatma ve anlama becerilerinin gelişmesini sağlayan, kendine ait kuralları olan, sistemli ve canlı bir varlıktır. Toplumsal ve bireysel yaşamın anahtarıdır.

Dil bilgisi ise dil ile iç içe olup dili oluşturan seslerin, kelimelerin, şekillerin ve cümlelerin o dili meydana getiren diğer unsurlar ile ilişki kurması sonucu ortaya konulan kuralların bütünüdür. Dil bilgisinin dilin yapısı, dilin işleyişi ve dört temel dil becerisinin gelişimi üzerinde önemli bir etkisi olmakla beraber dilin doğru, düzgün ve anlaşılır kullanılmasında da etkisi oldukça fazladır (Baş, 2014; Akkaya, 2011). Kısacası dil bilgisi; dilin dinlemeden, konuşmadan, okumadan ve yazmadan oluşan dört temel dil becerisini destekleyip geliştiren, dilin içinde var olup dilin yapısı ve işleyişi ile bağlantılı olan, dilin ses, şekil, cümle yapılarıyla dili dil yapan unsurlarının incelenmesi sonucu ortaya konan kurallar dizgesidir.

Dünya üzerinde varlığını sürdüren her dil, belli bir sistem içerisinde birbiriyle bağlantılı olan unsurların bir araya gelerek birleşmesi sonucu oluşmuştur. Dili oluşturan parçaların (ses, hece, kelime, cümle) bir düzen içerisinde sözlü veya yazılı olarak kullanılması gerekmektedir. Bu doğrultuda sistemi ve düzeni dil içerisinde sağlayıp ortaya koyacak ve bununla ilgili etkinlikler yaparak destekleyecek olan çalışma alanı dil bilgisidir. Dilin kurallaşabilmesi de dil bilgisi sayesinde mümkündür. Bundan dolayı birey; ailesinden ve çevresinden edindiği ana dilinin özelliklerini, yapısını, imkân ve sınırlılıklarını öğrenebilmek için, temelleri daha sağlam ve daha kalıcı olan bir iletişim kurabilmek için ve farklı bir dil öğrenirken öğrendiği dilin kurallarını anlayıp ana diliyle kıyaslayabilmek için dil bilgisine gerek duymaktadır. Ayrıca dinleme ve okuma olan anlama teknikleri ile konuşma ve yazma olan anlatma tekniklerinin bağlantı içerisinde olup gelişebilmesi için dil bilgisine okullarda veya hayatın her alanında ihtiyaç duyulmaktadır. Bu özellikler de dil bilgisini vazgeçilmez kılmaktadır (Temizkan, 2012).

Dil bilgisinin öğretiminde amaç, dilin sahip olduğu kuralların ezberletilerek öğretilmesi değildir. Diğer dil becerilerinin gelişmesi amacıyla öğrenilen dilin köprü görevi görmesidir. Bundan dolayı dil bilgisi öğretimiyle öğrencilere bilgiyi olduğu gibi vermek amaçlanmamıştır. Aksine buradaki amaç öğrencilerin edindikleri bilgileri kavramalarını, kullanmalarını ve alışkanlık hâline getirmelerini sağlamaktır. Bu sayede öğrenciler Türkçeyle bir bütün olan anlama (dinleme, okuma) ve anlatma (konuşma, yazma) becerilerini geliştirebilecek ve dil konusunda daha fazla bilgiye sahibi olup dili etkili bir şekilde kullanabilecektir (Erdem ve Çelik 2011).

Dil bilgisi öğretimi, tam anlamıyla kusursuz ve iyi bir şekilde yapıldığı takdirde bireyin dil kurallarını aklında tutabilmesinde, kendine güvenmesinde, dili kullanma becerisinin gelişmesinde, başka bir dili kolayca öğrenmesinde, öğrendiği dile veya başka dillere karşı hoşgörü içerisinde olmasında, dili konuşan bireylerle etkili iletişim kurmasında, dilin kültürel ve bilimsel yönlerinin farkına varmasında, hatalı kullanımlar karşısında bilinçli hareket edip dili korumasında, dili doğru konuşup yazmasında, dinlediklerini/izlediklerini ve okuduklarını doğru olarak anlamlandırmasında

büyük yarar sağlayacaktır. Bu nedenle dil bilgisi, dil eğitimi ve öğretimi için fazlasıyla önem arz eden bir alandır (Can, 2020).

Dil bilgisi öğretimi, Türkçe dersinin planlandığı Türkçe öğretim programlarıyla yapılmaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin birçok yönden yetkin olmaları için bir bütünlük içinde hazırlanmış ve yapılandırılmıştır. Türkçe öğretim programı; yaşamları boyunca hayatın her alanında kullanabilecekleri dört temel dil becerisini edinmeleri, Türkçeye karşı sevgi ve istek uyandırarak okumaları, yazmaları ve alışkanlık kazanmaları, bu beceriler yardımıyla kendilerini zihinsel, sosyal, duygusal anlamda geliştirerek etkili iletişim kurmaları doğrultusunda becerileri, bilgileri ve değerleri de içerisinde barındıran bir bütün olarak tasarlanmıştır. Bu doğrultuda Türkçe dersiyle gelişen ve donanım sahibi olan öğrenci edinmiş olduğu başarıyı, diğer derslerde de aynı doğrultuda göstermiş olacaktır (Meb, 2024). Bu açıdan Türkçe öğretim programları, niteliklerin kazandırılmasında ve okulda sistematik bir düzen içinde verilmek istenen eğitimin gerçekleşmesinde rol oynayan en önemli araçlardan biridir (Güzel ve Karadağ, 2013).

Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin etkili bir şekilde kullanılması dile olan hakimiyetin bir göstergesi durumundadır. Bu yetkinliğin tam anlamıyla kazanılabilmesi için Türkçenin gramer yapısı ve söz varlığının da dört temel dil becerisiyle birlikte öğretilmesi gerekmektedir. Öğrencinin dil bilgisi konularına yönelik donanımı ve hakimiyeti diğer beceriler üzerindeki başarısında ve gelişiminde belirleyici bir koşul durumundadır. Bundan dolayı dil bilgisi, Türkçe programı içerisinde ayrı bir beceri olarak değil, diğer dil becerileriyle harmanlanarak iç içe bir şekilde yapılandırılmıştır. Dört temel dil becerisiyle bir bütün olarak öğretilen dil bilgisi, öğrencilerin duygularını ve düşüncelerini doğru ve anlaşılır bir şekilde ifade etmelerinin yanında kuralların öğrencilere ezberletilmesini değil, dil sevgisi içerisinde doğru kullanılmasını da sağlamaktadır (Balcı ve Melanlıoğlu, 2020).

Dil bilgisi öğretiminde dikkat edilmesi gereken birçok unsur yer almaktadır. Bunlardan biri de öğrencilerin dil bilgisine yönelik motivasyonlarıdır. Dil bilgisi konularını öğrenmek için içsel veya dışsal olarak güdülenmeyen bir öğrencinin dil bilgisini öğrenmesi oldukça güçtür. Öğrencinin dil bilgisine yönelik motivasyonunun düşük olması ve bundan dolayı başarısızlık yaşaması aynı zamanda Türkçe dersi akademik başarı puanını da etkilemektedir. Bundan dolayı dil bilgisi öğretiminde motivasyon dikkat edilmesi gereken önemli bir faktördür.

Motivasyon; birçok alanda geçerliliğini koruyan, kullanılan ve önem taşıyan bir sözcüktür. Bu nedenle motivasyonla ilgili çok fazla tanım ve görüş bulunmaktadır. Bu tanımlara bakıldığında motivasyon kavramı Türk Dil Kurumunun Türkçe sözlüğünde (2005) “güdüleme” ve “isteklendirme” olarak tanımlanmıştır. Dörnyei (1998) motivasyon sözcüğünü insanların yapacakları veya yapmak istedikleri bir şeye karar vermeden önce geçen süreçte nasıl yapacaklarına, sürecin ne kadar vakit alacağına, bu süreçte ne kadar çabalayacaklarına yönelik istekli olma durumu olarak açıklamaktadır. Dörnyei ve Ushioda (2011) ise insanların davranışlarına, düşüncelerine ve durumlarına yön veren, insanları güçlendiren ve karar kılma sürecinde devreye girip çaba göstermelerini sağlayan önemli bir unsur olarak ifade etmiştir. Akbaba’ya (2006) göre motivasyon, okul içinde ve okul dışında öğrencilerin davranışlarını şekillendiren, davranışlarının yönünü, şiddetini ve aynı zamanda eğitim-öğretim içerisinde öğrencilerin hedeflerine ulaşmalarındaki kararlılıklarını ve hızlarını belirleyen bir güç kaynağıdır. Bir başka tanıma göre motivasyon, öğrencilerin öğrenme esnasında ortaya çıkardıkları öğrenme stillerini, hayal güçlerini, yaratıcılıklarını ve başarılarını etkileyen ve dikkate alınıp önemsenmesi gereken önemli bir unsurdur (Kuyper, Van der Werf ve Lubbers, 2000). Dellal ve Günak’a (2009) göre motivasyon, eğitim ve öğretim alanında dikkate alınması gereken ve öğrencileri harekete geçirecek eylemlerini sürdürmeleri için istek uyandırıp teşvik eden bir güçtür. Yapılan tanımlardan anlaşılacağı üzere motivasyon; bireylerin hedeflemiş oldukları davranışlara yönelik öncesinde ve sürecinde, bireyleri içsel ve dışsal olarak eyleme geçiren, eylemlerini yönlendiren ve birçok yönden etkileyerek ilgilerinin, isteklerinin ve başarılarının devamlılığını sağlayan teşvik edici bir güçtür.

Motivasyon kendi içerisinde içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk olarak sınıflandırılmaktadır. İçsel motivasyon; bireyin ilgi duyduğu faaliyetlerden keyif aldığı, doyum

sağladığı ve yapmaya devam ettiği içsel tepkilerdir. Bir başka ifadeyle içsel motivasyon; bireyin hedeflerine ve arzularına ulaşabilmek için göstermiş olduğu çaba sonucunda başarıya ulaşmasına yönelik kendisini kabiliyetli, yeterli ve güçlü hissederek ihtiyaçlarını karşılayabilme ve bundan doyum sağlayabilme durumudur (Onaran, 1981). Bir başka deyişle içsel motivasyon, bireyin dışarıdan bir ödül beklentisi olmadan kendi isteği ve arzusuyla severek yaptığı aktivitelerin kaynağıdır. Bu nedenle içsel motivasyon daha çok bireyin içinden gelen öğrenme arzusunu, merakını, coşkusunu, heyecanını ve ihtiyaçlarını yansıtmaktadır. Öğrencinin derslere ve sınavlara çalışıp öğrenmek için gayret göstermesi ve bu gösterdiği gayretin sonucunda verdiği mücadelenin değişimini düşünmesi içsel motivasyonu ortaya çıkarmakta ve öğrenci daha fazla çaba göstermektedir. Öğrenciler derslere ve yapılan aktivitelere farklı amaçlarla katılırlar da katıldığını düşündüğünü düşünüyor ve ihtiyaçlarını karşılayabiliyorsa öğrenciler derslere ve aktivitelere yönelik içsel güdülenme oluşturacaktır. İçsel olarak motive olan öğrenciler eğitim-öğretim süreci boyunca karşılarına çıkan herhangi bir sorunu gidermeye yönelik çözüm arayışına girip çaba gösterecektir. Bu nedenle derslerde yapılan aktiviteler ve çalışmalar öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik hazırlanıp amaçlarına ulaşabilecekleri düzeyde olmalıdır. Böylece öğrenciler içsel güdülenme yaşayarak derslerdeki motivasyonlarını arttırmış ve başarı sağlamış olacaktır (Ryan ve Deci, 2000a; Ryan ve Deci, 2000b). Dışsal motivasyon ise daha çok sonuç odaklı olan ve bireyin etkisi olmadan gerçekleşen bir motivasyon türüdür. Başka bir ifadeyle dışsal motivasyon; bireylerin bir ödülü elde etmek, ceza almamak için kaçınmak ve başkalarının beğenisini, takdirini kazanmak gibi sebeplerle üzerine düşen sorumluluğu yerine getirmesi olarak tanımlanmaktadır. İçsel ve dışsal motivasyonun dışında öğrencilerin motive olmama durumları da söz konusudur. Öğrencilerin içsel ve dışsal olarak güdülenmemeye durumları motivasyonsuzluk olarak adlandırılmaktadır. Motivasyonsuzluk ise bireylerin davranışlarını sergileyememe, içsel ve dışsal anlamda güdülenememe, motivasyonun var olmamasından veya bireyin özyeterliliğinin düşük olması sonucu kendinde o yeterliliği görememesinden dolayı kontrolünü sağlayamama düşüncesi içerisinde olması olarak tanımlanmaktadır (Boiché ve Sarrazin, 2007; Ryan ve Deci, 2000a; Vallerand vd., 1992; Karagüven, 2012).

Yaşamın her alanında, insanların başarılarında ve davranışlarında önemli bir yeri olan motivasyonun eğitim-öğretim içerisinde öğrenciler için de ayrı bir önemi bulunmaktadır. Bu nedenle motivasyon, eğitim ve öğretim süreci boyunca dikkate alınması gereken önemli bir faktör olmuştur. Eğitim ve öğretimde bireylere kazandırılması planlanan ve amaçlanan kasıtlı davranışlar bulunmaktadır. Bu davranışların öğrenciler tarafından kazanılması ve devamlılığının sağlanması konusunda birçok unsur etkili olmaktadır. Bu unsurlardan birisi de motivasyondur. Öğrenciler okul içerisinde zaman zaman bazı problemler yaşayabilmektedir. Öğrencilerin bir kısmı bu problemleri aşmak için çözümler ararken diğer bir kısmı ise başaramayacağını düşünerek uğraş göstermemektedir. Bu durumun yaşanmasındaki en büyük neden ise öğrencilerin problemler karşısında göstermiş olduğu istekli olma durumudur. Bu nedenle sorunların aşılması ve öğrenmenin gerçekleşebilmesi için gerekli şartların sağlanmış ve hazır duruma getirilmiş olması gerekmektedir. Koşullar ve şartlar sağlanmayıp öğrenciler istekli duruma getirilmediği takdirde öğrenmenin gerçekleşmesi de mümkün olmayacaktır. Ayrıca öğrenciler akademik olarak başarılı olabilmek için derslerde gördükleri konulara da istekli olmalıdır. Yapılandırmacı anlayış doğrultusunda uygulanan Türkçe öğretim programında belirtildiği gibi öğrencinin kendisine güvenip derse karşı motive olabilmesi için daha çok imkân sağlanmalıdır. Öğrenci yaparak yaşayarak öğrendiği ve aktif olarak katılım gösterdiği derslerde daha çok motive olmakta ve istekli davranarak başarıya ulaşmaktadır. Bu nedenle öğrenciler derse karşı önyargılı yaklaşmak yerine güdülenip istekli hâle geldiği takdirde öğrenme de kalıcı bir şekilde sağlanmış olacaktır (Akbaba, 2006; Kara, 2008).

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Öğrencilerin dili doğru ve anlaşılır bir şekilde kullanmasını ve öğrenmelerinin kalıcı hâle getirilmesini sağlamanın yollarından biri de Türkçe dersi içerisinde dört temel dil becerisi ile bir bütün olarak öğretilen dil bilgisine yönelik ortaokul öğrencilerinin motivasyon düzeylerini belirlemek ve motivasyon düzeylerinin nedensel temeline inerek durumlarının tespit edilmesidir. Bu çalışmanın amacı da ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarıları ile dil

bilgisine yönelik motivasyonları arasındaki ilişkiyle birlikte öğrencilerin demografik değişkenlerinin dil bilgisi motivasyonları ve Türkçe dersi akademik başarıları üzerindeki etkisini ortaya koymaktır. Alan yazın taraması yapıldığında hem dil bilgisi motivasyonu ile ilgili hem de bu konuyla ilgili herhangi bir sınıf düzeyine yönelik yapılmış çalışmanın olmadığı tespit edilmiştir. Motivasyon ile ilgili Türkçe (Taşgın ve Arslan, 2019; Gözüküçük ve Erdem, 2013), fen bilimleri (Yılmaz ve Çavaş, 2007; Dede ve Yaman, 2008), müzik (Kocaarslan, 2009), biyoloji (Aydın, Yerdelen, Yalman ve Göksu, 2014) gibi farklı branşlarda ve okul kademelerinde yapılmış çalışmalar olduğu görülmüştür. Fakat Türkçe dersi içerisinde yer alan dil bilgisine yönelik herhangi bir motivasyon çalışmasının olmaması bu çalışmayı ortaya koymanın çıkış noktası olmuştur. Öğrencilerin demografik değişkenlerinin ve motivasyonlarının Türkçe dersi akademik başarı puanları üzerindeki etkisinin ortaya konulması, Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretimi süresince öğrencilerin motivasyonları hakkında bilgi sahibi olmaları bakımından ve öğrencilerin motivasyonlarının yükseltilerek hem dil bilgisi konularındaki başarılarının hem de Türkçe akademik dersi başarı puanlarının artırılması açısından büyük önem taşımaktadır. Bu doğrultuda alan yazın içerisinde dil bilgisine yönelik motivasyon çalışmasının olmaması ihtiyaç dahilinde düşünülmüş ve hem bu konuyla ilgili çalışma yapmak isteyen araştırmacılar tarafından kullanılabilmesi hem de alana katkı sağlayabilmesi açısından ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarıları ile dil bilgisine yönelik motivasyonları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya yönelik bu çalışmanın yapılmasına karar verilmiştir.

## YÖNTEM

Bu çalışmada, tarama modelleri içerisinde yer alan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri; bir grubun hâlihazırda olup devamlılık içeren, varlığını sürdüren belirli özelliklerini olduğu gibi ortaya koymaya yarayan araştırma modelidir. İlişkisel tarama modeli ise birden fazla değişken arasındaki değişimi ve ilişkiyi belirlemeye yönelik kullanılan bir modeldir (Büyüköztürk vd., 2021). Çalışmada, ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarıları ile dil bilgisine yönelik motivasyonları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın demografik değişkenleri ise aşağıda yer almaktadır.

- ❖ Cinsiyet
- ❖ Anne eğitim durumu
- ❖ Baba eğitim durumu
- ❖ Türkçe dersi karne notu

## Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, 2023-2024 öğretim yılı içerisinde Kars ilinin Merkez ve Dığor ilçesindeki devlet okullarında öğrenim görmekte olan ilköğretim 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubundan elde edilen veriler, Kars İl Millî Eğitim Müdürlüğünden izin alınarak daha önceden belirlenmiş olan 10 okuldan elde edilmiş olup örneklem seçimi basit-seçkisiz yöntemle oluşturulmuştur. Bu okullardaki 7. sınıf öğrencilerinden rastgele örneklem yoluyla seçilmiş olan 600 öğrenciye araştırmacı tarafından hazırlanan motivasyon ölçeği uygulanmıştır. Ölçek uygulanmadan önce öğrencilere yapılan çalışma ve ölçek ile ilgili bilgiler verilmiştir. Örnek oluşturması için araştırmacı tarafından birkaç madde okunmuş ve öğrencilerden kendilerini en iyi şekilde ifade ettiklerini düşündükleri maddeyi işaretlemeleri gerektiği belirtilmiş ve bunun için zaman tanınmıştır. Ölçeğe samimi ve doğru cevap vermeyen 100 öğrencinin ölçekleri, araştırmanın geçerliğine ve güvenilirliğine zarar vereceğinden dolayı çıkarılmıştır.

Tablo 1. Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin demografik analizi

7. Sınıf	n	%
<b>Cinsiyet</b>		
Kız	264	52,8
Erkek	236	47,2
<b>Toplam</b>	<b>500</b>	<b>100</b>
<b>Anne Eğitim Durumu</b>		
Okur yazar değil	39	7,8

İlkokul	128	25,6
Ortaokul	129	25,8
Lise	128	25,6
Lisans	62	12,4
Lisanüstü	14	2,8
<b>Toplam</b>	<b>500</b>	<b>100</b>
<b>Baba Eğitim Durumu</b>		
Okur yazar değil	8	1,6
İlkokul	86	17,2
Ortaokul	122	24,4
Lise	180	36,0
Lisans	75	15,0
Lisanüstü	29	5,8
<b>Toplam</b>	<b>500</b>	<b>100</b>
<b>Türkçe Karne Notu</b>		
0-45	20	4,0
45-70	145	29,0
70-85	192	38,4
85-100	143	28,6
<b>Toplam</b>	<b>500</b>	<b>100</b>

### Etik ve Yasal İzinler

Araştırmanın yapılabilmesi için Kafkas Üniversitesi Etik Kurulu'ndan etik belgesi, ölçme aracının ortaokullarda uygulanabilmesi için ise Kars İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli olan izinler alınmıştır.

### Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak bir form ve bir ölçek kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak kullanılan form "Kişisel Demografik Özellik Formu"dur. Kişisel Demografik Özellik Formu ile "cinsiyet", "6. sınıf Türkçe karne notu", "anne eğitim durumu" ve "baba eğitim durumu" değişkenlerinin öğrencilerin motivasyonları ile Türkçe dersi akademik başarıları üzerindeki etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Diğer veri toplama aracı ise "Dil Bilgisi Motivasyon Ölçeği"dir. Ölçek araştırmacı tarafından 5'li likert olarak "hiç katılmıyorum", "katılmıyorum", "kararsızım", "katılıyorum" ve "kesinlikle katılıyorum" şeklinde hazırlanmıştır. Dil bilgisi motivasyon ölçeği ile öğrencilerin dil bilgisine yönelik motivasyonları ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkiyi tespit etmek amaçlanmıştır. Ölçekte yer alan maddeler yüksek motivasyon ve düşük motivasyon alt boyutlarından oluşmaktadır. Düşük Motivasyon boyutuna ait maddeler olumsuz ifadeler içermektedir.

Ölçeğin güvenilirliğine Cronbach Alpha katsayısı ile bakılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı 0,948 bulunmuş ve yüksek bir iç tutarlılık elde edilmiştir. İki faktörlü olan ölçeğin yüksek motivasyon faktöründe 34 madde, düşük motivasyon faktöründe ise 13 madde yer almaktadır. Yüksek motivasyon faktörünün güvenilirlik katsayısı 0,946, düşük motivasyon faktörünün güvenilirlik katsayısı ise 0,874 bulunmuş ve yüksek bir iç tutarlılık elde edilmiştir. Ölçeğin madde ve toplam puanlar arasındaki ilişki katsayıları ise 0,308 ile 0,710 arasında değişmektedir. Ölçekteki tüm maddelerinin madde toplam korelasyon katsayıları 0,30 değerinden yüksek olduğu için herhangi bir maddenin çıkarılmasına gerek kalmamıştır. Ölçeğin geçerliği ve güvenilirliği 2 boyutlu olarak 47 madde ile sağlanmıştır.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Dil bilgisi motivasyon ölçeği gönüllülük esaslı doğrultusunda uygulanmış ve uygulama sırasında öğrenciler bilgilendirilmiştir. Uygulamadan elde edilen veriler istatistik programlarına kodlanarak ve olumsuz maddeler ters çevrilerek aktarılmış. Verilerin analizi için IBM SPSS 25.0 programı

kullanılmıştır. Cinsiyet değişkeni için Mann Whitney U testi, anne ve baba eğitim durumu değişkeni için ise Kruskal Wallis testi kullanılmıştır.

## BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde çalışmanın amacına yönelik dil bilgisi motivasyon ölçeği ve kişisel demografik bilgi formu ile elde edilmiş olan verilerin istatistiksel olarak analiz edilmesi sonucunda ortaya çıkan bulgulara ve bu bulgulara yönelik yorumlara yer verilmiştir. Bulgular alt problem durumlarına göre birbirinden ayrı olarak ele alınmıştır. Alt problemlere ilişkin bulgular ve yorumlar aşağıda yer almaktadır.

### Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Bu alt problemde cinsiyet değişkeninin öğrencilerin Türkçe başarı puanları, yüksek motivasyonları ve düşük motivasyonları üzerindeki etkisine yer verilmiştir. Bu probleme ilişkin bulgular tablolar hâlinde gösterilmiştir. Tablolarda yer alan verilerden hareketle cinsiyet değişkenine yönelik yorumlar tabloların alt kısımlarında yer almaktadır.

Verilerin cinsiyete göre dağılımına bakıldığında normal dağılım özelliği göstermemektedir. O nedenle cinsiyete göre Türkçe başarısı ve dil motivasyonu faktörlerine ilişkin ölçek puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı Mann Whitney U testi ile test edilmiş ve betimsel istatistiklerle birlikte sonuçlar Tablo 8, 9 ve 10'da gösterilmiştir.

Tablo 8. Cinsiyet ile Türkçe başarı puanları ilişkisi

	n	Ortalama	Std. Sapma	Ortanca	U	p
<b>Türkçe Başarısı</b> Kız	264	76,96	13,88	79,95	24367,500	,000*
Erkek	236	71,41	15,55	71,64		

\* $p < 0.05$

Kız ve erkek öğrencilerin Türkçe başarı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p < 0.05$ ). Tabloda kız ve erkek öğrencilerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında kız öğrencilerin 76,96 iken erkek öğrencilerin 71,41 olduğu görülmektedir. Buradan hareketle kız öğrencilerin Türkçe başarısının erkek öğrencilere göre daha fazla olduğunu söylenebilir. Bir başka deyişle cinsiyet ile Türkçe başarı puanları arasındaki ilişkinin kız öğrencilerinin ( $\bar{x}$ : 76,96) lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 9. Cinsiyet ile yüksek motivasyon düzeyi ilişkisi

	n	Ortalama	Std. Sapma	Ortanca	U	p
<b>Yüksek Motivasyon</b> Kız	264	4,08	,67	4,24	24866,500	,000*
Erkek	236	3,88	,69	4,04		

\* $p < 0.05$

Cinsiyet ile yüksek motivasyon düzeyi arasındaki ilişki tablosuna bakıldığında kız ve erkek öğrencilerin yüksek motivasyon düzeyine ilişkin ölçek puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p < 0.05$ ). Tabloda kız ve erkek öğrencilerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında kız öğrencilerin aritmetik ortalaması 4,08 iken erkek öğrencilerin aritmetik ortalamasının 3,88 olduğu görülmektedir. Buradan hareketle kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla yüksek motivasyona sahip olduğu söylenebilir. Bir başka deyişle cinsiyet ile yüksek motivasyon düzeyi arasındaki ilişkinin kız öğrencilerin ( $\bar{x}$ : 4,08) lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 10. Cinsiyet ile düşük motivasyon düzeyi ilişkisi

		n	Ortalama	Std. Sapma	Ortanca	U	p
<b>Düşük Motivasyon</b>	Kız	264	3,53	,81	3,92	25138,500	,000*
	Erkek	236	3,84	,96	3,62		

\* $p < 0.05$ 

Cinsiyet ile düşük motivasyon düzeyi arasındaki ilişki tablosuna bakıldığında kız ve erkek öğrencilerin düşük motivasyon düzeyine ilişkin ölçek puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p < 0.05$ ). Tabloda kız ve erkek öğrencilerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında erkek öğrencilerin aritmetik ortalaması 3,83 iken kız öğrencilerin aritmetik ortalamasının 3,53 olduğu görülmektedir. Buradan hareketle erkek öğrencilerin kız öğrencilere nazaran daha düşük motivasyona sahip olduğu söylenebilir. Bir başka deyişle cinsiyet ile düşük motivasyon düzeyi arasındaki ilişkinin erkek öğrencilerin ( $\bar{X}$ : 3,84) lehine olduğu görülmektedir.

### Anne Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Bu alt problemde anne eğitim durumu değişkeninin öğrencilerin Türkçe başarı puanları, yüksek motivasyonları ve düşük motivasyonları üzerindeki etkisine yer verilmiştir. Bu probleme ilişkin bulgular tablolar hâlinde gösterilmiştir. Tablolarda yer alan verilerden hareketle anne eğitim durumu değişkenine yönelik yorumlar tabloların alt kısımlarında yer almaktadır.

Verilerin anne eğitim durumuna göre dağılımına bakıldığında normal dağılım özelliği göstermemektedir. O nedenle anne eğitim durumuna göre Türkçe başarı ve dil motivasyonu faktörlerine ilişkin ölçek puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı Kruskal Wallis testi ile test edilmiş ve betimsel istatistiklerle birlikte sonuçlar Tablo 11, 12 ve 13'te gösterilmiştir.

Tablo 11. Anne eğitim durumu ile Türkçe başarı puanları ilişkisi

		n	Ort.	Std. Sapma	Ortanca	X <sup>2</sup>	p	Anlamlı Fark
<b>Türkçe Başarısı</b>	Okur yazar değil	39	70,88	14,94	72,11	28,018	,000*	* Lise-OYD
	İlkokul	128	70,70	16,17	71,90			* Lise-İlkokul
	Ortaokul	129	72,71	14,70	72,05			* Lise-Ortaokul
	Lise	128	77,09	13,68	79,17			* Lisans-OYD
	Lisans	62	80,38	13,00	82,50			* Lisans-İlkokul
	Lisansüstü	14	80,40	11,40	84,25			* Lisans-Ortaokul
								* Lisansüstü-OYD
								* Lisansüstü-İlkokul

\* $p < 0.05$ 

Öğrencilerin anne eğitim durumları ile Türkçe başarı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p < 0.05$ ). Tabloya bakıldığında farkın “lise- okuma/yazma değil, lise-ilkokul, lise-ortaokul, lisans- okuma/yazma değil, lisans-ilkokul, lisans-ortaokul, lisansüstü- okuma/yazma değil, lisansüstü-ilkokul” arasında olduğu görülmektedir.

Bu farklar incelendiğinde annesi lise mezunu olan öğrencilerin, annesi okuma-yazma bilmeyen, ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrencilere nazaran Türkçe başarısının daha yüksek olduğu; annesi lisans mezunu olan öğrencilerin, annesi okuma-yazma bilmeyen, ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrencilere göre Türkçe başarısının daha fazla olduğu; annesi lisansüstü mezunu olan öğrencilerin, annesi okuma-yazma bilmeyen ve ilkokul mezunu olan öğrencilere göre Türkçe başarısının daha fazla olduğu söylenebilir.

Tablo 12. Anne eğitim durumu ile yüksek motivasyon ilişkisi

		n	Ort.	Std. Sapma	Ortanca	X <sup>2</sup>	p	Anlamlı Fark
<b>Yüksek Motivasyon</b>	Okur yazar değil	39	4,04	,83	4,15	3,105	,684	Yok



İlkokul	128	3,98	,60	4,10
Ortaokul	129	3,95	,76	4,15
Lise	128	4,01	,71	4,24
Lisans	62	4,02	,59	4,15
Lisansüstü	14	3,98	,63	4,04

\* $p < 0.05$

Öğrencilerin anne eğitim durumları ile yüksek motivasyona ilişkin ölçek puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p > 0.05$ ).

Tablo 13. Anne eğitim durumu ile düşük motivasyon ilişkisi

	n	Ort.	Std. Sapma	Ortanca	X <sup>2</sup>	p	Anlamlı Fark	
<b>Düşük Motivasyon</b>	Okuryazar değil	39	3,66	,99	3,85	19,357	,002*	* Lise-İlkokul
	İlkokul	128	3,60	,84	3,69			* Lise-Ortaokul
	Ortaokul	129	3,49	,95	3,62			* Lisans-İlkokul
	Lise	128	3,90	,82	4,08			* Lisans-Ortaokul
	Lisans	62	3,84	,96	4,00			*Lisansüstü-Ortaokul
	Lisansüstü	14	3,93	,69	4,08			

\* $p < 0.05$

Öğrencilerin anne eğitim durumlarına göre düşük motivasyona ilişkin ölçek puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p < 0.05$ ). Tabloya bakıldığında farkın “lise-ilkokul, lise-ortaokul, lisans-ilkokul, lisans-ortaokul, lisansüstü-ortaokul” arasında olduğu görülmektedir. Bu farklar incelendiğinde annesi lise mezunu olan öğrencilerin, annesi ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrencilere nazaran; annesi lisans mezunu olan öğrencilerin annesi ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrencilere nazara; annesi lisansüstü mezunu olan öğrencilerin annesi ortaokul mezunu olan öğrencilere nazaran daha düşük motivasyon düzeyine sahip olduğu görülmektedir.

### Baba Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Bu alt problemde baba eğitim durumu değişkeninin öğrencilerin Türkçe başarı puanları, yüksek motivasyonları ve düşük motivasyonları üzerindeki etkisine yer verilmiştir. Bu probleme ilişkin bulgular tablolar hâlinde gösterilmiştir. Tablolarda yer alan verilerden hareketle baba eğitim durumu değişkenine yönelik yorumlar tabloların alt kısımlarında yer almaktadır.

Verilerin baba eğitim durumuna göre dağılımına bakıldığında normal dağılım özelliği göstermemektedir. O nedenle baba eğitim durumuna göre Türkçe başarısı ve dil bilgisi motivasyonu faktörlerine ilişkin ölçek puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı Kruskal Wallis testi ile test edilmiş ve betimsel istatistiklerle birlikte sonuçlar Tablo 14, 15 ve 16’da gösterilmiştir.

Tablo 14. Baba eğitim durumu ile Türkçe başarı puanları ilişkisi

	n	Ortalama	Std. Sapma	Ortanca	X <sup>2</sup>	p	Anlamlı Fark	
<b>Türkçe Başarısı</b>	Okur yazar değil	8	62,07	17,84	59,00	25,683	,000*	*Lisans-Lise
	İlkokul	86	71,67	16,13	73,50			*Lisans-İlkokul
	Ortaokul	122	71,05	15,70	71,90			*Lisans-Ortaokul
	Lise	180	75,11	14,20	74,78			
	Lisans	75	80,16	11,27	80,56			
	Lisansüstü	29	79,68	13,50	84,00			

\* $p < 0.05$

Öğrencilerin baba eğitim durumlarına göre Türkçe başarı puanlarına ilişkin ölçek puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p<0.05$ ). Tabloya bakıldığında farkın “lisans-ilkokul, lisans-ortaokul ve lisans-lise” arasında olduğu görülmektedir. Bu fark incelendiğinde babası lisans mezunu olan öğrencilerin, babası ilkokul, ortaokul ve lise mezunu olan öğrencilere göre Türkçe başarısının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 15. Baba eğitim durumu ile yüksek motivasyon ilişkisi

		n	Ort.	Std. Sapma	Ortanca	X <sup>2</sup>	p	Anlamlı Fark
<b>Yüksek Motivasyon</b>	Okur/yazar değil	8	3,57	,94	3,66	5,520	,356	Yok
	İlkokul	86	4,01	,66	4,09			
	Ortaokul	122	3,97	,72	4,09			
	Lise	180	3,95	,70	4,18			
	Lisans	75	4,05	,64	4,24			
	Lisansüstü	29	4,18	,54	4,21			

\* $p<0.05$

Öğrencilerin baba eğitim durumları ile yüksek motivasyona ilişkin ölçek puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p>0.05$ ).

Tablo 16. Baba eğitim durumu ile düşük motivasyon ilişkisi

		n	Ort.	Std. Sapma	Ortanca	X <sup>2</sup>	p	Anlamlı Fark
<b>Düşük Motivasyon</b>	Okur-yazar değil	8	2,82	1,28	2,81	29,062	,000*	* Lisans-İlkokul
	İlkokul	86	3,53	,80	3,62			*Lisansüstü-Lise
	Ortaokul	122	3,60	,95	3,77			*Lisansüstü-İlkokul
	Lise	180	3,67	,92	3,81			*Lisansüstü-Ortaokul
	Lisans	75	3,96	,72	4,08			
	Lisansüstü	29	4,25	,68	4,46			

\* $p<0.05$

Öğrencilerin baba eğitim durumları ile düşük motivasyona ilişkin ölçek puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p<0.05$ ). Tabloya bakıldığında farkın “Lisans-ilkokul, lisansüstü-ilkokul, lisansüstü-ortaokul ve lisansüstü-lise” arasında olduğu görülmektedir. Bu farklar incelendiğinde babası lisans mezunu olan öğrencilerin, babası ilkokul mezunu olan öğrencilere göre düşük motivasyon düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Aynı şekilde babası lisansüstü olan öğrencilerin, babası ilkokul, ortaokul ve lise mezunu olan öğrencilere göre daha düşük motivasyon düzeyine sahip olduğu söylenebilir.

### Dil Bilgisi Motivasyonu ile Türkçe Akademik Başarı Puanına İlişkin Bulgular

Bu alt problemde öğrencilerin Türkçe akademik başarı puanları ile dil bilgisine yönelik motivasyonları arasındaki ilişkiye yer verilmiştir. Ölçek toplam puanı normal dağılım özelliği göstermektedir. Öğrencilerin Türkçe akademik başarı puanları ile ölçek toplam puanının korelasyonunu belirlemek için Pearson Korelasyon analizi yapılmış ve Tablo 17’de gösterilmiştir. Tabloda yer alan verilerden hareketle öğrencilerin Türkçe akademik başarı puanları ile dil bilgisine yönelik motivasyonları arasındaki ilişkiye yönelik yorum tablonun alt kısmında yer almaktadır.

Tablo 17. Yedinci sınıf öğrencilerinin Türkçe akademik başarı puanları ile dil bilgisine yönelik motivasyonları arasındaki ilişki

		<b>r</b>
<b>Türkçe Akademik Başarı Puanı – Motivasyon</b>	Pearson Correlation	,259**
	p	,000
	N	500

\*p &lt;,01

Büyüköztürk'ün (2024), korelasyon katsayısının büyüklük durumları ile ilgili yapmış olduğu yorumuna bakıldığında korelasyon katsayısının mutlak değerinin 0,00 ile 0,30 arasında olmasını düşük; 0,30 ile 0,70 arasında olmasını orta; 0,70 ile 1.00 arasında olmasını ise yüksek olarak ifade etmiştir. Bu bilgilere ve tablo 4.10'a göre ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin dil bilgisine yönelik motivasyonları ile Türkçe akademik başarı puanları arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde istatistiksel bir farkın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### TARTIŞMA VE SONUÇ

Dil bilgisi motivasyon ölçeğinde öğrencilerin Türkçe akademik başarı puanları ile dil bilgisine yönelik motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesinin yanı sıra öğrenci cinsiyetinin, anne eğitim durumlarının ve baba eğitim durumlarının öğrencilerin motivasyonları ile Türkçe akademik başarıları üzerindeki etkisinin de incelenmesi, ortaya koyulması amaçlanmıştır. Araştırmanın bu bölümünde yapılan çalışma ile ilgili sonuçlara değinilmiş, alt boyutlar diğer araştırmaların benzer alt boyutlarıyla karşılaştırılmıştır.

#### Cinsiyet Değişkenine İlişkin Sonuç

Cinsiyete göre yapılan veri ölçümleri normal dağılım özelliği göstermediği için Türkçe başarı ve dil motivasyonu faktörlerine ilişkin ölçek puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı Mann Whitney U testi ile test edilmiştir. Yapılan test sonucunda kız ve erkek öğrencilerin Türkçe başarı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu anlamlı fark kız öğrencilerin lehine olup Türkçe akademik başarı puanları bakımından kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre Türkçe dersinde daha fazla başarı gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Cinsiyet ile yüksek motivasyon düzeyi arasındaki ilişki incelendiğinde kız ve erkek öğrencilerin yüksek motivasyon düzeyine ilişkin ölçek puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu fark cinsiyet ile Türkçe akademik başarı puanları arasındaki ilişkide olduğu gibi yüksek motivasyon alt boyutunda da kız öğrencilerin lehine sonuçlanmıştır. Bir başka deyişle kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre dil bilgisine yönelik motivasyonlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç göstermektedir ki kız öğrencilerin dil bilgisine yönelik motivasyonlarının yüksek olması aynı zamanda Türkçe akademik başarılarını da olumlu yönde etkilemektedir. Dil bilgisine yönelik motivasyonları yüksek olan kız öğrenciler, içsel ve dışsal olarak güdülendikleri için Türkçe dersinde de başarıyı yakalamaktadır.

Yurt ve Bozer'in (2015) yapmış olduğu "Akademik motivasyon ölçeğinin Türkçeye uyarlanması" adlı çalışmada bilmeye yönelik, başarıya yönelik ve uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon bulguları incelendiğinde puan ortalamalarının cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç araştırmacı tarafından yapılan çalışmanın sonucuyla benzerlik göstermemektedir. Fakat Erdem ve Gözüküçük'ün (2013) yapmış olduğu "İlköğretim 3. 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik motivasyonları ve tutumları arasındaki ilişki" adlı çalışmaya bakıldığında ise kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran Türkçe dersine yönelik motivasyonlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır ve araştırmacı tarafından yapılan çalışmanın sonucunu destekler niteliktedir. Bu sonuç göstermektedir ki kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre Türkçe dersine yönelik motivasyonlarının daha yüksek olması Türkçe akademik başarı puanlarını da arttırmaktadır. Kız öğrencilerin Türkçe dersi başarı notları arttıkça öğrencilerin Türkçe dersine yönelik motivasyonları da aynı doğrultuda artış göstermektedir.

Cinsiyet ile düşük motivasyon düzeyi arasındaki ilişki incelendiğinde kız ve erkek öğrencilerin düşük motivasyon düzeyine ilişkin ölçek puanları arasında da anlamlı bir fark olduğu

görülmektedir. Bu anlamlı fark erkek öğrencilerin lehine sonuçlanmıştır. Bir başka deyişle erkek öğrencilerin kız öğrencilere nazaran dil bilgisine yönelik motivasyonlarının daha düşük olduğu söylenebilir.

Erkek öğrencilerin dil bilgisine yönelik düşük motivasyon içerisinde olmalarında dil bilgisi öğrenirken zorlanmaları, başarısız olacaklarını hissetmeleri, gereksiz olduğunu düşünerek çalışmak istememeleri, sıkıcı bulup dil bilgisi konularını sevmemeleri, sevmedikleri için ilgi duymamaları ve dil bilgisi konularının hayatlarının herhangi bir yerinde işlerine yaramayacağını düşünmeleri gibi nedenler bulunmaktadır. Bu nedenler erkek öğrencilerin dil bilgisine yönelik motivasyonlarının düşük olmasında etkili olmaktadır. Bir başka ifadeyle yukarıda bahsedilen durumlar erkek öğrencilerin dil bilgisine yönelik motivasyonsuzluk yaşamasına sebep olmakta ve Türkçe dersi akademik başarı puanlarını da olumsuz yönde etkilemektedir. Böylece dil bilgisine yönelik düşük motivasyon sergileyen erkek öğrencilerin dil bilgisinden başarısız olmaları Türkçe dersindeki başarılarını kötü etkilemekte ve akademik puanlarının da düşmesine neden olmaktadır.

### **Anne Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Sonuç**

Anne eğitim durumuna göre ölçümler normal dağılım özelliği göstermediğinden dolayı anne eğitim durumuna göre Türkçe başarısı ve dil motivasyonu faktörlerine ilişkin ölçek puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı Kruskal Wallis testi ile test edilmiştir. Yapılan test sonucunda öğrencilerin anne eğitim durumları ile Türkçe başarı puanlarına ilişkin ölçek puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farkın “lise-okur/yazar değil, lise-ilkokul, lise-ortaokul, lisans-okur/yazar değil, lisans-ilkokul, lisans-ortaokul, lisansüstü- okur/yazar değil, lisansüstü-ilkokul” arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anne eğitim durumları ile Türkçe başarı puanları arasındaki farklılıklara bakıldığında anne eğitim durumu lise mezunu olan öğrencilerin; annesi okur/yazar olmayan, ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrencilere göre Türkçe başarı puanlarının daha fazla olduğu söylenebilir. Aynı doğrultuda anne eğitim durumu lisans mezunu olan öğrencilere bakıldığında annesi okur/yazar olmayan, ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrencilere göre Türkçeye yönelik akademik başarılarının daha iyi olduğu söylenebilir. Bu durum anne eğitim durumu lisansüstü olan öğrenciler için de geçerlidir. Anne eğitim durumu lisansüstü olan öğrencilerin, okur/yazar olmayan ve ilkokul mezunu olan öğrencilere göre Türkçe başarı puanlarının daha fazla olduğu söylenebilir.

Anne eğitim durumu ile Türkçe akademik başarı puanları arasındaki ilişkiye yönelik bulgular incelendiğinde göze çarpan noktalardan biri anne eğitim durumu okur/yazar olmayan öğrencilerin aritmetik ortalamasının (70,88), anne eğitim durumu ilkokul mezunu olan öğrencilerin aritmetik ortalamasından (70,70) daha fazla olsa da bu iki eğitim düzeyi arasında anlamlı bir farkın bulunamamış olmasıdır. Herhangi bir farkın bulunamaması ve aritmetik ortalamasının fazla olması okur/yazar olmayan ve ilkokul mezunu anne eğitim durumuna sahip öğrenci sayısı ile bağlantılı olduğu söylenebilir.

Anne eğitim durumu ile Türkçe başarı puanları arasındaki ilişki tablosu incelendiğinde göze çarpan bir diğer nokta ise lise eğitimi (77,09) ile lisans eğitimi (80,38) arasında anlamlı farkın olmamasıdır. Aynı durum lisansüstü eğitim (80,44) ile lisans eğitimi (80,38) arasında da görülmektedir. Öğrencilerin Türkçe akademik başarı puanlarını yalnızca anne eğitim durumuyla ilişkilendirmek doğru olmayacaktır. Bunun nedeni ise öğrencilerin Türkçe akademik başarı puanlarına etki eden birçok unsurun var olmasıdır. Fakat araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde annesi lise ile lisans, lisans ile lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğrencilerin Türkçe başarı puanları arasındaki farkın çok olmadığı, Türkçe başarı puanlarının birbirine yakın olduğu ve eğitim düzeylerinin öğrenci başarısı üzerinde benzer düzeyde olumlu etki yarattığı söylenebilir. Herhangi bir farkın bulunamaması bahsedilen anne eğitim düzeylerine sahip öğrenci sayısıyla veya örneklem büyüklüğüyle de ilgili olduğunu söylenebilir.

Anne eğitim durumuna ilişkin aritmetik ortalamalara bakıldığında ilkokul düzeyinden (70,70) itibaren lisansüstü düzeyine (80,40) doğru bir artış görülmektedir. Bu doğrultuda anne eğitim durumları yükseldikçe öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı puanlarının da yükseldiği söylenebilir.

Öğrencilerin anne eğitim durumları ile dil bilgisi motivasyonlarına ilişkin ölçek puanları arasındaki ilişkiye bakıldığında öğrencilerin dil bilgisine yönelik yüksek motivasyonları ile anne eğitim durumları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Yüksek motivasyonun, anne eğitim durumuyla bağlantılı olduğu kadar öğrencinin içsel olarak güdülenmesiyle de bağlantılı olduğu söylenebilir. Anne eğitim durumu ile yüksek motivasyon arasında anlamlı bir farkın bulunamamış olması öğrencinin içsel motivasyonu ile ilişkilendirilebilir. İçsel olarak yüksek motivasyona sahip öğrenciler başarıyı kendi çaba, istek ve güdülenmeleriyle elde edebilme yeterliliğine sahip özellikler taşıdığından dolayı anne durumları ile yüksek motivasyon arasında anlamlı bir farkın bulunamamış olması bu açıdan makul bir durum olarak değerlendirilebilir.

Öğrencilerin anne eğitim durumları ile dil bilgisi motivasyonlarına ilişkin ölçek puanları arasındaki ilişki incelendiğinde öğrencilerin dil bilgisine yönelik düşük motivasyonları ile anne eğitim durumları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farkın “lise-ilkokul, lise-ortaokul, lisans-ilkokul, lisans-ortaokul, lisansüstü-ortaokul” arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anne eğitim durumları ile dil bilgisine yönelik düşük motivasyon puanları arasındaki farklara bakıldığında anne eğitim durumu lise mezunu olan öğrencilerin, annesi ilkököl ve ortaokul mezunu olan öğrencilere nazaran dil bilgisi motivasyonlarının daha düşük olduğu söylenebilir. Aynı doğrultuda anne eğitim durumu lisans mezunu olan öğrencilere bakıldığında ise annesi ilkököl ve ortaokul mezunu olan öğrencilere göre dil bilgisine yönelik motivasyonlarının daha düşük olduğu görülmektedir. Bu durum anne eğitim durumu lisansüstü olan öğrenciler için de geçerlidir. Anne eğitim durumu lisansüstü olan öğrencilerin ortaokul mezunu olan öğrencilere göre dil bilgisi motivasyonlarının daha düşük olduğu görülmektedir. Buradan hareketle anne eğitim durumu ilkököl ve ortaokul mezunu olan öğrencilerin diğer eğitim durumlarına göre dil bilgisine yönelik motivasyonlarının daha az düşüklük gösterdiği; ilkököl ve ortaokul eğitim durumu dışında kalan lise, lisans ve lisansüstü anne eğitim durumlarına sahip öğrencilerin ise motivasyonsuzluk durumlarının daha fazla olduğu sonucuna ulaşılabilir.

### **Baba Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Sonuç**

Baba eğitim durumuna göre ölçümler normal dağılım özelliği göstermemiştir. O nedenle baba eğitim durumuna göre Türkçe başarıları ve dil motivasyonu faktörlerine ilişkin ölçek puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı Kruskal Wallis testi ile test edilmiştir. Yapılan test sonucunda öğrencilerin baba eğitim durumları ile Türkçe başarı puanlarına ilişkin ölçek puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farkın “lisans-ilkokul, lisans-ortaokul ve lisans-lise” arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Baba eğitim durumları ile Türkçe başarı puanları arasındaki farklara bakıldığında baba eğitim durumu lisans mezunu olan öğrencilerin; babası ilkököl, ortaokul ve lise mezunu olan öğrencilere göre Türkçe akademik başarı puanlarının daha fazla olduğu söylenebilir. Buradan hareketle lisans ile ilkököl, ortaokul ve lise arasındaki anlamlı fark incelendiğinde lisans mezunu olan babaların, çocukları üzerindeki olumlu etkisi ilkököl, ortaokul ve lise mezunu babalara nazaran daha çok olduğu söylenebilir.

Baba eğitim durumu ile Türkçe akademik başarı puanları arasındaki ilişkiye yönelik bulgular incelendiğinde göze çarpan noktalardan biri baba eğitim durumu ilkököl mezunu olan öğrencilerin aritmetik ortalamasının (71,76), baba eğitim durumu ortaokul mezunu olan öğrencilerin aritmetik ortalamasından (71,05) daha fazla olsa da bu iki eğitim düzeyi arasında anlamlı bir farkın bulunamamış olmasıdır. Aynı durum lisans (80,16) ile lisansüstü (79,68) arasında da görülmektedir. Öğrencilerin anne eğitim durumları ile Türkçe akademik başarı puanları arasındaki ilişki sonucunda belirtildiği gibi öğrencilerin Türkçe akademik başarı puanlarını sadece anne ve baba eğitim durumuyla ilişkilendirmek yanlış olacaktır. Çünkü öğrencilerin Türkçe akademik başarı puanlarına etki eden birçok unsur bulunmaktadır. Fakat araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde babası ilkököl ile ortaokul, lisans ile lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğrencilerin Türkçe akademik başarı puanları arasındaki farkın çok olmadığı, Türkçe başarı puanlarının birbirine yakın olduğu ve eğitim düzeylerinin öğrenci başarıları üzerinde benzer düzeyde olumlu etki yarattığı söylenebilir. Herhangi bir farkın bulunmamış olması bahsedilen baba eğitim düzeylerine sahip öğrenci sayılarıyla bir başka ifadeyle örneklem büyüklüğüyle de ilgili olduğunu söylenebilir.

Baba eğitim durumuna ilişkin aritmetik ortalamalara bakıldığında ise aritmetik ortalamasının en fazla lisans ( $\bar{X}$ : 80,16) eğitim düzeyinde olduğu görülmektedir. Anne eğitim durumları ile Türkçe başarı puanları arasındaki ilişkide ise bu durum farklılık göstermektedir. Farkın nedeni ise anne eğitim durumundaki aritmetik ortalamasının en fazla lisansüstü ( $\bar{X}$ : 80,40) eğitim düzeyinde olmasıdır. Buradan hareketle anne ile babanın eğitim düzeyleri birbirinden farklı olacak şekilde öğrencilerin Türkçe başarı puanlarını etkilediğini söylemek doğru olacaktır. Anne eğitim düzeyinde lisansüstü mezunu olmak öğrencilerin Türkçe başarı puanları üzerinde daha etkiliyken baba eğitim düzeyinde lisans mezunu olmak öğrencilerin Türkçe başarı puanları üzerinde daha etkili olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin baba eğitim durumları ile dil bilgisi motivasyonlarına ilişkin ölçek puanları arasındaki ilişki incelendiğinde öğrencilerin dil bilgisine yönelik yüksek motivasyonları ile baba eğitim durumları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. İki değişken arasında bir farkın bulunamamış olması anne eğitim durumları ile yüksek motivasyon arasındaki ilişkiyle benzerlik göstermektedir. Yüksek motivasyonun, anne ve baba eğitim durumuyla bağlantılı olduğu kadar öğrencinin içsel olarak güdülenmesiyle de bağlantılı olduğu söylenebilir. Baba eğitim durumu ile yüksek motivasyon arasında anlamlı bir farkın bulunamamış olması öğrencinin içsel motivasyonu ile ilişkilendirilebilir. İçsel olarak yüksek motivasyona sahip öğrenciler başarıyı kendi çaba, istek ve güdülenmeleriyle elde edebilme yeterliliğine sahip özellikler taşıdığından dolayı hem anne hem de baba eğitim durumları ile yüksek motivasyon arasında anlamlı bir farkın bulunamamış olması bu açıdan makul bir durum olarak değerlendirilebilir.

Öğrencilerin baba eğitim durumları ile dil bilgisi motivasyonlarına ilişkin ölçek puanları arasındaki ilişki incelendiğinde öğrencilerin dil bilgisine yönelik düşük motivasyonları ile baba eğitim durumları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farkın "lisans-ilkokul, lisansüstü-ilkokul, lisansüstü-ortaokul, lisansüstü-lise" arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Baba eğitim durumları ile dil bilgisine yönelik düşük motivasyon puanları arasındaki farklılıklara bakıldığında baba eğitim durumu lisans mezunu olan öğrencilerin babası ilkököl mezunu olan öğrencilere göre dil bilgisi motivasyonlarının daha düşük olduğu söylenebilir. Aynı doğrultuda baba eğitim durumu lisansüstü mezunu olan öğrencilere bakıldığında ise babası ilkököl, ortaokul ve lisans mezunu olan öğrencilere göre dil bilgisine yönelik motivasyonlarının daha düşük olduğu görülmektedir. Buradan hareketle baba eğitim durumu ilkököl, ortaokul ve lise mezunu olan öğrencilerin diğer eğitim durumlarına göre dil bilgisine yönelik motivasyonlarının daha az düşüklük gösterdiği; ilkököl, ortaokul ve lise eğitim durumu dışında kalan lisansüstü baba eğitim durumlarına sahip öğrencilerin ise motivasyonsuzluk durumlarının daha fazla olduğu sonucuna ulaşılabılır.

### **Dil Bilgisi Motivasyonu ile Türkçe Akademik Başarı Puanına İlişkin Sonuç**

Bu alt problemde araştırmanın temel problemi ve ortaya çıkış noktası olan öğrencilerin Türkçe dersi akademi başarıları ile dil bilgisine yönelik motivasyonları arasındaki ilişkiye dair sonuç yer almaktadır.

Yapılan araştırma sonucunda ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin dil bilgisine yönelik motivasyonları ile Türkçe akademik başarı puanları arasında pozitif yönde ve düşük istatistiksel bir farkın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alan yazın taraması yapıldığında öğrencilerin dil bilgisine yönelik motivasyonları ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için yapılmış olan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Fakat bu araştırma ile ilişkili olarak motivasyonla ve Türkçe öğretim programlarında dil bilgisinin bir bütün olarak ve iç içe öğretildiği dört temel dil becerisiyle bağlantılı olup öğrencinin Türkçe akademik başarısı ile ilişkisini ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır. Türkçe dersi akademik başarı üzerine yapılan bu araştırmalar, dil bilgisi motivasyon düzeyleri ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkiye dair yapılan bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Önemli noktalardan biri ise dil bilgisinin dört temel dil becerisinden ayrı düşünülmesinin mümkün olmamasıdır. Bunun nedeni dil bilgisinin Türkçe öğretim programlarında dört temel dil becerisi olarak adlandırılan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileriyle bir bütün hâlinde

öğretilmesidir. Yapılan araştırmada öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarılarıyla ilgili benzerlikleri ve farklılıkları ortaya koyabilmek için dört temel dil beceri üzerine yapılmış olup öğrencilerin Türkçe akademik başarı puanlarını ele alan araştırmalara bakmak gerekmektedir. Melanlıoğlu'nun (2011), ilköğretim ikinci kademede yer alan öğrenciler üzerinde yapmış olduğu üstbiliş stratejilerinin dört temel becerilerinden biri olan dinleme becerisine etkisini konu aldığı araştırması incelendiğinde anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Kendisinin farkında olan, plan yapan ve süreç içerisinde kendisini denetleyip ona göre düzenleme yapan öğrencilerin dinleme becerilerinin daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle bahsedilen özelliklere sahip öğrencilerin dinleme becerilerinin daha iyi olması diğer dil becerilerini de etkilemektedir. Dinleme becerisinde iyi olup başarı gösteren öğrencilerin diğer dil becerilerinde ve dil bilgisinde de iyi olup akademik anlamda başarıyı yakalamaları muhtemeldir. Demircan ve Aydın'ın (2019) dinleme/izleme özyeterliliği üzerine yapmış oldukları araştırmada da dinleme becerisinde iyi olup başarı gösteren öğrencilerin diğer dil becerilerinde ve dil bilgisinde de iyi olup akademik anlamda başarıyı yakalamalarının muhtemel olduğu görüşünü destekler nitelikte benzer bir sonuca ulaşılmıştır. Okuma becerisine yönelik yapılmış olup araştırmayı destekler nitelikte olan bir diğer çalışmaya bakıldığında okumaya yönelik motivasyonunun kız öğrencilerin lehine olduğu ve okuma becerisini geliştirmiş öğrencilerin hem günlük yaşama daha kolay adapte oldukları hem de akademik açıdan başarılarını arttırdıkları sonucuna ulaşılmıştır. Okuma alışkanlığı edinmiş ve okuma motivasyonu fazla olan bir öğrencinin kaygı düzeyi, stresi ve endişesi azaldıkça kendine duyduğu güven artmakta ve akademik anlamda da başarısını arttırmaktadır (Karahan ve Daştan, 2016; Karahan, 2017). Yapılan araştırmanın sonucunu destekler nitelikte olan bir diğer çalışma ise Demir Atalay'ın (2013), öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı arasındaki ilişkiyi ortaya koyduğu çalışmadır. Bu çalışmada yaratıcı yazma puanları ile yazma özyeterlik ölçeğinin "dil bilgisi ve kullanım becerileri" alt boyutu arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Motivasyonla bağlantılı olup öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarısına etki eden birçok faktör bulunmaktadır. Bunlardan biri öz düzenlemedir. Demir Atalay ve Esmer Ateş'in (2022) 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin öz düzenleme becerileriyle Türkçe başarı puanları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için yaptıkları araştırma incelendiğinde 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin öz düzenlemeleri ile Türkçe başarı puanları arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Zimmerman (2002), yaptığı araştırmasında bir hedef doğrultusunda çalışıp plan ve program ile hareket eden bir öğrencinin ders başarısını da arttığını belirtmiştir. Motivasyon üzerine yapılan bu iki araştırma da çalışmanın sonucunu destekler niteliktedir. Plan ve program içerisinde hareket eden bir öğrencinin başarısının artması aynı doğrultuda motivasyonunun da artmasına neden olmaktadır. Böylece yüksek motivasyon içerisinde olan öğrenci akademik anlamda da başarıyı elde edecektir. Motivasyonla bağlantılı olup Türkçe dersi akademik başarıya etki eden etkenlerden bir diğeri ise öz yeterliliğidir. Schunk (1996), öz yeterliliğin öğrencilerin başarıları ile öğrenme kabiliyetleri üzerinde etkisi olduğu gibi öğrencilerin akademik motivasyonları üzerinde de büyük etkisinin olduğunu ifade etmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin öğrenebilmeleri ve başarılarını arttırabilmeleri için öz yeterliliğin öğrencileri motive ettiğini belirtmiştir. Sonuç olarak bu çalışmalar araştırmanın sonucuyla bağlantılı olup araştırmayı destekler niteliktedir.

## KAYNAKLAR

- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 343-361
- Akkaya, A. (2011). *Karikatürlerle dil bilgisi öğretimi*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Arslan, A. ve Tasgın, A. (2019). Ortaokul öğrencileri için Türkçe dersine yönelik motivasyon ölçeği geliştirme çalışması. *Journal of Computer and Education Research*, 7(14), 228-249.
- Balcı, M. ve Melanlıoğlu, D. (2020). Ortaokul öğrencilerinin dilbilgisine ilişkin algılarının söze ve çizime yansması. *Karadeniz Araştırmaları*, 17(67), 813-834.

- Baş, B. (2014). Okuma ve dinleme eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi. M. Özbay (Ed.), *Türkçe eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi* içinde (s. 197-226). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2021). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2024). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Boiché, J. ve Sarrazin, P. (2007). Motivation autodéterminée, perceptions de conflit et d'instrumentalité et assiduité envers la pratique d'une activité physique : une étude prospective sur six mois. *Psychologie Française*, 52(4), 417-430.
- Can, F. (2020). Dil bilgisi öğretimi. S. Alyılmaz ve B. Ürün Karahan (Ed.), *Dil bilgisi öğretimi* içinde (s. 109-127). Kriter Yayınevi.
- Dede, Y. ve Yaman, S. (2008). Fen öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1), 19-37.
- Dellal, A. N. ve Günak, B. D. (2009). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nde ikinci yabancı dil olarak Almanca öğrenen öğrencilerin öğrenme motivasyonları. *Dil Dergisi*, (143). 20-41.
- Demir Atalay, T. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ilişkisi üzerine bir çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(1), 84-111.
- Demircan, U. ve Aydın, İ. (2019). Ortaokul öğrencilerinin dinleme/izleme öz-yeterliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 27(4), 1517-1527. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3119>
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31(3), 117-135.
- Dörnyei, Z. ve Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation*. Pearson Education.
- Erdem, A. R. ve Gözüküçük, M. (2013). İlköğretim 3. 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik motivasyonları ve tutumları arasındaki ilişki. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(2), 13-24.
- Erdem, İ. ve Çelik, M. (2011). Dil bilgisi öğretim yöntemi üzerine değerlendirmeler. *Turkish Studies*, 6(1), 1057-1069.
- Ergin, M. (2013). *Türk dili*. Bayrak Yayınları.
- Esmer Ateş, B. ve Demir Atalay, T. (2022). Ortaokul 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin öz düzenleme becerilerine yönelik algılarıyla Türkçe ders başarıları arasındaki ilişki: Kars ili örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(2), 307-327.
- Göçer, A. ve Moğul, S. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Turkish Studies*, 3(6), 797-810.
- Güzel, A. ve Karadağ, Ö. (2013). Anlatma becerileri açısından "Türkçe Dersi Öğretim Programı (6, 7, 8. Sınıflar)" na eleştirel bir bakış. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 45-52.
- Kara, A. (2008). İlköğretim birinci kademedeki eğitimde motivasyon ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(2), 57-78.
- Karagüven, H. (2012). Akademik motivasyon ölçeğinin Türkçeye adaptasyonu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(4), 2599-2620.
- Karahan, B. Ü. ve Daştan, M. (2016). 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya karşı tutum ve motivasyonlarının okuduğunu anlama becerileri ile ilişkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(2), 949-969.



- Karahan, B. Ü. (2017). 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının Türkçe dersi öz yeterlik algıları ile ilişkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(4), 2616-2626.
- Kocaarslan, B. (2009). Genel müzik eğitimi alan ilköğretim öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutum, müzikal özgüven ve motivasyon düzeylerinin karşılaştırılması [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Kuyper, H., Van der Werf, M. P. C. ve Lubbers, M. J. (2000). Motivation, meta-cognition and selfregulation as predictors of long term educational attainment. *Educational Research and Evaluation*, 6(3), 181-205.
- MEB, (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı*. MEB Yayınları.
- Melanlıoğlu, D. (2011). *Üstbiliş stratejileri eğitiminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Onaran, O. (1981). *Çalışma yaşamında güdülenme kuramları*. Sevinç Matbaa.
- Ryan, R. M., ve Deci, E. L. (2000a). Intrinsic ve extrinsic motivation: Classic definitions ve new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Schunk, D. H. (1996). *Self efficacy for learning and performance*. The Annual Conference of the American Educational Research Association.
- Solmaz, A., Yerdelen, S., Yalmanlı, S. G. ve Göksu, V. (2014). Motivation scale for learning biology: A scale development study. *Education and Science*, 39(176), 425-435.
- TDK. (2005). *Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu.
- Temizkan, M. (2012). Metin temelli dil bilgisi öğretimi ve uygulamaları. M. Özbay (Ed.), *Türkçe eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi* içinde (s. 129-151). Pegem Akademi.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L.G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal C., ve Vallières, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003-1017.
- Yılmaz, H. ve Çavaş, P. H. (2007). Fen öğrenimine yönelik motivasyon ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 6(3), 430-440.
- Yurt, E. ve Bozer, E. N. (2015). Akademik motivasyon ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 14(3), 669-685.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70.

### Extended Abstract

Language is a structured and dynamic entity that facilitates communication among individuals, brings people together, fosters cohesion, enables the expression of emotions and thoughts, and serves as a carrier of culture. It aids in the development of comprehension and expression skills and operates within its own set of rules. Language forms the cornerstone of both societal and individual life. Grammar, in turn, supports and enhances the four fundamental language skills—listening, speaking, reading, and writing—by analyzing the structural and operational aspects of language, such as its sounds, forms, and sentence structures. The components that constitute language (sounds, syllables, words, sentences) must be utilized systematically and in an orderly manner, and grammar serves as the field of study that establishes and maintains this system and order through various activities. The codification of language is also made possible through grammar. The goal of grammar instruction is not merely to teach the rules of a language by rote but to function as a bridge to enhance other language skills. Thus, grammar instruction does not aim to provide students with raw

information; instead, it seeks to enable them to comprehend, apply, and internalize the knowledge they acquire. Consequently, students can improve their comprehension (listening, reading) and expression (speaking, writing) skills, which are integral to the Turkish language, and use the language more effectively with enhanced awareness. When executed correctly and thoroughly, grammar instruction significantly contributes to an individual's ability to retain language rules, build confidence, develop language proficiency, learn other languages easily, cultivate tolerance toward different languages, establish effective communication with speakers of the language, and appreciate the cultural and scientific aspects of language. It also aids in consciously addressing incorrect usage, protecting the language, and speaking and writing correctly while accurately interpreting what they hear, watch, and read. Hence, grammar is an essential field within language education and teaching. Grammar instruction is carried out through the Turkish Language Teaching Curriculum, which is meticulously designed and structured to ensure students' competence in multiple aspects. The program integrates skills, knowledge, and values to help students acquire four fundamental language skills that they can use throughout their lives, foster a love and enthusiasm for Turkish, cultivate reading and writing habits, and develop mentally, socially, and emotionally to communicate effectively. Equipped with these abilities, students are likely to excel not only in Turkish but also in other subjects. Therefore, the Turkish teaching program plays a critical role in instilling desired qualities and providing systematic education within schools. A critical factor in grammar instruction is the motivation of students toward grammar. A student who is not intrinsically or extrinsically motivated to learn grammar will face significant challenges in doing so. A lack of motivation in grammar learning can negatively impact their academic performance in Turkish. For this reason, motivation is a crucial element to consider in grammar instruction. One effective way to ensure that students use language accurately and clearly and to make learning permanent is to assess middle school students' motivation levels toward grammar, which is taught as an integral part of Turkish lessons, alongside the four fundamental language skills. By exploring the causes of their motivation levels and understanding their status, this study aims to examine the relationship between the academic performance of seventh-grade students in Turkish and their motivation toward grammar, as well as the effects of demographic variables on their motivation and performance. A review of the literature reveals that no previous studies specifically investigate motivation toward grammar at any grade level. Although research exists on motivation in various subjects, such as Turkish, science, music, and biology, there is a lack of studies focusing on grammar motivation within Turkish lessons. This gap inspired the initiation of this research. Understanding the impact of students' demographic variables and motivation on their academic performance in Turkish can help Turkish language teachers gain insights into students' motivation during grammar instruction. By boosting students' motivation, their performance in grammar and overall academic success in Turkish lessons can be improved. The study employs a relational survey model and includes seventh-grade students from public schools in the central and Digor districts of Kars province during the 2023-2024 academic year. The data were collected from 600 randomly selected students across ten schools, with permission from the Kars Provincial Directorate of National Education. Before administering the scale, students were informed about the study and the scale. An example item was read aloud, and students were instructed to choose the statement that best described them. Scales from 100 students who provided insincere or invalid responses were excluded to maintain the study's validity and reliability. The data collection tools included a demographic form and a scale. The "Personal Demographic Characteristics Form" was designed to investigate the effects of variables such as "gender," "sixth-grade Turkish report card grade," "mother's education level," and "father's education level" on students' motivation and academic performance in Turkish. The other tool, the "Grammar Motivation Scale," was a five-point Likert scale developed by the researcher with responses ranging from "strongly disagree" to "strongly agree." The scale aimed to identify the relationship between students' motivation toward grammar and their academic performance in Turkish. The items were categorized into high and low motivation subdimensions, with negative statements representing the low motivation subdimension. The reliability of the scale was assessed using Cronbach's Alpha, which yielded a coefficient of 0.948, indicating high internal consistency. The high motivation subdimension included 34 items, while the low motivation subdimension comprised 13 items, with reliability coefficients of 0.946 and 0.874, respectively. Item-total correlation coefficients ranged from 0.308 to 0.710, confirming the retention of all items. The validity and reliability of the scale were established for 47 items across two dimensions. The Grammar Motivation Scale was applied voluntarily, and students were briefed about its purpose. The data were coded into statistical software, with reverse coding applied to negative items. IBM SPSS 25.0 was used for data analysis. Mann-Whitney U tests were conducted for gender comparisons, while Kruskal-Wallis tests were used to analyze parental education levels. Findings indicated significant differences in Turkish academic performance based on gender, favoring female students. Female students also exhibited higher levels of motivation compared to their male counterparts, while males demonstrated higher levels of low motivation. For maternal education level, significant differences in academic performance were observed across various educational attainment levels, though no significant difference was found in high motivation

scores. However, significant differences were noted in low motivation scores for various maternal education levels. Similarly, paternal education levels showed significant differences in academic performance and low motivation scores but not in high motivation scores. In conclusion, a positive yet weak correlation was identified between seventh-grade students' motivation toward grammar and their academic performance in Turkish.