
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

FARKLI PSİKOMETRİK DEĞİŞKENLERİN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DİL BİLGİSİ BAŞARISINI YORDAMA GÜCÜ

Mustafa Tayşi

DOKTORA TEZİ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI EĞİTİMİ BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

NİSAN, 2021

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren …. (….) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Mustafa
Soyadı : Tayşi
Bölümü : Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi / Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi
İmza :
Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı: Farklı Psikometrik Değişkenlerin Ortaokul Öğrencilerinin Dil Bilgisi Başarısını Yordama Gücü

İngilizce Adı: Predictive Power Of Different Psychometric Variables To Predict Grammar Success Of Secondary School Students

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Mustafa Tayşi

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Mustafa TAYŞİ tarafından hazırlanan "Farklı Psikometrik Değişkenlerin Ortaokul Öğrencilerinin Dil Bilgisi Başarısını Yordama Gücü" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bilim Dalı'nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Leylâ KARAHAN
Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi ……

Başkan: Prof. Dr. İsmet ÇETİN
Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi ……

Üye: Prof. Dr. Necati DEMİR
Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi ……

Üye: Prof. Dr. Habibe YAZICI ERSOY
Türk Dili ve Edebiyatı Bilim Dalı, Ankara Hacı Bayram Veli Ü. ……

Üye: Doç. Dr. Ahmet DEMİR
Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Başkent Üniversitesi ……

Tez Savunma Tarihi: 02.04.2021

Bu tezin Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bilim Dalı'nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü ……

TEŞEKKÜR

Akademik hayatta her zaman için örnek almaya çalıştığım; Türk dili alanında bir duayenle çalışma şerefine kendisiyle nail olduğum; doktora eğitimim boyunca ilgi, destek ve bilgisini hiçbir zaman esirgemeyen; her türlü sorunuma içtenlikle yaklaşan; kendisine olan sevgi ve derin saygımı anlatmak için kelimelerin yetersiz kaldığı kıymetli hocam Prof. Dr. Leylâ KARAHAN'a;

Tez izleme komitesinde yer alan ve görüşleriyle tez sürecime destek olan hocalarım Prof. Dr. İsmet ÇETİN ve Prof. Dr. Necati DEMİR'e;

Yüksek lisans ve doktora da dâhil olmak üzere tüm eğitim hayatım boyunca bana emek veren, katkısı olan tüm hocalarıma;

Tezin şekillenmesinin her aşamasında görüşlerini, emeğini, bilgisini bütün içtenliğiyle ortaya koyan Dr. Abdullah KALDIRIM'a;

Tez çalışmasının konusu hakkında değerli bilgileriyle yol gösteren Doç. Dr. Senar ALKIN ŞAHİN ve Doç. Dr. Nihal TUNCA GÜÇLÜ'ye;

Süreç boyunca birikimlerini ve desteklerini benden esirgemeyen Doç. Dr. Deniz MELANLIOĞLU'na, Dr. Öğretim Üyesi Banu ÖZDEMİR'e, Dr. Eda Nur KARAKUŞ AKTAN'a, Bilişim Teknolojileri öğretmeni Ali PEK'e;

Tez çalışması sırasında her zaman beni destekleyen değerli çalışma arkadaşlarım ve okul idareme;

Araştırmayı gerçekleştirdiğimiz okullardaki değerli okul yönetimlerine ve öğretmenlerimize;

Bugünlere gelmemde en büyük katkısı olan, beni yetiştiren, emek veren, dualarını hep yanımda hissettiğim, varlıklarıyla mutlu olduğum başta annem ve babam olmak üzere en büyüğünden en küçüğüne kadar bütün aileme;

Sadece hayat yolunda değil bilim yolunda da yanımda olan; desteğini, sabrını, ilgisini, bilgisini ve sevgisini her zaman yanımda hissettiğim değerli eşim Doç. Dr. Esra Karakuş TAYŞİ'ye ve bu süreçte varlığı ve duasıyla bana en büyük desteklerden birini veren sevgili kızım Simay TAYŞİ'ye canı gönülden bir teşekkürü borç bilirim.

FARKLI PSİKOMETRİK DEĞİŞKENLERİN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DİL BİLGİSİ BAŞARISINI YORDAMA GÜCÜ

(Doktora Tezi)

Mustafa Tayşi

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Nisan, 2021

ÖZ

Bu araştırmanın amacı farklı psikometrik değişkenlerin ortaokul öğrencilerinin dil bilgisi başarısını ne derece yordadığının tespit edilmesidir. Bu sebeple öğrencilerin dil bilgisi başarısı ile Türkçe dersine yönelik tutum, dil bilgisine yönelik kaygı, üstbilişsel farkındalık, özyeterlik inançları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda araştırma verilerinin toplanması, elde edilen verilerin analizi ve yorumlanmasında nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma 363'ü kız ve 300'ü erkek olmak üzere toplam 663 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen "Dil Bilgisi Başarı Testi", "Dil Bilgisine Yönelik Kaygı Ölçeği, Topçuoğlu Ünal ve Köse (2014) tarafından geliştirilen "Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği", Karakelle ve Saraç'ın (2007) "Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği B Formu, Telef'in (2011) geliştirdiği "Çocuklar İçin Özyeterlik Ölçeği" ve Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Envanteri temelinde hazırlanan ve Şimşek (2007) tarafından geliştirilen "Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği ile veriler toplanmıştır. Öğrencilerin dil bilgisi başarı, dil bilgisi kaygı, Türkçe dersine yönelik tutum, özyeterlik ve üstbiliş puanlarının babanın eğitim, annenin eğitim durumuna; gelire; kitap okuma ve başarılı olduğu ders durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla Tek Yönlü ANOVA, puan dağılımında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için ise İlişkisiz Örneklemler t- Testi analizi gerçekleştirilmiştir. Dil bilgisi başarısı, dil bilgisi kaygısı, Türkçe dersine yönelik tutum, özyeterlik ve üstbiliş değişkenleri arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla korelasyon analizi; dil bilgisi kaygısı, özyeterlik, üstbiliş ve Türkçe dersine yönelik tutumun, dil bilgisi başarısını yordamasında ise çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Araştırmadaki diğer veriler için de tanımlayıcı istatistikler (ortalama, standart sapma, standart hata, ortanca değer, minimum, maksimum, sayı ve yüzdelik dilim) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre

Türkçe dersine yönelik tutum, dil bilgisine yönelik kaygı, üstbilişsel farkındalık ve özyeterlik inançlarının dil bilgisi başarısının hem ayrı ayrı hem de birlikte istatiksel olarak anlamlı birer yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca adı geçen değişkenlerle birlikte dil bilgisi başarısı öğrenme stilleri açısından incelenmiştir. Öğrenme stillerinin de dil bilgisine yönelik çalışmalarda göz önünde bulundurulması gerektiği tespit edilmiştir. Dil bilgisi başarısı cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, gelir durumu, günlük okunan kitap sayfa sayısı ve başarılı olunan derslere göre de farklılaşmaktadır.

Anahtar Kelimeler : Dil Bilgisi, Dil Bilgisi Öğretimi, Türkçe Eğitimi, Tutum, Kaygı, Özyeterlik, Üstbiliş
Sayfa Adedi : 235
Danışman : Prof. Dr. Leylâ KARAHAN

PREDICTIVE POWER OF DIFFERENT PSYCHOMETRIC VARIABLES TO PREDICT GRAMMAR SUCCESS OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS

(Ph.D. Thesis)

Mustafa Tayşi

GAZİ UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

April, 2021

ABSTRACT

The aim of this study is to determine to what extent different psychometric variables predict the grammar success of secondary school students. For this reason, the relationships between the grammar success of students and their attitude towards Turkish lesson, anxiety towards grammar, metacognitive awareness, and self-efficacy beliefs were analyzed. In accordance with this aim, as one of the quantitative research methods, the correlational survey model was used in the collection of research data, and the analysis and interpretation of the obtained data. The research was carried out with a total of 663 students as being 363 girls and 300 boys. In the research, the data was collected through the "Grammar Success Test" and "Grammar Anxiety Scale" developed by the researcher, "Attitude Scale Towards Turkish Lessons" developed by Topçuoğlu Ünal and Köse (2014), Karakelle ve Saraç's (2007) "Metacognitive Awareness Scale for Children Form B," "Self-Efficacy Scale for Children" developed by Telef (2011), and "Marmara Learning Styles Scale" prepared on the basis of Dunn and Dunn Learning Style Inventory and developed by Şimşek (2007). One-Way ANOVA was conducted to determine whether the grammar success, grammar anxiety, attitude towards Turkish lesson, self-efficacy and metacognition scores of students differ by the status of father's and mother's education, income, reading books and the course status they are successful in; and Independent Samples t-Test analysis was conducted to determine whether there is a statistically significant difference in score distribution according to gender. Correlation analysis was carried out to determine the relationships between grammar success, grammar anxiety, attitude towards Turkish lesson, self-efficacy and metacognition variables; and multiple regression analysis was carried out to identify predictive power of grammar anxiety, self-

efficacy, metacognition and attitude towards Turkish lesson to predict grammar success. Descriptive statistics (mean, standard deviation, standard error, median value, minimum, maximum, number and percentile) were used for other data in the study. According to the findings obtained as a result of the research, it was concluded that attitude towards Turkish lesson, anxiety towards grammar, metacognitive awareness and self-efficacy beliefs were statistically significant predictors of grammar success both individually and together. In addition to the mentioned variables, grammar success was also analyzed in terms of learning styles. It was determined that learning styles should also be taken into consideration in grammar studies. Grammar success also varies by gender, education level of parents, income level, the number of books read daily and the lesson in which students are successful.

Keywords : Grammar, Grammar Teaching, Turkish Education, Attitude, Anxiety, Self-efficacy, Metacognition
Page Number : 235
Supervisor : Prof. Dr. Leylâ KARAHAN

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU i

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI ii

JÜRİ ONAY SAYFASI iii

TEŞEKKÜR iv

ÖZ vi

ABSTRACT viii

İÇİNDEKİLER x

TABLOLAR LİSTESİ xv

ŞEKİLLER LİSTESİ xxiii

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ xxiv

BÖLÜM I 1

GİRİŞ 1

1.1. Problem Durumu 1

1.2. Çalışmanın Amacı 9

1.3. Alt Problemler 9

1.4. Çalışmanın Önemi 11

1.5. Varsayımları 11

1.6. Sınırlılıkları 12

1.7. Tanımlar 12

BÖLÜM II **14**

KURAMSAL ÇERÇEVE **14**

2.1. Dil **14**

2.2. Ana Dili **18**

2.3. Dil Bilgisi **22**

2.3.1. Dil Bilgisi Öğretimi **26**

2.3.2. Dil Bilgisi Öğretiminde Problemler **33**

2.3.3. Öğretim Programlarında Dil Bilgisi **40**

2.4. Özyeterlik **53**

2.5. Üstbiliş **56**

2.5.1. Üstbilişsel Bilgi **57**

2.5.1.1. Yordam Bilgisi ***58***

2.5.1.2. Bildirimsel Bilgi ***58***

2.5.1.3. Duruma Bağlı Bilgi ***58***

2.5.2. Üstbilişsel Kontrol **60**

2.6. Öğrenme Stilleri **61**

2.7. Tutum **66**

2.7.1. Temel Ögeler **68**

2.7.2. Bilişsel Öge **69**

2.7.3. Duyuşsal Öge **69**

2.7.4. Davranışsal Öge **70**

2.8. Kaygı **71**

BÖLÜM III **76**

YÖNTEM **76**

3.1. Araştırmanın Modeli **76**

3.2. Çalışma Grubu **76**

3.3. Çalışma Grubunun Özellikleri 79

3.4. Veri Toplama Araçları 84

3.4.1. Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği..... 84

3.4.2. Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği 86

3.4.3. Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği (ÜBFÖ-Ç) B Formu 86

3.4.4. Çocuklar İçin Özyeterlik Ölçeği 87

3.4.5. Dil Bilgisine Yönelik Kaygı Ölçeği (DYKÖ)..... 87

3.4.6. Dil Bilgisi Başarı Testi 93

3.5. Verilerin Toplanması..... 102

3.6. Verilerin Analizi..... 103

BÖLÜM IV 104

BULGULAR VE YORUM 104

4.1. Araştırmanın Betimsel Analizlerine İlişkin Bulgular: 104

4.1.1. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Dil Bilgisi Başarı Testi ile Dil Bilgisine Yönelik Kaygı, Türkçe Dersine Yönelik Tutum, Özyeterlik ve Üst Biliş Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Cinsiyete Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular 104

4.1.2. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Dil Bilgisi Başarı Testi ile Dil Bilgisine Yönelik Kaygı, Türkçe Dersine Yönelik Tutum, Özyeterlik ve Üst Biliş Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular..... 106

4.1.3. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Dil Bilgisi Başarı Testi ile Dil Bilgisine Yönelik Kaygı, Türkçe Dersine Yönelik Tutum, Özyeterlik ve Üstbiliş Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular 111

4.1.4. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Dil Bilgisi Başarı Testi ile Dil Bilgisine Yönelik Kaygı, Türkçe Dersine Yönelik Tutum, Özyeterlik ve Üst Biliş Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Gelir Durumuna Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular 117

4.1.5. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Dil Bilgisi Başarı Testi ile Dil Bilgisine Yönelik Kaygı, Türkçe Dersine Yönelik Tutum, Özyeterlik ve Üst Biliş Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Günlük Okudukları Kitap Sayfa Sayısına Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.....124

4.1.6. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Dil Bilgisi Başarı Testi ile Dil Bilgisine Yönelik Kaygı, Türkçe Dersine Yönelik Tutum, Özyeterlik ve Üst Biliş Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Başarılı Oldukları Derse Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.....130

4.1.7. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Dil Bilgisi Başarı Testi ile Dil Bilgisine Yönelik Kaygı, Türkçe Dersine Yönelik Tutum, Özyeterlik ve Üst Biliş Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Öğrenme Stillerine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular 137

4.2. Araştırmanın Regresyon Analizlerine İlişkin Bulgular: 143

4.2.1. Türkçe Dersine Yönelik Tutum Puanları, Dil Bilgisi Kaygısı Puanları, Özyeterlik Puanları, Üstbilişsel Farkındalık Puanları ve Öğrencilerin Dil Bilgisi Başarı Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular 144

4.2.2. Türkçe Dersine Yönelik Tutum ve Dil Bilgisi Kaygısının Öğrencilerin Dil Bilgisi Başarısını Ne Düzeyde Yordadığına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları 145

4.2.3. Türkçe Dersine Yönelik Tutum ve Özyeterlik Puanlarının Öğrencilerin Dil Bilgisi Başarısını Ne Düzeyde Yordadığına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları 146

4.2.4. Türkçe Dersine Yönelik Tutum ve Üstbilişsel Farkındalık Puanlarının Öğrencilerin Dil Bilgisi Başarısını Ne Düzeyde Yordadığına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....147

4.2.5. Dil Bilgisi Kaygısı ve Özyeterlik Puanlarının Öğrencilerin Dil Bilgisi Başarısını Ne Düzeyde Yordadığına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları 148

4.2.6. Dil Bilgisi Kaygısı ve Üstbilişsel Farkındalık Puanlarının Öğrencilerin Dil Bilgisi Başarısını Ne Düzeyde Yordadığına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları 149

4.2.7. Özyeterlik ve Üstbilişsel Farkındalık Puanlarının Öğrencilerin Dil Bilgisi Başarısını Ne Düzeyde Yordadığına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları 150

4.2.8. Türkçe Dersine Yönelik Tutum, Dil Bilgisi Kaygısı ve Özyeterlik Puanlarının Öğrencilerin Dil Bilgisi Başarısını Ne Düzeyde Yordadığına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları 151

4.2.9. Türkçe Dersine Yönelik Tutum, Dil Bilgisi Kaygısı ve Üstbilişsel Farkındalık Puanlarının Öğrencilerin Dil Bilgisi Başarısını Ne Düzeyde Yordadığına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları 152

4.2.10. Dil Bilgisi Kaygısı, Özyeterlik ve Üstbilişsel Farkındalık Puanlarının Öğrencilerin Dil Bilgisi Başarısını Ne Düzeyde Yordadığına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları 153

4.2.11. Türkçe Dersine Yönelik Tutum, Özyeterlik ve Üstbilişsel Farkındalık Puanlarının Öğrencilerin Dil Bilgisi Başarısını Ne Derece Yordadığına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları 154

4.2.12. Türkçe Dersine Yönelik Tutum, Dil Bilgisine Yönelik Kaygı, Özyeterlik ve Üstbilişsel Farkındalık Puanlarının Öğrencilerin Dil Bilgisi Başarısını Ne Düzeyde Yordadığına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları 155

BÖLÜM V 157

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 157

5.1. Sonuç ve Tartışma 157

5.2. Öneriler 178

KAYNAKLAR 180

EKLER 217

EK-1. Marmara Öğrenme Stili Ölçeği 218

EK-2. Çocuklar İçin Özyeterlik Ölçeği 226

EK-3. Dil Bilgisine Yönelik Kaygı Ölçeği 228

EK-4. Dil Bilgisine Yönelik Başarı Testi 230

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. *Yıllara Göre Yürürlüğe Giren İlkokul, Ortaokul ve Lise Öğretim Programları* ...41

Tablo 2. *1949 Yılında Yürürlüğe Giren Programda Ortaokul ve Lise Dil Bilgisi Konularının Dağılımı* 45

Tablo 3. *1981 Yılında Yürürlüğe Giren Programda İlkokul ve Ortaokul Dil Bilgisi Konularının Dağılımı* 48

Tablo 4. *2005 Yılında Yürürlüğe Giren Programda Ortaokul ve Lise Dil Bilgisi Konularının Dağılımı* 50

Tablo 5. *2018 Yılında Yürürlüğe Giren Programda Ortaokul ve Lise Dil Bilgisi Konularının Dağılımı* 52

Tablo 6. *Tennat'ın Stilleri Sınıflandırması* 63

Tablo 7. *Koşul ve Süreçlere Göre Öğrenme Stillerinin Sınıflandırılması Konusunda Çalışanlar* 64

Tablo 8. *Türkiye'deki İstatistikî Bölge Birimleri Sınıflaması* 77

Tablo 9. *Çalışmaya Dâhil Edilen İllere Göre Öğrencilerin Dağılımı* 79

Tablo 10. *Çalışmada Yer Alan Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı* 79

Tablo 11. *Çalışmaya Dâhil Edilen Öğrencilerin Kendine Ait Odaya Sahiplik Durumu* 79

Tablo 12. *Çalışmaya Dâhil Edilen Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımı* .80

Tablo 13. *Çalışmaya Dâhil Edilen Öğrencilerin Baba Meslek Durumuna Göre Dağılımı* 80

Tablo 14. *Çalışmaya Dâhil Edilen Öğrencilerin Anne*nin *Eğitim Durumuna Göre Dağılımı* 80

Tablo 15. *Çalışmaya Dâhil Edilen Öğrencilerin Anne Meslek Durumuna Göre Dağılımı*.81

Tablo 16. *Çalışmaya Dâhil Edilen Öğrencilerin Ailede Yaşayan Kişi Sayısı Durumuna Göre Dağılımı* 81

Tablo 17. *Çalışmaya Dâhil Edilen Öğrencilerin Aile Gelir Durumuna Göre Dağılımı* 82

Tablo 18. *Çalışmaya Dâhil Edilen Öğrencilerin Günlük Kitap Okuma Durumuna Göre Dağılımı* 82

Tablo 19. *Çalışmaya Dâhil Edilen Öğrencilerin Öğrenme Stillerine Göre Dağılımı* 83

Tablo 20. *Çalışmaya Dâhil Edilen Öğrencilerin Cinsiyete Göre t Testi Sonucu* 83

Tablo 21. *Marmara Öğrenme Stili Envanterinin Cronbach Alpha Değerleri* 85

Tablo 22. *Dil Bilgisine Yönelik Kaygı Ölçeğinin Madde Analizi (Deneme)* 90

Tablo 23. *Dil Bilgisine Yönelik Kaygı Ölçeğinin KMO ve Barlett Sonuçları* 91

Tablo 24. *Dil Bilgisine Yönelik Kaygı Ölçeğinin Faktör Yükleri* 92

Tablo 25. *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı Temel Dil Becerileri ve Dil Bilgisi Oranları* 94

Tablo 26. *2006 Türkçe Eğitim Programında Dil Bilgisinin Sınıflara Göre Dağılım Oranları* 94

Tablo 27. *Öğretim Programları Doğrultusunda Belirlenen Kazanımlar* 94

Tablo 28. *DBYBT Madde Güçlük (pj) ve Madde Ayırt Edicilik İndeksleri* 100

Tablo 29. *Madde Güçlük Dereceleri* 101

Tablo 30. *DBYBT KR20 ve KR21 Değerleri* 102

Tablo 31. *Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dil Bilgisi Başarı Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin İlişkisiz Örneklemler T-Testi Sonuçları* 105

Tablo 32. *Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Babanın Eğitim Durumlarına Göre Dil Bilgisi Başarı Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler* 106

Tablo 33. *Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Babanın Eğitim Durumlarına Göre Dil Bilgisi Başarı Testinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları* 106

Tablo 34. *Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Babanın Eğitim Durumlarına Göre Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler* 107

Tablo 35. *Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Babanın Eğitim Durumlarına Göre Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları* 107

Tablo 36. *Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Babanın Eğitim Durumlarına Göre Dil Bilgisine Yönelik Kaygı Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler*...108

Tablo 37. *Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Babanın Eğitim Durumlarına Göre Dil Bilgisine Yönelik Kaygı Testinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları* 108

Tablo 38. *Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Babanın Eğitim Durumlarına Göre Özyeterlik Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler* 109

Tablo 39. *Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Babanın Eğitim Durumlarına Göre Özyeterlik Testinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları* 109

Tablo 40. *Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Babanın Eğitim Durumlarına Göre Üstbilişsel Farkındalık Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler*.....110

Tablo 41. *Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Babanın Eğitim Durumlarına Göre Üstbilişsel Farkındalık Testinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları* 110

Tablo 42. *Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Annenin Eğitim Durumlarına Göre Dil Bilgisi Başarı Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler* 111

Tablo 43. *Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Annenin Eğitim Durumlarına Göre Dil Bilgisi Başarı Testinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları* 112

Tablo 44. *Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Annenin Eğitim Durumlarına Göre Dil Bilgisi Başarı Testinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları* 113

Tablo 45. *Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Annenin Eğitim Durumlarına Göre Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları* 113

Tablo 46. *Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Annenin Eğitim Durumlarına Göre Dil Bilgisine Yönelik Kaygı Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler* ... 114

Tablo 47. *Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Annenin Eğitim Durumlarına Göre Dil Bilgisine Yönelik Kaygı Testinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları* 114

Tablo 48. *Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Annenin Eğitim Durumlarına Göre Özyeterlik Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler* 115

Tablo 49. *Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Annenin Eğitim Durumlarına Göre Özyeterlik Testinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları* 115

Tablo 50. *Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Annenin Eğitim Durumlarına Göre Üstbilişsel Farkındalık Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler* 116

Tablo 51. *Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Annenin Eğitim Durumlarına Göre Üstbilişsel Farkındalık Testinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları* 116

Tablo 52. *Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Gelir Durumuna Göre Dil Bilgisi Başarı Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler* 118

Tablo 53. *Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Gelir Durumuna Göre Dil Bilgisi Başarı Testinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları* 118

Tablo 54. *Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Gelir Durumuna Göre Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler* 119

Tablo 55. *Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Gelir Durumuna Göre Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları* 119

Tablo 56. *Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Gelir Durumuna Göre Dil Bilgisine Yönelik Kaygı Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler* 120

Tablo 57. *Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Gelir Durumuna Göre Dil Bilgisine Yönelik Kaygı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları* 121

Tablo 58. *Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Gelir Durumuna Göre Özyeterlik Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler* 122

Tablo 59. *Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Gelir Durumuna Göre Özyeterlik Testinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları* 122

Tablo 60. *Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Gelir Durumuna Göre Üstbilişsel Farkındalık Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler* 123

Tablo 61. *Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Gelir Durumuna Göre Üstbilişsel Farkındalık Testinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları* 123

Tablo 62. *Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Günlük Kitap Okumasına Göre Dil Bilgisi Başarı Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler* 124

Tablo 63. *Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Günlük Kitap Okumasına Göre Dil Bilgisi Başarı Testinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları* 124

Tablo 64. *Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Günlük Kitap Okumasına Göre Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler* 125

Tablo 65. *Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Günlük Kitap Okumasına Göre Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları* 126

Tablo 66. *Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Günlük Kitap Okumasına Göre Dil Bilgisine Yönelik Kaygı Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler* 127

Tablo 67. *Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Günlük Kitap Okumasına Göre Dil Bilgisine Yönelik Kaygı Testinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları* 127

Tablo 68. *Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Günlük Kitap Okumasına Göre Özyeterlik Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler* 128

Tablo 69. *Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Günlük Kitap Okumasına Göre Özyeterlik Testinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları* 128

Tablo 70. *Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Günlük Kitap Okumasına Göre Üstbilişsel Farkındalık Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler* 129

Tablo 71. *Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Günlük Kitap Okumasına Göre Üstbilişsel Farkındalık Testinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları* 129

Tablo 72. *Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Başarılı Oldukları Derse Göre Dil Bilgisi Başarı Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler* 131

Tablo 73. *Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Başarılı Oldukları Derse Göre Dil Bilgisi Başarı Testinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları* 131

Tablo 74. *Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Başarılı Oldukları Derse Göre Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler* 132

Tablo 75. *Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Başarılı Oldukları Derse Göre Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları* 132

Tablo 76. *Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Başarılı Oldukları Derse Göre Dil Bilgisi Dersine Yönelik Kaygı Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler* 133

Tablo 77. *Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Başarılı Oldukları Derse Göre Dil Bilgisi Dersine Yönelik Kaygı Testinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları* 134

Tablo 78. *Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Başarılı Oldukları Derse Göre Özyeterlik Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler* 135

Tablo 79. *Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Başarılı Oldukları Derse Göre Özyeterlik Testinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları* 135

Tablo 80. *Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Başarılı Oldukları Derse Göre Üstbilişsel Farkındalık Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler* 136

Tablo 81. *Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Başarılı Oldukları Derse Göre Üstbilişsel Farkındalık Testinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları* 136

Tablo 82. *Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Öğrenme Stillerine Göre Dil Bilgisi Başarı Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler* 137

Tablo 83. *Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Öğrenme Stillerine Göre Dil Bilgisi Başarı Testinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları* 138

Tablo 84. *Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Öğrenme Stillerine Göre Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler* 139

Tablo 85. *Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Öğrenme Stillerine Göre Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları* 139

Tablo 86. *Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Öğrenme Stillerine Göre Dil Bilgisi Dersine Yönelik Kaygı Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler* 140

Tablo 87. *Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Öğrenme Stillerine Göre Dil Bilgisi Dersine Yönelik Kaygı Testinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları* 140

Tablo 88. *Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Öğrenme Stillerine Göre Özyeterlik Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler* 141

Tablo 89. *Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Öğrenme Stillerine Göre Özyeterlik Testinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları* 141

Tablo 90. *Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Öğrenme Stillerine Göre Üstbilişsel Farkındalık Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler* 142

Tablo 91. *Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Öğrenme Stillerine Göre Üstbilişsel Farkındalık Testinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları* 143

Tablo 92. *Dil Bilgisi Başarı Testi, Türkçe Dersine Yönelik Tutum, Türkçe Dersine Yönelik Kaygı, Özyeterlik ve Üstbilişsel Farkındalık Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları* .. 144

Tablo 93. *Dil Bilgisi Başarı Testi, Türkçe Dersine Yönelik Tutum ve Dil Bilgisine Yönelik Kaygı Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları* 145

Tablo 94. *Dil Bilgisi Başarı Testi, Türkçe Dersine Yönelik Tutum ve Özyeterlik Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları* 146

Tablo 95. *Dil Bilgisi Başarı Testi, Türkçe Dersine Yönelik Tutum ve Üstbilişsel Farkındalık Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları* 147

Tablo 96. *Dil Bilgisi Başarı Testi, Dil Bilgisine Yönelik Kaygı ve Özyeterlik Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları* 148

Tablo 97. *Dil Bilgisi Başarı Testi, Dil Bilgisine Yönelik Kaygı ve Üstbilişsel Farkındalık Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları* 149

Tablo 98. *Dil Bilgisi Başarı Testi, Özyeterlik ve Üstbilişsel Farkındalık Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları* 150

Tablo 99. *Dil Bilgisi Başarı Testi, Türkçe Dersine Yönelik Tutum, Dil Bilgisine Yönelik Kaygı ve Özyeterlik Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları* 151

Tablo 100. *Dil Bilgisi Başarı Testi, Türkçe Dersine Yönelik Tutum, Dil Bilgisine Yönelik Kaygı ve Üstbilişsel Farkındalık Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları* 152

Tablo 101. *Dil Bilgisi Başarı Testi, Dil Bilgisine Yönelik Kaygı, Özyeterlik ve Üstbilişsel Farkındalık Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları* 153

Tablo 102. *Dil Bilgisi Başarı Testi, Türkçe Dersine Yönelik Tutum, Özyeterlik ve Üstbilişsel Farkındalık Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları* 154

Tablo 103. *Dil Bilgisi Başarı Testi, Türkçe Dersine Yönelik Tutum, Dil Bilgisine Yönelik Kaygı, Özyeterlik ve Üstbilişsel Farkındalık Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları* 155

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Öge piramidi.....36

Şekil 2. Öge dizilişi ve anlam.....37

Şekil 3. Öge dizilişi, anlam ve sayı değerleri.....38

Şekil 4. Üstbiliş sınıflaması.....57

Şekil 5. Öğrenme stilleri.....65

Şekil 6. Tutumun ögeleri (Spooncer, 1992).....68

Şekil 7. Beynin duyuşsal merkezleri (Kuloğlu, 2013, s. 15).....72

Şekil 8. Dil öğrenimi ve beyin (Akgül, 2010).....74

Şekil 9. Kaygı ölçeği yığılma grafiği.....91

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

DBYKÖ	Dil Bilgisine Yönelik Kaygı Ölçeği
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
TDK	Türk Dil Kurumu
TDYTÖ	Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği
ÜBFO-Ç	Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, alt problemleri, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve araştırma kapsamında sıklıkla kullanılan bazı kavramların tanımlarına yer verilmektedir.

1.1. Problem Durumu

İnsanın düşüncelerini, davranışlarını ve toplumsal eğilimlerini belirlemede etkili bir güce sahip olan, toplulukları millet hâline getiren, milletleri de ortak paydada birleştiren ve sadece bireyin değil en geniş biçimiyle dünya sistemlerinin de mekanizmasını oluşturan dil, bireylerin birbirleriyle iletişimini sağlayan en önemli araçtır. Birey, çevresini sahip olduğu dille anlar ve anlamlandırır, bulunduğu toplumdakilerle dil aracılığıyla iletişime geçer. Bütün bu yönleriyle bireyle toplum arasında köprü görevi gören dil, eğitim-öğretim sürecinin de merkezinde yer alır çünkü nitelikli bir eğitim için aktarımı sağlayacak nitelikli bir ana dili eğitimi gerekir. Ana dilinde belli bir yetkinliğe ulaşan bireyler, duygu ve düşüncelerini doğru ifade eden, gördüklerini, yaşadıklarını yorumlayıp çıkarımlar yapabilen, bir başka deyişle anlayıp anladığını anlatabilen bireyler hâline geleceklerdir. Bu yetkinliğe ulaşmış bireylerin de başarıya ulaşma ihtimali yükselecektir. Bütün bu gerekçelerle ana dili eğitiminin, önce bireyin sonra toplumun gelişimi açısından oldukça önemli olduğu görülmektedir.

Her birey, normal şartlarda belli bir süreç içerisinde ana dilini öğrenir fakat bu süreç gelişigüzel bir şekilde yapılanır. Ana dilinin konuşulduğu ortamda büyüyen çocuk, zihinsel ve fiziksel olarak sağlıklıysa dilini doğal gelişim sürecinde öğrenmiş olur. Bu yüzden ana dili eğitimi, okullarda belirli kurallar çerçevesinde daha sistemli bir şekilde Türkçe dersiyle sürdürülmektedir. Türkçe dersi, öğrenciyi dinleme, konuşma, okuma ve yazma

becerilerinde geliştirmeyi hedeflemektedir. Öğrencinin, temel dil becerilerinde yetkinlik kazanması için de bu sürecin Türkçenin dil yapısı ve söz varlığıyla desteklenmesi gerekmektedir. Öğrenci dil bilgisi konularında başarı gösterdiğinde bu başarısı dil becerilerine de yansıyacaktır. Bu bağlamda dil bilgisinin, sistemli bir şekilde verilen ana dili eğitiminin önemli bir bileşeni olduğu söylenebilir. Karahan (2009, s. 27), "Dil bir sistemdir; dil bilgisi dersi de bu sistemi kavratmakla yükümlüdür. Kişi, yazılı ve sözlü iletişimde kullanmakta olduğu ana dilinin kurallarını dil bilgisi dersinde öğrenecek, yapı ve işleyişini tanıyacaktır. İlk ve orta öğretimde dil bilgisi dersi "dil öğretmek" için değil "dili öğretmek" içindir" ifadeleriyle dil bilgisinin ana dili eğitimindeki önemini vurgulamıştır.

Ergin (2012, s. 65) dil bilgisini "Bir dili bütün cepheleriyle inceleyen ilim dalı"; Korkmaz (1992, s. 75) ise dil bilgisini "Bir dili ses, şekil ve cümle yapıları ile dilin çeşitli ögeleri arasındaki anlam ilişkileri açısından inceleyerek bunlarla ilgili kuralları ve işleyiş özelliklerini ortaya koyan bilim." olarak tanımlamıştır.

Birbirlerinden etkilenen ilişkisel bir sistem olan dil, bu sistemin açıklayıcısı konumunda olan dil bilgisi aracılığıyla kurallaşır. Bireyin ana dilinin yapısını, imkânlarını öğrenip açık, doğru ve daha etkili bir iletişim süreci kurmasını sağlayan (Adalı, 1983, s. 35) dil bilgisinin öğretimi de, dilin ses, şekil ve cümle yapılarını bazı yöntemlerle öğrencilere sezdirerek öğrencilerin dili doğru ve etkili kullanmalarını sağlamaya yönelik etkinlikler yapma sürecidir (Dolunay, 2010, s. 277). Dil bilgisi öğretimi ile öğrencilerin, o dilin imkânlarını, gücünü görmeleri sağlanır ve bu bilgilerle becerileri bütünleştirip dile hâkimiyetlerinin artması beklenir.

Türkçe öğretim programında, dil bilgisi ayrı olarak değerlendirilmeyip becerileri destekleyici bir öğrenme alanı olarak ele alınmıştır. Dilin kurallarının, metinlerden hareketle kavratılması kısacası bağlamdan hareketle sezdirilmesi planlanmıştır. Özbay (2007, s. 153) da, öğrencilerin dil bilgisi kurallarını ezberlemeden, örneklerden hareketle sezmeleri gerektiğini belirtmiştir. Tompkins (1998, s. 512) çocukların, dil yapılarını sezgi yoluyla edindiğini ve okul öncesi dönemde bu sürecin hemen hemen tamamlandığını ifade etmiştir. Balcı ve Melanlıoğlu'na (2020) göre dil bilgisinin bu aşamadaki amacı, çocuğun sezgi yoluyla edindiklerine yönelik farkındalık kazandırmaktır.

Ana dilinin yapısını ve işleyiş kurallarını fark eden öğrencinin dil etkinliklerinde bunu kullanması oldukça önemlidir. Bu yüzden dil bilgisi öğretimi kuramsal bilgilere değil, uygulamaya dayanmalıdır. Türkçe öğretim programlarında, dil bilgisinin öğretiminde kuralların verilmesinin yanında bu kuralların kelime, cümle ve metin düzeyindeki

uygulamaları amaçlanmıştır (MEB, 2006). Ancak dil bilgisini öğretmek tek başına bir amaç olmamalıdır. Dil bilgisi anlamak, anladığını aktarmak ve iletişim amacıyla kullanılmalı; düşünmek, anlamak ve zihinsel becerileri geliştirmek için dil bilgisinden faydalanılmalıdır (Güneş, 2013, s. 177). Çetin ve Eskimen (2016, s.58) de, dil bilgisi çalışmaları için amaçlananın sadece dil bilgisi kurallarının verilmesi değil, dinleme, konuşma, okuma ve yazma etkinliklerinde Türkçenin söyleyiş yapısı ve inceliğine, yazım kurallarına özen gösterilmesi olduğunu ifade etmişlerdir. Türkçe öğretim programında dil bilgisi, bir dilin konuşma, dinleme/izleme, okuma ve yazma öğrenme alanlarını destekleyen kurallar bütünü olarak nitelendirilmekte (MEB, 2006) ve ayrı bir öğrenme olarak değil dil becerileriyle bir bütün olarak değerlendirilmektedir (MEB, 2019). Bu görüş alanyazında pek çok araştırmacı tarafından da desteklenmektedir (Göğüş, 1978; Sağır, 2002; Cemiloğlu, 2004; Demirel ve Şahinel, 2006; Yıldız, 2006; Demir, 2013; Güneş, 2013; Göçer, 2015; Bağcı Ayrancı, 2017; Akın ve Epçaçan, 2019; Balcı ve Melanlıoğlu, 2020). Bu bağlamda dil bilgisi eğitimi bir kat daha önem kazanmaktadır. Dilin kurallarının doğru bir şekilde öğretilmesi, hedef kitleye salt kurallar biçiminde ezberletilmeye çalışarak değil, bizzat hayatın içinde olduğunun hissettirilerek, hedef kitlenin özellikleri dikkate alınarak, becerilerle iç içe verilmesi gerekmektedir.

Türkçe dil bilgisi öğretimi, ilkokuldan yükseköğretime kadar öğretim sürecinin her basamağında sürdürülmesine rağmen alanyazındaki çalışmalara bakıldığında (Aydın, 1999; Yapıcı, 2004; İşcan ve Kolukısa, 2005; Erdem, 2008; Karahan, 2009; Güven, 2013; Yurttaş Kuşdoğan, 2019) istenilen sonuçlara ulaşılmadığı, tartışmaların devam ettiği görülmektedir. Bu noktada dil bilgisi öğretimini etkileyen faktörlerin gözden geçirilmesi gerektiği düşünülmelidir.

Aydın'a (1999) göre, öğretmenlerinin çoğu dil bilgisi konularını öğretirken kendilerine öğretilen şekilde veya kitaplarda gösterildiği gibi öğretmekte, öğretim programlarında farklı uygulamalar önerilse de bunlar tercih edilmemektedir. Güven (2013, s. 8) benzer noktaya vurgu yaparak özellikle dil bilgisi konularının öğretimine gereken önemin verilmediğini ve öğretim sürecinde önerilen farklı yöntem ve tekniklerin de uygulamaya dönüştürülmediğini belirtmiştir. Bu yüzden konuların iyi anlaşılamadığı ve öğrencilerin başarısızlıklar yaşayıp Türkçe dersinde en sevmedikleri konuların başında dil bilgisinin geldiğini ifade etmiştir. Kuşdoğan (2019), öğrencilerin küçük yaşlardan itibaren dil bilgisi konularını görmelerine rağmen uygulama az yapıldığı için başarısızlıkların beraberinde geldiğini düşünmektedir.

Başkan (2003) ise öğretmenlerin dil bilgisi öğretiminde istenilen sonuca ulaşılamamasında öğrencilerini suçladığını, onların bir türlü dil bilgisi kurallarını öğrenemediklerinden şikâyet ettiklerini ama bu durumda kabahatin öğrenciden ziyade başka yerde aranması gerektiğini söylemektedir. Güneş (2013, s.172) dil bilgisi öğretiminin kuralları ezberletmeye yönelik olduğu ve öğrenci psikolojisinin dikkate alınmadığını, bunun da dil bilgisi korkusuna neden olduğunu vurgulamaktadır. Genel olarak bakıldığında, yöntem sıkıntısı, uygulama eksikliği, dil becerilerinden ayrıştırma, sınava dönük uygulamalar, materyal eksikliği, öğretici özellikleri vb. birçok faktörün dil bilgisi öğretim sürecini etkilediği görülmektedir.

Bütün bu değerlendirmelerden dil bilgisi öğretiminde başarıyı etkileyen pek çok faktörün olduğu anlaşılmaktadır. Bir dilin öğretilmesinde o dilin yapısının matematiksel olarak kavranması oldukça önemlidir. Öğretmenin, yöntemlerin bu süreçteki etkisinin dışında öğrencinin sahip olduğu kaygı, tutum, öğrenme stilleri, özyeterlik, üstbilişsel gibi bilişsel, duyuşsal birtakım özellikleri de bu süreci etkilemektedir. İşcan (2007, s. 258), uygulama sırasında yapılacak her etkinliğin, öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun bir şekilde somutlaştırılarak sunulması gerektiğini, Göçer (2008) dil bilgisinin önemine rağmen öğrencilerin dil bilgisine yönelik olumsuz tutum sergilediklerini ve bunun da başarıyı etkilediğini vurgulamıştır. A.C. Emre 1940'lı yıllarda dil bilgisi başarısında duyuşsal boyutun önemine dikkat çekerek "duyusal anlatış" üzerinde durmuş, ortaokul öğrencilerine "hele hele, aferin sana…" gibi duygu kalıplarının öğretilmesinin; onlara "hepsi birden geldiler" ile "sürü sepet damladılar"; "yorulmuş" ile "yorgun argın" vb. ifadelerdeki duygu farklarının tespit ettirilmesinin dil öğretimindeki önemine değinmiş; öğretmenin hazırladığı alıştırmalar ve iyi örneklerle "duyusal anlatış" yollarının öğrencilere kazandırılabileceğini belirtmiştir (Karahan, 2014, s. 210). Özbay (2006) da farklı duyu organlarına yönelik yöntem ve tekniklerin tercih edilmesinin dil bilgisi başarısında daha etkili olacağı görüşündedir.

Güneş (2013), dil becerileriyle zihinsel becerilerin ilişkili olduğunu, birbirini geliştirdiğini, zihinsel becerilerin gelişmeden bazı dil bilgisi kurallarının verilmemesi gerektiğini vurgulamıştır çünkü dil bilgisi öğretimi, sıralama, sınıflama, karşılaştırma, ilişkilendirme, benzerlikleri ve farklılıkları ayırt etme gibi pek çok zihinsel beceriyi kullanmaya dayalıdır. Bu bağlamda genel çerçevede Türkçe öğretiminin, özelde de dil bilgisi öğretiminin öğrenen kişinin özelliklerinden etkilenebileceğine ilişkin alanyazında ipuçlarına rastlanmaktadır.

Yukarıda da ifade edildiği gibi, öğrenme tek başına bir süreç değildir. Alt yapısında fizyolojik, psikolojik ve zihinsel ögeleri barındıran sarmal bir yapıdır. Dolayısıyla bireyin öğrenmesini bu etmenlerin altında yatan birçok unsur etkilemektedir. Bu açıdan yapılan araştırmalarda bu farklılıklar göz önünde bulundurulmalıdır. Bireylerin uyarıcıları fark etme düzeyleri, zekâları, yaşantı geçmişleri gibi bireysel farklılıklara bağlı pek çok faktör öğrenme süreçlerinde etkilidir, bunlardan biri de sahip oldukları öğrenme stilleridir (Prigge, 2002). Öğrenme stilleri, bireyin öğrenme sürecindeki bireysel farklılıklarını, tercih ettiği farklı yol ve yöntemleri ortaya koyar. Dil bilgisi öğretimi gerçekleştirilirken de bu farklılıklara dikkat etmek ve bu durumu göz önünde bulundurarak hareket etmek, "dil" gibi önemli bir konunun doğru şekilde kullanılmasını sağlayan "dil bilgisini" daha aktif, tutarlı ve herkesin öğrenebileceği veya herkese öğretilebilecek bir noktaya getirecektir. Öğrenme stilleri ve dil bilgisi başarısıyla ilgili alanyazın incelendiğinde doğrudan dil bilgisi başarısıyla ilişki bir çalışma bulunmamakla birlikte, Türkçe dersi (Arslan ve Babadoğan, 2005; Biçer, 2010, Kansızoğlu, 2014) ve becerilere yönelik (Arslan ve Durukan, 2015; Biçer ve Durukan, 2014; Karakuş Tayşi, 2014; Rüzgâr, 2014; Selam, 2019) çalışmaların var olduğu görülmektedir. İlgili çalışmalarda, öğrenme stillerine göre verilen eğitimlerin başarıyı etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Bireysel farklılıkların göz önüne alınmasından sonra dikkat edilmesi gereken bir diğer konu da öğrencilerin kendi öğrenmeleri hakkındaki bilgileridir. Bu da üstbilişsel (biliş ötesi) farkındalık ile mümkündür. Üstbiliş, bireyin kendi biliş sistemini tanıması, yapısını ve çalışmasını bilmesidir (Alkın Şahin ve Tunca, 2014, s.48). Üstbilişle birlikte birey, kendisinin ve öğrenme yollarının farkına varır, kendini kontrol eder, planlama yaparak kendini düzenler ve değerlendirir (Doğanay, 1997). Yapılan çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde, üstbilişsel becerilerin başarıyı, motivasyonu, tutumları etkilediği, bilgiye ulaşma yollarını geliştirdiği (Bağçeci, Çakıroglu, 2007; Ciardiello, 1998, Akt. Schoeffler, 2012; Demir Gülşen, 2000; Döş ve Sarıca, 2011; Gelen 2004; Sirek, 2020) görülmüştür. İlgili alanyazın incelendiğinde, Oluk ve Başöncül (2009) tarafından üstbiliş okuma stratejilerinin Türkçe dersi başarısına etkisinin araştırıldığı; Tekercioğlu'nun (2019), Türkçe ders kitaplarının hangi bilişsel ve üstbilişsel işlevleri kapsadığını öğretmen görüşleriyle ele aldığı çalışmalara ulaşılmıştır. Ayrıca üstbiliş stratejilerinin okuma (Çakıroğlu, 2007; Kandemir, 2019; Kılıç, 2019; Melanlıoğlu, 2014; Özbilgin, 2018; Saraç, 2010;), dinleme (Harmankaya, 2016; Katrancı, 2012; Melanlıoğlu, 2011;), yazma (Kaya, 2016) becerilerinin gelişimine yönelik olumlu etkisinin olduğuna dair araştırmalar

mevcuttur. Ancak dil bilgisi başarısı ve üstbiliş stratejilerinin ortak araştırıldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Başarılı bir öğrenmenin gerçekleşmesinde önemli noktalardan bir diğeri de öğrencinin özyeterlik algısıdır. Bandura'ya (1997, s.3) göre özyeterlik, bireyin başarılı olmak için hangi eylemlere geçeceğine ve öğrenmeyi nasıl organize edeceğine yönelik kendi kapasitesinin farkında olup inanmasıdır. Ülper ve Şirin (2020), özyeterlik algıları yüksek olan öğrencilerin dirençli olup zorlu görevleri üstlendiklerini, öğrenme stratejilerini kullandıklarını, düşük kaygı düzeyine sahip olduklarını ve akademik durumlarını değerlendirmede daha iyi olduklarını; özyeterlik düzeyleri düşük öğrencilerin ise, dirençsiz olup az çaba harcadıklarını ve akademik görevlerini yerine getirmede isteksiz davrandıklarını belirtmişlerdir.

Bireylerin kendilerini nasıl hissettiklerini, düşündüklerini, davrandıklarını ve motive ettiklerini belirleyen, onların özyeterlik inançlarıdır. Öğrenmenin gerçekleşmesi de aslında büyük oranda bu sayılan niteliklere bağlıdır. Bu nedenle de dil bilgisi öğretiminde özyeterlik algısının ne derece önemli olduğu açıkça ortadadır. Özyeterlik algısı, dil bilgisi öğretiminde sıkça dillendirilen sorunlara karşı öğrenenin kendi yeterliklerinin farkına varmasını sağlayacak, öğrenci bu yolla aslında dil bilgisi öğrenmenin düşündüğü kadar zor gerçekleşmediğini görecektir.

Hwang ve diğerleri (2015) tarafından yapılan araştırmada 8. sınıftan itibaren 5 yıl boyunca 1777 öğrencinin özyeterlik inançları ve akademik başarısı arasındaki ilişki incelenmiştir. 8. sınıfın ilk döneminde olumlu olan özyeterlik algısı, akademik başarıyı olumlu yönde etkilemiş ve 8. sınıftan 12. sınıfa kadar da her dönem bu sonuçlar örüntülü olarak devam etmiştir. Özyeterlik inancının düşünülenden daha uzun bir süreci etkilediği ve geçmiş başarılarla gelecekteki başarılar arasında bağ kurulabileceği yordanmıştır. Multon vd. (1991) araştırmalarında da akademik başarı ve özyeterlik arasında olumlu ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler ortaya koymuşlardır. Bunun gibi alanyazında farklı alanlarda (Akengin, Yıldırım, İbrahimoğlu ve Arslan, 2014; Graham vd, 2017; İsrael, 2007; Sanders-Reio vd. 2014; Yıldırım ve Karataş, 2020) yapılmış birçok araştırmaya rastlansa da özyeterlik ve dil bilgisi başarısı arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Ancak, Türkçe dersi ve becerilere yönelik çalışmalar mevcuttur.

Yıldız (2015), 8. sınıf öğrencilerinin akademik özyeterlik algılarının TEOG Türkçe puanlarını doğrudan etkilediğini, akademik özyeterlik düzeyleri yüksek olan öğrencilerin Türkçe puanlarının da yüksek olduğunu belirtmiştir. Becerilere yönelik yapılan

araştırmalarda da bireylerin özyeterlik inancının yüksek olduğu konularda daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Altunkaya, 2018; Arıcı ve Dölek, 2020; Erdem, Altunkaya ve Ateş, 2017; Ülper ve Şirin, 2019).

İyi bir öğrenmenin gerçekleşmesinde öğrenenin öğrendiği konuya karşı nasıl bir duygu içerisinde bulunduğu veya o konu hakkındaki olumlu ve olumsuz ne düşündüğü de önemlidir. Yani konuya karşı tutumu öğrenmede belirleyicidir. Köken olarak "hazır olma" anlamına gelen tutum (Arkonaç, 2001, s.158), bireyin deneyim, bilgi, duygu ve güdülerine dayanarak kendine veya çevresindeki herhangi bir nesneye, olaya ya da toplumsal bir konuya karşı yapılandırdığı zihinsel, davranışsal ve duyuşsal bir ön eğilimdir (İnceoğlu, 2010, s. 13). Doğuştan kazanılmayan tutumlar, bireyin toplumsallaşma sürecinde yaşantılar yoluyla öğrenilir ve belirli bir zaman diliminde devamlılık gösterirler. Olumlu veya olumsuz davranışlara yol açabilirler (Hogg and Vaughan, 2011, s. 176; Tavşancıl, 2010). Tutumların davranışlara yön veren etkenlerden olduğu düşünüldüğünde eğitim-öğretim sürecinin tutumların oluşmasında ve gelişmesindeki önemi de göz ardı edilemez. Açıkgöz (1992), başarı üzerinde etkili olan değişkenlerden birinin öğrencinin okul, öğretmen ve konu gibi ögelere yönelik tutumları olduğunu belirterek öğrencinin eğitime yönelik olumlu tutumlara sahip oldukça da başarısının da artacağına dikkat çekmiştir.

Derse yönelik olumlu tutumlara sahip olan öğrencinin akademik başarısının da olumlu olarak etkilendiğini, birçok araştırmada (Çörek, 2006; Kaya, Arslantaş ve Şimşek, 2009; Şahin ve Yaşar, 2010) görmek mümkündür. Alanyazında doğrudan dil bilgisi başarısı ve tutumu arasındaki ilişkiyi yordayan bir araştırmaya rastlanmamış; daha çok dil bilgisi başarısına yönelik yapılan yöntem, teknik denemelerinin Türkçe dersine yönelik tutumlara etkisini inceleyen çalışmaların var olduğu görülmüştür (Akkaya, 2011; Antekin, 2019; Çeçen ve Aytaş, 2008; Durukan, 2011; Eyüp, 2013; Yağmur Şahin, 2013). Bunun yanında genelde bir yöntemin, tekniğin Türkçe dersine yönelik tutumlara etkisini araştıran bazı çalışmalara da ulaşılmıştır (Akçay ve Şahin, 2012; Akın, 2015; Arslan, 2008; Bölükbaş, 2004; Çörek, 2006; Dönmez, 2017; Karakuş Tayşi, 2019; İbrahimağaoğlu Balcı, 2019). Çalışmalarda tutumlar olumlu yönde bir değişme göstermiştir bu da başarı ve tutum arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır. Bu yüzden dil bilgisi öğretiminde öğrencilerin dil bilgisine karşı geliştirdikleri tutumun bilinmesi ve bunun başarıdaki etkisinin ortaya çıkarılmasıyla önemli bir adım atılmış olacaktır.

Görüldüğü gibi birçok değişken öğrenme sürecini etkileyebilir ve bu süreç sonunda yaşanılan başarısızlıklar da beraberinde kaygıya sebep olabilir. Kaygı, insanın hayatının

her döneminde her durumda yaşayabileceği bir duygudur. Köseler (2006) kaygıyı, bireyin yaşadığı iç çatışma sonucu oluşan tekrar ederek bireyde sıkıntı yaratan psikolojik bir durum olarak görür. Kaygı bozukluğu, bireylerin yaşam kalitesini hem zihinsel ve fiziksel hem de sosyal alanlarda olumsuz yönde etkiler (Hays ve Morales, 2001). Buradan da anlaşılabileceği gibi öğrenmenin de sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesini engeller. Kaygı, durumluk ve sürekli diye ikiye ayrılır. Durumluk kaygı, strese bağlı ortaya çıkan mantıklı gerekçelere bağlı her bireyin hayatının bir döneminde yaşadığı geçici bir durumdur. Sürekli kaygı ise strese sebep olan durumun tehlikeli algılanmasıyla yaşanılan duygu yoğunluğunun artarak süreklilik göstermesidir (Öner ve Le Compte, 1998; Özgüven, 2000). Alanyazında, yüksek kaygı düzeyinin öğrenme sürecini olumsuz etkilediğini ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (Eysenck ve Payne, 2006; Williams, Vickers ve Rodrigues, 2002).

Kaygı ile öğrenme arasında var olan ilişkinin olumsuz olduğu düşünülse de her zaman olumsuz olmayabilir. Bazen orta derecedeki kaygı, öğrenmede en yüksek verimliliğe ulaşmayı da sağlar (Cüceloğlu, 2012). Bu yüzden orta düzeyde bir kaygının varlığı, öğrenmenin sadece bilişsel değil duyuşsal boyutunun da olduğunu ve kaygının da bu boyutta etkisini gösterdiği bilinmektedir. Alanyazın incelendiğinde kaygı durumunun dil becerilerinde (Baki, 2017; Arslan, 2017; Demir ve Melanlıoğlu, 2014; Karakaya ve Ülper, 2011; Karakuş Tayşi ve Taşkın, 2018; Melanlıoğlu, 2014; Ünsal, 2019; Ürün Karahan, 2018) etkililiğini yansıtan pek çok çalışmaya ulaşılmıştır. Çalışmalarda kaygı düzeyinin arttıkça başarının azaldığı görülmüştür. Ancak, dil bilgisi başarısı ve kaygısı arasındaki ilişkiyi araştıran bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Ayrıca, dil bilgisi kaygısına yönelik, dil bilgisi kaygısı ve Türkçe dersiyle ilişkili çalışmalara da rastlanmamıştır.

Bunun yanında üstbiliş, tutum, özyeterlik gibi değişkenlerin ayrı ayrı becerilerle ilişkisini yordayan çok az sayıda çalışma mevcuttur. Biçer ve Duruhan (2014) öğrenme stili ve okuma tutumu; Bircan ve Uzuner Yurt (2015) okuma tutumları ve okuma özyeterlikleri; Karakuş Tayşi (2020), dinlediğini anlama, dinleme tutumları ve dinleme kaygısı; Gölpınar vd. (2018) konuşma kaygısı ve başarısı; Arıcı ve Dölek (2020) yazma özyeterlik algı düzeyleri ile yazma başarıları; Arslan (2018) yazma kaygıları ve akademik özyeterlik inançları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir.

Görüldüğü gibi öğrenmeyi etkileyen pek çok değişken vardır. Bu değişkenlerin Türkçe ders başarısında, temel dil becerilerinin gelişimindeki etkileri de yukarıda ele alınan alanyazındaki birçok araştırmayla ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda farklı

değişkenlerin birbirleriyle ilişkilerinin dil bilgisi başarısındaki etkisinin araştırıldığı ve bir davranışı nasıl etkilediklerini inceleyen çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Alanyazın incelendiğinde ilgili değişkenlerin Türkçe dersi ve dil bilgisi başarısıyla ilişkisine, yordayıcılığına yönelik çalışmaya rastlanmamıştır ama yapılan çalışmalara bakarak değişkenlerin dil bilgisi başarısını da etkileyeceği beklenmektedir. Bu beklentinin doğruluğunun araştırılması ve istatistiki olarak test edilmesi için bu araştırmada çeşitli psikometrik değişkenlerin ortaokul öğrencilerinin dil bilgisi başarısını yordama gücünü belirlemek amaçlanmıştır.

1.2. Çalışmanın Amacı

Dil bilgisi öğretimi bir dilin anlaşılabilmesi, doğru kullanılabilmesi ve insanlarda dil bilincinin oluşabilmesi için önemlidir. Ancak günümüzde Türkçe dersinde dil bilgisi konuları öğrenciler için bir sorun olarak algılanmaktadır ama durumun altında yatan faktörlere dair herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Bu çalışmada ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin özyeterlik algıları, üstbilişsel stratejileri, öğrenme stilleri, Türkçe dersine yönelik tutumları, dil bilgisine yönelik kaygıları (psikometrik değişkenler) ve dil bilgisi başarıları arasındaki ilişkilerini; bunun yanı sıra bu değişkenlerin cinsiyet, anne-babanın eğitim durumu, gelir düzeyi, kitap okuma durumu, başarılı oldukları ders, öğrenme stillerine göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu amaçlara ulaşmak için "Türkçe dersine yönelik tutum, üstbilişsel algı, dil bilgisine yönelik kaygı, özyeterlik ve dil bilgisi başarısı arasında ne tür ilşkiler vardır?" şeklinde bir problem cümlesi oluşturulmuş ve bu doğrultuda iki bölüm şeklinde alt problemlere cevap aranmıştır:

1.3. Alt Problemler

<u>1. Bölüm</u>

1. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin başarı, kaygı, tutum, özyeterlik ve üstbiliş puanları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
2. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin başarı, kaygı, tutum, özyeterlik ve üstbiliş puanları babanın eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
3. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin başarı, kaygı, tutum, özyeterlik ve üstbiliş puanları annenin eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

4. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin başarı, kaygı, tutum, özyeterlik ve üstbiliş puanları gelir durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
5. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin başarı, kaygı, tutum, özyeterlik ve üstbiliş puanları kitap okuma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
6. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin başarı, kaygı, tutum, özyeterlik ve üstbiliş puanları başarılı oldukları ders durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
7. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin başarı, kaygı, tutum, özyeterlik ve üstbiliş puanları öğrenme stillerine göre farklılaşmakta mıdır?

2. Bölüm

1. Türkçe dersine yönelik tutum puanları, dil bilgisi kaygısı puanları, özyeterlik puanları ve üstbilişsel farkındalık puanları ile öğrencilerin dil bilgisi başarı puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Türkçe dersine yönelik tutum ile dil bilgisi kaygısı puanları öğrencilerin dil bilgisi başarı puanlarını yordamakta mıdır / ne düzeyde yordamaktadır?
3. Türkçe dersine yönelik tutum ile özyeterlik puanları, öğrencilerin dil bilgisi başarı puanlarını yordamakta mıdır / ne düzeyde yordamaktadır?
4. Türkçe dersine yönelik tutum ile üstbilişsel farkındalık puanları öğrencilerin dil bilgisi başarı puanlarını yordamakta mıdır / ne düzeyde yordamaktadır?
5. Dil bilgisi kaygısı ile özyeterlik puanları öğrencilerin dil bilgisi başarı puanlarını yordamakta mıdır / ne düzeyde yordamaktadır?
6. Dil bilgisi kaygısı ile üstbilişsel farkındalık puanları öğrencilerin dil bilgisi başarı puanlarını yordamakta mıdır / ne düzeyde yordamaktadır?
7. Özyeterlik ile üstbilişsel farkındalık puanları öğrencilerin dil bilgisi başarı puanlarını yordamakta mıdır / ne düzeyde yordamaktadır?
8. Türkçe dersine yönelik tutum, dil bilgisi kaygısı ve özyeterlik puanları öğrencilerin dil bilgisi başarı puanlarını yordamakta mıdır / ne düzeyde yordamaktadır?
9. Türkçe dersine yönelik tutum, dil bilgisi kaygısı ve üstbilişsel farkındalık puanları öğrencilerin dil bilgisi başarı puanlarını yordamakta mıdır / ne düzeyde yordamaktadır?

10. Dil bilgisi kaygısı, özyeterlik ve üstbilişsel farkındalık puanları öğrencilerin dil bilgisi başarı puanlarını yordamakta mıdır/ne düzeyde yordamaktadır?
11. Türkçe dersine yönelik tutum, özyeterlik ve üstbilişsel farkındalık puanları öğrencilerin dil bilgisi başarı puanlarını yordamakta mıdır / ne düzeyde yordamaktadır?
12. Türkçe dersine yönelik tutum, dil bilgisi kaygısı, özyeterlik ve üstbilişsel farkındalık puanları öğrencilerin dil bilgisi başarı puanlarını yordamakta mıdır / ne düzeyde yordamaktadır?

1.4. Çalışmanın Önemi

Ülkemizde dil bilgisi öğretiminde öğrenci tutumlarında ve başarılarında olumsuzluklar olduğu bilinmektedir. Öğrencilerin ana dilleri olmasına rağmen dil bilgisine ait başarıları oldukça düşüktür. Bunlara yönelik bazı araştırmalar yapılsa da geniş çaplı sonuçlara ulaşılamamıştır. Araştırmaların genellikle dilin gramer kurallarına ve sorunların değerlendirilmesine (Akgül, 2010; Akkaya, 2011; Çolak, 2013; Erdem, 2007; Önal, 2010), dil bilgisinin öğretimine yönelik olduğu (Çeçen, 2007; Dolunay, 2009; Durukan, 2011; Özcan, 2015) görülmektedir. Bu tür çalışmalar olmasına rağmen dil bilgisine karşı geliştirilen olumsuz tutumların ve buna bağlı olarak dil bilgisi öğrenmedeki başarısızlığın altında yatan psikolojik etmenlerin birbiriyle ilişkisini inceleyen hiçbir çalışma bulunmamaktadır. Nasıl öğretilmeli sorusunun cevabı aranırken aslında soru, öğrencinin özelliklerine göre nasıl öğretilmeli diye genişletilerek sadece öğrenme aracının öğretimine yönelik cevaplar aramanın yanında öğrenici özellikleri de dikkate alınıp bir bütün olarak öğrenme süreci planlanmalıdır. Çünkü öğrencilerin öğrenme süreçlerinde öğrencinin sahip olduğu pek çok özellik etkilidir. Araştırmanın problem durumunda da belirtildiği gibi, bu özelliklerin eğitim-öğretim sürecinin planlamasında göz önünde bulundurulması, başarısızlıkların alt yapısında yatan faktörleri de görüp değerlendirmeyi sağlar. Bu çerçevede ilgili çalışma, çeşitli psikometrik değişkenlerin ortaokul öğrencilerinin dil bilgisi başarısındaki etkilerini ortaya koyan ilk çalışma olması açısından önem taşımaktadır.

1.5. Varsayımları

1. Araştırma kapsamında alınan uzman görüşleri gerçeği yansıtmaktadır.
2. Araştırma süresinin yeterli olduğu varsayılmaktadır.

3. Araştırmaya katılan öğrenciler, veri toplama araçlarını gerçek duygu ve düşünceleriyle cevaplamışlardır.
4. Öğrencilerin dil bilgisi başarı testine verdikleri cevaplar, dil bilgisindeki gerçek düzeylerini yansıtmaktadır.

1.6. Sınırlılıkları

1. Araştırma, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar, Kütahya ve Uşak ili merkez ilçesi çeşitli okullarında eğitim öğretim gören sekizinci sınıf öğrencileriyle,
2. 2005 ve 2018 yılında yürürlüğe giren İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'ndaki kazanımlara uygun olarak dil bilgisi alanı ile,
3. Kullanılan veri toplama araçlarından (Kişisel Bilgi Formu, Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği, Başarı Testleri, Çocuklara Yönelik Özyeterlik Ölçeği, Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği, Kaygı Ölçeği, Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği) elde edilen verilerle, sınırlandırılmıştır.

1.7. Tanımlar

Dil: İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban (TDK, 2005).

Dil Bilgisi: Bir dilin ses, biçim ve cümle yapısını inceleyip kurallarını tespit eden bilim, gramer (TDK, 2005).

Öğrenme: "Çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme, terbiye" (TDK, 2005).

Öğrenme Stili: "Bireylere göre farklılık gösteren; bireylerin zor ve yeni akademik bilgi ve becerileri edinmek için konuya ve sürece yoğunlaşmalarını, bunun sonucunda da bilgiyi edinmelerini sağlayan, kişinin içinde bulunduğu öğrenme ortamını algılarken ve bu ortamla etkileşim yaşarken başvurduğu kişiye özel, bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik özellikler" (Dunn ve Dunn,1993).

Özyeterlik: İnsanların belirlemiş oldukları performansı elde etmek için gerekli olan eylemi gerçekleştirme ve organize etme kapasitesi ile ilgili yargıları (Bandura, 1986, s. 396).

Üst Biliş: Üst biliş, bireyin kendi zihinsel faaliyetleri üzerinde tahmin etme, plan yapma, izleme ve değerlendirme gibi yeteneklerini kapsar (Brown, 1980).

Tutum: Bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan eğilim (Kağıtçıbaşı, 2010, s. 110).

Kaygı: Üzüntü, endişe duyulan düşünce, tasa (TDK, 2005).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde dil, ana dili, dil bilgisi, dil bilgisi öğretimi, dil bilgisi öğretiminde sorunlar, öğretim programlarında dil bilgisi, özyeterlik, üstbiliş, öğrenme stilleri, tutum ve kaygı gibi konular üzerinde durulacaktır.

2.1. Dil

Kendisini ifade etme ve çevresiyle iletişim kurma çabasında olan insan, sosyal bir varlık olarak karşımıza çıkmaktadır. Bireyler, sadece kendini anlatmak için değil başka insanları tanıma, onları anlama ve çevresinde olup bitenleri de anlamlandırabilme ihtiyacı da hissetmektedir. Bu durumların sağlanabilmesi için de bir araca ihtiyaç duymaktadır. Bunun da en vazgeçilmez unsuru dildir. Başka bir ifadeyle "dil, değerlerini birbirleriyle olan ilişkilerinden alan birimlerin oluşturduğu bir dizge, dil bilgisi de bu dizgeyi ortaya koymayı, dizgeyi oluşturan kuralları bulmayı, bunları tutarlı bir biçimde açıklamayı amaçlayan alandır" (İşcan ve Kolukısa 2005, s. 300). Dil, anlama ve anlatma aracıdır. Birey, sahip olduğu dil ile çevresini anlar ve anlamlandırır; içinde yaşadığı toplumla iletişim kurar. Dil aynı zamanda "göstergelerden oluşan bir iletişim aracıdır. Kişi, kendi iç dünyasıyla dış dünyası arasında dil aracılığıyla bağlantı kurar."(Aydın 2009, s.20). Dil sadece bireysel olarak insanın kendini anlama ve anlatma, çevresiyle bağ kurma çabasının ötesinde; toplumları ilgilendiren bir yönü de içinde barındırmaktadır. Kısacası dil, bireysel olduğu kadar toplumsal bir kavramdır. Gemalmaz (2010) dilin milletin; milletin de dilin aynası olduğu görüşünü belirtmektedir. Toplumları bir arada tutma özelliğinin yanı sıra kültürel, millî ve manevi değerlerin gelecek nesillere aktarımı yani millet olma bilincinin oluşturulması da dil sayesinde gerçekleşmektedir. Dil, bir milletin kültürel değerlerinin başında gelir. Aynı dili konuşan insanlar, "millet" denilen sosyal varlığın temelini oluştururlar. Kaplan'a (2009, s. 39) göre bireylerin duygu ve düşüncelerini birbirine

aktarmasına yarayan dil, böylece toplulukların yığın veya kitle olmasını engelleyerek onları "duygu ve düşünce birliği" olan bir cemiyet yani millet hâline getirir. Bu açıdan bakıldığında dil, insan hayatının tüm safhalarını ilgilendiren hayatî bir öneme sahiptir. Çetişli (2001, s. 117) bu durumu şöyle özetlemiştir: " Dil sadece bir düşünce aracı ve iletişim vasıtası değildir, bu dar çerçeveye hapsedilemez. Dilin bunun dışında ferdî ve içtimai pek çok fonksiyonu daha vardır. Bunların başında da insanın hem ferdî hem de sosyal bakımdan gelişmesinin temel dinamiklerinden birisi olması gelir. Bir başka ifadeyle dil bizim insan olma noktasındaki kimlik ve kişiliğimizi inşa eden asli değerlerin başında gelir. Unutmamak gerekir ki, insan, dille varlıkları tanır, dille düşünür, dille inanır, dille hayal kurar, dille dua eder, dille rüya görür ve kendisini dille ifade eder. Zira insan gerek ruhi, gerek zihnî, gerekse fizyolojik tepkilerine dil vasıtasıyla hayat verir, şekillendirir, zenginleştirir". Ayrıca "Dil, onu konuşan ulusun yaşayış biçiminin, en geniş anlamda kültürünün, dünya görüşünün, tarih boyunca geçirdiği çeşitli evrelerin ve başka toplumlarla kurduğu ilişkilerin yansıtıcısıdır." diyen Aksan (2001, s. 14) dilin insan ve toplum hayatını yansıtmanın dışında diğer toplumlarla olan ilişkilerini de gösterdiğini söyleyerek diğer dillerle olan alışverişini de belirtip canlı bir varlık olduğu noktasını da göz önüne getirmiştir.

İnsanı diğer tüm varlıklardan ayıran ve insan hayatı için bu denli öneme sahip olan dil kavramının tanımlanması ve çeşitli yönlerden bilimsel olarak incelenmesinin gerekliliği doğmuş ve bu alanda birçok çalışma yapılmıştır (Aksan, 1998; Kaplan, 2009; İmer, 1990; Porzig, 1985; Yapıcı, 2006). Dilin sahip olduğu büyük güç ve içinde barındırdığı sırlar oldukça daha pek çok çalışmaya da konu olacaktır.

Karahan (2009, s. 304) dilin gelişmişliğini, kapsadığı alanı ve üstlendiği önemli fonksiyonları "Toplumsal hayatın bir parçası olan insan, yaşamının önemli bir kısmında dilin bu özelliğinden yararlanmak zorundadır. Çünkü dil, kültür ve medeniyetlerin gelişiminden insanların günlük yaşamlarındaki en basit bir meseleye kadar bütün alanlarda önemli fonksiyonlara sahip bir iletişim aracıdır." şeklinde ifade etmektedir.

"Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabiî bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimaî bir müessesedir." (Ergin, 1999, s. 3) denilerek dilin tabii yapısına, varoluşuna ve sürekli kendisini yenileyen canlı yapısına dikkat çekerken içinde barındırdığı kendine has

kanunların / kuralların varlığından bahsedilmektedir. Ayrıca temelinin bilinmeyen çağlara dayandığı konusunu da irdelenerek dil felsefesi konusunda da ipuçları verilmektedir.

Dil kavramının çok geniş, çok boyutlu ve gizli bir yönünün olduğunu belirten bir başka çalışmada ise Aksan (2003, s.13) "Dil, bir anda düşünemeyeceğimiz kadar çok yönlü, değişik açılardan bakınca başka başka nitelikleri beliren, kimi sırlarını bugün de çözemediğimiz büyülü bir varlıktır." şeklindeki açıklamasıyla canlı bir yapı olduğunun da altını çizmiştir. Yine Aksan (1998) "dil; düşünce, duygu ve isteklerin bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan ögeler ve kurallardan yararlanarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir." diyerek toplumun içindeki çeşitli bildirimlerin paylaşılmasında kullanılan araç olduğunu belirterek toplumsal yönünü ortaya koymuştur.

Dil kavramı çok yönlüdür. Güneş (2000, s. 20), "Dil, insanın şahsiyetini oluşturan, zekâsını işleten, dehâsını ortaya koyan, ilmî gücünü arttıran, kültürünü ayakta tutup besleyen; o kültürün bütün muhtevasını sinesinde saklayan ve tarihin derinliklerine uzanan kökleriyle asırların mirasını bünyesinde barındıran muhteşem bir sistem, tükenmeyen bir kaynak ve mucizevi bir kuvvettir." tanımıyla dilin geçmişle gelecek arasında bağ kuran yönüne dikkat çekerek hem insan hayatını hem de toplum hayatını etkileyen olağanüstü bir güce sahip olduğunu vurgulamıştır.

Çok büyük bir yapı olan, hayatla ve insanla bu denli iç içe geçmiş bir yapı olarak ortak bir şekilde tanımlanmasının zor olduğunu belirten Eker (2005, s. 3) ise dili "sosyal hayatın bir parçası olarak, sonsuz anlam boyutları barındıran ve bunları ileten; fiziki, ruhsal, fizyolojik, zihnî, toplumsal vb. pek çok olgularla ortak paydası var olan bir işaretler dizgesidir." şekliyle tanımlayarak insan hayatındaki yerini işaret etmiş ve başta da söylediği gibi hayatla ve insanla pek çok münasebeti içinde barındıran bir sistem olduğunu belirtmiştir.

Ünalan'a göre (2002, s. 143) hayatı renklendiren dil, her toplumun ruhunun aynasıdır. Bir toplumun kültür seviyesini ve dünyaya bakış açılarını tespit etmek isteyen kişilerin o toplumun dil özelliklerini incelemeleri yeterli olacaktır diyerek dilin toplumun kodlarını içinde barındıran, o toplumun tüm nitelik ve değerlerini aktaran yönüne vurgu yapmıştır.

Banguoğlu (2004, s.9) dil için "Dil insanların meramlarını anlatmak için kullandıkları bir işaretler sistemidir. Elle, başla, gözle, kaşla işaretler yaparak da bazı duygularımızı, düşünce ve dileklerimizi anlatırız. Fakat en mükemmel anlatma vasıtamız dilimizdir."

diyerek insan için farklı anlaşma sistemleri olsa da en önemli olanın dil olduğunu belirtmiştir. Aslında anlaşmak için kullanılan her türlü vasıta (trafik levhaları, semboller vb.) da yine sonuç olarak dil ile anlam kazanacaktır. Dilsel kalıplara dönüştürülmeyen düşüncelerin başkaları tarafından anlaşılması mümkün olmayacaktır. Aynı doğrultuda dilsel kalıplara dönüştürülmedikçe düşünceler, insanın zihninden dışarı çıkma ve gerçekleşme olanağı bulamayacaktır (Yalçın ve Şengül, 2007).

Tanımlara bakıldığında tüm araştırmacıların üzerinde hemfikir olduğu bir takım ortak noktalar görülmektedir. Buna göre dilin özellikleri kısaca şu şekilde özetlenebilir:

Öncelikle dil insanların duygu, düşünce, istek ve haberlerini başkalarına aktarmalarını sağlayan bir iletişim aracı olma özelliği göstermektedir. Buradaki birliği sağlamak ve iletişimi kolaylaştırmak için belirli ortak noktalara sahiptir. İletişimin ana malzemesidir. Dil olmayınca mesaj vericiden alıcıya iletilemeyecek ve dolayısıyla iletişim gerçekleşemeyecektir.

Dil de tıpkı onu kullanan insan gibi canlı bir varlıktır. Canlılar için geçerli olan tüm yasalar dil için de geçerlidir. Diller de diğer canlılar gibi doğar (buna örnek olarak akraba diller gösterilebilir), büyür (gelişir ve en uç sınırlarda kullanılmaya başlanır) ve ölürler (hiç kimse tarafından kullanılmayan veya kullanıcısı bir milletin artık tarih sahnesinde yer almadığı unutulan dillerdir). Ayrıca canlı bir varlık oldukları için kendisi gibi olan diğer dillerle de etkileşim için de bulunurlar.

Sadece insanları değil toplumları da etkileyen bir kavram olan dil, alelade toplumların millet bilincine ulaşmasını sağlamaktadır. İnsanların arasında bir bağ kurarak, onları ortak bir noktada birleştirerek hem sosyal yönlerine katkıda bulunurken hem de güçlü bir otoriteye sahip olabilme yeteneğini kazandırmaktadır.

Dil, ortak kurallar bütünüdür. Toplumdan topluma değişse de mutlaka her toplumun kendi dili için kabul ettiği birtakım kanunlar ve kurallar vardır. Bu kurallar da dilin en güçlü tarafını ortaya koymaktadır. Bu sayede dil bir mantık bütünü içerisinde uzun yıllar boyu varlığını sürdürebilecektir. Kısacası kuralların olması dil / diller için vazgeçilemez bir durumdur. Bu kurallar sayesinde ortak dil oluşur ve toplumun meydana gelmesi sağlanır.

Dilin gizli antlaşmalar sistemi olması toplumdaki herkes tarafından kabul edildiği ve buna göre ortak noktalar çerçevesinde şekillendiğidir. Toplumun kendi öz değerlerine göre oluşturulmuş bir yapısı vardır. Ayrıca burada diğer üzerinde durulması gereken genel olarak tanımların çoğunda bulunan bir tespit yani dilin sistem olmasıdır. Dil kendi

içerisinde, bağlı olduğu kurallara göre işleyen gizemli, büyülü ve tanımlanması zor bir sistemdir.

Dil, bir milleti millet yapan en önemli değerlerden birisidir. Millî kültürü nesilden nesile aktararak toplumların geçmişleriyle ve gelecekleriyle olan bağlarını kurma görevini üstlenmektedir. Böylelikle sağlam bir yapı içerisinde hem kendinin hem de ait olduğu milletin uzun yıllar varlığını sürdürebilmesine olanak sağlamaktadır.

Dil, sesler ve işaretler dizgesidir. Dilin yapısını sesler ve işaretler oluşturur. Bir nevi düşüncenin ses ve yazı şeklinde kodlanmasıdır. Düşüncenin en önemli aktarıcı unsurlarıdır. İletişimin ana elemanı dil, dilin ana elemanı ise ses ve işaretlerdir. Bu ses ve işaretlerin hangi düzene göre kullanılacağı ve aktarılacağı yine dilin kendi kurallarıyla (dil bilgisi) belirlenmiştir.

Dil, kültür aktarımın yanında toplumun da aynasıdır. Toplumun kültürel özelliklerini, yaşayış biçimlerini, düşünce yapılarını, diğer toplumlarla olan ilişkilerini, dünyaya bakışını vb. benzeri pek çok konu hakkında bilgi verir. Toplumun konuştuğu dil yaşadığı hayata göre şekillenir. Bu da bize toplumun sadece bugünü değil geçmişi hakkında da bilgiler vermektedir. Karahan (2011, s. 313) "bir dilde yer alan kelimeler değil; bazen bir işaret, bir ses o milletin bilinmeyen bir yönünü aydınlatır. Bundan dolayı da dil verileri tarih, folklor, sosyoloji ve diğer disiplinler için değerlendirilmeleri gereken önemli malzemelerdir." şeklindeki ifadesiyle toplum hayatının dilin en küçük noktasında bile görülebileceğine işaret etmiştir. Burada üzerinde durulması gereken bir başka konu ise dilin diğer disiplinler için de çok önemli olmasıdır. Bir başka deyişle diğer disiplinlerin varlığı da dile bağlıdır.

Her insan dil yetisiyle doğar, öğrendiği ilk dil de ana dili olur ve içinde bulunduğu toplumu, o toplumda gelişen olayları algılayıp ifade etmesi de ana dili aracılığıyla olur.

2.2. Ana Dili

Dil, bireysel olduğu kadar toplumsal bir kavramdır. Toplumun kültürünü, millî değerlerini, öz benliğini, bilinçaltını, hedeflerini, özlemlerini, acılarını, sevinçlerini, kısacası bir toplumun toplum yapan tüm özelliklerini aktarır. Dilimiz bizi en iyi yansıtandır. Bu bakımdan bir nevi millî kimlik görevi üstlenmektedir. Dilin bu millî yönü de dile daha özel başka bir anlam daha kazandırmaktadır. Kısacası sıradan bir dili, sayılan tüm özellikleri aktaracak bir ana dili yapmaktadır. Her toplumun bir dili olsa da onun kendi özelliklerini yansıtan ana dilidir.

Ana dili kavramı ile ilgili birçok tanım yapılmıştır. "İnsanın içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiği dil"dir (Vardar, 1998, s. 20). İnsanın dünya serüvenine başlangıcının bir anahtarı olarak da görülebilir. Bu süreçte insan hem bireysel hem de sosyal olarak kendini tanımlamaya çalışırken kullandığı malzeme ana dilinden başkası değildir. İnsan ana dili sayesinde kendini ifade eder ve mensubu olduğu toplumun değerlerine ulaşır. Sever (2011, s. 1) bu durumu şu şekilde açıklamıştır: "Çocuk çevresini, toplumunu ve bu toplumun ortaya koyduğu ve geliştirdiği kültürel birikimi ana diliyle algılar; dili yetkinleştikçe bilgi, kültür ve düşünce evreni de gelişir". Gelişimin başlangıcından itibaren insan ana diline ihtiyaç duyar ve kendini ancak bu şekilde gerçekleştirebilir. Aksan (1994) ise ana dili kavramını açıklarken bireyler için ne denli önemli olduğunu, insan ve toplum hayatındaki yerini ve sürecini konu edinir. Birey ana dilini tüm hayatı boyunca kullanmaktadır. Ana dili, çocuğun içinde bulunduğu çevrenin ve iletişim kurduğu toplumsal ortamın bir ürünüdür. Bu sayede ana dili, bireyi içinde yaşadığı toplumun bir üyesi yaparak onu toplumun sahip olduğu her türlü özellik ve ögesi ile özdeşleştirirken ona kendine ait bir karakter kazandırır. Dünyaya önce ana dili penceresinden bakan bireyin belleğinde evren, ana diline göre şekillenir. Karşılaştığı durumları, olayları ve yaşama ait her türlü yargıyı, ana dilinin anlama ve anlatma imkânlarını kullanarak ifade eder (Aksan, 1994, s. 67). Kayaalp (1998, s. 89) de tanımlamasında bireyin çevresindeki insanlarla iletişime geçebilmesi, sosyal varlık yönüyle toplum içinde kendini anlatabilmesi, kişisel gelişim bakımından eksikliklerini giderebilmesi ve hayatın her safhasında başarılı olmasının yolunun iyi bir ana dili eğitimi ve öğretiminden geçtiğini vurgulamıştır.

Özdemir (1983, s.21-22) ana dili hakkındaki görüşlerini şöyle anlatmaktadır:

> Ana dili, bireyleri birbirine bağlayan, bir toplumu gelişigüzel bir insan yığını olmaktan çıkarıp millet yapan en önemli unsurdur. Aynı ana dili konuşanlar, aynı ana dilin havasını bilinçaltlarına indirmiş olanlar arasında bir yakınlık oluşur. Bu, ana dilin insan kişiliğini biçimlendirmedeki etkisinden, evrene bakış açılarının ortaklığından gelir. Bu ortaklığa, ana dilin bireyleri birbirine bağlama gücüne ana dili duygusu adı verilir. Zira ana dili duygusu, ana dili öğrenmenin ilk aşaması olan bebeklik ve çocukluk yıllarında oluşmaya başlar ve bilinçaltını ve bilinci kuşatarak bütün yaşam boyunca gelişir. Bu duygu bir kez bilinçaltına yerleşip kişilik kumaşına sindi mi kolay kolay yok olmaz ve varlığını sürdürür.

Türk Dil Kurumu sözlüğünde ise ana dili "Çocuğun ailesinden ve içinde yaşadığı topluluktan edindiği dil" biçiminde tanımlanmaktadır. Bu tanımların ışığında ana dili, insanın dünyaya gözlerini açtığı andan itibaren tanıştığı; onu hayata hazırlayan, içinde yaşadığı milletle arasında bağ oluşturan dildir. Tüm yaşantısı boyunca insanın üzerindeki etkileri de devam edecek; dünya görüşünden, öğrenmesine, ilerleme ve gelişmesine kadar

her durumda onu yalnız bırakmayacaktır. Daha önceden de belirtildiği gibi insan, dili kadar insandır.

Ana dil ve ana dili kavramları ilk zamanlarda karıştırılan kavramlardır. TDK Türkçe Sözlükte "Kendisinden başka diller veya lehçeler türemiş olan dil." olarak tanımlanan ana dil, çocuğun ilk olarak ailesinden öğrendiği; kendini hayata hazırlayan, bireysel ve toplumsal olarak tanımlamasına imkân veren ana dilinden çok farklıdır. Ana dilinin ne olduğu kadar nasıl öğretildiği de önemlidir. "Dil ile dilin kalıpları ile düşündüğümüzden ana dili eğitimimiz güçlü olduğu oranda düşünce ufkumuz sağlam bir temele oturmuş olur" (Dilidüzgün, 2004, s. 16). Ana dili eğitiminin 1990'lı yıllarda birçok bilim dalı tarafından incelendiği ve bu incelemeler sonucunda toplum ve insan için hayati bir mesele olduğu ortaya konulmuştur. 21. yüzyılda toplumda, bazı yeni bilim dallarının insanları yönlendireceği düşünülmüş ve bunların araştırma, edinme, sunma ve kullanma gibi birçok yönü olsa da ancak dili yeterince öğrenmeye bağlı olacağı anlaşılmıştır" (Yalçın, 2002, s. 17). Ana dili eğitimi öncelikle aileden başlar. Bu Ana dili edinimi, okulda belli bir sistem içerisinde verilmektedir. Oluşturulan bu sistemle edinilen dil, okullar sayesinde geliştirilerek ana dilinde iyi bir anlama ve anlatma kabiliyeti olan bireyler yetiştirme fırsatı sunacaktır. Bu açıdan bakıldığında ana dili eğitiminin istenen hedefe ulaşması için ailede aldığı eğitim önemli bir görev üstlenmektedir. Aslında ana dili eğitimi verilirken sadece bireyin kendi kişisel gelişiminin dışında yarının ebeveynleri ve bu kültürün aktarıcıları olduğu gerçeği de göz önünde bulundurulmalıdır. Bu bağlamda eğitimin devamlılığı ve başarısı için hedefler çok öteleri kapsamalıdır. Yetiştirilen bir insanın eğitimindeki eksikliğin sonraki kuşaklarda tamir edilemeyecek sonuçlar doğurabileceği bilinerek ana dili eğitimi üzerinde durulmalıdır.

Göğüş'e göre (1983, s. 40) "*ana dili eğitimi, çocuğun aile ve çevresinde öğrendiği dili, okuldaki eğitim etkinliği içinde, sonra iş ve toplum yaşamında duyacağı çeşitli ilgi ve iletişim gereksinimlerini karşılayabilecek nitelik ve yönlerde geliştirmektir. Bu eğitim çocuğa yeni bir dil öğretmek değildir, konuştuğu dil üzerinde çeşitli beceriler kazandırıp bu alanda bilinçlendirmektir. Bu şekilde tanımlamayla ana dili eğitiminin aslında önceden edinilen bir dilin çeşitli özellik ve kuralları hakkında, daha iyi kullanabilmesi için*" yön gösterici olarak ele alınmalıdır.

"Başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dil." olarak tanımlayan Aksan (2007, s. 81), ana dili eğitiminin nerede

başladığına işaret edip onun bireyle toplum arasındaki ilişkisini göz önüne sermiştir. Dil bireyin toplumdaki, toplumun da dünyadaki ayak izidir. Bu da ancak ana dili ile gerçekleşir. Dolayısıyla ana dili eğitimi düşünülenden çok daha büyük bir önem arz etmektedir. Dil eğitimin temel amacı, kişinin düşünme ve bildirişim becerisini geliştirmektedir. Bu sebepten dil eğitimine, bilhassa ve öncelikle ana dili eğitimine tüm ülkelerin eğitim sistemlerinde büyük önem verilir. Yetiştirilen bireylere çok iyi bir şekilde dilin öğretilmesine çalışıldığı belirtilir (Kavcar vd, 1998, s.12). Başta ailede edinilen ana dili eğitiminin sonraki aşamada okullarda planlı ve bilinçli bir şekilde öğretilmesi gerekmektedir. Özdemir (1983, s. 18-30), tüm bilim ve bilgi dallarına giden yolların ana dilinin toprağından geçtiğini belirtip ana dili tam gelişmemiş, kemale ermemiş bireylerin onu etkili bir öğrenme aracı olarak kullanamayacaklarını bildirmiştir. Bu konuda en önemli görev elbette ki öğretmenlere düşmektedir. Okullarda maalesef dili doğru kullanmanın sadece Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerine has bir durum olduğu gibi anlaşılmaz bir zihniyet vardır. Hâlbuki her öğretmenin dili doğru ve güzel bir şekilde kullanarak, onun inceliklerine ve estetiğine hâkim olarak öğrencilerine örnek olması gerekmektedir. Küçük yaşlardan itibaren kazandırılacak dil bilinci ve dili etkili kullanma becerisi iyi birer rol model oluşturabilecek eğitimciler aracılığıyla gerçekleştirilebilir (Kolaç 2008, s.443). Marshall'a (1994, s.18) göre ana dili diğer tüm bilim dallarının kapısını açar; öğretilen bilim dalı fark etmeksizin öğrencinin gelişmesi onun çeşitli hâllerde bir dilden yararlanabilme yeteneğine bağlıdır.

Her disiplinin olduğu gibi ana dili eğitiminin de birtakım kuralları ve ulaşmak istediği amaçları vardır. Bu konuda dikkat edilmesi gerekenleri Özdemir (1983) şu şekilde sıralamıştır:

* Ana dili öğretiminde esas kaynak çocuğun dille ilgili evreni olmalıdır. Çocuğun dilsel evreni çevresi, ilgi ve gereksinimleriyle sınırlıdır. Bu sınır, eğitimin farklı aşamalarında kademeli bir şekilde geliştirilmelidir.
* Ana dili etkinlikleri belli bir ilişki ağı içinde bir bütün oluşturur: Konuşma dinlemeyi, dinleme anlamayı, anlama söze ve yazıya dönüştürmeyi gerekli kılar. Etkinlikler arasındaki ilişki ağı derslerin akışını ve değişkenliğini oluşturmalıdır.
* Ana dili dersi bir bilgi dersi değil, bir beceri ve alışkanlık dersidir. Alışkanlığın oluşması, becerilerin kazanılması ise yapmayı ve uygulamayı gerektirir.
* Ana dili dersi, bir alışkanlık ve beceri dersi olduğu kadar insan kişiliğini kurma, geliştirme dersidir. Bu derste inceletilecek metinler, bunlar üzerinde yaptırılacak çalışmalar, kişiliğin oluşumunda önemli bir yeri olan ulusal bilinci ve coşkuyu kazanma, olayları neden sonuç ilişkisi içinde ele alarak yargılama gücünü geliştirme, güzel metinler aracılığıyla dil beğenisini yerleştirme, yazma ve okuma etkinliğiyle imgelem gücünü besleme, güzel ve etkili anlatma amacına yönelik olmalıdır.
* Ana dili dersi hem bir amaç hem de bir araç dersidir. Bu bağlamda her ders bir ana dili dersi, her öğretmen de ana dili öğretmenidir. Biçimsel bir benzetme değildir bu. Ana dili

> öğretiminde sürdürülen ve alışkanlığa dönüştürülmek istenen davranışlar tüm öteki dersleri de kuşatır (Özdemir, 1983, s. 27).

Sonuç olarak ana dili toplumlar için vazgeçilmez bir unsurdur. Her toplumun dili olsa da o toplumun tüm özelliklerini yansıtan, toplumun var olma savaşındaki gücü ve geleceğe uzanan köprüsü olan ana dilidir. "İnsanın duygu ve düşünce evrenini geliştirmek, içinde yaşadığı toplumsal ve kültürel ortamın bir parçası olduğunu hissettirmek, ana dilini etkili bir şekilde öğretmeye dayanır" (Aydın 2009, s. 22). İyi bir insan yetiştirebilmenin temelinde yatan eğitim de budur. Ana dili edinimi, doğal hayatın vazgeçilmez kurallarından biridir. Her çocuk normal şartlarda belli bir süreç içerisinde ana dilini öğrenir. Fakat bu gelişigüzel bir öğrenmedir. Bu yüzden ana dili eğitimi okullarda belirli kurallar çerçevesinde daha sistemli bir şekilde sürdürülmektedir. Ailede başlayan ana dili eğitimi daha sonra örgün eğitim kurumlarında devam eder ve insan hayatının her noktasını kapsayacak bir yönde gelişme gösterir. Bu bakımdan ana dili eğitiminin ne kadar önemli olduğu açıkça görülmektedir. Yarınlarını sağlam zeminler üzerine kurmak isteyen toplumlar ana dili eğitimine gereken önemi vermek zorundadırlar. Bu bakımdan ana dili eğitimi olarak ülkemizde okuma, dinleme, konuşma ve yazma temel dil becerileri ile dil bilgisi öğrenme alanını içeren bir süreç söz konusudur. Buradaki asıl amaç temel dil becerilerinin yanında dil bilgisi alanında da yeterli çalışmaların yapılması ve hedef kitleye eşit bir şekilde verilerek tam bir eğitimin gerçekleştirilmesidir. Ancak ana dili eğitiminin önemli unsurlarından biri olan dil bilgisi eğitimine gereken önem verilmemekte, test sınavlarına yönelik bir öğretim sistemi uygulanıp dilin kuralları işlevsel olarak kavratılmamakta, dersler öğrencilerin durumlarına uygun materyallerle desteklenmemektedir. Bu durumun sonucunu da Göçer (2008), "Dil bilgisinin çeşitli açılardan önemine rağmen öğrencilerin dil bilgisine karşı olumsuz tutum besledikleri görülmektedir." şeklinde açıklamaktadır. Bu açıdan ana dili ve ana dili eğitimi büyük bir öneme sahiptir ve ana dili eğitiminin istenilen düzeyde verilebilmesinin gereklerinden biri de dilin kurallarının işlevsel yönüyle öğretilmesi, yani dil bilgisi öğretilmesinden geçmektedir.

2.3. Dil Bilgisi

Tanımlarında da çokça belirtildiği gibi dillerin kendine ait kanunları / kuralları vardır. Bu kurallar dilin özelliklerine göre şekillenmekte ve bir dili diğer dillerden ayıran özellikler veya iç dinamikler olarak da karşımıza çıkmaktadır. Dil bilimi, dillerin genel anlamıyla nasıl bir oluşum içinde olduğunu, gelişimlerini ve dil olaylarını inceleyen bilim dalıdır.

Bütün dillerin kendine has kuralları olduğu için, her birinin ayrı bir dil bilgisi vardır. Bir dilin sesleri, sözcük türleri ve bunların yapıları, cümle olarak sıralanması, cümle içindeki vazifesi, çekimleriyle ilgili kuralları düzenleyen dil bilgisi, dil biliminin bir dalıdır (Göğüş, 1978, s.337). Dil bilim ve dil bilgisi (gramer) terimlerinin birbiriyle karıştırılmaktadır; dil bilgisi daha dar kapsamlı ve kullanışlı amaçlara yönelen inceleme alanıdır (Eker 2009, s. 26). Her dilin kuralları, diğer dillerle bazı ortak yönleri vardır. Bunu inceleyen bilim dalı, dil bilimdir. Dilin kendine özgü kurallarıyla ilgilenen kısmına ise dil bilgisi denilmektedir.

Dil bilgisi, dil öğretiminin önemli ayaklarından biridir. Dil bilgisinin, alanyazında farklı farklı tanımları vardır. Chomsky, dilin/bir dilin yapısıyla ilgili genellemeler oluşturmaya uğraşan bilim (Chomsky, 2001, s. 105) olarak nitelerken Ergin'e (2004, s. 28) göre bir dili tüm yönleriyle inceleyen bilgi kolu olan dil bilgisi ses, şekil, köken, anlam ve cümle bilgisi bölümlerinden oluşmaktadır. Bu bölümler birbiriyle iç içe olduğundan bir dil incelemesinde söz konusu alanların hepsi yer almalıdır. O yüzden dilin kuralları ortaya konulurken çoğu zaman atlanan anlam kısmı da göz ardı edilmemelidir.

Tam anlamıyla dili öğrenebilmek için o dildeki sözcükleri sıralamak yeterli olmamaktadır. O sözcüklerin içerisinde kullanıldığı dilin kendine has kurallarına göre bir araya getirilebilmesi gerekmekte (Baştürk, 2004, s.15) olduğu için burada dil bilgisi devreye girmektedir. "Dil bilgisi, bireyin dil yeteneğine dair bilgileri, dilin yapısını, bu yapının unsurlarını (işaret, ses, sözcük, cümle, yapı, tür, anlam özellikleri, görev ve işleyiş düzeni) ve bu unsurların tümce ve metin oluşturulması için düzenlenmesini, dilin sistemini araştırmayı, kurallarını belirlemeyi ve bu kuralları açıklamayı amaç edinmiş bir çalışma alanıdır" (Crystal, 2008 s. 218; Çotuksöken 2004, s.68; Demirel, 2003, s.112; Kocaman, 1990, s. 862; Sağır, 2002, s.19; Vardar, 2002, s. 73; Yangın, 1999, s.22) şeklinde de tanımlayanlar vardır. Ergin (2004, s. 28) ise inceledikleri alanlara göre ses bilgisi (fonetik), şekil bilgisi (morfoloji), türeme veya köken bilgisi (etimoloji), anlam bilgisi (semantik) ve cümle bilgisi (sentaks) olarak tanımlasa da bu alanların birbirinden ayrılmaz alanlar olduğunu ve birlikte değerlendirilmesi gerektiğini belirtmiş, bütüncül bir yaklaşımla ele alınmasını istemiştir. Örneğin dilin seslerinin incelenmesinde ses bilgisinden veya sözcüklerin yapısını incelerken şekil bilgisinden yararlanılırken tam anlamıyla doğruya ulaşabilmek için etimolojinin yanında anlam ve cümle bilgisine de sahip olunması gerekir.

Dil bilgisi ve gramer terimlerinin ikisini de kullanan Banguoğlu (2007, s. 18-19) dil bilgisinin dili iyi bir şekilde kullanabilme sanatını, doğru konuşma ve okuyup yazma yöntemlerini bizlere gösterdiğini belirtmektedir. İki terimi birlikte kullanan bir diğer

tanımda dil bilgisi; ses bilgisi, şekil bilgisi, cümle bilgisi ve anlam bilgisi gibi gramerin temel bölümleri vasıtasıyla dili ses, şekil ve cümle yapıları ile dilin çeşitli unsurları arasındaki anlam münasebeti bakımından inceleyerek bunlarla ilgili kuralları ve işleyiş özelliklerini ortaya koyan bilim olarak ifade edilmiş ve tasvirî gramer, tarihî gramer ve karşılaştırmalı gramer gibi türleri belirtilmiştir (Korkmaz 1992, s.75). Ne ilginçtir ki gramer kelimesi hakkındaki bilgi yine dil bilgisinin (gramer) bir alanı olan köken bilgisi (etimoloji) sayesinde elde edilir. Gramer kelimesi dil bilgisinin batı dillerindeki karşılığı olarak kullanılırken bu sözcüğün menşeine dair grammatike (Yunanca), grammatica (Latince), grammatik (Almanca), grammaire (Fransızca), grammar (İngilizce) gibi farklı dillerde bulunan sözcüklerin türetildiği gramer sözcüğünün Yunanca'da "yazı" manasına gelen gramma (yazmak) kökünden geldiği belirtilmektedir (Dilâçar 1971, s.83).

Ediskun (1988, s. 65), bir dilin ses, sözcük yapısı, sözcük anlamı, kelime kökeni, cümle kuruluşu ve tüm bunlarla ilgili kuralları inceleyen bilimin dil bilgisi olduğunu belirtmektedir. Kurudayıoğlu (2012, s. 49) dil bilgisi kurallarının iyi öğrenilmesinin, doğru bir şekilde dilin kullanılmasına yardımcı olduğunu ve dil bilgisini iyi bir şekilde almış bireyin duygu, düşünce ya da bilgi aktarımında hiçbir noktayı atlamadan, dizilişini bozmadan olduğu gibi kavrayıp anlayabileceğini ifade etmiştir. Dil bilgisi yardımıyla doğru düşünmenin yanında doğru konuşma ve yazmanın bilimsel şekli de öğrenilir. Dil bilgisi de aslında doğru düşünmeye zemin hazırlamakla dil ve düşüncenin sarmal yapısı etrafında bütünlüğü ortaya koymaktadır.

Dil bilgisi, Gencan (2001, s. 28) için dilin doğru, düzgün kullanılma yollarını gösterirken aynı zamanda doğuşu, gelişmesi ve kuruluş özellikleri gibi çeşitli niteliklerini konu edinen bir bilim dalıdır. Bir başka görüşe göre tüm diller içerisinde kendi yapısına uygun bir mantık barındırmaktadır ve dil bilgisi dillerin sahip olduğu bu mantığa göre sistemli bir şekilde ifadesini ve kurallara bağlanmasını sağlamaktadır (Çeçen, 2007, s. 6). Vardar da (1998, s. 76) üretici dönüşümsel mantıkla bir dili konuşan ve dinleyenin cümleleri üretmesini aynı zamanda anlamlandırmasını sağlayan edinç; iç dizge ve bilgi ayrıca bunun yanında dilin işleyiş özelliklerini ve düzenini ortaya koyan, özellikle biçim bilim ve söz dizimi kapsayan inceleme şeklinde görüş bildirmektedir.

Önceki dönemlerde dil bilgisi tanımları, sarf ve nahiv üzerinden değerlendirilmiştir. Sarf ve nahivin bir dili doğru bir şekilde yazmak ve söylemek anlamına geldiği belirtilirken sarf, kelimelerin çeşitlerini, hallerini ve nasıl biçimlendiklerini; nahiv bölümünde ise kelimelerin cümledeki yerleri, görevleri ve cümleye kazandırdıkları anlam ilişkileri

üzerinde durulduğu yönünde bilgi verilmektedir (Gülensoy, 2000, s. 1; Karahan ve Ergönenç 2000, s. 3). Sonraki dönemlerde ise dil bilgisinin farklı türleri de ortaya çıkmış olup bunlardan bazıları üretimci ve dönüşümcü dil bilgisi, biçimsel dil bilgisi, metinsel dil bilgisi, kavramsal- işlevsel dil bilgisi, söyleyiş dil bilgisi (Güneş, 2013, s. 74) gibi isimler alarak yeni dil bilgisi ve geleneksel dil bilgisi şeklinde ayrıma tabi tutulmuştur. Eker (2011, s. 21) ise amacına göre; yazı dilini esas alan ve onun kurallarını ortaya koyan dil bilgisine kuralcı (prescriptive), dilin tarihi süreç içinde gelişim aşamalarını inceleyen dil bilgisine tarihsel (historical), eski Yunan ve Latin çalışmalarına kadar kökeni uzanan dil bilgisine geleneksel (traditional), bir yargılama yapmaksızın ve kurallar ortaya koymaksızın dilin belli bir zamandaki durumu ele alan dil bilgisine betimleyici (descriptive), ortak bir kökene sahip dillerin ele alındığı dil bilgisine karşılaştırmalı (comparative), dilin ortaya koyduğu eserlerini edebiyat tarihi ile edebiyat bilgisi ve dil bilgisi bakımından değerlendiren dil bilgisine metin bilgisi (philologycal), dil öğretimi aşamasında yararlanılan dil bilgisine pedagojik (pedagogigal) dil bilgisi şeklinde tanım getirmiştir.

Geniş çerçeveden değerlendirildiğinde her dilin kurallarının da farklılık göstereceği buna bağlı olarak da öğrenilmesinin de farklılaşacağı anlaşılmaktadır. Ancak Türkçe bu açıdan diğer dillerden ayrılır. İşlevsel bir dil bilgisinin olması onu diğer dillere nazaran daha kolay, mantığı kavranabilir bir dil hâline getirmektedir. Onan (2005, s. 721) da dillerin farklı öğrenim zorluklarının olmasının her dilin kendisine ait farklı bir yapısının ve kendisine özgü kurallarının olmasından kaynaklandığını ve dünya dilleri arasında Türkçe dil bilgisinin birçok dile göre belirli bir mantık düzeni içerisinde algılanabilmesiyle kolay öğrenilecek özelliklere sahip olduğunu ifade etmiştir. Hatta yabancılar bile bu konuda hem fikirdir. Türkçeyle ilgili Johan Vandewalle,

> Yıllar boyunca Türkçenin kurallar sisteminin işleyişini inceledikçe satranç oyununa olan yakınlığının daha çok farkına varıyorum. Satrançta kurallar mantıklı, basit ve az sayıda. Çok kısa bir zaman içerisinde öğrenilebilir. Yedi yaşında bir çocuk bile satranç oynamasını öğrenebilir. Temeldeki bu kolaylığa rağmen satranç oynayan kişi hayatı boyunca sıkılmaz. Oynama imkânları sınırsızdır. Dünya şampiyonluğunu kazanmak için olağanüstü yetenek ve beceri lâzım. Bütün bu nedenlerle satranç oyununun ideal bir oyun olduğunu söyleyebiliriz. Aynı durumun Türkçe dil bilgisi sisteminde bulunması bence Türk dilinin en büyülü özelliğidir.

Alman dilcisi Max Müller de:

> Kişi Türkçe dil bilgisini tat alarak okur, insan bilincinin büyük beceri ve ustalığı ile biçimlenmiştir Türkçenin dil kuralları. Ad ve eylem türetme düzeni, olağanüstü kurallardır, yalındır, saydamdır. İnsan bilinci en usta biçimde sese, söze yansımıştır. Kök sözler en gerekli ilişkiyi sağlayacak ölçüdedir. Bu sayılı köklerden duygu, düşünceyi en ince ayrıntılarına dek anlatan sözcükler yapılır. Anlamı belirsiz bir eyleme kip ve zaman ekleri eklenip tümce oluşturulur. Birbirini tutmayan ses birimlerinden dört başı bayındır sözcükler yaratılır. Yeni

> yaratım kurallıdır, ezgilidir. Türkçe insan bilincinin yontup düzelttiği anıt değerinde bir düşünce aracıdır. İlk yaratılıştaki gibi yalın ve durudur. Türkçede, dil bilgisi düzeninde, düşüncenin oluşumunu birim birim izleriz. O anda billur bir kovanda bal peteklerinin oluşumunu seyreder gibiyizdir. Ancak bir başına kalmış insanın Türkistan bozkırlarında yaratılıştan kaynaklanan yasalarla yarattığı anıtı hiçbir bilim kurumu yaratamaz. Bu göçebe ulusun böylesine sağlam kuralları olan bir dili nasıl kurduğuna şaşıyorum.

şeklinde düşünmektedir (akt. Kaygusuz, 2006, s. 16-17).

Bu da dilimizin sahip olduğu dil bilgisi kurallarının ne kadar özel ve sonsuz sayıda işlem yapılabilecek kabiliyeti içinde barındırdığını ve yabancıları bile etkileyebilecek derecede eşsiz olduğunu göstermesi açısından önemli bir örnektir.

Türkçenin geçmişten günümüze geçirdiği tarihî süreç ve yapılan tanımlardan da anlaşılabileceği gibi dil bilgisi bir dili oluşturan, onu ayakta tutan, doğru şekilde anlamlanmasını, dolayısıyla doğru iletişim kurulmasını sağlayan dile özgü kurallar bütünü olarak karşımıza çıkar. Aynı zamanda dili dil yapan, olmazsa olmaz yapı taşlarından biridir. Yine dilin içerisinden örneklendirmek gerekirse metinlerde kullanılan kompozisyon sözcüğünün temeli olan kompoze (yani ögelerini birleştirmek, bütünleştirmek, yeniden oluşturmak) sözcüğü dil bilgisinin dil içerisindeki görevini en iyi tanımlayan sözcüklerden birisidir. Aslında anlamların bir nevi nasıl bütün bir anlam hâline geleceği konusunda dili kullananlar için bir yol göstericidir. Onların yanlışa düşmelerini ve başıboşluğu engeller. Metinler için kompozisyon kuralları ne ise dil içinde dil bilgisi odur, dil için bu denli gerekli olan dil bilgisinin, öğretimi konusu da oldukça önemlidir.

2.3.1. Dil Bilgisi Öğretimi

Bir dil için çok önemli bir yapı olan dil bilgisinin öğretimi de dil için önemlidir. Dil bilgisini öğretmek aslında dili öğretmek demektir, dil ile dil bilgisi ayrı ayrı düşünülemez. Dil bilgisi dilin varlığının / yaşadığının en büyük göstergesi, bütünlüğünün koruyucusudur. Dil bilgisi, dil düzeninin korunmasına ve bilinç dışı kazanılmış olan dil duygusunun bilinçli bir hâle gelmesine yardımcı olur. Bu açıdan da öğretimi önemli bir husustur. Tabiî ki bir öğretimin ve eğitimin yapılabilmesi için birtakım hedeflere ihtiyaç duyulmaktadır. Dil bilgisi öğretiminin amacı Türkçe öğretim programında, Türkçenin yapısını oluşturan ve işleyiş kurallarını tanımlayan bilgileri edinmek, bu kuralların konuşma, yazma, dinleme, okumayla ilgili dil etkinliklerinde uygulanmasını sağlamak olarak belirtilmiştir (MEB, 2006, s.7). Dil bilgisinin öğretilmesinin temel amacı dili, kuralları ve özellikleriyle bireylere verilerek Türkçenin temel becerilerini elde etmelerine yardımcı olmak ve Türkçeyi –ana dillerini- bilinçli bir şekilde kullanmalarını sağlamaktır. İşcan da (2007,

s.9) bu amacı dilin kurallarını öğretmekten öte, her ortamda Türkçenin rahat bir biçimde kullanılmasını sağlamak şeklinde açıklamıştır. Ergin'e göre (2002, s.18) de dil bilgisi öğretiminin bir gayesi dili iyice öğretmekse, bir gayesi de insan dehasının en mükemmel eseri olan dilin yapısını inceleyerek çocuklarımızın zihnî gelişimine yardımcı olmaktır. Çağdaş gelişmeler ışığında Demirel ve Şahinel (2006, s. 126) ise dil bilgisi eğitimin amaçlarını üç madde hâlinde şöyle sıralamışlardır:

1. Bilinçaltı dil yapılarının bilinç düzeyine çıkarılması ve bunların kullanılır hâle getirmek,
2. Öğrencilere dilin işleyiş şeklini kavratmak,
3. Bir iletişim aracı olarak dilin doğru ve etkili bir biçimde kullanılmasını sağlamak

Ana dili öğretiminde o dilin kurallarını ve dilin yapısını bilmek büyük önem taşır. Bir dilin yapısının ve kurallarının sistemli bir şekilde öğrenilmesi dil bilgisi öğretimine bağlıdır (Onan, 2005, s. 724). Can'a göre (2020, s.110) birey, bir dili öğrenirken sistemli ve karmaşık olmayan bir dil yapısı arar ve bunu da dil bilgisi sağlar. Dolayısıyla dil bilgisi kuralları, düzenli ve karmaşık olmayan şekilde verildiğinde hem dil öğrenimi hem de dil bilgisi öğrenimi hızlanacaktır. Bir dilin kurallarını bilmenin o dili tam anlamıyla bilmeye yetmediği için dil bilgisinin kurallarını ezberletilmesinden çok (Sağır, 2002, s. 7) onun bir beceri hâline dönüştürülmesine ihtiyaç vardır (Göğüş, 1990; Yıldız, 2003, s. 86 - 87). Aslında dil eğitimi çocukken başlamasına rağmen dil bilgisi eğitimi okul çağlarıyla birlikte başlamakta ve dil eğitimi ile birlikte tüm eğitim kademeleri boyunca da devam etmektedir. Buna rağmen kişinin içinde bulunduğu kademeye göre elde etmesi beklenilen amaçlardan genel olarak uzak olduğu bilinmektedir. Bunu ancak etkili bir dil bilgisi eğitimi ile tersine çevirmek mümkündür. Karakuş'a (2005, s.130-131) göre dil bilgisi öğretiminin belli bir sıraya göre yapılması gerekir. Türkçe matematiksel bir dil olduğu için akıl yürütme ve düşünme yöntemiyle öğretilmelidir. Türkçeyi ezber yöntemiyle öğretmenin mümkün ve doğru olmadığını ezberci yaklaşımdan uzak durulması gerektiğini vurgulamaktadır.

Dil bilgisi söz ve yazıdan ayrı hazır bir sonuç olarak düşünülüp öğretilmemeli, ezberciliğe dayanmamalı, dil bilgisi de dil becerileriyle iç içe olmalıdır (Demirel ve Şahinel, 2006, s. 126; Özbay, 2007, s. 136). Öğrencilerin / öğrenenlerin Türkçe konusundaki yeteneklerinin arttırılması ve öğrenilenlerin sağlamlaşması için dil becerileriyle (okuma, yazma, konuşma ve dinleme) birlikte dil bilgisinin de verilmesi gereklidir.

> Dil bilgisi; bir dilin dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma öğrenme alanlarını destekleyen kurallar bütünüdür. Öğrenci açısından Türkçenin yapısını oluşturan ve işleyi kurallarını tanımlayan bilgilere sahip olmak oldukça önemlidir ancak daha da önemli olan bu kuralların konuşma, yazma, dinlemeyle

> ilgili dil etkinliklerinde uygulanmasıdır. Dolayısıyla dil bilgisi öğretimi kuramsal bilgilere değil, uygulamaya dayanmalıdır. Bu amaçla dil bilgilerinin öğretiminde, kuralların verilmesinin yanında, bu kuralların kelime, cümle ve metin düzeyindeki uygulamaları amaçlanmıştır.
> Programda, Türkçenin kuralları ile ilgili kazanımlar, öğrencilerin düzeylerine uygun olarak ve aşamalı bir biçimde verilmiştir. Dil bilgisinde kolaydan zora ilerleyen bir sıra izlenmiş olup konuların birbiriyle olan ilişkileri gözetilmiştir. Türkçeyle ilgili kural ve bilgilerin örneklerden hareket ederek verilmesi daha doğru olacaktır. Derslerde konularla ilgili farklı uygulama örneklerinin yer aldığı çalışma kâğıtlarının kullanılması ve konuların görsel materyallerle desteklenmesi öğrenimi kolaylaştıracaktır. Ayrıca dil bilgisi konularının anlama olan katkısına özellikle dikkat edilmesi, konuların konuşma ve yazma becerileriyle ilişkilendirilmesi gerekmektedir.
> Dil bilgisiyle ilgili kazanımların değerlendirilmesinde, kuralların metin veya cümle bütünlüğü ve bağlamı içerisinde ele alınması, diğer becerileri desteklemesi açısından oldukça önemlidir (MEB,2006, s.7-8).

Konuşma, yazma, okuma, dinleme ve dil bilgisi alanlarının birlikte ele alınması ve ayrı düşünülmemesi ana dili dersinin amacına ulaşmasında gereklidir. Ana dili öğretiminde amaçlara anlama ve anlatma etkinlikleriyle ulaşılırken bu etkinlikler dil bilgisi çalışmalarıyla beslenir (Kavcar vd., 2005 s.80). Böylelikle verilmek istenen anlamın sağlıklı bir şekilde iletilebilmesi için ayakta durabileceği bir omurga tahsis edilmiş olacaktır. Ayrıca son yıllarda Avrupa Birliği ülkelerinde dil becerilerini geliştirmede dil bilgisi öğretiminin işlevini öğrenmek için konuşma ve yazma gibi sadece anlatma becerilerinde yapılmasına rağmen araştırmalara göre dil bilgisi öğretiminin öğrencilere bir zihin disiplini kazandırdığı sonucu ortaya çıkmıştır (Onan, 2012, s.32). Kaldı ki dil bilgisi öğretimi sadece anlatma becerileri olan konuşma ve yazmanın değil aynı zamanda anlama becerileri olan okuma ve dinlemenin de kazandırılmasında önemli bir rol üstlenmektedir. Türkçe eğitimi okuma, yazım bilgisi, konuşma, özgür okuma, yazma, dil bilgisi, sözcük çalışması, el yazısı... vb. birçok alanı içine alır ve çocukların tam bir Türkçe eğitimi alabilmesi için bu alanların hepsi üzerinde yeterince çalışılması gerekir. Maalesef pek çok okulda bunların hepsi yeterince önemsenmediği gibi dil bilgisi kuralları da öğretilmez ve uygulanmaz (Göğüş, 1990, s.871). Kısacası dil bir bütün olarak ele alınmalı dil bilgisi de buna dâhil edilmelidir. Dil bilgisi kuralları ağız ve şivelerin konuşulduğu yerlerde bile geçerliliğini korumasını bilerek, dil mantığı çerçevesinde değişkenlik göstermemektedir. Bundan dolayıdır ki Türkçenin mantık yapısını sürdürmek ve doğru kullanımının sağlanabilmesi için Türkçe öğretimi dil bilgisi öğretiminden yoksun olarak düşünülmemelidir (Kaygusuz, 2006, s.20). Türkçe dersinde okuma, yazma, konuşma ve dinleme olmak üzere dört temel dil becerisinin geliştirilmesi üzerine çalışmalar yapılmaktadır. İlköğretim okullarında, öğrencilerin ana dillerini etkili bir şekilde öğrenip kullanmaları; algılayıcı ve üretici dil becerilerini geliştirerek hem çevreyle hem de birbirleriyle doğru iletişim kurmalarını sağlamak dil bilgisi öğretiminin amaçlarındandır. Bu yönüyle de dil bilgisi, dil becerilerinin geliştirilmesinde yardımcı ve destekleyici bir

alan olarak değerlendirilebilir. Anlama, anlatma becerilerinin gelişmesi ve dilin düzeninin bozulmaması için dil bilgisi öğretimine ihtiyacımız vardır. Buradan da anlaşılabileceği gibi temel dil becerilerinin geliştirilebilmesi için dil bilgisinin sağlam bir şekilde bilinmesi gerekmektedir. Öğrencilerin adı geçen alanlardaki başarısı aslında hedef dildeki dilin bilgisine ne kadar hâkim oldukları ile yakından ilgilidir. Bu açıdan dil bilgisi öğretiminin önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır. Daha da ileriye götürülürse sadece ana dili için değil yabancı dil öğrenmek için de kendi dilinin kurallarının iyi bir şekilde bilinmesi hatta ve hatta diğer derslerin anlaşılması için de bireyin ana diline hâkim bir durumda olması gerekmektedir. Hudson (1992), dil bilgisinin gerekliliğini şu şekilde açıklar: "Dile ilişkin saygıyı ve özgüveni oluşturmak, standartları belirlenmiş dil öğretimine yardımcı olmak, dil başarısını arttırmaya yardımcı olmak, yabancı dil öğretimini kolaylaştırmak, dil ve kültüre ilişkin farklılıklara yönelik hoşgörüyü artırmak, bilimsel yöntem ve analitik düşünmeyi öğretmek, dili kötüye kullananlara karşı dili korumak, dilin sorunlarını anlamaya yardımcı olmak, dil hakkındaki genel bilgiyi derinleştirmek" (Akt. Yapıcı 2004, s. 36).

Dilin kurallarının iyi bilinmesi sadece doğru bir kullanıma olanak sağlamaz. Hayatın her alanında iyi bir iletişimin sağlanması; haber, duygu, düşünce, istek ve bilgilerin de doğru ve tutarlı bir şekilde hedefine ulaşması için dil bilgisinin iyi bir şekilde bilinmesine ihtiyaç vardır. Dil bilgisi öğretimi ayrı bir ders olarak değil beceri alanlarıyla birlikte birbirinden soyutlanmadan verilmelidir. Öğrencilerin dilin işlev ve kuralları ile mantığını iyi öğrenerek bunları okuma ve yazma çalışmalarında kullanması öngörülmektedir (Güneş, 2013). Çünkü dil bilgisinin amacı sadece kuralları ezberletmek veya genel kuralların saptanması, bildirilmesi değildir. Bu nedenle diğer becerilerle birlikte hareket edilmesi zorunluluğu doğmaktadır. Temizkan (2012, s.135-136), dilin uygulama sahası olan metinlerden hareket edilmesi ve aynı zamanda dil kurallarının ortaya çıkış sistematiğine uygun bir yaklaşımla öğretim yapılmasının dil bilgisi açısından uygun olacağını belirtirken Ünalan (1999, s. 130) dil bilgisinin bağımsız bir ders olarak değil okuma ve anlama ile birlikte verilmesini önemli bir ilke olarak göstermiştir. Başka araştırmalarda da Türkçe dil bilgisi öğretiminin ilköğretim birinci kademede bütüncül bir yaklaşımla gerçekleştirilmesi gerektiğini vurgulanmıştır. Oymak'a göre (2004, s. 5) "*Birim/ögelerin anlamı nasıl oluşturup, taşıdığını saptamak; bu bilgiler bütünü ile anlama ve anlatma yetisini yeteneğe dönüştürmek, düşünme gücü, hızı, biçim ve içeriğini geliştirmektir*." ve bu dil bilgisi öğretiminin temel amacı olarak karşımıza çıkmaktadır. Aynı zamanda "*Tümceyi birimlerine, birimlerini de ögelerine indirgeyerek, insan zihnindeki soyut dilsel kuralları,*

yine soyut kavramlarla ilişkilendirip somut dilsel, anlamlı yüzey yapılar ortaya çıkarmak ve bu yüzey yapılardan derin yapılara ulaşarak bütünsel anlama varmaktır." şeklinde bir ifadeyle öğretiminin nasıl yapılması gerektiği konusuna da ışık tutmaktadır. Dili bir sistem, dil bilgisini de sistemi kavratmakla yükümlü olarak gören Karahan (2011) dil bilgisi derslerinde dili kavratmak için önce sistemin yani bütünün tanıtılmasının gerekliliğini belirtmiş ve bütünün parçalarından hareketle bütün – parça ilişkisi düzleminde yeniden bütüne ulaşılması gerektiğini vurgulamıştır. Aslında dil bilgisi öğretiminde bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta şeklinde öğretimin kurallarına uygun şekilde yapılması gibi (Erdem, 2007, s. 24) ortaya konulan görüşler de bu durumu desteklemektedir. Burada somut / bilinen dilin kendisi (veya üzerinde çalışılan, amaca hizmet eden metinler) soyut / bilinmeyen ise dil bilgisi kurallarıdır. Önceden de belirtildiği gibi çocuklar çok küçük yaşlarda dil ile tanışırken dil bilgisi ile okul çağlarında karşılaşmaktadır.

Dil bilgisi öğretiminde birtakım ilkeler belirlenmiş (Demirel, 1999, s.95; Erdem, 2007, s.26; Göğüş, 1978, s. 350; Güneş, 2007, s. 263; Karahan, 2011; İşcan ve Kolukısa, 2005, s.300; Onan, 2012, s. 77; Özbay, 2009, s. 153; Sağır, 2002, s. 26; Sever vd., 2006, s.27; Ünalan, 2006, s. 119; Yıldız vd., 2008, s. 288;) ve öğretimin bu ilkeler çerçevesinde yapılmasıyla daha nitelikli olacağı belirtilmiştir:

1. Öncelikle dil biliminden dil bilgisi öğretiminde yararlanılmalıdır. Dil biliminin eşliğinde öğretilecek dil bilgisi, öğrenciler ve dili kullananlar açısından daha verimli olacaktır.
2. Kurallar, elden geldiği kadar basit bir şekilde verilmelidir. Daha doğrusu öğrenci grubunun başta yaş olmak üzere diğer özellikleri belirlenmeli ve dil öğretim mantığındaki gibi aşama aşama gidilmelidir.
3. Dil bilgisi öğretiminde ezberden kaçınılmalı ve dilin işlevsel yönü ortaya koyularak hedef kitle tarafından daha iyi anlaşılması sağlanmalıdır. Türkçe derslerinde bazı derslerin dil bilgisi dersi olarak ayrı bir durummuş gibi verilmesi ezbere yol açmasının yanında öğretimin bütünlüğüne de aykırıdır.
4. Eğitim kendine bilgileri aktarmayı amaç edinirken, kişinin bilme yeteneği ile hiç ilgilenmediği ve bu durumda ortaya çıkan noksanların dikkate alınması gereken bir durum olduğu belirtilmektedir (Morin, 2003). Esasında bilgiden ziyade bir beceri alanı olan Türkçenin öğretiminde dil bilgisinin de beceriye dönüştürülmesi için çalışılmalı, buna uygun programlar ve etkinlikler hazırlanmalıdır.

5. Soyut olan dil bilgisi kavramlarının somutlaştırılması için dilin kendine özgü eserlerinden yararlanılmalı böylelikle somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene, yakından uzağa gibi temel ilkelerine göre dil bilgisi eğitimi yapılmalıdır. Dil bilgisinde somutlaştırmak için metinden veya en azından cümleden hareket edilmelidir.
6. Dil bilgisi öğretiminde daha önceden de belirtildiği gibi bütünden yola çıkılmalı parça – bütün ilişkisi içerisinde tekrar bütüne varmak suretiyle tümevarım yöntemi uygulanmalıdır.
7. Dil bilgisi, diğer beceri alanlarından ayrı düşünülmemeli Türkçe dersinin anlama (okuma, dinleme) ve anlatma (konuşma, yazma) etkinlikleriyle birlikte ele alınmalıdır.
8. Dil bilgisi öğretiminde metinler aracılığıyla sezdirilen konular için bilgi verildikten sonra uygulama yapılması öğretimin amacına ulaşmasını sağlayacak yani daha iyi öğrenilecek ve öğrencileri ezbercilikten kurtarıp teorik alandan pratik alana çekecektir.
9. Öğrencilerin bilmediği, sorun olarak gördüğü konular üzerinde durulmalı, bilmedikleri ders konusu hâline getirilmelidir.
10. Öğretimin gerçekleştirilmesi sırasında dil bilgisi konularında tablo, şekil, grafik, kavram haritası, karikatür vb. araçlarla somutlaştırılması faydalı olacak, öğrencilerin belleğinde sistemli bir şekilde yer almalarını sağlarken kalıcılığını etkileyecektir.
11. Öğrenciler bilgiyi hazır şekilde bulmamalı öncelikle öğrenilecekler öğrenciye sezdirilmelidir. Böylelikle nerelerde, niçin ya da hangi amaçla kullanıldığını gördükten sonra kendi zihnince tanımlayabilir.
12. Türkçe öğretiminde dil bilgisi çalışmaları amaç hâline getirilmemeli, anlama ve anlatmanın tam ve kusursuz olmasını sağlamak için bir araç olarak kullanılmalıdır.
13. Dil bilgisi öğretiminde tek bir yönteme bağlı kalınmamalı diğer becerilerde olduğu gibi hedef kitlenin ve konunun özelliğine göre yöntem çeşitlendirilmelidir.
14. Mümkün olduğunca ortak terimlerle eğitim gerçekleştirilmeli, herhangi bir karışıklığa meydan verilmemelidir.
15. Öğrenenlerin zihinsel gelişimleri ve düzeyleri göz önünde bulundurularak hangi kademede hangi dil bilgisi kurallarının verilebileceği konusunda çalışmalara ağırlık verilmelidir.

16. Dil bilgisi öğretiminde de farklı bilişsel ve üst bilişsel stratejiler kullanılarak öğrencinin kendini tanımasına imkân verilmesiyle öğrenme gerçekleşmelidir. Nasıl öğrendiğini bilen, kendini tanıyan öğrenci dil dolayısıyla dil bilgisi konusunda da başarılı olacaktır.
17. Farklı öğrenme özelliklerine sahip olan öğrencilerin bu durumu göz önünde bulundurularak eğitim – öğretim gerçekleştirilmeli, soyut kurallar olarak görülmesinin önüne geçmek için bu gerçeğe uygun şekilde planlama yapılmalıdır.
18. En çok kullanılan kural öğretimde en fazla yer verilen kural olmalıdır.
19. Dil bilgisi öğretiminde günümüzde epeyce ilerlemiş olan teknolojinin imkânları da daha yoğun şekilde kullanılmalıdır. Unutulmamalıdır ki günümüzde öğrencilerin ekran karşısında çok uzun saatler geçirdikleri bir gerçektir. Bu olumsuz durumun düzeltilmesi çok zor olacağı için en azından fayda sağlanmaya bakılması gerekir.

Burada dikkat edilmesi gereken konu, kuru bilgi yüklemesi ve dil bilgisinin amaç olarak görülmesinden ziyade (Erdem, 2007; Onan, 2012, s. 77) dilin bütün olarak öğretilmeye çalışılmasıdır. Herhangi bir yönü eksik olan -burada dil bilgisi de en az diğer beceri alanları kadar önemli- dil eğitiminin tam manasıyla başarıya ulaşmasından söz edilemez.

İnsanın bilgi edinme süreci çevresiyle ilgili bir durumdur. Bilgi edinme sürecindeki en önemli aracı da dildir. İnsanoğlunun sahip olduğu bu aracın özelliklerinin bilinmesi onun çevresini tanımasını, anlamasını ve edindiği bilgilerden bir sentez elde ederek hayata uygulamasını sağlar. Dilin özelliklerinin bilinmesi de dil bilgisi ile gerçekleşir. Bir nevi dil bilgisinde gösterdiği başarı diğer tüm alanları da etkileyecek onun diğer alanlardaki başarısını da belirleyecektir. Her başarılı insanın dil bilgisini çok iyi bildiği söylenemese de (bu insanlar en azından dil bilgisinin işlevsel yönünü kazanarak kendilerini tanıyan ve iyi ifade eden insanlardır) dil bilgisini iyi bilen insanların başarılı olmaları daha yüksek ihtimaldir. Günümüzde gelişmiş ülkeler davranış bilimi, zaman yönetimi, gelecek bilimi, bellek eğitimi, insan mühendisliği, yaratıcı ve eleştirel düşünme beyin kullanımı gibi çeşitli yeni bilim alanlarını eğitimin çeşitli kademelerinde konuşlandırırken bu bilim dallarının her birinin dil öğrenimi ile doğrudan ya da dolaylı bir şekilde bir ilgisinin olduğunun farkına varılmıştır (Ünalan, 2001, s.185 Akt. Şenyüz, 2014). Bu açıdan bakıldığında dil bilgisi eğitiminin önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır. Bu denli önemli olan dil bilgisi eğitimi büyük bir alanı kapsadığından öğretimi konusunda birtakım problemleri de beraberinde getirmektedir. Bu problemler dilin değil, kullanıcıların problemleridir.

2.3.2. Dil Bilgisi Öğretiminde Problemler

Dil bilgisi de dil kadar geniş bir alana yayıldığı için pek çok araştırmaya konu olmasına rağmen yine de üzerinde tam anlaşılamayan konuları barındırmaktadır. Bu da dil bilgisinin öğretim basamağında bir takım problemleri beraberinde getirmektedir. Bunlar her ne kadar dil bilgisinin sorunu veya eksiği olarak algılansa da aslında bu durum dil bilgisinin dolayısıyla da mantıklı kurallar bütünü olan dilin sorunları değil onu kullanan veya bu konuda araştırma yapanların farklı bakış açıları olarak değerlendirilmeli ve asıl gayenin daha iyi bir şekilde eğitim verme yani dilin tam anlamıyla, sağlam bir şekilde öğretilmesi kaygısının yansımaları olarak görülmelidir.

Dil bilgisi kadar geniş bir alanın elbette öğretimi ve öğretimin planlaması da zor bir süreçtir. Bu süreçte yaşananlar birer problem veya eksiklik olarak ele alınmıştır. Bu eksikliklerin giderilmesi için de elbette öncelikle bu eksikliklerin veya problemlerin tespiti gerekmektedir. Bu konuda çeşitli görüşler ortaya konulmuştur (Calp, 2005, 244; Erdem, 2007, s.96-97; Korkmaz, 2003; Kurudayıoğlu, 2012, s.55-67; İşcan ve Kolukısa, 2005, s.299-308; Nas, 2003, 211; Özbay, 2006, s.153,). Ortaya konulan bu görüşler doğrultusunda sorunlar aşağıda maddeler halinde verilmeye çalışılmıştır.

1. Dil bilgisi salt kurallar halinde görülmekte ve eğitimi de bu şekilde verilmektedir (Nas, 2003; İşcan ve Kolukısa, 2005; Özbay, 2006; Erdem, 2007). Bu yüzden dil bilgisi öğretimi ezbercilikten öteye geçememektedir.
2. Dil bilgisi konusu genellikle geleneksel yöntemlerle yapılmakta, bu konuda yapılan çalışmalar çok da fazla itibar görmemektedir (Erdem, 2007; Korkmaz, 2003; Özbay, 2006). Genellikle önceden eğitimi görüldüğü şekilde yapılmakta değişen koşullara ayak uydurulamamaktadır.
3. Dil bilimi ve dil bilgisi arasında henüz tam bir ortak zemin oluşturulamamış, birbirinden kopuk olarak eğitim yapılmaktadır (Kurudayıoğlu, 2012; Özbay, 2006). Çalışmalarda genellikle iki taraftan birisine doğru daha fazla kaymakta, birbirlerinin tamamlayıcısı oldukları unutulmaktadır. Bu iş iki taraf arasında kutuplaşmaya kadar da gidebilmektedir. Hâlbuki dil biliminin beslediği dil bilgisi çalışmaları daha bilimsel bir zeminde gerçekleşebilecektir.
4. Terimler konusundaki farklı bakış açısı ve tam bir terim birliği sağlanamaması öğretim için de bir sorun teşkil etmektedir (Erdem, 2007; İşcan ve Kolukısa, 2005; Özbay, 2006). Aynı ekin veya sözcüğün farklı şekilde sınıflandırılması / adlandırılması

öğrencinin kafasını karıştırmakta ve öğrenmeyi engellenmektedir. Zarf –fiil ekleri şeklinde öğrenim gören bir öğrenci bağ-fiil veya ulaç şekliyle sorulmuş bir soruya daha önce görmediği gerekçesiyle itiraz edebilmektedir.

5. Hazırlanan öğretim programlarının (müfredatların) dil bilgisi konularını öğretme gayesine hizmet etmediği belirtilmektedir. Öğretim programlarında genellikle dil bilgisi konusu gereken önemi görememiştir (Erdem, 2007). Dil bilgisinin diğer dil becerilerinden ayrı düşünülmesi de bu sorunu daha gün yüzüne çıkarmış, sanki becerilerden daha az bir öneme sahip muamelesi görmüştür. Hâlbuki dil bilgisi diğer becerilerin daha iyi öğretilmesine imkân sağlayan bir koldur. Burada sadece eğitim programlarını değil, bu programı uygulayanların da yanlışları göz önünde bulundurulmalıdır. Öğreticiler kendi eğitim dönemlerinde okullardaki gördükleri derslerin etkisiyle dil bilgisi öğretimini gerçekleştirdikleri ve yeniliklere açık olmadıkları zaman tam anlamıyla dil öğretimi dolasıyla dil bilgisi öğretimi gerçekleştirilememektedir. Bazı uygulayıcılar diğer becerilerden uzak, işlenen metinle bir ilişki kurmadan tamamen ezbere dayalı bir şekilde konuların soyut kaldığı bir modeli benimsedikleri için birtakım problemler ortaya çıkmaktadır.

6. Bir diğer problem de dil bilgisi konularına yeteri kadar zaman ayrılmamasıdır (Erdem, 2007; İşcan ve Kolukısa, 2005). Dil bilgisi işlenirken illâ belli bir ders ayrılıp o derste dil bilgisi konularının işlenmesi öğretim açısından yanlıştır. Diğer dil becerileri işlenirken yeri geldiğinde dil bilgisi işlenen metinlerden örneklerle somut bir şekilde işlenmelidir.

7. Dil bilgisi konuları işlenirken kullanılan yöntem, teknik ve stratejiler de çok önemli olup öğretimin başarıya ulaşmasını doğrudan etkileyecek bir öneme sahiptir. Genellikle dil bilgisi konuları işlenirken tercih edilen düz anlatım yönteminde öğrenenler edilgen bir duruma sokulmaktadır (Erdem, 2007; İşcan ve Kolukısa, 2005; Özbay, 2006). Zaten soyut olarak görülen dil bilgisi konuları bu şekilde tamamen havada kalmakta, öğrenilememesinin yanında sevilmeyen bir ders durumuna düşmektedir. Bu açıdan dil bilgisi konuları işlenirken mümkün olduğunca farklı yöntem, teknik ve stratejiler kullanılmalı, bunları seçerken de öğrencilerin durumu göz önünde bulundurulmalıdır. Bilimsel araştırmaların yaygınlaşması eğitim- öğretim alanını da etkilemiş ve yöntem, teknik ve stratejilerin çeşitlenmesine imkân tanımıştır. Yapılan araştırmalarda karikatür, müzik, senaryo, kavram haritası vb. araçlarla yapılan

dil bilgisi öğretiminin başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Burada önemli olan nokta sadece birinin tek başına geçerli olduğu değil imkân dâhilinde çeşitlendirilmesidir.

8. Dil bilgisi konuları işlenirken önce kuralın verilmesi, işlevinin sezdirilmemesi konuların soyut olarak kalmasında bir başka etkendir (Erdem, 2007; İşcan ve Kolukısa, 2005; Kurudayıoğlu, 2012). Öğrenciler kurallara boğulmakta nerede ve nasıl kullanıldığını öğrenememektedir. Özellikle ana dili eğitiminde zaten Türkçeyi kullanan öğrenciler için kendi hayatlarından ve örnek metinlerinden yola çıkarak dil bilgisi konularının işlevinin gösterilmesiyle zihinsel bağlantı kurularak tanımının verilmesi anlamayı daha da kolaylaştıracaktır. Hatta bu konuda bazı uygulayıcıların sınavlarda tanımı ön plana çıkarması hatta sadece tanım sorularından sınav hazırlaması da öğrenciler için anlamayı zorlaştırmakta, ezberciliğe yönlendirmekte ve konuları sevimsiz göstermektedir. Bu durum sınavlara hazırlanırken kaygı düzeyini yükselterek başarıya olumsuz etki etmektedir.
9. Öğretimin doğru bir şekilde gerçekleşmesi için tüm konularda olduğu gibi dil bilgisinde de materyallere ihtiyaç vardır (İşcan ve Kolukısa, 2005). Anlatımın değişik materyallerle zenginleştirilmesi / çeşitlendirilmesi konunun akılda kalıcılığını etkileyecek dolayısıyla öğretimin amacına ulaşmasını sağlayacaktır. Dil bilgisi gibi soyut olarak nitelenen bir derste materyallerin önemi bir kat daha artmaktadır. Bu yüzden dil bilgisi konuları verilirken daha çok materyal kullanılması gerekmektedir. Materyal geliştirme ayrı bir uzmanlık alanı olmakla birlikte üniversite eğitiminde materyal geliştirme dersleri verilmektedir. Burada bahsedilen her zaman üst düzey materyallerden ziyade ders esnasında kullanılabilecek iki boyutlu basit materyallerin bile öğretimde fark yaratabileceğidir. Örneğin zarf konusu işlenirken zarfların çeşitlerine göre hazırlanmış farklı renklerde zarfların tahtaya yapıştırılması ve öğrencilerin ellerindeki kâğıtlardaki zarfları işlevlerine göre bu zarflara doğru şekilde koymaya çalışması veya sıfat konusunda öğrencilerin ilgisini çekecek bir oyuncağın (veya tahtaya çıkarılan bir öğrencinin) özelliklerinin sorulması ve saydıkları tüm bu özelliklerin birer sıfat olduğunun belirtilmesinden sonra tanıma geçilmesi ile dersin işlenişine katkı sağlanacak, dil bilgisini anlamadığını iddia eden öğrenciler bile aslında bu konu hakkında bilgi sahibi olduklarının farkına varacaklardır.
10. Dil bilgisi kitaplarında konuların tek yönlü olarak ele alınması bir başka problemi ortaya çıkarmakta ve öğretimin bir yanı eksik kalmaktadır. Genellikle kitaplar şekil veya anlam üzerine kurgulanmaktadır(Kurudayıoğlu, 2012; Özbay, 2006). Hâlbuki

hem şekil hem de içerdiği anlamlar verilerek dilin zenginliği / inceliği / işlevselliği ortaya koyulmalıdır. Dil öğretilirken aynı zamanda öğrendikleri dilin değeri de ortaya koyulmalı, öğrenirken aslında bir tür matematiğe benzeyen yönü gösterilerek dilin zevkine varmaları amaçlanmalıdır. Örneğin Türkçenin genel yapısına bakıldığında özne + nesne + tümleç şeklinde yer almaktadır. Yalnız tek başına yüklem de bir cümle özelliği göstermekte verilen yüklemin özne ve diğer tümleçlerle / tamlayıcılarla verilmesi iletişimin tam ve doğru bir şekilde gerçekleşmesine katkı sağlamaktadır. Bu şekil yönünü göstermektedir.

Okudu.
Yüklem
Mehmet okudu.
Özne Yüklem
Mehmet kitabı okudu.
Özne Nesne Yüklem
Mehmet okulda kitabı okudu.
Özne Yer Tam. Nesne Yüklem
Mehmet sabah okulda kitabı okudu.
Özne Zarf Tam. Yer Tam. Nesne Yüklem

Şekil 1. Öge piramidi

Dil bilgisinin öğretiminde şeklin yanı sıra anlamın yer alması öğretimin gerçekleşmesinde büyük öneme sahiptir. İletişim için gönderilen mesajın doğru bir şekilde iletilebilmesi için bütün kaynaklardan beslenmesi gerekmekte ve tüm yönleri ortaya koyulmalıdır. Örnekte verilen cümlenin öge dizilişi yanında içerdiği anlam da vardır ve bu değişik şekillerde iletilebilir.

Mehmet,	sabah	okulda	kitabı	okudu.
Özne	Zarf Tam.	Yer Tam.	Nesne	Yüklem
Mehmet,	okulda	kitabı	sabah	okudu.
Özne	Yer Tam.	Nesne	Zarf Tam.	Yüklem
Mehmet,	sabah	kitabı	okulda	okudu.
Özne	Zarf Tam.	Nesne	Yer Tam.	Yüklem
Sabah	okulda	kitabı	Mehmet	okudu.

Zarf Tam.	Yer Tam.	Nesne	Özne	Yüklem
Mehmet,	sabah	okulda	okudu	kitabı.
Özne	Zarf Tam.	Yer Tam.	Yüklem	Nesne
Mehmet,	sabah	kitabı	okudu	okulda.
Özne	Zarf Tam.	Nesne	Yüklem	Yer Tam.
Mehmet,	okulda	kitabı	okudu	sabah.
Özne	Yer Tam.	Nesne	Yüklem	Zarf Tam.
Mehmet,	sabah	okudu	okulda	kitabı.
Özne	Zarf Tam.	Yüklem	Yer Tam.	Nesne
Mehmet,	okudu	sabah	okulda	kitabı.
Özne	Yüklem	Zarf Tam.	Yer Tam.	Nesne
Okudu	Mehmet	sabah	okulda	kitabı.
Yüklem	Özne	Zarf Tam.	Yer Tam.	Nesne
Mehmet,	okudu	kitabı	sabah	okulda.
Özne	Yüklem	Nesne	Zarf Tam.	Yer Tam.
Mehmet,	okudu	kitabı	okulda	Sabah.
Özne	Yüklem	Nesne	Yer Tam.	Zarf Tam.

Şekil 2. Öge dizilişi ve anlam

Bu şekilde her ne kadar kelimeler ve işlevleri değişmese de anlam olarak farklı mesajlar ortaya çıkmaktadır. İşte bu yüzden dil bilgisi kuralları verilirken çok yönlü şekilde öğrencilere kavratılmalıdır. Ayrıca yukarıda verilen örnekte dilin matematiği de ortaya koyulmaktadır. Rakamların farklı dizilimlerde sayı değerlerinin değişmemesine rağmen farklı sonuçlar vermesi gibi dil bilgisinde de sözcüklerin kendilerinin ve işlevlerinin değişmemesine rağmen farklı anlamlar ortaya koymasına güzel bir örnek oluşturmaktadır. Her bir ögeye 1'den başlayarak bir sayı verilseydi şu şekilde görünürdü:

Mehmet, Özne	sabah Zarf Tam.	okulda Yer Tam.	kitabı Nesne	okudu. Yüklem	1	2	3	4	5
Mehmet, Özne	okulda Yer Tam.	kitabı Nesne	sabah Zarf Tam.	okudu. Yüklem	1	3	4	2	5

Mehmet, Özne	sabah Zarf Tam.	kitabı Nesne	okulda Yer Tam.	okudu. Yüklem	1	2	4	3	5
Sabah Zarf Tam.	okulda Yer Tam.	kitabı Nesne	Mehmet Özne	okudu. Yüklem	2	3	4	1	5
Mehmet, Özne	sabah Zarf Tam.	okulda Yer Tam.	okudu Yüklem	kitabı. Nesne	1	2	3	5	4
Mehmet, Özne	sabah Zarf Tam.	kitabı Nesne	okudu Yüklem	okulda. Yer Tam.	1	2	4	5	3
Mehmet, Özne	okulda Yer Tam.	kitabı Nesne	okudu Yüklem	sabah. Zarf Tam.	1	3	4	5	2
Mehmet, Özne	sabah Zarf Tam.	okudu Yüklem	okulda Yer Tam.	kitabı. Nesne	1	2	5	3	4
Mehmet, Özne	okudu Yüklem	sabah Zarf Tam.	okulda Yer Tam.	kitabı. Nesne	1	5	2	3	4
Okudu Yüklem	Mehmet Özne	sabah Zarf Tam.	okulda Yer Tam.	kitabı. Nesne	5	1	2	3	4
Mehmet, Özne	okudu Yüklem	kitabı Nesne	sabah Zarf Tam.	okulda. Yer Tam.	1	5	4	2	3
Mehmet, Özne	okudu Yüklem	kitabı Nesne	okulda Yer Tam.	Sabah. Zarf Tam.	1	5	4	3	2

*Şekil 3.*Öge dizilişi, anlam ve sayı değerleri

Örnekler daha da çoğaltılabilir ve dilin zenginliği, matematiği ve çeşitli boyutları ile gösterilerek böylelikle öğrenmenin tam olarak gerçekleşmesi sağlanmış olur.

11. İmla ve noktalama konusu dil bilgisi öğretiminin bir başka sorunu olarak görülmektedir (İşcan ve Kolukısa, 2005). Özellikle Türk dili bu konuda nevi şahsına münsahır pek çok özellik barındırmakta ve bu özelliklerin kavratılması konusunda ilkokuldan üniversiteye kadar eğitim verilmesine rağmen birtakım problemler yaşanmaktadır. İmla ve noktalama konusunun iyi bir şekilde yerleştirilmesi ilkokuldan başlamaktadır. Bu konuda sınıf öğretmenlerinin rolü yadsınamaz. Özellikle okuma yazmaya yeni başlayan çocuklara imla ve noktalama kurallarının da birlikte verilmesi

yani temelden işe başlanması çok önemlidir. Tabii bu konu, gelişen çocukla birlikte üstüne düşünülmesi gereken ve her kademede önemini koruyan bir durumdur. Her ne kadar ilkokulda sınıf öğretmeni ile başlasa da daha sonraki kademelerde sadece Türkçe veya Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin göreviymiş gibi algılanan bu durumda tüm eğitimcilerin sorumluluğu vardır. Hangi bölümden olursa olsun eğitim fakültesinden mezun olup öğretmen vasfını kazanan her kişi kendi dilinin özelliklerini bilmeli ve dili korumak için bu özelliklerin kullanılmasını denetleme görevini üstlenmelidir. Öğrencilerin Türkçe ve Türk Dili sınavlarında "İmla ve noktalamaya dikkat eder misiniz?" şeklindeki sorularına Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin maruz kalması öğrencilerin de sadece bu derslerde imla ve noktalamadan sorumlu oldukları yani hayatın veya eğitimin diğer alanlarında bunun bir gereği olmadığı düşüncesinin tezahürü olarak karşımıza çıkmaktadır. Hâlbuki eğitimin tanımı yapılırken bile kalıcı değişikliklerden bahsedilmektedir. Öğrenilen doğrular kişiye, derse, zamana ve yere göre değişiklik göstermemeli ve tüm eğitimciler bu konuda gereken hassasiyeti ortaya koymalıdırlar.

12. Eğitim kademelerinde hangi konunu ne zaman verileceği ya da bazı sınıflarda çok yoğun dil bilgisi kuralları öğretim programında yer alırken bazı sınıflarda sınıf düzeyinin altında kalan veya yeterli yoğunluğa ulaşamayan bir dil bilgisi öğretimi de sorun teşkil etmektedir (Calp, 2005). Bu yüzden öncelikle öğrencilerin bedensel ve zihinsel gelişimleri göz önünde bulundurularak bir tasnif yapılması gerekmektedir. Sonrasında ise konu yoğunlukları gözden geçirilmeli yoğun olanlar azaltılarak öğrenciden kendi kapasitesinin üstünde beceriler beklememelidir. Ayrıca konu sıralaması da bu dönemde büyük önem arz etmektedir. Bazen programlarda daha sonraki bir kademede yer alan bir konunun öğretilmeden programda yer alan konunun öğrenilmesi imkânsız olan durumlar ortaya çıkmakta, bu da bütünselliğe zarar vermektedir.

13. Dil bilgisi öğretimi konusu üniversite öğreniminde de yeterli yere sahip değildir (Erdem, 2007). Sadece son "2018 Öğretmen Yetiştirme Lisans Eğitimi Programında" dil bilgisi öğretimi zorunlu ders olarak yer almaktadır. Üniversiteler uzmanlık alanlarının kazanıldığı yerlerdir. Kişi, alanı konusunda bilgileri detaylı şekilde öğrenerek uzmanlaşmaktadır. Bunun yanı sıra öğrendiklerini nasıl aktaracağı konusunda da uzmanlaşması gerekmektedir. Bu yüzden dil bilgisi öğretimi

üniversitelerde de yeterli şekilde verilmeli, mezun olan öğretmen öğrendiklerini nasıl aktaracağını bilerek mesleğe atılmalıdır.

Dil bilgisi öğretiminin problemlerinin aşılmasının bir ayağı da şüphesiz ki doğru planlamanın yapılması ve uygun öğretim programlarının hazırlanmasıdır. Tüm akademik alanlarda olduğu gibi dil bilgisi öğretiminde de öğretim programları önemli bir yer tutmaktadır ve bu açıdan bakıldığında üzerinde durulması, incelenmesi, irdelenmesi gereken bir konudur.

2.3.3. Öğretim Programlarında Dil Bilgisi

Dil bilgisi öğretimin önemli bir basamağını da öğretim programları oluşturmaktadır. Dil bilgisinin programlarda ne şekilde yer aldığı öğretimin amacına ulaşması açısından çok önemli bir husustur. Dil bilgisinde yer alan konular, konuların sınıflara göre dağılımı, konuların öncelikleri, amaca uygun şekilde seçilmesi vb. durumlar öğretimin tam anlamıyla gerçekleşmesine yardımcı olacaktır. Bu sebeple öğretim programlarında dil bilgisinin nasıl yer aldığına kısaca değinilecektir. Dil bilgisi öğretimi bir bütün olarak görüldüğünden bu araştırmada ilkokul, ortaokul ve lise öğretim programları kronolojik sıraya göre birlikte incelenmeye çalışılmıştır.

Dil bilgisi ilkokuldan üniversite sonuna kadar eğitimi çeşitli şekillerde verilen ve öğretim programlarında yer alan dil becerilerini destekleyen bir öğrenme alanıdır. Günümüze kadar ilkokul programlarında (1924, 1926, 1930, 1936, 1948, 1968, 1981, 2004, 2015, 2018) on, ortaokul programlarında (1924, 1929, 1931-1932, 1938, 1949, 1968, 1981, 2005, 2015, 2017, 2018) on bir ve lise programlarında (1924, 1927, 1929, 1934, 1938, 1942, 1949, 1952, 1954, 1956-1957, 1976, 1991-1992, 1995-1996, 2005, 2015, 2018) 16 değişik öğretim programı uygulamaya koyulmuştur. Bu programlarda dil bilgisi konuları kimi zaman müstakil bir alan olarak düşünülürken kimi zaman da diğer becerilerin içinde ele alınmıştır.

Tablo 1

Yıllara Göre Yürürlüğe Giren İlkokul, Ortaokul ve Lise Öğretim Programları

Programlar	İlkokul	Ortaokul	Lise
1924	✓	✓	✓
1926	✓		
1927			✓
1929		✓	✓
1930	✓		
1931-1932		✓	
1934			✓
1936	✓		
1938		✓	✓
1942			✓
1948	✓		
1949		✓	✓
1952			✓
1954			✓
1956-1957			✓
1968	✓	✓	
1976			✓
1981	✓	✓	
1991-1992			✓
1995-1996			✓
2004	✓		
2005		✓	✓
2015	✓	✓	✓
2017		✓	
2018	✓	✓	✓

1924 yılında yürürlüğe giren ve Cumhuriyetin ilanından sonra ilk program olma özelliği taşıyan program, ilkokuldan itibaren liseye kadar tüm kademelerde uygulamaya koyulmuştur.

İlkokul için "*İlk Mektep Türkçe Müfredat Program"* adıyla uygulamaya koyulan bu programda birinci sınıflarda sadece okuma ve yazma eğitimi verileceği belirtilirken harf inkılabı henüz gerçekleşmediği için elifba eğitimi konulmuş, ikinci ve üçüncü sınıflarda ayrı bir dil bilgisi dersi bulunmamakla birlikte kıraat ve tahrir derslerinde bazı dil bilgisi konuları (isim, fiil, sıfat, cümle ile ilgili bazı bilgiler) hakkında fikir sahibi olacak şekilde öğretim yapılması uygun görülmüştür. Dördüncü sınıfta *"isim, sıfat, zamir, izafî ve tavsifî terkipler, fiil, mastar, cümle"* konuları ele alınırken beşinci sınıfta "*kelime, isim, sıfat, zamir, mastar, fiil (zaman, şahıs, kemiyet), mürekkeb fiiller, zarf (hâl), edatlar, cümle (fiil, fâil, mef'ûl), sarfî ve nahvî basit tahliller*" şeklinde düzenlenmiştir. Ayrıca genel olarak

Türkçe derslerine on iki saat ayrılırken dördüncü sınıfta bir saat olan dil bilgisi dersi beşinci sınıfta iki saate çıkarılmıştır (Maarif Vekâleti, 1340-a).

Ortaokul bölümü ise "Lise Birinci Devre Müfredat Programı" adıyla yayımlanan programın içinde orta mektep adıyla üç yıl olarak planlanmış ve dil bilgisi dersleri "Sarf ve Nahiv"in yanında haftada birer saat olmak üzere birinci senede "İmlâ", ikinci senede ise "İmlâ ve Kitabet" dersleri yer almaktadır. Son senede (üçüncü yıl) bu derslerin programda yer almadığı görülmektedir.

1924 programında liseler için lise ikinci devre olarak ayrılan bölüm Türkçe ve edebiyat olarak adlandırılmıştır. Lise ikinci devrede ikinci ve üçüncü sınıftaki edebiyat tarihine temel olması açısından sadece birinci sınıfta tür ve şekil bilgisini barındıran programda dil bilgisi konuları genel olarak ortaokul bölümünde yer almaktadır (Karakuş, 2006). Üç sene yürürlükte kalan programın önceki dönemden pek de farklı olmadığı ve uygulanabilirliğin ötesinde bilgi içerdiği belirtilmiştir (Işıksalan, 2000; Özsoy, 2007).

1926 yılında "*İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı*" yenilenmiş ve diğer programa göre daha ayrıntılı ve kapsamlı bir yapıda düşünülmüştür. İlk programdaki gibi henüz Latin alfabesine geçilmediği için birinci sınıf diğer programdaki gibi devam etmiştir. Türkçe dersinin hedefi başlığı altında verilen hedeflerde dil bilgisine ait bir hedef belirtilmezken Türkçe dersinin her ne kadar ayrı derslere ayrılmış şekilde (elifba, inşad, kıraat, imlâ, temsil, tahrir, sarf ve yazı) görülse de aslında bir bütün olarak görülmesi gerektiği vurgulanmıştır. Birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarda ayrıca bir dil bilgisi dersi olmamasına rağmen üçüncü sınıfta kıraat ve tahrir derslerinde öğrencilerde bazı dil bilgisi konuları hakkında bir düşünce oluşturabilecek uygulamalara yer verilmesinin gereği bildirilmiştir. Dördüncü ve beşinci sınıflarda ayrı bir dil bilgisi olmakla birlikte, birinci sınıf hariç diğer sınıflarda imlâ dersi yer almaktadır. Dil bilgisi konularının öğretiminde soyut bir şekilde verilmesinden ziyade örneklerden kurallara gidilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Maarif Vekâleti, 1926).

1927 yılında üç yıllık uygulamanın ardından ortaöğretim programı değişmiş ve bir önceki programın uygulamasındaki zorluktan dolayı yeni program uygulamaya koyulmuştur. Programda dil bilgisiyle ilgili bir amaç ve açıklama yer almamıştır.

1929 yılında ortaokul ve lise müfredatları yenilenmiştir. Henüz ortaokul ve lise ayrımı tam yapılmadığı için ortak program üzerinde durulmuştur. Harf inkılabından sonra olduğu için yansımaları bu programda görülmektedir. Ortaokul bölümünde "Gramer Dersleri"

başlığıyla dil bilgisi konuları tek çatı altında toplansa da herhangi bir amaç cümlesi bulunmamakta, sadece konular sıralanıp bunların öğretimi konusunda bilgi verilmemektedir. Bu dersler de birinci ve ikinci yılda iki saat olarak yer alırken üçüncü yılda müstakil bir dil bilgisi dersi bulunmamaktadır. Lise bölümünde ise önceki programların üzerinde değişiklik yapılıp düzenlenerek bir program oluşturulmuştur. Ortak bir program olarak düşünülmesinden dolayı liselere dil bilgisi dersleri konulmamış, bu ders ortaokul birinci ve ikinci sınıflarında yer almıştır.

Latin harflerinin kabulünden sonra diğer programlarda olduğu gibi ilkokul programında da değişikliğe ihtiyaç duyulmuş ve 1930 yılında *"İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı"* yenilenmiştir. Bu program, dil bilgisi konusunda bir önceki (1926) programdan farkı olmasa da diğer konularda küçük değişiklikler barındırmaktadır. Birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarda müstakil bir dil bilgisi dersi yokken dördüncü ve beşinci sınıflarda daha önce yer alan sarf, nahiv ve kavaid, "gramer" adıyla verilmiştir. Birinci sınıflar hariç diğer sınıflarda da imlâ isimli ayrı bir ders vardır.

1931 yılında "*1931-1932 Ders Senesi Tadilatı Türkçe Programı"* adıyla bir program uygulamaya geçilmiştir. Üçüncü sınıflarda yer almamasına rağmen birinci ve ikinci sınıflarda haftada 2 ders saati olmak üzere dil bilgisi dersleri gramer başlığında toplanmıştır. Diğer programlarda olduğu gibi konular sıralanmakla yetinilmiş, öğretime dair bir bilgiye yer verilmemiştir. Birinci sınıflarda öğretilecek konular *"cümle, kelime (hece, harf); alfabe; vokal ve konsonlar; vokal ahengi, konson ahengi; kalın ve ince vokaller, sert ve yumuşak konsonlar; vurgu; "Ğ" harfi; yabancı asıldan gelen kelimelerle Türkçe kelimelerin fonetik farkları; imlâ esasları; gramer ve sintaks nevileri; isim ve nevileri; sıfat ve nevileri; zamir ve nevileri; zamirlerin cümledeki hizmetleri*" şeklinde sıralanırken ikinci sınıflarda "*fiiller; fiillerde zaman, şahıs ve kemiyet unsurları; yardımcı fiiller, mürekkep fiiller; isim ve sıfatlardan fiil yapma; fiillerden isim ve sıfat yapma; zarflar; cümlede zarfların rolleri; atıf ve rapta yarayan kelimeler; nidalar; eklentiler; cümle tahlilleri; basit ve mürekkep cümleler; konuşma lisanı ile gramer ve sintaks kaideleri arasında ayrılıklar; lisanların tasnifi ve Türkçenin lisanlar arasındaki mevkii; Türk dilinin kıymet ve kudreti ve inşikaf kabiliyeti; Türkçenin muhtelif lehçeleri*" olarak belirlenmiştir (Maarif Vekâleti, 1931, s.7).

1934 yılında lise müfredatında her ne kadar değişiklik yapılsa da 1929 programından çok da farklı olmadığı söylenebilir. Ortaokul ve lise programlarının Türkçe ve Edebiyat olarak

ayrı ayrı adlandırılması, bu programdaki farklılık olarak gösterilebilir (Karakuş, 2006, s.68).

1936 yılında yürürlüğe giren *"İlkokul Türkçe Programı"* da alt başlıklara ayrılmasına rağmen yine de Türkçe dersinin bir bütün olarak görülmesine vurgu yapmıştır. Bu programın bir diğer özelliği 1935 yılında Mustafa Kemal Atatürk'ün Türkçe dil bilgisi ile ilgili yeterli çalışma ve araştırmalar yapılıp asıl kuralları ortaya konuncaya dek programlardan kaldırılmasına karar vermesinden (Göğüş, 1978; Karakuş, 2006, s. 68) dolayı dil bilgisiyle ilgili bir bölümü içermemesidir.

1938'e gelindiğinde ortaokul ve ortaöğretim programlarında yeni bir değişikliğe gidilmiş, henüz ortaokullarda dil bilgisi kitapları hazırlanmadığı (Karakuş, 2005, s. 177) için dil bilgisi konuları ve öğretimine ilişkin bir açıklama bulunmamaktadır. Bu durum lise müfredatı için de geçerlidir. 1942 yılında da değişiklik olmasına rağmen bu durum üçüncü sınıfla sınırlı kalmakla birlikte yine dil bilgisi ile ilgili bir değişiklik içermemektedir.

1948 yılında ilkokul kademesinde program hazırlanmış ve daha önce hazırlanan programda (1930) gramer ile ilgili dersler "Dil Bilgisi" başlığı altına alınmış ve imla dersleri de varlığını sürdürmüştür. Bu derslerde birinci sınıflar için *"dil yanlışları ve doğru konuşma, teklik-çokluk, zıt- eş anlam, ses ve heceleri ayırma, nokta ve soru işareti, büyük ve küçük harfler"*; ikinci sınıflar için *"dil şekilleri ve doğru konuşma, ismin hâlleri, kelime türemleri, eşsesli kelimeler, nokta, soru işareti ve virgül"*; üçüncü sınıflar için *"iyelik ekleri, İsmin hâlleri, tekil ve çoğul isimler, sıfat, şahıs zamirleri, fiil, kelime türemleri, deyimler, nokta, soru işareti, virgül ve ünlem"*; dördüncü sınıflar için ise *"cümle ve kelime çeşitleri, kelime yapısı, isimler, isim takımları, sıfatlar, sıfat takımları, fiiller zaman, şahıs zamirleri, başlıca imlâ kuralları ve son olarak beşinci sınıflar için zamirler, fiiller, zarflar, edatlar, bağlaçlar, söz dizimi, başlıca imlâ kuralları, noktalama işaretleri"* şeklinde düzenlenmiştir (MEB, 1948). Ayrıca dil bilgisi dersine yönelik bir amaç *"Öğrencilere Türk dilinin konuşma, yazma ve okuma ile ilgili ana kuralları sezdirip ana dilini kullanışta güven kazandırmaktır."* (MEB, 1948, s.110) ve açıklamalar başlığı altında 10 maddelik bir bölüm yer almaktadır.

1949 yılında ortaokul programlarında yapılan değişiklikle dil bilgisine yönelik amaçlar belirlenmiş ve okuma, yazma, imlâ ve dil bilgisi gibi uygulamaya yönelik çalışmalar yapılsa da Türkçe dersinin bütünlüğü vurgulanarak bunların birbirini destekler mahiyette olduğu belirtilmiştir. Programda öğretilecek dersler verilirken konuların üç yıla bölünmesinde sakıncalar olabileceği, verilen konuların her sınıfta derinleşerek verilmesiyle

dil bilgisi bütünlüğün sağlanabileceği bildirilmiş; yazma, okuma ve dil bilgisi derslerinin birlikte yürütülmesi tavsiye edilirken öğretim aşamasında cümlenin temel alınmasının gerekliliği belirtilmiştir. Ayrıca imlâ konuları da dil bilgisi konuları gibi sınıf seviyelerine göre bölünmeden yer almaktadır (MEB,1949). Bu yıl lise bölümünde ise yine dil bilgisi bölümünde cümleyi temel alan bir anlayışın yanında dil bilgisi ile ilgili "genel amaçlar" başlığı altında amaçlar verilmiştir. Bu programın liseler açısından diğer farkı ise "Edebiyat" olan dersin adı "Türk Dili ve Edebiyatı" şeklinde değiştirilmiş olmasıdır (Göğüş, 1978, s.49). 1949 programında verilen dersler şu şekildedir (MEB,1949):

Tablo 2

1949 Yılında Yürürlüğe Giren Programda Ortaokul ve Lise Dil Bilgisi Konularının Dağılımı

<table>
<tr><th colspan="2">Dil Bilgisi Konuları</th></tr>
<tr><th>Ortaokul</th><th>Lise</th></tr>
<tr><td>Dil ve dil bilgisi (insanların anlaşması, işaretler, seslenmeler, konuşmanın, dillerin doğması, dil aileleri, dünya dillerinin bölünmesi, dilin millet varlığındaki önemi, dünya dilleri arasında Türkçe, Türkçenin zenginliği)</td><td rowspan="4">(1. Sınıf)
Dil ve yazı, ses bilgisi, lehçe ve ağızlar, vurgu, tonlama, ulama, kelime çeşitleri, noktalama işaretleri.</td></tr>
<tr><td>Duygu ve düşüncelerin ifadesi (Cümle 'yalnız tanıtılacak', cümlenin Mânâya göre söyleniş farkları, cümlenin uzunluğu, kısalığı, cümlenin imlâsı)</td></tr>
<tr><td>Kelimelerin ses yapısı ve mânâ bakımından görev ve özellikleri</td></tr>
<tr><td>İsim</td></tr>
<tr><td>Sıfat</td><td rowspan="6">(2. Sınıf)
Türkçenin yapısı ve dünya dilleri arasındaki yeri, kökler ve ekler, fiilimsiler, fiilde çatı, zarf, edat ve bağların cümle içindeki görevleri, cümlenin kuruluşu, isim – fiil cümleleri, basit – birleşik cümleler, cümlecikler, temel cümlecik – yan cümlecik, sıralı cümleler.</td></tr>
<tr><td>Zamir</td></tr>
<tr><td>Fiil</td></tr>
<tr><td>Edat, zarf, bağ, ünlem</td></tr>
<tr><td>İmlâ kuralları ve noktalama işaretleri</td></tr>
<tr><td>Söz dizimi</td></tr>
</table>

1952 yılındaki programda edebiyat konularında değişiklik ve eklemeler yapılmış, dil bilgisi konusunda ise bir önceki programdan (1949) farklı bir değişim olmamıştır. Edebiyat derslerindeki değişimin sebebi ise bu programla birlikte lise eğitimin dört yıl olarak planlanmasıdır. Lise eğitimi her ne kadar dört yıla çıkarılsa da dil bilgisi açısından konularda ve sürede bir değişim olmamıştır. Dil bilgisi dersleri birinci ve ikinci sınıfta varlığını devam ettirmiştir (MEB, 1952).

1954 yılında lise eğitimi tekrar üç yıla indirildiği için yeni bir programa ihtiyaç duyulmuş ve bu nedenle yeni bir program hazırlanmıştır. Bu yeni programda dil bilgisi dersleri ayrı bir ders olarak düşünülmemiş edebiyat, okuma ve kompozisyon dersleri adı altında zamanı geldikçe öğretilmesine karar verilmiştir.

1956 yılında ortaöğretim kademesinde 1957'de yürürlüğe girecek ve 33 yıl süreyle en uzun süre yürürlükte kalacak olan programın temellerini oluşturan bir program değişikliğine gidilmiş ve lise eğitiminin üç yılda gerçekleştirilmesi kesinleşmiştir. Dil bilgisi için müstakil bir ders ayrılmadığı programda dil bilgisi konularının "Okuma" ve "Kompozisyon" dersleri içerisinde yapılması öngörülmüştür (Karakuş, 2005, s.188). Bu dersler içerisinde verilecek dil bilgisi konuları ise birinci sınıflar için *"dil, ses, hece, kelime, vurgu, ulama, ton, kökler ve ekler, kelime çeşitleri, kelimelerin söylenişi, cümleler, imlâ, noktalama"*; ikinci sınıflar için *"dilimizin dünya dil grupları arasındaki yeri, Türk lehçeleri, ağızlar, Türklerin alfabeleri, dilimizde en çok kullanılmış yabancı dil kuralları, kelime türetme, kelime çeşitleri, kelime söylenişleri, cümleler, imlâ, noktalama"* ve üçüncü sınıflar için ise "*Türk dili tarihi, dilimizde en çok kullanılmış yabancı dil kuralları, kelime türetme, kelimelerin söylenişi, kelimelerin mana değişiklikleri, kelime gruplarının devirlerdeki farkları, cümleler"* şeklinde belirlenmiştir.

1968 yılında ilk ve ortaokullarda program değişikliğine gidilmiştir. İlkokul programında Türkçe dersinin dil bilgisi de dâhil olmak üzere diğer becerilerle birlikte bir bütün olduğu tekrar vurgulanmıştır. 1948 programında yer alan konuların bu programda küçük ifade değişiklikleri ile yer aldığı görülmüş ve dil bilgisi öğretimi yine aynı programda olduğu gibi dil bilgisi dersi adı altında yer almıştır. Ortaokul kısmı ise 1949 yılı öğretim programının aynısıdır.

1976'da "Türk Dili", "Türk Edebiyatı" ve "Kompozisyon" derslerini ilk defa ayrı bir disiplin olarak ele alan ve "Millî kimlik" kazandırma gayesinde olmasıyla da diğer programlardan ayrılan (Karakuş, 2005) bir ortaöğretim programı yürürlüğe girmiştir. Adı geçen derslerle ilgili özel amaçlara da yer verilirken dil bilgisi derslerinin işlenmesi

konusunda öğretmenlerin dikkat etmesi gereken hususlar da belirtilmiştir. Program bu açıdan önemlidir.

a. Türkçenin, asırların içinden süzülüp gelen fonetiği ve musikisiyle, geniş mana dünyasıyla öğretilmesi,
b. Türkçenin gramerinin ezber şeklinde değil, Türk düşünce sisteminin ana yapısına uygun olarak işlenmesi,
c. Türk Dili derslerinde dil bilgisinin metinlerle desteklenmesi, dil dersinin tatbikatının edebî metinler üzerinde yapılması,
d. Öğretimde somuttan soyuta, öğrenmeden düşünceye ve terkibe gidişin esas alınması; basitten zora ve uygulamadan kurala doğru giden bir metodun takip edilmesi,
e. Dil Bilgisi derslerinde gramer üniteleri ve sesten cümleye kadar dil birliklerinin hep tarif-mahiyet-şekil-fonksiyon şeması içinde işlenmesi,
f. Dil birliklerinin tespitinde, adlandırılmasında, tasnifinde daima şeklin ana ölçü olarak kabul edilmesi,
g. Türk Dili derslerinde öğretmen bakımından canlı ve aktif bir öğretim metodunun takip edilmesi,
h. Hazır ders yerine sınıfta incelemeye dayanan bir sistemin benimsenmesi,
ı. Türk Dili derslerinde sık sık kompozisyon yazdırılması, öğretmen tarafından hataların tespit edilerek üzerinde durulması,
i. Çocukların Türkçelerinin, yalnız Türk Dili derslerinde değil, bütün diğer derslerde de öğretmenler tarafından kontrol altında tutulması,
j. Liselerde Türk Dili derslerinin, dil bilgisinden kültür dersi olma istikametine yöneltilmesi,
k. Dil Bilgisi dersi müfredatının üç bölüme ayrılması, her bölümde ayrı unsur- ların ele alınması,
l. Liselerde metinlerin asıl şekillerinin, dil hususiyetleri ile beraber verilmesi,
m. Metinlerde geçen yabancı dillerden Türkçeye girmiş kelimelerden de bahsedilmesi,
n. Dil bilgisinin, ders içinde tasvirî bir şekilde değil, tarihî ve mukayeseli bir şekilde yer alması (Teb. Der. 04.10.1976, Sayı 1901).

Bu programda uygulanabilirlik gözetilmediği ve düzeyin üstünde bir ölçü ile bilgiler yığıldığı için (Göğüş, 1978) bir yıl uygulamada kalmış ancak dil bilgisi açısından önemli bir program olmuştur.

1981 yılında uygulamaya koyulan programda ilkokul ve ortaokul programları birlikte düşünülmüş ve ilköğretim başlığıyla yayımlanmıştır. Türkçe dersinin bilgiden ziyade ifade ve beceri dersi olduğuna dikkat çekilmiş ve diğer programlarda olduğu gibi bütünlük arz ettiği vurgulanmıştır. Dil bilgisi yönünden yine ezberden kaçınılmasının gerekliliği belirtilirken (MEB, 1982) ölçme ve değerlendirmeye yer verilmesi (MEB, 2000) de programı diğer programlardan ayıran bir özellik olarak göze çarpmaktadır.

Tablo 3

1981 Yılında Yürürlüğe Giren Programda İlkokul ve Ortaokul Dil Bilgisi Konularının Dağılımı

		Dil Bilgisi Konuları	
Sınıf		İlkokul	Ortaokul
1. Sınıf	Birinci Devre	Kullandığı kelimeleri doğru söyleyebilme-yazabilme, kelime dağarcığını zenginleştirme, özel adların yazımı, cümle başında büyük harf kullanımı, varlıkların teklik-çokluğu, varlıkların özellikleri, varlıkların işleri, ses ve heceleri ayırma, nokta ve soru işareti.	Cümle tanıma ve yazma, cümlede vurgu, gerçek, mecaz ve terim anlam, büyük ses uyumu, sesteş, anlamdaş, karşıt anlam, işlek yapım eklerini kullanma, kelimelerin cümledeki görevleri, cümle içinde edatı, bağlacı ve zarfı bulma, cümle içinde sıfat türlerini tanıma ve kullanma, cümle içinde zamiri tanıma ve kullanma, 'ki' ve 'de' bağlacı,'ile' kelimesi, bildirme kipleri, fiillerin olumlu, olumsuz, soru biçimleri, soru eki 'mi'yi doğru yazma, kurallı ve devrik cümle, Türkçe Sözlüğü ve Yazım Kılavuzunu kullanma.
2. Sınıf		Kullandığı kelimeleri doğru söyleyebilme-yazabilme, kelime dağarcığını zenginleştirme, özel adların yazımı, cümle başında büyük harf kullanımı, virgül kullanımı, varlıkların teklik-çokluğu, varlıkların özellikleri, varlıkların işleri, ses ve heceleri ayırma, soru ekini ayrı yazma, satır sonu kelime bölme.	Cümlede vurgu, gerçek, mecaz ve terim anlam, sesteş, anlamdaş, karşıt anlam, deyimler, kelimelerin cümle içindeki görevleri, cümle içinde zamir türlerini tanıma, zamir görevindeki ekler, kelimeleri, cümle içinde yapılarına göre değerlendirme, dilek kipleri, anlamlarına göre cümle türleri, ek fiiller, yüklemlerine göre cümle türleri, yardımcı fiiller, fiillerde çatı, kurallı ve devrik cümle, noktalama işaretleri, Türkçe Sözlüğü ve Yazım Kılavuzu'nu kullanma.
3. Sınıf		Kullandığı kelimeleri doğru söyleyebilme-yazabilme, kelime dağarcığını zenginleştirme, tür adları – özel adları tanıma, ismin halleri, bileşik kelimeler yazımları, isimlerde teklik-çokluk, sıfat, fiil, cümle başında büyük harf kullanımı, varlıkların teklik-çokluğu, varlıkların özellikleri, varlıkların işleri, ses ve heceleri ayırma, soru ekini ayrı yazma.	Cümlede vurgu, gerçek, mecaz ve terim anl Cümlede vurgu, gerçek, mecaz ve terim anlam, deyimler, sesteş, anlamdaş, karşıt anlam, yapılarına göre kelimeler, kelimelerin cümle içindeki görevleri, cümle içinde zarf türlerini tanıma, basit ve birleşik zamanlı fiiller, ek fiiller, birleşik fiiller, fiillerde çatı, cümlelerde öğe sıralanışına göre anlam, fiilimsiler, yapılarına göre cümle türleri, cümleciklerin görevleri, noktalama işaretleri, Türkçe Sözlüğü ve Yazım Kılavuzu'nu kullanma. deyimler, sesteş, anlamdaş, karşıt anlam, yapılarına göre kelimeler, kelimelerin cümle içindeki görevleri, cümle içinde zarf türlerini tanıma, basit ve birleşik
4. Sınıf	İkinci Devre	Eş ve karşıt anlam, yaygın kök ve işlek ekler, eşsesli sözcükler, bileşik adların yazımı, büyük harf kullanımı, büyük ses uyumu, ses olayları, cümle içinde özel ad, tür adları, fiilleri tanıma, cümlenin öğelerini bulma, virgül, nokta, tırnak işareti, konuşma çizgisi.	
5. Sınıf		Eş ve karşıt anlam, yaygın kök ve işlek ekler, eşsesli sözcükler, bileşik adların yazımı, büyük harf kullanımı, küçük ses uyumu, ses olayları, zarflar, fiiller, cümlenin öğelerini bulma, özne-yüklemin teklik çokluk yönünden ilişkisini kavrama, fiilin üç temel zaman ve kişilerini kavrama, bağlaç olan 'de' ile ek olan -de ayrımı, bağlaç olan 'ki' ile ilgi zamiri -ki ayrımı, nokta, tırnak işareti, iki nokta, konuşma çizgisi.	

1991-1992 yıllarında lise öğretim programında değişiklik yapılmıştır. Bu değişiklik aynı zamanda yapısal bir değişiklik olup önceki programlarda uygulanan sınıf geçme sistemi yerine yarım ders yılı değerlendirmesiyle kredili sistem benimsenmiş, ilk olarak dört

dönemken sonradan altı döneme çıkarılmıştır (Karakuş, 2005, s.190). Dil bilgisi dersleri ise "Türk Dili" adı altında verilmeye başlanmıştır (Teb. Der. 09.11.1992, Sayı 2370).

1995 – 1996 öğretim programı ise yeniden sınıf geçme sistemine döndüğü için şeklî değişikliklere gidilmiş, haftalık ders saati sayısı ve ölçme değerlendirme yeniden ele alınırken sınıf düzeyine göre de birleştirmeler yapılmıştır (Işıksalan, 2000, s.32). Genel itibarı ile önceki programın aynısı olan bu programda dil bilgisi açısından Türk dili dersleri sadece birinci sınıfta olmak üzere iki saate çıkarılmıştır.

2005 yılında dil bilgisinin ayrı bir öğrenme alanı olarak kabul edilmediği bir ilkokul programı uygulamaya başlanmıştır. Buna rağmen yine aynı yıl ortaokul programında da değişiklikler yapılmış ve diğer programlardan pek çok yönüyle farklılıklar ortaya koyan bir öğretim programı benimsenmiştir. En önemli yönü temel dil becerilerinin (okuma, yazma, konuşma ve dinleme) yanında dil bilgisi de ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmıştır. Bununla birlikte dil bilgisi öğreniminin amacı ve nasıl yapılacağı hakkında da bilgiler içeren programın diğer programlardan farkı, amaç yerine kazanımları temel almasıdır.

> Dil bilgisi; bir dilin dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma öğrenme alanlarını destekleyen kurallar bütünüdür. Öğrenci açısından Türkçenin yapısını oluşturan ve işleyiş kurallarını tanımlayan bilgelere sahip olmak oldukça önemlidir ancak daha da önemli olan bu kuralların konuşma, yazma, dinlemeyle ilgili dil etkinliklerinde uygulanmasıdır. Dolayısıyla dil bilgisi öğretimi kuramsal bilgilere değil, uygulamaya dayanmalıdır. Bu amaçla dil bilgilerinin öğretiminde, kuralların verilmesinin yanında bu kuralların kelime, cümle ve metin düzeyindeki uygulamaları amaçlanmıştır.
> Programda, Türkçenin kurallarıyla ilgili kazanımlar, öğrencilerin düzeylerine uygun olarak ve aşamalı bir biçimde verilmiştir. Dil bilgisinde kolaydan zora ilerleyen bir sıra izlenmiş olup konuların birbiriyle olan ilişkileri gözetilmiştir. Türkçeyle ilgili kural ve bilgilerin örneklerden hareket edilerek verilmesi daha doğru olacaktır (MEB, 2006, s.7).

Aynı yıl lise öğretim programında da yeniliğe gidilmiş ve ortaokulda olduğu gibi dil bilgisi dersleri ayrı bir öğrenme alanı şeklinde "Dil ve Anlatım" dersleri adı altında planlanmıştır.

Tablo 4

2005 Yılında Yürürlüğe Giren Programda Ortaokul ve Lise Dil Bilgisi Konularının Dağılımı

Dil Bilgisi Konuları			
Sınıf	Ortaokul	Sınıf	Lise
6. Sınıf	Kök ve ek, isim kökü – fiil kökü, yapım eki – çekim eki, basit, türemiş, birleşik kelime, isim, zamir, hâl ekleri, iyelik ekleri, isim tamlamaları, sıfat tamlamaları, edat- bağlaç-ünlem.	9. Sınıf	Ses Bilgisi – İmla ve noktalama, Kelime (Sözcük) Bilgisi – Kelimede Anlam-Kelime Grupları, Cümle (Tümce) Bilgisi – Anlatım Bozuklukları, Paragraf Bilgisi
7. Sınıf	Fiil, kip ve çekimli fiil, bildirme- dilek kipleri, fiillerin olumlu, olumsuz, soru ve olumsuz soru çekimleri, zarf, fiillerin yapı özellikleri, fiil kiplerinde zaman ve anlam, ek fiil, zaman ve kip çekimlerindeki birleşik yapılar.	10. Sınıf	İsim (Ad), Sıfat (Ön ad), Zamir (Adıl), Fiil (Eylem), Fiilimsi (Eylemsi), Zarf (Belirteç), Edat (İlgeç), Bağlaç Ünlem
8. Sınıf	Fiilimsiler, cümlenin temel ögeleri, cümlenin yardımcı ögeleri, cümlede vurgu, isim ve fiil cümleleri, kurallı ve devrik cümle, cümlelerin yapı özellikleri, cümlede anlam, anlatım bozuklukları.	11. Sınıf	İmla ve noktalama; de, ki bağlaçlarının ve mi soru ekinin yazımı, anlatım bozuklukları, kelimelerin yapı bakımından incelenmesi, mecaz- yan – ilk anlamlı kelimeler, ses olayları
		12. Sınıf	İsim, sıfat, zamir, zarf, edat, bağlaç, ünlem, fiillerin kullanımları, ses bilgisi.

Lise programında dil bilgisinin öğretimine dair bilgiler yer almaktadır:

> Kelimelerin öğrenilecek bir kalıp değil; kullanılacak bir anlatım birimi olduğu, kullandıkça da benimsendiği ve zenginleştiği sezdirilmelidir.
> Cümlenin metindeki anlamı, işlevi değeri üzerinde durulmalıdır. Bunun için öğrencilere seçilmiş metinlerde cümlelerin farklı biçimlerde düzenlenip düzenlenmeyeceği sorulmalı; ele alınan metindeki cümlelerin değeri ve işlevi tartışılmalıdır. Cümlelerin diğer cümlelerle ilişkileri üzerinde de durulmalıdır. Cümlede yer ve zaman bildiren zarflarla zamirlerin metne kazandırdıkları üzerinde öğrencilerin düşünceleri alınmalı, cümlelerin farklı seçeneklerden hangisinin anlamı en iyi tamamlayıp tamamlayamadığı tartışılmalıdır.
> Dil bilgisi konularının kavratılmasında da 'gösterip yaptırma' ile 'soru-cevap' yöntemi birlikte kullanılmalıdır.
> Dil bilgisi kurallarının metinlerde kullanılış biçimleri öğrencilere gösterilmelidir (MEB, 2005, s. 9-10-11).

2015 yılında ilkokul ve ortaokulun birlikte ele alındığı (1-8. Sınıflar) bir öğretim programı benimsenmiş, ilkokul öğrenim süresi ve ortaokul öğrenim süreleri dörder yıl olarak planlanmıştır. Programın diğer bir özelliği ise beceri alanlarından dinleme ve konuşmanın sözlü iletişim adı altında birleştirilerek sözlü iletişim, okuma ve yazma şeklinde düzenlenip dil bilgisi konularının ayrı bir alan olarak değil bu derslerin içinde düşünülmesine geri dönülmesidir (MEB, 2015). Aynı yıl değiştirilen ortaöğretim programında da benzer bir değişikliğe gidilerek daha önce dil ve anlatım dersleri içerisinde verilen dil bilgisi dersleri

okuma ve yazma becerileri altında değerlendirilmiştir. Dokuzuncu ve onuncu sınıflar için dil bilgisi dersi ünite odaklı düşünülürken on birinci ve on ikinci sınıflar için bu şekilde bir ayrım yapılmamıştır (MEB, 2015).

Son olarak 2018 yılında bir program değişikliğine gidilmiştir (2017'de ortaokul programı değişse de dil bilgisi açısından bir değişiklik olmadığı için 2018 yılı değerlendirmeye tabi tutulmuştur.). İlkokul ve ortaokul programının yine birlikte değerlendirildiği bu programın "Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi"nde yapılandırılması, diğer programlardan farkı olarak göze çarpmaktadır. Program, 2005 programındaki gibi okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerileri şeklinde yapılandırılırken iletişim araçlarının da konuya dâhil edilmesi dolayısıyla dinleme alanı, dinleme / izleme olarak değiştirilmiştir. Lise programındaki değişiklikle dil bilgisi dersleri yine okuma ve yazma alanında değerlendirilirken sınıf düzeyleri ve konular ünitelere göre tablolar hâlinde açıklanmıştır (MEB, 2018).

Tablo 5

2018 Yılında Yürürlüğe Giren Programda Ortaokul ve Lise Dil Bilgisi Konularının Dağılımı

Dil Bilgisi Konuları			
Sınıf	Ortaokul	Sınıf	Lise
5. Sınıf	-Kök-ek, -Yapım ekleri, - Ses olayları	9. Sınıf	1. Ünite (Giriş) Dil – Ağız - Şive- Lehçe – Argo - Jargon 2. Ünite (Hikâye) İsim - İmla ve noktalama 3. Ünite (Şiir) Sıfat - İmla ve noktalama 4. Ünite (Masal/Fabl) Edat-Bağlaç- Ünlem - İmla ve nokt. 5. Ünite (Roman) Zamir- İmla ve noktalama 6. Ünite (Tiyatro) Zarf - İmla ve noktalama 7. Ünite (Biyografi/Otobiyografi) Fiil - İmla ve noktalama 8. Ünite (Mektup / E-Posta) Fiil - İmla ve noktalama 9. Ünite (Günlük) Fiil - İmla ve noktalama
6. Sınıf	-Çekim ekleri, -İsim, -Sıfat, -İsim ve Sıfat Tamlamaları, -Edat, -Bağlaç, -Ünlem, -Zamir, -Basit, türemiş, birleşik kelimeler	10. Sınıf	3. Ünite (Giriş) İmla ve noktalama 4. Ünite (Hikâye) Fiilimsiler- İmla ve noktalama 5. Ünite (Şiir) İsim Tamlamaları- İmla ve noktalama 6. Ünite (Destan/Efsane) Sıfat Tamlamaları- İmla ve nokt. 7. Ünite (Roman) Cümle Çeşitleri- İmla ve noktalama 8. Ünite (Tiyatro) Cümle Çeşitleri- İmla ve noktalama 9. Ünite (Hatıra) Cümle Çeşitleri- İmla ve noktalama 10. Ünite (Haber Metni) Cümle Çeşitleri- İmla ve nokt. 11. Ünite (Gezi Yazısı) Cümle Çeşitleri- İmla ve noktalama
7. Sınıf	Çekim ekleri, -Basit, türemiş, birleşik fiiller, -Zarf, -Fiil, -Anlatım bozuklukları -Ek fiil	11. Sınıf	1.Ünite (Giriş) İmla ve noktalama 2. Ünite (Hikâye) Cümlenin Ögeleri- İmla ve noktalama 3. Ünite (Şiir) Cümlenin Ögeleri- İmla ve noktalama 4.Ünite (Makale) Cümlenin Ögeleri- İmla ve noktalama 5. Ünite (Sohbet ve Fıkra) Cümlenin Ögeleri- İmla ve nokt. 6. Ünite (Roman) Anlatım Bozuklukları- İmla ve noktalama 7. Ünite (Tiyatro) Anlatım Bozuklukları- İmla ve nokt. 8. Ünite (Eleştiri) Anlatım Bozuklukları- İmla ve nokt. 9. Ünite (Mülakat/Röportaj) Anlatım Bozuklukları- İmla ve nokt.
8. Sınıf	-Anlatım bozuklukları -Fiilimsi -Cümlenin ögeleri, -Cümle türleri, -Fiilde çatı	12. Sınıf	1. Ünite (Giriş) İmla ve Noktalama – Kelimede Anlam 2. Ünite (Hikâye) İmla ve Noktalama – Kelimede Anlam 3. Ünite (Şiir) İmla ve Noktalama – Kelimede Anlam 4. Ünite (Roman) İmla ve Noktalama - Paragrafta Anlam 5. Ünite (Tiyatro) İmla ve Noktalama - Paragrafta Anlam 6. Ünite (Deneme) İmla ve Noktalama - Paragrafta Anlam 7. Ünite (Nutuk) Paragrafta Anlam - İmla ve Noktalama

Dil, ana dili, dil bilgisi, dil bilgisi öğretiminin problemleri ve dil bilgisi öğretim programlarına değinildikten sonra dil bilgisinde başarının yakalanması için üzerinde durulması gereken başka noktalar da vardır. Burada en önemli konu eğitim-öğretim faaliyetinin sadece bilişsel veya duyuşsal değil hem bilişsel hem de duyuşsal olarak gerçekleştiğidir. Öğrenmeye etki eden değişkenlerin bilinmesi sürecin doğru ve etkili

planlanmasında önemli bir ölçüttür. Konunun bu yönüyle ele alınması da gereklidir. Araştırmada bilişsel yönde ele alınacak ilk kavram ise özyeterlik algısıdır.

2.4. Özyeterlik

Öğrenmede bilişsel alan kadar duyuşsal alan da önemli bir yer tutmaktadır. Etkili bir öğrenmenin bilinçli olarak yapılması ile doğru orantılı olmasından dolayı başarı elde eden bireyler stratejik davranacakları zamanı bilen kişilerdir. Bu yüzden bilinçli bir öğrenmenin gerçekleşmesi için bireylerin kendini bilme becerisi ile donatılması ve böylelikle eğitim sürecinin başarılı sonuçları olarak toplumda yer bulması sağlanabilir (Eggen ve Kauchak, 2001). Öğrenmede bu bilincin sağlanması duyuşsal alanla ilgilidir. Özellikle ana dili öğretiminde önemli bir alanı oluşturan duyuşsal alan üst bilişsel farkındalık, özyeterlik ve motivasyon gibi alanları kapsamaktadır (Andres 2003; Chambers, 1999; Karasakaloğlu ve Saracaloğlu, 2009). Duyuşsal alan içerisinde yer alan özyeterlik, kişinin kendi hayatını kontrol edebilmesi, başarıya giden yollarda kendini denetleyebilmesi ve öğrenmelerin gerçekleşmesinde kendi özellikleri doğrultusunda davranış göstermesiyle ilgilidir. Yeterliği kişinin belirli bir başarıya ulaşması için gerekli olan etkinlikleri düzenleyerek başarılı olmasını sağlama kapasitesi olarak tanımlayan Bandura (1994), kişinin yeterlik inancına göre nasıl hissettiği, nasıl düşündüğü, kendini nasıl motive ettiği ve nasıl davrandığının ortaya koyulması açısından yeterliğin önemli olduğunu belirtmiştir.

Kişinin içinde yaşadığı dünyaya ve diğer insanlara karşı birtakım düşüncelerinin bulunması doğaldır. Bunun yanında insan sadece dışa dönük değil kendi iç dünyasını da irdeleyen bir yapıya sahip olmalıdır. Kendi dışındaki dünya ve insanlar hakkında bir görüşü olan insan için en önemli noktalardan biri de kendi hakkındaki düşünceleri yani kendini tanıma çabasıdır. İnsan kendini tanıdıkça hayatı daha iyi anlayacak; kendi hayatına yön verecek; ilgi, istek ve yönelimlerinin farkına vararak öz düzenleyici bir bakış açısıyla hayatını yönlendirecektir. Başarıya giden adım, aslında gelişim kuramlarındaki ilkeler gibi baştan ayağa, içten dışa mantığıyla insanın kendi hakkındaki doğru değerlendirmeler sonucunda atılabilecektir.

Özyeterlikle ilgili çeşitli tanımlamalar yapılmıştır. Özyeterlik, bireyin belirli bir başarı elde etmesi için gerekli olan her şeyi zihinde hazırlayarak üstesinden gelmesine ve başarılı bir şekilde tamamlamasına dair sahip olduğu güç hakkındaki inancı, duygusu ve yargısı ve "Ne yapabilirim?" sorusuna verdiği cevaptır (Aşkar ve Umay, 2001; Bandura, 1986, Akt. Üstüner vd. 2009; Senemoğlu, 2004; Snyder ve Lopez, 2002). İnsan, sahip olduğu ilgi,

bilgi, beceri, yetenek ve eğilimlerin farkında olarak kendi hayatını yönlendirip; iyi olduğu noktaları besleyerek kötü olduğu noktalarda ise eksikliklerini tamamlamak suretiyle yaşadığı süreci başarılı ve mutlu bir şekilde tamamlayabilir. Özyeterlik insanın seçimlerini, göstereceği gayreti ve herhangi bir olumsuz durumla karşılaştığında sürdürebilme konusundaki düşünme biçimini, tepkisini ve ısrarını etkilemektedir. Özyeterliğe sahip bireylerin daha başarılı oldukları, özyeterlik konusunda sıkıntı yaşayanların başarılarının da olumsuz etkilendiği, dolayısıyla özyeterlik ve başarının doğru orantılı olduğu tespit edilmiştir (Bandura, 1997; Baş ve Şahin, 2012; Carpenter, 2007; Demir, 2013; Pajares ve Johson, 1996; Pajares ve Valiante, 2008; Schunk ve Zimmerman, 2007; Tschannen-Moran ve Johnson, 2011; Yıldız, 2013).

Özyeterlik, kişinin yaşamı boyunca onu daima başarıya götüren bir içsel güç olarak nitelenebilir. Bireyin yapabileceklerine karşı cesaret verirken, eksik olunan noktalarda daha temkinli olarak davranış göstermeye yönlendirir. Böylece bireyin ideal şartlarda gelişim göstermesine olanak sağlar. Bu durum eğitimin hedef aldığı noktalardan biridir. Herkesin kendi ilgi, istek, yetenek, bilgi ve becerileri konusunda en üst noktalara çıkabilmesi temel amaçlardandır.

Öğrenme stratejilerini kullanma ve gerek duyduğunda akademik yardıma başvurma yoluna sevk ederek başarıya katkı sağlayan özyeterlik algısına (Kotaman, 2008; s.116) bu açıdan bakıldığında özyeterlik sadece insanın kendine güvenmesi, kendi içinde kalması değildir. Aksine kendini tanıyarak, dış dünyada karşılaştığı problemleri çözebilme ve gerektiğinde nereden nasıl yardım alacağını da bilme yetisidir.

Özyeterlik, en etkilisi kendi tecrübesiyle kazandığı bilgiler olmak üzere (Bandura, 1995; Britner & Pajares, 2006; Pajares, Johnson ve Usher, 2007; Usher ve Pajares, 2009) dört temel kaynaktan beslenmektedir. Bunlar; bireyin kendi yaşantıları, dolaylı yaşantılar, sözel ikna (öğütler) ve psikolojik durum (bireyin kendisiyle ilgili beklentisi) şeklindedir (Bandura, 1995, s. 4).

Özyeterliği güçlü olan bireylerin sorunlara karşı tutumu farklılaşmakta ve bir soruna karşı içsel enerjilerini kullanarak problemleri analiz edip çözüm üzerine yoğunlaşabilmekteyken özyeterlik algısı düşük bireylerde sorunlardan kaçma, yoğun kaygı ve gayret etmeksizin başarısızlığı kabullenme gibi durumlar gözlenmektedir (Bandura, 1995; Schunk ve Pajeras, 2001). Başaramayacağım hissi zaten kişinin elini kolunu bağlamakta ve normal şartlarda yapabileceklerini bile engelleyen bir durumda bulunmasına neden olmaktadır. Böyle düşünen bireylerle başarı arasındaki en büyük engel kişinin kendisidir. Kişi edindiği bu

olumsuz tutuma karşı savunma mekanizması geliştirmekte, başarabilmesi için gerekli özelliklere sahip olsa bile kendisi inanmadığı için sorunların üstesinden gelememektedir. Bu da özyeterlik algısının insanda öncelikli geliştirilmesi gereken yönlerden biri olduğunun göstergesidir. Örneğin insanların kendilerini tanımaları ve dış dünyayla iletişime geçebilmeleri için en önemli vasıtalardan biri dildir. Dilin öğretiminde de öğrenci, dilin kurallarına karşı kendi yetenek ve özelliklerinin farkına varmadan öğrenemeyeceğine dair bir inanca sahip olduğunda öğrenme gerçekleşmeyecektir. Böyle bir sorun ortaya çıktığında o an için belki de çocuğun bir öğretmenden çok psikoloğa ihtiyacı olacaktır. Özyeterliğin kaynaklarından en önemlisi olarak kişinin kendi yaşantısı vurgulanmaktadır ki çevresinden öğrenerek geldiği (konuştuğu / iletişime geçtiği) bir ortamda öğrencilerin bu tür olumsuz düşüncelere kapılması büyük bir çelişkidir. Öğrencilere, eğer dili öğrenme konusunda bir problem yaşamış olsalardı bu dili konuşamayacakları belirtilmelidir. Bunun yanı sıra öğrenci dil bilgisine karşı cesaretlendirilmeli ve mutlaka kendini tanımasına yönelik etkinlikler (özyeterlik süreçlerine göre bilişsel, motivasyonel, duyuşsal ve seçim süreçleri) düzenlenmelidir. Schunk'a göre (2009), bir konunun ne zaman, nerede, neden öğrenileceği de içerik kadar önemli bir yere sahiptir ve diğer unsurları göz ardı ederek içeriğe yoğunlaşmak, bireyde kafa karışıklığına aynı zamanda moral bozukluğuna neden olabilir. İçerik hakkında bilgi sahibi olan ama nerede, ne zaman ve neden yapacaklarını bilmeyen öğrenciler, özyeterlik açısından düşük bir durumda bulundukları için okulda başarısız olma tehlikesine maruz kalabilirler. Burada dil bilgisi konularının hayatla bağı koparmadan verilmesi, işlev ve anlam bütünlüğüne bağlı kalınması öğretimin başarısına katkı sağlayacaktır.

Kişinin kendi deneyimleri, özyeterliğin en önemli kaynaklarındandır. Dil bilgisi konusunda ana dilini öğrenerek gelmiş biri olması açısından da bu durum avantaj sağlamaktadır. Dil öğretim teknikleri de bunu göstermektedir. Çocuğun annesinden dinlediği ninni bile dil öğretimine katkı sağlamakta ve birey için öğrenme noktasında bir tecrübe oluşturmasına imkân vermektedir. Bireyin önceden dil edinimi noktasında elde ettiği başarı, daha sonra dil bilgisi konusunda da başarılı olabileceğine dair inancı beslemektedir. Diğer bir kaynak olan dolaylı deneyimlere de dil bilgisi açısından bakılabilir. Dolaylı deneyimler, bireyin sınıf içerisinde birlikte olduğu akranlarından etkilenerek ve / veya onlardan görerek dil bilgisinin öğrenilebilecek bir durum olduğuna yönelik algı geliştirebilmesi durumu olarak özetlenebilir. Özyeterliğin beslendiği en kısıtlı kaynak olarak görülmesine rağmen sözel ikna çalışması da dil bilgisi öğretiminde en azından elde edilen küçük başarıların öne

çıkarılması ve kişinin kendi hakkındaki düşüncelerine olumlu yönde katkı verilmesi açısından önemlidir. Bireyin öğrendiği dilin sadece kurallarını yerli yerine oturtacağı yani mantığını kavrayacağı konusunda ikna edilmesi başlangıç sayılabilir. Bir diğer kaynak da psikolojik durum olmakla beraber öğrenmede önemli bir yer tutmaktadır. Çünkü özyeterlik duyuşsal alanla ilgilidir. Daha önceden de belirtildiği gibi özyeterliğin düşük veya yüksek olması başarıyı doğrudan etkilemektedir. Başarı karşısında düşük özyeterlik algısı stres, kaygı, korku vb. duyguları tetikleyerek olumsuz sonuçlar doğurabilir. Stres altında ellerin terlemesi, yorgunluk, titreme gibi belirtiler de fizyolojik yönünü göstermektedir. Sonuç olarak öğrencinin bu tür kaygılardan uzak tutulan bir dil bilgisi öğrenme ortamına ihtiyacı olacaktır.

Özyeterliğin ardından birbiriyle bağlantılı olarak düşünülen üstbilişsel farkındalık ele alınabilir. Bilişsel alanda üstbilişsel farkındalık, özyeterlik kadar önemli bir yer tutmaktadır.

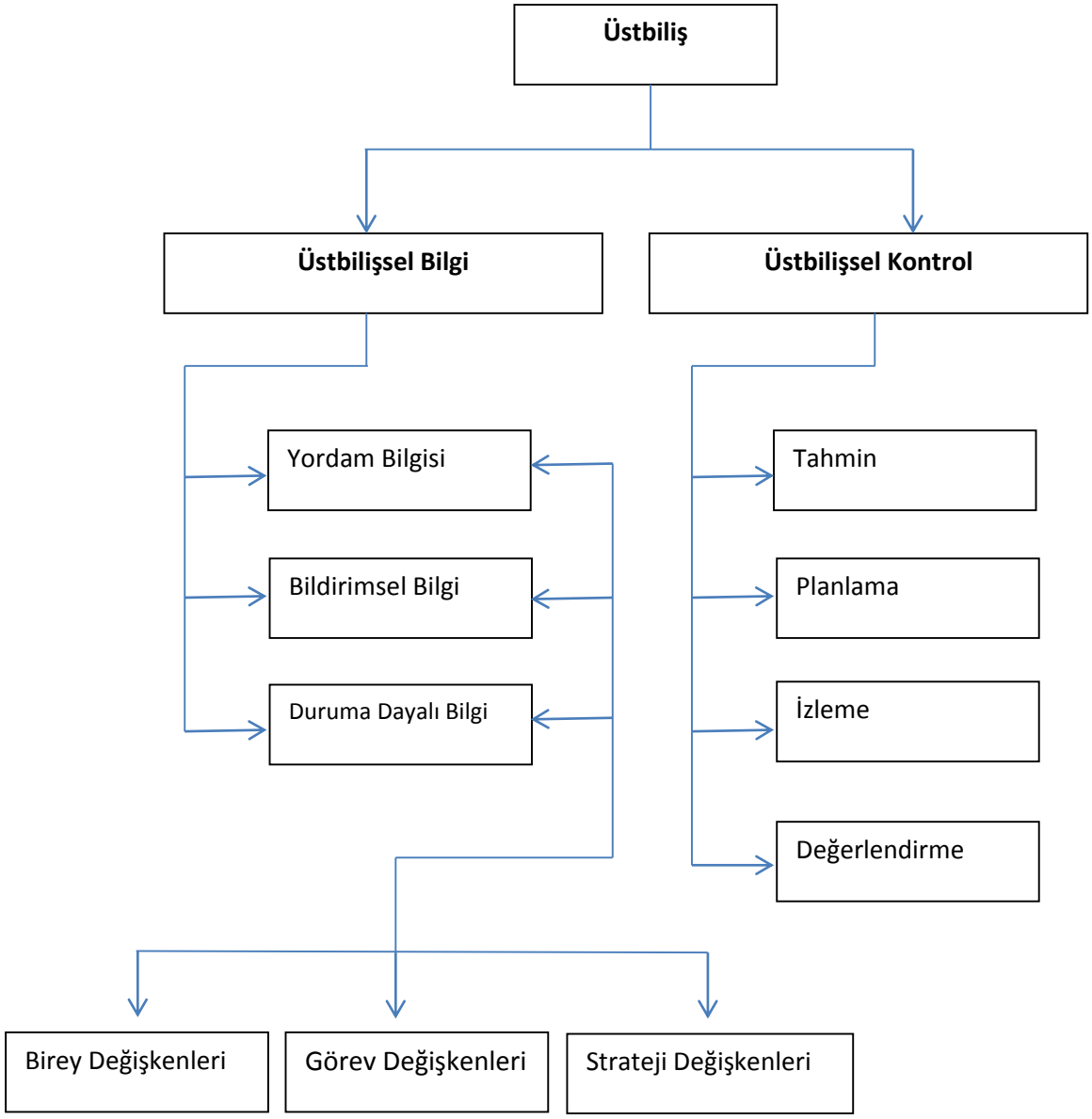
2.5. Üstbiliş

Biliş üstü, biliş ötesi, bilişsel farkındalık, yürütücü biliş, biliş bilgisi gibi farklı kavramlarla karşılanmaya çalışılan "metacognition" kavramı, daha sonra TDK'nin de önerisiyle üstbiliş şekliyle kabul görmüştür. Flavell'in (1976) hem izleme hem de düzenleme unsurlarından meydana geldiğini belirttiği üstbiliş kavramının ortaya çıkışı, 1970'lerin başında yine Flavell tarafından çalışılan üstbellek teriminin üstbilişi de kapsayan hâliyle yeniden yapılandırılmasına dayandırılmaktadır (Özsoy, 2008, s. 715).

Üstbiliş en basit hâliyle bireyin kendi zihinsel süreçlerinin farkında olması ve bu süreçleri kontrol edebilmesi (Beauford, 1996; Brown, 1978; Flavell, 1979; Hacker ve Dunlosky, 2003; Huitt, 1997; Jager vd. 2005, Kuhn ve Dean, 2004; Wellman, 1985; Akt. Özsoy, 2008) şeklinde tanımlanmıştır. Üstbiliş geçen zaman içinde de pek çok araştırmaya konu olmuş ve farklı tanımlama yollarına gidilmiştir (Akın, 2006; Brown, 1978; Butterfield vd.1995; Doğanay ve Kara, 1995; Flavell, 1985, s.104; McCormick vd. 1989; Shanahan,1992; Taylor, 1999;). Günümüzde ise kişinin bilgi, süreç, bilişsel ve duyuşsal durumlarına dair bilgisi; bilişsel ve duyuşsal durumları izlemesi ve kontrol etmesini kapsayacak şekilde genişletilen bir üstbiliş tanımlaması vardır (Melanlıoğlu, 2011). Genel anlamda biliş ötesi, bireyin kendi biliş yapısı ve öğrenme özelliklerinin farkında olmasıdır (Klausmeier, 1985; Livingston, 1997).

Bilişten farklı olarak üstbiliş, biliş özelliklerinin farkında olunarak karşılaşılan durumlara uygun hâle getirilmesi olarak tanımlanırken bilişsel yaklaşım durumlara göre strateji kazandırmakta, üstbiliş ise bilişsel öğretimi izleme ve kontrol becerisini merkeze almaktadır (Brown, 1980; Loper, 1982).

Üstbiliş, üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel kontrol olmak üzere iki temel ögeden ve alt boyutlarından oluşmakta ve şu şekilde gösterilmektedir (Melanlıoğlu, 2011; Özsoy, 2008).



Şekil 4. Üstbiliş sınıflaması

2.5.1. Üstbilişsel Bilgi

Yordam bilgisi, bildirimsel bilgi ve duruma dayalı bilgi olarak üç bölümde ele alınan (Flavell, 1979) bireyin bilişsel süreçlere dair edindiği çevre bilgisi ile kendinin ve

başkalarının bilişsel edimlerine yönelik bakış açısı şeklinde tanımlanabilir (Öztürk, 2019). Kişinin kendi bilgisi ve başkalarının bilişsel becerilerine yönelik yapılan bu tanım dil bilgisine uyarlanırsa "Ben, kelime bilgisinde iyiyim ancak cümle bilgisinde Hakan daha iyi." şeklinde bir örnek anlaşılması açısından verilebilir.

2.5.1.1. Yordam Bilgisi

Bir iş veya görevin nasıl yapılması gerektiğini ve nasıl başarıyla neticelendirilebileceğini bilmek, yordam bilgisi olarak tanımlanır. Burada işin yapılması değil, nasıl yapılacağının bilinmesi ön plandadır. Dil bilgisi açısından bakıldığında cümlenin ögelerinin nasıl ayrılacağını bilme konusundaki farkındalığı şeklinde yorumlanabilir.

2.5.1.2. Bildirimsel Bilgi

Bildirimsel bilgi, bireyin bir görev ya da sorumluluğu kendisinin gerçekleştirebileceği ya da gerçekleştiremeyeceğine dair kendi hakkındaki bilgisi olarak ifade edilebilir. Kısacası o işle ilgili kendini yeterli görüp görmemesidir. Bunu dil bilgisine uygularsak, dil bilgisi konularını anlamada bireyin kendi hakkındaki düşüncesi diyebiliriz.

2.5.1.3. Duruma Bağlı Bilgi

Duruma bağlı bilgi, yordam bilgisi ve bildirimsel bilgi ile doğrudan ilgilidir. Çünkü duruma bağlı bilgi, yordam bilgisi ve bildirimsel bilginin nasıl, niçin ve ne zaman kullanılacağıyla alakalıdır. Hatta bazı yabancı kaynaklarda isimlendirme olarak "both declarative (bildirimsel) and procedural (yordam) knowledge" şeklinde iki bilginin birleşmesi olarak adlandırılması da bu yüzdendir. Kısacası bu kavram, kişinin hangi durumlarda ne yapacağı, nasıl yapacağı, ne zaman yapacağı, hangi yöntem ve teknikleri kullanacağı ile ilişkilidir. Örneğin dil bilgisi konularını anlamadaki yeterliğinin farkında olması ve bu konuları öğrenirken kullandığı çeşitli yöntem ve teknikleri bilmesi duruma bağlı bilgi konusunu içermektedir.

Adı geçen bilgilerin daha iyi anlaşılabilmesi ve / veya açıklanabilmesi için ortaya konulan (Flavell, 1979) birtakım değişkenler vardır. Bu değişkenler tabloda da gösterildiği gibi birey, görev ve strateji değişkenleridir.

1. Birey Değişkeni

İnsanları birer canlı işlemci olarak gören bu kavram aslında kişinin bunu bilmesi ve sınırlarının farkında olması anlamına gelmektedir. Birey değişkeni kendi içerisinde birey içi (bireyin kendisi hakkında sahip olduğu bilgi), bireyler arası (bireyin kendi dışındaki diğer insanların becerilerine yönelik elde ettiği bilgi) ve bilişsel genellemeler (tüm insanlığın sahip olduğu bilişsel nitelikler hakkındaki bilgisi) olmak üzere üçe ayrılmaktadır.

2. Görev Değişkeni

Görev değişkeni, karşılaşılan görevin daha zor veya basit şekilde sonuçlandırılabileceği (bilginin niteliği ve niceliği) ile bunlar arasında kullanılan bilişsel stratejiler (bilgi işleme konusunda bireyin sahip olduğu bilgiler) arasındaki farkın bilinmesidir. Kısacası görev değişkeni, görevin tanımlanması ve gerekli olan stratejiler şeklinde değerlendirilebilir. Örneğin bir kelimenin gerçek veya mecaz anlam mı taşıdığının bulunmasını daha kolay gören bir öğrencinin fiil çatısı hakkında daha zor olduğunu düşünmesi ve ikisi için farklı stratejiler uygulaması şeklinde ifade edilebilir.

3. Strateji Değişkeni

Bir yönüyle görev değişkeniyle bağlantılı olan bu değişken, bireyin karşılaşılan iş veya göreve uygun olarak kullanması gereken stratejilere yönelik bilgisini tarif etmektedir. Akın ve Abacı'ya göre (2011) bireyin bir sorumluluğu yerine getirmesi ya da bir problemi çözmesi aşamasında karşılaştığı ana ve alt amaçların tanımlanması, gerekli olan stratejilerin bilinmesi, çözümün planlanması, süreç odaklı izleme ve değerlendirme yapılması ve nerede, ne zaman kullanacağının bilgisini içermektedir. Diğer bir deyişle üstbiliş, bireylerin planlı ve bilinçli bir şekilde bilişsel süreçlerin farkında olmalarını, kendi öğrenmelerini ve gösterdikleri performansı kontrol etmelerini sağlayan (Pintrich ve DeGroot, 1990; Pintrich vd. 2000; Schraw vd. 2000; Pucheu, 2008) bir öğrenme stratejileri bütünüdür. Dil bilgisi açısından bakıldığında karşılaştığı konu ile ilgili öğrenmesi gerekenleri bilmesi; kullanılacak stratejiye karar vermesi; hangi stratejinin nerede ve ne zaman kullanılması hakkında bilgi sahibi olması; süreç içerisinde izleme, kontrol ve değerlendirme yapmasıdır (Melanlıoğlu, 2011; Özsoy, 2008; Öztürk, 2019).

2.5.2. Üstbilişsel Kontrol

Bazen üstbilişsel beceri veya üstbilişsel strateji gibi kavramlarla da karşılanan (Serin, 2014) üstbilişsel kontrolün değerlendirme basamakları konusunda da muhtelif görüşler (Jacobs ve Paris, 1987) olmakla birlikte bu, genellikle dört boyutlu ele alınarak tasnif edilmektedir. Üstbilişsel kontrole, bilişi düzenleyip kontrol edebilme yetisi olanların bilgiyi istedikleri gibi ve gereken durumlara uygun olarak kullanmalarını sağladığı için bilişsel amaçlara ulaşmada üstbilişsel bilgiyi stratejik kullanabilme yetisi de denilebilir (Özsoy, 2008). Üstbilişsel kontrol tahmin, planlama, izleme ve değerlendirme olarak dört üstbilişsel beceri üzerine temellenmektedir.

Tahmin, üstbilişsel becerilerden birisi olup kişinin öğrenme süreci için ulaşılacak hedefler, harcanacak süre ve elde edilecek sonuçlara dair düşünmeye sevk eder. Böylelikle tahmin, kazanılması hedeflenen öğrenme noktasında süreç hakkında bir değerlendirmede (zor veya kolay olması) bulunarak ona göre bir beklenti oluşturulmasına imkân verir (Desoete vd., 2006). Öğretim programlarında da tahmin sıkça yer alan bir üstbilişsel bilgidir. Dil bilgisi öğretiminde ise metnin bağlamından hareketle kelimelerin görevlerinin ve işlenecek konunun tahmin edilmesi bu beceriye örnek olarak gösterilebilir.

Bir diğer basamak olan planlama, söz konusu görev için kullanılması gereken uygun strateji, başvurulacak kaynak, başlama noktası ve süreç içindeki sıralarına karar verme şeklinde tanımlanabilir. Örnek olarak, cümle ile ilgili bilgileri edinmek isteyen bir öğrencinin kullanacağı stratejiyi ve kaynakları belirleyip nereden başlayacağını tespit etmesidir. Kelime yapısının incelenmesi ile cümlenin ögelerinin incelenmesinde başvurulacak kaynaklar ve izlenecek strateji aynı değildir.

Öğrenme sürecinin takibini sağlayan, seçilen stratejilerin uygunluğunu denetleyen ve gerekirse değiştirilmesinde kılavuzluk eden izleme basamağı; bireyin gösterdiği çabaya dair sonuçların incelenmesi, sonraki durumlar için deneyim elde edilmesi, hataların tespiti ve verimliliğin ölçülmesidir. Anlama açısından öğrencilerin üst düzey başarı göstermelerini sağlayan kendi öğrenme süreçlerinin izlenmesi aynı zamanda öğretmenler için de yararlıdır. (Dinner, 2009; Fuchs ve Fuchs, 2006). Bu, dil bilgisi konularında öğrencilerin sorumlu oldukları konularda öğrenmeyi gözden geçirmesiyle mümkündür. Birbiriyle bağlantılı sınıflarda bir alt basamaktaki konuyu öğrenmeden diğer konuyu öğrenemeyeceği için öğrencinin dil bilgisi konularını öğrenirken seçtiği stratejinin verimliliğinin ve öğrenmenin ne derece gerçekleştiğinin mutlaka takibi gerekmektedir. Bu

takip öğretmenler tarafından zaten yapılmaktadır. Ancak burada önemli olan nokta kişinin öz takibi ve değerlendirmesidir.

Üstbiliş stratejileri, öğrenme hedeflerinin belirlenmesine, sürecin kontrolü ve öğrenme performansına katkı sağlayarak öğrenme sonuçlarının değerlendirilmesini kolaylaştırır. Bir başka deyişle; bireyin daha iyi anlamasına yardımcı olur, görev ile ilgili kavram bilgisi ve işlem bilgisini değerlendirebilme olanağı üstbilişsel bilgi ile sağlanır (Metcalfe ve Shimamura, 1994). Öğrenme için temel bir beceri olan üstbiliş, okunandan ya da dinlenenden bir anlam çıkarılmasını garanti altına alır (Katrancı ve Yangın, 2013). Kişi, ailesinden başlayarak okulda akranları ve öğretmenleri aracılığıyla yaşadığı sosyalleşme sürecinde bilmeden üstbiliş becerilerini elde etmesine rağmen her bireyin üstbilişsel bilgi ve edinimleri birbirinde farklılık göstermektedir (Veenman vd., 2006). Aynı zamanda üstbilişsel stratejiler öğretilebilir ve bunun öğretilmesi öğrenmenin gerçekleşmesi açısından önemlidir. Üstbiliş stratejilerinin öğretilmesi için birtakım yöntemler vardır. Bunlar "*Ne bildiğini ve ne bilmediğini tanımlama, Düşündüklerini ifade etme, Bir düşünme ajandası (günlüğü) tutma, Plan yapma ve kendini izleme, Plan yapma ve kendini izleme, Düşünme sürecini sorgulama ve Kendini Değerlendirme'dir"*(Blakey ve Spence, 1990, Akt. Özsoy, 2008). Bu stratejilerin öğretilmesi dil bilgisi açısından da önemlidir. Bu şekilde donatılmış veya düzenlenmiş bir ortamda dil bilgisi de gerektiği şekilde anlaşılabilecek ve öğrenilebilecektir. Üstbilişin tanımlarında da olduğu gibi öğrenciler kendini öğrenme süreçlerini kendileri izleyebilecekleri ve "öğrenmeyi öğrenecekleri" için sürecin içine katılmakla birlikte tam öğrenme gerçekleşebilecektir.

Öğrencilerin özyeterliklerinin sağlanması ve üstbilişsel farkındalığı elde edebilmeleri için kendi öğrenmelerinin farkında olmaları gerekmektedir. Her bireyin kendi başına bir dünya ve parmak izi gibi farklı öğrenme şekillerine sahip olduğu düşünülürse bunun önemi daha da iyi anlaşılacaktır. Bu yüzden eğitim-öğretim faaliyetlerinde öğrencilerin bireysel farklılıkları da göz önünde bulundurulmalı kısacası öğrenme stilleri belirlenmelidir.

2.6. Öğrenme Stilleri

Eğitimin temel amacı, kalıcı bir öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamak ve öğrenenin bunu hayata uygulamasına yardımcı olarak hayat boyu karşılaşacağı zorlukların üstesinden gelmek ve kendi gelişimine katkıda bulunmasına imkân sağlamaktır. Bireyin öğrenme sürecini etkileyen pek çok etmen vardır. Çünkü öğrenme; duyuşsal, bilişsel ve psikomotor alanlar ve bu alanları etkileyen alt boyutlarla birlikte kalıcı davranış değişikliğinin sonucu

olarak karşımıza çıkmaktadır (Özgen vd. 2017, s. 218). Eğitimde esas olan insandır ve her insan tektir. Eğitimin insanla ilgili bir mesele olduğu, kişiler arasında pek çok farklılıklar bulunduğu ve bundan dolayı eğitimin kişiler arasındaki farklılıkla ilgili olduğu da (Guild ve Garger, 1998, s. 26) belirtilmiştir. Her insanın sadece bir tane olması; onun herkesten farklı duygu, düşünce, fizyoloji, bakış açısı, istek ve ihtiyaçlara sahip olması vb. şeklinde yorumlanabilir. Öğrenme ve öğretme süreçlerinde çok büyük bir önemi olan bireysel farklılıkların bireyin öğrenme yaşantısını veya çıktısını etkileyen bireye ait birtakım özellik, tercih, eğilim ve isteklerle ilgili olduğu (Cassidy 2012, s. 793, 794) belirtilmiştir. Kısacası eğitim ve öğretim alanında temel unsur olan insanın bireysel farklılıklarının göz ardı edilmesi gibi bir durum istenilen seviyede öğrenmenin gerçekleşmesinin önünde bir engel olarak görülebilir. Öğretim süreçleri, geleneksel öğretim sürecinde bu farklılıklar göz önüne alınmadan her öğrenci aynı şekilde kabul edilerek planlanmaktadır. Değişen dünya şartlarında eğitim-öğretim sahası da değişmekte, gelişmektedir ve bireysel farklılıkları konu edinen birtakım çalışmalar yapılmaktadır (Carrel vd. 1996; Demir, 2010; Ekici, 2003; Güven ve Kürüm, 2006;). Bu çalışmaların başında da öğrencilerin bireysel farklılıklarının ortaya koyulmasındaki önemli alanlardan biri olan öğrenme stilleri gelmektedir.

Öğrenme stilini, Dunn ve Dunn (1993) kişilerin zor ve yeni akademik bilgi ve becerileri edinebilmek için konu ve sürece yoğunlaşmalarını ve sonuç olarak da bilgiyi öğrenmelerini sağlayan ayrıca kişiden kişiye farklılık gösteren kişinin kendine has yol olarak tanımlar. Kolb (1984) ise bilginin alınmasında ve işlenmesinde bireysel olarak kişinin tercih ettiği yöntem; Keefe (1982), kişilerin öğrenmenin oluştuğu çevreleri algılama biçimi, sözü edilen çevre ile girilen etkileşim ve sonucunda gösterdikleri tepkileri yansıtan psikolojik, zihinsel ve duyuşsal davranışlar şeklinde algılanması olarak nitelendirmişlerdir.

Felder ve Henriques'a (1995, s. 21) göre öğrenme stili, kişinin kendince bilgiyi elde etme, depolama ve hatırlama şekillerinin hepsidir. Aynı zamanda öğrenme stilleri, öğrenilmek istenen konu ya da kazanılmak istenen beceriden bağımsız olarak kişinin kendi tercihi olan ve genel itibarı ile değişmeyen özellikler olarak da tanımlanmıştır (Wong ve Nunan, 2011, s. 145).

Bazı kişiler etkileşimli ve etkin bir şekilde öğrenme yolunu benimserken bazı kişilerse kendi duyguları doğrultusunda öğrenmeye eğilimlidir ve bu öğrenme stilleri ile ilişkilidir (Felder, 1996). Ancak benzer öğrenme eğilimleri olan kişiler belli stillere göre davranırlar (Kolb, 1988). Bunun için de öğrenme stillerinin tasnif edilmesi gerekmektedir. Bu konuda

çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Tennat, öğrenme stillerini, stillerin birtakım özelliklerini kullanarak araştırmacılara göre sınıflandırmıştır.

Tablo 6

Tennat'ın Stilleri Sınıflandırması

İşlem Temelli Öğrenme Stili Modelleri	Kolb Honey Mumford Entwhistle Biggs Schemeck
Tercih Temelli Öğrenme Stili Modelleri	Dunn ve Dunn Riechmann ve Grasha Jonassen ve Grabowski
Bilişsel Beceriler Temelli Öğrenme Stili Modelleri	Ramirez ve Castenada Reinert Hill Letter Keefe ve Monk

Şimşek, Ö. (2007). *Marmara öğrenme stilleri ölçeği'nin geliştirilmesi ve 9-11 yaş çocuklarının öğrenme stillerinin incelenmesi.* Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Bunun dışında öğrenme stillerini öğrenme koşul ve süreçlerine bağlı olarak sınıflamaya çalışan araştırmacılar da olmuştur.

Tablo 7

Koşul ve Süreçlere Göre Öğrenme Stillerinin Sınıflandırılması Konusunda Çalışanlar

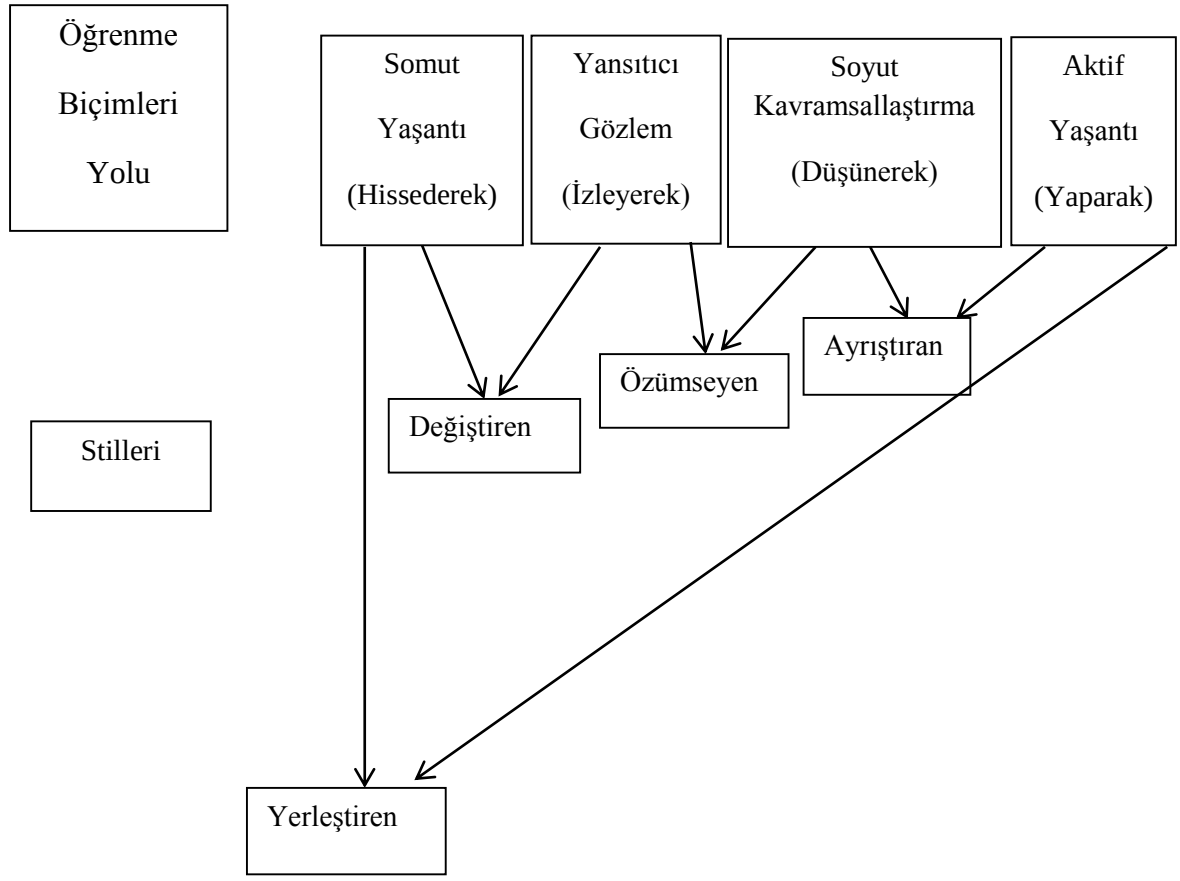
Carl Gustav Jung	İçe Dönüklük Dışa Dönüklük
Myers-Briggs	İçe dönükler ve Dışa dönükler Duyusallar ve Sezgiseller Düşünseller ve Duygusallar Yargısallar ve Algısallar
McCarthy	Birinci Tip Öğrenenler (İmgesel Öğrenenler) İkinci Tip Öğrenenler (Analitik Öğrenenler) Üçüncü Tip Öğrenenler (Sağduyulu Öğrenenler) Dördüncü Tip Öğrenenler (Dinamik Öğrenenler)
Gregorc	Somut Sıralı Soyut Sıralı Somut Rastlantısal Soyut Rastlantısal
Grasha-Reichmann	Katılımcı – Kaçınan İşbirlikli – Yarışmacı Bağımlı – Bağımsız
Kolb	Ayrıştıran Özümseyen Değiştiren Yerleştiren
Dunn ve Dunn	Görsel Öğrenme İşitsel Öğrenme Dokunsal / Kinestetik Öğrenme

Şimşek, Ö. (2007). *Marmara öğrenme stilleri ölçeği'nin geliştirilmesi ve 9-11 yaş çocuklarının öğrenme stillerinin incelenmesi.* Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Her birey öğrenir ama öğrenmesi farklılıklar gösterebilir. Öğrenme tek başına bir süreç değildir. Alt yapısında fizyolojik, psikolojik ve zihinsel ögeleri barındıran sarmal bir yapıdır. Dolasıyla bireyin öğrenmesini bu etmenlerin altında yatan birçok unsur etkilemektedir. Bu açıdan yapılan araştırmalarda bu farklılıklar göz önünde bulundurulmalıdır. Bireyin zekâ düzeyi, duyu organlarının uyarıcıları ayırt etmekteki fark eşikleri, geçmiş yaşantıları gibi bireysel farklılıklara dayalı sayılabilecek pek çok etken insanların öğrenme süreçlerini etkiler. Bu farklılıklardan biri de bireyin öğrenme stilleridir (Prigge, 2002). Öğrenme stilleri bireyin öğrenmedeki farklılıklarını kısıtlı da olsa belirli bir tasnife koymayı başarmıştır. Çünkü dünya üzerindeki insan sayısı kadar farklılıklar

mevcuttur. Daha önce de belirtildiği gibi öğrenmedeki bu farklılıklar göz önünde bulundurulmalıdır. Buna bir nevi öğretimde esneklik de denilmektedir. Aşkar ve Akkoyunlu (1993)

> "Her bir öğrenme biçimini simgeleyen öğrenme yolları birbirinden farklıdır. Bunlar sırasıyla, Somut Yaşantı için "Hissederek", Yansıtıcı Gözlem için "izleyerek" Soyut Kavramsallaştırma için "Düşünerek", Aktif Yaşantı için "Yaparak" öğrenmedir. Ancak, bireyin öğrenme stilini belirleyen tek bir biçim bulunmamaktadır. Her bir bireyin öğrenme stili bu 4 temel biçim'in bileşenidir. Bu nedenle, bir öğrenme durumu içerisine çeşitli durumlar bir araya getirilerek yerleştirilmiştir. Bireylerin puanlarının toplamı ile bireyin en uygun hangi öğrenme stiline girdiği belirlenir. Bu öğrenme stilleri "Yerleştiren " (Accomodator), "Özümseyen" (Assimilator), "Değiştiren" (Diverger), "Ayrıştıran" (Converger)'dır." şeklinde açıklayıp şu model ile göstermişlerdir.



Şekil 5. Öğrenme stilleri

Öğrenme sürecinde bilişsel yönün yanında duyuşsal yönün de etkisi vardır. Araştırmada dil bilgisi başarısını etkileyen bilişsel yönlerin dışında duyuşsal yönlerin de ortaya koyulması amaçlanmıştır. Başarıyı etkileyen duyuşsal unsurların başında da tutum gelmektedir.

2.7. Tutum

Toplumsal kültürün nesilden nesile aktarımında köprü vazifesi üstlenen eğitim, yeni yaklaşımlara göre anne karnında başladığı için insanlık tarihiyle ortaya çıkmış ve insanlık var oldukça da bu görevini devam ettirecektir. Belli bir süreç içinde gelişen bu kavramın amacına ulaşma yeterliliğinin ölçülmesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu açıdan bakıldığında farklı kavramlarla birlikte farklı eğilimlerin söz konusu olduğu görülür. Eğitimin düzeyinin ölçülmesi çabası içerisinde ortaya çıkan eğilimlerden birisi de tutumdur.

Tutum, eğitim, psikoloji gibi alanlarda farklı yönleriyle ele alınmış olan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Kişiden kişiye göre değişmesi, insan davranışını etkilemesi ve bununla birlikte psikoloji biliminde de önemli bir yer edinmesinden dolayı tanımlanması zor bir kavram olarak görülmüştür. Çünkü belli bir tutum geliştirme işi kişinin teorik bilgisine ve dünya görüşüne göre farklı anlam veya içerikleri bir arada taşıyabilmektedir. Phillips'e (2003) göre tutum, kişinin duygusu, inancı ve değerleri üzerine temellenen bunun yanında kişiden kişiye değişkenlik gösteren psikolojik bir durumu ifade etmektedir (Akt. Özmenteş, 2006, s.24).

Thurstone (1967) tutumu, yoğunluk sıralama ve derecelemesinin psikolojik bir nesneye olumlu veya olumsuz yönde yansıtılması şeklinde tanımlamaktadır (Akt. Tavşancıl, 2006, s.65). Bir başka tanımda tutum, kişinin kendi veya etrafındaki olay, nesne ya da toplumsal konuya karşı tecrübe, güdülenme ve bilgisine dayanarak bir araya getirdiği bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bir ön eğilim olarak ifade edilmiştir (İnceoğlu, 1993, s.15). Özgüven (1994) ise bu terimi, kişinin belirli bir kişi, bir grup, kurum veya bir düşünce konusunda kabul veya ret şeklinde ortaya çıkan duygusal bir hazır olma eğilimi veya durumu olarak tanımlamıştır.

Bacon ve Byrne'e göre tutumlar, olabildiğince organize, aynı zamanda uzun süren his, inanç ve davranış eğilimleri olarak betimlenmiş ve bu eğilimlerin diğer insanları, grupları ve düşünceleri konu alacağı ifade edilmiştir (Akt. Cüceloğlu, 1998, s. 512). Bu tanımların dışında tutum, yaşam ve tecrübelerle oluşan, ilgili olduğu bütün nesne ve durumlara karşı kişinin davranışları üzerinde etkin bir güce sahip duygusal ve zihnî hazırlık durumudur." biçiminde tanımlanmıştır (Allport Akt. Tavşancıl, 2006, s. 65).

Bilimsel açıdan incelenmesine 19. yy'da başlanan tutum, önceleri sosyal psikolojinin konusu olarak görülürken yapılan çalışmalar sonucunda tututmun bireysel olarak ele alınıp

ölçülmesi gerektiği ortaya çıkmıştır. Ancak, farklı yöntemler kullanılarak çok sayıda bireyin tutumlarının ölçülmesiyle grup tutumlarının da araştırılıp karşılaştırılabileceği belirtilmiştir (Kağıtçıbaşı, 2010, s. 110).

Tavşancıl, farklı şekillerde tanımlanan tutumları genel özellikleri itibarıyla şu şekilde sıralamıştır:

- "Tutumlar doğuştan gelmez, sonradan kazanılır. Diğer bir ifadeyle tutumlar yaşantılar yoluyla öğrenilmiştir.
- Tutumlar geçici değillerdir, belli bir süre devamlılık gösterirler. Yani bireyler yaşamlarının belli dönemlerinde aynı düşünceye sahip olurlar.
- Tutumlar, birey ve obje arasındaki ilişkide bir düzenlilik olmasını sağlar. Öğrenme süreci içinde derece derece biçimlendiğinden, insanın çevresini anlamasına da yardımcı olurlar.
- İnsan-obje ilişkisinde, tutumların belirlediği bir yanlılık ortaya çıkar. Birey bir objeye ilişkin bir tutum oluşturduktan sonra ona yansız bakamaz.
- Bir objeye ilişkin olumlu ya da olumsuz bir tutumun oluşması, ancak o objenin başka objelerle karşılaştırılması sonucu mümkündür.
- Kişisel tutumlar gibi toplumsal tutumlar da vardır. Toplumsal tutumlar, toplumsal değer, grup ve objelere yönelik tutumlardır.
- Tutum bir tepki şekli değil, daha çok bir tepki gösterme eğilimidir. Başka bir ifadeyle, tutumlar tepkide bulunmaya ilişkin bir eğilimdir.
- Tutumlar olumlu ya da olumsuz davranışlara yol açabilir" (2006, s. 71–72).

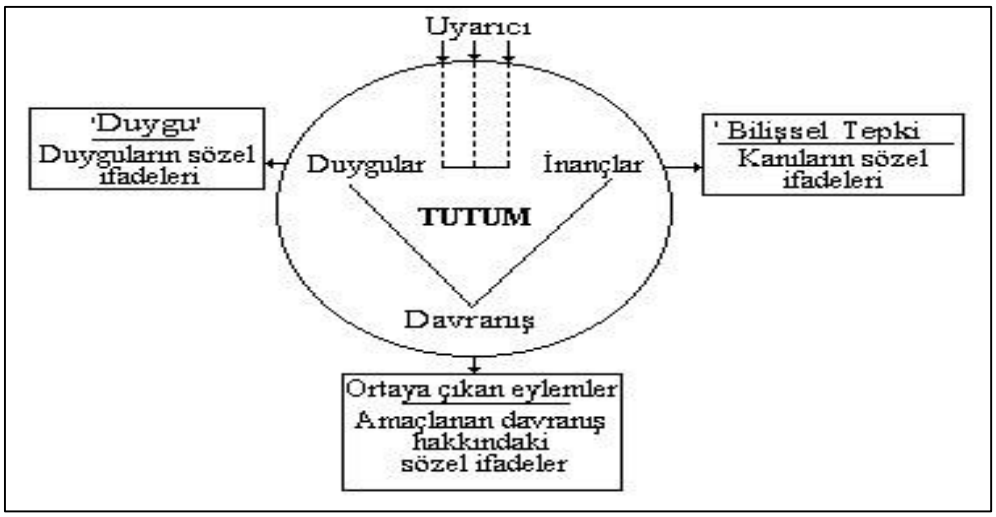
Genellikle sosyal psikolojinin araştırma konusu olan tutumlar, daha sonra yapılan çalışmalar ile eğitim sahasının içinde de yer almaya başlamıştır. Tutumların eğitim penceresinden incelenmeye başlanması bireyin hayatında ve öğrenmede tutumun ne denli önemli olduğunu ortaya koyan sonuçlar ortaya çıkarmıştır. Eğitim sürecinin başarı ya da başarısızlığını etkileyen tutumlar, olumlu olduğunda başarıya, olumsuz olduğunda da başarısızlığa götürebilmektedir (Korkut, 1994). Dil eğitiminde özellikle de dil bilgisi eğitiminde tutum konusu, psikolojik açıdan değerlendirmeye değer bir konudur. Dil bilgisi dersleri, işlenme şeklinden dolayı (düz anlatım) soyut bir alan olarak görülmesiyle bağlantılı olarak genellikle öğrencilerin olumsuz olarak yaklaştığı bir alan niteliğine

bürünmektedir. Dil öğretiminin öğrencilerin kendi yaşam tecrübelerinden yararlanarak yapılmasının gerekliliği vurgulanırken aslında söylenmek istenen, kişinin kendi hayatı yoluyla dil ile ilgili edindiği bilgileri sistematik bir hâle dönüştüren dil bilgisine karşı olumlu tutum geliştirerek başarının sağlanmasına giden yolu tarif etmektir. İnsanın edindiği deneyimler tutum tanımlamasını da işaret etmektedir. İnsanın edindiği deneyimler tutum tanımlamasını da işaret etmektedir. Bu çıkarım, tutumun diğer bir özelliği olan doğuştan getirilen bir durum olmadığını da belirtirken aslında öğrenme hayatında öğrencilerin nasıl bir tutum geliştireceği konusunda da eğitim verilebilmesi imkânını sunmaktadır.

Bireyin davranışlarına göre anlamlandırılan, doğrudan gözlemleme imkânı bulunmayan davranışlar üzerindeki etkisinin tam anlamıyla anlaşılması zor bir süreçtir. Bu nedenle tutum kavramını iyi anlayabilmek için sürecin iyi analiz edilmesi, yapısının bilinmesi ve onu oluşturan ögelerin iyi bilinmesi gerekmektedir.

2.7.1. Temel Ögeler

Tutumlar hakkında değişik tanımlar vardır. Tutumlar sade bir davranış yönelimi veya bir duygu olmanın ötesinde bilgi, duygu ve davranış birlikteliğidir (Kağıtçıbaşı, 1999, s.103). Bu açıklamayla daha önceden de belirtildiği gibi tutum tek yönlü değil, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal açıdan bir bütün hâlinde incelenmesi gereken bir olgudur.



Şekil 6. Tutumun ögeleri. Spooncer, F. (1992 reprint) Behavioural studies for marketing and business Leckhampton, UK: Stanley Thornes. (first published 1989).

Kaynaklarda üç ögeli tutum modeli olarak tanımlanan (Tavşancıl, 2006, s. 72) bu modele göre bilişsel öge (kişinin bilgisi), kişinin konuya olumlu bakmasını sağlar; duyuşsal öge kişinin konuya dair olumlu olması; davranışsal öge ise bilişsel ve duyuşsal olarak belirtilen olumluluğu söz veya davranışlarına yansıtmasıdır (İnceoğlu, 1993, s. 15). Açıklamalardan da anlaşılabileceği gibi tutum, kendi içerisinde bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç temel öge barındırmaktadır.

2.7.2. Bilişsel Öge

Bilişsel öge, bireylerin aynı anlama gelen farklı olaylara karşı verdiği tutarlı tepkilerin durumu ile ilgili ögedir. Kısacası bahsedilen tutarlılık, tutumun tasnif veya gruplama özelliğinin göstergesidir (Hanyaloğlu, 1995, s. 34) Bilişsel öge, bireyin edindiği bilişsel süreçlerden etkilenir. Bu anlamda bakıldığında bilişsel öge, öğretim boyutuyla ilgilidir. Tutumun uyarıcıları (nesneleri) ile alakalı inanç ve bilgilerden oluşan bilişsel ögeyi Triandis de düşünme sürecinde kullanılan sınıflama olgusu şeklinde belirtmiştir (Akt. Tavşancıl, 2006, s. 73).

İnanç ve tutum kavramlarının birbirine neden-sonuç ilişkisiyle bağlı olduğu söylenebilir (İnceoğlu, 1993, s. 105). Tutumu içinde barındıran inanç, "kanı" olarak değerlendirilmektedir (Morgan, 1995, s. 363) ve bu durum ise bütün tutumların içinde inanç bulunurken her inancın tutum sonucuna götürmeyeceği ile açıklanır. Tutumu; bilgi ve inanca göre farklılaştıran, tutumun bilişsel ögesi içerisinde yer alan inanç kavramıdır (Eren, 2001, s. 180). Özetle bilişsel öge, kavramın veya durumun algılanması şeklinde açıklanabilir.

2.7.3. Duyuşsal Öge

Tutumun kişiden kişiye farklılık gösteren ve gerçeklerle açıklanamayan, hoşlanma veya hoşlanmama yönünü duyuşsal öge oluşturur (Baysal, Tekarslan, 1996, s. 254). Bireyin önceden edinmiş olduğu tecrübeler, tutum konusunda olumlu ve olumsuz duygular hissetmesiyle yakından ilişkilidir. Tutumun mantıkla açıklanamayan bir tarafı da vardır. Burada duyuşsal öge devreye girer (Morgan, 1995, s. 363). Bir obje hakkında olumlu tutuma sahip olan kişi, onu olumlu değerlendirmeye tabi tutacak ve nesneye dair olumlu hisler besleyecektir (Hanyaloğlu, 1995, s. 34). Bireyin değerler sistemiyle de yakından ilgili olan duyuşsal ögede, değerler kişinin tutumunu etkileyebilir ancak tutum toplumsal

değildir. Tutumların duygusal bileşene sahip olması, tutumu inançtan ve değerlerden ayıran en önemli özelliktir (Morgan, 1995, s. 363). Erdoğan'a göre tutuma devamlılık özelliği veren, onun itici ya da biçimlendirici yönü duyuşsal ögedir (Erdoğan, 1999, s.366). Özetle duyuşsal öge, bireyde, algılanan durum ya da kavramla ilişkili duyguların ortaya çıkmasıdır.

2.7.4. Davranışsal Öge

Sözlerle veya hareketlerle gösterilebilen davranışsal öge, bireyin tutumuna ilişkin davranış eğilimini içerir. Bireyin bir nesneye karşı geliştirdiği olumlu veya olumsuz tutum, onu o nesneye karşı geliştirdiği tutuma göre davranmaya yöneltecektir. Kısacası bir nesne hakkında olumlu tutuma sahip bir birey, o nesneye karşı olumlu davranıp yaklaşma eğiliminde olurken olumsuz tutuma sahip olan bir birey ise nesneye kayıtsız kalma, uzaklaşma, zarar verme şeklinde davranışlar gösterebilir (Hanyaloğlu, 1995, s. 34). Tutumun bahsi geçen bu üç ögesi birbiriyle bağlantı içindedir ve herhangi birinde ortaya çıkan bir değişim, tutarlılığın sağlanması adına, diğer ögeler için de zincirleme bir değişim anlamına gelmektedir. Başka bir deyişle, kişinin bir tutum ögesine dair olumlu veya olumsuz hâli değiştiği zaman o kavram, durum veya nesne hakkındaki bilişsel ve davranışsal boyut da değişir (İnceoğlu, 1993, s.19).

Tutumların ölçülmesi son derece önemlidir. Tutumlar psikolojik değişkenlerde olduğu gibi dolaylı yollardan ölçülebilen kavramlardır. Dolayısıyla tutumların davranışların içinde yer aldığı ya da tutumların davranışlara yön verdiği söylenebilir. Arkonaç'a (2001, s.157) göre ortaya çıkacak olan davranışı tutumların etkilediği varsayılmaktadır. Bu açıdan tutumlar davranış için yol göstericidir denilebilir. Collins'e göre tutum ve davranış arasındaki ilişki tutumun güç olan ölçülebilmesi yönünü kolaylaştırmaktadır ama tutum ve davranış arasındaki ilişkiyi kısıtlayan etkenler de vardır. Collins, bu ilişkiyi kısıtlayan etkenleri de çevre ile ilgili etkenler, tutum dışı etkenler, ölçme hataları olarak belirtmiştir (Akt. Baysal, 1981, s.37). Bir başka açıklamada ise tutumların davranışlarla ilişkili olduğu çünkü tutumların etkiledikleri davranışların gözlemlenerek anlaşılabildiği ifade edilmiştir. Ayrıca tutum, davranışın ardında bulunan zihinsel bir hazırlık olduğu için doğrudan değil dolaylı olarak ölçülebilmektedir (Özbay, Bağcı ve Uyar, 2008).

Yapılan açıklamalar ışığında tutumun davranışları etkilediği ve ölçülmesinin zor olduğu ortaya çıkmakla beraber tutumun doğuştan getirilmediği ve çeşitli etkenlerle birlikte olumlu veya olumsuz şekilde oluştuğu söylenebilir. Bu açıdan bakıldığında dil bilgisi

konularının öğrenilmesi veya doğrudan Türkçe dersinin öğrenilmesi ile ilgili öğrencilerin tutumlarının incelenmesi önem kazanmaktadır. Öğrencilerin birçoğunun dil becerilerinin yeterli düzeyde olmaması ve dil bilgisi etkinliklerini ise orta düzeyde sevmeleri (Arıcı 2005, s. 59), dil ve dil bilgisine karşı istenilen olumlu tutumlara ulaşılamaması şeklinde değerlendirilebilir. Öğrencilerin tüm öğrenim hayatını etkileyecek olan dil becerileri ve dil bilgisi konusunda olumlu tutuma sahip olmaları başarıda istenilen ölçüt olması açısından önemlidir. Bu konuda en önemli iş her zaman olduğu gibi eğitimcilere düşmektedir. Öğretim programlarından başlamak üzere öğrencinin düzeyine uygun, olumsuz tutumlara mahal vermeyecek şekilde eğitim – öğretim faaliyetleri düzenlenmeli, bu şekilde tam, doğru bir dil ve dil bilgisi öğretimi gerçekleştirilmelidir.

Tutumun yanı sıra başarıyı etkileyen bir diğer duyuşsal ögenin kaygı olduğu düşünülmektedir. Bu açıdan bakıldığında başarının irdelenmesi konusunda kaygı unsurunun göz önünde bulundurulması gereklidir.

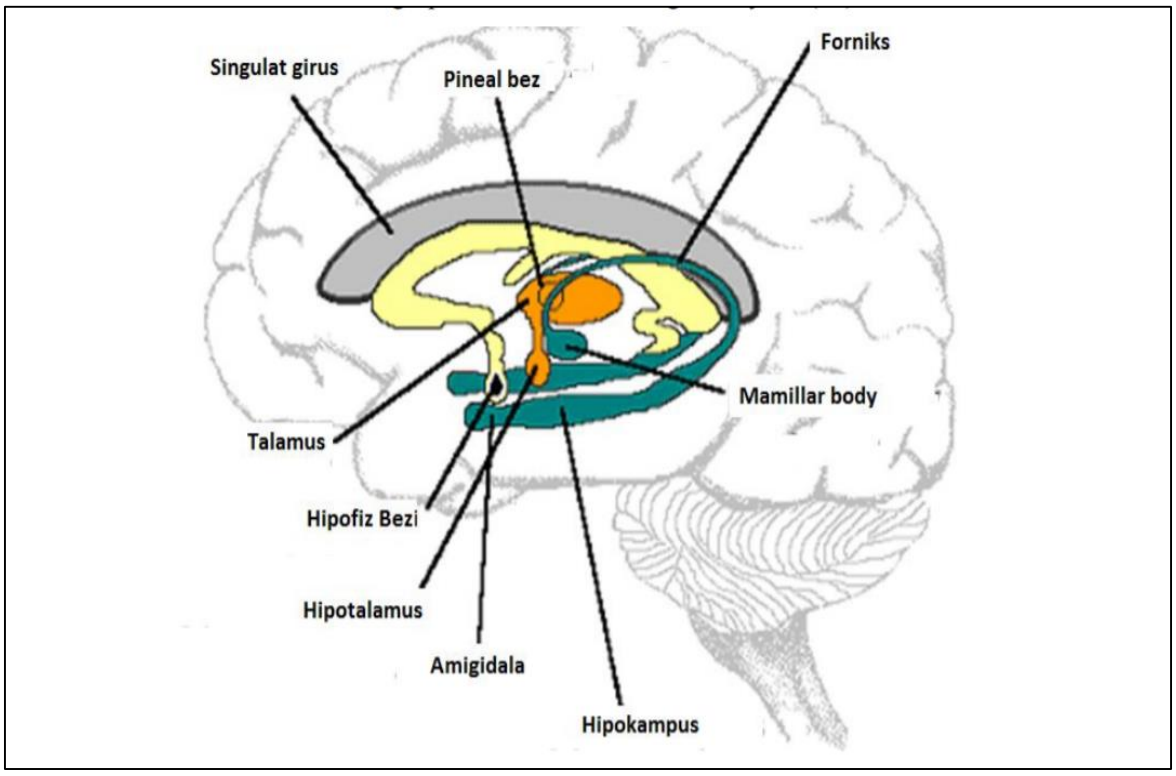
2.8. Kaygı

Güncel Türkçe Sözlük'te "üzüntü, endişe duyulan düşünce, tasa" şeklinde tanımlanan kaygı, insanın hayatının her döneminde her durumda yaşayabileceği bir duygudur. Köseler (2006) kaygıyı, bireyin yaşadığı iç çatışmadan ortaya çıkan ısrarlı, sıkıntı veren psikolojik bir durum olarak görür. Spielberger (1983, Akt. Horwitz, 2001, s. 113), "gerginlik hissi, korku ve sinirlilik, hoş olmayan düşünceler (endişeler) ve fizyolojik değişiklikleri içeren duygusal tepkiler"; Budak (2017) da kaygıyı, benliğindeki bastırılan güçlerin devreye girmesiyle harekete geçen henüz algılanmamış bir etkene yönelik tepki verme olarak açıklar.

İnsanın faaliyetlerini etkileyen kaygı, öğrenmeyi de önemli ölçüde etkilemektedir. Kaygı ile öğrenme arasında var olan ilişkinin olumsuz olduğu düşünülse de her zaman olumsuz değildir. Bazen orta derecedeki kaygı, öğrenmede en yüksek verimliliğe ulaşmayı da sağlar (Cüceloğlu, 2012). Kaygı insanların duyuşsal, fizyolojik, bilişsel ve davranışsal tepkilerini etkiler ve bu alanlarda çeşitli belirtilerle kendini gösterir. Kaygı düzeyinin şiddeti ve yaşam fonksiyonlarındaki bozuklukların varlığı bazen klinik müdahaleler de gerektirebilir (Simon, 2016). Buna göre, yüksek kaygı düzeyleri, bireylerin günlük yaşamı için son derece olumsuz durumlar yaratabilir. Bunun yanı sıra önceden de belirtildiği gibi kaygı yönetilebilir seviyelerdeyken, insanlar için sosyal, akademik gibi birçok alanda motivasyonu ve performansı artırabilir. Hatta kaygının dönüştürülmesi durumunda insan

yaşamında önemli uyarlanabilir işlevleri yerine getirir, insanı tehlikeli durumlardan uzak tutan bir hazırlık içinde olmamızı sağlayan bir savunma mekanizması işlevi de görebilir (Castillo ve Calvo, 2000).

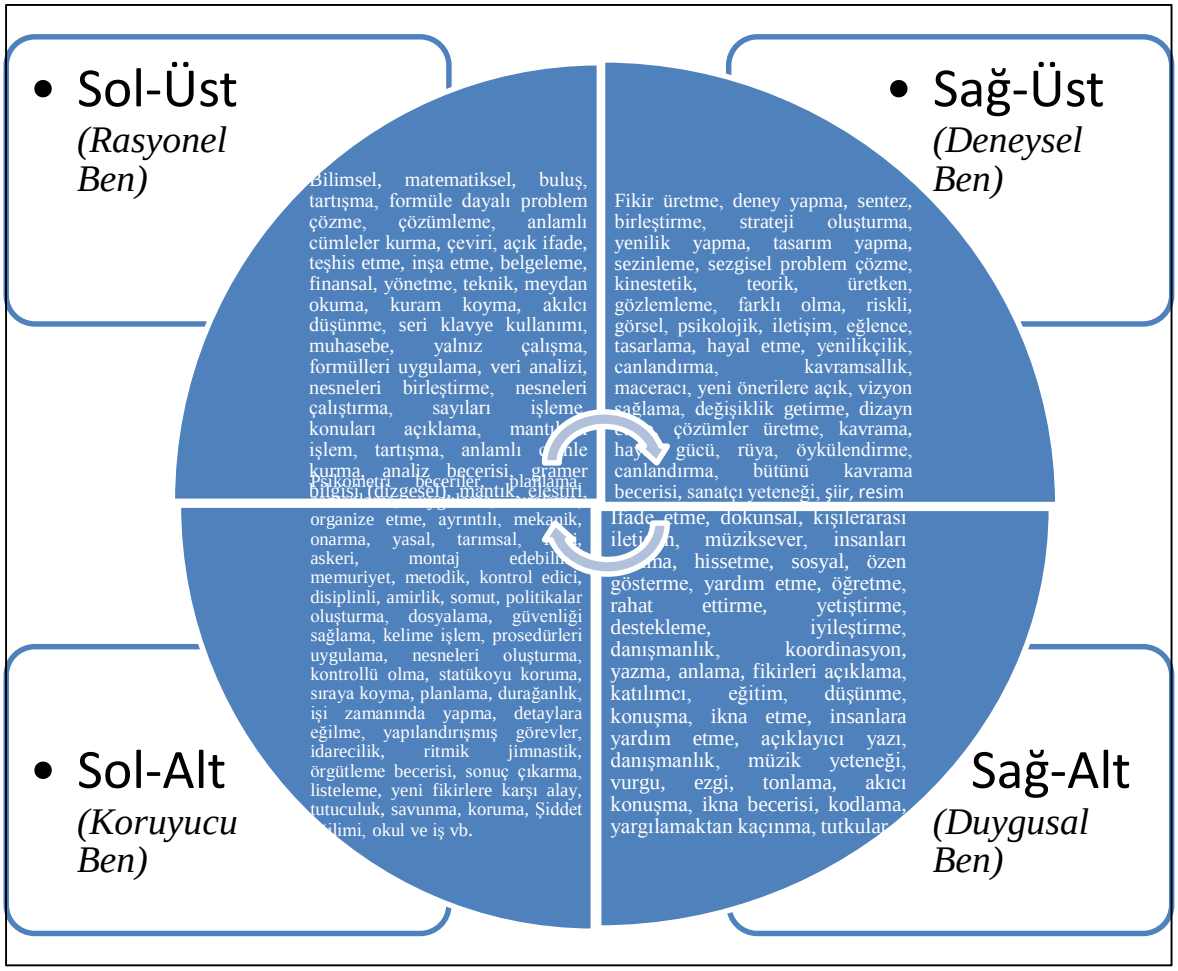
İnsanların duygu durumlarının bilinmesi için beyin işleyişi hakkında da bilgi sahibi olunması gerekmektedir. Kaygı; insan beyninin bilinçaltı bölümüyle ilişkili, beyinde duyguların merkezi olan amigdala ile ilgilidir. Amigdalanın esas görevi bizi oluşabilecek tehlikelere karşı hazır duruma getirmek, bizi önceden uyararak tehlikeye karşı önlem almaya zorlamaktır (Topcan ve Otacıoğlu, 2018, s. 2011). Bilinçaltında daha önce yaşanan ve unutulan bilgi, hatıra, arzu, kalp atışı, arzu ve bünye ile ilgili fizyolojik süreçler yer alır (Hökelekli, 2013, s. 133). Amigdala da bilinçaltından beslendiği için önceden kaydedilmiş durumları yeni durumlarla eşleştirip ortaya çıkabilecek tehlikelere karşı kişiyi korumak adına bir takım uyarımlarda bulunmaktadır. Amigdala, limbik sistem içerisinde hipokampüs ile birlikte yer alır ve kişinin duygu durumları ile davranışlarının düzenlenmesinde çok önemli bir role sahiptir. Limbik sistem içinde hafıza konusunda birlikte hareket ederken hipokampüs bilginin ortaya çıkarılmasında, amigdala ise ortaya koyulan bilginin duygusal açıdan önemli olup olmamasının değerlendirilmesi noktasında yer almaktadır (Goleman, 2015, s.50 Akt. Topcan ve Otacıoğlu, 2018).



Şekil 7. Beynin duyuşsal merkezleri , Kuloğlu, Ö. C. (2013). *sosyal anksiyete bozukluğu hastalarında hipokampus ve amigdala'da mrg volüm değişiklikleri.* Uzmanlık Tezi, Fırat Üniversitesi Tıp Fakültesi, Radyoloji Anabilim Dalı, Elazığ.

Kaygı insanlar için yaşamları boyunca yaygın ve işlevsel bir duygudur (Walkenhorst ve Crowe, 2009). Kaygının ortaya çıkışı ve sürdürülmesi ile ilgili insan hayatındaki olumlu ve olumsuz yönü hakkındaki en önemli ayrım ise tehditle ilgili uyaranlara karşı abartılı eğilim olarak gösterilebilir (Beck ve Clark, 1997; Singer ve ark., 2012). Buna göre kaygının çeşitleri hakkında da çeşitli sınıflamalar yapılmıştır. Kaygı, durumluk kaygı (durum kaygısı) ve sürekli (kişisel) kaygı olarak ikiye ayrılmaktadır. Durumluk kaygı, adından da anlaşılacağı üzere kişinin zaman içinde karşılaştığı bir olaya dair bir anda ortaya çıkan kaygı olarak beliren kaygı türüdür. Sürekli kaygı ise kişinin her durumda kaygı hissetme olasılığı olarak değerlendirilebilir. Sürekli kaygının duruma özel bir yanı yoktur, çok fazla ve farklı durumlarda kaygı yaşanabilir. Sürekli kaygı hafızanın bozulması, kaçınma davranışına sebep olma ve zihinsel işlevin bozulması gibi sonuçları ortaya çıkarabilir (Eysenck, 1979 Akt. Kılıç, 2018, s. 111). Kaygı, karmaşık ve dikkat gerektiren görevlerde kişinin performansını zayıflatır ve bu durum hem sürekli kaygı hem de durumluk kaygı için söz konusudur (Derakshan ve Eysenck, 2009). Ayrıca yüksek kişisel kaygıya sahip bireylerin belirli durumlarla ilgili kaygılarının yani durumluk kaygılarının da yüksek olması kişisel kaygı ve durumluk kaygı arasında bulunan yüksek korelasyonla ifade edilebilir (Spielberger, 1983). Depresyon ile kaygı arasındaki ilişkiyi inceleyen bazı araştırmalar da bulunmaktadır. Bu araştırmaların sonucuna göre durumluk kaygı geçici özel bir durum olmasının yanında bazı özel koşullardan etkilenen bir özelliğe sahipken sürekli kaygı kişilik özellikleriyle de bağlantılı olarak depresyonla daha yakın ilişkili görülmektedir (Köknel, 1987). Öğrencilerin içinde bulundukları dönemin de kaygı durumlarını etkileyebileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Ergenlik çağının getirdiği biyolojik ve ruhsal değişimlerin kaygının tetiklenmesindeki rolü de araştırılmalıdır. Bu dönemde çocuklara rehberlik edilmesi gerekmektedir. Bu dönemle birlikte normal şekilde ortaya çıkabilecek durumluk kaygıların sürekli kaygı haline dönüşmesi engellenmelidir. Kaygının öğrenme durumlarına yönelik mi yoksa farklı bir nedenden ortaya çıktığı konusunda da araştırmalar yapılmalıdır.

Bütünsel beyin modeline göre insanların ilgisi, yeteneği ve davranışları, alanında uzmanlaşan bölgelere dağıtılmak suretiyle sağ-alt, sağ-üst, sol-alt ve sol-üst olmak üzere dört alana ayrılsa da tüm beyin bölgelerinin birbiriyle bağlantılı şekilde çalıştığı ortaya koyulmuştur (Akgül, 2010, s. 68). Bilişsel açıdan bakıldığında karmaşık bir yapı olan dil öğrenimi de yine beynin bütün alanlarını ilgilendiren bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.



Şekil 8. Dil öğrenimi ve beyin , Akgül, G. (2010). *İlköğretim Türkçe (6, 7, 8 sınıflar) 2006 öğretim programında yer alan okuma, dinleme, konuşma, yazma öğrenme alanlarındaki kazanımların bütünsel beyin modeline göre analiz edilmesi ve sınıflandırılması.* Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Önceden de belirtildiği gibi dil öğrenimi ve kullanımı beynin bütün alanları arasındaki koordinasyona bağlı olmakla birlikte öğrenmenin sadece bilişsel değil duyuşsal boyutu da vardır ve kaygı da bu boyutta etkisini gösterir. Öğrenme ortamlarında öğrencinin kaygısı giderilecek çalışmalar yapılmalıdır. Dil bilgisi konuları da öğrencilerin özellikle kendilerini rahat hissederek öğrenmeleri gereken bir alandır. Dil bilgisi hakkında önceden olumsuz tutumlara sahip olan öğrencilerin derslerde kendilerini rahat hissetmemeleri veya edindikleri tecrübeyle öğrenemeyeceğim duygusuna sahip olmaları kaygıyı tetikleyebilir. Bazen olumlu yanları olsa da genel olarak öğrenmenin önünde bir engel teşkil eden kaygının öğrencinin zihninde oluşmaması için çaba gösterilmelidir. Duyuşsal eğitimin asıl amacı öğrencileri hayatın getirdiği problemlerden korumak ya da heyecanlarını baskılamak yerine bu heyecanın onlar üzerinde bir baskı yaratmasına izin vermeden yapıcı bir şekilde

yönlendirilmesinin öğretilmesiyle problem çözebilme yeteneğini kazanmalarını sağlamaktır. Dil bilgisi derslerinde de bu göz önünde bulundurulmalı ve bilişsel eğitimin yanında duyuşsal eğitime de ver verilmeli, çocukların dünyalarına dil yoluyla dokunabilmelidir. Dil bilgisi öğrenirken yaşanılan korku veya kaygıların normal olduğu, belirli düzeyde kalması gerektiği hatta bunların istenildiği şekilde kullanılırsa öğrenmeyi kolay ve kalıcı hâle getireceği belirtilmelidir. Zaten önceden kullanarak geldikleri dilin kurallarının veya sisteminin öğrenileceği, bildikleri konuların tasnif edileceği, bunları bilmeselerdi zaten dili kullanamayacakları gibi telkinlerle öğrencilerin bu kaygılarını olumlu şekilde kullanmalarına yardımcı olunabilir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Dil bilgisi öğrenmedeki başarının çeşitli psikometrik değişkenlerle ilişkisini belirlemek amacıyla yapılan çalışma betimleyici, ilişkisel tarama modelindedir. İlişkisel tarama modeli; iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında, birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2009). İki ya da daha çok değişken arasında nedensellik ilişkilerinin aranmadığı ilişkisel araştırma modeli, sonuçların gerçek yaşama genellenebilme kaygısının çoğunlukta olduğu ve bu yüzden göreceli olarak daha geniş sahalarda çalışıldığı durumlarda kullanılan modeldir. İlişkisel tarama modelini temel alan araştırmalarda genellikle var olan durumların karmaşık yapısının tam olarak kavranması ya da açıklanması amaçlanır. Böylelikle davranış örüntüleri ile yine davranışları tanımlayıcı nitelikte olan değişkenler arasındaki ilişkiler belirlenebilmektedir (Erkuş, 2005, s. 69).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Türkiye'nin Avrupa Birliği (AB) uyum çerçevesinde oluşturulan İstatistikî Bölge Birimleri Sınıflaması (İBBS) ya da diğer adıyla Nomenclature of Territorial Units for Statistics (NUTS) kriterlerine göre belirlenen yerlerden oluşmaktadır. İstatistiki bölge birimleri sınıflaması adı altında Türkiye üç düzeye ayrılmıştır. Şengül vd. (2013) bu sınıflamanın kriterlerinin birincisinin ülkenin yapmış olduğu bölge sınıflandırması, ikincisinin aynı gelişim imkânına ve gücüne sahip alanların bir araya getirilmesi, üçüncüsünün ise nüfus olduğunu belirtmişlerdir. Aday ülkelerin Avrupa Birliği uyum süreci için ortaya konan bu sistemin Türkiye'deki şekli hakkında Taş (2006, s.191-192) şu görüşleri bildirmiştir.

Devlet Planlama Teşkilatı, Devlet İstatistik Enstitüsü ve İçişleri Bakanlığı tarafından oluşturulan bir komisyon, istatistik bölgelerinin oluşturulması için görevlendirilmiştir. Bu komisyon çalışmaları sonucunda Avrupa Birliği ülkelerindekine benzer 3 seviyeden oluşan bir bölge sistematiği oluşturmuş ve İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflandırması(İBBS) adı altında Türkiye, Düzey 1'de 12 , Düzey 2'de 26 ve Düzey 3'te 81 bölgeye ayrılmıştır. Düzey 3 bölgeleri, aynı zamanda Türkiye'nin en büyük mülki idari alanı olan illerden oluşmaktadır.

Türkiye'de İBBS bölgelerinin oluşturulmasında, Avrupa Birliği ülkelerinde olduğu gibi belirli kriterlerin kullanılıp kullanılmadığı tartışma konusu olmuştur. Türkiye'de İBBS bölgelerinin oluşturulmasında mevcut coğrafi bölgeler dikkate alınmamış, çok daha farklı kriterlere bağlı olarak bölge sınırları belirlenmiştir. Bunların başında nüfus miktarı gelmektedir. Nüfus dışında kültürel yapı ve illerin gelişmişlik durumu da göz önünde bulundurulmuştur. İBBS bölgelerinin belirlenmesinde, Avrupa Birliği ülkeleri ile Türkiye arasındaki benzer kriterlere de yer verilmiştir. İdari üniteler bu benzerliklerin başında yer almaktadır. Türkiye'de de bölgeler oluşturulurken idari bütünlük korunmuş ve il idari alanlarına göre bölge sınırları belirlenmiştir. Bölge sınırlarının belirlenmesinde ve bölge ayrımında mutlaka coğrafyacıların görüşlerine ihtiyaç duyulması gerekmektedir. Oysa İBBS bölgelerinin belirlenmesi için oluşturulan komisyonda coğrafyacılara yer verilmemiştir. Bu nedenle Türkiye'deki İBBS bölge sınırlarının coğrafi yaklaşımla belirlenmediği ve coğrafi temelinin olmadığı düşünülmektedir.

Şengül vd. (2013, s. 78) Türkiye'deki İstatistikî Bölge Birimleri Sınıflaması'nı (İBBS) şu şekilde bir tablo ile göstermiştir.

Tablo 8

Türkiye'deki İstatistikî Bölge Birimleri Sınıflaması

Kod	Düzey 1 (12 bölge)	Kod	Düzey 2 (26 alt bölge)	Düzey 3 (81 il)
TR1	İstanbul	TR10	İstanbul alt bölgesi	İstanbul
TR2	Batı Marmara	TR21	Tekirdağ alt bölgesi	Tekirdağ, Edirne, Kırklareli
		TR22	Balıkesir alt bölgesi	Balıkesir, Çanakkale
TR3	Ege	TR31	İzmir alt bölgesi	İzmir
		TR32	Aydın alt bölgesi	Aydın, Denizli, Muğla
		TR33	Manisa alt bölgesi	Manisa, Afyonkarahisar, Kütahya, Uşak
TR4	Doğu Marmara	TR41	Bursa alt bölgesi	Bursa, Eskişehir, Bilecik
		TR42	Kocaeli alt bölgesi	Kocaeli, Sakarya, Düzce, Bolu, Yalova
TR5	Batı Anadolu	TR51	Ankara alt bölgesi	Ankara
		TR52	Konya alt bölgesi	Konya, Karaman
TR6	Akdeniz	TR61	Antalya alt bölgesi	Antalya, Isparta, Burdur
		TR62	Adana alt bölgesi	Adana, Mersin
		TR63	Hatay alt bölgesi	Hatay, Kahramanmaraş, Osmaniye

Tablo 8 (devam)

Türkiye'deki İstatistikî Bölge Birimleri Sınıflaması

TR7	Orta Anadolu	TR71	Kırıkkale alt bölgesi	Kırıkkale, Aksaray, Niğde, Nevşehir, Kırşehir
		TR72	Kayseri alt bölgesi	Kayseri, Sivas, Yozgat
TR8	Batı Karadeniz	TR81	Zonguldak alt bölgesi	Zonguldak, Karabük, Bartın
		TR82	Kastamonu alt bölgesi	Kastamonu, Çankırı, Sinop
		TR83	Samsun alt bölgesi	Samsun, Tokat, Çorum, Amasya
TR9	Doğu Karadeniz	TR90	Trabzon alt bölgesi	Trabzon, Ordu, Giresun, Rize, Artvin, Gümüşhane
TRA	Kuzeydoğu Anadolu	TRA1	Erzurum alt bölgesi	Erzurum, Erzincan, Bayburt
		TRA2	Ağrı alt bölgesi	Ağrı, Kars, Iğdır, Ardahan
TRB	Ortadoğu Anadolu	TRB1	Malatya alt bölgesi	Malatya, Elazığ, Bingöl, Tunceli
		TRB2	Van alt bölgesi	Van, Muş, Bitlis, Hakkâri
TRC	Güneydoğu Anadolu	TRC1	Gaziantep alt bölgesi	Gaziantep, Adıyaman, Kilis
		TRC2	Şanlıurfa alt bölgesi	Şanlıurfa, Diyarbakır
		TRC3	Mardin alt bölgesi	Mardin, Batman, Şırnak, Siirt

Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'deki İstatistikî Bölge Birimleri Sınıflamasına göre Ege Bölgesinde yer alan Afyonkarahisar, Kütahya ve Uşak illerinde 2018-2019 eğitim-öğretim yılı devlet okullarında öğrenim gören 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Farklı okul türlerinden ve düzeylerinden öğrenciler bu çalışmaya dâhil edilmiştir. Örneklemi Afyonkarahisar, Kütahya ve Uşak merkezde bulunan farklı okul türünde ve farklı başarı düzeyinde okullarda öğrenim gören 663 öğrenci oluşturmuş ve evreni temsil ettiği kabul edilmiştir.

3.3. Çalışma Grubunun Özellikleri

Tablo 9

Çalışmaya Dâhil Edilen İllere Göre Öğrencilerin Dağılımı

Gruplar	Frekans	Yüzde
İl		
Uşak	201	30,3
Afyonkarahisar	240	36,2
Kütahya	222	33,5
Toplam	663	100,0

Araştırmaya Afyonkarahisar, Kütahya ve Uşak illerinden olmak üzere toplam 663 öğrenci dâhil edilmiştir. Bunların illere göre dağılımı ise Afyon 240 (%30,3), Kütahya 222 (%33,5) ve Uşak 201 (%30,3) şeklindedir.

Tablo 10

Çalışmada Yer Alan Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

Gruplar	Frekans	Yüzde
Cinsiyet		
Kız	363	54,8
Erkek	300	45,2
Toplam	663	100,0

Araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin cinsiyet olarak dağılımına bakıldığında, 363 kız (%54,8) ve 300 erkek (%45,2) şeklinde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 11

Çalışmaya Dâhil Edilen Öğrencilerin Kendine Ait Odaya Sahiplik Durumu

Gruplar	Frekans	Yüzde
Kendine Ait Oda		
Evet	546	82,4
Hayır	117	17,6
Toplam	663	100,0

Söz konusu öğrencilerin % 82,4'nün (546) kendine ait odası olduğu, %17,6'sının (117) ise kendine ait odasının bulunmadığı görülmüştür.

Tablo 12

Çalışmaya Dâhil Edilen Öğrencilerin Babanın Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Gruplar	Frekans	Yüzde
Baba Eğitim Durumu		
İlköğretim Mezunu	228	34,4
Lise Mezunu	306	46,2
Üniversite Mezunu	108	16,3
Y. Lisans – Doktora	21	3,2
Toplam	663	100,0

Öğrencilerin baba eğitim durumuna göre dağılımına bakıldığında ise babası ilköğretim mezunu olan 228 (% 34,4), lise mezunu olan 306 (% 46,2), üniversite mezunu olan 103 (% 16,3) ve lisansüstü eğitimi alan 21 (%3,2) kişi bulunmaktadır.

Tablo 13

Çalışmaya Dâhil Edilen Öğrencilerin Babanın Meslek Durumuna Göre Dağılımı

Gruplar	Frekans	Yüzde
Baba Meslek		
Çalışmıyor	27	4,1
Çiftçi	3	,5
Memur	138	20,8
Esnaf	96	14,5
Diğer	399	60,2
Toplam	663	100,0

Babalarının mesleklerine göre öğrencilerin dağılımı çalışmıyor 27 (4,1), çiftçi 3 (% 0,5), memur 138 (%20,8), esnaf 96 (% 14,5) ve diğer meslek gruplarında olan 399 (60,2) kişi şeklindedir.

Tablo 14

Çalışmaya Dâhil Edilen Öğrencilerin Annenin Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Gruplar	Frekans	Yüzde
Anne Eğitim Durumu		
İlköğretim Mezunu	435	65,6
Lise Mezunu	189	28,5
Üniversite Mezunu	36	5,4
Y. Lisans – Doktora	3	,5
Toplam	663	100,0

Çalışmaya katılan öğrencilerin annesinin eğitim durumu incelendiğinde ise ilköğretim mezunu 435 (% 65,6), lise mezunu 189 (%28,5), üniversite mezunu 36 (%5,4) ve lisansüstü mezunu 3 (% 0,5) şeklinde olduğu görülmektedir.

Tablo 15

Çalışmaya Dâhil Edilen Öğrencilerin Anne Meslek Durumuna Göre Dağılımı

Gruplar	Frekans	Yüzde
Anne Meslek		
Ev Hanımı	438	66,1
Memur	39	5,9
Esnaf	9	1,4
Diğer	177	26,7
Toplam	663	100,0

Öğrencilerin annesinin meslek durumlarına göre dağılımı ise ev hanımı 438 (% 66,1), memur 39 (%5,9), esnaf 9 (% 1,4) ve diğer 177 (%26,7) olarak tespit edilmiştir.

Tablo 16

Çalışmaya Dâhil Edilen Öğrencilerin Ailede Yaşayan Kişi Sayısı Durumuna Göre Dağılımı

Gruplar	Frekans	Yüzde
Ailedeki Kişi Sayısı		
3 Kişi	60	9,0
4-5 Kişi	555	83,7
6-7 Kişi	42	6,3
8 ve Üzeri	6	,9
Toplam	663	100,0

Ailedeki kişi sayısı 3 kişi olan ailelerin sayısı 60 (% 9,0), 4-5 kişiden oluşan ailelerin sayısı 555 (%83,7), 6-7 kişiden oluşan ailelerin sayısı 42 (% 6,3) ve 8 ve üzeri kişiden oluşan ailelerin sayısı ise 6 (% 0,9) olarak saptanmıştır.

Tablo 17

Çalışmaya Dâhil Edilen Öğrencilerin Aile Gelir Durumuna Göre Dağılımı

Gruplar	Frekans	Yüzde
Aile Gelir Durumu		
2000 TL'den Az	3	,5
2000 - 2500	27	4,1
2501 - 3000	42	6,3
3001 - 3500	75	11,3
3501 - 4000	177	26,7
4001 ve üzeri	339	51,1
Toplam	663	100,0

Aile gelir durumuna bakıldığında ise 2000 TL'den az 3 (% 0,5), 2000-2500 TL arası 27 (% 4,1), 2501-3000 TL arası 42 (% 6,3), 3001-3500 TL arası 75 (% 11,3), 3501-4000 TL arası 177 (% 26,7), 4001 ve üzeri ise 339 (% 51,1) sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 18

Çalışmaya Dâhil Edilen Öğrencilerin Günlük Kitap Okuma Durumuna Göre Dağılımı

Gruplar	Frekans	Yüzde
Günlük Kitap Okuma		
Okumuyorum	126	19,0
1 - 10 Sayfa	111	16,7
11 - 20 Sayfa	72	10,9
21 - 30 Sayfa	126	19,0
31 - 40 Sayfa	108	16,3
41 - 50 Sayfa	120	18,1
Toplam	663	100,0

Öğrencilerin günlük kitap okuma sayfaları göz önüne alındığında hiç kitap okumayan kişi sayısı 126 (% 19,0), 1-10 sayfa arası okuyan 111 (% 16,7), 11-20 sayfa okuyan 72 (% 10,9), 21-30 sayfa okuyan 126 (% 19,0), 31-40 sayfa okuyan 108 (% 16,3), 41-50 sayfa okuyan kişi sayısı ise 120'dir (%18,1).

Tablo 19

Çalışmaya Dâhil Edilen Öğrencilerin Öğrenme Stillerine Göre Dağılımı

Gruplar	Frekans	Yüzde
Öğrenme Stilleri		
Görsel	123	18,6
İşitsel	42	6,3
Dokunsal	231	34,8
Görsel - İşitsel	81	12,2
Görsel - Dokunsal	93	14,0
İşitsel - Dokunsal	81	12,2
Görsel - İşitsel - Dokunsal	12	1,8
Toplam	663	100,0

Grubun öğrenme stillerine göre dağılımı ise görsel 123 (%18,6), işitsel 42 (% 6,3), dokunsal 231 (% 34,8), görsel-işitsel 81 (% 12,2), görsel-dokunsal 93 (% 14,0), işitsel-dokunsal 81 (% 12,2) ve görsel-işitsel-dokunsal 12 (% 1,8) şeklindedir.

Tablo 20

Çalışmaya Dâhil Edilen Öğrencilerin Cinsiyete Göre t Testi Sonucu

	Grup	N	X	S	sd	t	p
Dil Bilgisi Başarı Testi	Kız	363	16,04	5,47	661	7,16	,000
	Erkek	300	12,81	6,02			
Türkçe Dersi Tutum	Kız	363	93,08	15,41	661	10,92	,000
	Erkek	300	79,47	16,42			
Dil Bilgisine Yönelik Kaygı	Kız	363	44,50	13,31	661	-8,23	,000
	Erkek	300	54,83	18,05			
Özyeterlik	Kız	363	72,38	13,35	661	4,28	,000
	Erkek	300	67,70	14,51			
Üst-Bilişsel Farkındalık	Kız	363	72,49	10,83	661	9,30	,000
	Erkek	300	63,67	13,14			

Tablo 20'ye bakıldığında kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin dil bilgisi başarı testinden aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark [$t_{(661)}$=7,16, p< ,001] bulunmaktadır. Kız öğrencilerin dil bilgisi başarısının (X = 16,04) erkek öğrencilere göre (X = 12,81) daha yüksek olduğu görülmektedir. Dil bilgisi başarı ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin varlığından söz edilebilir. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları da cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(661)}$=10,92, p< ,001]. Kız öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları (X= 93,08) erkek öğrencilere göre (X= 79,47) daha olumludur. Bu bulgu, Türkçe dersine yönelik tutum ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olduğu şeklinde de yorumlanabilir. Dil bilgisine yönelik kaygı puanlarına cinsiyet değişkenine göre bakıldığında ise erkek öğrenciler yönünde negatif yönlü anlamlı bir ilişki görülmektedir [$t_{(661)}$= -8,23, p< ,001]. Erkek öğrencilerin kaygısı (X= 54,83) kız

öğrencilerin kaygısına göre (X= 44,50) daha yüksektir. Diğer bir ifadeyle dil bilgisi ile ilgili erkek öğrenciler daha fazla kaygı duymaları, cinsiyet değişkeni ile kaygı arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişkinin varlığını gösterir. Öğrencilerin özyeterlik algılarına ilişkin puanlara bakıldığında anlamlı bir ilişki tespit edilmektedir [$t_{(661)}$=4,28, p< ,001]. Kız öğrencilerin özyeterlik algıları (X=72,38) erkek öğrencilerle (X= 67,70) karşılaştırıldığında daha yüksektir. Aynı şekilde özyeterlik algısının cinsiyet değişkeni ile anlamlı ilişkisi olduğu şeklinde yorumlanabilir. Son olarak üstbilişsel farkındalık puanları ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkiye bakıldığında anlamlı bir ilişki belirlenmiştir [$t_{(661)}$=9,30, p< ,001]. Kız öğrencilerin üstbilişsel farkındalığı (X= 72,49) erkek öğrencilere göre (X= 63,67) daha yüksektir. Bir başka deyişle üstbilişsel farkındalık ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olduğundan söz edilebilir.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak öğrencilere ait bilgileri tespit etmek amacıyla düzenlenen Kişisel Bilgi Formu, Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Envanteri temelinde hazırlanan ve Şimşek (2007) tarafından geliştirilen "Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği" (Ek-1) , Topçuoğlu Ünal ve Köse (2014) tarafından geliştirilen 27 maddelik 5'li likert tipi sorudan oluşan Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (Ek-2), Karakelle ve Saraç (2007) tarafından geliştirilen Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği B Formu (Ek-3), Telef (2011) tarafından geliştirilen 21 maddelik Çocuklar İçin Özyeterlik Ölçeği (Ek-4) ve araştırmacı tarafından ortaokul öğrencileri için geliştirilen Dil Bilgisi Kaygı Ölçeği ve Dil Bilgisi Başarı testleri kullanılmıştır.

3.4.1. Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği

Çalışmada öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek amacıyla Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Envanteri temelinde hazırlanan ve Şimşek (2007) tarafından geliştirilen "Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği" uygulanmıştır. Ölçek (Ek-2), Dunn ve Dunn öğrenme stilleri ölçeğinin teorik alt yapısına göre temellenmiştir. Ölçek çeşitli alt boyutlardan oluşmaktadır.

Temel uyarıcılara bağlı alt boyutta yer alan algısal alt boyutunu oluşturan 27 maddelik kısım çalışmada kullanılmıştır. Algısal alt boyutu oluşturan bu 27 maddenin ilk 9 maddesi görsel, ikinci 9 maddesi işitsel ve üçüncü 9 maddesi ise dokunsal alanı temsil etmektedir.

Ölçekteki maddeler soru şeklinde yapılandırılmamıştır. Ayrıca ölçekteki maddeler doğru cevabı bulmaya yönelik değil, öğrencinin tercihini belirlemeye yöneliktir. Ölçekle karşılaşan öğrenci kendisine uygun olan bölüme "evet", uygun olmayan bölüme de "hayır" demiştir. Öğrencinin işaretlediği bu seçenekler bireyin öğrenme stilleri ile sonuçlar elde edebilmek amacıyla analize tabi tutulmuştur. Bunun sonucunda kişi aslında kendi öğrenme stili konusunda bir tablo ortaya koymakta, kişisel ipuçları vermektedir. Bu durum öğrenme eylemi açısından çok önemli bir durumdur. Kişinin nasıl öğrenebildiğinin bilinmesi, eğitim ve öğretimde hızlı bir şekilde ilerlemeye imkân sağlarken gelecek adına da kişiye kendi özelliklerine uygun bir yön çizebilmesi konusunda yardımcı olacaktır.

Öğrenme stilleri ölçeğinin asıl olarak ilkokul 3 ve 4, ortaokul 5. sınıfı içine alan 9-11 yaşlarındaki öğrencilerin öğrenme stillerini anlayabilmek amacıyla düzenlendiği bilinmektedir. Çalışma 8. sınıf öğrencilerine yönelik olduğu için uygunluğunu ölçmek için geçerlik-güvenirlik çalışmasına ihtiyaç duyulmuştur. Bu sebeple Kütahya il merkezinde bulunan 285 öğrenciye ulaşılmış ve araştırmacı tarafından ölçek uygulanmıştır. Uygulama sonunda yanlış ya da eksik doldurulan 11 tanesi uygulama dışında bırakılmıştır. Büyüköztürk'e (2007) göre, test maddelerinden alınan puanlar ile testin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklayan madde toplam puan korelasyonuna göre .30 ve üzeri olan maddelerin ayırt ediciliği yüksektir. Buna bakılarak ölçeğin güvenirliği hesaplanmıştır. Sonuç olarak, 30 değerinden düşük maddenin olmaması dolayısıyla 27 madde üzerinden testin gerçekleştirilebileceği görülmüştür.

Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı hesaplanarak da güvenirlik analizi yapılmıştır. Ölçeğin güvenirlik kat sayısı, alt boyutları ve tümü için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,814 çıkmıştır. Aşağıdaki tabloda her bir boyut için Cronbach Alpha değerleri verilmiştir:

Tablo 21

Marmara Öğrenme Stili Envanterinin Cronbach Alpha Değerleri

Ölçülmek İstenen Alt Boyut	Madde Sayısı	İç Tutarlılık Katsayısı
Görsel	9	,909
İşitsel	9	,890
Dokunsal	9	,802
Ölçek Toplamı	27	,814

Bu çalışmada ise Cronbach Alpha değerleri ,630 olarak hesaplanmıştır. Genel olarak kabul edilen bir kurala göre 0,6-0.7 arasındaki değerler kabul edilebilir bir güvenirlik düzeyini göstermektedir (Ursachi vd., 2013, s. 681).

3.4.2. Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Araştırmada, Topçuoğlu Ünal ve Köse (2014) tarafından geliştirilen "Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği", araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının belirlenmesi amacıyla kullanılmıştır. "Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği", 27 maddeden oluşmaktadır ve beşli likert tipinde geliştirilmiştir. Ölçek üç boyut üzerine şekillenmiştir. Ölçeğin 1. boyutu "derse yönelik ilgi ve sevgi" 15 madde, 2. boyutu "derse yönelik olumsuz tutumlar" 8 madde ve 3. boyutu "derse yönelik etkinlikler" 4 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı .89, Cronbach Alfa katsayısı .915 ve maddelerin faktör yük değerleri ise .791 ile .474 arasındadır. Ölçekte yer alan maddelerin tümünün toplam varyansın %52,746'sını karşıladığı hesaplanmıştır. Bu çalışmada Cronbach Alpha değeri ,917 olarak hesaplanmıştır.

Ölçekte t değeri hesaplanması yolu ile ölçeğin ve faktörlerin ayırt edicilik gücü belirlenmiştir. Her bir faktör ve ölçek için üst grup ve alt grup Türkçe dersine ilişkin tutum puanları ve ortalamaları arasındaki fark hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamında ve her bir faktör için anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılması ölçeğin alt ve üst grubu ayırt edebildiğini göstermiştir (Topçouğlu Ünal ve Köse, 2014).

3.4.3. Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği (ÜBFÖ-Ç) B Formu

Çalışmada öğrencilerin üst bilişsel farkındalıklarının ölçülebilmesi için Karakelle ve Saraç (2007) tarafından geliştirilen Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği (ÜBFÖ-Ç) B Formu kullanılmıştır. Ölçek 18 maddeden oluşmaktadır. Test- tekrar test korelasyon değeri B formu için .72 ($N = 373$, $p < .01$) olarak bulunmuştur. Cronbach Alpha değeri ise .80 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu sonuçlar ölçeğin güvenilir olacağına işaret etmektedir. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach Alpha değeri ,916 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğin geçerliliğini incelemek için alt-üst grup yöntemi kullanılmıştır. T-testi yoluyla ölçek toplam puanlarının alt ve üst % 27'lik diliminde yer alan katılımcıların toplam puanları arasında fark olup olmadığı incelenmiş ve alt ve üst dilim arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir.

Ölçekte, maddelerin tamamı varyansın %43,1'ini açıklamaktadır (Karakelle ve Saraç, 2007)

3.4.4. Çocuklar İçin Özyeterlik Ölçeği

Öğrencilerin özyeterlik algılarının ölçülebilmesi için Telef (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan "Çocuklar İçin Özyeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 5'li likert tipine uygun şekilde geliştirilmiş ve her biri 7 maddeden ibaret 3 alt boyuttan oluşan 21 madde şeklinde düzenlenmiştir. Ölçeğin alt boyutları "Akademik Özyeterlik, "Sosyal Özyeterlik" ve "Duygusal Özyeterlik" şeklindedir.

Ölçeğin güvenirliğinin ölçülmesi için Cronbach Alfa ve test-tekrar test yöntemine başvurulmuştur. Ölçeğin geneli için Cronbach Alfa katsayısı .86; alt boyutlara bakıldığında ise akademik özyeterlik için .84, sosyal özyeterlik için .64 ve duygusal özyeterlik içinse .78 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğin madde analizinde toplam madde korelasyonunun .43 ile .57 arasında değişiklik gösterdiği ve tüm madde korelasyonun .30'dan büyük olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre ölçekte yer alan maddelerin madde ayırt edicilik özelliklerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin %27'lik alt-üst grup madde karşılaştırmaları için yapılan *t*-testi sonuçlarının da tüm maddeler için anlamlı çıkması, çocukların özyeterlik düzeyini ölçmede maddelerin ayırt edici özelliğe sahip olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Bu çalışmaya göre ölçeğin Cronbach Alpha değeri ,880 olarak tespit edilmiştir.

3.4.5. Dil Bilgisine Yönelik Kaygı Ölçeği (DYKÖ)

Araştırmada, öğrencilerin dil bilgisi dersine karşı olan kaygı düzeylerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından "Dil Bilgisine Yönelik Kaygı Ölçeği" (DYKÖ) geliştirilmiştir. Dil bilgisine yönelik kaygı ölçeği için diğer araştırmalar da taranmış ve ön çalışma yapılmıştır. Ölçeğin geliştirilmesi için 5'li likert tipinde anket olması kararlaştırılmıştır. Anketler, ölçme değerlendirme alanında dünyada ve ülkemizde çokça başvurulan yöntemlerden biridir ve anket hazırlanması ve/veya geliştirilmesi için çeşitli adımlar vardır. Bu adımları ve anketin özelliklerini Sayım (2017, s. 205) şu şekilde belirtmiştir:

> Anket şu özellikleri içeren bütün veri toplama metodlarını ifade eden bir terimdir.
> - Önceden belirlenmiş bazı soru setleri bulunur.
> - Cevap vermek üzere her bir kişiye sorulur.

Anketler araştırmada kullanılan ölçüm araçlarıdır ve ölçek olarak değerlendirilir. Her yeni araştırma için yeni bir soru formu hazırlanması yerine, eğer o alanda daha önce denenmiş bir ölçek varsa onun kullanılması daha yerinde görülür. Ancak ölçülmek istenen konu için uygun bir soru formu yoksa yeni bir soru formu oluşturma yoluna gidilebilir. Ölçek olarak adlandırılan bu soru formunun geliştirme çalışmasında izlenecek ana adımlar şu şekilde ifade edilebilir.

- Hedeflenen araştırma evreninin ve katılımcı örnekleminin araştırılacak konu hakkındaki fikir ve tutumlarına ilişkin tahminlere dayalı listeler yapılır.
- Araştırma hipotezimizi doğrulayacak ya da yanlışlayacak ölçmenin nasıl yapılabileceğine dair taslak plan yapılır.
- Araştırılacak konuda benzer araştırma ve ölçeklerden de faydalanılarak soru-madde havuzu oluşturulur.
- Bu madde havuz alandaki uzman ve deneyimli akademisyenlerden görüş almak suretiyle gözden geçirilir. Sorulara gerekli uyarlamalar yapılır ve taslak bir ölçek oluşturulur.
- Taslak ölçekteki her bir madde için gerekçelendirme yapılır. Bu sorunun neyi, nasıl elde edebileceğine dair öngörüler yazıya dökülür.
- Gerekçelendirmeye bağlı düzeltmeler yapıldıktan sonra sorulan soruların anlaşılırlığı değerlendirilir. Bu konuda dil uzmanı da dâhil farklı algılama seviyesindeki kişilerin görüşlerine başvurmak suretiyle soruların algılanışları arasında farklılık olup olmadığı araştırılır. Ayrıca sorunun gerekçesindeki amaca hizmet edip etmediği değerlendirilir.
- Taslak ölçeğin güvenirliğini tespite yönelik olarak şunlar yapılabilir: ifadelerin anlaşılırlığını değerlendirmek üzere bir pilot uygulama yapılması. Maddeler arasındaki uyumluluğu değerlendirmek amacıyla 2-4 hafta sonra test tekrarı yapılması. Güvenirlik çalışması için maddeler arasındaki ilişkinin madde analizi ile değerlendirilmesi. Faktör analizinin ve doğrulayıcı faktör analizinin yapılması. İç tutarlık analizi için Cronbach Alfa katsayısının belirlenmesi. Bağımlı değişkenler ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla bazı istatistik testi ve analizler gerçekleştirilmesi.
- Anket kâğıdının ve metninin de biçimsel olarak güzel olmasına dikkat etmeniz gerekmektedir. Yazıların okunaklı, cevap alanlarının yeterli büyüklüğe sahip olduğundan emin olmalısınız. Paragrafların, soru ve cevapların mümkün olduğunca aynı sayfada ya da sütunda olmasına, ilgili açıklamaların açıklanacak soru ya da kelimeden referans aldığına dikkat ediniz.
- Hazırlanan son taslak, planlanan zaman aralığında araştırmaya katılmayı kabul edecek tüm katılımcılara sözlü onam formu ve sözel olarak gerekli açıklamalarla birlikte uygulanır. Bu açıklamalar araştırmanın amacı, cevapların gizliliği ve form hakkında genel bilgiler, cevapların neyi ifade ettiği vb. hakkında olabilir.
- Araştırmada kullanılan değişkenlerin ölçülmesinde kullanılan ölçeği düzenlenmesi için ölçek türleri hakkında da bilgi sahibi olunmalıdır. Ölçek hem içerik açısından hem de düzen açısından oldukça önemlidir.

Ortaokul öğrencilerinin dil bilgisine yönelik kaygılarının ölçülmesi amacıyla geliştirilecek ölçeğe başlamadan önce 80 öğrenciden madde havuzu oluşturmak için nitel veri toplanmıştır. Bu veriler öğrencilere dil bilgisi derslerinde yaşadıkları sorunlar ve kaygılar konulu kompozisyon yazdırılarak elde edilmiştir. Bu kompozisyonlardan ve alanyazından hareketle 42 maddelik havuz oluşturulmuştur. Maddeler, kaygıları ölçmesi, kaygı hariç diğer psikolojik faktörleri yansıtmaması, kaygı maddelerinin dil bilgisine yönelik olması, maddelerin olumlu veya olumsuz yönlerini yansıtan kaygı maddesi olup olmadığını belirlemeleri yönünden 4 Türkçe eğitimi ve 2 ölçme değerlendirme uzmanı, 3 Türkçe öğretmeni tarafından değerlendirilmiştir. Bu sürecin sonucunda 9 maddenin çıkarılmasına, 4 maddenin düzeltilmesine ve toplam 34 maddenin taslak ölçeğe alınmasına karar verilmiştir.

Uzman görüşleri doğrultusunda yapılanan 34 maddelik "Hiçbir zaman", "Nadiren" , "Ara sıra" , "Genellikle" ve "Her zaman" şeklinde 5'li likert tipinde taslak olarak hazırlanan ölçekteki ifadelerin anlaşılabilir olmasının görülebilmesi ve ön uygulama için 250 ortaokul öğrencisine ulaşılmıştır. Araştırmacı tarafından anlaşılabilirliğe yönelik bu uygulamalar yürütülmüş ve bu aşamada öğrencilerin soruları da dikkate alınmıştır. Öğrenci görüşlerinden hareketle ve elde edilen verilerin analizi sonucunda taslak ölçekten 9 madde elenmiştir. 34 maddelik deneme ölçeğinin bazı maddelerinin düzeltmesi ve ölçekteki bütün maddelerin bütün öğrencilerce tam ve net olarak anlaşılıp anlaşılmadığını görmek için ön uygulamanın yapıldığı okullarda okuyan, bu uygulamaya katılmayan ve geçen eğitim-öğretim döneminde Türkçe dersinden ortalama not alan üç 8. sınıf öğrencisi tesadüfî bir şekilde seçilmiştir. Bu öğrencilerle bire bir çalışılarak deneme ölçeğindeki maddeler öğrencilere sesli biçimde tek tek okutulmuştur. Maddeleri anlayıp anlamadıklarını tespit etmek için öğrencilere okudukları her maddeden sonra o maddeyle ilgili sorular sorulmuş ve açıklamaları istenmiştir. Bu uygulama sonrasında öğrenciler maddeleri anladıklarını belirterek ortak yönde açıklamalar yapmıştır. Bir maddede öğrencilerden farklı cevaplar geldiği için bu madde de ölçek dışında bırakılmıştır. Böylece deneme uygulaması yapabilmek için 8 olumsuz ve 25 olumlu ifade içeren 33 maddeden oluşan deneme uygulaması ölçeği elde edilmiştir.

Kütahya il merkezindeki 4 farklı okulda öğrenim gören toplam 276 öğrenciye ölçek uygulanmıştır. Ölçeğin uygulanması bizzat araştırmacı tarafından yapılmış, maddeler tek tek okunmuş ve ölçek hakkında kısa bir bilgilendirme yapılmıştır.

Ölçeğin uygulanmasından sonra toplanan veriler incelenmiş ve aynı madde işaretlemesi, eksik madde işaretlemesi, aynı soruda birden fazla madde işaretlenmesi gibi hataların tespit edildiği 13 ölçek değerlendirme dışında bırakılmıştır. Uygulamanın değerlendirilmesi için tüm sınıf basamaklarından 263 öğrencinin verdiği cevaplar üzerinden yürütülmüştür.

Ölçeğin güvenirlik katsayılarını hesaplamak için açıklayıcı faktör analizi ve madde ayırt edicilik toplanan verilere uygulanmıştır. Yapılan analizlere göre 3 faktörden oluşan 23 maddelik bir ölçek ortaya çıkmıştır.

Ölçeğin güvenirliği için madde toplam puan korelasyonuna bakılmıştır. Testin toplam puanı ile test maddelerinden alınan puan arasındaki ilişkinin açıklanması açısından bu inceleme önemlidir. 0.30 ve üzeri olan maddelerin madde toplam korelasyonu açısından ayırt ediciliği yüksektir (Büyüköztürk, 2007). Yapılan inceleme sonuçlarına göre 0.30'un

altında kalan hiçbir maddenin olmadığı görülmüştür. Ölçekteki maddelerin madde analizi sonuçları tabloda gösterilmiştir.

Tablo 22

Dil Bilgisine Yönelik Kaygı Ölçeğinin Madde Analizi (Deneme)

Dil Bilgisine Yönelik Kaygı Ölçeğinin Madde Analizi Deneme Ölçek Madde No	Ölçek Madde No	Madde Toplam Korelasyonları
m19	1	,529
m2	2	,593
m3	3	,547
m11	4	,556
m1	5	,527
m31	6	,581
m10	7	,459
m32	8	,474
m33	9	,371
m6	10	,560
m13	11	,544
m5	12	,468
m22	13	,499
m16	14	,475
m12	15	,389
m18	16	,379
m30	17	,520
m20	18	,342
m9	19	,459
m24	20	,454
m29	21	,388
m17	22	,301
m21	23	,398

Bu işlemden sonra ölçeğin güvenilirlik katsayısı analiz edilmiştir. Değişkenlerin türü, kaynağı ve uygulama sayısı güvenilirlik katsayısını hesaplama yollarını da farklılaştırır (Hambleton, Swaminathan ve Rogers, 1991). Bu farklılaşma (Bock, Aitkin, 1981, s.443), güvenilirlik katsayısının yorumsal anlamını da etkiler. Kısaca güvenilirlik katsayısı, ölçeğin ölçme sonuçlarına karışan hata miktarının bilgisini veren ve tesadüfî hatalardan arınıklık derecesini gösteren bilgidir. Güvenirlilik, +1'e yakın değerler alması istenen 0 ilâ +1 arasında değişen değerlerdir (Andrich,1989, s. 8). 0,70'den fazla olması güvenilirlik katsayısı için beklenilen bir sonuçtur. Ölçme aracının iç tutarlılık katsayısını hesaplayabilmek için Cronbach Alpha (α) güvenilirlik katsayısı kullanılmıştır. Kullanılan bu ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,740 çıkmıştır. Buna göre ölçeğin

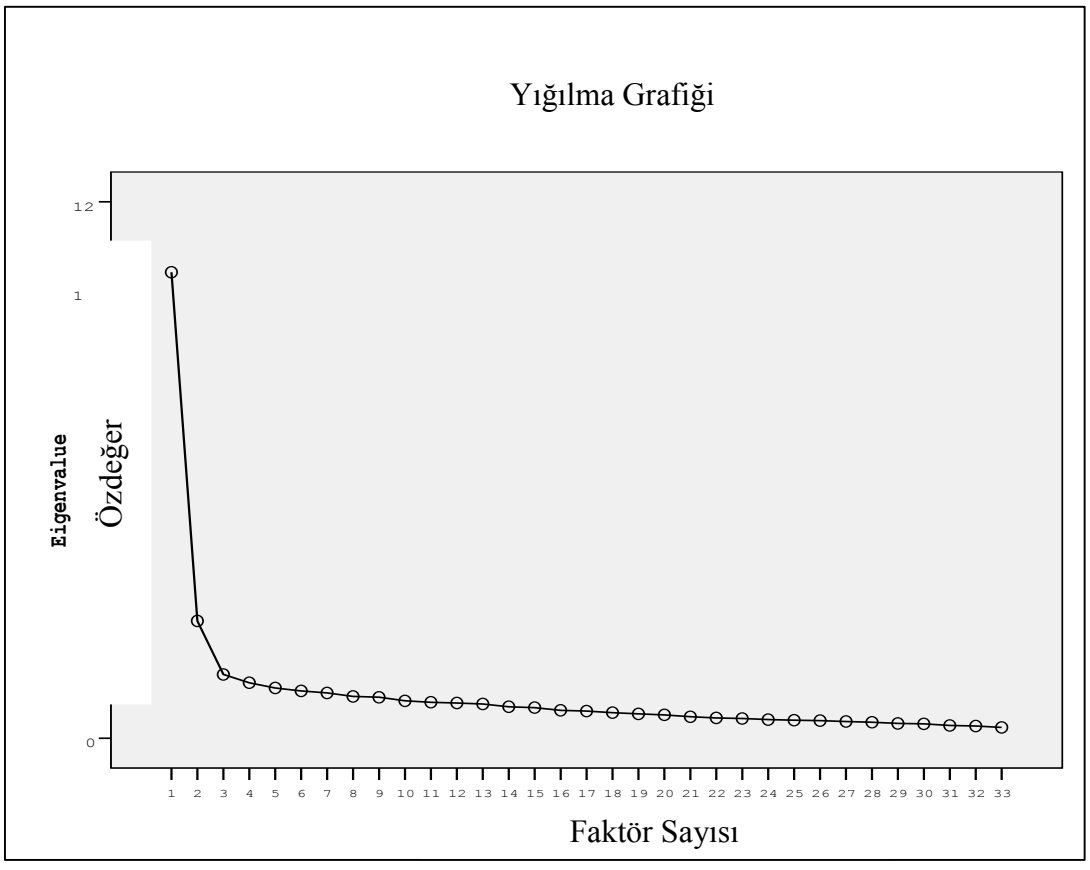
Cronbach Alpha katsayısının yeterli olduğu söylenebilir. Açımlayıcı faktör analizi yapılmadan önce örneklemin analiz için uygunluğunu belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin(KMO) ve Bartlett testi yapılmıştır. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett değerlerini gösteren sonuçlar tabloda verilmiştir.

Tablo 23

Dil Bilgisine Yönelik Kaygı Ölçeğinin KMO ve Barlett Sonuçları

KMO		,923
Küresel Barlett Testi	Ki-Kare	3444,165
	Sd	528
	P	,000

Temel bileşenler analizi yöntemi faktör analizine uygun olduğu kanıtlanan veri setine uygulanmıştır.



Şekil 9. Kaygı ölçeği yığılma grafiği

Varimax yöntemi kullanılarak döndürülmüş faktör analizi uygulanmıştır. Sonuçların değerlendirilmesinde 1'in üzerinde özdeğeri (eigenvalue) olan faktörler anlamlı kabul edilmiştir. Faktör yükleri incelenirken en küçük değer olarak .45 alınmıştır.

Analiz sonucunda 3 faktörlü bir yapı elde edilerek toplam varyansın %43,862'unu açıkladığı görülmüştür. Birinci faktörün 9, ikinci faktörün 7 ve üçüncü faktörün 7 maddeden oluştuğu döndürme sonrasında tespit edilmiştir. Tablo 24'te seçilen maddelerin faktör yükleri gösterilmiştir:

Tablo 24

Dil Bilgisine Yönelik Kaygı Ölçeğinin Faktör Yükleri

Taslak Ölçek Madde No	Ölçek Madde No	1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör
m19	1	,724		
m2	2	,706		
m3	3	,652		
m11	4	,650		
m1	5	,636		
m31	6	,636		
m10	7	,632		
m32	8	,546		
m33	9	,407		
m6	10		,728	
m13	11		,713	
m5	12		,662	
m22	13		,557	
m16	14		,509	
m12	15		,465	
m18	16		,434	
m30	17			,672
m20	18			,542
m9	19			,649
m24	20			,598
m29	21			,532
m17	22			,537
m21	23			,651
		Ders İçi Faaliyetlere Yönelik Kaygılar	Sınava Yönelik Kaygılar	Derse Karşı Genel Değerlendirme

Tabloda görüldüğü gibi faktör yükleri ,407 ile ,728 arasında değişen maddeler ölçekte yer almıştır. Büyüköztürk (2007)'e göre 0.45 ya da daha yüksek faktör yük değerlerine sahip maddelerin ölçekte yer alması, madde seçimi için iyi bir ölçü olduğunu gösterir.

Üç faktörlü ölçeğin yapısı incelendiğinde birinci faktördeki dokuz maddenin "ders içi faaliyetlere yönelik kaygılar"ı, ikinci faktördeki maddelerin "sınava yönelik kaygılar"ı,

üçüncü faktördeki yedi maddenin "derse karşı genel değerlendirme"yi, içerdiği görülmüştür.

Yapılan analizler sonunda ölçeğin bütün maddelerinin dil bilgisi dersine yönelik kaygıları olan öğrencileri tespit ettiği belirlenmiştir. Dil Bilgisi Dersine Yönelik Kaygı Ölçeği'nin açımlayıcı faktör analizi sonuçlarının, iç tutarlılık katsayısının, varyans açıklama oranının ilgili alanyazın incelendikten sonra edinilen bilgilere göre de kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür. Toplam 23 maddeden oluşan Dil Bilgisi Dersine Yönelik Kaygı Ölçeğinde olumlu 19 ve olumsuz 4 madde yer almaktadır. Hazırlanan bu ölçekten en yüksek 115, en düşük 23 puan alınabilir. Araştırmada ölçeğin güvenirliği yeniden test edilmiş ve Cronbach Alpha katsayısı ,914 olarak hesaplanmıştır. Cronbach Alpha katsayısı 0.80 ile 1.00 arasında olanlar yüksek derecede güvenirlik kabul edildiği için (Lance vd., 2006) ölçeklere bakıldığında güvenilir olduğu görülmektedir.

3.4.6. Dil Bilgisi Başarı Testi

Çalışmada, öğrencilerin dil bilgisi başarı düzeylerinin belirlenebilmesi için araştırmacı tarafından "Dil Bilgisi Başarı Testi" geliştirilmiştir. Araştırmalara göre öğrencilerin belirli bir konu ya da kavram hakkındaki anlama düzeylerini ortaya çıkarmada mülakatların ardından gelen ölçme aracının testler olduğu belirtilmiştir (Kempa, 1986; Ogan Bekiroğlu, 2004). Yine birçok çalışmada çoktan seçmeli testlerin farklı konulara ilişkin kazanımların yoklanması ve basitle karmaşığı bir arada sunmasıyla çoktan seçmeli testlerin en uygun ölçme araçlarından birisi olduğu tespit edilmiştir.

Dünyada olduğu gibi ülkemizde de öğrencilerin bilişsel seviye ya da kapasitelerini ortaya çıkarmak için çoktan seçmeli testler kullanılmaktadır. Bu testlerin geçerlilik ve güvenilirliği de en az testler kadar önemlidir ve bu konuda pek çok çalışma yapılmaktadır. Başarı testleri geliştirilirken öncelikle ölçülmek istenen alana dair kazanımları tespit etmek gerekir. Kazanımların tespitinden sonra her bir kazanıma uygun olarak ikişer adet soru geliştirilmesi gerekmektedir. Daha sonra kazanımlara uygun olarak yazılan sorular uzman görüşü alınarak yeniden yapılandırılmalı, geçerliliğin arttırılması için madde analizi yapılmalı ve testin son hâli pilot uygulamalardan sonra verilmelidir. Başarı testlerinin geliştirilmesi ile ilgili bir başka yöntem ise yurt dışındaki kazanımlara uygun bir testin Türkçeye uyarlanmasıdır. Her ikisinde de amaç, belirlenen kazanımlardaki öğrenmenin ne derece gerçekleştiğidir. Böylelikle hem öğrenmenin gerçekleşmesi, hem eksik yönlerin ortaya çıkarılması hem de varsa yanlış öğrenmelerin görülmesi açısından önemlidir.

Bu çalışmada da asıl konu olarak seçilen dil bilgisi başarısının ölçülmesi gerekmektedir. Bunun için çalışmada kullanılmak ve öğrencilerin dil bilgisi başarısını ortaya çıkarmak amacıyla çoktan seçmeli bir dil bilgisi başarı testi geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu başarı testinin geliştirilmesinde Crocker ve Algina (2008)'nın ortaya koyduğu süreç temel alınmış ve bu basamaklar takip edilmiştir. Öncelikle geliştirilmesi hedeflenen testin amacı ve bu amaca yönelik özellikler belirlenmiştir. Bunun için ilk olarak 2006 ve 2018 Türkçe Dersi Eğitim Programı incelenmiş ve dil bilgisi ile ilgili kazanımlar belirlenmiştir. 2006 Türkçe Eğitim Programında temel dil becerileri ve dil bilgisi oranları şu şekilde verilmiştir.

Tablo 25

İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı Temel Dil Becerileri ve Oranları

TEMEL DİL BECERİLERİ	ORAN (%)
DİNLEME/İZLEME	15
KONUŞMA	20
OKUMA	30
YAZMA	20

Tablo 26

2006 Türkçe Eğitim Programında Dil Bilgisinin Sınıflara Göre Dağılım Oranları

DİL BİLGİSİ	
SINIFLAR	ORAN (%)
6	15
7	15
8	15

2018 Türkçe Öğretim Programı'nda dil bilgisi ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmayıp öğrenciye kazandırılmak istenenler becerilere ilişkin kazanımlarla birlikte verilmiştir. İncelenen öğretim programları doğrultusunda belirlenen kazanımlar tablo ile gösterilmiştir. Belirtke Tablosu:

Tablo 27

Öğretim Programları Doğrultusunda Belirlenen Kazanımlar

SORULAR	YIL	KAZANIMLAR
1	2018	T.8.3.25. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur. Neden-sonuç, amaç-sonuç, koşul, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, abartma, nesnel, öznel ve duygu belirten ifadeler üzerinde durulur.
	2006	Cümleyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama 1. Cümlenin ifade ettiği anlam özelliklerini kavrar. 2.Cümleler arasındaki anlam ilişkilerini kavrar.

Tablo 27 (devam)

Öğretim Programları Doğrultusunda Belirlenen Kazanımlar

	2018	T.8.3.9. Fiilimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar.
2	2006	Fiilimsiler ile ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama 1. Fiilimsilerin işlevlerini ve kullanım özelliklerini kavrar. 2. Fiilimsileri özelliklerine uygun biçimde kullanır.
	2018	T.5.3.10. Kökleri ve ekleri ayırt eder. T.5.3.11. Yapım ekinin işlevlerini açıklar. T.7.3.9. Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder. T.6.3.11. Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder.
3	2006	Kelimenin yapı özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama 1. Kök ve eki kavrar. 2. İsim kökü ile fiil kökünü ayırt eder. 3. Yapım eki ile çekim ekini ayırt eder. 4. Yapım eklerinin işlevlerini ve kelimeye kazandırdığı anlam özelliklerini kavrar. 5. Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder.
	2018	T.8.4.18. Cümlenin ögelerini ayırt eder.
4	2006	Cümleyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama 1. Cümlenin temel ögelerini ve özelliklerini kavrar. 2. Cümlenin yardımcı ögelerini ve özelliklerini kavrar.
	2018	T.8.3.9. Fiilimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar.
5	2006	Fiilimsiler ile ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama 1. Fiilimsilerin işlevlerini ve kullanım özelliklerini kavrar. 2. Fiilimsileri özelliklerine uygun biçimde kullanır.
	2018	T.8.4.16. Yazdıklarını düzenler. a) Dil bilgisine dayalı anlatım bozuklukları bakımından yazdıklarını gözden geçirmesi ve düzeltmesi sağlanır. b) Metinde yer alan yazım ve noktalama kuralları ile sınırlı tutulur.
6	2006	Yazım ve noktalama kurallarını uygulama 1. Yazım kurallarını kavrayarak uygular. 2. Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanır.
	2018	T.8.4.16. Yazdıklarını düzenler. a) Dil bilgisine dayalı anlatım bozuklukları bakımından yazdıklarını gözden geçirmesi ve düzeltmesi sağlanır. b) Metinde yer alan yazım ve noktalama kuralları ile sınırlı tutulur.
7	2006	Yazım ve noktalama kurallarını uygulama 3. Yazım kurallarını kavrayarak uygular. 4. Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanır.

Tablo 27 (devam)

Öğretim Programları Doğrultusunda Belirlenen Kazanımlar

8	2018	T.8.4.18. Cümlenin ögelerini ayırt eder.
	2006	Cümleyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama 1. Cümlenin temel ögelerini ve özelliklerini kavrar. 2. Cümlenin yardımcı ögelerini ve özelliklerini kavrar.
9	2018	T.5.3.8. Kelimelerin zıt anlamlılarını bulur.
	2006	Söz varlığını zenginleştirme 1. Kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini kavrayarak birbiriyle anlamca ilişkili kelimelere örnek verir. 2. Aynı kavram alanına giren kelimeleri, anlam farklılıklarını dikkate alarak kullanır.
10	2018	T.8.4.19. Cümle türlerini tanır.
	2006	Cümleyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama Cümlede vurgulanmak istenen ifadeyi belirler.
11	2018	T.8.4.20. Fiillerin çatı özelliklerinin anlama olan katkısını kavrar.
	2006	Cümleyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama 1. Cümledeki fiillerin çatı özelliklerini kavrar.
12	2018	T.8.3.6. Deyim, atasözü ve özdeyişlerin metne katkısını belirler.
	2006	Söz varlığını zenginleştirme 1. Kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini kavrayarak birbiriyle anlamca ilişkili kelimelere örnek verir. 2. Aynı kavram alanına giren kelimeleri, anlam farklılıklarını dikkate alarak kullanır.
13	2018	T.8.4.18. Cümlenin ögelerini ayırt eder. T.8.3.6. Deyim, atasözü ve özdeyişlerin metne katkısını belirler.
	2006	Cümleyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama 1. Cümlenin temel ögelerini ve özelliklerini kavrar. 2. Cümlenin yardımcı ögelerini ve özelliklerini kavrar. 3. Kalıplaşmış cümle yapılarının kuruluş ve kullanım özelliklerini kavrar.
14	2018	T.8.3.6. Deyim, atasözü ve özdeyişlerin metne katkısını belirler. T.8.3.9. Fiilimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar.
	2006	Fiilimsiler ile ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama 1. Fiilimsilerin işlevlerini ve kullanım özelliklerini kavrar. 2. Fiilimsileri özelliklerine uygun biçimde kullanır. 3. Cümlede, fiilimsiye bağlı kelime veya kelime gruplarını bulur.

Tablo 27 (devam)

Öğretim Programları Doğrultusunda Belirlenen Kazanımlar

15	2018	T.5.4.11. Yazılarında ses olaylarına uğrayan kelimeleri doğru kullanır. Ünlü düşmesi, ünlü daralması, ünsüz benzeşmesi, ünsüz yumuşaması ve ünsüz türemesi ses olayları üzerinde durulur.
	2006	Yazım ve noktalama kurallarını uygulama 1. Ses olayları ile ilgili bilgi ve kuralları kavrar. 2. Yazım kurallarını kavrayarak uygular. 3. Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanır.
16	2018	T.8.4.16. Yazdıklarını düzenler. a) Dil bilgisine dayalı anlatım bozuklukları bakımından yazdıklarını gözden geçirmesi ve düzeltmesi sağlanır. b) Metinde yer alan yazım ve noktalama kuralları ile sınırlı tutulur.
	2006	Yazım ve noktalama kurallarını uygulama 5. Yazım kurallarını kavrayarak uygular. 6. Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanır.
17	2018	T.6.3.8. İsim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar. T.7.3.11. Zarfların metnin anlamına olan katkısını açıklar.
	2006	Kelime türleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama 1. Sıfatların cümledeki işlevlerini fark eder, sıfatları işlevlerine uygun olarak kullanır. 2. Sıfat tamlamalarının kuruluş ve anlam özelliklerini kavrar. 3. Zarfların cümledeki işlevlerini fark eder, zarfları işlevlerine uygun olarak kullanır. 4. Kelimeleri cümlede farklı görevlerde kullanır.
18	2018	T.6.3.10. Edat, bağlaç ve ünlemlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.
	2006	Kelime türleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama 1. Edat, bağlaç, ünlemlerin işlevlerini ve cümleye kazandırdıkları anlam özelliklerini kavrar; bu kelimeleri işlevlerine uygun olarak kullanır. 2. Kelimeleri cümlede farklı görevlerde kullanır.
19	2018	T.8.4.16. Yazdıklarını düzenler. a) Dil bilgisine dayalı anlatım bozuklukları bakımından yazdıklarını gözden geçirmesi ve düzeltmesi sağlanır. b) Metinde yer alan yazım ve noktalama kuralları ile sınırlı tutulur.
	2006	Yazım ve noktalama kurallarını uygulama 7. Yazım kurallarını kavrayarak uygular. 8. Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanır.
20	2018	T.6.3.12. Zamirlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar. T.6.3.8. İsim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar.
	2006	Kelime türleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama 1. Zamirlerin cümledeki işlevlerini fark eder, zamirleri işlevlerine uygun olarak kullanır. 2. Sıfatların cümledeki işlevlerini fark eder, sıfatları işlevlerine uygun olarak kullanır. 3. Kelimeleri cümlede farklı görevlerde kullanır.

Tablo 27 (devam)

Öğretim Programları Doğrultusunda Belirlenen Kazanımlar

21	2018	T.7.3.9. Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder. a) Fiil çekim ekleri (kip ve kişi ekleri) üzerinde durulur. b) Fiillerde anlam kayması konusu üzerinde durulur.
	2006	Fiil kiplerinde zaman ve anlam kaymasıyla ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama 1. Cümlede zaman kavramını belirleyen/destekleyen zarfları fark eder. 2. Fiil kiplerinde zaman ve anlam kaymasının nasıl gerçekleştiğini kavrar. 3. Fiil kiplerini farklı zaman ve anlamları ifade edecek şekilde kullanır.
22	2018	T.8.4.16. Yazdıklarını düzenler. a) Dil bilgisine dayalı anlatım bozuklukları bakımından yazdıklarını gözden geçirmesi ve düzeltmesi sağlanır. b) Metinde yer alan yazım ve noktalama kuralları ile sınırlı tutulur.
	2006	Yazım ve noktalama kurallarını uygulama 9. Yazım kurallarını kavrayarak uygular. 10. Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanır.
23	2018	T.6.3.8. İsim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar. T.6.3.9. İsim ve sıfat tamlamalarının metnin anlamına olan katkısını açıklar.
	2006	Kelime türleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama 1. İsimlerin cümledeki işlevlerini kavrar, isimleri işlevlerine uygun olarak kullanır. 2. İsim tamlamalarının kuruluş ve anlam özelliklerini kavrar.
24	2018	T.8.4.20. Fiillerin çatı özelliklerinin anlama olan katkısını kavrar.
	2006	Cümleyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama 1. Cümledeki fiillerin çatı özelliklerini kavrar.
25	2018	T.5.3.10. Kökleri ve ekleri ayırt eder. T.5.3.11. Yapım ekinin işlevlerini açıklar.
	2006	Kelimenin yapı özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama 1. Kök ve eki kavrar. 2. İsim kökü ile fiil kökünü ayırt eder. 3. Yapım eki ile çekim ekini ayırt eder. 4. Gövdeyi kavrar. 5. Yapım eklerinin işlevlerini ve kelimeye kazandırdığı anlam özelliklerini kavrar. 6. Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder.
26	2018	T.7.3.9. Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder. a) Fiil çekim ekleri (kip ve kişi ekleri) üzerinde durulur. b) Fiillerde anlam kayması konusu üzerinde durulur.
	2006	Kelime türleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama 1. Fiillerin anlam özelliklerini kavrar. 2. Kip ve çekimli fiili kavrar. 3. Bildirme kiplerinin kullanım özelliklerini kavrar. 4. Dilek kiplerinin kullanım özelliklerini kavrar.

Tablo 27 (devam)

Öğretim Programları Doğrultusunda Belirlenen Kazanımlar

27	2018	T.7.4.13. Ek fiili işlevlerine uygun olarak kullanır. T.8.4.19. Cümle türlerini tanır.
	2006	Ek fiil ile ilgili bilgi ve kuralları kavrama 1. Ek fiilin görevlerini kavrar. Cümleyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama 1. İsim ve fiil cümlelerini, anlam ve kullanım özelliklerine uygun biçimde kullanır.

Tespit edilen kazanımlara uygun olarak sorular hazırlanmış ve ölçek değerlendirme formuyla 5 alan uzmanı, 4 Türkçe öğretmeninin görüşüne sunulmuştur. Bazı soruların kazanımla örtüşmemesi, soru ifadelerinin karışık olması, bazı cümlelerin öğrencilerin bilişsel seviyesine uygun olmaması, soruların bazılarının anlaşılamaması, aynı kazanımı birden fazla sorunun ölçmesi gibi durumlar ortaya çıkmış ve gelen bildirimlere göre sorular yeniden düzenlenmiş, ilk uygulama yapılmak üzere 27 maddeden oluşan bir taslak test elde edilmiştir.

Elde edilen taslak test öncelikle başarısı orta düzeyde olan rastgele seçilmiş 6 öğrenciye okutturulmuş ve ne anladıkları sorulmak suretiyle anlayıp anlamadıkları kontrol edilmiştir. Amaca uygun şekilde anlaşılan sorular korunup farklı anlamalara sebep olan sorular varsa düzeltilme yoluna gidilmiştir. Daha sonra bu testin 423 kişilik öğrenci grubu üzerinde uygulaması yapılmıştır. Öğrenciler bu testi yaklaşık 30 dakikalık bir sürede cevaplamışlardır.

Gelen sonuçlar tek tek analiz edilmiş, madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik indeksine göre değerlendirilmiştir. Buradaki amaç testte yer alan maddeler ile ilgili birtakım analizler yapılarak testte yer alan soruların zorluk derecesi ve bilenle bilmeyeni ayırma gücü, yani kalitesinin belirlenmeye çalışılması, dolayısıyla grubun testi oluşturan maddelere vermiş olduğu yanıtların sayısal göstergelerinden maddelerin işe yarayıp yaramadığının anlaşılması istenmiştir. Bu işlemler, madde analizinden sonra madde işe yaramıyorsa bunun nedeni araştırılarak ve ona göre gerekli düzeltmeler yapılmasına olanak sağlamaktadır. Maddelerin güçlük indeksleri ve ayırt edicilik gücü Tablo 28'te verilmiştir:

Tablo 28

DBYBT Madde Güçlük (pj) ve Madde Ayırt Edicilik İndeksleri

Madde No	Madde Güçlük Derecesi *(pj)*	Madde Ayırt Edicilik Gücü (*rj*)
Madde 1	0,00	0,22
Madde 2	0,38	0,37
Madde 3	0,22	0,35
Madde 4	0,52	0,61
Madde 5	0,69	0,56
Madde 6	0,64	0,46
Madde 7	0,52	0,70
Madde 8	0,62	0,55
Madde 9	0,65	0,74
Madde 10	0,59	0,45
Madde 11	0,74	0,57
Madde 12	0,59	0,60
Madde 13	0,73	0,70
Madde 14	0,68	0,61
Madde 15	0,50	0,41
Madde 16	0,58	0,60
Madde 17	0,43	0,36
Madde 18	-0,04	0,22
Madde 19	0,70	0,55
Madde 20	0,69	0,59
Madde 21	0,59	0,50
Madde 22	0,56	0,43
Madde 23	0,40	0,37
Madde 24	0,58	0,47
Madde 25	0,57	0,51
Madde 26	0,35	0,43
Madde 27	0,30	0,30

Madde güçlük indeksi; maddeyi doğru cevaplayanların tüm cevaplayıcı sayısına oranıdır (Turgut ve Baykul, 2010). Sınıfın yüzde kaçının soruyu doğru cevapladığı oranlamayla görülebilir. Başarı testinde yer alan maddeler, madde güçlük derecesi açısından aldıkları değer doğrultusunda Tablo 29'daki gibi değerlendirilmelidir (Başol, 2015).

Tablo 29

Madde Güçlük Dereceleri

Madde Güçlük İndeksi (p_j)	Yorum
0,85-1,00	Çok Kolay Madde (Testten Çıkarılmalıdır)
0,61-0,84	Kolay Madde
0,40-0,60	Orta Güçlükte Madde
0,39-0,16	Zor Madde
0,15-0,00	Çok Zor Madde (Testten Çıkarılmalıdır)

Görüldüğü gibi madde güçlük indeksi 0,00 ile +1,00 arasında değer alınarak maddenin kolaylık veya zorluk derecesi belirlenir. 1,00'e yaklaştıkça madde kolaylaşırken 0,00'a yaklaştıkça madde zorlaşır. Buna göre aslında madde güçlük indeksinin 0,50 olması idealdir. Ancak bütün soruların 0,50 olması beklenmez. Çünkü bir testte olması gereken, testin bir bölümünün kolay, bir bölümün orta düzeyde, bir bölümünün ise zor olmasıdır. Testin, her düzeyden öğrenciyi kapsayıcı nitelikte olması beklenir. Bir başka deyişle herkes kendi durumuna göre puanlanmaktadır. Dil bilgisi başarı testinde yer alan maddelerin madde güçlük indeksleri Tablo 29'a göre değerlendirildiğinde güçlük derecelerinin -0,04 ila 0,74 aralığında olduğu belirlenmiştir. Beklenilen değerler doğrultusunda olmayan Madde 1, Madde 3 ve Madde 18, testten çıkarılmıştır.

Madde ayırt edicilik gücü ise; bir maddenin o maddeyle ölçülen kazanıma erişmiş öğrenciyle erişmemiş öğrenciyi birbirinden ayırt edebilme gücünü göstermektedir. Bir maddedin ayırt edicilik seviyesinin kabul edilebilir olması için en az 0.30 değeri gerekmektedir (Başol, 2015). Tablo 29 incelendiğinde, Madde 1 ve Madde 18'in ayırt edicilik gücünün 0.30'un altında olduğu görülmektedir. Aynı maddeler madde güçlük derecesi için belirlenen değerlerin altında olduğu için zaten testten çıkarılmıştı. Böylece 24 maddeden oluşan başarı testi elde edilmiştir.

Testin güçlük ve ayırt edicilik indekslerinin testin amacına uygun olduğunu görülmesi sonucu bir de başarı testlerinde güvenirliğin ve iç tutarlılığın belirlenmesi amacıyla kullanılan KR20 değerine bakılmıştır (Yılmaz, 1998). Bu test için KR20 değeri, 0,840 olarak belirlenmiştir. KR20 değerinin 0.70 ve üzerinde olması testin iç tutarlılığını ve dolayısıyla güvenilir olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2002).

Tablo 30

DBYBT KR20 ve KR21 Değerleri

Madde No	KR20	KR21
Madde 1	21 (0,16)	18 (0,16)
Madde 2	79 (0,60)	25 (0,22)
Madde 3	63 (0,48)	29 (0,25)
Madde 4	108 (0,82)	34 (0,30)
Madde 5	121 (0,92)	26 (0,23)
Madde 6	108 (0,82)	20 (0,18)
Madde 7	119 (0,90)	43 (0,38)
Madde 8	120 (0,91)	33 (0,29)
Madde 9	131 (0,99)	39 (0,34)
Madde 10	104 (0,79)	23 (0,20)
Madde 11	123 (0,939	22 (0,19)
Madde 12	117 (0,89)	34 (0,30)
Madde 13	130 (0,98)	29 (0,25)
Madde 14	128 (0,97)	33 (0,29)
Madde 15	84 (0,64)	16 (0,14)
Madde 16	122 (0,92)	39 (0,34)
Madde 17	77 (0,58)	17 (0,15)
Madde 18	21 (0,16)	23 (0,20)
Madde 19	120 (0,91)	24 (0,21)
Madde 20	124 (0,94)	29 (0,25)
Madde 21	112 (0,85)	30 (0,26)
Madde 22	98 (0,74)	21 (0,18)
Madde 23	80 (0,61)	23 (0,20)
Madde 24	105 (0,80)	24 (0,21)
Madde 25	108 (0,82)	28 (0,25)
Madde 26	81 (0,61)	30 (0,26)
Madde 27	54 (0,41)	13 (0,11)

3.5. Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılacak anketler / ölçeklerin belirlenmesinden sonra aynı bölge özelliklerini gösteren Afyonkarahisar, Kütahya ve Uşak olmak üzere 3 il seçilmiştir. Bu illerde bulunan farklı okul türünde ve düzeyinde devlet okulları araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırma için bu okullarda okuyan yaklaşık 800 öğrenciye her hafta, haftada iki ders saatinden fazla olmamak kaydıyla ölçekler uygulanmıştır. Bu şekilde araştırmada kullanılacak ölçeklerin cevaplanması 6 - 10 hafta arasında tamamlanmıştır.

3.6. Verilerin Analizi

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin dil bilgisi başarısı, dil bilgisi kaygısı, Türkçe Dersine Yönelik Tutumu, Özyeterlik testi, Üstbilişsel Farkındalık Testi ve öğrenme stilleri ölçeğinden aldıkları puanların ilişkisini belirlemek amacıyla SPSS 25 istatiksel analiz programı kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizinde hangi testlerin uygulanacağını tespit etmek amacıyla ilgili değişkenlere ait puanların normal dağılıp dağılmadığı incelenmiştir. Bu doğrultuda söz konusu değişkenlere ait verilerin çarpıklık katsayısı (ÇK) ve basıklık katsayısına (BK) bakılmıştır. Çarpıklık ve basıklık katsayısının sıfıra yakın olması, dağılımın normalliğe yaklaşmakta olduğunu göstermektedir. Dağılım normal olduğu zaman, çarpıklık ve basıklık değerleri sıfır olacaktır (Field, 2018, s. 345; Tabachnick & Fidell, 2014, s. 113). Ancak George ve Mallery (2019, s. 114) çarpıklık ve basıklık katsayısının -2 ile +2 arasında bir değer almasının normallik varsayımı açısından kabul edilebilir olduğunu ifade etmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin aldıkları puanların çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 ile +2 arasında dağıldığı görülmüştür. Bu değerler temel alındığında öğrencilerin aldıkları puanların normal dağılım gösterdiği ve parametrik tekniklerin kullanılabileceği belirlenmiştir.

Çalışma grubundaki öğrencilerin dil bilgisi başarı, dil bilgisi kaygı, Türkçe dersine yönelik tutum, özyeterlik ve üstbiliş puanlarının babanın eğitim, annenin eğitim durumuna; gelire; kitap okuma ve başarılı olduğu ders durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla Tek Yönlü ANOVA; puan dağılımında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için ise İlişkisiz Örneklemler t- Testi analizi gerçekleştirilmiştir. Dil bilgisi başarısı, dil bilgisi kaygısı, Türkçe dersine yönelik tutum, özyeterlik ve üstbiliş değişkenleri arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla korelasyon analizi; dil bilgisi kaygısı, özyeterlik, üstbiliş ve Türkçe dersine yönelik tutumun, dil bilgisi başarısını yordamasında ise çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Araştırmadaki diğer veriler için de tanımlayıcı istatistikler (ortalama, standart sapma, standart hata, ortanca değer, minimum, maksimum, sayı ve yüzdelik dilim) kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma sürecindeki uygulamaların sonuçlarından elde edilen nicel verilerin analiziyle ortaya çıkan bulgular ve bunlara ait yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Betimsel Analizlerine İlişkin Bulgular:

Araştırmadaki betimsel verilere ait bulgulara ilişkin tablolar ve yorumlar alt problemlere göre sıralanarak sunulmuştur:

4.1.1. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Dil Bilgisi Başarı Testi ile Dil Bilgisine Yönelik Kaygı, Türkçe Dersine Yönelik Tutum, Özyeterlik ve Üst Biliş Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Cinsiyete Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Araştırmanın betimsel verilerle ilgili olan birinci bölümünün birinci alt problemi "çalışma grubunda yer alan öğrencilerin dil bilgisi başarı testi ile dil bilgisine yönelik kaygı, Türkçe dersine yönelik tutum, özyeterlik ve üstbiliş ölçeklerinden aldıkları puanlar cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu doğrultuda çalışma grubundaki öğrencilerin ölçeklerden aldıkları puanların cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla ilişkisiz örneklemler t-testi yapılmıştır. Test sonuçlarına ilişkin bulgular tablo 31'de verilmiştir:

Tablo 31

Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dil Bilgisi Başarı Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin İlişkisiz Örneklemler T-Testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Dil Bilgisi Başarı Testi	Kız	363	16,04	5,47	661	7,16	,000
	Erkek	300	12,81	6,02			
Türkçe Dersi Tutum Ölçeği	Kız	363	93,08	15,41	661	10,92	,000
	Erkek	300	79,47	16,42			
Dil Bilgisine Yönelik Kaygı	Kız	363	44,50	13,31	661	-8,23	,000
	Erkek	300	54,83	18,05			
Özyeterlik	Kız	363	72,38	13,35	661	4,28	,000
	Erkek	300	67,70	14,51			
Üst-Bilişsel Farkındalık	Kız	363	72,49	10,83	661	9,30	,000
	Erkek	300	63,67	13,14			

Tablo 31'e bakıldığında kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin dil bilgisi başarı testinden aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark [$t_{(661)}$=7,16, p< ,001] bulunduğu görülmektedir. Kız öğrencilerin dil bilgisi başarısının ($\bar{X}$ = 16,04), erkek öğrencilere göre ($\bar{X}$ = 12,81) daha yüksek olduğu görülmektedir. Dil bilgisi başarısı ile cinsiyet arasında anlamlı bir etkinin varlığından söz edilebilir. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları da cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(661)}$=10,92, p< ,001]. Kız öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları ($\bar{X}$ = 93,08) erkek öğrencilere göre ($\bar{X}$= 79,47) daha olumludur. Bu bulgu, Türkçe dersine yönelik tutum ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olduğu şeklinde de yorumlanabilir. Dil bilgisine yönelik kaygı puanlarına cinsiyet değişkenine göre bakıldığında ise erkek öğrenciler yönünde negatif yönlü anlamlı bir etki görülmektedir [$t_{(661)}$= -8,23, p< ,001]. Erkek öğrencilerin kaygısı ($\bar{X}$= 54,83) kız öğrencilerin kaygısına göre ($\bar{X}$= 44,50) daha yüksektir. Diğer bir ifadeyle dil bilgisi yönünden erkek öğrenciler daha fazla kaygı duyarken cinsiyet değişkeni ile negatif yönlü anlamlı bir etkinin varlığından söz edilebilir. Öğrencilerin özyeterlik algılarına ilişkin puanlara bakıldığında anlamlı bir ilişki tespit edilmektedir [$t_{(661)}$=4,28, p< ,001]. Kız öğrencilerin özyeterlik algıları ($\bar{X}$=72,38) erkek öğrencilerle ($\bar{X}$= 67,70) karşılaştırıldığında daha yüksektir. Aynı şekilde özyeterlik algısının cinsiyet değişkeni ile anlamlı ilişkisi olduğu şeklinde yorumlanabilir. Son olarak üstbilişsel farkındalık puanları ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkiye bakıldığında anlamlı bir etkileşim belirlenmiştir [$t_{(661)}$=9,30, p< ,001]. Kız öğrencilerin üstbilişsel farkındalığı ($\bar{X}$= 72,49) erkek öğrencilere göre ($\bar{X}$= 63,67) daha yüksektir. Bir başka deyişle üstbilişsel farkındalığın cinsiyet değişkeni üzerinde anlamlı bir etkisi olduğundan bahsedilebilir.

4.1.2. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Dil Bilgisi Başarı Testi ile Dil Bilgisine Yönelik Kaygı, Türkçe Dersine Yönelik Tutum, Özyeterlik ve Üst Biliş Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Babanın Eğitim Durumuna Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci bölümünde yer alan betimsel verilerle ilgili olan ikinci alt problemi "çalışma grubunda yer alan öğrencilerin dil bilgisi başarı testi ile dil bilgisine yönelik kaygı, Türkçe dersine yönelik tutum, özyeterlik ve üstbiliş ölçeğinden aldıkları puanlar baba eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu doğrultuda çalışma grubundaki öğrencilerin ölçeklerden aldıkları puanların baba eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla tek yönlü ANOVA testi uygulanmıştır. Test sonuçlarına ilişkin bulgular tablo 32 ve tablo 33'te verilmiştir:

Tablo 32

Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Babanın Eğitim Durumlarına Göre Dil Bilgisi Başarı Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

Baba Eğitim Düzeyi	N	$\overline{X}$	Standart Sapma
İlköğretim Mezunu	228	12,90	6,23
Lise Mezunu	306	14,55	5,73
Üniversite Mezunu	108	17,77	4,61
Yüksek Lisans-Doktora Mezunu	21	16,57	4,67

Tablo 33

Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Babanın Eğitim Durumlarına Göre Dil Bilgisi Başarı Testinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	1825,276	3	608,425	18,574	,000	İlk-Lise İlk-Ü. İlk-Yl Dr. Lise-Ü.
Gruplar içi	21586,316	659	32,756			
Toplam	23411,593	662				

Tablo 32 ve Tablo 33'te farklı illerden araştırmaya katılan 603 kişilik öğrenci grubunun babanın eğitim durumuna göre dil bilgisi başarı testinden aldıkları puanların ortalamaları arasındaki farka ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları verilmiştir. Babanın eğitim durumu ilköğretim mezunu olan öğrencilerin dil bilgisi başarı testi puanları ortalaması 12,90; lise mezunu olanların 14,55; üniversite mezunu olanların 17,77; yüksek lisans-doktora mezunu olanların da 16,57 olarak tespit edilmiştir. Karşılaştırma analizleri

sonuçlarına göre öğrencilerin babanın eğitim durumlarına göre dil bilgisi başarı testinden aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [$F_{(3-659)}$= 18,574, p <.05]. Söz konusu farkın hangi gruplar arasında olduğunu göstermek için Games-Howell testi yapılmıştır. Testin sonuçlarına göre ilköğretim ve lise mezunu; ilköğretim ve üniversite mezunu; ilköğretim ve yüksek lisans, doktora mezunu; lise ve üniversite mezunu arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Babası lise, üniversite ve yüksek lisans-doktora mezunu olan öğrencilerin dil bilgisi başarısı babası ilköğretim mezunu olanlardan daha yüksektir. Bunun yanında üniversite mezunu babaya sahip olan öğrencilerin puanının da lise mezununa göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

İkinci alt problem çerçevesinde değerlendirilen Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğinden alınan puanların babanın eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren sonuçlar tablo 34 ve 35'te sunulmuştur:

Tablo 34

Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Babanın Eğitim Durumlarına Göre Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

Baba Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	Standart Sapma
İlköğretim Mezunu	228	83,38	19,91
Lise Mezunu	306	87,65	15,44
Üniversite Mezunu	108	91,44	11,69
Yüksek Lisans-Doktora Mezunu	21	91,43	26,42

Tablo 35

Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Babanın Eğitim Durumlarına Göre Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	5658,494	3	1886,165	6,496	,000	İlk-Lise İlk-Ü. Lise-Ü.
Gruplar içi	191350,583	659	290,365			
Toplam	197009,077	662				

Tablo 34 ve 35 incelendiğinde, çalışma grubundaki öğrencilerin babanın eğitim durumuna göre Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları arasındaki farka ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları görülmektedir. Babanın eğitim durumu ilköğretim mezunu olan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum puanları ortalaması 83,38; lise mezunu olanların 87,65; üniversite mezunu olanların 91,44; yüksek lisans-doktora mezunu olanların da 91,43 olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda babası ilköğretim

mezunu olan öğrencilerin, babası lise, üniversite ve yüksek lisans-doktora mezunu olanlardan daha düşük puan aldığı söylenebilir. Yapılan karşılaştırma analizleri sonuçları, öğrencilerin babanın eğitim durumlarına göre Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir [$F_{(3-659)}$= 6,496, p <.05]. Tek yönlü ANOVA analizinden elde edilen bu bulgulara göre, gruplar arasındaki ölçümlere bağlı olarak anlamlı olan farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek ikili karşılaştırma testlerinden Games-Howell testi yapılmıştır. Bu testin sonuçlarına göre ilköğretim ve lise mezunu arasında lise mezunu lehine; ilköğretim ve üniversite mezunu arasında üniversite mezunu lehine; lise ve üniversite mezunu arasında da üniversite mezunu lehine farklılık tespit edilmiştir. Bu bulgulardan hareketle babanın eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları da olumlu yönde gelişim göstermektedir, denilebilir.

Bir başka değişken olan dil bilgisine yönelik kaygı puanlarının babanın eğitim durumuna göre farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 36 ve 37'de verilmiştir:

Tablo 36

Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Babanın Eğitim Durumlarına Göre Dil Bilgisine Yönelik Kaygı Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

Baba Eğitim Düzeyi	N	$\overline{X}$	Standart Sapma
İlköğretim Mezunu	228	53,88	17,45
Lise Mezunu	306	49,56	14,72
Üniversite Mezunu	108	39,41	13,74
Yüksek Lisans-Doktora Mezunu	21	42,42	19,12

Tablo 37

Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Babanın Eğitim Durumlarına Göre Dil Bilgisine Yönelik Kaygı Testinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	16338,144	3	5446,048	22,047	,000	İlk-Lise İlk- Ü. Lise-Ü.
Gruplar içi	162784,254	659	247,017			
Toplam	179122,398	662				

Tablo 36 ve 37'ye göre, babası ilköğretim mezunu olanların dil bilgisine yönelik kaygı testi puan ortalamaları 53,88; lise mezunu olanların 49,56; üniversite mezunu olanların 39,41; yüksek lisans-doktora mezunu olanların ise 42,42'dir. Sonuçlarda öğrencilerin dil

bilgisine yönelik kaygı testinden aldıkları puanların babanın eğitim durumuna göre farklılaştığı ve en yüksek ortalamaya babası ilköğretim mezunu olan öğrencilerin sahip olduğu görülmektedir. Karşılaştırma analizleri sonuçlarına göre öğrencilerin babanın eğitim durumlarına göre dil bilgisine yönelik kaygı ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [$F_{(3-659)}$= 22,047, p <.05]. Analizler sonucunda mezuniyet durumları arasında ortaya çıkan bu farkın kaynağını araştırmak amacıyla verilere Games-Howell testi uygulanmıştır. Testin sonuçlarına göre fark, ilköğretim ve lise; ilköğretim ve üniversite; lise ve üniversite mezunları arasındadır. Genel olarak elde edilen bu bulgular değerlendirildiğinde babası ilköğretim mezunu olan öğrencilerin dil bilgisine yönelik kaygı durumlarının diğer öğrencilere göre daha fazla olduğu söylenebilir.

İkinci alt problem içinde ele alınan öğrencilerin babanın eğitim durumlarına göre özyeterlik testinden aldıkları puanların farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulguların tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 38 ve 39'dadır:

Tablo 38

Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Babanın Eğitim Durumlarına Göre Özyeterlik Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

Baba Eğitim Düzeyi	N	$\overline{X}$	Standart Sapma
İlköğretim Mezunu	228	67,35	15,27
Lise Mezunu	306	69,75	13,85
Üniversite Mezunu	108	76,47	7,80
Yüksek Lisans-Doktora Mezunu	21	77,28	17,09

Tablo 39

Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Babanın Eğitim Durumlarına Göre Özyeterlik Testinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	7206,291	3	2402,097	12,779	,000	İlk-Ü. Lise-Ü.
Gruplar içi	123878,044	659	187,979			
Toplam	131084,335	662				

Tablo 38 ve 39'a bakıldığında, babası yüksek lisans-doktora mezunu olan öğrencilerin özyeterlik testinden aldıkları puan ortalamasının (77,28), babası üniversite mezunu (76,47) olandan daha yüksek; babası üniversite mezunu olanların lise mezunundan (69,75) daha yüksek; lise mezunu olanların da ilköğretim mezunu (67,35) olandan daha yüksek olduğu

görülmektedir. Farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını tespit etmek için post-hoc sonuçları incelendiğinde üniversite mezunu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur [$F_{(3-659)}$= 12,779, p <.05]. Yapılan Games-Howell testi anlamlı farkın ilköğretim ve üniversite mezunuyla lise ve üniversite mezunu arasında olduğunu göstermiştir. Bu bulguya dayanarak öğrencilerin babanın eğitim düzeyi yükseldikçe, özyeterlik testinden aldıkları puanlarının da yükseldiği söylenebilir.

Çalışma grubundaki öğrencilerin üstbilişsel farkındalık testinden aldıkları puanların babanın eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla tek yönlü ANOVA testi uygulanmıştır. Test sonuçlarına ilişkin bulgular tablo 40 ve tablo 41'de verilmiştir:

Tablo 40

Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Babanın Eğitim Durumlarına Göre Üstbilişsel Farkındalık Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

Baba Eğitim Düzeyi	N	$\overline{X}$	Standart Sapma
İlköğretim Mezunu	228	63,60	13,32
Lise Mezunu	306	69,80	11,68
Üniversite Mezunu	108	73,72	9,98
Yüksek Lisans-Doktora Mezunu	21	75,71	14,56

Tablo 41

Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Babanın Eğitim Durumlarına Göre Üstbilişsel Farkındalık Testinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	10021,85	3	3340,362	22,735	,000	İlk-Lise İlk-Ü. İlk-Yl Dr. Lise-Ü.
Gruplar içi	96824,661	659	146,927			
Toplam	106845,747	662				

Tablo 40 ve Tablo 41'de öğrencilerin babanın eğitim durumuna göre üstbilişsel farkındalık testinden aldıkları puanların ortalamaları arasındaki farka ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları verilmiştir. Babanın eğitim durumu ilköğretim mezunu olan öğrencilerin üstbilişsel farkındalık testi puanları ortalaması 63,60; lise mezunu olanların 69,80; üniversite mezunu olanların 73,72; yüksek lisans-doktora mezunu olanların da 75,71 olarak tespit edilmiştir. Karşılaştırma analizleri sonuçlarına göre öğrencilerin babanın eğitim durumlarına göre üstbilişsel farkındalık testinden aldıkları puanların ortalamaları arasında

istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [$F_{(3-659)}$= 22,735, p <.05]. Söz konusu farkın hangi gruplar arasında olduğunu göstermek için Games-Howell testi yapılmıştır. Testin sonuçlarına göre ilköğretim ve lise mezunu; ilköğretim ve üniversite mezunu; ilköğretim ve yüksek lisans- doktora mezunu; lise ve üniversite mezunu arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Babası yüksek lisans-doktora mezunu olan öğrencilerin üstbilişsel farkındalığı, babası ilköğretim mezunu olanlardan daha yüksektir. Bunun yanında üniversite mezunu babaya sahip olan öğrencilerin puanının da lise mezununa göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde babanın eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin üstbilişsel farkındalık puanlarının da arttığı söylenebilir. Bulgulardan hareketle babanın eğitim düzeyiyle öğrencilerin üstbilişsel farkındalık puanlarının doğru orantılı bir artış gösterdiği söylenebilir.

4.1.3. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Dil Bilgisi Başarı Testi ile Dil Bilgisine Yönelik Kaygı, Türkçe Dersine Yönelik Tutum, Özyeterlik ve Üstbiliş Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Annenin Eğitim Durumuna Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci bölümünde yer alan üçüncü alt problemi "çalışma grubunda yer alan öğrencilerin dil bilgisi başarı testi ile dil bilgisine yönelik kaygı, Türkçe dersine yönelik tutum, özyeterlik ve üst biliş ölçeklerinden aldıkları puanlar annenin eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu çerçevede çalışma grubundaki öğrencilerin ölçeklerden aldıkları puanların annenin eğitim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü ANOVA testi uygulanmıştır. Test sonuçlarına ilişkin bulgular tablo 42 ve tablo 43'de verilmiştir:

Tablo 42

Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Annenin Eğitim Durumlarına Göre Dil Bilgisi Başarı Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

Anne Eğitim Düzeyi	N	$\overline{X}$	Standart Sapma
İlköğretim Mezunu	435	14,09	5,97
Lise Mezunu	189	15,70	5,91
Üniversite Mezunu	36	15,25	4,97
Yüksek Lisans-Doktora Mezunu	3	7,00	,00

Tablo 43

Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Annenin Eğitim Durumlarına Göre Dil Bilgisi Başarı Testinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	529,530	3	176,510	5,083	,002	İlk-Lise İlk-Üni Lise-Yl Dr. Üni- Yl Dr.
Gruplar içi	22882,063	659	34,722			
Toplam	23411,593	662				

Tablo 42 ve Tablo 43'de araştırmaya katılan öğrencilerin annenin eğitim durumuna göre dil bilgisi başarı testinden aldıkları puanların ortalamaları arasındaki farkı sınamak adına yapılan tek yönlü ANOVA testi sonuçları verilmiştir. Buna göre annenin eğitim durumu ilköğretim mezunu olan öğrencilerin dil bilgisi başarı testi puanları ortalaması 14,09; lise mezunu olanların 15,70; üniversite mezunu olanların 15,25; yüksek lisans-doktora mezunu olanların da 7,00 tespit edilmiştir. Karşılaştırma analizleri sonuçları, öğrencilerin annenin eğitim durumlarına göre dil bilgisi başarı testinden aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir [$F_{(3-659)}$= 5,083, p <.05]. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Games-Howell testi yapılmıştır.

Bu testin sonuçları, anlamlı farkın annesi ilköğretim ve lise mezunu olanlar arasında lise mezunu lehine; ; ilköğretim ve üniversite mezunu olanlar arasında üniversite mezunu lehine; lise ve yüksek lisans-doktora mezunu olanlar arasında lise mezunu lehine; üniversite ve yüksek lisans-doktora mezunu olanlar arasında da üniversite mezunu lehine olduğunu göstermiştir. Tabloların geneline bakıldığında çalışma grubuna dâhil edilen öğrencilerden annesi yüksek lisans-doktora mezunu olanların puan ortalamalarının, annesi ilköğretim, lise ve üniversite mezunu olanlardan daha düşük olduğu söylenebilir. Bu sonucun, çalışma grubunda annesi yüksek lisans- doktora mezunu olan öğrenci sayısının az olmasıyla da ilişkili olmasının yanında lisansüstü eğitimi olan ebeveynlerin yoğun çalışma temposundan dolayı çocuklarına yeterli zamanı ayıramadıkları da düşünülebilir.

Üçüncü alt problem kapsamında öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanların annenin eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş, yapılan analiz sonuçları tablo 44 ve 45'de sunulmuştur:

Tablo 44

Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Annenin Eğitim Durumlarına Göre Dil Bilgisi Başarı Testinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Anne Eğitim Düzeyi	N	$\overline{X}$	Standart Sapma
İlköğretim Mezunu	435	86,82	17,50
Lise Mezunu	189	86,66	17,51
Üniversite Mezunu	36	90,50	12,62
Yüksek Lisans-Doktora Mezunu	3	75,00	,0000

Tablo 45

Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Annenin Eğitim Durumlarına Göre Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	904,063	3	301,354	1,013	,387	Yl, Dr - İlk Yl, Dr - Lise Yl, Dr.- Üni
Gruplar içi	196105,014	659	297,580			
Toplam	197009,077	662				

Tablo 44 ve 45 incelendiğinde çalışma grubundaki öğrencilerin annenin eğitim durumuna göre Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları arasındaki farka ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları görülmektedir. Annenin eğitim durumu ilköğretim mezunu olan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum puanları ortalaması 86,82; lise mezunu olanların 86,66; üniversite mezunu olanların 90,50; yüksek lisans-doktora mezunu olanların da 75,00 olarak belirlenmiştir. Sonuçlardan hareketle annesi yüksek lisans-doktora mezunu olan öğrencilerin annesi ilköğretim, lise ve üniversite mezunu olanlardan daha düşük puan aldığı söylenebilir. Yapılan karşılaştırma analizleri sonuçları, öğrencilerin annenin eğitim durumlarına göre Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir [$F_{(3-659)}$= 1,013, p <.05]. Tek yönlü ANOVA analizinden elde edilen bu bulgulara göre, gruplar arasındaki ölçümlere bağlı olarak anlamlı olan farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla post-hoc ikili karşılaştırma testlerinden Games-Howell testi yapılmıştır. Buna göre ilköğretim ve yüksek lisans-doktora mezunu arasında ilköğretim mezunu lehine; yüksek lisans-doktora mezunu ve lise mezunu arasında lise mezunu lehine; yüksek lisans-doktora ve üniversite mezunu arasında da üniversite mezunu lehine farklılık tespit edilmiştir. Bulgulardan hareketle, annesi

yüksek lisans- doktora mezunu olan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının olumsuz yönde olduğu düşünülebilir. Ayrıca, annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının diğerlerine göre daha olumlu olduğu ifade edilebilir.

Üçüncü alt problem içinde değerlendirilen bir başka değişken olan dil bilgisine yönelik kaygı puanlarının annenin eğitim durumuna göre farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 46 ve 47'de verilmiştir:

Tablo 46

Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Annenin Eğitim Durumlarına Göre Dil Bilgisine Yönelik Kaygı Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

Anne Eğitim Düzeyi	N	$\overline{X}$	Standart Sapma
İlköğretim Mezunu	435	50,34	16,70
Lise Mezunu	189	47,00	16,52
Üniversite Mezunu	36	45,08	10,65
Yüksek Lisans-Doktora Mezunu	3	65,00	,0000

Tablo 47

Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Annenin Eğitim Durumlarına Göre Dil Bilgisine Yönelik Kaygı Testinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	2843,372	3	947,791	3,543	0,14	İlk- Ü. Yl, Dr - İlk Yl, Dr - Lise Yl, Dr.- Ü.
Gruplar içi	176279,026	659	267,495			
Toplam	179122,398	662				

Tablo 46 ve 47'ye göre, annesi ilköğretim mezunu olanların dil bilgisine yönelik kaygı testi puan ortalamaları 50,34; lise mezunu olanların 47,00; üniversite mezunu olanların 45,08; yüksek lisans-doktora mezunu olanların ise 65,00'tir. Sonuçlarda öğrencilerin dil bilgisine yönelik kaygı testinden aldıkları puanların annenin eğitim durumuna göre farklılaştığı ve en yüksek ortalamaya annesi yüksek lisans-doktora mezunu olan öğrencilerin sahip olduğu görülmektedir. Karşılaştırma analizleri sonuçlarına göre öğrencilerin annenin eğitim durumlarına göre dil bilgisine yönelik kaygı ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [$F_{(3-659)}$= 3,543, p <.05]. Analizler sonucunda mezuniyet durumları arasında

ortaya çıkan bu farkın kaynağını araştırmak amacıyla verilere Games-Howell testi uygulanmıştır. Testin sonuçlarına göre fark, ilköğretim ve üniversite; yüksek lisans-doktora ve ilköğretim; yüksek lisans-doktora ve lise; yüksek lisans-doktora ve üniversite mezunları arasındadır. İkili farkların hepsinde fark, yüksek lisans-doktora mezunu lehinedir. Elde edilen bu bulgular değerlendirildiğinde annesi yüksek lisans-doktora mezunu olan öğrencilerin dil bilgisine yönelik kaygı durumlarının diğer öğrencilere göre daha fazla olduğu söylenebilir.

Bir diğer değişken olan öğrencilerin annenin eğitim durumlarına göre özyeterlik testinden aldıkları puanların farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulguların tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 48 ve 49'da verilmiştir:

Tablo 48

Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Annenin Eğitim Durumlarına Göre Özyeterlik Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

Anne Eğitim Düzeyi	N	$\overline{X}$	Standart Sapma
İlköğretim Mezunu	435	68,73	14,64
Lise Mezunu	189	74,50	12,02
Üniversite Mezunu	36	68,92	10,58
Yüksek Lisans-Doktora Mezunu	3	41,00	,0000

Tablo 49

Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Annenin Eğitim Durumlarına Göre Özyeterlik Testinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	7060,816	3	2353,605	12,506	,000	İlk-Lise Lise-Ü. Yl, Dr - İlk Yl, Dr - Lise Yl, Dr.-Ü.
Gruplar içi	124023,519	659	188,200			
Toplam	131084,335	662				

Tablo 48 incelendiğinde, annesi lise mezunu olan öğrencilerin özyeterlik testinden aldıkları puan ortalamasının (74,50), üniversite mezunu (68,92) olandan daha yüksek; annesi ilköğretim mezunu (68,73) olanların da yüksek lisans-doktora mezunlarından (41,00) daha yüksek olduğu görülmektedir. Tablo 49'da yer alan karşılaştırma analiz sonuçları da öğrencilerin puan ortalamaları arasında annenin eğitim durumu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$F_{(3-659)}$= 12,506, p <.05]. Söz konusu farkın

hangi gruplar arasında olduğunun tespiti için de Games-Howell testi uygulanmıştır. Bu analizlere göre ilköğretim ve lise mezunu arasında lise mezunu lehine; lise ve üniversite mezunu arasında lise lehine; yüksek lisans- doktora ve ilköğretim mezunu arasında ilköğretim mezunu lehine; yüksek lisans- doktora ve lise mezunu arasında lise lehine; yüksek lisans- doktora ve üniversite mezunu arasında üniversite mezunu lehine farklılık tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara dayanarak annenin eğitim durumu yüksek lisans-doktora olan öğrencilerin özyeterliklerinin diğer öğrencilerden daha düşük olduğu söylenebilir. Bu sonuçlar aynı zamanda annenin eğitim durumunun yükselmesinin öğrencilerin özyeterliklerinin gelişmesinde etkin bir rol oynamadığı şeklinde de yorumlanabilir.

Üçüncü alt problem çerçevesinde ele alınan son değişken olan üstbilişsel farkındalık testi puanlarının annenin eğitim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 50 ve 51'de verilmiştir:

Tablo 50

Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Annenin Eğitim Durumlarına Göre Üstbilişsel Farkındalık Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

Anne Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	Standart Sapma
İlköğretim Mezunu	435	67,55	12,87
Lise Mezunu	189	70,71	12,61
Üniversite Mezunu	36	69,91	8,57
Yüksek Lisans-Doktora Mezunu	3	49,00	,0000

Tablo 51

Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Annenin Eğitim Durumlarına Göre Üstbilişsel Farkındalık Testinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	2530,830	3	843,613	5,329	,001	İlk-Lise Lise-Ü. Yl, Dr - İlk Yl, Dr - Lise Yl, Dr.- Ü.
Gruplar içi	104314,908	659	158,293			
Toplam	106845,747	662				

Tablo 50 ve Tablo 51'de öğrencilerin annenin eğitim durumuna göre üstbilişsel farkındalık testinden aldıkları puanların ortalamaları arasındaki farka ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları verilmiştir. Anne eğitim durumu ilköğretim mezunu olan öğrencilerin üstbilişsel

farkındalık testi puanları ortalaması 67,55; lise mezunu olanların 70,71; üniversite mezunu olanların 69,91; yüksek lisans-doktora mezunu olanların da 49,00 olarak tespit edilmiştir. Üstbilişsel farkındalık ölçeği puan ortalaması en yüksek olan öğrenciler annesi lise mezunu olanlardır. Farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan karşılaştırma analizleri sonuçlarına göre öğrencilerin anne eğitim durumlarına göre üstbilişsel farkındalık testinden aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [$F_{(3-659)}$= 5,329, p <.05]. Tek yönlü ANOVA analizinden elde edilen bu bulgulara göre, gruplar arasındaki ölçümlere bağlı olarak anlamlı olan farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla post-hoc ikili karşılaştırma testlerinden Games-Howell testi yapılmıştır. Bu testin sonuçlarına göre ilköğretim ve lise mezunu arasında lise mezunu lehine; lise ve üniversite mezunu arasında lise mezunu lehine; yüksek lisans-doktora ve ilköğretim mezunu arasında ilköğretim mezunu lehine; yüksek lisans- doktora ve lise mezunu arasında lise mezunu lehine; yüksek lisans- doktora ve üniversite mezunu arasında üniversite mezunu lehine farklılık tespit edilmiştir. Sonuçlardan hareketle, annesi yüksek lisans-doktora mezunu olan öğrencilerin üstbilişsel farkındalık ölçeğinden en düşük puan alan grup oldukları belirtilebilir. Bu durum, annenin eğitim durumuyla üstbilişsel farkındalık doğru orantılı bir artış göstermemektedir diye de ifade edilebilir.

4.1.4. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Dil Bilgisi Başarı Testi ile Dil Bilgisine Yönelik Kaygı, Türkçe Dersine Yönelik Tutum, Özyeterlik ve Üst Biliş Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Gelir Durumuna Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci bölümde ele alınan dördüncü alt problemi "çalışma grubunda yer alan öğrencilerin dil bilgisi başarı testi ile dil bilgisine yönelik kaygı, Türkçe dersine yönelik tutum, özyeterlik ve üst biliş ölçeği puanları gelir durumuna göre farklılaşmakta mıdır?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu çerçevede çalışma grubundaki öğrencilerin ölçeklerden aldıkları puanların ailenin gelir durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına tespit etmek amacıyla tek yönlü ANOVA testi uygulanmıştır. Test sonuçlarına ilişkin bulgular tablo 52 ve tablo 53'te sunulmuştur:

Tablo 52

Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Gelir Durumuna Göre Dil Bilgisi Başarı Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

Aile Gelir Durumu	N	$\overline{X}$	Standart Sapma
2000 TL'den Az	3	17,00	,000
2000 - 2500	27	12,44	6,27
2501 - 3000	42	9,57	5,59
3001 - 3500	75	12,64	5,97
3501 - 4000	177	13,61	5,91
4001 ve Üzeri	339	16,28	5,36

Tablo 53

Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Gelir Durumuna Göre Dil Bilgisi Başarı Testinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	2626,445	5	525,289	16,604	,000	1-2, 1-3 1-4, 1-5 2-6, 3-5 3-6, 4-6 5-6
Gruplar içi	20785,148	657	31,636			
Toplam	23411,593	662				

Tablo 52 ve 53'te çalışma grubundaki öğrencilerin aile gelir durumuna göre dil bilgisi başarı testinden aldıkları puanların ortalamaları arasındaki farka ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları görülmektedir. Tablo 52 incelendiğinde ailesinin gelir durumu 2000 TL'den az olan öğrencilerin dil bilgisi başarı testinden aldıkları puanların ortalaması 17,00; 2000-2500 aralığında olanların 12,44; 2501- 3000 olanların 9,57; 3001- 3500 olanların 12,64; 3501-4000 olanların 13,61; 4001 ve üzeri gelire sahip olanların da 16,28 olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre gelir düzeyi 2000'den az olanların puan ortalamasının diğer gruplardaki öğrencilere göre daha fazla olması dikkat çekicidir. Tablo 53'te verilen anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan karşılaştırma analiz sonuçlarına göre öğrencilerin gelir durumuna göre dil bilgisi başarı testinden aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir [$F_{(5-657)}$= 16,604, p <.05]. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemeye yönelik Games-Howell testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre ailesinin geliri 2000 TL'den az olan öğrencilerin lehine geliri 2000-2500; 2501- 3000; 3001- 3500 ve 3501-4000 olanlarla arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür.

Geliri 2000- 2500 ve 4001 üzeri olanlar arasında 4001 üzeri olanlar lehine; 2501- 3000 ve 3501- 4000 arasında 3501- 4000 lehine; 2501- 3000 ve 4001 üzeri olanlar arasında 4001 lehine; 3001- 3500 ve 4001 üzeri arasında 4001 lehine; 3501- 4000 ve 4001 üzeri arasında 4001 lehine farklılık belirlenmiştir. Sonuçların geneline bakıldığında gelir düzeyi düşük olan ailelerin çocuklarının dil bilgisi başarı testinde başarılı olduğu söylenebilir. Testte gelir düzeyi 2000 TL'den az olan öğrencilerin puan ortalamasından sonra gelen yüksek ortalama da 4001 ve üzeri gelire sahip olan öğrencilerdir. Bu bağlamda gelir düzeyinin artışıyla dil bilgisi başarısının doğru orantılı olmadığı düşünülebilir.

Dördüncü alt problem kapsamında öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanların gelir durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş, yapılan analiz sonuçları tablo 54 ve 55'te sunulmuştur:

Tablo 54

Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Gelir Durumuna Göre Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

Aile Gelir Durumu	N	$\overline{X}$	Standart Sapma
2000 TL'den Az	3	76,00	,000
2000 - 2500	27	85,56	9,56
2501 - 3000	42	76,14	20,56
3001 - 3500	75	85,00	21,14
3501 - 4000	177	88,49	16,38
4001 ve Üzeri	339	88,07	16,37

Tablo 55

Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Gelir Durumuna Göre Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	6448,729	5	1289,746	4,447	,001	1-2, 1-4 1-5, 1-6 3-5, 3-6 4-6
Gruplar içi	190560,348	657	290,046			
Toplam	197009,077	662				

Tablo 54 ve Tablo 55'te farklı illerden araştırmaya katılan 603 kişilik öğrenci grubunun aile gelir durumuna göre Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları arasındaki farka ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları verilmiştir. Ailesinin gelir durumu 2000 TL'den az olan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması 76,00; 2000-2500 aralığında olanların 85,56; 2501- 3000

olanların 76,14; 3001- 3500 olanların 85,00; 3501-4000 olanların 88,49; 4001 ve üzeri gelire sahip olanların da 88,07'dir. Puanlar incelendiğinde puan ortalaması en düşük olan öğrencilerin ailesinin geliri 2000'den az olan öğrenciler olduğu görülmektedir. Karşılaştırma analizleri sonuçlarına göre öğrencilerin aile gelir durumlarına göre Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [$F_{(5-657)}$= 4,447, p <.05]. Analizler sonucunda gelir durumları arasında ortaya çıkan bu farkın kaynağını araştırmak amacıyla verilere Games-Howell testi uygulanmıştır. Testin sonuçlarına göre fark, 2000 TL'den az olanlar ve 2000-2500; 2000 TL'den az olanlar ve 3001- 3500; 2000 TL'den az olanlar ve 3501-4000; 2000 TL'den az ve 4001 üzeri olanlar arasında çıkmıştır. Gruplar arasındaki bu farklar 2000 TL'den az olanların değil, diğerlerinin lehinedir. Genel olarak elde edilen bu bulgular değerlendirildiğinde gelir düzeyi 2000 TL'den az olan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum puanlarının diğerlerinden daha düşük olduğu söylenebilir.

Dördüncü alt problem içinde ele alınan öğrencilerin ailesinin gelir durumuna göre dil bilgisine yönelik kaygı ölçeğinden aldıkları puanların farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulguların tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 56 ve 57'de verilmiştir:

Tablo 56

Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Gelir Durumuna Göre Dil Bilgisine Yönelik Kaygı Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

Aile Gelir Durumu	N	$\overline{X}$	Standart Sapma
2000 TL'den Az	3	48,00	,000
2000 - 2500	27	49,44	18,34
2501 - 3000	42	60,50	11,97
3001 - 3500	75	52,40	10,85
3501 - 4000	177	50,69	14,90
4001 ve Üzeri	339	46,25	17,81

Tablo 57

Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Gelir Durumuna Göre Dil Bilgisine Yönelik Kaygı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	9486,520	5	1897,304	7,348	,000	1-3, 1-4 3-4, 3-5 3-6, 4-6 5-6
Gruplar içi	169635,878	657	258,198			
Toplam	179122,398	662				

Tablo 56 ve 57 incelendiğinde çalışma grubundaki öğrencilerin aile gelir durumu 2000 TL'den az olanların dil bilgisine yönelik kaygı ölçeğinden aldıkları puan ortalamasının 48,00; 2000- 2500 aralığında gelire sahip olanların 49,44; 2501- 3000 olanların 60,50; 3001- 3500 olanların 52,40; 3501-4000 olanların 50,69; 4001 ve üzeri gelire sahip olanların da 46,25 olduğu görülmektedir. Yapılan karşılaştırma analizleri sonuçları, öğrencilerin aile gelir durumlarına göre dil bilgisine yönelik kaygı ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir [$F_{(5-657)}$= 7,348, p <.05]. Tek yönlü ANOVA analizinden elde edilen bu bulgulara göre, gruplar arasındaki ölçümlere bağlı olarak anlamlı olan farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla post-hoc ikili karşılaştırma testlerinden Games-Howell testi yapılmıştır. Bu testin sonuçlarına göre fark, 2000 TL'den az olanlar ve 2501- 3000; 2000 TL'den az olanlar ve 3001- 3500; 2501- 3000 ve 3001- 3500; 2501- 3000 ve 3501- 4000; 2501- 3000 ve 4001 üzeri; 3001- 3500 ve 4001 üzeri; 3501- 4000 ve 4001 üzeri olanlar arasındadır. Öğrencilerin dil bilgisine yönelik kaygı testinden aldıkları puanların aile gelir durumuna göre farklılaştığı ve en düşük ortalamaya 4001 ve üzeri gelirli öğrencilerin sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aile geliri diğerlerine göre yüksek olan öğrencilerin kaygı puanları da diğerlerine göre daha düşüktür, bu öğrencilerin dil bilgisine yönelik daha az kaygılı olduğu düşünülebilir.

Bir başka değişken olan özyeterlik puanlarının aile gelir durumuna göre farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 58 ve 59'da sunulmuştur:

Tablo 58

Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Gelir Durumuna Göre Özyeterlik Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

Aile Gelir Durumu	N	$\overline{X}$	Standart Sapma
2000 TL'den Az	3	67,00	,000
2000 - 2500	27	71,88	18,32
2501 - 3000	42	59,35	19,53
3001 - 3500	75	65,96	14,25
3501 - 4000	177	70,41	11,65
4001 ve Üzeri	339	72,39	13,30

Tablo 59

Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Gelir Durumuna Göre Özyeterlik Testinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	8023,832	5	1604,766	8,568	,000	1-5, 1-6 3-5, 3-6 4-6
Gruplar içi	123060,503	657	187,307			
Toplam	131084,335	662				

Tablo 58 ve 59'a bakıldığında ailesinin gelir durumu 2000 TL'den az olan öğrencilerin özyeterlik testinden aldıkları puanların ortalaması 67,00; 2000-2500 aralığında olanların 71,88; 2501- 3000 olanların 59,35; 3001- 3500 olanların 65,96; 3501-4000 olanların 70,41; 4001 ve üzeri gelire sahip olanların da 72,39'dur. Karşılaştırma analizleri sonuçları, öğrencilerin özyeterlik testinden aldıkları puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturduğunu göstermektedir [$F_{(5-657)}$= 8,568, p <.05]. Söz konusu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Games-Howell testi yapılmıştır. Testin sonuçlarına göre aile geliri 2000 TL'den az olanlarla 3501 – 4000 arasında 3501 – 4000 lehine; 2000 TL'den az olanlarla 4001 ve üzeri arasında 4001 lehine; 2501- 3000 ve 3501 – 4000 arasında 3501 – 4000 lehine; 3001 – 3500 ve 4001 üzeri arasında 4001 lehine farklılık tespit edilmiştir. Farklılıklar incelendiğinde farkın ailesinin geliri yüksek olan öğrencilerin lehine olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bu sonuçlardan hareketle öğrencilerin ailesinin geliri yükseldikçe özyeterliklerinin de yükseldiği söylenebilir.

Dördüncü alt problem kapsamında değerlendirilen üstbilişsel farkındalık ölçeğinden alınan puanların aile gelir durumuna göre değişip değişmediğini gösteren sonuçlar tablo 60 ve 61'de gösterilmiştir:

Tablo 60

Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Gelir Durumuna Göre Üstbilişsel Farkındalık Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

Aile Gelir Durumu	N	$\overline{X}$	Standart Sapma
2000 TL'den Az	3	73,00	,000
2000 - 2500	27	69,33	13,52
2501 - 3000	42	58,85	14,74
3001 - 3500	75	65,68	10,62
3501 - 4000	177	69,08	11,28
4001 ve Üzeri	339	69,90	13,00

Tablo 61

Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Gelir Durumuna Göre Üstbilişsel Farkındalık Testinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	5308,767	5	1061,753	6,870	,000	1-3, 1-4
Gruplar içi	101536,979	657	154,546			1-5, 1-6
Toplam	106845,747	662				2-3, 3-5
						3-6, 4-6

Tablo 60 ve Tablo 61'de öğrencilerin aile gelir durumuna göre üstbilişsel farkındalık testinden aldıkları puanların ortalamaları arasındaki farka ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları verilmiştir. Tablo 47 incelendiğinde ailesinin gelir durumu 2000 TL'den az olan öğrencilerin üstbilişsel farkındalık testinden aldıkları puanların ortalaması 73,00; 2000-2500 aralığında olanların 69,33; 2501- 3000 olanların 58,85; 3001- 3500 olanların 65,68; 3501-4000 olanların 69,08; 4001 ve üzeri gelire sahip olanların da 69,90 olduğu görülmüştür. Farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan karşılaştırma analizleri sonuçlarına göre öğrencilerin aile gelir durumuna göre üstbilişsel farkındalık testinden aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir [$F_{(5\text{-}657)}$= 6,870, p <.05]. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğu Games-Howell testi yapılarak bulunmuştur. Buna göre, gelir durumu 2000 TL'den az olan öğrencilerle geliri 2501- 3000; 3001- 3500; 3501- 4000; 4001 ve üzeri olanlarla arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu fark, geliri 2000 TL'den az olan öğrenciler lehinedir. Geliri 2000 – 2500 olanla 2501 – 3000 arasında 2000 – 2500 lehine; 2501 – 3000 ile 3501 – 4000 arasında 3501 – 4000 lehine; 2501 – 3000 ile 4001 ve üzeri arasında 4001 lehine; 3001 – 3500 ile 4001 ve üzeri arasında da 4001 lehine anlamlı farklılık oluşmuştur. Elde

edilen bulgulardan hareketle aile gelir düzeyi 2000 TL'den az olan öğrencilerin üstbilişsel farkındalıkları en yüksek olan grup olduğu söylenebilir.

4.1.5. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Dil Bilgisi Başarı Testi ile Dil Bilgisine Yönelik Kaygı, Türkçe Dersine Yönelik Tutum, Özyeterlik ve Üst Biliş Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Günlük Okudukları Kitap Sayfa Sayısına Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Araştırmanın betimsel verilere ilişkin beşinci alt problemi "çalışma grubunda yer alan öğrencilerin dil bilgisi başarı testi ile dil bilgisine yönelik kaygı, Türkçe dersine yönelik tutum, özyeterlik ve üst biliş ölçeği puanları günlük kitap okudukları kitap sayfa sayısına göre farklılaşmakta mıdır?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu çerçevede çalışma grubundaki öğrencilerin ölçeklerden aldıkları puanların kitap okuma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için tek yönlü ANOVA testi uygulanmıştır. Test sonuçlarına ilişkin bulgular tablo 62 ve tablo 63'te verilmiştir:

Tablo 62

Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Günlük Kitap Okumasına Göre Dil Bilgisi Başarı Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

Günlük Kitap Okuma Durumu	N	$\overline{X}$	Standart Sapma
Okumuyorum.	126	9,19	5,53
1-10 Sayfa	111	13,05	4,61
11-20 Sayfa	72	15,41	6,35
21-30 Sayfa	126	14,95	4,52
31-40 Sayfa	108	16,77	4,62
41-50 Sayfa	120	18,77	4,94

Tablo 63

Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Günlük Kitap Okumasına Göre Dil Bilgisi Başarı Testinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	6619,683	5	1323,937	51,800	,000	1-2, 1-3
Gruplar içi	16791,910	657	25,558			1-4, 1,5
Toplam	23411,593	662				1-6, 2-4 2-5, 2-6 3-6, 4-5 4-6, 5-6

Tablo 62'de öğrencilerin günlük kitap okuma durumuna göre dil bilgisi başarı testinden aldıkları puan ortalamaları verilmiştir. Buna göre okumuyorum diyen öğrencilerin testten aldıkları puan ortalaması 9,19; günde 1-10 sayfa okuyanların 13,05; 11-20 sayfa okuyanların 15,41; 21-30 sayfa okuyanların 14,95; 31-40 sayfa okuyanların 16,77; 41-50 sayfa okuyanların 18,77 olarak hesaplanmıştır. Sayfa sayısı arttıkça öğrencilerin dil bilgisi başarı testinden aldıkları puanların ortalamasının da yükseldiği görülmektedir. En yüksek puan ortalamasına sahip olan grup da, günlük ortalama 41-50 sayfa okuyan öğrencilerdir. Tablo 63'te yer alan karşılaştırma analiz sonuçları da öğrencilerin puan ortalamaları arasında günlük okudukları sayfa sayısı açısından dil bilgisi başarı testinden aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir [$F_{(5-657)}$= 51,800, p <.05]. Gruplar arasındaki farkın belirlenmesi için Games-Howell testi yapılmıştır. Bu analizlere göre kitap okumayan öğrencilerle günde 1-10 sayfa; 11-20 sayfa; 21-30 sayfa; 31-40 sayfa;41-50 sayfa okuyanlar arasında farklılık çıkmıştır. Bu farklılık bütün gruplarda kitap okumayanların değil diğerlerinin lehinedir. Günlük 1-10 sayfa okuyanların 21-30; 31-40 ve 41-50 sayfa okuyanlarla; 11-20 sayfa okuyanların 41-50 sayfa okuyanlarla; 21-30 sayfa okuyanların 41-50; 31-40 sayfa okuyanların da 41-50 sayfa okuyanlarla arasında fark vardır. Bu farklar günlük kitap okuma durumu çok olan öğrenciler lehinedir. Kısacası günlük okunan sayfa sayısı arttıkça puan ortalamaları da artmış ve anlamlı farklılık oluşmuştur. Sonuçlardan hareketle okuma oranının artmasının dil bilgisine yönelik başarıyı da olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Beşinci alt problem çerçevesinde değerlendirilen diğer değişken Türkçe dersine yönelik tutumlardır. Öğrencilerin tutum ölçeğinden aldıkları puanın günlük kitap okumasına göre değişip değişmediğini tespit etmek amacıyla tek yönlü ANOVA yapılmış ve sonuçlar Tablo 64 ve 65'te sunulmuştur:

Tablo 64

Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Günlük Kitap Okumasına Göre Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

Günlük Kitap Okuma Durumu	N	$\overline{X}$	Standart Sapma
Okumuyorum.	126	67,26	19,50
1-10 Sayfa	111	81,78	8,30
11-20 Sayfa	72	86,12	10,62
21-30 Sayfa	126	94,45	11,91
31-40 Sayfa	108	92,88	11,62
41-50 Sayfa	120	99,52	12,94

Tablo 65

Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Günlük Kitap Okumasına Göre Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	81728,228	5	16345,646	93,156	,000	1-2, 1-3
Gruplar içi	115280,849	657	175,466			1-4, 1,5
Toplam	197009,077	662				1-6, 2-3 2-4, 2-5 2-6, 3-4 3-5, 3-6 4-6, 5-6

Tablo 64 ve 65'e göre, hiç kitap okumayan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puan ortalaması 67,26; günde 1-10 sayfa okuyanların 81,78; 11-20 sayfa okuyanların 86,12; 21-30 sayfa okuyanların 94,45; 31-40 sayfa okuyanların 92,88; 41-50 sayfa okuyanların 99,52'dir. Sonuçlar incelendiğinde, kitap okumadığını ifade eden öğrencilerin tutum ölçeğinden aldıkları puan ortalamasının diğerlerinden düşük olduğu; günlük kitap okuması en yüksek olan öğrencilerin de yüksek puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Bu ortalamalarının anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığını belirleyebilmek için yapılan karşılaştırma analizleri sonuçlarına göre öğrencilerin günlük kitap okuma durumlarına göre Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur [$F_{(5\text{-}657)}$= 93,156, p <.05]. Tek yönlü ANOVA analizinden elde edilen bu bulgulara göre, gruplar arasındaki ölçümlere bağlı olarak anlamlı olan farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla post-hoc ikili karşılaştırma testlerinden Games-Howell testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre kitap okumayan öğrencilerle günde 1-10 sayfa; 11-20 sayfa; 21-30 sayfa; 31-40 sayfa;41-50 sayfa okuyanlar arasında anlamlı farklılık çıkmıştır. Bu farklılık bütün gruplarda kitap okumayanların değil, diğerlerinin lehinedir. Günlük kitap okuma durumu 1-10 sayfa olan öğrencilerin 11-20; 21-30; 31-40 ve 41-50 sayfa okuyanlarla arasında farklılık mevcuttur. Bu fark bütün 11-20 sayfa okuyan öğrencilerin aleyhinedir. Günlük 11-20 sayfa okuyan öğrencilerin 21-30; 31-40 ve 41-50 sayfa okuyanlarla; 21-30 sayfa okuyanların 41-50 sayfa okuyanlarla; 31-40 sayfa okuyanların da 41-50 sayfa okuyanlarla arasında fark vardır. Bu farklar günlük kitap okuma durumu çok olan öğrenciler lehinedir. Öğrencinin okuduğu sayfa sayısı yükseldikçe Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları da yükselmektedir. Genel olarak değerlendirilecek olursa, kitap okuyan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları da olumlu yöndedir denilebilir.

Beşinci alt problem içinde ele alınan öğrencilerin günlük okudukları kitap sayfası sayısına göre dil bilgisine yönelik kaygı ölçeğinden aldıkları puanların farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulguların tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 66 ve 67'de verilmiştir:

Tablo 66

Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Günlük Kitap Okumasına Göre Dil Bilgisine Yönelik Kaygı Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

Günlük Kitap Okuma Durumu	N	$\overline{X}$	Standart Sapma
Okumuyorum.	126	65,62	17,58
1-10 Sayfa	111	54,00	11,78
11-20 Sayfa	72	47,54	13,99
21-30 Sayfa	126	46,93	11,24
31-40 Sayfa	108	44,33	11,40
41-50 Sayfa	120	35,13	12,26

Tablo 67

Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Günlük Kitap Okumasına Göre Dil Bilgisine Yönelik Kaygı Testinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	63703,327	5	12740,665	72,524	,000	1-2, 1-3
Gruplar içi	115419,071	657	175,676			1-4, 1,5
Toplam	179122,398	662				1-6, 2-3 2-4, 2-5 2-6, 3-6 4-6, 5-6

Tablo 66'ya bakıldığında, kitap okumayan öğrencilerin dil bilgisine yönelik kaygı ölçeğinden aldıkları puan ortalamasının (65,62), günlük 1-10 sayfa okuyandan (54,00) daha yüksek; günlük 1-10 sayfa okuyanın 11-20 sayfa okuyandan (47,54) daha yüksek; günlük 11-20 sayfa okuyanın 21-30 sayfa okuyandan (46,93) daha yüksek; 21-30 sayfa okuyanın 31-40 sayfa okuyandan (44,33) daha yüksek; 31-40 sayfa okuyanın da 41-50 sayfa okuyandan (35,13) daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin puanlarının ortalamasından günlük okuma oranı arttıkça dil bilgisine yönelik kaygının azaldığı anlaşılmaktadır. Tablo 67'de yer alan karşılaştırma analiz sonuçları da öğrencilerin puan ortalamaları arasında günlük kitap okunan sayfa sayısı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$F_{(5-657)}$= 72,524, p <.05]. Gruplar arası farklılık Games-Howell testiyle bulunmuş, farkın kitap okumayanlarla 1-10, 11-20, 21-30, 31-40,

41-50 sayfa okuyanlar; 1-10 sayfa okuyanlarla 11-20, 21-30, 31-40, 41-50 sayfa okuyanlar; 11-20 sayfa okuyanlarla 21-30 sayfa okuyanlar; 21-30 sayfa okuyanlarla 41-50 sayfa okuyanlar; 31-40 sayfa okuyanlarla da 41-50 sayfa arasında olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgulara göre kitap okumayan öğrencilerin dil bilgisine yönelik kaygılarının daha yüksek olduğu düşünülebilir.

Bir diğer değişken olan öğrencilerin annenin eğitim durumlarına göre özyeterlik testinden aldıkları puanların farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulguların tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 68 ve 69'da verilmiştir:

Tablo 68

Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Günlük Kitap Okumasına Göre Özyeterlik Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

Günlük Kitap Okuma Durumu	N	$\overline{X}$	Standart Sapma
Okumuyorum.	126	58,88	14,16
1-10 Sayfa	111	68,51	12,79
11-20 Sayfa	72	72,33	12,24
21-30 Sayfa	126	71,02	11,42
31-40 Sayfa	108	71,83	11,54
41-50 Sayfa	120	80,37	12,04

Tablo 69

Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Günlük Kitap Okumasına Göre Özyeterlik Testinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	29581,337	5	5916,267	38,294	,000	1-2, 1-3
Gruplar içi	101502,998	657	154,495			1-4, 1,5
Toplam	131084,335	662				1-6, 2-6 3-6, 4-6 5-6

Tablo 68 ve Tablo 69'da öğrencilerin günlük kitap okuma durumlarına göre özyeterlik testinden aldıkları puanların ortalamaları arasındaki farka ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları verilmiştir. Kitap okumayan öğrencilerin özyeterlik testinden aldıkları puan ortalaması 58,88; günde 1-10 sayfa okuyanların 68,51; 11-20 sayfa okuyanların 72,33; 21-30 sayfa okuyanların 71,02; 31-40 sayfa okuyanların 71,83; 41-50 sayfa okuyanların 80,37'dir. Görüldüğü gibi kitap okuma oranı arttıkça öğrencilerin puan ortalamaları da yükselmektedir. Özyeterlik testi puan ortalaması en yüksek olan öğrenciler, günlük ortalama 41-50 sayfa okuyanlardır. Gruplar arasındaki bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan karşılaştırma analizleri sonuçlarına göre öğrencilerin günlük kitap

okuma durumlarına göre özyeterlik ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [$F_{(5-657)}$= 38,294, p <.05]. Gruplar arasındaki ölçümlere bağlı olarak anlamlı olan farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla post-hoc ikili karşılaştırma testlerinden Games-Howell testi yapılmıştır. Bu testin sonuçlarına göre kitap okumayanlarla 1-10, 11-20, 21-30, 31-40, 41-50 sayfa okuyanlar; 1-10 sayfa okuyanlarla 41-50 sayfa okuyanlar; 11-20 sayfa okuyanlarla 41-50 sayfa okuyanlar; 21-30 sayfa okuyanlarla da 41-50 sayfa okuyanlar; 31-40 sayfa okuyanlarla 41-50 sayfa okuyanlar arasında okuma oranı yüksek olanlar lehine farklılık olduğu görülmüştür. Sonuçlar, kitap okumayan öğrencilerin özyeterlik düzeylerinin de düşük, kitap okuyan öğrencilerin de yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Beşinci alt problem kapsamında çalışma grubundaki öğrencilerin üstbilişsel farkındalık testinden aldıkları puanların günlük kitap okuma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla tek yönlü ANOVA testi uygulanmıştır. Test sonuçlarına ilişkin bulgular tablo 70 ve tablo 71'de verilmiştir:

Tablo 70

Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Günlük Kitap Okumasına Göre Üstbilişsel Farkındalık Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

Günlük Kitap Okuma Durumu	N	$\overline{X}$	Standart Sapma
Okumuyorum.	126	56,16	12,66
1-10 Sayfa	111	63,45	9,13
11-20 Sayfa	72	68,33	8,49
21-30 Sayfa	126	71,29	9,01
31-40 Sayfa	108	74,55	8,66
41-50 Sayfa	120	77,82	11,93

Tablo 71

Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Günlük Kitap Okumasına Göre Üstbilişsel Farkındalık Testinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	37360,973	5	7472,195	70,652	,000	1-2, 1-3
Gruplar içi	69484,774	657	105,761			1-4, 1,5
Toplam	106845,747	662				1-6, 2-3 2-4, 2-5 2-6, 3-5 3-6, 4-6

Tablo 70 ve 71 incelendiğinde, kitap okumayan öğrencilerin üstbilişsel farkındalık testinden aldıkları puanların puan ortalamasının (56,16), günlük 1-10 sayfa okuyandan (63,45) daha düşük; günlük 1-10 sayfa okuyanın 11-20 sayfa okuyandan (68,33) daha düşük; günlük 11-20 sayfa okuyanın 21-30 sayfa okuyandan (71,29) daha düşük; 21-30 sayfa okuyanın 31-40 sayfa okuyandan (74,55) daha düşük; 31-40 sayfa okuyanın da 41-50 sayfa okuyandan (77,82) daha düşük olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre kitap okumayan öğrencilerin en düşük puanı, günlük 41-50 sayfa okuyanların da en yüksek puanı aldığı ve puanların okunan sayfa sayısıyla doğru orantılı artış gösterdiği anlaşılmaktadır. Öğrencilerin aldıkları puanların ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına bakılmış ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır [$F_{(5-657)}$= 70,652, p <.05]. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunun tespiti için yapılan Games-Howell test sonuçlarına göre farkın kitap okumayanlarla 1-10, 11-20, 21-30, 31-40, 41-50 sayfa okuyanlar; 1-10 sayfa okuyanlarla 11-20, 21-30, 31-40, 41-50 sayfa okuyanlar; 11-20 sayfa okuyanlarla 31-40; 41-50 sayfa okuyanlar; 21-30 sayfa okuyanlarla 41-50 sayfa okuyanlar arasında olduğu belirlenmiştir. Bütün gruplarda fark kitap sayfa sayısı fazla olan lehinedir. Analiz sonuçları, öğrencilerin okudukları sayfa sayısı arttıkça üstbilişsel farkındalık puanları da artmaktadır biçiminde değerlendirilebilir. Bir başka deyişle kitap okuma, öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının artmasında olumlu bir etkiye sahiptir de denilebilir.

4.1.6. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Dil Bilgisi Başarı Testi ile Dil Bilgisine Yönelik Kaygı, Türkçe Dersine Yönelik Tutum, Özyeterlik ve Üst Biliş Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Başarılı Oldukları Derse Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci bölümünün altıncı alt problemi "çalışma grubunda yer alan öğrencilerin dil bilgisi başarı testi ile dil bilgisine yönelik kaygı, Türkçe dersine yönelik tutum, özyeterlik ve üst biliş ölçeği puanları başarılı oldukları derse göre farklılaşmakta mıdır?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu çerçevede çalışma grubundaki öğrencilerin ölçeklerden aldıkları puanların başarılı oldukları derse göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü ANOVA testi uygulanmıştır. Test sonuçlarına ilişkin bulgular tablo 72 ve tablo 73'da verilmiştir:

Tablo 72

Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Başarılı Oldukları Derse Göre Dil Bilgisi Başarı Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

Başarılı Oldukları Ders	N	$\overline{X}$	Standart Sapma
Türkçe	129	19,81	3,49
Matematik	93	15,09	4,91
Fen Bilgisi	114	14,31	6,55
İnkılap Tarihi	60	12,85	5,54
İngilizce	120	15,00	5,86
Din Kültürü	75	11,40	3,45
Diğer	72	9,00	4,14

Tablo 73

Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Başarılı Oldukları Derse Göre Dil Bilgisi Başarı Testinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	6767,647	6	1127,941	44,456	,000	1-2, 1-3
Gruplar içi	16643,945	656	25,372			1-4, 1-5
						1-6, 1-7
						2-6, 2-7
Toplam	23411,593	662				3-6, 3-7
						4-7, 5-6
						5-7, 6-7

Tablo 72 ve Tablo 73'te araştırmaya katılan öğrencilerin başarılı oldukları derse göre dil bilgisi başarı testinden aldıkları puanların ortalamaları arasındaki farkı sınamak adına yapılan tek yönlü ANOVA testi sonuçları verilmiştir. Buna göre başarılı oldukları ders Türkçe olan öğrencilerin dil bilgisi başarı testi puanları ortalaması 19,81; Matematik olanların 15,09; Fen Bilgisi olanların 14,31; İnkılap Tarihi olanların 12,85; İngilizce olanların 15,00; Din Kültürü olanların 11,40 ve diğer dersler kategorisindekilerin 9,00 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar, dil bilgisi başarı testi puanı en yüksek olan öğrencilerin Türkçe dersinde başarılı olan öğrenciler olduğunu vermektedir. Karşılaştırma analizleri sonuçları, öğrencilerin başarılı oldukları derse göre dil bilgisi başarı testinden aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir [$F_{(6\text{-}656)}$= 44,456, p <.05]. Yapılan Games-Howell testiyle farkın hangi gruplar arasında olduğu belirlenmiştir. Buna göre Türkçe dersiyle Matematik, Fen Bilgisi, İnkılap Tarihi, İngilizce, Din Kültürü ve diğer dersler arasında Türkçe dersi lehine; Matematik dersiyle Din Kültürü ve diğer dersler arasında Matematik dersi lehine; Fen Bilgisi dersiyle Din

Kültürü ve diğer dersler arasında Fen Bilgisi lehine; İnkılap Tarihi dersiyle diğer dersler arasında İnkılap Tarihi lehine; İngilizce dersiyle Din Kültürü ve diğer dersler arasında İngilizce lehine; Din Kültürü dersiyle diğer dersler arasında Din Kültürü lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçların geneline bakıldığında dil bilgisi başarı testinden yüksek puan alan öğrencilerin başarılı oldukları derslerin başında Türkçe ve Matematik derslerinin geldiği görülmektedir. Bu bağlamda dilin matematik yönünün öne çıktığı düşünülebilir.

Altıncı alt problem ikinci değişken kapsamında öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanların başarılı oldukları derse göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş, yapılan tek yönlü ANOVA analiz sonuçları tablo 74 ve 75'te sunulmuştur:

Tablo 74

Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Başarılı Oldukları Derse Göre Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

Başarılı Oldukları Ders	N	$\overline{X}$	Standart Sapma
Türkçe	129	102,95	11,52
Matematik	93	85,54	18,44
Fen Bilgisi	114	82,63	15,86
İnkılap Tarihi	60	86,40	8,17
İngilizce	120	88,35	16,75
Din Kültürü	75	80,56	13,97
Diğer	72	71,45	13,29

Tablo 75

Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Başarılı Oldukları Derse Göre Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	55941,742	6	9323,624	43,357	,000	1-2, 1-3
Gruplar içi	141067,335	656	215,042			1-4, 1-5
Toplam	197009,077	662				1-6, 1-7 2-7, 3-7 4-6, 4-7 5-6, 5-7 6-7

Tablo 74 ve 75 incelendiğinde başarılı olduğu ders Türkçe olan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları 102,95; Matematik dersi olanların 85,54; Fen Bilgisi dersi olanların 82,63; İnkılap Tarihi olanların 86,40; İngilizce olanların 88,35; Din Kültürü olanların 80,35 ve diğer dersler olanların 71,45 olarak bulunmuştur. Tablodaki sonuçlara göre Türkçe dersine yönelik tutum puan ortalaması en

yüksek olan öğrencilerin, en başarılı oldukları ders de Türkçe'dir. Bu ortaya çıkan farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan karşılaştırma analizleri sonuçlarına göre öğrencilerin başarılı olduğu derse göre Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir [$F_{(6-656)}$= 43,357, p <.05]. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğu Games-Howell testi yapılarak bulunmuştur. Buna göre, Türkçe dersiyle Matematik, Fen Bilgisi, İnkılap Tarihi, İngilizce, Din Kültürü ve diğer dersler arasında Türkçe dersi lehine; Matematik dersiyle diğer dersler arasında Matematik dersi lehine; Fen Bilgisi dersiyle diğer dersler arasında Fen Bilgisi lehine; İnkılap Tarihi dersiyle Din Kültürü ve diğer dersler arasında İnkılap Tarihi lehine; İngilizce dersiyle Din Kültürü ve diğer dersler arasında İngilizce lehine; Din Kültürü dersiyle diğer dersler arasında Din Kültürü dersi lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuçlar, Türkçe dersine yönelik olumlu tutuma sahip olan öğrencilerin öncelikle o derste de başarılı olduklarını göstermektedir. Türkçe dersinden sonra da başarılı oldukları ders dil bilgisi başarı testinde olduğu gibi Matematik dersi olmuştur. Türkçe ve Matematik arasındaki ilişki bu sonuçlarla görülmektedir.

Altıncı alt problem içinde değerlendirilen bir başka değişken olan dil bilgisine yönelik kaygı puanlarının başarılı olunan derse göre farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 76 ve 77'de verilmiştir:

Tablo 76

Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Başarılı Oldukları Derse Göre Dil Bilgisi Dersine Yönelik Kaygı Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

Başarılı Oldukları Ders	N	$\overline{X}$	Standart Sapma
Türkçe	129	37,93	11,73
Matematik	93	48,87	20,97
Fen Bilgisi	114	53,36	18,67
İnkılap Tarihi	60	50,75	10,42
İngilizce	120	45,47	13,93
Din Kültürü	75	54,84	11,67
Diğer	72	62,00	10,44

Tablo 77

Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Başarılı Oldukları Derse Göre Dil Bilgisi Dersine Yönelik Kaygı Testinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	34365,793	6	5727,632	25,956	,000	1-2, 1-3
Gruplar içi	144756,605	656	220,666			1-4, 1-5
Toplam	179122,398	662				1-6, 1-7 2-7, 3-5 3-7, 4-7 5-6, 5-7 6-7

Tablo 76 ve 77'ye göre, başarılı olduğu ders Türkçe olan öğrencilerin dil bilgisine yönelik kaygı testi puan ortalamaları 37,93; Matematik dersi olanların 48,87; Fen Bilgisi dersi olanların 53,36; İnkılap Tarihi olanların 50,75; İngilizce olanların 45,47; Din Kültürü olanların 54,84 ve diğer dersler olanların 62,00'dir. Öğrencilerin dil bilgisine yönelik kaygı testinden aldıkları puanların başarılı oldukları derse göre farklılaştığı görülmektedir. Karşılaştırma analizleri sonucunda da bu farklılığın anlamlı olduğu görülmüştür [$F_{(6-656)}$= 25,956, p <.05]. Tek yönlü ANOVA analizinden elde edilen bu bulgulara göre, gruplar arasındaki ölçümlere bağlı olarak anlamlı olan farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla post-hoc ikili karşılaştırma testlerinden Games-Howell testi yapılmıştır. Sonuçlar farkın, Türkçe dersiyle Matematik, Fen Bilgisi, İnkılap Tarihi, İngilizce, Din Kültürü ve diğer dersler; Matematik dersiyle diğer dersler; Fen Bilgisiyle İngilizce ve diğer dersler; İnkılap Tarihi dersiyle diğer dersler; İngilizceyle Din Kültürü ve diğer dersler; Din Kültürü ve diğer dersler arasında olduğunu göstermektedir. Elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde, dil bilgisine yönelik kaygı puan ortalaması en düşük olan öğrencilerin, Türkçe dersinde başarılı olan öğrenciler olduğu görülmektedir. Bu bağlamda dersteki başarı dil bilgisine yönelik kaygıyı azaltmıştır diye düşünülebilir. Türkçe dersinde başarılı olan öğrencilerden sonra da dil bilgisine yönelik kaygı puanı düşük olan öğrenciler İngilizce dersinde başarılı olanlardır. Bu sonuçlarda, iki dersin dil dersi olması ve farklı diller olsa da dil bilgisine yönelik kuralları içermesinin etkili olduğu düşünülebilir.

Altıncı alt problem kapsamında değerlendirilen özyeterlik testinden alınan puanların başarılı olunan derse göre değişip değişmediğini gösteren sonuçlar tablo 78 ve 79'da gösterilmiştir:

Tablo 78

Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Başarılı Oldukları Derse Göre Özyeterlik Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

Başarılı Oldukları Ders	N	$\overline{X}$	Standart Sapma
Türkçe	129	77,93	9,49
Matematik	93	72,35	14,85
Fen Bilgisi	114	67,58	17,74
İnkılap Tarihi	60	70,25	10,94
İngilizce	120	70,52	11,26
Din Kültürü	75	69,04	11,64
Diğer	72	58,92	13,66

Tablo 79

Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Başarılı Oldukları Derse Göre Özyeterlik Testinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	18201,328	6	3033,555	17,629	,000	1-2, 1-3
Gruplar içi	112883,007	656	172,078			1-4, 1-5
Toplam	131084,335	662				1-6, 1-7 2-7, 3-7 4-7, 5-7 6-7

Tablo 78 ve Tablo 79'da öğrencilerin başarılı oldukları derse göre özyeterlik testinden aldıkları puanların ortalamaları arasındaki farka ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları verilmiştir. Başarılı olduğu ders Türkçe olan öğrencilerin özyeterlik testinden aldıkları puanların ortalamaları 77,93; Matematik dersi olanların 72,35; Fen Bilgisi dersi olanların 67,58; İnkılap Tarihi olanların 70,25; İngilizce olanların 70,52; Din Kültürü olanların 69,04 ve diğer dersler olanların 58,92'dir. Özyeterlik testi puan ortalaması en yüksek olan öğrenciler, başarılı olduğu ders Türkçe olanlardır. İkinci yüksek puanı da Matematik dersinde başarılı olan öğrenciler almıştır. Puanlar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan karşılaştırma analizleri sonuçları, öğrencilerin başarılı oldukları derse göre özyeterlik testinden aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir [$F_{(6\text{-}656)}$= 17,629, p <.05]. Gruplar arasındaki fark Games-Howell testiyle belirlenmiştir. Bu analizlere göre Türkçe dersiyle Matematik, Fen Bilgisi, İnkılap Tarihi, İngilizce, Din Kültürü ve diğer dersler arasında Türkçe lehine; Fen Bilgisi dersiyle diğer dersler arasında Fen Bilgisi lehine; İnkılap Tarihi dersiyle diğer dersler arasında İnkılap Tarihi lehine; İngilizce ve diğer dersler arasında İngilizce lehine;

Din Kültürü dersiyle diğer dersler arasında Din Kültürü dersi lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bulgular, Türkçe dersinde başarılı olan öğrencilerin özyeterlik düzeylerinin de yükseldiğini göstermektedir.

Son olarak altıncı alt problem kapsamında öğrencilerin başarılı oldukları derse göre üstbilişsel farkındalık testinden aldıkları puanların farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bulgulara ilişkin tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 80 ve 81'de verilmiştir:

Tablo 80

Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Başarılı Oldukları Derse Göre Üstbilişsel Farkındalık Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

Başarılı Oldukları Ders	N	$\bar{X}$	Standart Sapma
Türkçe	129	76,76	7,81
Matematik	93	71,51	12,39
Fen Bilgisi	114	65,34	13,01
İnkılap Tarihi	60	68,55	10,45
İngilizce	120	69,55	12,68
Din Kültürü	75	64,76	12,74
Diğer	72	56,87	9,51

Tablo 81

Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Başarılı Oldukları Derse Göre Üstbilişsel Farkındalık Testinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	21711,735	6	3618,622	27,883	,000	1-2, 1-3
Gruplar içi	85134,012	656	129,777			1-4, 1-5
Toplam	106845,747	662				1-6, 1-7 2-6, 2-7 3-2, 3-7 4-7, 5-7 6-7

Tablo 80 ve Tablo 81'e bakıldığında, öğrencilerin başarılı oldukları derse göre üstbilişsel farkındalık testinden aldıkları puanların ortalamaları arasındaki farka ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları görülmektedir. Türkçe dersinde başarılı olan öğrencilerin üstbilişsel farkındalık testi puanları ortalaması 76,76; Matematik dersinde başarılı olanların 71,51; İngilizce dersinde başarılı olanların 69,55; İnkılap Tarihi dersinde başarılı olanların 68,55; Fen Bilgisinde başarılı olanların 65,34; Din Kültürü dersinde başarılı olanların 64,76; diğer derslerde başarılı olanların da 56,87'dir. Üstbilişsel farkındalık puanları en yüksek olan öğrenciler sırasıyla Türkçe, Matematik ve İngilizce dersinde başarılı

olanlardır. Yapılan karşılaştırma analizleri sonuçlarına göre de öğrencilerin başarılı oldukları derse göre üstbilişsel farkındalık testinden aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [$F_{(6-656)}$= 27,883, p <.05]. Söz konusu farkın hangi gruplar arasında olduğunu göstermek için Games-Howell testi yapılmıştır. Testin sonuçlarına göre Türkçe dersiyle Matematik, Fen Bilgisi, İnkılap Tarihi, İngilizce, Din Kültürü ve diğer dersler; Matematik dersiyle Din Kültürü ve diğer dersler; Fen Bilgisi dersiyle Matematik ve diğer dersler; İnkılap Tarihi dersiyle diğer dersler; Din Kültürü dersiyle diğer dersler arasında fark tespit edilmiştir. Bu sonuçlardan hareketle, Türkçe dersinde başarılı olan öğrencilerin, üstbilişsel farkındalıklarının da yüksek olduğu söylenebilir.

4.1.7. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Dil Bilgisi Başarı Testi ile Dil Bilgisine Yönelik Kaygı, Türkçe Dersine Yönelik Tutum, Özyeterlik ve Üst Biliş Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Öğrenme Stillerine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Araştırmanın betimsel verilere ilişkin olan yedinci alt problemi "çalışma grubunda yer alan öğrencilerin dil bilgisi başarı testi ile dil bilgisine yönelik kaygı, Türkçe dersine yönelik tutum, özyeterlik ve üst biliş ölçeği puanları, öğrenme stillerine göre farklılaşmakta mıdır?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu çerçevede çalışma grubundaki öğrencilerin ölçeklerden aldıkları puanların öğrenme stillerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına tespit etmek amacıyla tek yönlü ANOVA testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları tablo 82 ve tablo 83'te gösterilmiştir:

Tablo 82

Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Öğrenme Stillerine Göre Dil Bilgisi Başarı Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

Öğrenme Stilleri	N	$\overline{X}$	Standart Sapma
Görsel	123	16,39	6,20
İşitsel	42	14,57	6,03
Dokunsal	231	15,83	5,38
Görsel – İşitsel	81	11,18	5,32
Görsel - Dokunsal	93	12,83	5,13
İşitsel - Dokunsal	81	13,92	6,45
Görsel – İşitsel - Dokunsal	12	12,75	6,53

Tablo 83

Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Öğrenme Stillerine Göre Dil Bilgisi Başarı Testinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	2055,015	6	342,502	10,520	,000	1-4, 1-5 2-4, 3-4 3-5
Gruplar içi	21356,578	656	32,556			
Toplam	23411,593	662				

Tablo 82 ve 83'te öğrencilerin öğrenme stillerine göre dil bilgisi başarı testinden aldıkları puan ortalamasının ve aralarındaki farkın hesaplanması için kullanılan tek yönlü ANOVA sonuçları verilmiştir. Öğrenme stili görsel olan öğrencilerin, dil bilgisi başarı testi puanları ortalaması 16,39; işitsellerin 14,57; dokunsalların 15,83; hem görsel hem işitsel olanların 11,18; görsel-dokunsalların 12,83; işitsel-dokunsalların 13,92; görsel-işitsel-dokunsalların da 12,75 olarak belirlenmiştir. Dil bilgisi başarı testindeki en yüksek puan ortalamasının görsel stile sahip olan öğrencilerdir. Onu sırasıyla dokunsal, işitsel ve işitsel-dokunsal öğrenciler takip etmiştir. Puanların karşılaştırma analizleri sonuçlarına göre öğrencilerin öğrenme stiline göre dil bilgisi başarı testinden aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [$F_{(6\text{-}656)}$= 10,520, p <.05]. Söz konusu farkın gruplar arasındaki durumunu görmek Games-Howell testi uygulanmış, bu sonuçlara göre farkın öğrenme stili görsel olanlarla görsel- işitsel ve görsel- dokunsal olanlar; işitsellerle görsel- işitseller; dokunsallarla görsel- işitsel ve görsel- dokunsallar arasında olduğu belirlenmiştir.

Yedinci alt problem çerçevesinde değerlendirilen Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğinden alınan puanların öğrenme stillerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren sonuçlar tablo 84 ve 85'te sunulmuştur:

Tablo 84

Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Öğrenme Stillerine Göre Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

Öğrenme Stilleri	N	$\overline{X}$	Standart Sapma
Görsel	123	88,26	12,98
İşitsel	42	87,21	18,20
Dokunsal	231	92,55	15,17
Görsel – İşitsel	81	74,59	17,43
Görsel - Dokunsal	93	81,45	18,75
İşitsel - Dokunsal	81	86,55	17,95
Görsel – İşitsel - Dokunsal	12	91,75	20,31

Tablo 85

Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Öğrenme Stillerine Göre Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	22952,060	6	3825,343	14,417	,000	1-4, 1-5 2-4, 3-4 3-5, 4-6
Gruplar içi	174057,017	656	265,331			
Toplam	197009,077	662				

Tablo 84 ve 85 incelendiğinde çalışma grubundaki öğrencilerin öğrenme stillerine göre Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları arasındaki farka ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları görülmektedir. Öğrenme stili görsel olan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum puanları ortalaması 88,26; işitseller 87,21; dokunsallar 92,55; görsel-işitsel 74,59; görsel-dokunsal 81,45; işitsel-dokunsallar 86,55; görsel-işitsel-dokunsal olanların da 91,75 olarak belirlenmiştir. Karşılaştırma analizleri sonuçlarına göre öğrencilerin öğrenme stillerine göre Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [$F_{(6-656)}$= 14,417, p <.05]. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Games-Howell testi yapılmıştır. Bu analizlere göre farkın, öğrenme stili görsel öğrencilerle görsel- işitsel ve görsel- dokunsal olanlar arasında görseller lehine; işitsel öğrencilerle görsel- işitseller arasında işitseller lehine; dokunsallarla görsel- işitsel ve görsel- dokunsal öğrenciler arasında dokunsallar lehine; görsel- işitsellerle işitsel-dokunsallar arasında işitsel dokunsallar lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bulgular öğrenme stilleri dokunsal olan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik en yüksek tutum puanını aldıklarını göstermektedir. İkinci yüksek ortalama da görsel-

işitsel-dokunsal stile sahip olan öğrencilerdir. Bu sonuçlar, Türkçe derslerinin görsel, işitsel materyallerle desteklenerek öğrencilere psiko-motor becerilerini kullanma fırsatı verildiğinde öğrencilerin dersle ilgili tutumlarının olumlu yönde gelişim göstermesi sağlanabilir biçiminde yorumlanabilir.

Yedinci alt problem içinde değerlendirilen bir başka değişken olan dil bilgisine yönelik kaygı puanlarının öğrenme stillerine göre farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 86 ve 87'de gösterilmiştir:

Tablo 86

Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Öğrenme Stillerine Göre Dil Bilgisi Dersine Yönelik Kaygı Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

Öğrenme Stilleri	N	$\overline{X}$	Standart Sapma
Görsel	123	43,95	12,01
İşitsel	42	46,92	19,67
Dokunsal	231	46,81	14,18
Görsel – İşitsel	81	57,51	15,34
Görsel - Dokunsal	93	53,22	21,49
İşitsel - Dokunsal	81	51,40	16,91
Görsel – İşitsel - Dokunsal	12	53,00	15,15

Tablo 87

Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Öğrenme Stillerine Göre Dil Bilgisi Dersine Yönelik Kaygı Testinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	12595,506	6	2099,251	8,270	,000	1-4, 1-5 1-6, 2-4 3-4, 3-5 4-6
Gruplar içi	166526,893	656	253,852			
Toplam	179122,398	662				

Tablo 86 ve 87'ye göre, öğrenme stili görsel olan öğrencilerin dil bilgisine yönelik kaygı testi puan ortalamaları 43,95; işitsel olanların 46,92; dokunsalların 46,81; görsel-işitsel olanların 57,51; görsel-dokunsalların 53,22; işitsel- dokunsalların 51,40; görsel-işitsel-dokunsalların da 53,00 olarak saptanmıştır. Buna göre, en yüksek ortalama öğrenme stili görsel-işitsel olan öğrencilerdir. Puan ortalamalarının anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek için karşılaştırma analizleri yapılmış ve öğrencilerin öğrenme stillerine göre dil bilgisine yönelik kaygı ölçeğinden aldıkları puanların ortalamalarının anlamlı farklılık oluşturduğu görülmüştür. [$F_{(6-656)}$= 8,270, p <.05]. Farkın kaynağı

Games-Howell testiyle incelenmiş ve analiz sonuçları farkın, öğrenme stili görsel olan öğrencilerle görsel- işitsel, görsel- dokunsal ve işitsel- dokunsal olanlar; işitsel öğrencilerle görsel- işitseller; dokunsallarla görsel- işitseller; dokunsallarla görsel- dokunsallar; görsel- işitsellerle işitsel- dokunsallar arasında olduğunu göstermiştir. Elde edilen bu bulgular, görsel- işitsel öğrencilerin dil bilgisine yönelik daha yüksek kaygı taşıdıkları sonucunu vermiştir. Bu öğrenciler hem görüp hem de dinleyerek öğrenmeyi gerçekleştirdikleri için dil bilgisi öğrenme süreçlerinde bu yönleri desteklenmediğinde kaygı durumlarının arttığı söylenebilir.

Yedinci alt problem kapsamında değerlendirilen özyeterlik ölçeğinden alınan puanların öğrenme stillerine göre değişip değişmediğini gösteren tek yönlü ANOVA sonuçları tablo 88 ve 89'da gösterilmiştir:

Tablo 88

Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Öğrenme Stillerine Göre Özyeterlik Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

Öğrenme Stilleri	N	$\overline{X}$	Standart Sapma
Görsel	123	72,87	13,16
İşitsel	42	74,42	9,78
Dokunsal	231	71,18	12,37
Görsel – İşitsel	81	60,85	15,23
Görsel - Dokunsal	93	68,83	16,70
İşitsel - Dokunsal	81	72,22	13,22
Görsel – İşitsel - Dokunsal	12	72,50	16,81

Tablo 89

Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Öğrenme Stillerine Göre Özyeterlik Testinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	9498,712	6	1583,119	8,542	,000	1-4, 2-4 3-4, 4-5 4-6
Gruplar içi	121585,623	656	185,344			
Toplam	131084,335	662				

Tablo 88 ve tablo 89'da çalışma grubundaki öğrencilerin öğrenme stillerine göre özyeterlik ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları arasındaki farka ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları verilmiştir. Tablo 75 incelendiğinde, işitsel öğrenme stiline (74,42) sahip öğrencilerin özyeterlik testinden aldıkları puan ortalamasının, görsel (72,87) olandan daha yüksek, görsel – işitsel – dokunsal (72,50) olanların işitsel- dokunsallardan

(72,22) daha yüksek, dokunsalların (71,18) görsel- dokunsaldan (68,83) daha yüksek, görsel- dokunsalların da görsel-işitsellerden (60,85) daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Puan ortalamalarına göre anlamlı farklılık oluşup oluşmadığını belirlemek için karşılaştırma analizleri yapılmış ve öğrencilerin öğrenme stillerine göre özyeterlik ölçeğinden aldıkları puanların ortalamalarının anlamlı farklılık oluşturduğu görülmüştür. [$F_{(6-656)}$= 8,542, p <.05]. Analizler sonucunda ortaya çıkan bu farkın kaynağını araştırmak amacıyla verilere Games-Howell testi uygulanmıştır. Bu analizlere göre, görsel öğrenciyle görsel-işitsel öğrenci arasında görsel lehine; işitsel öğrenciyle görsel-işitsel öğrenci arasında işitsel lehine; dokunsalla görsel-işitsel arasında dokunsal lehine; görsel-işitselle görsel-dokunsal arasında görsel-dokunsal lehine; görsel- işitsel öğrenciyle işitsel- dokunsal öğrenci arasında işitsel- dokunsal öğrenci lehine fark belirlenmiştir. Bulgular, öğrenme stili işitsel olan öğrencilerin, özyeterlik testinden en yüksek puan ortalamasındaki öğrenciler olduğunu göstermektedir. İşitsel öğrencilerden sonra da görsel ve görsel-işitsel-dokunsal öğrenciler gelmektedir. Bu sonuçlar gösteriyor ki, öğrenciler öğrenme sürecinde hem görmek hem dinlemek hem de sürece uygulamalı olarak katılmakla özyeterlik düzeyleri olumlu yönde etkilenmektedir.

Yedinci alt problem içinde ele alınan öğrencilerin öğrenme stillerine üstbilişsel farkındalık testinden aldıkları puanların farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulguların tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 90 ve 91'dedir:

Tablo 90

Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Öğrenme Stillerine Göre Üstbilişsel Farkındalık Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

Öğrenme Stilleri	N	$\overline{X}$	Standart Sapma
Görsel	123	72,78	9,59
İşitsel	42	72,28	12,98
Dokunsal	231	70,16	12,18
Görsel – İşitsel	81	59,44	11,53
Görsel - Dokunsal	93	65,48	14,12
İşitsel - Dokunsal	81	67,77	12,85
Görsel – İşitsel - Dokunsal	12	68,50	10,89

Tablo 91

Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Öğrenme Stillerine Göre Üstbilişsel Farkındalık Testinden Aldıkları Puanların Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	11029,461	6	1838,243	12,585	,000	1-4, 1-5 1-6, 2-4 3-4, 4-5 4-6
Gruplar içi	95816,286	656	146,061			
Toplam	106485,747	662				

Tablo 90 ve Tablo 91'e bakıldığında, öğrenme stili görsel olan öğrencilerin üstbilişsel farkındalık testi puanları ortalaması 72,78; işitsel olan öğrencilerinki 72,28; dokunsalların 70,16; görsel-işitsellerin 59,44; görsel-dokunsalların 65,48; işitsel-dokunsalların 67,77; görsel-işitsel-dokunsal öğrencilerinki de 68,50 olarak hesaplanmıştır. Buna göre en yüksek ortalama görsel öğrenme stilindeki öğrencilerdir, denilebilir. İşitsel öğrencilerle arasındaki puan farkı da oldukça azdır bu bağlamda işitsel öğrencilerin de görseller kadar üstbilişsel farkındalıklarının yüksek olduğu söylenebilir. Öğrencilerin aldıkları puanların arasındaki bu farklılığın anlamlı olup olmadığı analiz edilmiş ve fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$F_{(6-656)}$= 12,585, p <.05]. Games-Howell testiyle farkın hangi gruplar arasında olduğu saptanmıştır. Test sonuçlarında, görsel öğrencilerle görsel- işitsel, görsel-dokunsal, işitsel- dokunsal öğrenciler arasındaki farkların görsel öğrenciler lehine anlamlı olduğu görülmüştür. Diğer farklar da işitsel stile sahip öğrencilerle görsel- işitseller; dokunsallarla görsel- işitseller; görsel- işitsellerle görsel- dokunsallar ve görsel-işitsellerle işitsel-dokunsallar arasındadır. Elde edilen bulgular görsel, işitsel ve dokunsal öğrenme stilindeki öğrencilerin üstbilişsel farkındalıkların yüksek olduğunu göstermektedir.

4.2. Araştırmanın Regresyon Analizlerine İlişkin Bulgular:

Araştırmadaki regresyon analizlerine ilişkin tablolar ve yorumlar alt problemlere göre sıralanarak verilmiştir.

4.2.1. Türkçe Dersine Yönelik Tutum Puanları, Dil Bilgisi Kaygısı Puanları, Özyeterlik Puanları, Üstbilişsel Farkındalık Puanları ve Öğrencilerin Dil Bilgisi Başarı Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci bölüm birinci alt problemi "Türkçe dersine yönelik tutum puanları, dil bilgisi kaygısı puanları, özyeterlik puanları, üstbilişsel farkındalık puanları ve öğrencilerin dil bilgisi başarı puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" şeklinde ifade edilmiş ve buna yönelik Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır.

Tablo 92

Dil Bilgisi Başarı Testi, Türkçe Dersine Yönelik Tutum, Türkçe Dersine Yönelik Kaygı, Özyeterlik ve Üstbilişsel Farkındalık Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

	DBBT	TDYT	DBYK	ÖY	ÜBF
DBBT	1.000				
TDYT	,751**	1.000			
DBYK	-,763**	-,757**	1.000		
ÖY	,604**	,572**	-,649**	1.000	
ÜBF	,685**	,696**	-,747**	,685**	1.000

** p< 0,01

Dil bilgisi başarısı ile Türkçe dersine yönelik tutum, Türkçe dersine yönelik kaygı, özyeterlik ve üst bilişsel farkındalık değişkenleri arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla söz konusu değişkenler arasında Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 92'de verilmiştir. Tablo incelendiğinde dil bilgisi başarısı ile Türkçe dersine yönelik tutum arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r= 0.751$, $p<0,01$). Bu durum, Türkçe dersine yönelik tutumlar arttıkça dil bilgisi başarısı da yükseliyor şeklinde yorumlanabilir. Dil bilgisi başarısı ile dil bilgisine yönelik kaygı arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r= -0.763$, $p<0,01$). Özyeterlik ile dil bilgisi başarısı arasındaki ilişkiye bakıldığında da pozitif yönlü ve anlamlı ilişki vardır ($r= 0.604$, $p<0,01$). Son olarak dil bilgisi başarısı ile üst bilişsel farkındalık arasında ise pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r= 0.685$, $p<0,01$).

4.2.2. Türkçe Dersine Yönelik Tutum ve Dil Bilgisi Kaygısının Öğrencilerin Dil Bilgisi Başarısını Ne Düzeyde Yordadığına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Araştırmanın ikinci bölüm ikinci alt problemi "Türkçe dersine yönelik tutum ile dil bilgisi kaygısı puanları öğrencilerin dil bilgisi başarı puanlarını ne düzeyde yordamaktadır?" şeklinde belirtilmiştir. Bu alt probleme yönelik adı geçen değişkenlerle dil bilgisi başarı arasında çoklu regresyon analizi yapılmış ve Tablo 93'te gösterilmiştir.

Tablo 93

Dil Bilgisi Başarı Testi, Türkçe Dersine Yönelik Tutum ve Dil Bilgisine Yönelik Kaygı Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	P	İkili r	Kısmi r
Sabit	10,505	1,586	-	6,625	,000	-	-
Türkçe Dersi Tutum	,140	0,12	,406	11,553	,000	,751	,410
Dil Bilgisi Kaygı	-,165	0,13	-,455	-12,953	,000	-,763	-,450
R= 0, 807	R^2= 0,652						
$F_{(2-660)=}$ 618,242	P = 0,000						

Türkçe dersine yönelik tutum ve dil bilgisine yönelik kaygı değişkenlerinin dil bilgisi başarısını ne derecede yordadığını tespit etmek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucu söz konusu değişkenlerin birlikte dil bilgisi başarısı ile anlamlı bir ilişki (R=0,807, R^2=0,652) oluşturduğu görülmüştür ($F_{(2-660)}$=618,242, p< ,001). Adı geçen değişkenlerin ikisi birlikte dil bilgisi başarı puanlarındaki değişimin %65'ini açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre ise dil bilgisine yönelik kaygı (β= -0,455) ve Türkçe dersine yönelik tutum (β= 0,406) şeklinde dil bilgisi başarısını yordaması açısından göreli önem sırası ortaya çıkmaktadır. Yordayıcı değişkenlerin tamamının anlamlı yordayıcı olduğu regresyon testlerinin anlamlılık testleri sonucunda görülmektedir. Dil bilgisi başarısı ve yordayıcı değişkenlere bakıldığında korelasyonel olarak Türkçe dersine ilişkin tutum ile r=0,751 [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde (r=0,410)], dil bilgisine yönelik kaygı ile r=-0,763 [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde (r=-0,450)] ilişki saptanmıştır. Dil bilgisi akademik başarısını yordayan regresyon denklemi ise şu şekildedir;

Dil Bilgisi Akademik Başarısı= (0,140xTürkçe dersine ilişkin tutum puanı) + (-0,165xDil bilgisine yönelik kaygı puanı) + (10,505)

4.2.3. Türkçe Dersine Yönelik Tutum ve Özyeterlik Puanlarının Öğrencilerin Dil Bilgisi Başarısını Ne Düzeyde Yordadığına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Çalışmanın ikinci bölüm üçüncü alt problemi "Türkçe dersine yönelik tutum ile özyeterlik puanları öğrencilerin dil bilgisi başarı puanlarını ne düzeyde yordamaktadır?" şeklinde ifade edilmiştir. Sözü edilen sonuçlara ulaşılması için çoklu regresyon analizi yapılmış ve sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 94

Dil Bilgisi Başarı Testi, Türkçe Dersine Yönelik Tutum ve Özyeterlik Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	P	İkili r	Kısmi r
Sabit	-11,182	,832	-	-13,445	,000	-	-
Türkçe Dersi Tutum	,208	,010	,602	20,294	,000	,751	,620
Özyeterlik	,110	,013	,260	8,767	,000	,604	,323
R= 0, 780	R^2= 0,609						
$F_{(2\text{-}660)=}$ 514,091	P = 0,000						

Dil bilgisi başarısının Türkçe dersine yönelik tutum ve özyeterlik değişkenlerince ne derece yordandığının belirtilmesi amacıyla Tablo 81 oluşturulmuştur. Tablo 81'e göre katılımcıların Türkçe dersine yönelik tutum ve özyeterlik algılarının ortalamasının yordama gücü istatistiksel olarak anlamlı (R=0,780, R^2=0,609) bulunmuştur ($F_{(2\text{-}660)}$=514,091, p< ,001). Türkçe dersine yönelik tutum ve özyeterlik birlikte dil bilgisi başarısının %60'ını açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılık testlerine göre değişkenlerin tamamının anlamlı yordayıcı olduğu görülürken, standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin göreli önem sırası Türkçe dersine ilişkin tutum (β= 0,602) ve özyeterlik algısı (β= 0,260) şeklinde gerçekleşmektedir. Dil bilgisi akademik başarısı ile yordayıcı değişkenler arasındaki ilişkilere bakıldığında Türkçe dersine ilişkin tutum ile r=0,751 [diğer yordayıcı değişkenin etkisi kontrol edildiğinde (r=0,620)], özyeterlik algısı ile ise r=0,604 [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde (r=0,323)] düzeyinde korelasyon görülmektedir. Türkçe dersine yönelik tutum ve özyeterlik değişkeninin dil bilgisi başarısını yordayan regresyon denklemi şöyledir:

Dil Bilgisi Akademik Başarısı= (0,208 x Türkçe dersine ilişkin tutum puanı) + (0,110 x Özyeterlik puanı) + (-11,182)

4.2.4. Türkçe Dersine Yönelik Tutum ve Üstbilişsel Farkındalık Puanlarının Öğrencilerin Dil Bilgisi Başarısını Ne Düzeyde Yordadığına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Araştırmanın ikinci bölüm dördüncü alt problemi "Türkçe dersine yönelik tutum ile üstbilişsel farkındalık puanları öğrencilerin dil bilgisi başarı puanlarını ne düzeyde yordamaktadır?" şeklinde ifade edilmiştir. Adı geçen değişkenlerin bağımlı değişkenle ilgili sonuçlarına ulaşabilmek için çoklu regresyon analizi yapılmış ve Tablo 95'te gösterilmiştir.

Tablo 95

Dil Bilgisi Başarı Testi, Türkçe Dersine Yönelik Tutum ve Üstbilişsel Farkındalık Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	P	İkili r	Kısmi r
Sabit	-11,442	,829	-	-13,805	,000	-	-
Türkçe Dersi Tutum	,183	,012	,531	15,779	,000	,751	,523
Üstbilişsel Farkındalık	,147	,016	,315	9,357	,000	,685	,342
R= 0, 784	R^2= 0,615						
$F_{(2\text{-}660)=}$ 526,333	P = 0,000						

Öğrencilerin dil bilgisi başarısına etkisi olduğu düşünülen Türkçe dersine yönelik tutum ve üstbilişsel farkındalık değişkenlerinin dil bilgisi başarısını ne derece yordadığını ortaya koymak amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda Türkçe dersine yönelik tutum ve üst bilişsel farkındalık becerilerinin birlikte öğrencilerin dil bilgisi başarısı ile anlamlı bir ilişki (R=0,784, R^2=0,615) içinde olduğu belirlenmiştir ($F_{(2\text{-}660)}$=526,333, p< ,001). Her iki değişken dil bilgisi başarısının %61'ini açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre Türkçe dersine yönelik tutum (β= 0,531) ve üstbilişsel farkındalık (β= 0,315) şeklinde göreli önem sırasındadır. Her iki değişkenin de regresyon katsayılarının anlamlılık testlerine göre anlamlı yordayıcı olduğu görülen analizde yordayıcı değişkenlerle dil bilgisi başarısı arasındaki ilişki incelendiğinde Türkçe dersine ilişkin tutum ile r=0,751 [diğer yordayıcı değişkenin etkisi kontrol edildiğinde (r=0,523)], üstbiliş becerisi ile r=0,685 [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde (r=0,342)] düzeyinde korelasyon tespit edilmiştir. Regresyon analizi sonuçlarına göre dil bilgisi akademik başarısını yordayan regresyon denklemi şu şekildedir:

Dil Bilgisi Akademik Başarısı= (0,183xTürkçe dersine ilişkin tutum puanı) + (0,147x Üstbiliş becerisi puanı) + (-11,442)

4.2.5. Dil Bilgisi Kaygısı ve Özyeterlik Puanlarının Öğrencilerin Dil Bilgisi Başarısını Ne Düzeyde Yordadığına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Araştırmanın ikici bölüm beşinci alt problemi "Dil bilgisi kaygısı ile özyeterlik puanları öğrencilerin dil bilgisi başarı puanlarını ne düzeyde yordamaktadır?" şeklinde ifade edilmiş olup bu alt probleme yönelik analiz sonuçları aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 96

Dil Bilgisi Başarı Testi, Dil Bilgisine Yönelik Kaygı ve Özyeterlik Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	P	İkili r	Kısmi r
Sabit	20,354	1,408	-	14,457	,000	-	-
Dil Bilgisi Kaygı	-,231	,012	-,640	-19,836	,000	-,763	-,611
Özyeterlik	,080	,014	,189	5,849	,000	,604	,222

R= 0, 776 R^2= 0,602
$F_{(2-660)=}$ 499,615 P = 0,000

Dil bilgisine yönelik kaygı ve özyeterlik algısının birlikte dil bilgisi başarısını yordama derecesinin belirlenmesi amacıyla yapılan çoklu regresyon analizine göre istatistiksel olarak dil bilgisine yönelik kaygı ve özyeterlik algısı puanlarının ortalamasının yordama gücünün anlamlı ($R=0,776$, $R^2=0,602$) olduğu tespit edilmiştir ($F_{(2-660)}=499,615$, $p< ,001$). Her iki değişken dil bilgisi başarısının %60'ını açıklamakta ve dil bilgisi kaygısı (β=-0,640), özyeterlik ise (β= 0,189) ile standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre sıralanmaktadır. Her iki değişkenin de anlamlı yordayıcı olduğu regresyon katsayılarının anlamlılık testlerinde ortaya koyulurken yordayıcı değişkenlerle dil bilgisi başarısı arasındaki ilişkilerde dil bilgisine yönelik kaygı ile r = -0,763 [diğer yordayıcı değişkenin etkisi kontrol edildiğinde (r= -0,611)] , özyeterlik ile r = 0,604 [diğer yordayıcı değişkenin etkisi kontrol edildiğinde (r=0,222)] düzeyinde korelasyon tespit edilmiştir. Denklem ise şu şekilde gösterilebilir;

Dil Bilgisi Akademik Başarısı= (-0,231 x Dil bilgisine yönelik kaygı puanı) + (0,080 x Özyeterlik puanı) + (20,354)

4.2.6. Dil Bilgisi Kaygısı ve Üstbilişsel Farkındalık Puanlarının Öğrencilerin Dil Bilgisi Başarısını Ne Düzeyde Yordadığına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Alt problem "Dil bilgisi kaygısı ile üstbilişsel farkındalık puanları öğrencilerin dil bilgisi başarı puanlarını ne düzeyde yordamaktadır?" olarak ifade edilmiştir. Dil bilgisine yönelik kaygı ve üstbilişsel farkındalık değişkenlerine göre dil bilgisi başarısının yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları ise Tablo 97'de verilmiştir.

Tablo 97

Dil Bilgisi Başarı Testi, Dil Bilgisine Yönelik Kaygı ve Üstbilişsel Farkındalık Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	P	İkili r	Kısmi r
Sabit	16,310	1,716	-	9,503	,000	-	-
Dil Bilgisi Kaygı	-,205	,013	-,568	-15,556	,000	-,763	-,518
Üstbilişsel Farkındalık	,122	,017	,261	7,146	,000	,685	,268
R= 0, 782	R^2= 0,612						
$F_{(2-660)=}$ 519,751	P = 0,000						

Yordayıcı değişkenlerle bağımlı (yordanan, ölçüt) değişken arasında anlamlı bir ilişki (R=0,782, R^2=0,612) vermektedir ($F_{(2-660)}$=519,751, p< ,001). Adı geçen iki değişken birlikte dil bilgisi başarısındaki toplam varyansın %61'ini açıklamaktadır. Standartize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre yordayıcı değişkenlerin dil bilgisi başarısı üzerindeki göreli önem sırası dil bilgisi kaygısı (β = - 0, 568) ve üstbilişsel farkındalıktır (β = 0,261). Yordayıcı değişkenlerin ikisinin de regresyon katsayılarının anlamlılık testlerine göre anlamlı yordayıcı olduğu görülen analizde yordayıcı değişkenlerle dil bilgisi başarısı arasındaki ilişki incelendiğinde Dil bilgisine yönelik kaygı ile r=-0,763 [diğer yordayıcı değişkenin etkisi kontrol edildiğinde (r=-0,518)], üstbiliş becerisi ile r=0,685 [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde (r=0,268)] düzeyinde korelasyon görülmektedir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre dil bilgisi başarısının yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) ise şu şekildedir;

Dil Bilgisi Akademik Başarısı= (-0,205 x Dil bilgisine yönelik kaygı puanı) + (0,122 x Üstbilişsel Farkındalık puanı) + (16,310)

4.2.7. Özyeterlik ve Üstbilişsel Farkındalık Puanlarının Öğrencilerin Dil Bilgisi Başarısını Ne Düzeyde Yordadığına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Araştırmanın ikinci bölüm yedinci alt problem cümlesi "Özyeterlik ile üstbilişsel farkındalık puanları öğrencilerin dil bilgisi başarı puanlarını ne düzeyde yordamaktadır?" şeklinde belirlenmiştir. Özyeterlik ve üstbilişsel farkındalık değişkenlerine göre dil bilgisi başarısının yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları tablo ile aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 98

Dil Bilgisi Başarı Testi, Özyeterlik ve Üstbilişsel Farkındalık Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	P	İkili r	Kısmi r
Sabit	-9,353	,940	-	-9,945	,000	-	-
Özyeterlik	,108	,016	,254	6,760	,000	,604	,254
Üstbilişsel Farkındalık	,239	,018	,511	13,573	,000	,685	,467
R= 0, 710	R^2= 0,504						
$F_{(2-660)=}$ 334,824	P = 0,000						

Dil bilgisi başarısı üzerine etkisi olduğu düşünülen özyeterlik algısı ve üstbilişsel farkındalık değişkenlerinin dil bilgisi başarısını ne derece yordadığını tespit etmek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Çoklu regresyon analizi sonucunda özyeterlik algısı ve üst bilişsel farkındalık değişkenlerinin birlikte dil bilgisi akademik başarısı ile anlamlı bir ilişkisi (R=0,710, R^2=0,504) olduğu görülmüştür ($F_{(2-660)}$=334,824, p< ,001). Analize dâhil edilen değişkenlerin ikisi bir arada dil bilgisi akademik başarı puanındaki değişimin %50'sini açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin başarı üzerindeki göreli önem sırası üst bilişsel farkındalık (β = 0,511) ve özyeterlik (β= 0,254) şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılık testlerine bakıldığında yordayıcı değişkenlerin tamamının anlamlı yordayıcı olduğu tespit edilmiştir. Yordayıcı değişkenlerle dil bilgisi akademik başarısı arasındaki ilişkilere bakıldığında üstbiliş becerisi ile r=0,685 [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde (r=0,467)], özyeterlik algısı ile ise r=0,604 [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde (r=0,254)]düzeyinde korelasyon görülmektedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre dil bilgisi akademik başarısını yordayan regresyon denklemi şu şekildedir;

Dil Bilgisi Akademik Başarısı= (0,239 x Üst Bilişsel Farkındalık puanı) + (0,108 x Özyeterlik puanı) + (-9,353)

4.2.8. Türkçe Dersine Yönelik Tutum, Dil Bilgisi Kaygısı ve Özyeterlik Puanlarının Öğrencilerin Dil Bilgisi Başarısını Ne Düzeyde Yordadığına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Türkçe dersine yönelik tutum, dil bilgisine yönelik kaygı ve özyeterlik puanlarının dil bilgisi başarısının yordanmasına ait alt problem cümlesi "Türkçe dersine yönelik tutum, dil bilgisi kaygısı ve özyeterlik puanları öğrencilerin dil bilgisi başarı puanlarını ne düzeyde yordamaktadır?" şeklinde belirtilmiş ve analiz sonuçları tablo ile gösterilmiştir.

Tablo 99

Dil Bilgisi Başarı Testi, Türkçe Dersine Yönelik Tutum, Dil Bilgisine Yönelik Kaygı ve Özyeterlik Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	P	İkili r	Kısmi r
Sabit	6,011	1,854	-	3,243	,001	-	-
Türkçe Dersi Tutum	,131	,012	,380	10,838	,000	,751	,389
Dil Bilgisi Kaygı	-,140	,014	-,386	-10,206	,000	-,763	-,369
Özyeterlik	,057	,013	,136	4,509	,000	,604	,173
R= 0, 814	R^2= 0,662						
$F_{(3-659)=}$ 431,013	p = 0,000						

Türkçe dersine yönelik tutum, dil bilgisine yönelik kaygı ve özyeterlik algısına göre dil bilgisi başarısının yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 99'da gösterilmiştir. Yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken (dil bilgisi başarısı) arasında üçünün birlikte ele alındığında anlamlı bir ilişki (R=0,814, R^2=0,662) olduğu görülmüştür ($F_{(3-659)}$=431,013, p< ,001). Konu edilen bu üç değişken birlikte dil bilgisi akademik başarısının %66'sını açıklamaktadır. Yordayıcı değişkenlerin göreli önem sırası, standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre dil bilgisine yönelik kaygı (β = -0,386), Türkçe dersine yönelik tutum (β = 0,380) ve özyeterlik algısıdır (β = 0,136). Tamamının anlamlı yordayıcı olduğu görülen yordayıcı değişkenlerle dil bilgisi başarısı arasındaki ilişkilere bakıldığında Türkçe dersine ilişkin tutum ile r=0,751 [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde (r=0,389)], dil bilgisine yönelik kaygı ile r=-0,763 [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde (r=-0,369)] ve özyeterlik algısı ile ise r=0,604 [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde (r=0,173)]düzeyinde korelasyon görülmektedir. Analizin matematiksel denklemi ise;

Dil Bilgisi Akademik Başarısı= (0,131xTürkçe dersine ilişkin tutum puanı) + (-0,140xDil bilgisine yönelik kaygı puanı) + (0,057xÖzyeterlik algısı puanı) + (6,011)'dir.

4.2.9. Türkçe Dersine Yönelik Tutum, Dil Bilgisi Kaygısı ve Üstbilişsel Farkındalık Puanlarının Öğrencilerin Dil Bilgisi Başarısını Ne Düzeyde Yordadığına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Alt problem "Türkçe dersine yönelik tutum, dil bilgisi kaygısı ve üstbilişsel farkındalık puanları öğrencilerin dil bilgisi başarı puanlarını ne düzeyde yordamaktadır?" olarak ifade edilmiştir. Dil bilgisine yönelik kaygı ve üstbilişsel farkındalık değişkenlerine göre dil bilgisi başarısının yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları ise Tablo 100'de verilmiştir.

Tablo 100

Dil Bilgisi Başarı Testi, Türkçe Dersine Yönelik Tutum, Dil Bilgisine Yönelik Kaygı ve Üstbilişsel Farkındalık Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	P	İkili r	Kısmi r
Sabit	5,549	1,939	-	2,861	,004	-	-
Türkçe Dersi Tutum	,124	,013	,359	9,862	,000	,751	,359
Dil Bilgisi Kaygı	-,136	,014	-,376	-9,563	,000	-,763	-,349
Üstbilişsel Farkındalık	,072	,017	,155	4,325	,000	,685	,166
R= 0,813	R^2= 0,662						
$F_{(3-659)=}$ 429,453	p = 0,000						

Türkçe dersine yönelik tutum, dil bilgisine yönelik kaygı ve üstbilişsel farkındalığın birlikte dil bilgisi başarısını yordama derecesinin belirlenmesi amacıyla yapılan çoklu regresyon analizine göre istatistiksel olarak dil bilgisine yönelik kaygı ve üstbilişsel farkındalık puanlarının ortalamasının yordama gücünün anlamlı ($R=0,813$; $R^2=0,662$) olduğu tespit edilmiştir ($F_{(3-659)}=429,453$, $p< ,001$). Her üç değişken birlikte ele alındığında dil bilgisi başarısının %66'sını açıklamakta ve dil bilgisi kaygısı (β=- 0,376), Türkçe dersine yönelik tutum (β= 0,359) ve üstbilişsel farkındalık (β= 0,155) ile standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre sıralanmaktadır. Her iki değişkenin de anlamlı yordayıcı olduğu regresyon katsayılarının anlamlılık testlerinde ortaya koyulurken yordayıcı değişkenlerle dil bilgisi başarısı arasındaki ilişkilerde Türkçe dersine ilişkin tutum ile r=0,751 [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde (r=0,359)], dil bilgisine yönelik kaygı ile r=-0,763 [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde (r=-0,349)] ve üstbilişsel farkındalık ile ise r=0,685 [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde (r=0,166)]düzeyinde korelasyon görülmektedir. Denklem ise şu şekilde gösterilebilir;

Dil Bilgisi Akademik Başarısı= (0,124xTürkçe dersine ilişkin tutum puanı) + (-0,136xDil bilgisine yönelik kaygı puanı) + (0,072x Üstbilişsel farkındalık puanı) + (5,549).

4.2.10. Dil Bilgisi Kaygısı, Özyeterlik ve Üstbilişsel Farkındalık Puanlarının Öğrencilerin Dil Bilgisi Başarısını Ne Düzeyde Yordadığına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Araştırmanın ikinci bölüm onuncu alt problem cümlesi "Dil bilgisi kaygısı, özyeterlik ve üstbilişsel farkındalık puanları öğrencilerin dil bilgisi başarı puanlarını ne düzeyde yordamaktadır?" şeklinde belirlenmiştir. Dil bilgisine yönelik kaygı, Özyeterlik ve üstbilişsel farkındalık değişkenlerine göre dil bilgisi başarısının yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları tablo ile aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 101

Dil Bilgisi Başarı Testi, Dil Bilgisine Yönelik Kaygı, Özyeterlik ve Üstbilişsel Farkındalık Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	P	İkili r	Kısmi r
Sabit	13,887	1,846	-	7,522	,000	-	-
Dil Bilgisi Kaygı	-,192	,014	-,531	-14,073	,000	-,763	-,481
Özyeterlik	,097	,018	,208	5,274	,000	,685	,201
Üstbilişsel Farkındalık	,049	,015	,117	3,396	,001	,604	,131
R= 0,786	R^2= 0,618						
$F_{(3\text{-}659)=}$ 355,877	p = 0,000						

Dil bilgisine yönelik kaygı, özyeterlik ve üstbilişsel farkındalık değişkenlerinin dil bilgisi başarısı üzerindeki yordanmasına yönelik yapılan çoklu regresyon analizinde söz konusu değişkenlerin puanlarının yordama gücünün anlamlı bir ilişki (R= 0,786, R^2= 0,618) gösterdiği belirlenmiştir ($F_{(3\text{-}659)=}$ 355,877, p< ,001). Dil bilgisine yönelik kaygı, özyeterlik ve üstbilişsel farkındalık değişkenleri ile bağımlı değişkendeki yani dil bilgisi akademik başarısındaki toplam varyansın yaklaşık % 62'sini açıklamaktadır ve bu değişkenlerin tamamının anlamlı birer yordayıcı olduğu regresyon katsayılarının anlamlılık testinde ortaya çıkmaktadır. Dil bilgisi başarısı ile yordayıcı değişkenler arasındaki ilişkiye bakıldığında dil bilgisine yönelik kaygı ile r=-0,763 [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde (r=-0,481)] özyeterlik algısı ile r = 0,685 [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde (r=-0,201)] ve üstbilişsel farkındalık ile ise r=0,604 [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde (r=0,131)]düzeyinde korelasyon görülmektedir. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarındaki göreli dizilim ise dil bilgisi

kaygısı (β= - 0,531), özyeterlik algısı (β= 0,208) ve üst bilişsel farkındalıktır (β= 0,117). Regresyon analizi sonuçlarına göre dil bilgisi başarısının yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği aşağıdaki gibidir:

Dil Bilgisi Akademik Başarısı= (-0,192 x Dil bilgisine yönelik kaygı puanı) + (0,097 x özyeterlik puanı) + (0,049 x Üst bilişsel farkındalık puanı) + (13,887).

4.2.11. Türkçe Dersine Yönelik Tutum, Özyeterlik ve Üstbilişsel Farkındalık Puanlarının Öğrencilerin Dil Bilgisi Başarısını Ne Derece Yordadığına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Araştırmanın ikinci bölüm on birinci alt problemi "Türkçe dersine yönelik tutum, özyeterlik ve üstbilişsel farkındalık puanları öğrencilerin dil bilgisi başarı puanlarını yordamakta mıdır / ne düzeyde yordamaktadır?" şeklinde ifade edilmiştir. Türkçe dersine yönelik tutum, özyeterlik ve üstbilişsel farkındalık değişkenlerine göre dil bilgisi başarısının yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları ise Tablo 102'de verilmiştir.

Tablo 102

Dil Bilgisi Başarı Testi, Türkçe Dersine Yönelik Tutum, Özyeterlik ve Üstbilişsel Farkındalık Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	P	İkili r	Kısmi r
Sabit	-12,487	,841	-	-14,850	,000	-	-
Üstbilişsel Farkındalık	,104	,018	,223	5,893	,000	,685	,224
Özyeterlik	,070	,014	,165	4,981	,000	,604	,190
Türkçe Dersi Tutum	,173	,012	,501	14,893	,000	,751	,502
R= 0,793	R^2= 0,629						
$F_{(3-659)=}$ 371,820	p = 0,000						

Dil bilgisi başarısını; üstbilişsel farkındalık, özyeterlik ve Türkçe dersine yönelik tutum değişkenlerinin yordama derecesini belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmış olup analiz sonucuna göre değişkenlerle dil bilgisi arasında anlamlı bir ilişki (R= 0,793, R^2= 0,629) olduğu belirlenmiştir ($F_{(3-659)=}$ 371,820). Değişkenlerin regresyon katsayılarının anlamlılık katsayılarına göre anlamlı yordayıcı olduğu tespit edilmiş olup dil bilgisi akademik başarısının yaklaşık %63'ünü açıkladığı belirlenmiştir. Yordayıcı değişkenlerin standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre başarı üzerindeki göreli önem sırası ise Türkçe dersine yönelik tutum (β= 0,501), üstbilişsel farkındalık (β= 0,223) ve özyeterlik (β= 0,165) olarak görülmektedir. Dil bilgisi başarısı ile yordayıcı değişkenlerin arasındaki

ilişkiye bakıldığında da Türkçe dersine ilişkin tutum ile r=0,751 [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde (r=0,502)], üstbiliş becerisi ile r=0,685 [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde (r=0,224)], özyeterlik algısı ile ise r=0,604 [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde (r=0,190)] düzeyinde korelasyon olduğu belirlenmiştir. Dil bilgisi başarısının yordanmasına yönelik yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre regresyon eşitliği şöyledir:

Dil Bilgisi Akademik Başarısı= (0,173 x Türkçe dersine ilişkin tutum puanı) + (0,104 x Üstbiliş becerisi puanı) + (0,070 x Özyeterlik algısı puanı) + (- 12,487)

4.2.12. Türkçe Dersine Yönelik Tutum, Dil Bilgisine Yönelik Kaygı, Özyeterlik ve Üstbilişsel Farkındalık Puanlarının Öğrencilerin Dil Bilgisi Başarısını Ne Düzeyde Yordadığına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Araştırmanın son alt problemi "Türkçe dersine yönelik tutum, dil bilgisi kaygısı, özyeterlik ve üstbilişsel farkındalık puanları öğrencilerin dil bilgisi başarı puanlarını yordamakta mıdır / ne düzeyde yordamaktadır?" şeklinde ifade edilmiş olup adı geçen tüm değişkenlere göre dil bilgisi başarısının yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları ise Tablo 103'te verilmiştir.

Tablo 103

Dil Bilgisi Başarı Testi, Türkçe Dersine Yönelik Tutum, Dil Bilgisine Yönelik Kaygı, Özyeterlik ve Üstbilişsel Farkındalık Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	P	İkili r	Kısmi r
Sabit	3,610	2,022	-	1,785	,075	-	-
Türkçe Dersi Tutum	,122	,012	,353	9,763	,000	,751	,356
Dil Bilgisi Kaygı	-,125	,014	-,347	-8,661	,000	-,763	-,320
Özyeterlik	,043	,014	,102	3,152	,002	,604	,122
Üstbilişsel Farkındalık	,052	,018	,110	2,887	,004	,685	,112
R= 0,816	R^2= 0,667						
$F_{(4-658)=}$ 328,941	p = 0,000						

Öğrencilerin dil bilgisi akademik başarısı üzerinde etkisi olduğu düşünülen, Türkçe dersine ilişkin tutum, dil bilgisine yönelik kaygı, özyeterlik algısı ve üstbiliş becerisi değişkenlerinin söz konusu dil bilgisi akademik başarısını ne şekilde yordadığını ortaya koymaya yönelik olarak yapılan çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda, Türkçe dersine ilişkin tutum, dil bilgisine yönelik kaygı, özyeterlik algısı ve üstbiliş becerisi değişkenlerinin bir arada öğrencilerin dil bilgisi akademik başarısı ile anlamlı bir

ilişki (R=0,816, R^2=0,667) oluşturduğu tespit edilmiştir ($F_{(4-658)}$=328,941, p< ,001). Söz konusu değişkenler, birlikte dil bilgisi akademik başarı puanlarındaki değişimin %66'sını açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin başarı üzerindeki göreli önem sırası, Türkçe dersine ilişkin tutum (β= 0,353), dil bilgisine yönelik kaygı (β= -0,347), üstbiliş becerisi (β= 0,110) ve özyeterlik algısıdır (β= 0,102). Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri göz önüne alındığında, yordayıcı değişkenlerin tamamının anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir. Yordayıcı değişkenlerle dil bilgisi akademik başarısı arasındaki ilişkilere bakıldığında Türkçe dersine ilişkin tutum ile r=0,751 [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde (r=0,356)], dil bilgisine yönelik kaygı ile r=-0,763 [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde (r=-0,320)], üstbiliş becerisi ile r=0,685 [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde (r=0,112)], özyeterlik algısı ile ise r=0,604 [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde (r=0,122)] düzeyinde korelasyon görülmektedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre dil bilgisi akademik başarısını yordayan regresyon denklemi şu şekildedir:

Dil Bilgisi Akademik Başarısı= (0,122 x Türkçe dersine ilişkin tutum puanı) + (-0,125 x Dil bilgisine yönelik kaygı puanı) + (0,043 x Özyeterlik algısı puanı) + (0,052 x Üstbiliş becerisi puanı) + (3,610)

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde çeşitli psikometrik değişkenlerin dil bilgisi başarısı üzerine etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilen ilişkisel tarama kapsamında elde edilen sonuçlara, sonuçlar üzerinden gerçekleştirilen tartışmaya ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmada çeşitli psikometrik değişkenlerin dil bilgisi başarısı üzerindeki etkisini yordamak amaçlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın betimsel verilerine ait ilk alt problem "Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin başarı, kaygı, tutum, özyeterlik ve üstbiliş puanları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?" şeklinde belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda dil bilgisi başarısı yönünden kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin dil bilgisi başarı puanı erkek öğrencilere göre daha yüksektir. Bir başka deyişle dil bilgisi başarısı ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişkiden söz edilebilir. Bazı araştırmalara göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha geniş bir kelime dağarcığına sahip oldukları ve dil yetisi açısından avantajlı konuma geçtikleri belirtilmiştir (Deniz, Gülden ve Apaydın-Şen, 2013; Lutchmaya vd., 2002; Sarıcaoğlu ve Arıkan, 2009). Bu bağlamda ortaya çıkan sonuç, kız öğrencilerin dil bilgisi açısından da daha başarılı olma durumlarını ortaya koymaktadır. Cinsiyet değişkeni ile Türkçe dersine yönelik tutum arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucuna göre kız öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının erkek öğrencilere göre daha olumlu olduğu görülmektedir. Türkçe dersine yönelik tutumlarda cinsiyet faktörü ile anlamlı bir ilişkinin varlığı ileri sürülebilir. Dil bilgisine yönelik kaygının cinsiyet değişkenine göre değerlendirilmesinde ise erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha yüksek puan aldığı görülmektedir. Cinsiyet ile erkek öğrencilerin puanları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu sonuca

göre dil bilgisine yönelik kaygı ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişkiden bahsederken erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha çok kaygı taşıdığı söylenebilir. Öğrencilerin özyeterlik algıları ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişki değerlendirildiğinde kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek puanlar aldıkları görülmektedir. Bir başka deyişle kız öğrencilerin özyeterlik algısı erkek öğrencilerden daha yüksektir. Cinsiyet ile özyeterlik arasında anlamlı bir ilişki görülmekte ve bu kız öğrenciler lehine farklılaşmaktadır. Üstbilişsel farkındalık ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapılan analiz sonucuna göre kız öğrencilerin puanlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrenme süreçlerinde kız öğrencilerin daha fazla bilişsel stratejileri uyguladığına yönelik çalışmaların da olması (Dursun, 2007; Tuncer ve Doğan, 2015) ortaya konulan sonuçlar açısından önemlidir. Ayrıca cinsiyet ile üstbilişsel farkındalık arasında anlamlı bir ilişki görülmüştür. Araştırmada elde edilen sonuçlarla örtüşen çalışmalar bulunmakla birlikte (Akçam, 2012; Altındağ, 2008) üstbilişsel farkındalık ile cinsiyet arasında herhangi bir farkın ortaya çıkmadığı sonuçlar da mevcuttur (Doğan, 2016; Kışkır, 2011; Landine ve Steward, 1998; Saracaloğlu ve Çengel, 2013; Zulkiply vd., 2008;) Cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında kız öğrencilerin dil bilgisi başarısı, Türkçe dersine yönelik tutum, özyeterlik algısı ve üstbilişsel farkındalık puanlarında kız öğrencilerin daha yüksek aldığı, sadece dil bilgisine yönelik kaygı puanlarında erkeklerin yüksek puana sahip olduğu görülmüştür. Dil bilgisine yönelik kaygıda da negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu için erkek öğrencilerin daha fazla kaygıya sahip olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Sonuçlara göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere bakılınca dil bilgisi başarısı, tutum, özyeterlik ve üstbilişsel farkındalık açısından yüksek; kaygı bakımından düşük puan alması, kız ve erkek öğrencilerin farklı gelişimsel süreçlere sahip olması yönüyle açıklanabilir.

Çalışmanın ikinci alt probleminde "Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin başarı, kaygı, tutum, özyeterlik ve üstbiliş puanları babanın eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu doğrultuda adı geçen tüm değişkenlere yönelik analizler yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre araştırmanın birinci değişkeni olan dil bilgisi başarısı puanlarına bakıldığında babanın eğitim durumu ile anlamlı bir farklılık görülmüştür. Analiz sonuçlarına göre dil bilgisi başarı testi puanlarında babası üniversite ve lisansüstü eğitimi gören öğrencilerin diğerlerine göre en başarılı grup olduğu görülürken ilköğretim mezunu olanlarla lise mezunu olanlara bakıldığında lise mezunu olanlar lehinde de istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmektedir. Bu sonuçlar, babanın eğitim durumu

arttıkça dil bilgisi başarısının da arttığı şeklinde yorumlanabilir. Alanyazın incelendiğinde sonuçların Kartallıoğlu (2008) ve Şahin'in (2011) sonuçlarıyla örtüştüğü görülmektedir. Ortaya çıkan sonuçlarla ayrışan sonuçlara da rastlanmıştır (Akkaya 2011, Yılmaz 2012). Bunun nedeni bireysellik ve araştırma grubunun farklılığı olarak düşünülebilir. Yine ikinci alt problem çerçevesinde değerlendirilen Türkçe dersine yönelik tutum ile babanın eğitim durumu arasındaki ilişkilere bakıldığında yükseköğretim mezunu olanların lehine diğer öğretim kademeleri arasında ve lise mezunları lehine de ilköğretim mezunları ile anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre Türkçe dersine yönelik tutum ile babanın eğitimi arasında anlamlı bir ilişki saptanırken babanın eğitimi yükseldikçe öğrencinin Türkçe dersine yönelik tutumu olumlu hâle gelmektedir, denilebilir. Aynı alt problemle ilgili dil bilgisine yönelik kaygı ve babanın eğitim durumu incelendiğinde yükseköğretim kurumundan mezun olanlarla diğer kademedekiler arasında anlamlı fark saptanırken ilköğretim mezunları aleyhine de tüm öğretim basamakları arasında fark oluştuğu gözlenmiştir. Bu sonuca göre babası ilköğretim mezunu olan öğrencilerin diğer kademelerden mezun olanlardan daha çok dil bilgisine yönelik kaygı taşıdıkları söylenebilir. Benzer bir sonuç da Alyaprak'ın çalışmasında ortaya koyulmaktadır. Babası üniversite mezunu olan çocukların kaygısının okur-yazar ya da ilkokul mezunu olanlara göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir (Alyaprak, 2006). Alt problemin bir diğer analizinde ise öğrencilerin babasının eğitim durumu ile özyeterlik algıları arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Yapılan analizlere göre babası üniversiteden mezun olanlar lehine ilköğretim ve liseye göre anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Babanın eğitim durumunun yükselmesi özyeterlik algısına olumlu yönde yansıdığı sonucuna ulaşılabilir ancak şu da göz önünde bulundurulmalıdır ki Zimmerman (1999) alana özgü ve çok yönlü olan özyeterlik algılarının farklı alanlara özgü ölçümlerinin farklı sonuçlar verebileceğini belirtmiştir. Alt problemin son değerlendirmesinde ise babanın eğitim durumu ve üstbilişsel farkındalık arasındaki ilişki incelenmiş olup analiz sonuçlarına göre ilköğretim mezunu olanlar aleyhine lise, üniversite ve lisan üstü eğitim arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Lise ile üniversite arasında da üniversite lehine anlamlı fark bulunurken genel bir değerlendirmeyle babanın eğitim durumunun yükselmesi üstbilişsel farkındalığa olumlu katkıda bulunmakta denilebilir.

Araştırmanın diğer alt problemi "Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin başarı, kaygı, tutum, özyeterlik ve üstbiliş puanları annenin eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?" şeklinde belirlenmiş ve bu yönde analizler yapılmıştır. İlk olarak annenin eğitim

durumunun dil bilgisi başarısı ile arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Analiz sonucuna göre lise ve üniversite mezunu olanlar lehine ilköğretim mezunu ve lisanüstü mezunları ile anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırmada en yüksek puanı annesi üniversite mezunu olanların aldığı görülürken en düşük puanı lisansüstü eğitime sahip öğrencilerin alması tezattan ziyade bu aralıktaki öğrencilerin sayısının azlığından kaynaklandığı söylenebilir. İlköğretim kademesinden itibaren yukarı doğru anlamlı bir yükselişin olması da bunun kanıtı olarak gösterilebilir. Kartallıoğlu (2008) da anne eğitiminin yükselmesinin çocuğun dil bilgisi kazanımlarına erişi düzeyini yükselttiği sonucuna ulaşmıştır. Aynı alt problemin diğer basamağında annenin eğitim durumu ile öğrencilerin Türkçe dersine yönelik ilişkisi yer almaktadır. Yapılan analiz sonucunda annesi lisansüstü eğitim alan öğrencilerin puanlarıyla ilköğretim mezunu, lise mezunu ve üniversite mezunu arasında lisansüstü aleyhine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. En yüksek puanı annesi üniversite mezunu olan öğrenciler alırken bu öğrencilerin tutumunun olumlu olduğu söylenebilir. Yine lisansüstü mezunu olanların düşük puanlar alması sayı olarak az olmaları sonucuyla ilişkilendirilebilir. Diğer bakış açısıyla annenin kendi eğitim süreci de devam ettiği için hem annelik, hem akademik çalışmaya bağlı öğrenci rollerinin çatışmasının bir sonucu olarak da düşünülebilir. Dil bilgisine yönelik kaygı ile anne eğitimi arasındaki ilişkinin sonuçları değerlendirildiğinde ise annesi üniversite mezunu olanların dil bilgisine yönelik en düşük kaygı seviyesine sahip oldukları görülürken bunu sırasıyla lise mezunu, ilköğretim mezunu ve lisansüstü mezunu olanlar izlemektedir. Lisansüstü mezunlarının sayısının az olmasından kaynaklanabilecek durum devre dışı bırakıldığında annenin eğitim durumu yükseldikçe dil bilgisine yönelik kaygının düştüğü sonucuna ulaşılabilir. Bunun yanında Alyaprak'ın (2006) araştırmasında sınav kaygısının annenin eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılaşma göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Annenin eğitim durumu ile öğrencilerin özyeterlik algıları arasındaki ilişkiye bakıldığında en yüksek puanı alan öğrencilerin annesi lise mezunu olan öğrenciler olduğu belirlenmiştir. Lise mezunu annesi olan öğrencilerin puanları ile ilköğretim, üniversite ve lisansüstü eğitime sahip annesi olan öğrenciler arasında anlamlı farklılık göze çarpmaktadır. Bu durum annenin eğitim durumunun yükselmesinin öğrencilerin özyeterlik algılarında herhangi bir değişimde rol oynamadığı şeklinde ifade edilebilir. Aynı alt problemin son analizinde ise öğrencilerin annenin eğitim durumu ile üstbilişsel farkındalıkları arasındaki ilişkiye bakılmış ve annesi lise mezunu olan öğrencilerin aldıkları puanlarla lise mezunları lehine ilköğretim mezunu, üniversite mezunu ve yüksek lisans-doktora mezunu ile arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. İlköğretim mezunu lehine yüksek lisans-doktoraya göre anlamlı fark görülürken

üniversite mezunu lehine de yine yüksek lisans-doktora ile anlamlı fark belirlenmiştir. Buradan elde edilen bulgulara göre anne eğitim seviyesindeki yükselişin öğrencilerin üstbilişsel farkındalığına etki etmediği düşünülebilir.

Araştırmanın sonraki alt problemi "Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin başarı, kaygı, tutum, özyeterlik ve üstbiliş puanları gelir durumuna göre farklılaşmakta mıdır?" şeklinde ifade edilmiştir. İlk olarak dil bilgisi başarısı ile aile gelir durumu arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına dair analizler yapılmıştır. Analiz sonucuna göre geliri düşük olan öğrencilerle diğer gelir grupları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Sıralamaya bakıldığında ise ikinci sırada üst grup yer almaktadır. Bu sonuçlara göre aile gelir durumunun dil bilgisi başarısı üzerinde belirleyici bir faktör olmadığı düşünülebilir. Kartallıoğlu (2008) ise yaptığı araştırmada orta ve yüksek gelir grubunda yer alan öğrencilerin düşük gelir grubunda olan öğrencilere göre dil bilgisi kazanımlarına erişi düzeyi açısından anlamlı bir şekilde yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynı alt problem dâhilinde aile gelir durumu ile Türkçe dersine yönelik tutum arasındaki ilişkilere ait analiz yapılmıştır. Analizden elde edilen bulgulara göre alt gelir grubunda olan öğrencilerin Türkçe dersi tutum ölçeğinden en düşük puanları aldıkları gözlenmekle beraber orta ve üst gruplar arasında da anlamlı farklar tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre alt gelir grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının olumsuz olduğu şeklinde ifade edilebilir. Alt probleme ilişkin dil bilgisine yönelik kaygı ile aile gelir durumu arasındaki ilişkiye bakıldığında anlamlı bir ilişki tespit edilmiş olup en düşük kaygı düzeyine sahip öğrencilerin üst grupta yer alan öğrenciler olduğu görülmüştür. Üst gelir grubunda yer alan öğrencilerin diğerlerine göre kaygı düzeyinin düşük olduğu söylenebilir. Benzer araştırmalarda alt gelir grubunda yer alan öğrencilerin çeşitli kaygı türlerinde diğer gelir gruplarına göre daha yüksek kaygı düzeyine sahip oldukları gözlenmiş ve bu sonuçların elde edilen sonuçlarla örtüştüğü belirlenmiştir (Alyaprak, 2006; Duman, 2008; Kayapınar, 2006). Bunun yanında gelir düzeyi ile tutum ve kaygı arasında herhangi bir fark bulunmayan çalışmalara da rastlamak mümkündür (Çimen, 2011). Özyeterlik algısı ve aile gelir durumu ilişkileri incelendiğinde alt gelir gruplarıyla orta üst ve üst gelir grupları arasında anlamlı fark gözlenmiştir. Bu fark orta üst ve üst grup lehine olmakla birlikte bu sonuçlara göre aile gelir durumu yükseldikçe özyeterlik algısı da yükselmektedir, şeklinde yorumlanabilir. Aynı alt problem içerisinde yer alan üstbilişsel farkındalık ve aile gelir durumu arasındaki ilişki, yapılan analizlerle ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Çıkan sonuçlara göre gruplar arasındaki ortalama puanlara bakıldığında anlamlı ilişki

saptanmıştır. Alt gelir grubunda yer alan öğrencilerin genel olarak diğer gelir gruplarına göre daha yüksek ortalamaya sahip olması üstbilişsel farkındalık olarak en yüksek grubu oluşturdukları ve gelir durumunun yükselmesiyle üstbilişsel farkındalık arasında doğru bir orantının olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Çalışmada diğer alt problem olan "Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin başarı, kaygı, tutum, özyeterlik ve üstbiliş puanları kitap okuma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?" sorusuna yönelik analizler yapılmıştır. Bu analizlerden ilki dil bilgisi başarı puanları ile çalışmaya katılan öğrencilerin günlük kitap okuma durumları arasındaki ilişkinin bulunmasına yöneliktir. Sonuçlara göre öğrencilerin günlük kitap okuma durumları ile dil bilgisi başarı puanları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiş olup bulgular kitap okuma sayılarının yüksek olduğu gruplar lehinedir. Hiç kitap okumayan ile günlük en az elli sayfa kitap okuyan öğrenciler arasında başarı puanlarında genel olarak düzenli bir artış söz konusudur. Kısacası günlük kitap okuma alışkanlığının dil bilgisi başarı puanlarına ilişkin olumlu bir durum ortaya çıkardığı söylenebilir. Yılmaz (2012) yaptığı araştırmada kitap okumayı seven öğrencilerin akademik başarılarının sevmeyen öğrencilere göre daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Kartallıoğlu (2008) yaptığı araştırmada öğrencilerin evinde kitaplık bulunmasının dil bilgisi başarılarını etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Yine aynı araştırmanın sonuçlarına göre kitap okuma yıllık bazda değerlendirilmiş, bir yılda hiç kitap okumayan ve 1-5 arası kitap okuyanlar ile en az 6-10 kitap ve daha üstü okuyanlar arasında anlamlı bir fark bulunurken bu sonuç öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarının dil bilgisi kazanımlarına erişi düzeyine olumlu yansıma olarak yorumlanmıştır. Bu sonuç araştırmada elde edilen sonuçları destekler niteliktedir. Günlük okunan kitap sayfa sayısı ile öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarına ilişkin ortalama puanlara bakıldığında ise daha fazla kitap okuyanların lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu analizde en yüksek puanı en çok kitap okuyan grup elde ederken bir başka deyişle genel olarak günlük okunan kitap sayfa sayısı ile Türkçe dersine yönelik tutumlar arasında doğru orantılı bir şekilde puan artışı gözlemlenmektedir. Dil bilgisine yönelik kaygı ile günlük okunan kitap sayfa sayısı arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılan analiz sonucunda hiç kitap okumayanlarla günlük okuma alışkanlığı edinmiş öğrenciler arasında okuyan öğrenciler lehine anlamlı bir şekilde artan ilişki tespit edilmiştir. Bir başka ifadeyle günlük okunan kitap sayfa sayısı arttıkça dil bilgisine yönelik kaygı düzeyi de o nispette azalış göstermektedir. Öğrencilerin özyeterlik algıları ile günlük kitap okuma alışkanlıkları arasındaki ilişkide ise kitap okumayan öğrenciler aleyhine anlamlı bir farklılık göze

çarpmaktadır. En düşük özyeterlik puanına sahip olan öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı geliştirememiş öğrenciler olması bu durumu desteklemektedir. Kısacası kitap okumayan öğrencilerin özyeterlik algısı puanı en düşükken en yüksek puanı en çok sayfa kitabı okuyan öğrenciler almıştır. Okunan sayfa sayısı arttıkça özyeterlik algısı da güçlenmektedir, şeklinde de özetlenebilir. Son olarak aynı alt problem çerçevesinde değerlendirilen üstbilişsel farkındalık ile günlük okunan kitap sayfası sayısına bakıldığında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. En çok kitap okuma alışkanlığı edinmiş öğrenci grubunun en yüksek üstbilişsel farkındalık puanı ortalamasına sahip olduğu görülürken hiç okumayan öğrenciden en çok okuyan öğrenci grubuna kadar okunan sayfa sayısıyla ilgili olarak görülen bu artış neticesinde günlük okunan kitap sayfası sayısı üstbilişsel farkındalığı olumlu bir biçimde etkilemekte sonucuna ulaşılabilir.

"Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin başarı, kaygı, tutum, özyeterlik ve üstbiliş puanları başarılı oldukları ders durumuna göre farklılaşmakta mıdır?" biçiminde ifade edilen alt probleme yönelik gerçekleştirilen analiz sonuçlarından ilki öğrencilerin başarılı oldukları ders ile dil bilgisi başarısı arasındaki ilişkiyi bulma amacına yöneliktir. Öğrencilerin dil bilgisi başarısı ile başarılı oldukları ders arasında yapılan analizler sonucu istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Türkçe dersinde başarılı olan öğrenciler dil bilgisi başarısında en iyi sonuçları elde etmişlerdir. Buna benzer bir çalışmada Özdemir (2014), YGS Türkçe alt testi ile öğrencilerin 7-12. sınıftaki başarı ortalamalarını değerlendirmeye tabi tutmuştur. Çıkan sonuçlara göre YGS Türkçe alt testini en iyi yordayan değişkenlerin 7. ve 8. sınıf Türkçe, 11 ve 12. sınıf dil ve anlatım son olarak da 12. sınıf edebiyat yılsonu başarı puanları olduğu ayrıca bu değişkenlerin YGS Türkçe alt testindeki başarının %58'ini açıkladığı sonucuna ulaşmıştır. Yine aynı çalışmada YGS fen bilimleri alt testi dışındaki bütün testlerde ilköğretim başarı puanlarının yordayıcılar arasında olduğu bulunmuştur. Türkçe dersinde başarılı olan öğrencilerin dil bilgisi başarısı ortalama puanlarından en yükseğini aldıkları görülürken matematik dersinden başarılı olanlar da ikinci yüksek puana sahiptirler. Türkçe dersinde başarılı olanların dil bilgisi başarılarının da yüksek olması, beklenilen bir sonuç iken matematik dersinden başarılı olanların sayısının da yüksek olması dil bilgisinin matematik yönünü ortaya koymaktadır şeklinde yorumlanabilir. Bunun dışında göreli önem sırası İngilizce, fen bilgisi, inkılap tarihi, din kültürü ve diğer dersler şeklindedir. Alt problemin bir başka yönü ise başarılı olunan derslerle Türkçe dersine yönelik tutum arasındaki ilişkidir. Yapılan analize göre başarılı olunan dersle Türkçe dersine yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir ilişki

tespit edilmiş olup en yüksek puana sahip grubun Türkçe dersinden başarılı olan öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre Türkçe dersinde başarılı olan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik en olumlu tutuma sahip olan grup olduğu belirlenirken matematik dersinden de yüksek puanlar almaları Türkçe dersi ve matematik dersi arasındaki bağa bir örnek olarak gösterilebilir. Bu konuda Onan (2005) Türkçe için*, "Sahip olduğu dil birimlerinin gerek kendi içlerinde (yapısal oluşum süreci) gerekse aralarındaki ilişki açısından matematiksel bir karaktere sahip olduğu, bilgisayar dilinin nitelikleri olan gramatik ve algoritmal özellikleri doğal mekanizmasına sindirmiş kognitif (bilişsel) bir dildir."* şeklinde bir tanımlama yapmıştır. Böylelikle dil ve matematik arasındaki bağlantının en güçlü örneklerinden olan Türkçenin, bünyesinde barındırdığı özellikleriyle bu yönünü açıkça ve delilleriyle ortaya koymaktadır. Türkçeyi matematiğe dayanan bir dil olmaktan ziyade matematiğin kılık değiştirmiş hâli olarak gören Okar (2004) da bu konuda örnekler vermektedir (Akt. Eskimen, 2012). Aynı alt problem çerçevesinde değerlendirilen dil bilgisine yönelik kaygı puanları ile başarılı olunan ders arasındaki ilişkinin betimlenmesine yönelik yapılan analiz çalışmalarının sonucuna göre dil bilgisine yönelik kaygı testinden alınan puanlar, başarılı oldukları derse göre farklılık göstermektedir. Türkçe dersi ile diğer dersler arasında Türkçe dersi lehine anlamlı farklılık hesaplanmıştır. Bu sonuca göre Türkçe dersinden başarılı olan öğrencilerin dil bilgisine yönelik kaygılarının düşük olduğu sonucuna ulaşılabilir. En yüksek kaygı puanı ise diğer dersler başlığı adı altında verilen tanımlanan dersler dışındaki derslerde başarılı olan öğrencilere aittir. Bu sonuca göre dil bilgisi kaygısı puanları ile öğrencilerin başarılı oldukları dersler arasında bir ilişki söz konusudur. Başka bir deyişle başarılı olunan derse göre dil bilgisi kaygısı artmakta veya azalmaktadır. İngilizce ve matematik dersinden başarılı olanların da diğerlerine nazaran kaygı durumlarının düşük olduğu gözlenmiştir. İngilizce dersinden başarılı olanların kaygı durumlarının düşük olması dil öğretimi mantığıyla açıklanabilecekken matematik dersinden başarılı olanların kaygı durumlarının düşük olması ise Türk dilinin matematiksel yönüyle bağdaştırılabilir. Alanyazına bakıldığında Türkçe dersinin diğer becerileri ile matematik arasında ilişki kuran çalışmalara da rastlanmaktadır (Göktaş, 2010; Ulu, 2016; Erdem, 2016; Boz, 2018; Karakuş Aktan, 2019). Türkçe dersi bir bütün olarak düşünüldüğünde okuduğunu anlama ve problem çözme becerilerine yönelik yapılan bu çalışmalarda, okuduğunu anlama becerisi gelişen öğrencilerin problem çözme becerilerinin de geliştiği görülmektedir. Sözü edilen durum matematik dersinden başarılı olan öğrencilerin dil bilgisi başarılarının da yükselmesine kanıt olarak gösterilebilir. Selçuk vd. (2003) de dil bilgisinin sözel-dilsel zekânın yanında

mantıksal-matematiksel zekâ ile de öğretilmesi gerektiğini savunmaları da önemli bir noktaya işaret etmektedir. Eskimen (2012), dil eğitiminin temeli olan beceriler konusunda matematik gibi Türkçede de yer alan mantık ve sistematik yapının kullanılmasının sonuç, muhakeme ve mukayeseyi de geliştireceğine vurgu yapmıştır. Yapılan diğer çalışmalarda da okuduğunu anlama becerisinin zamanla problem çözme başarısı üzerindeki etkisini arttırdığı belirtilmiştir (Andersson, 2010; Grimm, 2008; Jordan ve diğerleri, 2003).

Problem çözme ve okuduğunu anlama konusuna bir başka açıdan bakan çalışmalar da bulunmaktadır. Bu konuda Hegarty, Mayer ve Monk (1995), Moreno ve Mayer (1999), Panasuk ve Beyranevand (2010) tarafından yapılan araştırmalarda sözcük temelli ve eylem temelli çözüm yapan öğrenciler araştırma konusuna dâhil edilmiştir. Kelime temelli anlama stratejisinde problem cümlesinden işe yarayacak bazı kelimelere odaklanılırken eylem temelli anlamada ise sözcüklerden ziyade olay kurgusunun incelendiği, olaylar arasındaki ilişkilerin analiz edildiği ve problem metninin bütün olarak ele alındığı kabul edilmiştir. Araştırmalarda eylem temelli strateji kullananların başarısının diğer kelime temelli strateji kullanan öğrencilerden yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır (Akt. Ulu, 2016). Bu örneklerden de anlaşılabileceği gibi dil bilgisi açısından bütünün ele alınması başarıyı arttıran bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Sadece sözcük bağlamında kalındığında gereken başarıya ulaşılamamakta, bütüncül bakış açısıyla beraber üst analizlerin yapılmasına da olanak sağlanıp başarıya giden yol açılmaktadır. Ayrıca bu durum sadece dil bilgisi için değil söz konusu problem çözme olduğu için başta matematik olmak üzere tüm dersler için geçerlidir. Bu yönde görüş belirten Balyemez (2009), dil bilgisi öğretiminde, mantıksal – matematiksel zekâya dayanan Matematik, Fen ve Teknoloji, Fizik, Kimya, Biyoloji gibi derslerin bazı konuları ile ilişki kurmanın mümkün olabileceğini belirtmektedir. Son yıllarda yapılan lise geçiş sınavlarında sorulan sorular ve başarılı öğrenci profili incelendiğinde okuduğunu anlayan öğrencilerin tüm derslerde başarıya daha yakın olduğu görülebilir. Elbette ki okuduğunu anlamanın temel prensiplerinden biri de sağlam dil bilgisi yapısına sahip olmaktan geçmektedir. Özyeterlik algısı ve başarılı olunan ders arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkiye rastlanmaktadır. Özyeterlik algısı puanı en yüksek olan öğrenciler Türkçe dersinde başarılı olanlar ardından da matematik dersinde başarılı olan öğrenciler gelmektedir. Bu sonuç, Türkçe dersinden başarılı olanların özyeterlik algılarının da yükseldiği şeklinde yorumlanabilir. Son olarak başarılı olunan dersle üstbilişsel farkındalık arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapılan analize göre üstbilişsel farkındalık

puanları en yüksek olan iki grup Türkçe dersi ve matematik dersinden başarılı olan öğrencilerin bulundukları gruplardır. Öğrencilerin başarılı oldukları derse göre üstbilişsel farkındalık puanları arasında anlamlı bir ilişkinin ortaya koyulduğu bu analizde en düşük puanı ise "diğer" başlığı ile verilen derslerde başarı gösteren öğrencilerin oluşturduğu grubun aldığı görülmektedir. Ortaya çıkan bu sonuçlara göre Türkçe dersinde gösterilen başarı üstbilişsel farkındalıkla olumlu yönde ilişki içerisindedir, denilebilir. Genel olarak bakıldığında çalışma grubuna dâhil edilen öğrencilerin bütün değişkenlerde en başarılı oldukları dersin Türkçe olduğu sonucu görülmektedir.

Araştırmanın bir diğer alt problemi kapsamında çalışma grubunda yer alan öğrencilerin başarı, kaygı, tutum, özyeterlik ve üstbiliş puanları, öğrenme stillerinin arasında farklılaşma olup olmadığı yönünde çalışma yapılırken ilk olarak öğrenme stilleri ve dil bilgisi başarısı arasındaki ilişkiler değerlendirilirken bu yönde analiz çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Dil bilgisi başarı puanlarının öğrenme stillerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre en yüksek dil bilgisi başarı puanı olan öğrencilerin görsel nitelikli öğrenciler olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre öğrenme stili olarak görsel özelliklere sahip öğrencilerin dil bilgisi başarısı açısından daha başarılı olduğu söylenebilir. Diğer bir analizde Türkçe dersine yönelik tutum ile öğrenme stilleri arasındaki ilişki değerlendirmeye alınmıştır. Yapılan analiz sonucuna göre öğrenme stilleriyle ilgili Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğinden en yüksek puanı alan öğrencilerin öğrenme stilleri açısından dokunsal nitelikli öğrenciler olduğu görülürken ikinci sırada görsel-işitsel-dokunsal nitelikli öğrencilerin yer aldığı tespit edilmiştir. Bu bilgiler ışığında Türkçe derslerinin görsel, işitsel ve dokunsal materyallerle desteklenmesinin Türkçe dersine yönelik tutuma olumlu bir şekilde yansıyacağı sonucu çıkarılabilir. Aynı alt problem kapsamında öğrenme stilleri ile dil bilgisine yönelik kaygı arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Öğrenme stillerine göre dil bilgisine yönelik kaygı puanı en yüksek olan öğrenci grubunun görsel-işitsel nitelikli öğrenciler olduğu görülmüştür. Bir başka ifadeyle görsel-işitsel nitelikli öğrencilerin dil bilgisine yönelik yüksek kaygı taşıdığı söylenebilir. Bu durum dil bilgisi derslerinin görsel ve işitsel materyallerle desteklenmediğinde bu gruptaki öğrencilerin kaygısının arttığı şeklinde yorumlanabilir. Dil bilgisi derslerinde çoğunlukla düz anlatım yönteminin kullanıldığı da düşünüldüğünde ortaya çıkan sonuç daha anlaşılabilir hâle gelmektedir. Bıyık (2016), yaptığı araştırmada farklı nedenlerle dil bilgisi

öğretim sürecinde Türkçe öğretmenlerinin geleneksel öğretim yöntemlerini tercih ettiklerini tespit etmiştir. Alanyazında geleneksel öğretmenlerin geleneksel anlayışla anlatma yöntemlerini devam ettirdiğini bildiren başka çalışmalar da mevcuttur (Akgül, 2010; Arıcı, 2005; Çarkıt, 2013; Erdem, 2007; Ertekinoğlu, 2003; Kanat, 2016; Kayar, 2019; Sağır, 2002; Salman, 2018;). Eyüp (2013), çalışmasında çeşitli duyu organlarına hitap eden materyaller ve etkinliklerle zenginleştirilmiş beyin temelli öğrenmeye dayalı etkinliklerin geleneksel öğretime oranla daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanında ana dili öğretiminde masalların (Derman, 2002), dil bilgisi öğretiminde ise fıkraların (Çiçekler, 2006) etkili olduğunu gösteren çalışmaların varlığı derslerde ne kadar çok farklı boyutlar ele alınırsa o kadar çok ilerlemenin kaydedilebileceğine örnek olarak gösterilebilir. Bu şekilde dil bilgisi derslerinin metinlerden bağımsız olarak işlenmesinin önüne geçilirken farklı metinlerle dil bilgisi konularının işlenebilmesi, başarının yanında öğrencinin kültürel mirasını tanıma imkânı da sunmaktadır. Öğrencilerin özyeterlik algıları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla yapılan analizde ise yine istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmakla beraber özyeterlik algısı puanı en yüksek olan grubun öğrenme stillerine göre işitsel nitelikli öğrenciler olduğu görülmüştür. Ardından sırasıyla görsel ve görsel-işitsel-dokunsal nitelikli öğrencilerin geldiği görülmektedir. Analiz sonucu dil bilgisi derslerin hem görsel, hem işitsel hem de dokunsal materyallerle desteklendiğinde öğrencilerin özyeterlik algılarının yükselmesine katkı sağlanabileceği şeklinde değerlendirilebilir. Yılmaz ve Sünbül (2003), derslerin işlenişinde hedef, konu ve duruma uygun olarak seçilen yöntem ve tekniklerle derse ilişkin ilgiyi ve etkin katılımı arttırarak öğrencinin güdülenmesini sağladığını, böylelikle de dersin daha etkili ve anlamlı olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Son olarak öğrenme stilleri ve üstbilişsel farkındalık arasındaki ilişki değerlendirmeye tabi tutulmuştur ve anlamlı bir fark belirlenmiştir. Üstbilişsel farkındalık puan ortalaması en yüksek olan öğrencilerin öğrenme stilleri bakımından görsel nitelikli öğrenciler olduğu istatistiki manada küçük bir farkla da ikinci sırada işitsel nitelikli öğrencilerin yer aldığı görülmektedir. Yapılan analizle ortaya çıkan sonuçlar görsel nitelikli öğrenciler kadar işitsel nitelikli öğrencilerin de üstbilişsel farkındalıklarının yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Fidan (1986), öğrencinin nasıl öğrendiğine bakılarak gerekli ve uydun yöntem teknik ve planlamanın yapılması gerektiğini belirtmiştir. Ertürk ise (1986) öğretme işinin öğrenmenin rehberliğinde olduğunu düşünerek çeşitli öğrenme durumları için sadece öğrenme çeşidine göre değil aynı zamanda çeşitli öğrenci tiplerine uygun öğrenmelerin planlanıp uygulanması gerektiğine de vurgu yapmıştır. Kaynaklara bakıldığında geçmişten günümüze öğrenmede

bireysel farklılıkların önemli bir faktör olduğu ve bu konuya dair düşünceler belirtildiği gözlenmiştir. Hatta Eyüp (2013), konuyu bir adım daha ileri götürerek öğretimin; tüm öğrencilerin bireysel farklılıklarını sergilemeye olanak vermesi için çok yönlü olması, bireysel farklılıkları göz önünde bulundurması gerektiğini belirterek okulların bile yeniden şekillendirilmesi ihtiyacının doğabileceğini belirtmiştir. Aslında günümüz şartlarında teknolojinin gelişmesi bu tür durumları daha kolaylaştırmakta, zorunlu hâllerde kullanılan uzaktan eğitim imkânlarının sınıf ortamı dışına taşınan derslerde bireysel farklılıklar gözetilerek de gerçekleştirilebilmesinin önünü açmaktadır. Menteş-Bolat (2004) da yaptığı çalışmasında dil bilgisi başarısını arttırmada aktif öğrenme yöntemlerinin etkili olduğunu belirtirken öğrencilerin öğrenme stillerinin bilinerek derslerin bu doğrultuda planlamasının da başarıyı arttıran etmenler arasında olduğunu gözlemlemiştir. Nitekim dil bilgisi öğretiminde biçimi öne çıkarmaktan ziyade biçim ile işlevi bütünleştiren, karşılaştırmalar yapılmasına olanak sağlayan ve somut örneklerle kavratmayı temel alan bir yöntem seçilmesi (Sağır ve Demir Atalay, 2016) önemli bir konudur.

Araştırmanın ana problemine bağlı olarak öncelikle dil bilgisi başarısı ile Türkçe dersine yönelik tutum, dil bilgisine yönelik kaygı, özyeterlik algısı ve üstbilişsel farkındalık arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre dil bilgisi başarısı ile Türkçe dersine yönelik tutum arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki, dil bilgisi başarısı ile dil bilgisine yönelik kaygı arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki, dil bilgisi başarısı ile özyeterlik algıları pozitif yönlü anlamlı bir ilişki, son olarak da dil bilgisi başarısı ile üstbilişsel farkındalık arasında yine pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Eldeki bu sonuçlar, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları olumlu hâle geldikçe dil bilgisi başarısının yükseldiği, dil bilgisine yönelik kaygı düzeyleri düştükçe ters orantılı olarak dil bilgisi başarısının arttığı, özyeterlik algısı yüksek olan öğrencilerin sonucu dil bilgisi başarı puanlarına da olumlu yansıttığı ve son olarak üstbilişsel farkındalık düzeyleri yüksek olan öğrencilerin dil bilgisi başarısını da yükselttiği şeklinde yorumlanabilir. Duyguların ve bilişin birbirinden ayrılması mümkün değildir (Eyüp, 2013). Kayar (2019) yaptığı çalışmada iyi, orta ve düşük düzey olarak ayırdığı okul kategorilerine göre öğrencilerin dil bilgisi etkinlikleri ile tutumu arasında okul düzeyinde farklılaşmalar olduğunu belirtirken; bu durumu tutumların öğrenim görülen okulun akademik başarı düzeyinden etkilenmesi şeklinde yorumlamıştır. Cotterall (1999) ise dil öğrencilerinin başarısında özyeterliğin çok önemli bir değişken olduğunu ifade etmiştir. Çeşitli araştırmalara göre üstbilişsel farkındalığı yüksek olan öğrencilerin öğrenirken daha

stratejik davrandığı ve üstbilişsel stratejileri kullanarak daha iyi bir verimlilik gösterdiğini belirtmişlerdir (Downing, 2009; Flavell, 1979, Ganz ve Ganz, 1990). Üstbilişsel farkındalığa sahip öğrencilerin kullandıkları bu stratejilerden dolayı dil bilgisi başarısını da diğer alanlarda olduğu gibi yükseltebileceği sonucuna ulaşılabilir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre Türkçe dersine yönelik tutum ile dil bilgisine yönelik kaygının dil bilgisi başarısının anlamlı yordayıcısı olduğu görülmüştür. Türkçe dersine yönelik tutum ve dil bilgisine yönelik kaygı ile dil bilgisi başarısı arasında olumlu yönde, yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bağımlı değişken olan dil bilgisi başarısının %65'ini bağımsız değişkenler olan Türkçe dersine yönelik tutum ile dil bilgisine yönelik kaygı açıklamaktadır. Akkaya (2011) çalışmasında dil bilgisi başarısı ile Türkçe dersine yönelik tutum arasında tutarlı bir ilişkiden bahsederken araştırmanın sonuçlarıyla örtüşen ve destekleyen bir durumdan söz etmektedir. Aynı şekilde Durukan (2011) İlköğretim 6. Sınıfta Bilgisayar Destekli Dil Bilgisi Öğretiminin Başarı ve Tutuma Etkisi adlı çalışmasında başarı ve tutum arasında deney grubu lehine anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Alanyazın incelendiğinde genellikle başarı ve tutum arasında doğru orantılı bir ilişki verilen örneklerde de olduğu gibi görülmektedir. Bazen farklı sonuçlara da rastlanabilmektedir. Örneğin, dil bilgisi başarısı ile ilgili lise düzeyinde yapılan bir çalışmada Kayar (2019), öğrencilerin dil bilgisi başarısı ile Türk dili ve edebiyatı dersi arasında öğrencileri düzeylerine göre farklılaşma tespit etmiştir. Akademik açıdan başarılı olan öğrencilerin dil bilgisi başarı puanlarının yükselmesine karşın tutumlarında aksi yönde bir durum belirlerken akademik açıdan düşük öğrencilerin ise tutumlarının yükseldiği sonucuna ulaşmıştır. Bu durumu ise akademik açıdan başarılı olan öğrencilerin derse karşı geçmiş bilgilerini harekete geçirmenin yanında başarılı olmak adına çalıştıklarını ancak Türk dili ve edebiyatı derslerinde öğrendikleri bilgiye çok da değer vermedikleri sonucuna ulaşmıştır. Başarı ve tutum arasında genel bir değerlendirme yapıldığında iki değişken arasında doğru ve olumlu bir ilişkinin varlığı görülmektedir. Dil bilgisi başarısının diğer bir yordayanı olduğu düşünülen kaygı ile başarı arasındaki ilişkiye bakıldığında önceden de belirtildiği gibi kaygının da başarı üzerinde yordayıcı etkisi görülmektedir. Bu ilişki ters yönlü şekilde gerçekleşmekte ve kaygı arttıkça başarının düştüğü ya da başarı yükseldikçe kaygının düştüğü şeklinde belirtilebilecekken kaygının düşmesinin başarıyı arttırdığı şeklinde de yorumlanabilir. Alanyazın incelendiğinde doğrudan dil bilgisi ile ilgili kaygıya yönelik bir çalışma olmasa da kaygı ve başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen çeşitli araştırmalar vardır. Duman'ın (2008) yaptığı çalışmada başarı durumu düşük öğrencilerin

kaygı durumunun başarı durumu yüksek öğrencilere göre hatta başarı durumu orta öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmanın sonuçları araştırma ile benzerlik gösterirken Yıldız (2007) ise öğrencilerin başarı algılarının kaygı durumları ile anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Büyüköztürk (1999) yaptığı çalışmasında öğrencilerin araştırmaya yönelik kaygılarının araştırma dersindeki başarıları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu derste başarılı olanların daha az kaygı duyduklarını gözlemiştir. Hatta bu çalışmada bir derse kaygı duyanların diğer derslerde de bu durumu devam ettirdikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Dil bilgisine yönelik tutum ve kaygının birlikte ele alındığı bir araştırmaya rastlanılmamakla birlikte diğer dil becerileri ile ilgili araştırmalar mevcut durumdadır. Ünsal'ın (2019) yaptığı araştırmada rol alma modelinin 7. sınıf öğrencilerinin öğrencilerin konuşma tutum ve kaygılarına olan etkilerine bakılmış ve modelin öğrencilerin tutumlarında ve kaygılarında olumlu yönde etkiler bıraktığı gözlenmiştir. Öğrencilerin derse karşı tutumları olumlu yönde değişirken kaygıları ise azalma eğilimine girmiştir. Bu da araştırma sonucunda ortaya çıkan başarı bağımlı değişkeninin tutum ve kaygı boyutuyla olan ilişkisine bir başka dil becerisi üzerinden örnek şeklinde gösterilebilir. Baki (2017), okuma alışkanlığı ile okuma tutumu ve okuma kaygısı üzerinde yaptığı ilişkisel tarama modelindeki çalışmasında tutumun doğrudan, kaygının ise hem doğrudan hem de dolaylı olarak okuma alışkanlıklarını etkilediği sonucuna ulaşarak farklı bir dil becerisindeki durumunu ortaya koymaktadır. Dinleme becerisinde de Harmankaya ve Melanlıoğlu'nun (2017), üstbiliş strateji eğitimi, dinlediğini anlama, dinleme tutumu ve dinleme kaygısı üzerine yaptıkları araştırmada verilen eğitimin tutum ve başarı üzerindeki etkisi ortaya koyulmuştur. Bunların yanı sıra tutum ve kaygı birlikte olmasa bile farklı dil becerilerinde araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmaların bazılarında tutumu olumlu yönde etkileyecek, kaygı düzeyini düşürecek deneysel çalışmalara yer verilmiş ve etkili bir sonuca ulaşıldığı belirtilmiştir; bazılarında ise tutum veya kaygının farklı değişkenlerle ilişkisine bakılmış veya nedenleri araştırılmıştır (Aşılıoğlu ve Özkan, 2013; Ateş ve Akaydın, 2015; Belet ve Yaşar, 2007; Çevik vd., 2019; Karakuş Tayşi 2019; Kardaş ve Akın, 2019; Kuşdemir ve Katrancı, 2016; Sulak vd. 2016; Yemenici, 2019;).

Türkçe dersine yönelik tutum ve özyeterlik algısının dil bilgisi başarısını üzerindeki yordayıcı özelliğini ortaya koymak amacıyla yapılan analizlerde hem Türkçe dersine yönelik tutum hem de özyeterlik algısının anlamlı birer yordayıcı olduğu görülmüştür. Bu iki değişken ile dil bilgisi başarısı arasında olumlu yönde, yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki

belirlenmiştir. Türkçe dersine yönelik tutum ve özyeterlik algılarının ikisi birlikte dil bilgisi başarısının yaklaşık %61'ini açıklamaktadır. Bu sonuçlara bakıldığında öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları ve özyeterlik algıları, dil bilgisi başarısının değerlendirilmesinde veya arttırılmasında göz önünde bulundurulması gereken etmenler olduğu görülmektedir. Özyeterlik algısının başarı ile ilişkili olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Bandura, 1997; Pajares, 1996; Schunk, 1995). Doğrudan dil bilgisine yönelik bir özyeterlik çalışması bulunmasa da diğer becerilerle ilgili çeşitli çalışmalar alanyazında yer almaktadır. Ürün Karahan (2017) yaptığı çalışmada 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının Türkçe dersi özyeterlik algıları ile ilişkisini incelemiş ve okuma alışkanlığı olan öğrencilerin özyeterlik algılarının diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşırken bu öğrencilerin ders çalışan ve çaba gösteren öğrenciler olduğunu belirtmiştir. Bu durum, başarı ve özyeterlik arasındaki ilişkiye örnek gösterilebilir. Benzer bir çalışmada Altunkaya (2018) ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin okur özyeterlikleri ile okuduklarını anlama becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve özyeterlik algı düzeyi düşüklüğünün okuduğunu anlama düzeyini de düşürdüğünü belirtmiştir. Aslında bütün başarı yolculuğunun öncelikle okuduğunu anlamaktan geçtiği düşünülürse özyeterlik ile başarı arasındaki ilişkinin önemi daha iyi anlaşılacaktır. Yazma becerisinde ise Demir (2013), ilköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ilişkisi üzerine yaptığı çalışmada yaratıcı yazma becerileri ve yazma özyeterlik algısı arasında orta düzeyde bir ilişki tespit etmiş ve buna bağlı olarak yazma özyeterliği olan öğrencilerin genellikle yaratıcı yazma konusunda da başarılı olabileceği sonucuna ulaşmıştır. Müldür ve Yalçın (2019) yaptıkları çalışmada öz düzenlemeye dayalı eğitim verilen öğrencilerin özyeterliklerinin arttığını daha da önemlisi öğrencilerin başkalarının desteği olmadan yazdıklarını ve yazmaktan korkmadıklarını ifade ettiklerini bildirmişlerdir. Kısacası özyeterlik algısı artınca başarı da gelmiştir. Multon, Brown ve Lent'e (1991) göre özyeterlik inançları ortalama ve üzeri başarı gösteren öğrencilerde, düşük başarılı öğrencilere nazaran daha yüksektir; buna göre düşük özyeterlik algısının, başarıyı olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılabilir. Yaşanan herhangi bir başarısızlık özyeterlik algısı yüksek olan öğrenciler için, yeterli gayretin sarf edilmediği yönünde yorumlanırken bu durumun tam tersi olarak özyeterlik algısı düşük olan öğrenciler, öğrenme etkinliklerini olduğundan daha zor yorumlayarak başarısızlığı kişinin doğuştan getirdiği, giderilemeyecek bir yetenek yoksunluğu olarak görmektedirler. Bu yüzdendir ki yaşadıkları her başarısızlığı bu durumun bir hatırlatıcısı olarak kabul ederler (Pajares ve Schunk, 2002). Dil bilgisi açısından bakıldığında özyeterliğe sahip olan öğrencilerin tıpkı

diğer derslerde olduğu gibi dil bilgisi öğrenmede de başarılı olacakları kanısını akıllara getirmekte ve Koç ile Arslan'ın (2017) yaptığı çalışma da bu sonuçları desteklemektedir. Akademik özyeterliğin her ne kadar genellikle üniversite düzeyinde gerçekleştirildiğine dikkat çekilse de (Koç, 2017) araştırmada bunun ortaokul düzeyinde elde edilmesinin dil bilgisi başarısını etkilediği sonucuna varılmıştır.

Yapılan bir diğer analizde ise Türkçe dersine yönelik tutum ile üstbilişsel farkındalığın dil bilgisi başarısının anlamlı yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre Türkçe dersine yönelik tutum ve öğrencilerin üstbilişsel farkındalık puanları ile dil bilgisi başarısı arasında olumlu yönde, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bağımsız değişkenler olan Türkçe dersine yönelik tutum ve üstbilişsel farkındalığın öğrencilerin dil bilgisi başarısının yaklaşık %62'sini açıklamaktadır. Türkçe dersine yönelik tutum ve üstbilişsel farkındalığın dil bilgisi başarısına etkisini inceleyen bir çalışma olmasa da araştırmanın sonuçlarına ışık tutması açısından diğer dil becerileri ile ilgili araştırmalar dikkate alınmıştır. Katrancı ve Yangın'ın (2013) çalışmasında üstbiliş stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutuma etkisine bakılmış ve sonuç olarak üstbiliş stratejileri öğretilen grubun dinlediğini anlama ve dinlemeye yönelik tutum konusunda kontrol grubu öğrencileri ile aralarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuca göre üstbiliş stratejilerini uygulayan veya uygulamayı bilen öğrencilerin daha başarılı olduğu görülmektedir. Yine dinleme becerisi üzerine yapılan araştırmada Harmankaya ve Melanlıoğlu (2017) üstbilişsel strateji öğretiminin dinlediğini anlamayı ve dinlemeye yönelik tutumu destekleyici bir yöntem olduğunu, aynı zamanda dinlemeye yönelik kaygıyı nispeten de olsa düşürdüğünü bildirmişlerdir. Üstbilişsel farkındalığın okuduğunu anlama üzerindeki etkisini araştırmak üzere yapılan çalışmalarda bu farkındalığın okuduğunu anlama üzerinde büyük bir etkisinin olduğu sonucuna varılmıştır (Altunkaya ve Sülükçü, 2018; Akın ve Çeçen, 2014; Duman ve Arsal, 2015; Karatay, 2010). Okuduğunu anlama, bağımsız değişken olarak düşünüldüğünde yapılan bu çalışmalarda başarının sağlandığı görülmektedir. Dolayısıyla üstbilişsel stratejinin başarıyı etkilediğinden söz edilebilir. Oluk ve Başöncül (2009) üstbilişsel okuma stratejilerini kullanan öğrencilerin fen ve teknoloji ile Türkçe derslerinde başarılı oldukları sonucuna varmışlardır. Böylelikle üstbilişsel stratejinin kullanımının öğrenilmesi/öğretilmesi farklı disiplinlerdeki başarı durumunu birlikte etkileyebilir ya da öğrenilen stratejiler farklı alanlarda kullanılabilir ve başarıya götürebilir şeklinde yorumlanabilir. Başarı ile üstbilişsel farkındalık arasındaki ilişkiye bir başka örnek de ilköğretim 7. sınıf

öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları ile SBS başarıları arasında anlamlı ilişki bulunduğunu bildiren Bağçeci, Döş ve Sarıca (2011) tarafından yapılan İlköğretim Öğrencilerinin Üst bilişsel Farkındalık Düzeyleri İle Akademik Başarısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi çalışması gösterilebilir.

Dil bilgisine yönelik kaygı ve özyeterlik algısının dil bilgisi başarısı üzerindeki yordayıcılığını saptamak amacıyla yapılan analizde de her iki değişkenin dil bilgisi başarısı açısından anlamlı yordayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dil bilgisi başarısı ile dil bilgisine yönelik kaygı ve özyeterlik algısı arasında pozitif yönde, anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bağımlı değişken olan dil bilgisi başarısının bağımsız değişkenler olan dil bilgisine yönelik kaygı ve özyeterlik algısı tarafından %60'ı açıklanmaktadır. Bu iki değişkenin dil bilgisi başarısına etkisini doğrudan inceleyen bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu konuda Türkçenin bir bütün olarak düşünülmesi ve dil bilgisinin diğer becerileriyle olan sıkı münasebeti nedeniyle bu becerilerin örneklerine bakılmıştır. Arslan (2017) yaptığı çalışmada öğrencilerin okuma kaygıları ile akademik özyeterlik algılarını sınıf, cinsiyet, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu gibi çeşitli değişkenler açısından incelemiş ve özyeterlik algısının okuma kaygısını da olumlu yönde etkilediği sonucuna varmıştır. Dolayısıyla akademik özyeterliliğe sahip bireylerin seçilen duruma yönelik kaygısının da etkilendiği ve böylelikle ikisinin birlikte başarıya daha çok etki ettiği söylenebilir. Ürün Karahan'ın (2017) çalışmasında okuma alışkanlığı ve özyeterlik arasındaki ilişkinin kaygı düzeylerine de etki ettiğinden bahsedilmektedir. Bir başka ifadeyle okuma alışkanlığı ve özyeterliğe sahip öğrencilerin kaygı düzeyleri de aşağı yönlü eğilim göstererek başarının elde edilmesinde rol oynadığı veyahut sadece gereken kaygı seviyesinde tutulmasıyla daha başarılı bireyler hâline geldikleri görülmektedir. Bu da araştırmanın sonucunda ortaya çıkan durum gibi kaygı ve özyeterlik algısının birlikte başarının önemli etkenleri olduğunu göstermektedir.

Dil bilgisi başarısında dil bilgisine yönelik kaygı ve üstbilişsel farkındalığın anlamlı birer yordayıcı olduğu yapılan analizler sonucunda ortaya koyulmuştur. Dil bilgisine yönelik kaygı ve üstbilişsel farkındalık ile dil bilgisi arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiş olup her iki değişkenin bağımlı değişken olan dil bilgisi başarısının %61'ini açıkladığı belirlenmiştir.

Dil bilgisi ile kaygı arasındaki ilişkiyi temel alan araştırmalar genellik yabancı dil öğretiminin bir boyutu şeklinde ele almışlardır (Altunkaya, 2015; Aydın vd., 2018). Diğer dil becerileri ve kaygı arasındaki ilişkiyi yine yabancı dil olarak ele alınmasının yanı sıra

(Altunkaya, 2017; Boylu ve Çangal, 2015, İşcan, 2015, Sallabaş, 2012) ana dili olarak da ele alan pek çok çalışma bulunmaktadır (Çeliktürk ve Yamaç, 2015, Gölpınar vd. 2018; Karakuş Tayşi ve Taşkın, 2018, Katrancı ve Kuşdemir, 2015; Melanlıoğlu, 2013; Öztürk, 2007; Öztürk, 2012, Taşkın, 2018; Yemenici, 2019). Yazma becerisi üzerine de çeşitli çalışmalar vardır (Aşılıoğlu ve Özkan, 2013; Ateş ve Akaydın, 2015; Karakaya ve Ülper, 2011; Karakoç Öztürk, 2012; İşeri ve Avcı, 2014; Uçgun, 2011). Araştırmaların işaret ettiği ortak nokta, kaygının başarı üzerinde olumsuz bir etki oluşturduğu ancak belirli düzeydeki ve kontrol edilebilen kaygının başarıya katkıda bulunabileceği görüşüdür. Üstbilişsel farkındalık konusunda da yine diğer dil becerilerinde pek çok çalışma bulunmaktadır. Dinleme becerisinde üstbilişsel stratejilerin kullanılmasının dinlemeye olan katkısını ortaya koyan çalışmaların yanı sıra bu stratejilerin kullanılmasını öneren yurt içi ve yurt dışı çalışmalar mevcuttur (Chamot, 1995; Cross, 2010; Graham ve Makaro, 2008; Goh, 2000; Karakoç Öztürk, 2017; Katrancı, 2012; Katrancı ve Yangın, 2013; Melanlıoğlu, 2011; Mendelsohn, 1994; Vandergrift, 2003). Verilen bu örneklerle birlikte daha önceden de belirtildiği gibi üstbilişsel strateji eğitiminin başarıya etkisi görülmektedir. Yapılan bu araştırmada da kaygı ve üstbilişsel stratejilerin birlikte başarıyı yordadığı belirlenmiştir. Sonuç olarak dil bilgisi eğitiminin başarılı bir şekilde verilebilmesi için üstbilişsel farkındalık ve kaygı, göz önünde bulundurulması gereken etmenler arasında yer almaktadırlar.

Yapılan analizler sonucunda özyeterlik algısının ve üstbilişsel farkındalığın dil bilgisi başarısındaki yordayıcılığı incelenmiştir. Söz konusu değişkenlerin dil bilgisi başarısının anlamlı birer yordayıcısı olduğu görülmüştür. Özyeterlik algısı ve üstbilişsel farkındalık arasında orta düzeyde pozitif anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Dil bilgisi başarısını her iki değişkenin birlikte %50 açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Dil bilgisi ile ilgili her iki açıdan değerlendiren bir çalışma bulunmasa da Koç ve Arslan'ın (2017) yaptığı çalışmada öğrencilerin ortaokul öğrencilerinin akademik özyeterlik algıları ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıklarına bakılmıştır. Toplamda 1059 öğrenci üzerinde yapılan araştırmada öğrencilerin okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları ile akademik özyeterlikleri alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Yine Koç ve Karabağ (2013) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin bilişüstü yetileri ile başarı yönelimleri arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin bilişüstü yetileri ile başarı yönelimleri arasında anlamlı düzeyde ilişki saptanmıştır. Sakız'ın (2013) yaptığı araştırmada da özyeterliğin, öğrencilerin

akademik gayret ve performans düzeyleri üzerinde son derece etkili olmasından ve dinamik bir yapıyı barındırmasından dolayı özellikle öğrenme ortamlarında üzerinde durulması gereken bir faktör olduğu savunulmuştur. Ayrıca hayatlarının önemli bir bölümünü sınavla geçirecek öğrencilerin küçük yaşlarda özyeterliklerini geliştirmesinin daha sonra karşılaşabilecekleri problemlere karşı da daha sağlıklı ve istikrarlı başa çıkabilme özelliği kazandıracağını belirtmiştir. Özyeterlik ve başarı arasındaki ilişkiyi açıklamayı amaçlayan araştırmalar (Clause vd., 2001; Lindsay-Coleen, 2010; Schunk ve Pajares, 2001), özyeterlik inancının üstbiliş stratejileriyle de ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Özyeterliği yüksek olan bireylerin, bir problemi çözerken önce plan yaptıkları, bu planı uygularken de zihinsel süreçlerini izleyip değerlendirdiklerini kısacası üstbiliş stratejilerini kullanıp başarıya ulaşmak için gayret ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda başarı için özyeterlik algısı ve üstbilişsel stratejiler hem ayrı ayrı hem de birlikte oldukça etkilidir.

Araştırmanın bağımlı değişkeni olan dil bilgisi başarısı ile Türkçe dersine yönelik tutum, dil bilgisine yönelik kaygı ve özyeterlik arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Adı geçen üç değişkenin dil bilgisi başarısını anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür. Bu değişkenlerle dil bilgisi başarısı arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Türkçe dersine yönelik tutum, dil bilgisine yönelik kaygı ve özyeterlik algısı birlikte dil bilgisi başarısının %66'sını açıklamaktadır. Bu üç değişkenle ilgili sonuçlar daha önceki bölümlerde tartışılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre Türkçe dersine yönelik tutum, dil bilgisine yönelik kaygı ve özyeterlik değişkenlerinin birlikte dil bilgisi başarısının önemli birer yordayıcısı olduğu sonucuna varılmıştır. Üç değişkenin birlikte kullanıldığı çalışmaların sadece yabancı dil eğitimi, matematik ve fen gibi alanlardaki ilişkilerine bakılan çalışmalar olduğu gözlenmiştir (Bozkurt, 2012; Tuncer ve Akmençe, 2019).

Türkçe dersine yönelik tutum, dil bilgisine yönelik kaygı ve üstbilişsel farkındalığın dil bilgisi başarısı üzerindeki yordayıcılığını belirlemek amacıyla yapılan analize göre üç değişkenin anlamlı birer yordayıcı olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu değişkenlerle dil bilgisi başarısı arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde anlamlı ilişki tespit edilirken bağımlı değişkenin %66'sını açıkladığı görülmüştür. Adı geçen bağımlı değişkenlerle ilgili sonuçlar daha önceki bölümlerde tartışılmış ve hepsinin bir arada kullanıldığı bir araştırmaya rastlanamamıştır. Bu sonuca göre Türkçe dersine yönelik tutum, dil bilgisine yönelik kaygı ve üstbilişsel farkındalığın hepsinin birlikte dil bilgisini yordayan önemli değişkenler olduğu saptanmıştır.

Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç da dil bilgisine yönelik kaygı, özyeterlik algısı ve üst bilişsel farkındalığın dil bilgisi başarısının anlamlı yordayıcısı olduğudur. Dil bilgisine yönelik kaygı, özyeterlik ve üstbilişsel farkındalık ile dil bilgisi başarısı arasında pozitif yönde, anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bağımlı değişken olan dil bilgisi başarısının yaklaşık %62'si bağımsız değişkenler olan kaygı, özyeterlik ve üstbilişsel farkındalık tarafından açıklanmaktadır. Daha önce sözü edilen değişkenlerle ilgili sonuçlar tartışılmış ve birlikte kullanıldığı bir çalışma alan yazında tespit edilememiştir. Sadece yurt dışı kaynaklı bir çalışmada Lindsay-Coleen (2010); özyeterlik, üstbiliş, kaygı ve performanstan bahsedip özyeterliğin kısmen de olsa üstbiliş ve kaygı üzerinde etkisi olduğundan söz etmiştir. Bu durumu da yüksek kaygılı kişilerin özyeterliklerinden dolayı daha fazla üstbilişsel strateji kullanabileceği sonucuna bağlamıştır. Araştırmaya konu olan öğrencilerin yaşları göz önüne alındığında en yakın çalışma üstbiliş ve özyeterliği konu edinen Özdiker'in (2019) yaptığı duygu düzenlemenin ergenlerde sosyal destek algısı ve üstbiliş ile özyeterlik arasındaki aracı etkisini inceleyen çalışmadır. Bu çalışmada, üstbilişin ergenlerde hem doğrudan hem de duygu düzenleme aracılığıyla dolaylı olarak, özyeterliği anlamlı şekilde yordadığı belirlenmiştir. Ortaya çıkan bu sonuç da araştırmanın bir bölümünü destekler niteliktedir. Oğuz ve Kutlu-Kalender'in (2018) yaptığı çalışmada da ortaokul öğrencileri konu edilmiş ve öğrencilerin üstbilişsel farkındalıkları ile özyeterlik algıları arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Sözü edilen bu değişkenlerin birbiriyle olan ilişkilerini farklı kademelerde, farklı alanlarda ve farklı şekilde ele alan çalışmalar da bulunmaktadır (Doğan ve Tuncer, 2017; Kacar ve Sarıçam, 2015; Öztürk, 2017; Tunca ve Alkın-Şahin, 2014, Tuncer, 2011). Farklı alanlarda yapılan bu çalışmalarda bahsedilen değişkenlerin başarı için önerilmesi veya başarıyı yordaması konu edilirken bu araştırma için de önemli destek noktaları olduğu görülmüştür. Yani üstbiliş, kaygı ve özyeterlik çalışmaları başarı yolunda olumlu sonuçları beraberinde getirebilir.

Çalışmada analiz edilen sonuçlardan biri ise Türkçe dersine yönelik tutum, özyeterlik ve üstbilişsel farkındalığın dil bilgisi başarısını yordama düzeyidir. Elde edilen bulgulara göre adı geçen üç değişkenin dil bilgisi başarısının yordayıcısı olduğu görülmektedir. Türkçe dersine yönelik tutum, özyeterlik ve üstbilişsel farkındalık ile dil bilgisi başarısı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bağımsız değişkenler olan tutum, özyeterlik ve üstbilişsel farkındalık tarafından bağımlı değişken olan dil bilgisi başarısının yaklaşık % 63'ü açıklanmaktadır. Her üç değişkenin doğrudan beceriler üzerinde veya dil bilgisi başarısı üzerinde etkisini ortaya çıkarmaya yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Epçaçan'ın (2008) yaptığı 5. sınıf öğrencileri üzerindeki okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisini göstermek amacıyla yaptığı çalışmada kısmî de olsa örtüşen sonuçlar bulunmaktadır. Bu çalışmaya göre okuduğunu anlama stratejilerinin öğrencilerin okuduğunu anlama seviyelerinin yükselmesinde, Türkçe dersine yönelik tutumlarının olumlu yönde gelişmesinde, okuduğunu anlama özyeterlik algılarının yükselmesinde, yazılı anlatım becerilerinin gelişmesinde daha etkili oldukları saptanmıştır. Başarı odağında incelendiğinde stratejilerin, Türkçe dersine yönelik tutumun ve özyeterlik arasındaki ilişkinin bu araştırmanın sonucuyla uyumlu şekilde olduğu düşünülebilir. Kısacası dil bilgisi başarısında önemli unsurlar olarak adı geçen değişkenler değerlendirilebilir.

Son olarak çalışmada yer alan tüm bağımsız değişkenler (Türkçe dersine yönelik tutum, dil bilgisine yönelik kaygı, özyeterlik algısı ve üstbilişsel farkındalık) ile bağımlı değişken (dil bilgisi başarısı) arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya dâhil edilen tüm bağımsız değişkenlerin dil bilgisi başarısının anlamlı yordayıcısı olduğu görülmüştür. Söz konusu değişkenlerle dil bilgisi başarısı arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde bir anlamlı ilişki saptanmıştır. Göreli önem sırasına göre Türkçe dersine yönelik tutum, dil bilgisine yönelik kaygı, üstbilişsel farkındalık ve özyeterlik olarak sıralanan bağımsız değişkenler, hep birlikte bağımlı değişken olan dil bilgisi başarısının yaklaşık %67'sini açıklamaktadır. Alanyazın incelendiğinde bütün değişkenlerin bir arada kullanıldığı dil becerileri ve dil bilgisi alanında herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu değişkenlerin bir arada kullanıldığı tek çalışma Doğan (2016) tarafından yapılan *"Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Bilişüstü Farkındalıkları, Özyeterlik Algıları, Yabancı Dile Yönelik Kaygıları, Tutumları Ve Akademik Başarılarının İncelenmesi"* adlı çalışmadır. Çalışmada öğrencilerin akademik özyeterlik algısı ve bilişüstü farkındalıkları ile yabancı dilde akademik başarıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Yabancı dil ders kaygıları ile yabancı dilde akademik başarı ve akademik özyeterlik algıları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bilişüstü farkındalık ile özyeterlik algısı arasında da pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca yabancı dil ders kaygılarıyla yabancı dilde akademik başarıları arasında özyeterlik algısının aracılık etkisi, bilişüstü farkındalıkları ve yabancı dilde akademik başarıları arasında özyeterlik algılarının aracı etkisi ile yabancı dile yönelik tutumları ve yabancı dilde akademik başarıları arasında özyeterlik algılarının aracı etkisi olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları, dil özelinde ele alındığında bu çalışmayla örtüşmektedir. Sonuç olarak araştırmaya dâhil edilen Türkçe dersine yönelik tutum, dil

bilgisine yönelik kaygı, üstbilişsel farkındalık ve özyeterlik değişkenlerinin her biri hem ayrı ayrı hem de bütün olarak ele alındığında dil bilgisi başarısının yordanmasında önemli birer unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Çalışmada verilen örneklerle de bu durum desteklenmiştir. Dil bilgisi öğretiminin başarılı bir şekilde yürütülebilmesi için adı geçen bağımsız değişkenlerin de göz ardı edilmemesi gerekmekte ve tüm öğrenmelerde olduğu gibi dil bilgisi çalışmalarının bilişsel yönü dışında duyuşsal yönünün de olduğu unutulmamalıdır.

5.2. Öneriler

Bu çalışmada dil bilgisi öğretiminin daha iyi yapılması ve farklı yönlerinin ortaya koyulması için farklı bir bakış açısı sunulmaya çalışılmıştır. Elde edilen sonuçlara dayanarak şu öneriler getirilebilir:

1. Dil bilgisi dersleri yapılırken öğrencilerin sadece bilişsel değil hem bilişsel hem de duyuşsal yönleri göz önünde bulundurulmalıdır. İnsan, öğretimin mantığı içerisinde çok yönlü olarak ele alınmalı ve bu şekilde düzenlemelerle eğitim-öğretim faaliyetleri planlanmalı, düzenlenmeli ve yapılmalıdır.
2. Tutumun öğrenme süreçlerinde önemli bir yer tuttuğu, bir sürece ve duruma yönelik tutumların iyi yönlü olmasıyla amaca daha çok hizmet ettiği göz önünde bulundurulmalı ve dil bilgisi dâhil tüm eğitim süreçlerinde buna göre hareket edilmelidir.
3. Araştırmalarda kaygının öğrenim süreçlerindeki rolü ortaya koyulmuş, yüksek ve sürekli kaygının olumsuz yönleri belirtilirken düşük ve kontrollü kaygının işe yarabileceği belirtilmiştir. Dolayısıyla öğrenciler kaygılarıyla başa çıkabilecek, onu tanıyabilecek şekilde yetiştirilmeli ve ders ortamları ile süreçleri, yüksek kaygıların oluşmasına müsaade edilmeyecek şekilde planlanmalıdır. Özellikle dil bilgisinin soyut olarak işlenmesi kaygı düzeyini arttıracağı için dil bilgisi dersleri buna göre düzenlenebilir ve öğrenciler dil bilgisi konusunda kaygılanmamaları için telkin edilebilir.
4. Üstbilişsel farkındalığın başarıya giden süreçte önemli bir noktayı oluşturduğu belirlenmiştir. Diğer derslerde olduğu gibi dil bilgisi başarısının da sağlanabilmesi için öğrencilere alt kademelerden itibaren düzeye uygun şekilde bu stratejiler öğretilmelidir.

5. Özyeterlik algısı kişinin başarısında önemli rol oynamaktadır. Öğrencilerin özyeterlik algıları geliştirilmeli ve dil bilgisi de dâhil tüm süreçlerde kullanabilmelerinin yolu açılmalıdır.
6. Dil bilgisi öğretiminde öğrencilerin farklı kişisel özelikleri de göz önünde bulundurulmalı, kısacası öğrenme stilleri de işin içerisine katılmalıdır. İngiltere eğitim sisteminde olduğu gibi öğrencilere bu konuda rehberlik edebilecek öğretmenler sınıflarda aktif şekilde yer alabilir.
7. Dil bilgisi derslerinin diğer dil becerilerinden (okuma, yazma, konuşma, dinleme) ayrı olarak düşünülmemesi ve bir bütün olarak ele alınması gerekmektedir. Bu sayede öğrenenlerde bütüncül bir dil bilinci oluşturulabilir ve daha başarılı bir dil ve dil bilgisi eğitimi verilebilir.
8. Dil bilgisi derslerinde birden çok öğretim yöntem, teknik ve stratejisi kullanılmalı. Dersler çeşitli materyallerle desteklenmeli, öğretim programları da buna göre düzenlenmelidir.
9. Bu çalışma farklı derslerde, farklı konularda, farklı yerlerde ve farklı kademelerde de uygulanabilir. Deney ve kontrol grupları oluşturularak bu çalışmada ele alınan üstbilişsel strateji, özyeterlik eğitimleri verilebilir. Tutum, kaygı ve öğrenme stilleri konusunda incelemeler yapılabilir.
10. Eğitim-öğretim sürecini etkileyen bu değişkenler dışındaki değişkenlerin de dil bilgisi başarısındaki etkisini inceleyen araştırmalar yapılabilir.
11. Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Farklı araştırmalarda nitel veya karma araştırma yöntemleri tercih edilerek dil bilgisi başarısının gelişimi için katkıda bulunabilir.

KAYNAKLAR

Açıkgöz, K. (1992). *İşbirlikli öğrenme*. Malatya: Uğurel.

Adalı, O. (1983). Ana dili olarak Türkçe öğretimi üzerine. *Türk Dili: Dil Öğretimi, Özel Sayısı,* 379-380.

Akçam, S. (2012). *İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin bilişüstü farkındalık düzeylerinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Akçay, A., & Şahin, A. (2012). Webquest (web macerası) öğrenme yönteminin Türkçe dersindeki akademik başarı ve tutuma etkisi. *Eğitim Bilimleri Araştırmalar Dergisi, 2*(2), 33-45.

Akengin, H., Yıldırım, G., İbrahimoğlu, Z. ve Arslan, S. (2014). Öğrencilerin coğrafya dersine ilişkin öz-yeterlik algıları ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi, 29*, 150-167.

Akgül, E. (2010). *İlköğretim II. kademede yaşanan dil bilgisi öğretimi sorunları*. Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Akgül, G. (2010). *İlköğretim Türkçe (6, 7, 8 sınıflar) 2006 öğretim programında yer alan okuma, dinleme, konuşma, yazma öğrenme alanlarındaki kazanımların bütünsel beyin modeline göre analiz edilmesi ve sınıflandırılması.* Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Akın, A. (2006). *Başarı amaç oryantasyonları ile bilişötesi farkındalık, ebeveyn tutumları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler.* Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Akın, A., & Abacı, R. (2011). *Biliş ötesi (1.Basım)*. Ankara: Nobel.

Akın, E. (2015). *Çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretimin 6. sınıf öğrencilerinin anlama becerilerine ve Türkçe dersi tutumlarına etkisi (muş ili örneği).* İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Akın, E., & Çeçen, M. A. (2014). Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerinin değerlendirilmesi (muş-bulanık örneği). *Turkish Studies, 9*(8), 91-110.

Akın, E., & Epçaçan, C. (2019). Dil bilgisi öğretiminde temel hususlar. C. Epçaçan ve E. Akın (Ed.). *Dil Bilgisi Öğretimi* içinde (s.1-11), Ankara: Anı.

Akkaya, A. (2011). *Karikatürlerle dil bilgisi öğretimi.* Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Aksan, D. (1994). Anadili. *TÖMER Dil Dergisi, 16, 63-71*.

Aksan, D. (2001). *Türkçenin gücü*. Ankara: Bilgi.

Aksan, D. (2003). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Aksan, D. (1998). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*, Ankara: Türk Dil Kurumu.

Altas, S. (2009). *Türkçe dil bilgisi öğretiminin tarihi ve içerik odaklı dil bilgisi öğretimi ile görev odaklı dil bilgisi öğretiminin uygulamalı karşılaştırılması.* Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Altındağ, M. (2008). *Hacettepe üniversitesi eğitim fakültesi öğrencilerinin yürütücü biliş becerileri.* Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Altunkaya, H. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okuma kaygıları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki.* Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Altunkaya, H. (2017). Yabancı dil olarak türkçe öğrenenlerin dinleme ve okuma kaygıları. *Education Sciences (NWSAES), 12*(3), 107-121, *DOI: 10.12739/NWSA.2017.12.3.1C0672.*

Altunkaya, H. (2018). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin okur özyeterlikleri ile okuduklarını anlama becerileri arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 6*(1), 202-219.

Altunkaya, H., & Sülükçü, Y. (2018). 7. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 7*(4), 2502-2517.

Alyaprak, İ. (2006). *Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerde sınav kaygısını etkileyen faktörlerin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Andersson, U. (2010). Skill development in different components of arithmetic and basic cognitive functions: Findings from a 3-year longitudinal study of children with different types of learning difficulties. *Journal of Educational Psychology, 102*(1), 115-134.

Andres, V. (2003). The influence of affective variables on efl/esl learning and teaching. *The Journal Of The Imagination İn Learning And Teaching, 7*, 2002-2003.

Andrich, D. (1989). *Distinctions between assumptions and requirements in measurement in the social sciences.* (Ed.) In J.A. Keats, R. Taft, R.A. Heath, S.H. Lovibond. *Mathematical and Theoretical Systems*, (pp. 7-16). North Holland: Elsevier Science.

Anılan, H. (2014). Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre Türkçe dil bilgisi öğretiminin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14*(5), 1893-1924.

Antekin, S. Ç. (2019). *Türkçe dil bilgisi öğretiminde jigsaw ıv tekniğinin akademik başarıya, Türkçe dersine karşı tutuma ve biliş ötesi farkındalığa etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Arıcı, A. F. (2005). İlköğretim okullarında dil bilgisi öğretimi üzerine öğretmen görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*, 52-60.

Arıcı, M. A., & Dölek, O. (2020). Ortaokul öğrencilerinin yazma özyeterlik algı düzeyleri ile yazma başarımları arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8*(4), 1204-1217.

Arkonaç, S. A. (2001). *Sosyal psikoloji 2. baskı*, İstanbul: Alfa.

Arslan, A. (2008). Bilgisayar destekli Türkçe öğretiminin öğrencilerin Türkçe dersi tutumlarına etkisi. *e-Journal of New World Sciences Academy, 4*(2), 665-677.

Arslan, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygıları ve akademik özyeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *e-Kafkas Journal of Educational Research, 4*(3), 30-44.

Arslan, A. (2018). Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygıları ve akademik öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(3), 1286-1312. *DOI: 10.17240/aibuefd.2018.18.39790-471117.*

Arslan, B., & Babadoğan, C. (2005). İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerinin akademik başarı düzeyi, cinsiyet ve yaş ile ilişkisi. *Eurasian Journal of Educational Research, 21,* 35 – 48.

Arslan, N., & Durukan, E. (2015). Türkiye ortaokul öğrencilerinin öğrenme stilleri ve yazma eğilimleri arasındaki ilişki. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 4*(3), 1251-1267.

Aşılıoğlu, B., & Özkan, E. (2013). Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi: diyarbakır örneği. *The Journal of Academic Social Science Studies, 6*(6), 83-111.

Aşkar, P. & Akkoyunlu, B. (1993): Kolb Öğrenme Stili Envanteri. *Eğitim ve Bilim Dergisi, 87,* 37-47.

Aşkar, P. & Umay, A. (2001) İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz-yeterlilik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21,* 1-8.

Ateş, A., & Akaydın, Ş. (2015). Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının incelenmesi: malatya ili örneği. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, 16,* 24- 38.

Aydın, İ. (2009). Ana dili dersinin etkinlik alanları ve dil bilgisi. *Millî Eğitim Dergisi, 181,* 20- 52

Aydın, Ö. (1997). Ana dili eğitimi, yabancı dil öğretimi ve evrensel dil bilgisi. *Dil Dergisi, 54,* 23-30.

Aydın, Ö. (1999). Ortaokullarda dilbilgisi öğretimi üzerine öğretmen görüşleri. *Dil Dergisi, 81,* 23-29.

Aydın, S., Harputlu, L., Savran Çelik, Ş., Uştuk, Ö., & Güzel, S. (2018). Çocuklarda yabancı dil kaygısı üzerine betimsel bir araştırma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education), 33*(1), 229-324.

Aytaş, G. & Çeçen, M. A. (2010). Ana dili eğitiminde dil bilgisi öğretiminin yeri ve önemi. *Türlük Bilimi Araştırmaları, 27,* 77-89.

Bağcı Ayrancı, B. (2017). Sezdirme yöntemi ile dil bilgisi öğretimi üzerine Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *IJLET, 5*(4), 145-164.

Bağçeci, B., Döş, B., & Sarıca, R. (2011). İlköğretim öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile akademik başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8*(16), 551-566.

Baki, Y (2019). 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma kaygılarının Türkçe dersine ilişkin tutumları üzerindeki etkisinde sınıf düzeyinin ve cinsiyetin rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34*(1), 218-241. *doi: 10.16986/HUJE.2018038524*.

Baki, Y. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okumaya ilişkin kaygı ve tutumlarının okuma alışkanlığı üzerindeki etkisi: bir yapısal eşitlik modellemesi. *Eğitim ve Bilim, 42*(191), 371-395.

Balcı, M., & Melanlıoğlu, D. (2020). Ortaokul öğrencilerinin "dil bilgisi"ne ilişkin algılarının söze ve çizime yansıması. *Karadeniz Araştırmaları: Journal of Black Sea Studies, 67,* 813-834.

Balyemez, S. (2009). Dil bilgisi öğretiminde diğer derslerden yararlanma. *Çağdaş Eğitim Dergisi, 365,* 32-38.

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, N. J: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (1-45). New York: Cambridge University.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* New York: W. H. Freeman and Company.

Banguoğlu, T. (2004). *Türkçenin grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Baş, G., & Şahin, C. (2012). İlköğretim 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları ve yazma eğilimleri ile Türkçe dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişki. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 7*(3), 555-572.

Başkan, Ö. (2003). *Bildirişim, İnsan Dili ve Ötesi*. İstanbul: Altın.

Başol, G. (2015). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme (Genişletilmiş 3. Baskı*). Ankara: Pegem.

Baştürk, M. (2004). *Dil edinim kuramları ve Türkçenin ana dili olarak edinimi*. Ankara: Pegem.

Bayram, B. (2015). *5e modelinin 6. sınıf dil bilgisi öğretiminde başarıya, akademik motivasyona ve kalıcılığa etkisi.* Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Baysal, A. (1981). *Sosyal ve örgütsel psikolojide tutumlar***.** İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi.

Baysal, A. C., & Tekarslan, E. (1996). *Davranış bilimleri. 2. baskı*. İstanbul: Avcıol.

Beck, A. T., & Clark, D. A. (1997). An information processing model of anxiety: Automatic and strategic processes. *Behaviour Research and Therapy, 35*(1), 49-58.

Belet, Ş. D., & Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 3*(1), 69-86.

Bıyık, T. (2016). *Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretiminde kullandıkları yöntemler ve ortaokul Türkçe kitap setindeki dil bilgisi öğrenme alanı için verilen yönerge ve etkinlikler hakkındaki görüşleri.* Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Biçer, M. (2010). *İlköğretim 6., 7., 8. sınıf öğrencilerinin sınıf düzeyleri, cinsiyetleri, akademik başarıları ve ders grupları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişki***.** Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Biçer, N., & Duruhan, E. (2014). Ortaokul öğrencilerinin öğrenme stilleri ile okumaya yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Milli Eğitim Dergisi, 43*(204), 199-213.

Bircan, E. & Uzuner Yurt, S. (2016). Ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları ve okuduğunu anlama öz yeterlikleri arasındaki ilişki. *Journal of Academic Studies, 67*(17), 201-215.

Blakey, E., & Spence, S. (1990). *Developing metacognition. Syracuse. ERIC Information Center Resources.*

Bock, R D & Aitkin, M. (1981). Madde parametrelerinin marjinal maksimum olabilirlik tahmini: EM algoritmasının uygulanması. *Psychometrika, **46,*** 443-459 https://doi.org/10.1007/BF02293801.

Boylu, E., & Çangal Ö. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bosna-hersekli öğrencilerin konuşma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 4*(1), 349-368.

Boz, İ. (2018). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi ile matematik problemlerini çözme başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnsan ve Sosyal Bilimler Dergisi, 1*(1), 40-53.

Bozkurt, S. (2012). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sınav kaygısı, matematik kaygısı, genel başarı ve matematik başarısı arasındaki ilişkilerin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Bölükbaş, F. (2004). *Yansıtıcı öğretimin (reflective teaching) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum ve başarıları üzerindeki etkililiği.* Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Britner, S. L., & Pajares, F. (2006). Sources of science self efficacy beliefs of middle school students. *Journal of Research in Science Teaching, 43,* 485-499.

Brown, A. L. (1978). Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition. In R. Glasser (Ed.), *Advances in instructional psychology*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erbaum.

Brown, A. L. (1980). Metacognitive development and reading. In R.J. Spiro, B. Bruce, W. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erbaum.

Budak, S. (2017). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat.

Butterfield, E. C., Albertson, L. R., & Johnston, J. C. (1995). On making cognitive theory more general and developmentally pertinent. In F. E. Weinert, W. Schneider (Eds.). *Memory performance and competencies: ıssues in growth and development.* Mahwah, NJ: Lawrence Erbaum.

Büyüköztürk Ş. (1999). Araştırmaya Yönelik Kaygı ile Cinsiyet Araştırma Deneyimi ve Araştırma Başarısı Arasındaki İlişki. *Eğitim ve Bilim, 23*(112), 29-34.

Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı.* Ankara: Pegem.

Byrne, B. M. (2001). *Structural equation modeling with amos: basic concepts, applications, and programming*. Mahway, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Calp, M. (2005). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.

Can, F. (2020). Dil bilgisi öğretimi. S. Alyılmaz & B. Ürün Karahan (Ed.), *Dil öğretimi* içinde (s. 67-92). İstanbul: Kriter.

Carpenter, S. L. (2007). *A comparison of the relationships of students' self-efficacy, goal orientation and achievement across grade level: Meta-analysis.* Master's Thesis. Simon Fraser University, Canada.

Carrell, P. L., Prince, M. S., & Astika, G. G. (1996). Personality types and language learning in an EFL context. *Language Learning, 46*(1), 75-99.

Cassidy, S. (2012). Exploring individual differences as determining factors in student academic achievement in higher education. *Studies in Higher Education, 37*(7), 793-810.

Castillo, M. D., & Calvo, M. G. (2000). Anxiety gives priority to anticipation of threatening events. *European Psychologist, 5*(3), 234-244.

Cemiloğlu, M. (2004). *Türkçe Öğretimi*. İstanbul: Aktuel.

Chambers, G. N. (1999). *Motivating language learners*. Clevedon: Multilingual Matters.

Chamot, A. U. (1995). Learning strategies and listening comprehension. ın d. mendelesohn and j. rubin (eds.), *a guide for the teaching of second language listening* (pp. 13-30). San Diago, CA: Domonie.

Chomsky, N. (2001). *Dil ve Zihin*, (çev. Ahmet Kocaman). Ankara: Ayraç.

Cotterall, S. (1999). Key variables in language learning: what do learners believe about them?. *System, 27*(4),493-513.

Crocker, L., & Algina, J. (2008). *Introduction to classical and modern test therory*. Mason, OH: Cengage Learning.

Cross, J. (2010). Metacognitive instruction for helping less-skilled listeners. *ELT Journal, 65*(4), 408-416.

Crystal, D. (2008). *A dictionary of linguistics and phonetics* (6th edition). Malden – Oxford: Blackwell.

Cüceloğlu, D. (1998). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi.

Cüceloğlu, D. (2012). *Yeniden İnsan İnsana* (46.basım), İstanbul: Remzi.

Çakıroğlu, A. (2007). *Üstbilişsel strateji kullanımının okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerde erişi artırımına etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çarkıt, C. (2013). *Ortaokullarda dil bilgisi öğretim sürecinin yapılandırmacı yaklaşım açısından değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Çeçen, M. A. (2007). *Metne dayalı dil bilgisi öğretimi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çeçen, M. A., & Aytaş, Y. (2008). Metne dayalı dil bilgisi öğretiminin sekizinci sınıf öğrencilerinin dil bilgisi başarısına etkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(1), 133-149.

Çeliktürk, Z., & Yamaç, A. (2015). İlkokul ve ortaokul öğrencileri için okuma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması, *İlköğretim Online, 14*(1), 97- 107.

Çetin, F., & A. Fıkırkoca (2010). Can the extra role positive behaviors be predicted by personal and attitudinal factors?. *Ankara University Journal of Faculty of Political Science, 65*(4), 41-66.

Çetin, İ., & Eskimen, A. D. (2016). Türkiye ve amerika'da dil- edebiyat öğretimi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, (17),* 45- 69.

Çetişli, İ. (2001) Edebiyat dili – edebi dil. *Türk Yurdu, 21,* 162-163.

Çevik, H., Orakçı, Ş., Aktan, O., & Toraman, Ç. (2019). Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarının çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama. 15*(1), 1-16.

Çiçekler, S. (2006). *Anadil (Türkçe) öğretiminde fıkra metinlerinin kullanılması*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Çimen, S. (2011). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin ingilizceye yönelik tutum, ingilizce kaygısı ve öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Çolak, F. (2013). *Türkçe dil bilgisi öğretiminin genel sorunları ile alan literatüründeki tartışmalı konuların ilköğretim ikinci kademe dil bilgisi öğretimine yansımaları ve çözüm önerileri.* Yüksek Lisans Tezi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kilis.

Çotuksöken, Y. (2004). *Uygulamalı Türk dili*. İstanbul: Papatya.

Çörek, D. (2006). *İşbirlikli öğrenmenin Türkçe dersine ilişkin başarı ve derse yönelik tutum üzerindeki etkileri,* Doktora tezi, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Demir, R. (2010). *Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ve çoklu zeka alanlarının incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Demir, T. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ilişkisi üzerine bir çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 2*(1), 84-114.

Demir, T. (2013). Türkçe derslerinde dil bilgisi konuları öğrenilirken kullanılan öğrenme stratejileri üzerine bir değerlendirme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı, 6*(11), ISSN: 1308–9196

Demir, T. ve Melanlıoğlu, D. (2014). Ortaokul öğrencileri için konuşma kaygısı ölçeği: geçerlik vegüvenirlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 47*(1), 103-124. doi:10.1501/Egifak_0000001319.

Demirel, A. (2016). *Aile ve sosyal politikalar bakanlığına bağlı kurumlarda ve ailelerinin yanında kalan ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi özyeterlik algılarının karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.

Demirel, Ö. (2003). *Eğitim sözlüğü*. Ankara: Pegem.

Demirel, Ö. (2003). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi* (5. Baskı). Ankara: Pegem.

Demirel, Ö., & Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi.* Ankara: Pegem.

Demir-Gülşen, M. (2000). *Olasılık ve matematik başarısını bilişsel, bilişüstü ve duyuşsal değişkenlerle açıklayıcı bir model çalışması*. Yüksek Lisans Tezi. Boğaziçi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Deniz, K. Z., Gülden, Ç., & Apaydın-Şen, H. (2013). The examination of foreign language achievement in terms of certain variables. *İlköğretim Online, 12*(2), 436-444.

Derakshan, N., & Eysenck, M. W. (2009). Anxiety, processing efficiency, and cognitive performance. *European Psychologist, 14*(2), 168-176.

Derman, S. (2002). *Anadil (Türkçe) öğretiminde masal metinlerinin kullanılması*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Derman, S. (2008). *Dil bilgisi öğretiminde metinlerin seçimi üzerine bir araştırma (7. sınıf).* Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Desoete, A., Roeyers, H., & Huylebroeck, A. (2006). Metacognitive skills in Belgian third grade children (age 8 to 9) with and without mathematical learning disabilities. *Metacognition and Learning, 1*(2), 119–135.

Dilâçar, A. (1971). *Gramer*. TDAY Belleten. Ankara: TDK.

Dilidüzgün, S. (2004). *İletişim odaklı Türkçe derslerinde çocuk kitapları*. İstanbul: Morpa Kültür.

Dinner, L. R. (2009). *Analysis of the metacognitive and affective components of learning on reading achievement of striving readers with and without a reading disability.* Doctoral Dissertation, University of Kansas, Kansas.

Doğan, Y. (2016). *Hazırlık sınıfı öğrencilerinin bilişüstü farkındalıkları, özyeterlik algıları, yabancı dile yönelik kaygıları, tutumları ve akademik başarılarının incelenmesi.* Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Doğan, Y., & Tuncer, M. (2017). Üst-bilişsel farkındalık, özyeterlik algısı ve yabancı dilde akademik başarı arasındaki ilişkiler. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi, 15*(30), 51-67.

Doğanay, A. & Kara, Z. (1995). Düşünmenin boyutları. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(11), 25-38.

Doğanay, A. (1997). Ders dinleme sırasında bilişsel farkındalıkla ilgili stratejilerin kullanımı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(15), 34-42.

Dolunay, S. K. (2009). *İlköğretim ikinci kademede zaman ekleri ve fonksiyonlarının öğretimi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dolunay, S. K. (2010) Dil bilgisi öğretiminin amacı ve önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları, 15*(27), 275- 284.

Downing, K. J. (2009). Self-efficacy and metacognitive development. *The International Journal of Learning, 16*(4), 185-199.

Dönmez, B. (2017). *7. sınıf Türkçe dersinde ayrılıp birleşme tekniği (jıgsaw) kullanımının öğrencilerin tutum, erişi, öz-düzenleme becerileri ve bilginin kalıcılığına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Duman, G. K. (2008). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin durumluk sürekli kaygı düzeyleri ile sınav kaygısı düzeyleri ve ana - baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksel Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Duman, M., & Arsal, Z. (2015). Türkçe dersinde bilişsel farkındalık okuma stratejileri öğretiminin etkililiği. *Millî Eğitim, 206,* 5-15.

Dunn, R., & Dunn, K. (1993). *Teaching secondary school students through their ındividual learning styles: practical approaches for grades 7-12.* Boston, Mass.: Allyn and Bacon.

Dursun, E. (2007). An *ınvestigation into reasons of gender differences in foreign language learning success at university level prep classes*. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Durukan, E. (2011). *İlköğretim 6. sınıfta bilgisayar destekli dil bilgisi öğretiminin başarı ve tutuma etkisi.* Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Ediskun, H. (1988). *Türk Dilbilgisi (3. Baskı)*. İstanbul: Remzi.

Eggen, P., & Kauchak, D. (2001). *Educational psychology*. New Jersey, NJ: Merrill Prentice Hall.

Eker, S. (2005). *Çağdaş Türk dili*. Ankara: Grafiker.

Eker, S. (2009). *Çağdaş Türk dili (5. Baskı)*. Ankara: Grafiker.

Eker, S. (2011). *Çağdaş Türk dili. (7. Baskı).* Ankara: Grafiker.

Ekici, G. (2003). *Öğrenme stiline dayalı öğretim ve biyoloji dersi öğretimine yönelik ders planı örnekleri* (1. Baskı). Ankara: Gazi.

Epçaçan, C. (2008). *Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi.* Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Erdem, E. (2016). Matematiksel muhakeme ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki: 8. sınıf örneği. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED), 10*(1),393-414.

Erdem, İ. (2007). *İlköğretim II. kademede dil bilgisi öğretiminin sorunları üzerine bir araştırma*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Erdem, İ. (2008). Öğretmen görüşlerine göre dil bilgisi konularının öğretilme güçlükleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi (Gazi Üniversitesi), 6*(1), 85-10.

Erdem, İ., & Çelik, M. (2011). Dil Bilgisi Öğretim Yöntemi Üzerine Değerlendirmeler. *Turkish Studies. 6*(1), 1030- 1041.

Erdem, İ., Altunkaya, H., & Ateş, A. (2017). Relation between the literacy self-efficacy and the ability of reading comprehension of those who learn Turkish as a foreign language. *International Journal of Language Academy, 5*(4), 74-86.

Erdoğan, İ. (1999). *İşletmelerde davranış***.** 10. Baskı, İstanbul: Evrim.

Eren, E. (2001). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta.

Ergin, M. (1999) *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak.

Ergin, M. (2004). *Türk dil bilgisi*, İstanbul: Bayrak.

Erkuş, A. (2005). *Bilimsel araştırma sarmalı*. Ankara: Seçkin.

Ertekinoğlu, S. (2003). *Türkçe derslerinde dil bilgisi öğretimi üzerine öğretmen görüşlerinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Ertürk, S. (1984). *Eğitimde "program" geliştirme*. Ankara: Yelkentepe.

Eskimen, A. D. (2012). Türkçenin matematiksel yapısı. *IV. Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildirileri, 71-80.*

Eysenck, M. W., & Payne, S. (2006). *Effects of anxiety on performance effectiveness and processing efficiency.* Unpublished manuscript. Royal Holloway University of London, Egham, Surrey, UK.

Eyüp, B. (2013). *Dil bilgisi öğretiminde beyin temelli öğrenmenin akademik başarı, tutum ve kalıcı öğrenme üzerine etkisi.* Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Eyüp, B., & Uzuner Yurt, S. (2016). Ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları ve okuduğunu anlama öz yeterlikleri arasındaki ilişki. *Akademik Araştırmalar Dergisi, 67*, 201-216.

Felder, R. M. (1996). Matters of style. *ASEE Prism, 6*(4), 18-23.

Felder, R. M., & Henriques, E. R. (1995). Learning and teaching styles in foreign and second language education. *Foreign Language Annals, 28*(1), 21-31.

Fidan, N. (1986). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Kadıoğlu.

Field, A. (2018). *Discoverinng statistics using IBM SPSS statisctics*. California: SAGE.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: a new era of cognitive-developmental inquiry. In T.O. Nelson (Ed.) *Metacognition Core Readings*. USA: Allyn and Bacon.

Flavell, J. H. (1985) *Cognitive development. (2nd ed.) Englewood Cliffs,* NJ.Prentice – Hall.

Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2006). Introduction to response to intervention: What, why and how valid is it? *Reading Research Quarterly, 41*(1), 93-99.

Ganz, M.N., & Ganz, B.C. (1990). Linking metacognition to classroom success. *The High School Journal, 73*(3), 180-185.

Gelen, İ. (2004). Bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı,* İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

Gemalmaz, E. (2010). *Türkçenin derin yapısı.* Ankara: Belen.

Gencan, T. N. (2001). *Dil bilgisi*. Ankara: Ayraç.

George, D., & Mallery, P. (2019). *IBM SPSS statistics 25 step by step: A simple guide and reference.* Oxon: Routledge.

Goh, C. (2000). A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems. *Systems, 28*, 55-75.

Göçer, A. (2008). Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Çözümleme Yönteminin Kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *5*(10), 101-119.

Göçer, A. (2015). Temel dil becerilerinin geliştirilmesinde dil bilgisi öğrenme alanının yeri, işlevi ve öğretimi: bütünlük ilkesi ve tümevarım yöntemi ekseninde tematik bir yaklaşım. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching*, *4*(1), 233-242.

Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi,* Ankara: Gül.

Göğüş, B. (1983). Ana dili eğitim programların niteliği. *Türk Dili, Özel Sayısı,* 379– 380.

Göğüş, B. (1990). Anadili Eğitiminde Yetersizliklerimiz. *Çağdaş Türk Dili, 3*(30–31), 870–874.

Göktaş, Ö. (2010). *Okuduğunu anlama becerisinin ilköğretim ikinci kademe matematik dersindeki akademik başarıya etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Gölpınar, Ş., Hamzadayı, E., & Bayat, N. (2018). Konuşma kaygı düzeyi ile konuşma başarımı arasındaki ilişki. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 4*(2), 75-85.

Graham, S., & Macaro, E. (2008). Strategy instruction in listening for lowerintermediate learners of French. *Language Learning, 58*, 747–783.

Graham, S., Kiuhara, S. A., Harris, K. R., & Fishman, E. J. (2017). The relationship among strategic writing behavior, writing motivation, and writing performance with young, developing writers. *The Elementary School Journal, 188,* 1-23.

Grimm, K. J. (2008). Longitudinal associations between reading and mathematics. *Developmental Neuropsychology, 33,* 410-426.

Guild, P. B., & Garger, S. (1998). Marching to Different Drummers (2nd Edition). *Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum.*

Gülensoy, T. (2000). *Türkçe el kitabı*. Ankara: Akçağ.

Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem.

Güneş, F. (2013). Yapılandırıcı yaklaşımla dil bilgisi öğretimi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama. 9*(3), 171-187.

Güneş, M. (2000). Dil, Türkçe ve Türk Dünyası. *Türk Yurdu. 20,* 152.

Güven, A. Z. (2013). Dil bilgisi konularının öğretim sorunları. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, 2*(6), 1-10.

Güven, M., & Kürüm, D. (2006). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online, 7*(1), 53-70.

Hambelton, R.K., Swaminathan H., & Rogers, H.J. (1991). *Fundamentals of Item Response Theory.* California: Sage.

Hanyaloğlu, E. (1995). *Okul öncesi kurum öğretmenlerinin kişilik özellikleri ile sahip oldukları anne-babalık tutumları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Harmankaya, M. Ö. (2016). *Üstbiliş stratejileri eğitiminin ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine, dinlemeye yönelik tutumlarına ve dinleme kaygılarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

Harmankaya, M. Ö., & Melanlıoğlu, D. (2017). Üstbiliş stratejileri eğitiminin ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine, dinlemeye yönelik tutumlarına ve dinleme kaygılarına etkisi. *Turkish Studies, 12*(18), 339-360.

Hays, R. D., & Morales, L. S. (2001). The RAND-36 measure of health-related quality of life. *Annuals of Medicine, 33,* 350-357.

Hengirmen, M. (1998). *Türkçe dil bilgisi*. Ankara: Engin.

Hergüner, E. (2013). *Ortaokullarda dil bilgisi öğretiminin değerlendirilmesi: Hâl ekleri örneği.* Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Hogg M.A. & Vaughan G. M. (2011). *Social psychology*. Chapter 11, Intergroup Behaviour.

Horwitz, E. K. (2001). Language Anxiety And Achievement. *Annual Review Of Applied Linguistics, 21,* 112-126.

Hoyle, R. H. (1995). *The structural equation modeling approach: basic concepts and fundamental ıssues, structural equation modelling: concepts, ıssues, and applications.* London: Sage.

Hökelekli, H. (2013). *Psikolojiye giriş*. Bursa: Emin.

Hwang, H. M., Choi, H. C., Lee, A., Culver, J. D., & Hutchison, B. (2016). The Relationship between self-efficacy and academic achievement: a 5-year panel analysis. *Asia-Pacific Edu Res, 25*(1), 89–98 DOI 10.1007/s40299-015-0236-.

Işıksalan, N. (2000). Cumhuriyet dönemi Türk dili ve edebiyatı öğretimi. *Dil Dergisi, 97,* 12-37.

İbrahimağaoğlu Balcı, F. (2019). *Örnek olay yönteminin okuduğunu anlama becerisine ve Türkçe dersine yönelik tutuma etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.

İmer, K. (1990). *Dil ve toplum.* İstanbul: Gündoğan.

İnceoğlu, M. (1993). *Tutum algı iletişim*. Ankara: Verso.

İnceoğlu, M. (2010). *Tutum, algı, iletişim*. İstanbul: Beykent Üniversitesi.

İsrael, E. (2007*). Özdüzenleme eğitimi, fen başarısı ve özyeterlilik*. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

İşcan, A. (2007). İşlevsel dil bilgisinin Türkçe öğretimindeki yeri. *Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1,* 253-258.

İşcan, A. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma kaygısı üzerine bir inceleme (Ürdün üniversitesi örneği). *Dil ve Edebiyat Egitimi Dergisi, 14*, 135-152.

İşcan, A., & Kolukısa, H. (2005). İlköğretim ikinci kademe dil bilgisi öğretiminin durumu, sorunları ve çözüm önerileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5*(1), 163-172.

İşeri, K., & Avcı, A. S. (2014). Yaratıcı yazma etkinliklerinin sekizinci sınıf öğrencilerinin yazma eğilimleri ve yazma kaygılarına etkisi. *International Journal of Language Academy, 2*(4), 152- 169.

Jacobs, J. E. & Paris, S. G. (1987). Çocukların okumayla ilgili üstbiliş: tanımlama, ölçme ve öğretmeyle ilgili sorunlar. *Eğitim Psikoloğu, 22*(3-4), 255-278.

Jordan, N. C., Kaplan, D., & Hanich, L. B. (2002). Achievement growth in children with learning difficulties in mathematics: *Findings of a twoyear longitudinal study. Journal of Educational Psychology, 94,* 586-597.

Kacar, M., & H, Sarıçam. (2015). Sınıf öğretmen adaylarının üstbiliş farkındalıkları. ile matematik kaygı düzeyleri üzerine bir çalışma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(2), 137-152.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni insan ve insanlar. 10. baskı.* İstanbul: Evrim.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). *Günümüzde İnsan ve İnsanlar (12. Baskı).* İstanbul: Sistem.

Kanat, A. (2016). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında metinlerin dil bilgisi konularıyla ilişkisi üzerine inceleme.* Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Kandemir, H. (2019). *Beşinci sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlık ve tutumları ile üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı, okuduğunu anlama ve okuma tutumları arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Kansızoğlu, H. B. (2014). *Öğrenme stillerine uygun sözcük ve kalıp söz öğretimi üzerine bir eylem araştırması.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kaplan, M. (2009). *Kültür ve dil*. İstanbul: Dergâh.

Karahan, L. (1996). *Anadolu ağızlarının sınıflandırılması*. Ankara: TDK.

Karahan, L. (1997). Fiil-tamlayıcı ilişkisi üzerine. *Türk Dili, 549*, 209-213.

Karahan, L. (1999). Yükleme (accusative) ve ilgi (genitive) hâli ekleri üzerine bazı düşünceler. *III. Uluslar Arası Türk Dili Kurultayı*, Ankara, 605-611.

Karahan, L. (2000). Yapı bakımından cümle sınıflandırmaları üzerine, *Türk Dili, 583,* 16-23.

Karahan, L. (2005). *Türkçede söz dizimi* (8. baskı). Ankara: Akçağ.

Karahan, L. (2009). Dil bilgisi öğretiminde bütün-parça ilişkisinin önemi. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 4*(8).

Karahan, L. (2014). Ahmet cevat emre'nin dil bilgisi öğretimiyle ilgili görüşleri, *Prof. Dr. Mehmet Özmen Armağanı,* Çukurova Üniversitesi, 207-212.

Karahan, L., & Ergönenç, D. (2000). *Hüseyin Cahit, Türkçe sarf ve nahiv*. Ankara: TDK.

Karakaya, İ. ve Ülper, H. (2011). Yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi ve yazma kaygısının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11*(2), 691- 707.

Karakelle, S., & Saraç, S. (2007). Çocuklar İçin Üst bilişsel Farkındalık Ölçeği (ÜBFÖ-Ç) A ve B formları: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları, 10*(20), 87-103.

Karakoç Öztürk, B. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21*(2), 59- 72.

Karakoç Öztürk, B. (2017). Ortaokul öğrencilerinin dinleme becerisine yönelik olarak kullandıkları üstbiliş stratejilerinin belirlenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 13*(1), 158-182.

Karakuş Aktan, E. N. (2019). *Okuma stratejisi eğitiminin ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama ve matematik dersindeki problem çözme becerilerine etkisi.* Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karakuş Tayşi, E. (2019). The effect of listening attitude and listening anxiety on listening comprehension: a regression model. *Universal Journal of Educational Research 7*(2), 356-364.

Karakuş Tayşi, E., & Taşkın, Y. (2018). Ortaokul öğrencileri için yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 7*(2), 1172-1189.

Karakuş, İ. (2006). *Atatürk dönemi eğitim sisteminde Türkçe öğretimi.* Ankara: TDK.

Karakuş, İ. (2005). *Türkçe Türk dili ve edebiyatı öğretimi (3. Baskı).* Ankara: Can.

Karasakaloğlu, N., & Saracaloğlu, A. S. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının türkçe derslerine yönelik tutumları, akademik benlik tasarımları ile başarıları arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 51*(1), 343-362.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel.

Karatay, H. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalıkları, *TÜBAR, 27,* 457-475.

Kardaş, N., & Akın, E. (2019). Drama etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe konuşma kaygılarına etkisi. *Sosyal Bilimler Dergisi, 3*(2), 91-113.

Kartallıoğlu, N. (2008). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin dil bilgisi kazanımlarına erişi düzeyi.* Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Katrancı, M. (2012). *Üstbiliş stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutuma etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Katrancı, M., & Kuşdemir, Y. (2015). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi: sözlü anlatım dersine yönelik bir uygulama, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 24,* 415-445.

Katrancı, M., & Yangın, B. (2013). Üstbiliş stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutuma etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi,* 11, 733-770.

Kavcar, C., Oğuzkan, F. & Sever, S. (2005). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi.* Ankara: Engin.

Kavcar, C., Oğuzkan, F., & Sever, S. (1998). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin.

Kaya, A.İ., Arslantaş, H.İ. & Şimşek, N. (2009). İlköğretim öğrencilerinin türkçe dersine karşı tutumlarının değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 8*(30), 376-387.

Kaya, B. (2016). *Üstbilişsel beceri odaklı yazma süreçlerinin dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerisine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kayaalp, İ. (1998). *İletişim ve dil*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı.

Kayapınar, E. (2006). *Ortaöğretim kurumları öğrenci seçme ve yerleştirme sınavı (OKS)'na hazırlanan ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kaygı düzeylerinin incelenmesi (Afyonkarahisar ili örneği.* Yüksek Lisans Tezi. Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Kayar, A. (2019). *Ortaöğretim 9. sınıflarda dil bilgisi öğretiminin başarı, tutum ve öğretmen görüşleri bakımından incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Kaygusuz, T. (2006). *İlköğretim ikinci kademede Türkçe dil bilgisi öğretimi üzerine bir araştırma.* Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Keefe, J. W. (1982). *Learning Style: An Overview in NASSP Student Learning Style: Diagnosing and Prescribing Programs.* Reston, VA.: National Association of Secondary School Principals.

Kempa, R. (1986). *Assessment in Science*. London, Cambridge: London Cambridge University.

Kılıç, E. (2019). *Okuduğunu anlama öz yeterlik algısının ve üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığının okuduğunu anlamaya etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Kılıç, M. (2017). Her yönüyle yabancı dil üzerine araştırmalar. Ed. Özgür Balcı. *Yabancı dil öğreniminde kaygı* içinde *(s. 111- 118).* İstanbul: Çizgi.

Kışkır, G. (2011). *Öğretmen adaylarının bilişötesi farkındalık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Klausmeier, H. J. (1985). *Educational Psychology. (5. Baskı).* New York: Harper and Row.

Kocaman, A. (1990). Anadili öğretimi yabancı dille öğretim ve ötesi. *Çağdaş Türk Dili, 30*(31), 861–865.

Koç, C., & Arslan, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin akademik öz yeterlik algıları ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal Of EducationFaculty), 14*(1), 745-778.

Koç, C., & Karabağ, S. (2013). İlköğretim ikinci kademe (6-8. sınıf) öğrencilerinin bilişüstü yetileri ile başarı yönelimlerinin incelenmesi. *Education Sciences, 8*(2), 308-322.

Kolaç, E. (2008). Sınıf öğretmenleri adaylarının ana dilimizin yaşadığı sorunlara ilişkin farkındalıkları, görüş ve önerileri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 1*(5), 441-455.

Kolb, D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Kolb, D. A. (1988). Learning styles and disciplinary differences'. In A. W. Chickering (Ed.), *The modern American college* (pp. 232-255). San Francisco: Jossey-Bass.

Korkmaz, Z. (1992). *Gramer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: TDK.

Korkmaz, Z. (2003). *Gramer terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Korkut, F. (1994). *İnsan ilişkilerinde tutum ve tavırların önemi, insan ilişkileri ders kitabı*. Ankara: Ecem.

Kotaman, H. (2008). Özyeterlilik inancı ve öğrenme performansının geliştirilmesine ilişkin yazın taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(1), 111-133.

Köknel, Ö. (1987). *Kaygı çağında stres*. İstanbul: Altın.

Köseler, A. (2006). *Lise öğrencilerinde iletişim kaygısı*. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Kuloğlu, Ö. C. (2013). *sosyal anksiyete bozukluğu hastalarında hipokampus ve amigdala'da mrg volüm değişiklikleri.* Uzmanlık Tezi, Fırat Üniversitesi Tıp Fakültesi, Radyoloji Anabilim Dalı, Elazığ.

Kurudayıoğlu, M. (2012). Türkçe Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi. (Ed. Murat Özbay). *Dünyada ve Türkiye'de Dil Bilgisi Öğretiminin Temel Problemleri* içinde (s. 47-70). Ankara: Pegem.

Kuşdemir, Y., & Katrancı, M. (2016). Okumada kaygı ve anlama: ana fikri bulamıyorum öğretmenim!. *Eğitim ve Bilim, 41*(183), 251-266.

Kuşdoğan, Z. Y. (2019). *İşlevsel dil bilgisi öğretimiyle ilgili öğretmen görüşleri (bitlis örneği).* Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Lance, C. E., Butts, M. M., & Michels, L. C. (2006) The sources of four commonly reported cutoff criteria. What did they really say?. *Organizational Research Methods, 9*(2), 202-220.

Landine, J., & Stewart, J. (1998). Relationship between metacognition, motivation, locus of control, self-efficacy, and academic achievement. *Canadian Journal of Counselling, 32*(3), 200-212.

Lindsay-Coleen, P. (2010). *Assessing the relationships among goal orientation, test anxiety, selfefficacy, metacognition, and academic performance.* Unpublished B.S. Thesis, Northern Illınois University.

Livingston, J.A. (1997). Metacognition: an overview. *State University of New York at Buffalo (Electronic version). Retrieved from* http://gse.buffalo.edu/fas/shuell/cep564/metacog.htm

Loper, A. B. (1982). Metacognitive training to sorrect academic deficiency. *Topics in Learning and Learning Disabilities, 2*(1), 61-68.

Lutchmaya, S., Baron-Cohen, S., & Raggatt, P. (2002). Foetal testosterone and vocabulary size in 18-and-24-month-old infants. *Infant Behaviour and Development, 24*, 418-424.

Lyons, J. (1983). *Kuramsal dilbilime giriş.* (Çev. A. Kocaman). Ankara: TDK.

Maarif Vekâleti. (1340-a). *İlk mekteplerin müfredat programı.* İstanbul: Âmire.

Maarif Vekâleti. (1340-b). *Lise birinci devre müfredat programı.* İstanbul: Âmire.

Maarif Vekâleti. (1924). *Liselerin ikinci devre müfredat programı.* İstanbul: Amire.

Maarif Vekâleti. (1926). *İlk mekteplerin müfredat programı.* İstanbul: Milli.

Maarif Vekâleti. (1929). *Orta mektep ve liselerin Türkçe müfredat programı.* Ankara: Yeni Gün.

Maarif Vekâleti. (1930). *İlkmektep müfredat programı.* İstanbul: Devlet.

Maarif Vekâleti. (1931). *Ortamektep müfredat programı (1931-1932 ders senesi tadilatı).* İstanbul: Devlet.

Marshall, J. (1994). *Ana Dili ve Yazın Öğretimi.* (Çev. C. Külebi) Ankara: Başak.

Mccormick, C. B., Miller G. E., & Pressley M. (1989). *Cognitive Strategy Research: From Basic Research To Educational Applications.* New York: Springer-Verlag.

MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (6, 7, 8. sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Genel Müdürlüğü.

Melanlıoğlu, D. (2014). Impact of Metacognitive Strategies Instruction on Secondary School Students' Reading Anxieties. *Education and Science 39*(176), 107-119.

Melanlıoğlu, D. (2011). *Üstbiliş strateji eğitiminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisi.* Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Melanlıoğlu, D. (2013). Ortaokul öğrencileri için dinleme kaygısı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11,* 851-876.

Mendhelshon, D. J. (1994). *Learning to listen: a strategy-based approach for the second language learner.* San Diego: Dominie.

Menteş-Bolat, K. (2004). *lköğretim II. kademe VI. sınıflarda dil bilgisi öğretiminde aktif öğrenme yönteminin etkililiği.* Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Metcalfe, J., & Shimamura A. P. (1994). *Metacognition: Knowing about knowing*. Cambridge: Mit.

Milli Eğitim Bakanlığı. (1948). *İlk okul programı.* İstanbul: Millî Eğitim.

Milli Eğitim Bakanlığı. (1949). *Orta okul programı.* Ankara: Millî Eğitim.

Milli Eğitim Bakanlığı. (1952). *Lise müfredat programı.* Ankara: Maarif.

Milli Eğitim Bakanlığı. (1956). *Lise müfredat programı.* Ankara: Maarif.

Milli Eğitim Bakanlığı. (1962). *Ortaokul programı.* İstanbul: Millî Eğitim.

Milli Eğitim Bakanlığı. (1968). *İlkokul programı.* İstanbul: Millî Eğitim.

Milli Eğitim Bakanlığı. (1982). *Temeleğitim programı.* İstanbul: Millî Eğitim.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2000). *İlköğretim okulu Türkçe – yazı programı 6-7-8.* İstanbul: Millî Eğitim.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). *Dil ve anlatım dersi 9., 10., 11., 12. sınıflar öğretim programı.* Ankara: Milli Eğitim.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8.sınıflar) öğretim programı.* Ankara: Milli Eğitim.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2009). *İlköğretim Türkçe dersi (1-5. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu.* Ankara: Milli Eğitim.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). *Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı dersi (9,10,11 ve 12. sınıflar) öğretim programı.* Ankara: Milli Eğitim.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı.* Ankara: Milli Eğitim.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar).* Ankara: Milli Eğitim.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı.* Ankara: Milli Eğitim.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar).* Ankara: Milli Eğitim.

Milli Eğitim Bakanlığı. 24 Mart 1952 Tarih, 682 Sayılı Tebliğler Dergisi.

Milli Eğitim Bakanlığı. 26 Eylül 1949 Tarih, 557 Sayılı Tebliğler Dergisi.

Milli Eğitim Bakanlığı. 4 Ekim 1976 Tarih, 1901 Sayılı Tebliğler Dergisi.

Milli Eğitim Bakanlığı. 7 Ekim 1957 Tarih, 976 Sayılı Tebliğler Dergisi.

Milli Eğitim Bakanlığı. 9 Kasım 1992 Tarih, 2370 Sayılı Tebliğler Dergisi.

Morgan, C. T. (1995). *Psikolojiye giriş. çev: Sirel Karataş, 11. baskı*, Ankara: Meteksan.

Morin, E. (2003). *Geleceğin eğitimi için gerekli yedi bilgi. Çeviren: H. Dilli*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.

Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology, 38*(1), 30- 38.

Müldür, M., & Yalçın, A. (2019). Öz düzenlemeye dayalı yazma eğitiminin ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerisine, yazmaya yönelik öz

düzenleme becerisine ve yazma öz yeterlik algısına etkisi. *İlköğretim Online, 18 (*4), 1779-1804.

Nas, R. (2003).*Türkçe öğretimi*. Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları.

Ocak, G., & Karataş, S. (2019). Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi öz yeterlik düzeyi. *International Journal of Field Education, 5*(1), 1-20.

Ogan Bekiroğlu, F. (2004). *Ne kadar başarılı? klasik ve alternatif ölçme- değerlendirme yöntemleri: fizikte uygulamalar,* Ankara: Nobel.

Oğuz, A., & Kutlu-Kalender, M. D. (2018). Ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıkları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 14*(2), 170-186. *doi:10.17244/eku.31926.*

Oluk, S., & Başöncül, N. (2009). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerin üstbiliş okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ile fen teknoloji ve Türkçe ders başarıları üzerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 17*(1), 183-194.

Onan, B. (2012). *Türkçe eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi. (Ed. Murat Özbay). Dilbilgisi öğretiminde temel ilkeler ve izlenen aşamalar.* Ankara: Pegem.

Onan, B. (2005). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe öğretiminde dil yapılarının anlama becerilerini (okuma / dinleme) geliştirmedeki rolü.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Oymak, R. (2004). Türkçe öğretiminde –dilbilgisel- bir biçimbirim/ulam olan 'kip' kavramının biçim dizimdeki işlevi ile kavrama düzeyi ve geleneksel dilbilgisi eleştirisi, III. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, (6-9 Temmuz), İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.*

Önal, M. E. (2010). *Türkçe öğretmenlerinin ilköğretim II. kademede gerçekleştirilen dil bilgisi öğretimi hakkındaki görüşleri (Kırıkkale il örneği).* Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

Öner, N., & Le Compte, A. (1983). *Süreksiz durumluk/ sürekli kaygı envanteri el kitabı.* İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.

Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri I.* Ankara: Öncü.

Özbay, M. (2007). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II.* Ankara: Öncü.

Özbay, M., Bağcı, H., & Uyar, Y. (2008). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(15), 117–136.

Özbilgin, E. (2018). *Sekizinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma becerileri üzerine bir araştırma.* Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Özbulur, E. P. (2011). İlköğretim *6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarında yer alan dil bilgisi etkinlikleri üzerine bir inceleme.* Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Özcan, M. F. (2015). *7. sınıf Türkçe dersi "bildirme ve dilek kipleri" konusunun öğretiminde animasyon destekli 5E modelinin başarı, kalıcılık ve tutuma etkisi.* Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Özdemir, A. (2014). *İlköğretim ve ortaöğretim başarı ölçülerinin yükseköğretime geçiş sınav puanlarını yordama gücü.* Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özdemir, E. (1983). Ana dili olarak Türkçe öğretimi. *Türk Dili, 379,* 18-30.

Özdiker, B. (2019). *Ergenlerde duygu düzenlemenin üstbiliş ve sosyal destek algısı ile özyeterlik arasındaki aracı etkisinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Özgen, K., Ay, M., Kılıç, Z., Özsoy, G., & Alpay, F. N. (2017). Ortaokul öğrencilerinin öğrenme stilleri ve matematiksel problem çözmeye yönelik tutumlarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(41), 215-244.

Özgüven, İ. E. (1994). *Psikolojik testler dördüncü baskı.* Ankara: PDREM.

Özgüven, İ.E. (2000). *Psikoljik testler*. Ankara: Pdrem.

Özmenteş, G. (2006). Müzik dersine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi**.** *İlköğretim Online, 5*(1), 23–29.

Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(4), 713-740.

Öztürk, B. K. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21*(2), 59-72.

Öztürk, E. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin değerlendirilmesi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Öztürk, S. (2019). *Sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıkları ile matematik öğretmeye yönelik kaygılarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.

Pajares F., & Valiante, G. (2008). *Self-efficacy beliefs and motivation in writing development. C. A. Macarthur, S. Graham & J. Fıtzgerald (Ed.)* In, Hand book of writing research (ss. 158-169). New York: Guilford.

Pajares, F. & Schunk, D. H. (2002). *Self beliefs and school success: selfefficacy.* In R. Riding and S. Rayner (Eds.). *Self-concept and school achievement perceplion*. London: Ablex. 239-266.

Pajares, F., & Johnson, M. J. (1996). Self-efficacy beliefs and the writing performance of entering high school students. *Psychology in the Schools, 33*(2), 163-175.

Pajares, F., Johnson, M. J., & Usher, E. L. (2007). Sources of writing self-efficacy beliefs of elementary, middle, and high school students. *Research in the Teaching of English, 42,* 104-120.

Pintrich, P. R., & DeGroot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 33-40.

Pintrich, P. R., Wolters, C. A., & Baxter, G. P. (2000). Assessing metacognition and self-regulated learning. In G. Schraw and J. C. Impara (Eds.), *Issues in the measurement of metacognition* (pp. 43-99). Lincoln: Buros Institute of Mental Measurements.

Porzig, W. (1985). *Dil denen mucize*, çev. Vural Ülkü. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı.

Prigge, D. J. (2002). 20 Ways To Promote Brain-Based Teaching and Learning. *Intervention In School and Clinic. 37*(4), 237-241.

Pucheu, P. M. (2008). *An investigation of the relationships between the scoring rubrics inventory and the metacognitive awareness inventory as reported by secondary school core-subject teachers.* Doctoral Dissertation, University of New Orleans, New Orleans.

Putney, L. G., & Broughton, S. H. (2011). Developing collective classroom efficacy: The teacher's role as community organizer. *Journal of Teacher Education. 62*(1), 93-105. *doi: 10.1177/0022487110381760.*

Reeve, R. A., & Brown, A. L. (1985). Metacognition reconsidered: Implications for intervention research. *Journal of Abnormal Child Psychology, 13*, 343-356.

Rüzgar, M. E. (2014). *Beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin öğrenme stilleri bağlamında incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim, Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sağır, M. (2002). *İlköğretim okullarında dil bilgisi öğretimi*. Ankara: Nobel.

Sağır, M., & Demir Atalay, T. (2016). *Yeni programa uygun etkinliklerle dil bilgisi öğretimi*. Ankara: Pegem.

Sakız, G. (2013). "Başarıda anahtar kelime: Özyeterlik". *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 26*(1), 185-209.

Sallabaş, M. E. (2012). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi, *Turkish Studies, 7*(3), 2199-2218.

Salman, B. (2018). *Yapılandırmacı yaklaşıma göre dil bilgisi öğretimine yönelik öğretmen görüşleri.* Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Sanders-Reio, J., Alexander, P. A., Reio, T. G., & Newman, I. (2014). Do students' beliefs about writing relate to their writing self-efficacy, apprehension, and performance? *Learning and Instruction, 33*, 1-11.

Saracaloğlu, A.S., & Çengel, M. (2013). Predictiveness of gender, age and need for cognition on metacognitive awareness. *Inonu Unıversity Journal of The Faculty of Education, 14*(1), 1-13.

Saraç, S. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin üstbiliş düzeyleri, genel zekâ ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Sarıcaoğlu, A., & Arıkan, A. (2009). Zeka türleri, öğrencilerin yabancı dil başarıları ve seçilmiş değişkenler üzerine bir çalışma. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 5*, 110-112.

Sayım, F. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma ve tez yazım yöntemleri.* Ankara: Seçkin.

Schoeffler, A. (2012). *Using training in metacognitive skills to enhance constructivist science learning.* B.S Thesis. Montana State Unıversity. Montana.

Schraw, G., Wise, S. L., & Roos, L. L. (2000). Metacognition and computer-based testing. In G. Schraw & J.C. Impara (Eds.), *Issues in the measurement of metacognition* (223-262). Lincoln: Buros Institute of Mental Measurements.

Schunk, D. H. & Pajares, F. (2001). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J. Eccles (Eds.), *Development of Achievement Motivation*. San Diego: Academic.

Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy, motivation, and performance. *Journal of Applied Sport Psychology, 7*(2), 112-137.

Schunk, D. H. (2009). *Öğrenme Teorileri. (çev. Muzaffer Şahin).* Ankara: Nobel.

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading & Writing Quarterly, 23*(1), 7-25.

Selam, Ç. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygılarının kullandıkları öğrenme stilleri ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Selçuk, Z., Kayılı, H., & Okut, L. (2003). *Çoklu zekâ uygulamaları,* Ankara: Nobel.

Senemoğlu, N. (2001). *Gelişim Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Başak.

Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*, Ankara: Gazi.

Serin, M.K. (2014). *İşbirliğine dayalı ortamlarda gerçekleştirilen üstbilişsel sorgulama temelli öğretimin ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerine etkisi.* Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı.

Sever, S., Kaya, Z. & Aslan, C. (2006). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi*. İstanbul: Morpa Kültür.

Shanahan, T. (1992). Reading comprehension as a conversation with an author. In: M. Presley, K. R. Harris & J. T. Guthrie (Eds.), *Promotion Academic Competence and Literacy in School*. San Diego, CA: Academic.

Simon, D. J. (2016). *School-centered interventions: Evidence-based strategies for social, emotional, and academic success*. American Psychological Association.

Sinanoğlu, S. (1958). "Dilbilgisinin önemi". Türk Dili, 7(81), 438-440.

Singer, N., Eapen, M., Grillon, C., Ungerleider, L. G., & Hendler, T. (2012). Through the eyes of anxiety: Dissecting threat bias via Emotional-Binocular Rivalry. *Emotion, 12*(5), 960–969.

Sirek, M. (2020). *Üstbilişe dayalı etkinliklerin 6. sınıf öğrencilerinin başarı, tutum ve üstbilişsel becerilerine etkisi (kars ili kağızman ilçesi böcüklü ortaokulu örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Manisa.

Snyder, C.R., & Lopez S. (2002). *Handbook of positive psychology*. US: Oxford University.

Spielberger, C. D. (1966). The effects of anxiety on complex learning and academic achievement. In C. D. Spielberger, *Anxiety and Behaviour,* New York: Academic Press, 361-398.

Spielberger, C. D. (1983). *Manual for the state-trait anxiety inventory.* Palo Alto, CA: Con sulting Psychologists.

Spooncer, F. (1992 reprint) *Behavioural studies for marketing and business* Leckhampton, UK: Stanley Thornes. (first published 1989).

Sulak, S.E., Kansızoğlu, H. B., & Kemiksiz, Ö. (2016). Hikâye edici metin yapısı öğretiminin 6. sınıf öğrencilerinin yazma kaygılarına etkisi. *Turkish Studies, 11*(9), 741-756.

Şahin, A. (2012). İlköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin Türkçe başarı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler*

Enstitüsü Dergisi, 15 (1). Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunisosbil/issue/2827/38305

Şahin, Ç. ve Örge-Yaşar, F. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının "Türk dili I ses ve yapı bilgisi" dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(2), 187-208.

Şengül, Ü., Eslemıan, S. & Eren, M. (2013). Türkiye'de istatistikî bölge birimleri sınıflamasına göre düzey 2 bölgelerinin ekonomik etkinliklerinin vza yöntemi ile belirlenmesi ve tobit model uygulaması. *Yönetim Bilimleri Dergisi, 11*(21), 75-99.

Şenyüz, A. (2014). *İlköğretim 6-8. sınıflar Türkçe dil bilgisi öğretiminde konu sıralaması ve konu tekrarı.* Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Şimşek, Ö. (2007). *Marmara öğrenme stilleri ölçeği'nin geliştirilmesi ve 9-11 yaş çocuklarının öğrenme stillerinin incelenmesi.* Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2014). *Using multivariate statistics (New International Ed.).* Harlow: Pearson.

Taş, B. (2006) AB uyum sürecinde türkiye için yeni bir bölge kavramı: istatistiki bölge birimleri sınıflandırması (ibbs), *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8*(2), 185-198.

Taşkın, Y. (2018). *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının yazma becerisine ve yazma kaygısına etkisi.* Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.

Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. 3. Baskı. Ankara: Nobel.

Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. Ankara: Nobel.

Taylor, S. (1999). Better learning through better thinking: Developing students' metacognitive abylities. *Journal of College Reading and Learning. 30*(1), 34-45.

Tekercioğlu, H. (2019). *Türkçe ders kitaplarındaki bilişsel ve üstbilişsel işlevler üzerine bir değerlendirme.* Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Telef, B. B. (2011). *Özyeterlikleri farklı ergenlerin psikolojik semptomlarının incelenmesi*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Temizkan, M. (2012). Türkçe eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi. (Ed. Murat Özbay). *Metin temelli dil bilgisi öğretimi ve uygulamaları* içinde (s. 129-152). Ankara: Pegem.

Tompkins, G. E. (1998). *Language Arts: Content and Teaching Strategies.* New Jersey: Prentice- Hall.

Topcan, T., & Otacıoğlu S. G. (2018). Sahnede müzik performansı sergileyen öğrencilerin kaygı durumunu etkileyen faktörlerin önem sıralaması: ankara ili örneği. *Social Sciences Studies Journal, 4*(19), 2010-2019.

Topçuoğlu Ünal, F., & Köse, M. (2014). Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi: Bir geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(2), 233-249.

Tschannen-Moran, M. ve Johnson, D. (2011). Exploring literacy teachers'self-efficacy beliefs: potential sources at play. *Teaching and Teacher Education, 27*(4), 751-761.

Tunca, N., & Alkın-Şahin, S. (2014). Öğretmen adaylarının bilişötesi (üst biliş) öğrenme stratejileri ile akademik öz yeterlik inançları arasındaki ilişki [The relationship between pre-service teachers' metacognitive learning strategies and academic self-efficacy]. *Eğitim Bilimleri Uluslararası Anadolu Dergisi, 4*(1), 47-48. *doi: 10.18039/ajesi.89592.*

Tuncer, M., & Akmençe, A. E. (2019). Yabancı dile yönelik kaygı, özyeterlik ve tutum arasındaki ilişkiler. *Turkish Journal of Educational Studies, 6*(3), 1-13.

Tuncer, M., & Doğan, Y. (2015). Hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil ders kaygıları ve akademik-öz yeterlikleri arasındaki ilişki. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, 14*, 153-167.

Tuncer, T. (2011). *Matematik dersi yedinci sınıf "permütasyon ve olasılık" konusunda uygulanan üstbiliş stratejilerinin, öğrencilerin başarılarına, üstbiliş becerilerine, tutumlarına ve kalıcılığa etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Turgut, M. F., & Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem.

Türk Dil Kurumu. (2005). *Sözlük.* Ankara: TDK.

Uçgun, D. (2011). The study on the writing anxiety levels of primary school 6, 7 and 8th year students in terms of several variables. *Educational Research and Reviews, 6*(7), 542-547.

Ulu, M. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma, basit anlama ve çıkarımsal anlama düzeylerinin problem çözme başarısına etkilerini açıklayan bir yapısal eşitlik modeli. *Eğitim ve Bilim, 41*(186), 93-117.

Ursachi, G., Horodnic, I. A. & Zait, A. (2015). How reliable measurements scales? External factors with indirect influence on reliability estimators. *Procedia Economy and Finance 20,* 679-686.

Usher, E. L., & Pajares, F. (2009). Sources of self-efficacy in mathematics: A validation study. *Contemporary Educational Psychology, 34,* 89-101.

Ülper, H., & Şirin, A. N. (2020) Okuma anlama düzeyleriyle özyeterlik algısı arasındaki ilişki bağlamında ortaokul öğrencilerinin görünümleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (PAU Journal of Education), 48,* 1-14 *doi: 10.9779/pauefd.487556*

Ünalan, Ş. (1999). *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi*. Çanakkale: Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi.

Ünalan, Ş. (2002). *Dil ve kültür*. Ankara: Gazi Üniversitesi.

Ünsal, F. (2019). *Türkçe derslerinde rol alma modeli ile hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin konuşma tutum ve kaygılarına etkisi.* Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

Ürün Karahan, B. (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.

Ürün Karahan, B. (2018). Examination of the relationship between reading anxiety and self-efficacy perception for reading comprehension in 5th grade students. *European Journal of Education Studies, 4*(9), 98-107, *doi: 10.5281/zenodo.1294294.*

Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2009) Ortaöğretim öğretmenlerinin özyeterlik algıları. secondary school teachers' self-efficacy beliefs. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(17), 1-16.

Vandergrift, L. (2003). Orchestrating strategy use: Towards a model of the skilled L2 listener. *Language learning, 53,* 461- 491.

Vardar, B. (1998). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: ABC.

Vardar, B. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: Multilingual.

Veenman, M.V. J. Van Hout-Wolters, B.H.A.A, ve Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations. *Metacognition Learning, 1,* 3-14.

Walkenhorst, E., & Crowe, S. F. (2009). The effect of state worry and trait anxiety on working memory processes in a normal sample. *Anxiety, Stress & Coping, 22*(2), 167-187.

Williams, A. M., Vickers, J., & Rodrigues, S. (2002). The effects of anxiety on visual search, movement kinematics and performance in table tennis: A test of Eysenck and Calvo's processing efficiency theory. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 24,* 438-455.

Wong, L. L. C., & Nunan, D. (2011). The learning styles and strategies of effective language learners. *System, 39*(2), 144-163.

Yağmur Şahin, E. (2013). Materyal destekli eğitsel oyunların sokakta çalıştırılan çocukların Türkçe dil bilgisi başarı ve tutumlarına etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi The Journal of International Social Research, 6*(28).

Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Akçağ.

Yalçın, S. K., & Şengül, M. (2007). "Dilin iletişim Süreci içindeki rolü ve işlevleri". *Turkish Studies, 2*(2), 749-760.

Yangın, B. (1999). *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. Ankara: MEB.

Yapıcı, M. (2004). İlköğretim dilbilgisi konularının çocuğun bilişsel düzeyine uygunluğu, *İlköğretim-Online, 3*(2), 35-41, *[Online]: http://ilkogretim-online.org.tr*

Yapıcı, Şenay. (2006). Çocukta dil gelişimi. *Journal of Human Sciences, 1*(1). *Retrieved from https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/101*.

Yemenici, H. (2019). *Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin yazma kaygıları üzerine bir araştırma.* Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Yener, H. (2007). *Personel performansına etki eden faktörlerin yapısal eşitlik modeli (yem) ile incelenmesi ve bir uygulama.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yıldırım, H. İ., & Karataş, F. (2020). Ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik özyeterlik inanç düzeyleri üzerine bir araştırma. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 24*(1), 157-176.

Yıldız, C. (2003). Türkçe Öğretiminde Alternatif Yöntemler. Ankara: Anı.

Yıldız, C. (Ed.) (2006). *Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*, Ankara: Pegem.

Yıldız, C., Okur, A., Arı, G. & Yılmaz, Y. (2008). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem.

Yıldız, D. (2015). 8. sınıf öğrencilerinin bilişüstü farkındalık ve akademik öz yeterlik düzeyleri, motivasyonel inançları ve teog sınavı Türkçe puanları: bir yapısal eşitlik modeli denemesi. *Tarih Okulu Dergisi (TOD), 23,* 41-61.

Yıldız, H. Y. (2007). *Sınav kaygısı – ana – baba tutumları ve mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamanın beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. Turkish Studies- International Periodical For The Languages, *Literature and History of Turkish or Turkic, 8*(4), 1461-1478.

Yılmaz H., & Sünbül, A. M (2003). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Mikro.

Yılmaz, B. (2012). Okuma alışkanlığının okul başarısına etkisi: ankara keçiören atapark ilköğretim okulu öğrencileri üzerine bir araştırma. *http://www.bby.hacettepe.edu.tr/akademik/bulentyilmaz/byilmaz1.pdf adresinden 16.05.2020 tarihinde alınmıştır.*

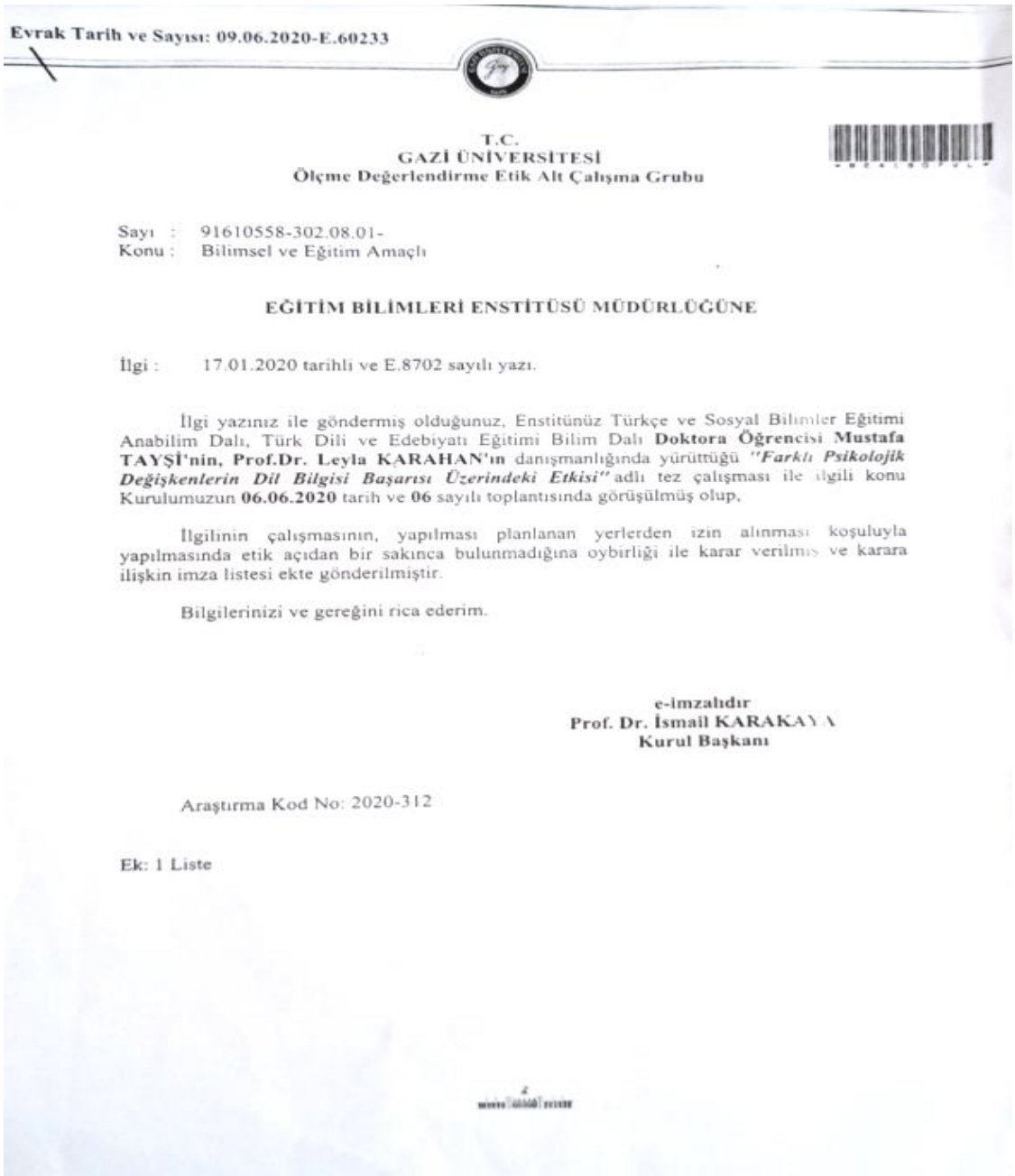
Yılmaz, H. (1998). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Konya: Mikro.

Zimmerman, B.J. (1999). Self-efficacy and educational development. In A. Bandura (Ed.), *Self-Efficacy in Changing Societies* (p. 202-231). New York: Cambridge University.

Zulkiply, N., Kabit, M.R., & Ghani, K.A. (2008). *Metacognition: what roles does ıt play in students' academic performance?, The International Journal of Learning, 15*(11), 97-105.

EKLER

EK-1. Etik Kurul Belgesi



Evrak Tarih ve Sayısı: 09.06.2020-E.60233

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Ölçme Değerlendirme Etik Alt Çalışma Grubu

Sayı : 91610558-302.08.01-
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 17.01.2020 tarihli ve E.8702 sayılı yazı.

İlgi yazınız ile göndermiş olduğunuz, Enstitünüz Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bilim Dalı **Doktora Öğrencisi Mustafa TAYŞİ'nin, Prof.Dr. Leyla KARAHAN'ın** danışmanlığında yürüttüğü ***"Farklı Psikolojik Değişkenlerin Dil Bilgisi Başarısı Üzerindeki Etkisi"*** adlı tez çalışması ile ilgili konu Kurulumuzun **06.06.2020** tarih ve **06** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Kurul Başkanı

Araştırma Kod No: 2020-312

Ek: 1 Liste

EK-2. Marmara Öğrenme Stili Ölçeği

Sevgili Öğrenciler,
Aşağıda sizin öğrenme stilinizi belirlemeye yönelik 27 tane madde vardır. Bu maddeler soru değildir ve tek bir cevabı bulunmamaktadır. Sizi en iyi anlatan maddelere "evet" , uygun olmayanlara da "hayır" diye işaretleme yapınız. **Lütfen kendiniz için en uygun olduğunu düşündüğünüz maddeye (x) işareti koyunuz ve cevapsız madde bırakmayınız.** Vereceğiniz samimi cevaplar bilimsel çalışmanın haricinde herhangi bir amaç için kullanılmayacaktır.

	1. Renkli resimlerin ağırlıklı olduğu kitapları ve yap-bozları severim.	O Evet O Hayır
	2. Gördüklerimi, duyduklarımı ve okuduklarımı kafamda canlandırdığımda daha iyi hatırlarım.	O Evet O Hayır
	3. Okuduklarımı, anlatılanlardan çok daha iyi anlıyorum.	O Evet O Hayır
	4. Harita, şekil ve resimler kullanılarak ders işlendiğinde daha iyi öğrenirim.	O Evet O Hayır
	5. Gördüklerimi daha iyi hatırlarım.	O Evet O Hayır
	6. Birinin bana söylediklerinden çok okuduklarımı daha iyi hatırlarım.	O Evet O Hayır
	7. Okuduğum zaman daha iyi öğrenirim.	O Evet O Hayır
	8. Okuduğum kitapların ya da yapmam gereken işlerin açık bir şekilde yazılmasını tercih ederim.	O Evet O Hayır
	9. Seyrettiğimi şeyleri daha kolay öğrenirim.	O Evet O Hayır

Arka sayfaya geçiniz.

	10. Öğretmenimin konularla ilgili açıklamalarını dinlediğim zaman daha iyi öğrenirim.	O Evet O Hayır
	11. Duyduklarımı daha iyi hatırlarım.	O Evet O Hayır
	12. Öğrendiklerimi hatırlayabilmem için öğrendiklerim hakkında birisiyle konuşmam gerekir.	O Evet O Hayır
	13. Gördüklerimi, duyduklarımı ya da okuduklarımı anlattığım zaman daha iyi hatırlarım.	O Evet O Hayır
	14. Okurken genellikle okuduğum kelimeyi kafamda tekrarlarım.	O Evet O Hayır
	15. Duyduklarımı, okuduklarıma göre daha çok hatırlarım.	O Evet O Hayır
	16. Yeni şeyleri öğrenirken onlar hakkında okumaktan çok konuşmaktan hoşlanırım.	O Evet O Hayır
	17. Okuduklarımdan çok dinlediklerimi hatırlarım.	O Evet O Hayır
	18. Birisinin bana kitap okumasını, radyo ya da müzik kaset ve cd'si dinlemeyi severim.	O Evet O Hayır

Arka sayfaya geçiniz.

	19. Öğrenebilmem için nesnelere dokunmam ve onlarla oynamam gerekir.	O Evet O Hayır
	20. Konularla ilgili etkinliklerde rol alarak ya da etkinliklere katılarak daha iyi öğrenirim.	O Evet O Hayır
	21. Gezi ve gözlem yaparak okuyarak veya izleyerek öğrendiklerimden daha çok şeyler öğrenebilirim.	O Evet O Hayır
	22. Gördüğüm bir şeye dokunmak isterim.	O Evet O Hayır
	23. Deneyleri kendim yaptığım zaman daha iyi öğrenirim.	O Evet O Hayır
	24. Deney yapmayı severim.	O Evet O Hayır
	25. Yaparak ya da yaşayarak daha iyi öğrenirim.	O Evet O Hayır
	26. Bir şeyler yaparak çok daha fazla öğrenirim.	O Evet O Hayır
	27. Kendi ellerimle yaptığım şeyleri daha iyi öğrenirim.	O Evet O Hayır

EK-3. Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Sevgili Öğrenciler,
Aşağıda sizin Türkçe dersine yönelik tutumunuzu belirlemeye yönelik 27 tane madde vardır. Bu maddelerin tek bir cevabı bulunmamaktadır. **Lütfen kendiniz için en uygun olduğunu düşündüğünüz maddeye (x) işareti koyunuz ve cevapsız madde bırakmayınız.** Vereceğiniz samimi cevaplar bilimsel çalışmanın haricinde herhangi bir amaç için kullanılmayacaktır.

		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1.	Türkçe ders saatlerinin daha fazla olması gerekir.	○	○	○	○	○
2.	Türkçe dersinin olduğu günleri sabırsızlıkla beklerim.	○	○	○	○	○
3.	Boş zamanlarımın çoğunu Türkçe dersine ayırmak isterim.	○	○	○	○	○
4.	Türkçe dersi kadar eğlenceli bir ders yoktur.	○	○	○	○	○
5.	Türkçe dersinin işlenişi ilgi çekicidir.	○	○	○	○	○
6.	Arkadaşlarımla Türkçe ile ilgili konularda konuşmaktan zevk duyarım.	○	○	○	○	○
7.	Türkçe dersine sevinerek gelirim.	○	○	○	○	○
8.	Türkçe dersi beni mutlu eder.	○	○	○	○	○
9.	Türkçe dersi en çok katıldığım derstir.	○	○	○	○	○
10.	Türkçe dersi eğlenceli bir şekilde işlenir.	○	○	○	○	○
11.	İleride mesleğimin Türkçe ile ilgili olmasını isterim.	○	○	○	○	○
12.	Türkçe dersine çalışmak zamanı iyi değerlendirmektir.	○	○	○	○	○
13.	İleride Türkçe öğretmeni olmak isterim.	○	○	○	○	○
14.	Türkçe dersi bana diğer derslerden daha önemli gelir.	○	○	○	○	○
15.	Türkçe dersi olmasa bu kadar sosyal olamazdım.	○	○	○	○	○
16.	Türkçe dersi bana göre gereksiz bir derstir.	○	○	○	○	○
17.	Türkçe dersinde genelde huzursuz olurum.	○	○	○	○	○

Arka sayfaya geçiniz.

18.	Türkçe dersi olmasa hiçbir şey kaybetmem.	○	○	○	○	○
19.	Türkçe dersi sıkıcı bir derstir.	○	○	○	○	○
20.	Bazı öğrencilerin Türkçe dersini bu kadar sevmelerine anlam veremem.	○	○	○	○	○
21.	Türkçe dersi için ders dışında ayrıca zaman ayırmaya gerek yoktur.	○	○	○	○	○
22.	Türkçe dersine çalışırken canım sıkılır.	○	○	○	○	○
23.	Türkçe dersinde kendimi rahat hissetmem	○	○	○	○	○
24.	Türkçe dersinde şiir okumaktan zevk alırım	○	○	○	○	○
25.	Türkçe dersi ile ilgili tiyatro etkinliklerinde görev almaktan mutluluk duyarım.	○	○	○	○	○
26.	Türkçe dersi ile ilgili etkinliklerde görev almayı severim.	○	○	○	○	○
27.	Türkçe ders kitabındaki metinleri okumak zevklidir.	○	○	○	○	○

EK-4. Çocuklar İçin Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği (ÜBFO-Ç) B Formu

Çocuklar için Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği (ÜBFÖ-Ç) B Formu

Ad- Soyad :
Sınıf :

Sevgili öğrenciler,

Aşağıda, öğrenirken neler yaptığınızı ortaya çıkarmaya yönelik 18 adet madde bulunmaktadır. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Lütfen maddelerin her birini dikkatle okuyarak size en uygun gelen kutucuğu işaretleyiniz. Araştırmaya katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

	Asla	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman
1) Bir şeyi anlayıp anlamadığımı bilirim.					
2) İhtiyacım olduğunda kendi kendime öğrenebilirim.					
3) Daha önce işime yaramış olan çalışma yollarını kullanmaya gayret ederim.					
4)Öğretmenin neyi öğrenmemi istediğini bilirim.					
5) Konu hakkında daha önceden bir şeyler biliyorsam daha iyi öğrenirim.					
6) Şekil ve şema çizmek bir konuyu daha iyi anlamamı sağlar.					
7) Çalışmam sona erdiğinde kendime öğrenmek istediğim konuyu öğrenip öğrenemediğimi sorarım.					
8) Bir sorunu çözmek için birçok yol düşünür, aralarından en iyi olanını seçerim.					
9) Çalışmaya başlamadan önce ne					

öğrenmem gerektiğini düşünürüm.					
10)Yeni bir şey öğrenirken kendi kendime ne kadar öğrenebildiğimi sorarım.					
11) Önemli bilgileri çok dikkatli dinlerim.					
12) İlgimi çeken konuları daha iyi öğrenirim.					
13) Öğrenirken zayıf yönlerim üstesinden gelmek için bana kolay gelen öğrenme yollarını kullanırım.					
14) Çalıştığım konuya bağlı olarak farklı öğrenme yollarını kullanırım.					
15) Ara sıra durup öğretmenin verdiği görevi zamanında bitirip bitiremeyeceğimi kontrol ederim.					
16) Bazen öğrenme yollarını otomatik olarak kullanırım.					
17) Öğretmenin verdiği bir işi bitirdikten sonra kendime, bu işi yapmanın daha kolay bir yolu olup olmadığını sorarım.					
18) Bir işe başlamadan önce nelerin yapılması gerektiğine karar veririm.					

EK-5. Çocuklar İçin Özyeterlik Ölçeği

Sevgili öğrenciler, aşağıdaki soruları dikkatlice okuyup, sizin duygu ve düşüncelerinizi yansıtan her soru için size en uygun olan sadece bir cevabı işaretleyiniz. Samimi cevaplar vermeniz çok önemlidir. Sonuçlar sadece bilimsel çalışmada kullanılacaktır.

		Hiç	Biraz	Oldukça İyi	İyi	Çok İyi
1.	Sınıf arkadaşlarınız sizinle aynı görüşte olmadığı zaman kendi görüşlerinizi ne kadar iyi ifade edebilirsiniz?	○	○	○	○	○
2.	Olumsuz bir olay karşısında kendi kendinize moralinizi yükseltmeyi ne kadar iyi başarabiliyorsunuz?	○	○	○	○	○
3.	Yapılacak başka ilgi çekici şeyler olduğunda dersinizi ne kadar iyi çalışabiliyorsunuz?	○	○	○	○	○
4.	Çok korktuğunuzda yeniden sakinleşebilmeyi ne kadar iyi başarabiliyorsunuz?	○	○	○	○	○
5.	Çevrenizdeki diğer çocuklarla arkadaşlık kurmada ne kadar iyisiniz?	○	○	○	○	○
6.	Sınav için hazırlanmanız gereken bir üniteye ne kadar iyi çalışabiliyorsunuz?	○	○	○	○	○
7.	Tanımadığınız bir kişi ile sohbet etme konusunda ne kadar iyisiniz?	○	○	○	○	○
8.	Sinirlerinize ne kadar iyi hâkim olabilirsiniz?	○	○	○	○	○
9.	Her gün ev ödevlerinizi tamamlama konusunda ne kadar başarılısınız?	○	○	○	○	○
10.	Sınıf arkadaşlarınız ile ne kadar uyumlu çalışabiliyorsunuz?	○	○	○	○	○
11.	Duygularınızı ne kadar iyi kontrol edebiliyorsunuz?	○	○	○	○	○
12.	Her dersinizde ders boyunca dikkatinizi ne kadar iyi toparlayabiliyorsunuz?	○	○	○	○	○
13.	Çevrenizdeki diğer çocuklara sizin hoşlanmadığınız bir şeyi yaptıklarını ne kadar iyi anlatabilirsiniz?	○	○	○	○	○

14.	Kendinizi iyi hissetmediğinizde kendi kendinize moral vermede ne kadar iyisiniz?	○	○	○	○	○
15.	Okuldaki derslerin tümünü anlamayı başarma konusunda ne kadar iyisiniz?	○	○	○	○	○
16.	Komik bir olayı bir öğrenci grubuna ne kadar iyi anlatabilirsiniz?	○	○	○	○	○
17.	Okuldaki çalışmalarınızla ailenizi memnun etmeyi ne kadar başarabiliyorsunuz?	○	○	○	○	○
18.	Diğer çocuklarla arkadaşlığınızı sürdürebilme konusunda ne kadar başarılısınız?	○	○	○	○	○
19.	Sizi rahatsız eden düşüncelerinizi bastırma konusunda ne kadar başarılısınız?	○	○	○	○	○
20.	Herhangi bir sınavı geçme konusunda ne kadar başarılısınız?	○	○	○	○	○
21.	Olması muhtemel şeyler için endişe etmeme konusunda ne kadar başarılısınız?	○	○	○	○	○

EK-6. Dil Bilgisine Yönelik Kaygı Ölçeği

Sevgili öğrenciler;

Aşağıda dil bilgisine yönelik kaygınızı ölçmek için 23 tane cümle ve her birine ne kadar katıldığınızı belirleyecek 5 ifade yer almaktadır. **Size uygun olan cevabı işaretleyiniz ve cevapsız madde bırakmayınız.** Vereceğiniz samimi cevaplar bilimsel çalışmada kullanılacaktır.

	Cümleler	Hiçbir Zaman	Nadiren	Ara Sıra	Genellikle	Her Zaman
DERS İÇİ FAALİYETLERE YÖNELİK KAYGILAR	1. Dil bilgisi konuları anlatılırken kendimi konuyla alakalı olmayan şeyleri düşünürken buluyorum.					
	2. Dil bilgisi derslerinde tahtaya kalkmak bana zor geliyor.					
	3. Dil bilgisi derslerinde daima bana soru sorulacağından endişelenirim.					
	4. Dil bilgisi derslerine katılmaya çekiniyorum.					
	5. Dil bilgisi denince aklıma karmaşık, anlaşılmaz şeyler gelir.					
	6. Dil bilgisi hakkındaki bilgi ve düşüncelerimi hiçbir zaman açık bir şekilde ifade edemediğimi düşünüyorum					
	7. Dil bilgisi dersinde soru sormaktan korkuyorum.					
	8. Dil bilgisi sorularını cevaplamaya başlamadan önce başarısız olacağımı biliyorum.					
	9. Dil bilgisi hakkındaki bilgilerimin değerlendirilmesinden hoşlanmam.					
SINAVA YÖNELİK KAYGILAR	10. Dil bilgisi konuları yüzünden Türkçe sınavlarında geçemeyeceğimden korkuyorum.					
	11. Sınavlarda dil bilgisi sorularına gelince kaygım artıyor.					
	12. Türkçe sınavlarında dil bilgisi sorularından korktuğum kadar diğer					

sorulardan korkmam.

13. Dil bilgisi konuları sınavlarda çok zamanımı aldığı için endişem artıyor.

14. Sınıfımda dil bilgisi konularında benden daha iyi olanları görünce endişem artıyor.

15. Öğretmen dil bilgisi konusunu iyi açıklayamadığında endişeli oluyorum.

16. Türkçe sınavı sonuçları açıklanırken gergin olurum.

17. Dil bilgisi soruları benim için kolaydır.

18. Dil bilgisi konularının metinden hareketle anlatılması endişemi azaltıyor.

19.Benim için dil bilgisi çok eğlencelidir.

20. Dil bilgisi hakkındaki bilgilerime güveniyorum.

21. Dil bilgisi ile ilgili kaygılarımı çalışınca giderebileceğimi biliyorum.

22. Dil bilgisiyle ilgili öğretmenimle konuşurken kendimi rahat hissederim.

23. Dil bilgisi konuları benim için sorun değildir.

EK-7. Dil Bilgisine Yönelik Başarı Testi

1) Korkma, sönmez bu şafaklarda yüzen al sancak;
Sönmeden yurdumun üstünde tüten en son ocak.

İstiklâl Marşı'mızın ilk iki dizesinde yer alan fiilimsiler sırasıyla hangi seçenekte doğru verilmiştir?

A) İsim - fiil, sıfat - fiil, zarf - fiil
B) Sıfat - fiil, zarf - fiil, sıfat - fiil
C) İsim - fiil, zarf - fiil, sıfat - fiil
D) Sıfat - fiil, sıfat - fiil, sıfat – fiil

2) **"** Kaşgarlı Mahmut, 11. yüzyılda Türkçemizin değerli eserlerinden biri olan Divanu Lügati't Türk adlı eseri yazmıştır."

Yukarıdaki cümlenin öge dizilişi aşağıdaki seçeneklerden hangisinde doğru verilmiştir?

A) Özne, yüklem, zarf tamlayıcısı, belirtili nesne.
B) Belirtili nesne, yer tamlayıcısı, zarf tamlayıcısı, yüklem.
C) Özne, yer tamlayıcısı, belirtisiz nesne, yüklem.
D) Özne, zarf tamlayıcısı, belirtili nesne, yüklem.

3) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde zarf-fiil (bağ-fiil) <u>kullanılmamıştır</u>?

A) Bahçede uzun süre koşup top oynadık.
B) Zamanı gelince sana her şeyi anlatırım.
C) Ben de gelecek yıl liseye başlayacağım.
D) İstanbul'u gezmeden gitmeyelim.

4) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bir yazım yanlışı vardır?

A) Duvardaki tablonun renkleri gerçekten çok güzel.
B) O akşam yapılan toplantıda bende vardım.
C) Öyle hızlı koştu ki birden gözden kayboldu.
D) Geçen gün bizde kalan kitabını getirdim.

5) Halasının yanındaki kadınlar da sarıldılar( ) öptüler( ) söyleştiler ( ) gülüştüler( ) Birçok çocuk da gelmişti ( ) entarilerinin üstüne hırka yerine elbise ceket giymiş( ) saçları perçemli( ) başları takkeli çocuklar( )

Yukarıdaki paragrafta boş bırakılan yerlere hangi noktalama işaretleri getirilmelidir?

A) (,),(,),(,),(.),(;),(,),(,),(…)
B) (,),(;),(,),(.),(;),(,),(,),(…)
C) (,),(,),(,),(?),(;),(,),(,),(.)
D) (!),(,),(,),(.),(;),(,),(,),(…)

6) Aşağıdaki cümlelerden hangisinin ögeleri yanlış ayrılmıştır?

A) Muhsin Çelebi, / geniş somaki kemerli açık kapıdan / rahat adımlarla / girdi.
B) Koynundan çıkardığı / padişah mektubunu / öptü.
C) Hemen / sırtından / Pembe İncili kaftanını / çıkardı.
D) Muhsin Çelebi, / tahtın önünden çekilince / çevresine / şöyle bir / baktı.

7) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde zıt anlamlı sözcükler bir arada <u>kullanılmamıştır</u>?

A) Beyaz giyme toz c Arka sayfaya geçiniz.
B) Büyük küçük demeden ağaçtakı meyvelerın hepsini topladı.
C) Zenginliğin asıl göstergesi fakirlere yardım edebilmektir.
D) Yemekleri bir türlü ayarlayamıyor, ya tuzlu oluyor ya tuzsuz.

8) Aşağıdakilerin hangisinde vurgulanan öge diğerlerinden farklıdır?

A) Ahmet kalemini okulda unutmuş.
B) Hayatımda ilk kez uçağa biniyorum.
C) Bütün gün evde kardeşine baktı**.**
D) Tatilden bu sabah dönmüşler.

9) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde çatı aranmaz?

A) Bu benim hayatım boyunca yakalayabileceğim en önemli fırsattı.
B) Ağaçlardaki meyvelerin bolluğundan dallar yere kadar sarkıyordu.
C) Dolaşırken üşüdüğümüz için küçük bir ateş yakmaya karar verdik.
D) İnsanoğlu daima ve yılmadan çalışarak gelişme gösterebilir.

10) Aşağıdaki atasözlerinden hangisi gerçek anlamında kullanılmıştır?

A) Üzüm üzüme baka baka kararır.
B) Yalnız taştan duvar olmaz.
C) Ayağını yorganına göre uzat.
D) Bugünün işini yarına bırakma.

11) Aşağıdaki cümlelerin hangisinin yüklemi bir deyimdir?

A) Bu son tavırlarıyla iyice gözümden düştü.
B) Ağzını arayıp gerçekleri öğrenmeye çalışıyordu.
C) Bu işin olacağını aklı kesmediği için sonlandırdı.
D) Duygularını bir bir kâğıda döküp her şeyi anlattı.

12) Aşağıdaki atasözlerinin hangisinde farklı türde bir fiilimsi vardır?

A) Çağrılan yere erinme, çağrılmayan yere görünme.
B) Üzüm üzüme baka baka kararır.
C) Ödünç güle güle gider, ağlaya ağlaya gelir.
D) Damlaya damlaya göl olur.

13) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde farklı türde bir ses olayı vardır?

A) Dağınıklığı yüzünden tüm eşyalarını kaybediyor.
B) Onun gönlünü hoş tutmak için çok çaba harcadı.
C) Uzun zaman sonra kendimi çok huzurlu hissettim.
D) Şaka yapayım derken aklımı başımdan aldı.

14) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde noktalama yanlışı yapılmıştır?

A) Eyvah, ödevim çamura düştü!
B) Yeni evleri büyük mü büyük?
C) Renk renk çiçeklerimiz var.
D) En son hangi kitabı okudun?

15) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde ikileme farklı bir görevde kullanılmıştır?

A) Okuldaki öğretmenini anlata anlata bitiremedi.
B) Bir köşeye çekilip ödevlerini güzel güzel yaptı.
C) Vatanım için her şeyi seve seve yaparım.
D) Bizim için çeşit çeşit yemek hazırlamış.

16) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde "da, de" nin yazımı yanlıştır?

A) Camda kocaman bir böcek var.
B) Yarın bende okula gitmeyeceğim.
C) Ayşe ve Can da derse gelmemiş.
D) Yatağımda uyumayı çok özledim.

17) Aşağıda verilen "ki" lerden hangisi farklıdır?

A) Çarşıda<u>ki</u> dükkânların vitrinleri çok güzel görünüyor.
B) Duvarda<u>ki</u> tabloyu gerçekten çok beğendim.
C) Aşağıda<u>ki</u> ağaçlar buradan ne kadar güzel görünüyor.
D) Çocukların<u>ki</u> daha özenle seçiliyor ve değerlendiriliyor.

18) Aşağıdaki cümlelerin hangisinin yüklemindeki fiil anlam (zaman) kaymasına uğramıştır?

A) Her akşam evimde yemek yiyorum.
B) Sabahları spor yapmadan evden çıkmam.
C) Dün gece seni telefonla aradım.
D) Gelecek hafta sınıfça pikniğe gideceğiz.

19) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde yazım yanlışı yapılmıştır?

A) TBMM'yi ziyaret etmek istiyorum.
B) Şehrin batısından tatlı bir rüzgâr esiyor.
C) İstanbul'un fethi 1453'de gerçekleşti.
D) Ağrı Dağı'nın yüksekliği 5137 metredir.

20) Aşağıdakilerden hangisi isim tamlaması değildir?

A) Annem çok güzel <u>çilek reçeli</u> yapar.
B) En sevdiği yemek <u>kıymalı makarna</u>dır.
C) <u>Evin anahtarını</u> komşuya bıraktık.
D) Evde <u>limon kabuğu</u> güzel kokuyor.

21) Aşağıdaki cümlelerin hangisi çatı bakımından diğerlerinden farklıdır?

A) Toplantıda okulun sorunları görüşüldü.
B) Sınıfımızda problemi sadece o çözdü.
C) Koşarken ayağı takılıp yere düştü.
D) Ahmet bizimle ders çalışmaya geldi.

22) "kitaplar, gözlük, sevgi, hanımeli, biliyor" sözcüklerinin yapısı hangi seçenekte doğru verilmiştir?

A) Basit- Türemiş- Basit- Türemiş- Birleşik
B) Basit- Türemiş- Birleşik- Basit- Türemiş
C) Basit- Türemiş- Türemiş- Birleşik- Basit
D) Türemiş- Basit- Basit- Birleşik- Türemiş

23) Aşağıdaki cümlelerin hangisinin yüklemi farklı bir kipte çekimlenmiştir?

A) Bugün okuldan erken çıktık.
B) Ben de sizinle gelebilsem.
C) Yemeğe davet edecek misin?
D) Buralarda pek görünmüyor.

24) Aşağıdaki cümlelerden hangisinde ek fiil farklı bir görevde kullanılmıştır?

A) Kitap okumadan duramıyorlarmış.
B) Haftaya arkadaşıyla bize gelecekti.
C) Bunu bize anlatan öğretmenimizdi.
D) Keşke daha önce haber verseydin!



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...