

T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE DERSİNE
ÇALIŞMA ALIŞKANLIKLARINA YÖNELİK TUTUM
ÖLÇEĞİ GELİŞTİRİLMESİ VE TUTUMLARININ
FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

YASEMİN ÇINAR
YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman
Prof. Dr. Mustafa YILDIZ

Konya-2019



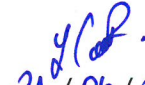
T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Öğrencinin	Adı Soyadı	Yasemin ÇINAR
	Numarası	148303011012
	Ana Bilim Dalı	Türkçe Eğitimi
	Bilim Dalı	Türkçe Eğitimi
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tezin Adı	Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersine Çalışma Alışkanlıklarına Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi ve Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.


21.06.2019
Yasemin ÇINAR



T.C.



NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı:	Yasemin ÇINAR
	Numarası:	148303011012
	Ana Bilim / Bilim Dalı:	Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı /Türkçe Eğitimi Bilim Dalı
	Tez Danışmanı:	Prof. Dr. Mustafa YILDIZ
	Tez Adı:	Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersine Çalışma Alışkanlıklarına Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi ve Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan “Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersine Çalışma Alışkanlıklarına Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi ve Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı bu çalışma 24/05/2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği/oy çokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Unvanı, Adı Soyadı	Danışman ve Üyeler	İmza
Prof. Dr. Mustafa YILDIZ	Danışman	
Dr. Öğr. Üyesi Serdar DERMAN	Üye	
Dr. Öğr. Üyesi Süleyman UZKUÇ	Üye	

ÖN SÖZ VE TEŞEKKÜR

Çalışmamda boyunca beni destekleyen, araştırmamda bana yardımcı ve destek olup yol gösteren ayrıca hoşgörüsünü ve sabrını esirgemeyen tez danışmanım, Sayın Prof. Dr. Mustafa YILDIZ'a ve çalışmamın her aşamasında fikirlerinden faydalandığım ve bana yardımcı olan Sayın Doç. Dr. Hakan KURT'a teşekkürlerimi sunarım.

Beni yetiştirip büyüten, her koşulda bana destek olan canım anneme, babama ve aileme teşekkür ederim.

Yasemin ÇINAR



T.C.

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	Yasemin ÇINAR				
	Numarası	148303011012				
	Ana Bilim /Bilim Dalı	Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı/Türkçe Eğitimi Bilim Dalı				
	Programı	Tezli Yüksek Lisans	X	Doktora		
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Mustafa YILDIZ				
	Tezin Adı	Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersine Çalışma Alışkanlıklarına Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi ve Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi				

ÖZET

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine çalışma alışkanlıklarına yönelik tutumlarının ölçülmesi için ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Geliştirilen ölçek ile ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine çalışma alışkanlıklarına yönelik tutumlarının tespit edilmesi hedeflenmiştir.

Geliştirilen ölçek, 5'li Likert tipi bir tutum ölçeğidir. Ölçek geliştirilme safhası sonrasında ölçek üzerinde faktör analizi yapılmıştır ve ölçek maddeleri ve boyutları ile ilgili olarak uyum modeli çalışması yapılmıştır. Ölçek, 45 maddelik taslak ölçek (Ek-1) olarak oluşturulmuştur ve 435 ortaokul öğrencisine uygulanmıştır. Ayrıca geliştirilen ölçek ile ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine çalışma alışkanlıklarına yönelik tutumları çeşitli değişkenler açısından incelenip değerlendirilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine çalışma alışkanlıklarına yönelik tutum ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında, genel güvenilirlik için analiz

öncesi Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,772 analiz sonrasında ise 0,648 olarak hesaplanmıştır. Analizler % 95 güven aralığında değerlendirilmiştir.

Yapı geçerliği kapsamında açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonucunda taslak ölçek (Ek-2) 25 maddelik ölçeğe indirgenmiştir. Veri yapısının faktör analizine uygun olup olmadığı KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) testi ve Bartlett testi yöntemlerinden yararlanılarak kontrol edilmiştir. KMO testi değeri 0,833 ve Bartlett testi 2599,185 ($p < 0,05$) olarak bulunmuştur.

Elde edilen 25 maddelik ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine çalışma alışkanlıklarına yönelik tutum ölçeği 3 faktörden oluşmaktadır. Bu boyutlar “Duyuşsal”, “Davranışsal” ve “Dışsal Destekleyiciler-Katkı” boyutlarıdır. Üç boyuttan oluşan ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine çalışma alışkanlıklarına yönelik tutum ölçeği tarafından açıklanan toplam varyans miktarı %38,924 olarak belirlenmiştir. Ölçek maddelerinin yük değerleri 0,43 ile 0,84 değerleri arasında değişmiştir. Ayrıca faktör analizi sonrasında ölçeğin bütününe ve her bir alt boyutuna ilişkin madde analizi uygulanmıştır. Ölçeğin bütünü ile alt boyutları arasındaki ve alt boyutların birbirleri arasındaki ilişkilere bakılmış ve bu ilişkilerin anlamlılık düzeyleri incelenmiştir ($p < 0,05$).

25 maddelik ölçekte, doğrulayıcı faktör analizi ile kurulan modellerin verilere uyumu incelenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi kapsamında, χ^2/df (kikare/serbestlik derecesi) değeri 2,71 olarak bulunmuştur ki bu sonuç modelin kabul edilebilir uyuma sahip olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine çalışma alışkanlıklarına yönelik tutumları cinsiyet, okul, sınıf seviyesi, anne-baba eğitimi ve ekonomik durumları yönünden karşılaştırılmıştır.

Anahtar kelimeler: Türkçe Dersi, Çalışma Alışkanlıkları, Tutum, Ölçek Geliştirme, Faktör Analizi, Uyum Modeli (LISREL)



T.C.



NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Öğrencinin	Adı Soyadı	Yasemin ÇINAR				
	Numarası	148303011012				
	Ana Bilim /Bilim Dalı	Türkçe EğitimiAnabilim Dalı/Türkçe Eğitimi Bilim Dalı				
	Programı	Tezli Yüksek Lisans	X	Doktora		
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Mustafa YILDIZ				
	Tezin Adı	Developing Attitude Scale For Secondary School Students' Habits Of Working In Turkish Lessons And Examination Of Their Attitudes In Terms Of Different Variables				

ABSTRACT

In this study, developing attitude scale for secondary school students' habits of studying in Turkish lessons. With developing scale, the state the attitudes of secondary school students' habits of studying toward to Turkish lessons was aimed.

Developed an attitude scale is the scale Likert type 5. Factor analysis on the scale after scale is under development phase and scale with regard to the ingredients and size fit model, scale 45 point draft was created as the scale (annex 1) has been applied to 435 secondary school students .In addition, secondary school students' habits of studying in Turkish lessons with the scale developed attitudes where assessed in terms of the various variables.

Attitudes toward the secondary school students' habits of studying Turkish lessons scale validity and reliability studies of analysis with in the context of general

reliability coefficient of Cronbach Alpha reliability before 0,772 analysis in the wake of 0,648.95% confidence interval was evaluated in the analysis ($p < 0,05$).

Exploratory and scope factor analysis of validity of confirmatory factor analysis as a result of the draft scale (appendix 2) is reduced to 25 point scale. The factor analysis of the structure of the data whether KMO (Kaiser- Meyer- Olkin) test and have been checked using the test methods of Bartlett. KMO test value is 0,833 and Bartlett test 2599,185 ($p < 0,05$).

Hand of the attitudes of secondary school students' habits toward studying Turkish lessons scale consists of 25 point consists of three factors. Three dimensions are "Affective", "Behavioral" and "External Promoters- Contribution" dimensions. Attitudes towards to secondary school students' habits of studying Turkish lessons scale consisting three dimensions described by total variance amount %38,924 with the load of scale values has been changed between values of 0,43 and 0,84. Also the whole of the scale after factor analysis and item analysis was carried out for each sub-dimension and its scale with the whole scale of its scale of these relationships are maintained and to the relations between significance level are examined.

In this 25 point scale, confirmatory factor analysis with established models and the compliance of data were examined. Confirmatory factor analysis within the scope of χ^2/df (Chi-square/degree of freedom) which results are found to be 2,71 and this result has shown that it has the acceptable conformity.

Besides, the attitudes of secondary school students' habits towards to studying Turkish lessons was compared to students' gender, school, class level, parents' education, economic conditions.

Keywords: Turkish Lessons, Study Habits, Attitude, Scale Development, Factor Analysis, Harmony Model (LISREL)

İÇİNDEKİLER

T.C.	i
BİLİMSEL ETİK SAYFASI	ii
LİSANS TEZİ KABUL FORMU	iii
ÖN SÖZ VE TEŞEKKÜR	iv
ÖZET	v
ABSTRACT.....	vii
KISALTMALAR.....	xiv
TABLolar LİSTESİ.....	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvii
1. GİRİŞ	1
1. 1. Problem Durumu.....	1
1. 2. Araştırmanın Amacı.....	2
1. 3. Araştırmanın Önemi.....	2
1. 4. Problem Cümlesi.....	2
1. 5. Alt Problemler.....	3
1. 6. Varsayım Sınırlılıklar.....	3
1. 6. 1. Varsayımlar	3
1. 6. 2. Sınırlılıklar	4
1. 7. Tanımlar ve Kısaltmalar.....	4
1. 7. 1. Tanımlar	4
İKİNCİ BÖLÜM.....	5
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	5
2. 1. Türkçe Öğretimi	5
2.1.1. Türkçe Dersinin Önemi.....	5
2.1.2. Türkçe Dersinin Amaçları.....	6
2. 2. Ders Çalışma Alışkanlıkları	7
2. 2. 1. Hedef Belirleme ve Planlı Çalışma	8
2. 2. 2. Bilinçli Çalışabilme ve Derslere Etkin Katılım.....	9
2. 2. 3. Not Tutabilme	9
2. 2. 4. Ders Çalışmaya Başlama ve Ders Çalışmayı Devam Ettirebilme.....	9
2. 2. 5. Ev Ödevleri ve Proje Hazırlama.....	10
2. 2. 6. Okuma Alışkanlıkları	10
2. 2. 7. Bilgileri Tekrar Etme ve Anlamlandırma.....	11
2. 2. 8. Ders Çalışmaya ve Derse Karşı Tutum	12

2. 2. 9. Kütüphaneden Yararlanma ve Kaynak Kullanımı	12
2. 2. 10. Derse Özel Teknik Kullanımı	13
2. 2. 11. Sınavlara Hazırlanma	13
2. 2. 12. Zamanı Kullanma	14
2. 3. Ders Çalışma Sürecini Etkileyen Unsurlar	14
2. 3. 1. Ders Çalışma Sürecini Olumlu Etkileyen Unsurlar	14
2. 3. 2. Ders Çalışma Sürecini Olumsuz Etkileyen Unsurlar	15
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	16
3. YÖNTEM	16
3. 1. Çalışmanın Amacı	16
3. 2. Çalışma Deseni	16
3. 3. Çalışma Grubu	16
3. 4. Veri Toplama Araçları	17
3. 5. Verilerin Çözümlemesi	19
3. 6. Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersine Çalışma Alışkanlıklarına Yönelik Öğrenci Tutumlarına Ait Bulgular	19
Tablo- 1: Ölçeğin Uygulandığı Örneklemin Cinsiyet Frekans Tablosu	19
Tablo- 2: Ölçeğin Uygulandığı Örneklemin Sınıf Seviyeleri Frekans Tablosu	20
Tablo- 3: Ölçeğin Uygulandığı Örneklemin Okullara Göre Frekans Tablosu	20
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	21
4. BULGULAR VE YORUMLAR	21
4. 1. Ölçeğin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması	21
Tablo- 4: KMO ve Bartlett Testine Ait Bulgular	22
Tablo- 5: Ölçeğin Analiz Bulgularına Ait Cronbach Alpha Değeri	23
Tablo- 6: Açıklanan Toplam Varyans Tablosu	24
Şekil-1: Yamaç-Birikinti Grafiği	25
Tablo- 7: 1. Döndürülmüş Bileşenler Matrisi	27
Tablo- 8: 2. Döndürülmüş Bileşenler Matrisi	29
Tablo- 9: 3. Döndürülmüş Bileşenler Matrisi	30
Tablo- 10: 4. Döndürülmüş Bileşenler Matrisi	31
Tablo- 11: 5. Döndürülmüş Bileşenler Matrisi	32
Tablo- 12: 6. Döndürülmüş Bileşenler Matrisi	33
Tablo- 13: 7. Döndürülmüş Bileşenler Matrisi	34
Tablo- 14: 8. Döndürülmüş Bileşenler Matrisi	35
Tablo- 15: 9. Döndürülmüş Bileşenler Matrisi	36

Tablo- 16: 10. Döndürölmüş Bileşenler Matrisi	37
Tablo- 17: 11. Döndürölmüş Bileşenler Matrisi	38
Tablo- 18: 12. Döndürölmüş Bileşenler Matrisi	39
Tablo- 19: 13. Döndürölmüş Bileşenler Matrisi	40
Tablo- 20: 14. Döndürölmüş Bileşenler Matrisi	41
Tablo- 21: 15. Döndürölmüş Bileşenler Matrisi	42
Tablo- 22: 16. Döndürölmüş Bileşenler Matrisi	43
Tablo- 23: 17. Döndürölmüş Bileşenler Matrisi	44
Tablo- 24: 18. Döndürölmüş Bileşenler Matrisi	45
Tablo-25: 19. Döndürölmüş Bileşenler Matrisi	46
Tablo- 26: 20. Döndürölmüş Bileşenler Matrisi	47
Tablo- 27: 21. Döndürölmüş Bileşenler Matrisi	48
Tablo-28: KMO ve Bartlett Testine Ait Bulgular	49
Tablo- 29: Açıklanan Toplam Varyans Tablosu	50
Şekil- 2: Yamaç-Birikinti Grafiği	51
Tablo-30: Ölçekteki Faktörler ve Yük Değerleri	52
Tablo-31: Ölçeğin Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı	54
Tablo- 32: Alt-Üst Gruplarına Dayanan Geçerlik Analizi	55
4. 2. Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersine Çalışma Alışkanlıklarına Ait Boyutların Uyum Modeli ve Doğrulatoryıcı Faktör Analizi (LISREL)	56
Tablo- 33: Uyum Modeli İçin Maddelerin Aldığı Madde Sıra Numaraları	61
Tablo- 34: Madde Boyutları Uyum Modeli Değerleri	62
Tablo- 35: Ölçeğin Geneli ve Faktörler Arasındaki Korelasyona Ait Bulgular	64
Şekil- 3: Uyum Modeli Estimates Bulguları	65
Şekil-4: Uyum Modeli Standardized Solution Bulguları	66
Şekil-5: Uyum Modeli t-Values Bulguları	67
Tablo- 36: Ölçekte Kalan Maddelere Verilen Cevapların Frekans Değerleri	68
Tablo- 37: Yeni Taslak Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersine Çalışma Alışkanlıklarına Yönelik Tutum Ölçeğinin Boyutlara Göre Betimsel İstatistiklerine Ait Analiz Bulguları	70
Tablo- 38: Cinsiyet Farklılığı ve Tutum İlişkisi	72
Tablo- 39: Sınıf Düzeyi Farklılığı ve Tutum İlişkisi	73
Tablo- 40: Sınıf Düzeyi ve Tutum İlişkisine Ait ANOVA Analizi	75
Tablo-41: Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersine Çalışma Alışkanlıklarına Yönelik Tutumlarının Sınıf Düzeyi Farklılığı ile İlişkisine Ait TUKEY Testi Bulguları	76

Tablo- 42: Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersine Çalışma Alışkanlıklarına Yönelik Tutumlarının Öğrenim Gördükleri Okullara İlişkin Bulguları.....	78
Tablo- 43: Öğrenim Görülen Okul ve Tutum İlişisine Ait ANOVA Analizi	80
Tablo- 44: Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersine Çalışma Alışkanlıklarına Yönelik Tutumlarının Öğrenim Gördükleri Okullar ile İlişisine Ait TUKEY Testi Bulguları..	82
Tablo- 45: Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersine Çalışma Alışkanlıklarına Yönelik Tutumlarının Duyuşsal Boyut ve Ölçek Geneli ile Ekonomik Durum İlişkisi Bulguları	84
Tablo- 46: Ekonomik Durum ve Tutum İlişisine Ait ANOVA Analizi.....	86
Tablo- 47: Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersine Çalışma Alışkanlıklarına Yönelik Tutumlarının Duyuşsal Boyutta ve Ölçek Genelinde Ekonomik Durumları ile İlişisine Ait TUKEY Testi Bulguları	88
Tablo- 48: Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersine Çalışma Alışkanlıklarına Yönelik Tutumlarının Duyuşsal Boyut, Davranışsal Boyut ve Ölçek Geneli ile Anne Eğitim Durumu İlişkisi Bulguları	89
Tablo- 49: Anne Eğitim Durumu ve Tutum İlişisine Ait ANOVA Analizi	91
Tablo- 50: Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersine Çalışma Alışkanlıklarına Yönelik Tutumlarının Duyuşsal Boyut, Davranışsal Boyut ve Ölçek Geneli ile Baba Eğitim Durumu İlişkisi Bulguları	93
Tablo-51: Baba Eğitim Durumu ve Tutum İlişisine Ait ANOVA Analizi	95
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	97
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	97
5. 1. Sonuç ve Tartışma.....	97
5. 1. 1. Ölçek Geliştirme Çalışması ile İlgili Sonuç.....	97
5. 1. 2. Faktör Analizi ile İlgili Sonuç.....	97
5. 1. 3. Geçerlik ve Güvenirlik Analizi ile İlgili Sonuç.....	99
5. 1. 4. Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersine Çalışma Alışkanlıkları Tutum Ölçeği Uyum Modeli Sonuçları (LISREL).....	99
5. 1. 5. İlişkisel Tarama Çalışması ile İlgili Sonuç	100
5. 1. 6. Sınıf Düzeyi ile İlgili İlişkisel Sonuç	101
5. 1. 7. Cinsiyet ile İlgili İlişkisel Sonuç	101
5.1.8. Öğrenim Gördükleri Okul ile İlgili İlişkisel Sonuç.....	102
5. 1. 9. Ekonomik Durum ile İlgili İlişkisel Sonuç	103
5. 1. 10. Anne Eğitimi ile İlgili İlişkisel Sonuç.....	104
5. 1. 11. Baba Eğitimi ile İlgili İlişkisel Sonuç	104
5. 1. 12. Literatür Taraması ve Sonuçların Karşılaştırılması.....	105
5. 3. Öneriler	106
KAYNAKÇA.....	108

EK-1	116
EK-2	118
Özgeçmiş.....	119



KISALTMALAR

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı



TABLolar LİSTESİ

Tablo- 1: Ölçeğin Uygulandığı Örneklemin Cinsiyet Frekans Tablosu.....	19
Tablo- 2: Ölçeğin Uygulandığı Örneklemin Sınıf Seviyeleri Frekans Tablosu.....	20
Tablo- 3: Ölçeğin Uygulandığı Örneklemin Okullara Göre Frekans Tablosu.....	20
Tablo- 4: KMO ve Bartlett Testine Ait Bulgular.....	22
Tablo- 5: Ölçeğin Analiz Bulgularına Ait Cronbach Alpha Değeri.....	23
Tablo- 6: Açıklanan Toplam Varyans Tablosu.....	24
Tablo- 7: 1. Döndürülmüş Bileşenler Matrisi.....	27
Tablo- 8: 2. Döndürülmüş Bileşenler Matrisi.....	29
Tablo- 9: 3. Döndürülmüş Bileşenler Matrisi.....	30
Tablo- 10: 4. Döndürülmüş Bileşenler Matrisi.....	31
Tablo- 11: 5. Döndürülmüş Bileşenler Matrisi.....	32
Tablo- 12: 6. Döndürülmüş Bileşenler Matrisi.....	33
Tablo- 13: 7. Döndürülmüş Bileşenler Matrisi.....	34
Tablo- 14: 8. Döndürülmüş Bileşenler Matrisi.....	35
Tablo- 15: 9. Döndürülmüş Bileşenler Matrisi.....	36
Tablo- 16: 10. Döndürülmüş Bileşenler Matrisi.....	37
Tablo- 17: 11. Döndürülmüş Bileşenler Matrisi.....	38
Tablo- 18: 12. Döndürülmüş Bileşenler Matrisi.....	39
Tablo- 19: 13. Döndürülmüş Bileşenler Matrisi.....	40
Tablo- 20: 14. Döndürülmüş Bileşenler Matrisi.....	41
Tablo- 21: 15. Döndürülmüş Bileşenler Matrisi.....	42
Tablo- 22: 16. Döndürülmüş Bileşenler Matrisi.....	43
Tablo- 23: 17. Döndürülmüş Bileşenler Matrisi.....	44
Tablo- 24: 18. Döndürülmüş Bileşenler Matrisi.....	45
Tablo-25: 19. Döndürülmüş Bileşenler Matrisi.....	46
Tablo- 26: 20. Döndürülmüş Bileşenler Matrisi.....	47
Tablo- 27: 21. Döndürülmüş Bileşenler Matrisi.....	48
Tablo-28: KMO ve Bartlett Testine Ait Bulgular.....	49
Tablo- 29: Açıklanan Toplam Varyans Tablosu.....	50
Tablo-30: Ölçekteki Faktörler ve Yük Değerleri.....	52
Tablo-31: Ölçeğin Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı.....	54
Tablo- 32: Alt-Üst Gruplarına Dayanan Geçerlik Analizi.....	55
Tablo- 33: Uyum Modeli İçin Maddelerin Aldığı Madde Sıra Numaraları.....	61
Tablo- 34: Madde Boyutları Uyum Modeli Değerleri.....	62
Tablo- 35: Ölçeğin Geneli ve Faktörler Arasındaki Korelasyona Ait Bulgular.....	64
Tablo- 36: Ölçekte Kalan Maddelere Verilen Cevapların Frekans Değerleri.....	68
Tablo- 37: Yeni Taslak Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersine Çalışma Alışkanlıklarına Yönelik Tutum Ölçeğinin Boyutlara Göre Betimsel İstatistiklerine Ait Analiz Bulguları....	70
Tablo- 38: Cinsiyet Farklılığı ve Tutum İlişkisi.....	72
Tablo- 39: Sınıf Düzeyi Farklılığı ve Tutum İlişkisi.....	73
Tablo- 40: Sınıf Düzeyi ve Tutum İlişkisine Ait ANOVA Analizi.....	75
Tablo-41: Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersine Çalışma Alışkanlıklarına Yönelik Tutumlarının Sınıf Düzeyi Farklılığı ile İlişkisine Ait TUKEY Testi Bulguları.....	76
Tablo- 42: Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersine Çalışma Alışkanlıklarına Yönelik Tutumlarının Öğrenim Gördükleri Okullara İlişkin Bulguları.....	78
Tablo- 43: Öğrenim Görülen Okul ve Tutum İlişkisine Ait ANOVA Analizi.....	80
Tablo- 44: Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersine Çalışma Alışkanlıklarına Yönelik Tutumlarının Öğrenim Gördükleri Okullar ile İlişkisine Ait TUKEY Testi Bulguları.....	82

Tablo- 45: Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersine Çalışma Alışkanlıklarına Yönelik Tutumlarının Duyuşsal Boyut ve Ölçek Geneli ile Ekonomik Durum İlişkisi Bulguları	84
Tablo- 46: Ekonomik Durum ve Tutum İlişkisine Ait ANOVA Analizi.....	86
Tablo- 47: Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersine Çalışma Alışkanlıklarına Yönelik Tutumlarının Duyuşsal Boyutta ve Ölçek Genelinde Ekonomik Durumları ile İlişkisine Ait TUKEY Testi Bulguları	88
Tablo- 48: Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersine Çalışma Alışkanlıklarına Yönelik Tutumlarının Duyuşsal Boyut, Davranışsal Boyut ve Ölçek Geneli ile Anne Eğitim Durumu İlişkisi Bulguları.....	89
Tablo- 49: Anne Eğitim Durumu ve Tutum İlişkisine Ait ANOVA Analizi	91
Tablo- 50: Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersine Çalışma Alışkanlıklarına Yönelik Tutumlarının Duyuşsal Boyut, Davranışsal Boyut ve Ölçek Geneli ile Baba Eğitim Durumu İlişkisi Bulguları.....	93
Tablo-51: Baba Eğitim Durumu ve Tutum İlişkisine Ait ANOVA Analizi	95



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil-1: Yamaç-Birikinti Grafiği	25
Şekil- 2: Yamaç-Birikinti Grafiği	51
Şekil- 3: Uyum Modeli Estimates Bulguları	65
Şekil-4: Uyum Modeli Standardized Solution Bulguları	66
Şekil-5: Uyum Modeli t-Values Bulguları	67



BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

İçinde yaşadığımız çağda öğretmenler, öğrenciler ve veliler için öğrencilerin akademik başarısı çok önemli bir hale gelmiştir. Okullarda öğrencilerin istenilen başarıya ulaşabilmeleri sadece verilmek istenen bilgilerin doğru bir şekilde anlaşılması, analiz edilmesi ve benimseyerek bilgiyi kendine mal etmesi ile mümkündür. Kısaca ders çalışma süreci olarak tanımlanan (Yılmaz, 1997) bu süreçler öğrencinin akademik başarısını etkileyen pek çok etmenden biridir. Öğretim sürecinde öğrencinin akademik başarısını etkileyen en önemli derslerden biri Türkçe dersidir (Topçuoğlu, Köse, 2014). Çünkü Türkçe dersi ile öğrencinin okuma, anlama, konuşma, yazma ve dinleme gibi temel iletişim becerileri gelişmektedir. Bu hem öğrencinin günlük hayatına kullanacağı becerileri geliştirir hem de bu derste edindikleri becerileri diğer derslerde kullanarak akademik başarılarının artmasını sağlar. Yani Öğrencilerin Türkçe dersindeki akademik başarılarının yükseltilmesinde etkili unsurlardan biri de Türkçe dersine çalışma alışkanlıkları ve tutumlarıdır. Elbette her dersin kendine ve özelliklerine uygun öğretme-öğrenme yöntemleri olduğu gibi derse özel çalışma alışkanlıkları ve tutumları da vardır. Türkçe öğretim programının genel amaçlarının ve Türkçe derslerindeki öğrenme süreçlerinin, toplumun beklentilerini karşılayamamasının nedeni, ortaokulda Türkçe derslerinde ders çalışma alışkanlıklarının ortaya koyan araştırmaların yapılmamasından kaynaklanabilir (Bıyıklı, 2017).

Yaptığımız bu çalışmada amaç, bu sorundan yola çıkarak ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi çalışma alışkanlıklarının ve tutumlarının neler olduğunu ve bunlar üzerinde birtakım değişkenlerin ne düzeyde olduğunu ortaya koymaktır.

1.1. Problem Durumu

Öğrencilerin akademik başarısızlıklarında pek çok farklı sebep olsa da öğrenciden kaynaklı sebeplere baktığımızda pek çoğunda ders çalışma ve öğrenme bilgi, beceri, alışkanlık ve tutumlarındaki eksiklerin ve hataların büyük olduğunu görmekteyiz (Tan, Baloğlu, 2006). Öğrencilerin Türkçe derslerindeki başarısızlığın sebebinin bu olabileceği düşüncesinden yola çıkılarak bu çalışmada

ortaokulöğrencilerinin Türkçe dersine çalışma alışkanlıklarına dair tutumlarını belirlemeye dönük bir tutum ölçeği geliştirilmiş ve ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine çalışma alışkanlıklarına yönelik tutumları çeşitli değişkenler açısından araştırılmıştır.

1.2.Araştırmanın Amacı

Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine çalışma alışkanlıklarına yönelik tutumlarının ölçülmesi ve bu amaçla bir ölçek geliştirme çalışması hedeflenmiştir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi başarılarının üzerinde sosyal, psikolojik, bilişse pek çok faktör etkilidir. Bunlardan biri de öğrencilerin Türkçe dersine çalışma alışkanlıkları ve tutumlarıdır. Öğrencilerin öğrenim hayatları boyunca kullanacakları ve akademik başarılarını etkileyen okuma, yazma, anlama, dinleme gibi beceriler aynı zamanda Türkçe dersinin de temel beceri alanlarındandır. Bu becerilerin gelişimi okulda ve okul dışında öğrencilerin Türkçe dersine çalışmaları, kendi öğrenmelerini yönetmeleri ile mümkündür.Ortaokul öğrencilerinin ne tür Türkçe ders çalışma alışkanlıklarına sahip oldukları, etkili ders çalışma alışkanlıklarını kullanıp kullanmadıkları, Türkçe dersine çalışma alışkanlıklarına yönelik tutumlarının ne düzeyde olduğu ve başarılarına etkileri araştırılması gereken konulardandır.Bu çalışma ile ortaokul öğrencilerin Türkçe dersine yönelik çalışma alışkanlıklarına yönelik tutumlarını tespit etmek için bir tutum ölçeği hazırlanmış ve öğrenci tutumları ile cinsiyet,sınıf seviyesi, okul gibi değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmadan elde edilecek bulgularla, ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine çalışma alışkanlıklarına yönelik tutumları saptanacaktır. Çalışmanın bu hususlara netlik getireceği ve sonradan bu konularda yapılacak olan araştırmalara da yardımcı olacağı beklenmektedir.

1.4. Problem Cümlesi

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine çalışma alışkanlıklarına yönelik tutumlarını belirlemek maksadıyla ölçek geliştirme aşamalarının nasıl belirlendiği, ortaokul öğrencilerinin geliştirilen bu ölçeğe göre Türkçe dersine

çalışma alışkanlıklarına yönelik tutumlarının ne seviyede olduğu ve farklı değişkenlere göre Türkçe dersine çalışma alışkanlıklarına yönelik tutumlarının değişip değişmediğini belirlemektir.

1.5. Alt Problemler

Çalışmada;

1. Türkçe dersine çalışma alışkanlıklarına yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi amacıyla hangi aşamalar uygulanmıştır?

2. Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine çalışma alışkanlıklarına yönelik tutumları ne seviyededir?

3. Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine çalışma alışkanlıklarına yönelik tutumları;

*cinsiyetlerine,

*okullarına,

*sınıf düzeylerine,

*ekonomik durumları ile

*anne ve baba eğitime göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

sorularına cevap aranmıştır.

1.6. Varsayım Sınırlılıklar

1.6.1. Varsayımlar

1. Ortaokul öğrencilerinin ölçekteki maddelere içten bir şekilde cevapladığı varsayılmıştır.

2. Ortaokul öğrencilerinin ölçek maddelerini cevaplayabilecek seviyede oldukları varsayılmıştır.

1.6.2.Sınırlılıklar

1. Yapılan araştırma Türkiye'den elde edilen verilerle sınırlıdır.

2. Ortaokul öğrencilerinin Türkçe derine çalışma alışkanlıklarına yönelik tutum ölçeği değerlendirilmesi Karaman ili, merkez ilçesindeki 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında öğrenim gören Bayır Ortaokulu, Alparslan Ortaokulu ve Mevlana Ortaokulu öğrencileri ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar ve Kısaltmalar

1.7.1. Tanımlar

Dersçalışma: Öğrenme amacıyla belirli tekniklerin etkili bir biçimde kullanılmasıdır(Yıldırım, Doğanay, Türkoğlu, 2009).

Tutum: Bireyeatfedilen ve bireyin bir psikolojik nesne ile ilgili fikir, duygu ve davranışlarını düzene koyan eğilimdir (Kağıtçıbaşı, 1998).

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Türkçe Öğretimi

Dil öğrenimi ve öğretiminin bilinçli olarak yapıldığı ilk yer okuldur. Ülkemizde ana dili öğretimi ilk ve ortaokullarda Türkçe dersi adı altında verilmektedir. Yine ülkemizde Türkçe dersleri, Türkçe öğretim programlarının içeriğine göre yapılandırılıp yürütülmektedir (Topçuoğlu, Köse, 2014).

İletişim kurma ve girişimcilik gibi bazı temel becerileri de destekleyen Türkçenin bir etkileşim vasıtası olması, onu günlük hayatın önemli gereksinimlerinden haline getirmektedir (Aydın, Kaya, Bayraktar, 2014). Temel dil becerilerinin bir bütünlük anlayışı içinde verildiği bir dersi olan Türkçe dersinde öğretilenler okul içinde ve dışındaki tüm hayatımızda gerekli olan becerilerdir ve hayatımızda uygulanmaktadır (Akın, 2016). Ana dili öğretiminin iki esas ögesinden anlama, okuma ve dinleme/izleme becerilerinden oluşmaktadır. İkinci esas ögesi olan anlatma ise yazma ve konuşma becerilerinden meydana gelir.

2.1.1. Türkçe Dersinin Önemi

İnsanların anlama ve anlatma gücünü kullanarak iletişim kurma kabiliyetini geliştirmeyi hedefleyen, insanların toplumsallaşmasına ve kültürlenme sürecine katkıda bulunan Türkçe dersinin önemi büyüktür (Belet, 2005). Türkçenin hem ana dil olması hem de Türkçe dersinde kazanılan becerilerin diğer derslerin öğretiminde kullanılması da Türkçe dersinin önemini ortaya koymaktadır (Topçuoğlu, Köse, 2014).

Türk eğitim sistemine bakıldığında özellikle ilkokul ve ortaokullarda Türkçe dersleri öğretim programlarının bünyesinde oldukça önemli bir yer tutmaktadır. İllkokul ve ortaokuldaki haftalık ders saatleri göz önüne alındığında en fazla ders saatine Türkçe dersi sahiptir. Çünkü Türkçe dersi mihver derslerden biridir ve Türkçe dersinin matematik, sosyal bilgiler gibi diğer derslerin merkezinde bulunduğu düşünülmektedir. Anadiline hâkim olan bir öğrenci duygu ve düşünce dünyası geliyeceği için diğer derslerde de başarısı artacaktır. Bu sebeple anadilinin

kazandırılmasında Türkçe öğretiminin önemli bir işlevi bulunmaktadır (Arslantaş, Kaya, Şimşek, 2009).

2.1.2. Türkçe Dersinin Amaçları

Derslerin hedeflerini belirlerken, ülke için yetiştirilecek, ihtiyaç duyulan insan tipinin önemli özellikleri de hesaba katılır (Özdemir, 1983). Türkçe öğretiminde de bu ifade de söylendiği gibi ülkemizin ihtiyaç duyduğu, istenen insan tipinin özelliklerinin, dersin amaçlarında bulunduğu açıkça fark edilmektedir. Gündelik hayatta insanlar, duygu ve fikirlerini ifade etmek için yazılanları okuma, anlatılanları dinleme eylemlerini yaparlar. Türkçe dersi etkinlikleri, gündelik hayatımızdaki insan ilişkilerinin, faaliyetlerimizin hem bir vasıtası hem de hedefidir (Özdemir, 1983). Türkçe öğretiminin temel hedefi; anlama kabiliyetini geliştirilmesi, anlatma kabiliyeti ve alışkanlığının verilmesi, etkin dinleme kabiliyetinin kazandırılması, okuma alışkanlığı ve zevkinin benimsenmesi, temel dil bilgisi kurallarının öğretilmesi, bireysel aktif ve pasif söz dağarcığının zenginleştirilmesi ve dilbilinciyle sevgisinin ortaya çıkarılmasıdır (Sever, 1997).

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda belirtilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkelerine göre hazırlanıp uygulamaya konulan Türkçe Dersi Öğretim Programı ile belirlenen hedefler şunlardır:

- “Dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi”,
- “Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması”,
- “Okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması”,
- “Okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması”,
- “Duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması”,
- “Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi”,

- “Basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi”,
- “Okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması”,
- “Millî, manevî, ahlakî, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi”,
- “Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması” amaçlanmıştır (Türkçe Öğretim Programı,2018).

2.2. Ders Çalışma Alışkanlıkları

Öğrencilerin okuldaki akademik başarıları üzerinde toplumsal, fizyolojik ve psikolojik şartlar ve durumlar nedeniyle ortaya çıkan, yapılan çalışmalardan “öğrenme değişkeni” olarak tanımlanan birbirinden farklı pek çok etmen etkili olmaktadır. Öğrencilerin fiziken ve ruhen sağlıklı olması, başarmak için çevresindeki insanlardan yardım ve destek alması, derslerine ve yeni bilgilere karşı öğrenme hevesi içinde olması, ders çalışabilmesi için müsait ortamın olmasından başka verimli ve etkili ders çalışma alışkanlıklarını edinmiş olması da akademik başarılarını olumlu yönde etkileyen etkenler olarak karşımıza çıkmaktadır (Uluğ,2000).

Yapılan çalışmalar incelendiğinde karşımıza farklı “ders çalışma” tanımları çıkmaktadır. Ders çalışma öğrenme amacıyla belirli tekniklerin etkili bir biçimde kullanılması olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım, Doğanay, Türkoğlu, 2009). Crow (1968) ders çalışmayı ‘yeni düşünceler, bilgiler ve süreçlerle tanışmak ve bunları keşfedip araştırmak’ olarak tanımlarken;Smith ve Smith (1989) ise çalışma becerilerini okul ortamında akademik anlamda başarılı olmak maksadıyla lüzumlu olan beceriler şeklinde ifade etmektedirler. Dodge (1994) çalışma becerilerini öğrenme stratejilerinden ayırmadan bu kavramları bilgiye ulaşma sürecini sistematik bir şekilde planlama, bilgiye ulaşma, bilgiyi kendine mal etme, bilgiyi organize etme ve kullanabilmek için öğrenilmiş davranışlar olduğunu söylemiştir. Yine ders çalışma becerileri öğrencilerin okul saatleri içinde ve dışında, okula dair

faaliyetlere karşı belli bir şekilde tepki göstermeye hazır oluşları ile bu konuda belirli davranış kalıplarına sahip olmaları şeklinde ifade edilmiştir (Küçükahmet, 1999). Yapılan çalışmalarda yaygın şekilde karşılaşılan çalışma becerileri esasında öğrencinin kendine göre, kendine uygun olan çalışma stratejileri ve yöntemlerini bilmesi, zaman ve diğer kaynakları idare edebilmesidir. Çalışma alışkanlıkları ise öğrencinin bazı rutin işleri sürdürebilme becerisi anlamına gelmektedir (Crede ve Kuncel, 2008).

Öğrencilerin sahip oldukları ders çalışma alışkanlıkları oldukça geniş bir yelpazede ele alınmaktadır. Okuma yeterliliği, plan hazırlama, etkin dinleme, not alma, hatırlama, kendini yönlendirme, test yapma, uygun çalışma ortamı, zaman ve stres yönetimi gibi değişkenlere kadar öğrencilerin okul hayatı ve çalışma alışkanlıkları ile her şeye karşı gözlenebilen yahut gözlenemeyen tepkilerinin tamamı çalışma alışkanlıklarını oluşturmaktadır (Özbey, 2007; Subaşı, 2000; Atılğan, 1998).

Konu ile ilgili olarak yapılan araştırmalar neticesinde ders çalışma alışkanlıklarını aşağıda verilen alt boyutlarda başlıklara ayırarak incelemek mümkündür (Gazioğlu, 2009).

2.2.1. Hedef Belirleme ve Planlı Çalışma

Yapılan her türlü çalışma mutlaka bir hedefe dönük olmalıdır. Öğrencilerin kendileri için belirleyeceği bu hedef dersler ya da konular bazında kısa vadeli olabileceği gibi daha uzun vadeli zamana yayılmış hedefler de olabilir. Öncelikle kısa vadeli hedefler gerçekleştirildikten sonra uzun vadeli hedeflerin gerçekleştirilmesine geçilmelidir (Gazioğlu, 2009).

Özellikle derslerin yoğun olduğu zamanlarda hangi derse, nasıl, nerede ve ne zaman çalışılacağı gibi hususlara karar verilememesi yani bir hedefin olmaması ve yol haritasının çizilmemesi öğrencinin ya ders çalışamamasına ya da verimsiz bir şekilde ders çalışmasına neden olacaktır.

Bu yüzden öğrencilerin öncelikle kararsızlıktan sıyrılarak kendileri için kısa ya da uzun vadeli hedefler koymaları ve sonrasında bu hedeflere ulaşabilmek için günlük, haftalık ve aylık zaman dilimlerine göre çalışma planları hazırlamaları icap

etmektedir. Ayrıca bu çalışma planları öğrencilerin sağlık durumlarına ve ruh hallerine göre değiştirilebilir olmalıdır. Çünkü ders çalışmaya karşı istek, heves duymayan öğrenci yanlış bir zaman dilimi seçmiştir ve bu nedenle ya ders çalışmayacak ya da vaktini verimsiz geçirecektir (Ersoy, 2003).

2.2.2. Bilinçli Çalışabilme ve Derslere Etkin Katılım

Akademik başarıyı sağlamanın ve arttırmanın yollarından biri de şüphesiz ki öğrencilerin derslere aktif bir şekilde katılmaları ve edilgen bir durumda olmamalarıdır. Ders işleme sürecinde ve ders çalışma esnasında kendini, zihnini derse ve anlatılan konuya veren, anlamadıkları konuların farkında olan öğrenciler daha başarılıdır. Öğrencilerin derslere hazırlıklı gelmeleri ve ders sırasında soru sorarak, sorulara cevap vererek, etkinliklere katılmaları başarıyı getirecektir.

2.2.3. Not Tutabilme

Öğrencilerin ders sırasında dinleme faaliyetini aktif bir hale getirebilmelerinde ve öğrenmeye çalışılan konuyu uzun süreli belleğe yerleştirmelerinde not tutabilme becerisi önemli bir rol oynamaktadır. Böylece alınan notların üzerinden uzun bir zaman dilimi geçse bile bilgiler uzun süreli bellekten kolayca kısa süreli belleğe aktarılarak hatırlanacaktır (Simonet, 1995).

Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun not tutmayı bilmedikleri bilinmektedir. Ayrıntıları değil verilmek istenen mesajı not alan, önemli ifadelerin altını çizen, ders çalışırken altı çizili, önemli görülen bilgilere odaklanan öğrencilerin daha başarılı olduklarını yapılan araştırmalar ortaya koymaktadır (Howe, 1970).

2.2.4. Ders Çalışmaya Başlama ve Ders Çalışmayı Devam Ettirebilme

Ders çalışmaya başlayabilme ve devam ettirebilme açısından öğrencilerin fiziken, ruhen ve zihnen ders çalışmaya hazır olmaları çok önemlidir. Ders çalışmaya başlamadan uykusuzluk, yorgunluk, vücuttaki bir rahatsızlık (ağrı-sızı), açlık ya da aşırı tokluk gibi vücutla ilgili fiziksel durumların; kontrolsüz kaygı, endişe, heyecan, ailevi sorunlar gibi psikolojik durumların; oda sıcaklığı, ışık, araç gereç noksanlığı gibi ortam şartlarının mümkün olduğunca giderilmesi ve olumlu hale getirilmesi gereklidir.

Çalışma yerinin seçimi, fiziki şartların(oda sıcaklığı, ışık, çalışma masasının olması ve derli toplu olması) ders çalışmak için uygun hale getirilmesi hem ders çalışmaya başlama açısından hem de ders çalışmayı devam ettirebilme açısından çok önemlidir. Çalışma masasında değil de yatarak ya da uzanarak çalışan, uygun ortam sıcaklığının olmadığı odada çalışan, yetersiz ya da aşırı parlak, göz yoran bir ışıkta çalışan ya da dağınık bir odada çalışan öğrenci ders çalışmaya başlasa bile ya devam ettiremeyecek ya da ne kadar çalışırsa çalışsın dikkatini veremediği için istediği neticeye ulaşamayacaktır (Gazioğlu, 2009).

2.2.5. Ev Ödevleri ve Proje Hazırlama

Ev ödevleri öğretmen tarafından planlaması yapılan, onaylanan; öğrenci tarafından da öğretmenin doğrudan müdahalesi, denetimi olmadan sınıf dışında yapılan çeşitli eğitsel etkinlikleri kapsamaktadır (Ilgar, 2005).

Ev ödevleri ve projeler, hem öğrencilerin öğrendikleri bilgileri kalıcı hale getirip pekiştirmeleri açısından hem de ders çalışma alışkanlığını edinmeleri açısından önemlidir. Ayrıca ev ödevleri ve projelerin hazırlanmasında gösterilen özen aynı zamanda öğrencilerin ders çalışma alışkanlığını kazanıp kazanmadıklarına dair önemli ipuçları vermektedir (Küçükahmet,1987).

Öğretim açısından ve ders çalışma alışkanlığının kazandırılması açısından son derece önemli olan ev ödevleri ve projelerle ilgili dikkat edilmesi gereken hususlar söz konusudur. Bunlardan birincisi ev ödevleri ve projeler verilirken öğrencilerin yaşlarının, bireysel farklılıklarının, özelliklerinin ve ailevi durumlarının mutlaka dikkate alınmasıdır. İkincisi ise ev ödevleri ve projelerin hem öğrenciyi hem öğretmeni meşgul edici bir görev durumundan, hedefe yönelik, anlamlı ve kaliteli bir çalışma haline getirilmesidir(Ilgar, 2005).

2.2.6. Okuma Alışkanlıkları

Okuma becerisi, öğrencinin kendi kendine ve kendi hayatı için lüzumlu bilgi, beceri ve yeni öğrenme yöntemlerini keşfetme becerisidir. Bu beceriyle öğrenci hayatta kendisinin yaşamasının mümkün olmadığı deneyimleri öğrenerek yaşamını şekillendirebilir. Okuma becerisi her türlü koşuldave yerde uygulanabilen bir

beceridir. Bireyler, deneyerek, yaşayarak edinemedikleri bilgilere okuma vasıtasıyla sahip olabilirler (Akın ve Çeçen, 2014).

Okuma alışkanlığı, insanların okumayı öğrendikten sonra okumaktan zevk almalarını sağlamak maksadıyla kazanmaları gereken çok önemli bir beceridir. “Okuma alışkanlığı” insanların bir ihtiyaç olarak düşünmeleri sonucunda okumayı, hayatlarına sürekli ve düzenli şekilde yerleştirip ifa etmeleridir (Devrimci, 1993).

İlk olarak okul çağında kazanılması gereken okuma tutum ve alışkanlığının, bu çağlarda kazanılmaması ilerleyen senelerde kazanılmasını zorlaştırır. Bu nedenle öğretmenler ve ailelerin öğrencilere ufak yaşlardan itibaren okuma alışkanlığını kazandırmak maksadıyla bir takım önlemleri almaları gerekmektedir (Devrimci, 1993).

Öğrencilerin anlama kabiliyetini geliştirip bilgi ve sözcük dağarcığını zenginleştiren okuma, aynı zamanda öğrenmenin de temel vasıtasıdır (Güngör, 2009). Kazanılan bu alışkanlık, hem sözel derslerde başarıyı getirecektir hem de sayısal derslerde problemi bulma, kavrama ve çözüme daha hızlı bir şekilde varmayı sağlayacaktır (Gazioğlu, 2009).

2.2.7. Bilgileri Tekrar Etme ve Anlamlandırma

Öğrenilen bilgilerin zamanla unutulmaması için ya günlük yaşantıda kullanılması ya da belirli aralıklarla tekrar edilmesi gerekir. Öğrenilen bilgilerin hayatlarında kullanıldığı ve işe yaradığını gören öğrencilerin öğrenmeye karşı motivasyonları artacaktır. Öğrenilenleri tekrar eden öğrenciler hem bilgileri anımsayacaklar hem de sınavlara hazır olacaklardır.

Bilgileri anlamlandırma, öğrencilerin yeni bilgileri önceki yaşantılarında edindikleri bilgilerle ilişkilendirerek benimsemeleridir (Erden ve Akman, 1998). Anlamlandırmada kodlama yapma, ekleme, örgütleme (özetleme, not tutma, ana hatları tespit etme, bilgileri şema ve tablo haline getirme), hafıza destekleyici stratejiler gibi teknikler uygulanmaktadır (Yiğit, 2014).

2.2.8. Ders Çalışmaya ve Derse Karşı Tutum

Tutum, kişiye atfedilen ve kişinin bir psikolojik nesne ile ilgili fikir, duygu ve davranışlarını düzene koyan eğilimdir (Kağıtçıbaşı, 1998). Bu tanımdan da anlaşılacağı gibi tutum davranışı değil kişilerin davranışlarını yönlendiren eğilimlerdir.

Öğrenme eylemi, öğrenmenin önemini anlamayı (bilişsel), öğrenmeye istek duymayı(duyuşsal), öğrenmek amacıyla gayret göstermeyi (davranışsal) icap eder. Bu sayılan bilişsel, duyuşsal ve davranışsal süreçler, tutumun da unsurlarıdır. Bu da öğrenmenin gerçekleşebilmesi için, yani başarılı olabilmek için, öğrencinin öğrenilecek bilgiye, konuya karşı olumlu tutumlarının olması gerektiğini gösterir (Gazioğlu, 2009).

Bir öğrenci daha önceden yaşadığı olaylar vesilesiyle sahip olduğu tutumlarıyla bir öğrenme ortamına geldiğinde olumsuz tutumlara sahipse öğrenmek için gayret göstermez, derse karşı ilgisiz kalır. Bu da beraberinde öğrencinin başarısızlığına yol açar (Akpınar, 2006). Ayrıca ders çalışmaya karşı olumlu tutum besleme ile güdülenme arasında oldukça sıkı bir ilişki bulunduğu bilinmektedir. Güdülenmiş ve motive olmuş öğrenci, öğrenme sorumluluğunu kendisinin taşıdığını bilir, öğrenme faaliyetinden keyif alır, öğrenmeyi gerçekleştirmek için gayret içindedir (Özer,1998).

2.2.9. Kütüphaneden Yararlanma ve Kaynak Kullanımı

Öğrencilerin öğrenme sırasında faydalanabilecekleri başlıca araç ve gereçler arasında kitap, kılavuz, broşür, resim, sözlük, harita,dergi, gazete, makaleler, ansiklopedi,internet ve yazılım CD'leri yer almaktadır. Öğrenci bilgiye ulaşırken ne kadar farklı yola ve kaynağa faydalanırsa, öğrenmeye karşı ilgisi ve bilişselbecerileri de o denli genişler. Bu nedenle öğrencinin, bu araçlardan nasıl faydalanması konusunda bilgi ve beceri sahibi olması gerekir. Bu alışkanlık kendiliğinden ortaya çıkan bir alışkanlık olmadığı gibi anlayarak okuma, anlatma,soru-cevap, not alma, dinleme gibi farklı yöntem ve tekniklerin de bilinmesi veya bunların genişletilmesiyle de ilgilidir (Uluğ, 2000). Öğrenciler ise bu araçların pek çoğuna toplu olarak kütüphaneler vasıtasıyla erişebilirler.

Çalışma alışkanlığını kazanabilmiş bir öğrencinin kütüphanelerden faydalanabilmesi ve kendini bu konuda geliştirmesi gereklidir. Çünkü kütüphaneler öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlıklarının oldukça önemli bir unsurudur (Jiao ve Onwuebuze, 2001). Ders çalışma alışkanlığına sahip bir öğrenci kütüphaneyi amacına uygun olarak boşa zaman harcamadan kullanabilmelidir (Eren, 2011).

2.2.10. Derse Özel Teknik Kullanımı

Öğrenciler çalıştıkları derslerin ve konuların özelliğine ve kendilerine has çalışma şekillerine göre farklı yöntem ve teknikler kullanmaktadırlar. Sayısal dersler için şekil ve grafikleri anlayıp ve yorumlamak çok önemlidir. Soruda ne istendiğini anlamak için önemli ifadeleri çizmek, soruları şekiller çizerek gözde canlandırmak etkilidir. Sayısal derslerde olduğu gibi sözel dersler için de kullanılan farklı yöntem ve tekniklerde bulunmaktadır. Formülleri küçük yapışkan kâğıtlara yazıp duvarlara asmak, kavram ve zihin haritaları meydana getirerek kavramların aralarındaki ilişkileri somutlaştırmak, sesli tekrarlar yapmak, özet çıkarmak, aralıklı ya da toplu tekrarlarla öğrenilenleri hafızada tutmaya çalışmak, konuyu bütün halinde değil de bölerek öğrenmeye çalışmak, konuyu gündelik hayatla ilişkilendirmek, önceki öğrenilenlerle bağ kurmak gibi pek çok hem sayısal derslerin hem de sözel derslerin özelliklerine göre farklı yöntemler uygulanabilmektedir (Gazioğlu, 2009). Burada derslerin ve konuların özellikleri kadar öğrencilerin de bireysel farklılıklarından kaynaklanan farklı yöntemler ortaya çıkabilmektedir.

2.2.11. Sınavlara Hazırlanma

Öğrencilerin girdikleri sınavlarda başarılıyı yakalayabilmeleri için sınava hazırlanma yöntemlerini ve tekniklerini bilmeleri gereklidir. Sınava hazırlanma yöntemlerini ve tekniklerini bilmeyen, bu konuda fikir sahibi olmayan öğrencilerin başarılı olması oldukça güçtür.

Ayrıca bazı öğrenciler, bilgiyi hatırlamak için gerekli örgütlenme sürecine sahip olmadıkları için sınav esnasında yüksek kaygı göstermektedirler. Bu öğrencilerde sorun sınavın kendisi değil, sınava hazırlanma sürecidir. Ders çalışma

alışkanlığına ve becerilerine sahip olmayan öğrenciler sınavlara hazırlık sırasında zorluk yaşamaktadırlar (Avcı, 2006).

2.2.12. Zamanı Kullanma

Öğrencinin fiziksel, bilişsel, duygusal özellikleri, ilgileri ve yetenekleri bakımından bireysel farklılıklar göstermektedir. Hem bu nedenle hem de derslerin özelliklerinden kaynaklanan nedenlerle her öğrencininde çalışırken zamanı kendine göre ayarlaması gerekmektedir (Ersoy, 2003).

Öğrenci ders çalışması için gerekli zamanı ayarlama ve düzenlemede sorumluluk sahibi olanın kendisi olduğunu bilmelidir. Bu konuda öğrencinin, zamanını çalışmaya ayırmak ile ilgili fedakârlığı kabul etmesi ve amaç belirlemesi şarttır. Çünkü zamanı etkin yönetebilmek, zamanı belirli bir hedefe yönelik planlayarak kullanmayı ifade etmektedir (Uğur, 2000).

Ders çalışma sırasında belirli aralıklarla molalar verilmelidir. Bu molalar sayesinde ders çalışma sırasında dağılan dikkat ve azalan verim yeniden kazanılır. Verilecek molaların süresi ders çalışan öğrencinin çeşitli özelliklerine göre değişiklik gösterebilir. Burada önemli olan husus planlananzaman dilimi içinde yapılan ders çalışma faaliyetinin kalitesidir. Ancak belirlenen zaman dilimi içindeki faaliyetleri gerçekleştiremeyip ertelemeye gitmesi planıksattır ve zaman kaybına neden olur.

2.3. Ders Çalışma Sürecini Etkileyen Unsurlar

Ders çalışma sürecini etkileyen unsurlar, ders çalışma sürecini etkileyen olumlu unsurlar ve olumsuz olarak iki başlık altında ele alınmıştır:

2.3.1. Ders Çalışma Sürecini Olumlu Etkileyen Unsurlar

Ders çalışma sırasında öğrencinin dikkatini toplamasını ve ders çalışmaya karşı güdülenmesini sağlayarak süreci olumlu etkileyen unsurlar şunlardır (Yiğit, 2014):

- Ders çalışma ortamı
- Çalışma odası ve masası
- Ders çalışmaya karşı güdülenme ve tutum

2.3.2. Ders Çalışma Sürecini Olumsuz Etkileyen Unsurlar

Ders çalışma sırasında öğrencilerin zihinlerinin, dikkatlerinin dağılmasına yol açarak ders çalışma sürecini olumsuz bir şekilde etkileyen unsurlar şunlardır (Özcan, 2006; Yiğit, 2014):

- Hayal kurmak
- Aşırı kaygı, endişe hissetmek
- Motivasyon eksikliği
- Ön bilgilerde eksiklik
- Yavaş okuma
- Konunun bütünlüğünü algılayıp kavrayamama
- Zor ve karmaşık bilgiler
- Yatarak/uzanarak çalışmak
- Televizyon, cep telefonu, bilgisayar ve internet

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

3.1. Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı, ortaokul düzeyindeki öğrencilerin Türkçe dersine çalışma alışkanlıklarına yönelik tutumlarını ölçmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmektir. Geliştirilen bu ölçekle ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine çalışma alışkanlıklarına yönelik tutumlarını tespit ederek farklı değişkenler açısından incelemektir.

3.2. Çalışma Deseni

Çalışma tarama modelinde nicel bir araştırma yöntemiyle planlanmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da mevcut durumda var olan bir durumu olduğu haliyle betimlemeyi hedefleyen araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi şartları içinde ve olduğu haliyle tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2008).

Yapılan araştırmada kullanılan yöntem, nicel araştırma yöntemidir. Nicel araştırma, yapılan çalışmadan bulunan verilerin sayısallaştırılarak yorumlanması mantığına dayanan bir yöntemdir. Standart ölçme araçları ile toplanan veriler, sayısal hale getirilerek yorumlama maksadıyla istatistiksel yöntemlerle işlenir. Bulunan bilgiler tablolarla gösterilip ifade edilerek matematiksel anlamda yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

3.3. Çalışma Grubu

Yapılan çalışma bir ölçek geliştirme çalışması olması nedeniyle evren-örneklem seçimi yapılmamış, çalışma grubu tespit edilmemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Karaman ili Bayır, Alparslan ve Mevlana Ortaokullarında 5, 6, 7 ve 8. sınıfta okumakta olan 435 ortaokul öğrencisi ile yapılmıştır, öğrencilerin 221'i erkek iken 214'ü kızdır.

3.4. Veri Toplama Araçları

a) Madde Havuzu Oluşturma:Veri toplama aracının geliştirilmesi aşamasında öncelikle daha önce yapılan çalışmalar ve ölçek geliştirme ile ilgili olarak gerçekleştirilmiş araştırmalar incelenmiştir. Ölçeklerde bulunan maddelerden yararlanılarak özgün 50 maddeden meydana gelen deneme formu oluşturulmuştur. Araştırmacı tarafından hazırlanan ölçekteki maddelerin geniş ve şimdiki zamanlı fiillerle yazılmasına, kolay anlaşılır olmasına ve yanıtlayan öğrenciyi sıkmayacak, yalın bir dil ile yazılmasına dikkat edilmiştir.

b) Uzman Görüşüne Başvurma: Ölçek maddelerinin anlaşılabilirliği ve yeterliliği ile ilgili olarak, 1 eğitim bilimci, 1 ölçme ve değerlendirme ve 2 Türkçe alan eğitimi uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşlerinden gelen dönütlere göre lüzumlu düzeltmeler yapıldıktan sonra, 5 madde ölçme aracından çıkarılmıştır. Ön uygulamayı yapmak için 45 maddeden meydana gelen deneme ölçeği formu hazırlanmıştır. Ölçek maddeleri duyuşsal, bilişsel ve dış destekleyiciler olmak üzere 3 boyutlu olarak hazırlanmıştır.

c) Ön Deneme Aşaması:Bir ölçekte bulunan maddeler, yapılan çalışmalar incelenip tasarlandıktan sonra yine bir ön incelemeden geçirilmiş ve ihtiyaç duyulan düzeltmeler yapılsa bile, hâlâ öğrencilere uygulanacak aşamadadır (Tezbaşaran, 1996).Bu nedenle uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda hazırlanmış olan Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe dersine çalışma alışkanlıklarına yönelik tutum ölçeğinin deneme formu ortaokulda öğrenim gören 40 öğrenciden oluşan bir gruba uygulanmış ve uygulamada öğrenciler tarafından anlaşılmakta güçlük çekilen maddeler tespit edilmiştir. Tespit edilen bu maddeler daha sonra tekrar gözden geçirilerek ihtiyaç duyulandüzeltmeler yapılmıştır.

d) Esas Deneme Uygulaması:Bu safhada, hazırlanan 45 maddelik deneme ölçeği Karaman ili merkezinde bulunan Bayır Ortaokulu, Alparslan Ortaokulu ve Mevlana Ortaokullarında öğrenim görmekte olan 435 öğrenciyeye uygulanmıştır.

e) Faktör Analizi Aşaması:Ölçekte bulunan maddeler “Kesinlikle Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle Katılmıyorum”

şeklinde belirtilen 5’li Likert tipi dereceleme ölçeği olarak düzenlenmiştir. Ölçekte bulunan olumlu maddeler “Kesinlikle Katılıyorum” kategorisinden itibaren sırayla 5,4,3,2, 1 şeklinde puanlanırken, olumsuz maddeler ise “Kesinlikle Katılmıyorum” kategorisinden itibaren 5,4,3,2, 1 şeklinde puanlanmıştır.

Seçeneklere	Verilen	Puan Aralıkları
Seçenekler	Verilen Puanlar	Puan aralığı
Kesinlikle Katılıyorum	5	4.20–5.00
Katılıyorum	4	3.40–4.19
Kararsızım	3	2.60–3.39
Katılmıyorum	2	1.80–2.59
Kesinlikle Katılmıyorum	1	1.00–1.79

Hazırlanan ölçeğe temel bileşenler yöntemiyle açıklayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Yapılan çözümlemelere göre ölçek maddelerinin istenilen alt boyutlarda bulunup bulunmadıkları ve maddelerin başka boyutlarla binişik (birden çok faktöre yük verme) olup olmadıklarının tespit edilmesi maksadıyla madde faktör yükleri araştırılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğine dair değerlendirme yapmak maksadıyla “Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi” ve ölçekten alınan toplam puanlarla ölçüt olarak alınan duyuşsal, bilişsel ve dış destekleyiciler boyutları puanları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak için pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır.

f) Güvenirlik Belirleme Aşaması: Ölçek geliştirme safhalarından sonra ortaya çıkan deneme ölçeğinin son şeklini alması için, ölçeğin genelinin ve alt boyutlarının Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır.

g) Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine çalışma alışkanlıklarına yönelik tutumları: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılan ölçekle, ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine çalışma alışkanlıklarına yönelik tutumları çeşitli değişkenler bakımından kıyaslanmıştır.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada veri toplama aracıyla yani ölçekle toplanan verilerin analizine başlamadan önce, ortaokul öğrencilerine dağıtılarak toplanan ölçme araçları 1'den 435'e kadar numaralandırılmıştır. Numaralandırma işleminden sonra elde edilen veriler numaralara uygun olarak bilgisayar ortamına geçirilmiştir. Veriler bilgisayar ortamına geçirildikten sonra ölçeğin geçerlik ve güvenilirliği SPSS programı ile yapılmıştır. Standart sapma, aritmetik ortalama, yüzde gibi ölçeğin betimsel analizleri de yapılmıştır.

3.6. Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersine Çalışma Alışkanlıklarına Yönelik Öğrenci Tutumlarına Ait Bulgular

Tablo-1: Ölçeğin Uygulandığı Örneklemin Cinsiyet Frekans Tablosu

		SIKLIK	YÜZDE
Geçerli	ERKEK	221	50,80
	KIZ	214	49,20
	Genel Toplam	435	100,0

Türkçe dersine çalışma alışkanlıklarına yönelik tutum ölçeği Likert tipi ölçek olarak tasarlanmış olup taslak ölçek Karaman ili merkezindeki Bayır Ortaokulu, Alparslan Ortaokulu ve Mevlana Ortaokulunda bulunan ve 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin oluşturduğu 435 kişilik gruba uygulanmıştır. Örneklem öğrenci grubu 221 erkek ve 214'ü kız olmak üzere 435 öğrenciden oluşmaktadır (Tablo 1).

Tablo-2: Ölçeğin Uygulandığı Örneklemin Sınıf Seviyeleri Frekans Tablosu

		SIKLIK	YÜZDE
Geçerli	5.sınıf	145	33,33
	6.sınıf	34	7,81
	7.sınıf	160	36,78
	8.sınıf	96	22,06
	Genel Toplam	435	100,0

Ölçeğin uygulandığı örneklem, 145'i 5. sınıf, 34'ü 6. sınıf, 160'ı 7. Sınıf ve 96'sı 8. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Örneklemi oluşturan öğrenciler seçkisiz olarak belirlenmiştir(Tablo 2).

Tablo-3: Ölçeğin Uygulandığı Örneklemin Okullara Göre Frekans Tablosu

		SIKLIK	YÜZDE
Geçerli	Bayır Ortaokulu	100	22,9
	Alparslan Ortaokulu	185	42,52
	Mevlana Ortaokulu	150	34,48
	Genel Toplam	435	100,0

Ölçeğin uygulandığı okullara göre öğrenci dağılımı ise şu şekildedir: 100 öğrenci Bayır Ortaokulu, 185 öğrenci Alparslan Ortaokulu ve 150 öğrenci Mevlana Ortaokulu(Tablo 3).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Ölçeğin Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması

Faktör analizi, bir faktörleştirme yahut ortak faktör olarak adlandırılan yeni kavramları (değişkenleri) belirleme veya maddelerin faktör yük değerlerine göre kavramların işlevsel tanımlarını tespit etme süreci olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2005). Rennie (1997)'ye göre faktör analizi, maksimum varyansı ifade eden az sayıda açıklayıcı faktörü (kavramı) bulmayı amaçlayan ve tespit edilen değişkenler arasındaki ilişkileri belirleyici bulan bir hesaplama bakış açısına sahip analitik bir tekniktir (akt: Büyüköztürk, 2002). Yapılan faktör analizinde amaç, değişkenlerin arasındaki ilişkilerin incelenerek yeni ve farklı bir yapının ortaya çıkarılması ise "açımlayıcı" (exploratory) faktör analizi ancak amaç, değişkenlerin aralarındaki ilişkilere göre önceden ortaya konmuş bir hipoteze yahut kuramsal bir yapıya ne kadar uyduğunu bulmak ise "doğrulayıcı" (confirmatory) faktör analizi denilmektedir (Can, 2013).

Faktör analizinde örneklem sayısının yeterliliği faktör analizinin uygulanabilmesi açısından önemlidir. Örneklem sayısı ile ilgili olarak Nunnally (1978), madde sayısının 10 katının uygun olacağını söylerken Kass ve Tinsley (1979), 300'ün altında olan örneklem sayılarında madde sayısının 5-10 katı olmasının, 300'ü geçen örneklem sayılarındaysa (madde sayısından bağımsız bir şekilde), kararlı sonuçlara varıldığını belirtmektedir. Benzer şekilde Tabachnick ve Fidell (2001), faktör analizi için uygun örneklem sayısının en az 300 olacağını söylerken, Comrey ve Lee (1992), bir sınıflandırma yaparak, 100 civarındaki örneklem sayısını zayıf, 300 civarındaki örneklem sayısını iyi, 1000 civarındaki örneklem sayısını da mükemmel olarak nitelendirmiştir (akt: Can, 2013). Taslak ölçekte toplam 45 madde bulunmaktadır ve bu ölçek toplam 435 öğrenciye uygulanarak örneklem sayısı açısından yeterli derecede bir uygunluğa sahiptir.

KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) katsayısı ve Bartlett Sphericity Testi, verilerin faktör analizi için uygunluğuna karar verilirken kullanılmaktadır. KMO katsayısı

0,6'dan büyük ve Bartlett Sphericity Testi anlamlı olursa, bulunan verilerin faktör analizi için uygun olduğu sonucuna ulaşılabılır (Büyüköztürk, 2008; Norusis, 1990).

KMO değerinin yüksek olması, ölçekte bulunan her bir değişkenin, öbür değişkenler tarafından çok iyi bir şekilde tahmin edilebileceğini göstermektedir. Korelasyon katsayılarının dağılımında dağınıklık olduğu zaman değerler sıfır ya da sıfıra yakın çıkar ki bu durumda bu değerlere bakılarak yorum yapılması mümkün değildir. Bununla birlikte, istatistiksel analizler faktör sayısını tespit etmek için kullanıldığında, çok değişkenli normalliğin bulunduğu sayıltısı kabul edilir. Çok değişkenli normalliğe Tabachnick ve Fidell (2001)'e göre, bütün değişkenlerin ve değişkenlerin bütün doğrusal kombinasyonlarının normal olarak dağıldığının kabul edildiği sayıltıdır. "Bartlett Küresellik Testi" verilerin çok değişkenli normal bir dağılımdan gelip gelmediğini ortaya koyar. Bartlett küresellik testinden çıkan sonuç ne denli yüksek ise anlamlı olma ihtimali de o denli yüksektir (Tavşancıl, 2005).

Tablo-4: KMO ve Bartlett Testine Ait Bulgular

Kaiser-Meyer-Olkin Örnekleme Yeterliliğinin Ölçümü.		,895
Bartlett 'in Küresellik Testi	Yaklaşık. Ki-Kare	6589,154
	df	990
	Sig.	,000

*p<0,05

Araştırmadan elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek için yapılan ön analiz çalışmaları neticesinde; KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) (Örnekleme Hacmi Uygunluğu Ölçümü) değeri 0,895 olup, Bartlett Sphericity Testi (Bartlett Bütünlük Testi) sonucu da anlamlı bulunmuştur (p<0,05). Ki kare değerinin 6589,154; Df'nin 990 olması verilerin açımlayıcı faktör analizine uygunluğunu göstermektedir (Tablo 4).

Tablo-5: Ölçeğin Analiz Bulgularına Ait Cronbach Alpha Değeri

Cronbach Alpha	Cronbach Alfa Standart Maddelere Dayalı	N öge
,772	,807	45

Hazırlanan 45 maddelik ölçeğin Cronbach Alpha değeri 0,772 olarak bulunmuş ve güvenilirliğinin yeterince yüksek olduğuna karar verilmiştir(Tablo 5).

Total değerler incelendiğinde başlangıç öz değeri 1'in üzerinde olan 10 faktörün bulunduğu görülmektedir.Buradaki 10 faktörün varyansa sağladığı katkının % 55,580 olduğu görülmektedir. Ancak faktör sayısının ne kadar olacağına karar verirken her bir faktörün toplam varyansa yaptığı katkı önem teşkil etmektedir (Tablo 6).

Tablo-6: Açıklanan Toplam Varyans Tablosu

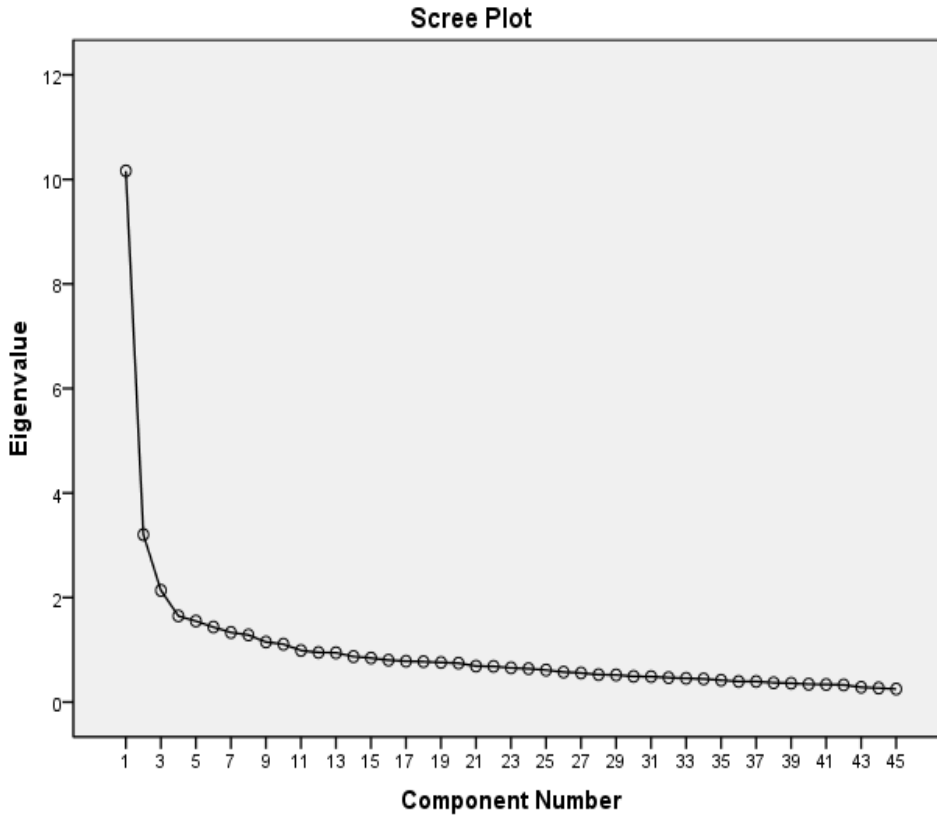
Bileşen	Başlangıç Öz değerleri			Kare Yüklemelerin Dönme Toplamları		
	Genel Toplam	Varyansın Yüzdesi	Kümülatif Yüzdesi	Genel Toplam	Varyansın Yüzdesi	Kümülatif Yüzdesi
1	10,164	22,586	22,586	10,164	22,586	22,586
2	3,204	7,119	29,706	3,204	7,119	29,706
3	2,138	4,750	34,456	2,138	4,750	34,456
4	1,647	3,661	38,116	1,647	3,661	38,116
5	1,550	3,444	41,561	1,550	3,444	41,561
6	1,435	3,189	44,749	1,435	3,189	44,749
7	1,332	2,961	47,710	1,332	2,961	47,710
8	1,284	2,854	50,564	1,284	2,854	50,564
9	1,150	2,555	53,119	1,150	2,555	53,119
10	1,108	2,461	55,580	1,108	2,461	55,580
11	,987	2,193	57,773			
12	,949	2,110	59,883			
13	,943	2,097	61,979			
14	,870	1,934	63,913			
15	,844	1,875	65,788			
16	,801	1,781	67,569			
17	,782	1,737	69,306			
18	,773	1,717	71,023			
19	,757	1,682	72,705			
20	,744	1,654	74,359			
21	,689	1,531	75,890			
22	,683	1,518	77,408			
23	,654	1,453	78,861			
24	,639	1,421	80,282			
25	,612	1,361	81,643			
26	,573	1,274	82,917			
27	,557	1,239	84,156			
28	,525	1,166	85,322			
29	,519	1,152	86,474			
30	,492	1,094	87,568			
31	,487	1,082	88,650			
32	,467	1,038	89,688			
33	,454	1,008	90,697			
34	,442	,983	91,680			
35	,419	,931	92,610			
36	,394	,877	93,487			
37	,394	,875	94,362			
38	,370	,822	95,184			
39	,360	,801	95,984			
40	,343	,762	96,746			
41	,335	,745	97,491			
42	,327	,728	98,219			
43	,284	,630	98,849			
44	,269	,597	99,446			
45	,249	,554	100,000			

% varyansının grafiği incelendiğinde 10 bileşenin önemli ölçüde varyansa katkıda bulunduğu, 11. bileşenden itibaren bu katkının giderek azaldığı fark

edilmektedir. Böylelikle başta 10 olarak planlanan faktör sayısının 10 olarak denenmesine karar verilmesi mümkündür. Bu kararın verilmesinden önce “Scree Plot” grafiğine bakılarak, grafik incelenmiştir.

Y ekseninde bulunan bileşenler, X eksenine doğru bir iniş yapmaktadır. Bu iniş eğilimi varyansa katkısı doğrultusunda noktalarla gösterilmektedir. İki nokta arasındaki her bölüm bir faktör anlamına gelmektedir. Şekil-1’de görüldüğü üzere 3. noktadan sonra eğim bir düzlük haline gelmektedir. 3. noktadan sonraki bileşenlerin varyansa sağladıkları katkı çok küçük olduğu gibi yaklaşık olarak da aynıdır (Şekil 1).

Şekil-1: Yamaç-Birikinti Grafiği



Ölçekte bulunan maddelerden hangilerinin çıkarılacağını tespit edebilmek ve faktör sayısına göre ölçekteki maddelerin uygun olup olmadığını belirleyebilmek için döndürülmüş bileşenler matrisi uygulanmıştır. Bu uygulamada istenilen durum, bir maddenin faktördeki en yüksek iki yük değerinin karşılaştırılıp aralarındaki farkın imkân verdiği yüksek olmasıdır. Karşılaştırılan en yüksek iki yük değeri arasındaki farkın en az 0,1 olması gerekmektedir. Yapılan faktör analizinin sonucunda bir maddenin ölçekte kalmasına karar verilirken iki duruma bakılmaktadır: Bunlardan birincisi bir maddenin bir faktörde aldığı faktör yükünün en az 0,4 olmasıdır. İkincisi ise bir maddenin birden fazla faktörde bulunduğu durumlarda faktör yüklerinin kıyaslanarak aralarında en az 0,1'lik bir yük değeri farkının bulunmasıdır. Çok faktörlülüğün bulunduğu yapılarda ise ölçek maddeleri, birden fazla faktörde yüksek yük değeri gösterdiği için, binişik madde kabul edilir ve bu durumda ölçek maddelerinin ölçekten atılmasına karar verilir (Çokluk ve ark., 2012; Büyüköztürk ve ark., 2012).

Tablo-7: 1. Döndürülmüş Bileşenler Matrisi

	Bileşen									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
s15	,658	,097	,356	,019	,050	,023	,000	,070	,014	-,120
s17	,657	,207	,173	,195	-,031	,098	,030	,142	,001	-,042
s18	,644	,088	,004	,080	,285	-,070	,092	,098	-,009	-,138
s24	,603	-,015	,108	,019	,039	,213	,031	,109	,149	,079
s1	,553	,212	,313	,048	-,195	,185	-,009	,007	,037	-,138
s30	,551	,281	-,064	,085	,027	,045	,038	,107	-,009	,080
s33	,535	,086	,235	,080	,147	,207	-,068	,067	-,037	,140
s6	,520	,426	,150	,141	,005	,251	,027	,072	,033	,166
s2	,498	,493	,055	,204	-,045	,167	-,017	,136	,034	,108
s4	,482	,415	-,033	,135	-,046	,238	,078	,159	,065	,272
s32	,404	,199	,220	-,259	-,232	,052	-,020	,118	,036	,376
s12	-,178	-,759	-,184	-,115	,033	-,058	,027	-,021	-,009	,083
s13	,215	,642	,235	,104	,128	-,045	,009	,123	,024	,210
s11	-,328	-,585	-,161	,157	,012	-,032	-,002	-,202	,026	,180
s5	,190	,525	,102	,256	,182	,222	-,103	,074	,069	,205
s14	,081	,387	,219	,265	,235	,343	,093	,064	,001	,007
s35	,231	,204	,672	,187	,118	,006	-,012	,057	,125	-,058
s40	,179	,211	,652	,078	,198	,049	-,021	,094	,049	-,006
s39	,088	,141	,497	-,073	-,014	,170	,074	,255	,005	,449
s25	,303	,229	,468	,171	,200	,231	,035	,017	,109	-,030
s45	,131	,063	,432	,306	,054	,051	,028	,375	,048	,009
s34	-,200	-,080	-,426	-,282	-,128	-,281	,039	-,032	-,173	,012
s37	,084	-,061	,123	,750	,092	,128	-,001	,161	,051	-,133
s38	,081	,098	,103	,697	,148	,116	-,075	,004	,051	,051
s3	,079	,182	,048	,550	,097	,033	-,029	-,126	,031	,073
s36	,165	,403	,222	,520	,089	,006	,081	,182	,137	,030
s20	,114	,055	-,008	,150	,656	-,136	,074	-,121	,026	,187
s42	,017	-,051	-,089	-,141	-,614	-,332	,117	-,030	-,079	,114
s41	,061	,106	,348	,077	,612	,079	,066	,210	,012	-,040
s19	,070	,050	-,100	-,105	-,532	-,044	,162	,031	-,234	-,007
s16	,434	,057	,096	,028	,520	,206	,103	,094	,015	-,138
s9	,120	,077	,058	,022	,085	,750	,006	,033	-,003	-,009
s8	,255	-,029	,194	,154	,081	,630	,041	-,004	,139	,066
s7	,253	,226	-,019	,107	,022	,587	,066	,143	-,062	-,142
s22	,065	-,030	-,031	-,083	-,115	,027	,840	-,062	,046	,000
s21	,101	,058	-,078	-,023	-,002	,068	,829	,150	-,025	,041
s23	-,068	-,047	,131	,035	,066	-,016	,711	-,237	,014	,002
s31	-,214	-,169	-,004	,109	,099	-,020	,009	-,701	-,049	-,122
s44	-,111	-,073	-,147	-,062	-,095	-,129	,097	-,695	-,006	,074
s43	,283	,169	,268	,307	,094	-,036	-,100	,495	-,030	-,018
s28	-,188	,047	-,077	-,029	,014	,016	-,062	-,010	-,826	,002
s27	-,036	,061	,093	,089	,204	,026	,010	,024	,819	-,039
s26	-,094	,249	,088	,146	,242	,211	-,079	,038	,379	-,139
s29	,116	,025	,156	-,104	-,063	,181	-,037	,031	,117	-,595
s10	,416	,248	,205	-,147	-,134	,209	-,041	-,062	,046	,459

Bir maddenin binişik olduğuna karar verilirken iki duruma bakılır: Bunlardan ilki bir maddenin yük değerinin kıyaslanıp birden fazla faktörde kabul gören düzeyden yüksek olmasıdır. İkinci durum ise iki veya daha fazla faktörde bulunan yük değerleri arasındaki farkın 0,1 değerinden küçük olmasıdır (Çokluk ve ark. 2012). Altıncı madde binişik madde olma özelliklerini taşıdığı için ölçekten çıkarılmıştır. Bu uygulamadan sonra faktör analizi tekrar yapılmıştır (Tablo 7).



Tablo-8: 2. Döndürülmüş Bileşenler Matrisi

	Bileşen									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
s18	,653	,102	,020	,079	,274	-,055	,091	,095	-,007	-,125
s17	,651	,215	,185	,198	-,040	,111	,030	,141	,002	-,014
s15	,646	,097	,383	,015	,040	,032	,002	,079	,014	-,094
s24	,602	-,003	,102	,026	,034	,225	,029	,101	,151	,112
s30	,551	,293	-,065	,094	,023	,056	,037	,101	-,007	,099
s1	,538	,214	,335	,046	-,205	,194	-,008	,013	,038	-,105
s33	,524	,089	,238	,086	,144	,214	-,067	,068	-,037	,163
s4	,464	,417	-,036	,149	-,044	,241	,079	,160	,064	,287
s12	-,166	-,763	-,193	-,121	,037	-,068	,027	-,021	-,011	,060
s13	,202	,645	,227	,117	,130	-,038	,010	,119	,025	,233
s11	-,324	-,595	-,174	,155	,021	-,046	-,001	-,200	,024	,148
s5	,175	,524	,097	,267	,185	,225	-,102	,073	,069	,215
s2	,480	,492	,064	,212	-,047	,172	-,015	,141	,034	,123
s14	,077	,390	,212	,272	,233	,352	,091	,057	,003	,027
s35	,219	,203	,679	,186	,111	,014	-,012	,058	,127	-,022
s40	,158	,199	,667	,075	,195	,050	-,018	,104	,049	,018
s25	,288	,226	,479	,171	,194	,237	,036	,021	,110	-,004
s34	-,186	-,074	-,431	-,282	-,125	-,285	,039	-,035	-,174	-,009
s45	,125	,063	,428	,307	,050	,057	,027	,371	,050	,033
s37	,084	-,065	,131	,745	,088	,131	-,002	,161	,051	-,144
s38	,076	,094	,105	,699	,148	,117	-,075	,004	,049	,039
s3	,073	,177	,049	,554	,099	,033	-,028	-,126	,030	,063
s36	,151	,397	,232	,523	,089	,008	,082	,186	,136	,030
s20	,116	,051	-,009	,155	,660	-,138	,075	-,119	,024	,165
s42	,016	-,045	-,099	-,137	-,612	-,333	,117	-,034	-,079	,124
s41	,058	,100	,356	,074	,609	,081	,067	,214	,012	-,037
s19	,060	,047	-,092	-,107	-,533	-,048	,163	,038	-,235	-,005
s16	,438	,062	,114	,025	,510	,216	,103	,096	,015	-,132
s9	,107	,073	,061	,023	,082	,751	,007	,035	-,003	,005
s8	,245	-,029	,187	,159	,078	,635	,040	-,007	,139	,092
s7	,241	,224	-,004	,106	,016	,592	,067	,148	-,061	-,131
s22	,065	-,029	-,032	-,083	-,116	,028	,840	-,063	,047	,003
s21	,100	,058	-,077	-,022	-,003	,068	,829	,151	-,025	,039
s23	-,067	-,049	,127	,034	,066	-,015	,711	-,238	,015	,003
s31	-,204	-,168	-,003	,105	,099	-,020	,009	-,704	-,049	-,135
s44	-,107	-,071	-,154	-,059	-,091	-,131	,097	-,698	-,007	,063
s43	,279	,169	,271	,308	,089	-,029	-,101	,494	-,028	-,002
s28	-,185	,047	-,081	-,029	,015	,015	-,063	-,011	-,825	-,008
s27	-,036	,059	,093	,089	,205	,027	,010	,023	,819	-,036
s26	-,103	,239	,105	,142	,241	,209	-,077	,046	,378	-,147
s29	,134	,040	,168	-,115	-,079	,200	-,042	,021	,125	-,559
s10	,398	,254	,182	-,128	-,129	,213	-,041	-,068	,046	,499
s39	,066	,136	,470	-,059	-,007	,168	,075	,251	,005	,486
s32	,389	,206	,201	-,244	-,229	,057	-,020	,112	,036	,418

İkinci döndürülmüş bileşenler matrisinde incelenerek dördüncü maddenin binişik madde olduğuna karar verilmiş ve ölçekten çıkarılmıştır. Bu işlemin ardından açılımlayıcı faktör analizi tekrar yapılmıştır (Tablo 8).

Tablo-9: 3. Döndürülmüş Bileşenler Matrisi

	Bileşen									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
s18	,657	,104	,017	,079	,269	-,049	,091	,097	-,005	-,112
s15	,655	,100	,366	,014	,032	,034	,001	,085	,022	-,065
s17	,653	,220	,166	,204	-,046	,119	,032	,146	,008	,013
s24	,599	,004	,083	,036	,030	,236	,032	,105	,156	,140
s1	,543	,216	,326	,044	-,213	,196	-,009	,015	,042	-,080
s30	,542	,294	-,061	,101	,021	,063	,039	,099	-,011	,109
s33	,520	,090	,241	,089	,139	,216	-,066	,066	-,039	,173
s12	-,170	-,767	-,169	-,129	,041	-,076	,024	-,029	-,018	,031
s13	,198	,648	,214	,130	,128	-,032	,014	,122	,026	,250
s11	-,334	-,607	-,133	,146	,026	-,058	-,004	-,211	,010	,100
s5	,160	,517	,118	,273	,185	,224	-,100	,070	,059	,204
s2	,464	,484	,090	,213	-,049	,171	-,014	,136	,024	,116
s14	,070	,385	,247	,266	,227	,345	,091	,046	-,009	,003
s35	,228	,202	,691	,176	,101	,004	-,014	,051	,123	-,025
s40	,165	,194	,678	,066	,188	,039	-,021	,102	,047	,016
s39	,052	,128	,483	-,054	-,007	,161	,076	,248	-,003	,480
s25	,293	,225	,476	,170	,188	,235	,036	,023	,112	,006
s34	-,187	-,073	-,447	-,276	-,118	-,279	,040	-,029	-,169	,000
s45	,129	,062	,419	,308	,047	,056	,027	,375	,053	,038
s37	,087	-,068	,135	,742	,085	,131	-,002	,162	,052	-,157
s38	,076	,094	,090	,707	,149	,123	-,073	,012	,054	,042
s3	,068	,172	,052	,557	,100	,034	-,027	-,123	,029	,055
s36	,151	,397	,231	,527	,085	,011	,084	,187	,135	,030
s20	,117	,056	-,013	,163	,661	-,133	,078	-,118	,023	,163
s42	,013	-,043	-,107	-,134	-,612	-,332	,117	-,037	-,080	,132
s41	,065	,099	,373	,067	,603	,074	,066	,210	,008	-,051
s19	,056	,046	-,090	-,108	-,534	-,048	,163	,034	-,237	-,002
s16	,443	,065	,120	,022	,504	,218	,103	,096	,014	-,128
s9	,104	,075	,043	,032	,084	,759	,009	,045	,005	,027
s8	,238	-,029	,198	,160	,075	,635	,042	-,009	,136	,091
s7	,239	,226	-,001	,107	,012	,597	,068	,148	-,061	-,124
s22	,063	-,032	-,030	-,083	-,117	,028	,839	-,062	,046	,002
s21	,095	,055	-,076	-,019	-,002	,071	,830	,153	-,026	,037
s23	-,061	-,048	,119	,035	,064	-,015	,711	-,235	,018	,004
s31	-,198	-,171	,012	,095	,097	-,028	,007	-,708	-,052	-,152
s44	-,107	-,071	-,158	-,057	-,088	-,131	,097	-,698	-,006	,065
s43	,279	,169	,277	,307	,084	-,031	-,101	,491	-,031	-,006
s28	-,182	,045	-,075	-,034	,014	,011	-,063	-,014	-,827	-,019
s27	-,039	,059	,095	,091	,206	,028	,010	,025	,819	-,037
s26	-,102	,240	,127	,136	,237	,206	-,078	,038	,371	-,163
s29	,151	,045	,184	-,135	-,092	,193	-,047	,012	,124	-,561
s10	,384	,256	,155	-,107	-,125	,223	-,036	-,059	,051	,535
s32	,380	,210	,163	-,224	-,225	,067	-,016	,125	,046	,462

Üçüncü döndürülmüş bileşenler matrisi incelenerek ikinci maddenin binişik olmanın şartlarını sağladığı görülmüş ve ölçekten çıkarılmıştır (Tablo 9).

Tablo-10: 4. Döndürülmüş Bileşenler Matrisi

	Bileşen									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
s18	,661	,025	,101	,085	,263	-,042	,090	,099	-,006	-,104
s15	,657	,365	,102	,020	,024	,041	-,001	,085	,024	-,051
s17	,654	,170	,211	,215	-,053	,128	,030	,149	,008	,027
s24	,602	,072	,007	,048	,024	,240	,030	,106	,159	,151
s30	,546	-,061	,292	,117	,014	,071	,038	,102	-,011	,121
s1	,533	,348	,192	,042	-,214	,202	-,008	,018	,040	-,065
s33	,507	,267	,060	,086	,140	,219	-,065	,069	-,044	,182
s35	,220	,700	,189	,174	,098	,007	-,014	,052	,124	-,016
s40	,162	,670	,194	,068	,184	,041	-,022	,102	,052	,024
s25	,288	,483	,213	,172	,185	,239	,035	,024	,113	,016
s34	-,181	-,450	-,062	-,276	-,115	-,280	,040	-,028	-,170	-,006
s45	,120	,432	,042	,302	,046	,056	,027	,375	,052	,041
s12	-,178	-,171	-,768	-,152	,050	-,087	,024	-,032	-,017	,012
s13	,199	,221	,638	,148	,124	-,024	,015	,126	,023	,265
s11	-,344	-,134	-,614	,127	,035	-,069	-,003	-,214	,010	,080
s5	,160	,122	,506	,290	,181	,230	-,099	,073	,058	,214
s14	,063	,267	,363	,269	,226	,350	,092	,049	-,012	,010
s37	,086	,137	-,080	,741	,081	,132	-,003	,163	,052	-,163
s38	,078	,082	,089	,717	,144	,126	-,073	,013	,056	,039
s3	,062	,067	,149	,559	,101	,037	-,025	-,119	,026	,053
s36	,148	,242	,379	,535	,081	,016	,085	,190	,133	,035
s20	,119	-,008	,053	,167	,660	-,132	,079	-,117	,021	,159
s42	,011	-,106	-,044	-,135	-,610	-,333	,118	-,037	-,082	,134
s41	,059	,383	,089	,060	,605	,075	,067	,211	,009	-,051
s19	,055	-,081	,041	-,108	-,535	-,047	,163	,034	-,241	,003
s16	,443	,132	,058	,022	,502	,223	,103	,097	,014	-,122
s9	,101	,038	,071	,037	,081	,761	,008	,045	,008	,034
s8	,225	,212	-,053	,155	,076	,636	,042	-,008	,134	,097
s7	,236	,011	,213	,111	,008	,603	,067	,150	-,063	-,114
s22	,063	-,031	-,031	-,084	-,116	,028	,839	-,062	,047	,002
s21	,096	-,073	,052	-,018	-,003	,072	,830	,154	-,027	,038
s23	-,059	,114	-,043	,034	,063	-,016	,711	-,237	,019	,002
s31	-,198	,015	-,169	,087	,099	-,030	,007	-,709	-,053	-,159
s44	-,102	-,166	-,060	-,052	-,088	-,132	,097	-,698	-,007	,063
s43	,275	,289	,153	,307	,081	-,027	-,101	,493	-,032	-,001
s28	-,175	-,088	,060	-,029	,011	,012	-,065	-,015	-,824	-,022
s27	-,035	,090	,064	,096	,203	,027	,010	,024	,819	-,035
s26	-,098	,123	,245	,143	,233	,208	-,078	,038	,373	-,159
s29	,158	,180	,059	-,137	-,098	,198	-,049	,011	,129	-,553
s10	,377	,153	,244	-,093	-,126	,225	-,036	-,057	,051	,550
s39	,041	,477	,116	-,051	-,004	,158	,076	,249	,000	,487
s32	,378	,152	,210	-,209	-,228	,070	-,017	,126	,047	,477

Dördüncü döndürülmüş bileşenler matrisinde kırk beşinci maddenin binişik olmanın şartlarını sağladığı görülmüş ve bu nedenle ölçekten çıkarılmıştır(Tablo 10).

Tablo-11: 5. Döndürülmüş Bileşenler Matrisi

	Bileşen									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
s15	,665	,349	,111	,021	,025	,041	-,002	,075	,026	-,048
s18	,664	,006	,115	,076	,269	-,034	,088	,082	,000	-,102
s17	,655	,163	,207	,222	-,055	,126	,032	,148	,008	,035
s24	,599	,071	-,004	,053	,020	,239	,032	,107	,157	,161
s1	,539	,336	,197	,045	-,216	,201	-,009	,012	,041	-,057
s30	,537	-,052	,274	,127	,008	,071	,043	,114	-,012	,134
s33	,514	,249	,069	,083	,145	,221	-,067	,054	-,042	,184
s35	,236	,693	,186	,186	,093	,002	-,015	,044	,123	-,012
s40	,169	,687	,174	,094	,171	,031	-,018	,119	,049	,029
s25	,292	,490	,202	,188	,176	,234	,038	,032	,113	,021
s34	-,186	-,459	-,046	-,293	-,104	-,272	,037	-,037	-,167	-,010
s12	-,181	-,151	-,784	-,147	,045	-,096	,028	-,013	-,027	,004
s13	,196	,222	,633	,159	,123	-,024	,016	,130	,026	,272
s11	-,348	-,117	-,631	,131	,030	-,078	,001	-,197	,001	,072
s5	,155	,127	,495	,300	,177	,230	-,097	,079	,061	,222
s14	,069	,257	,370	,269	,227	,353	,090	,036	-,007	,011
s37	,097	,128	-,088	,748	,078	,127	-,002	,154	,049	-,168
s38	,080	,081	,074	,726	,139	,121	-,071	,013	,054	,039
s36	,148	,256	,352	,559	,070	,009	,091	,206	,129	,042
s3	,065	,056	,144	,558	,102	,038	-,026	-,130	,026	,055
s20	,120	-,023	,067	,154	,670	-,123	,074	-,137	,027	,152
s42	,007	-,103	-,052	-,129	-,609	-,340	,121	-,025	-,088	,137
s41	,063	,400	,075	,078	,595	,072	,069	,222	,009	-,052
s19	,059	-,096	,052	-,114	-,528	-,047	,161	,024	-,241	,004
s16	,441	,138	,052	,026	,495	,226	,104	,099	,016	-,118
s9	,102	,032	,077	,033	,081	,764	,006	,036	,011	,037
s8	,230	,204	-,054	,155	,074	,635	,041	-,018	,134	,101
s7	,237	,007	,218	,111	,007	,606	,067	,145	-,059	-,109
s22	,060	-,024	-,039	-,080	-,119	,026	,841	-,055	,044	,005
s21	,094	-,067	,046	-,012	-,004	,070	,832	,159	-,028	,038
s23	-,054	,102	-,031	,025	,069	-,015	,707	-,251	,021	-,003
s31	-,198	,001	-,150	,064	,104	-,023	,001	-,726	-,048	-,164
s44	-,111	-,172	-,054	-,072	-,085	-,125	,095	-,705	-,006	,066
s43	,296	,256	,172	,306	,093	-,026	-,106	,461	-,028	-,007
s28	-,180	-,071	,050	-,022	,007	,009	-,062	,001	-,827	-,023
s27	-,032	,083	,067	,093	,203	,031	,008	,013	,823	-,034
s26	-,110	,166	,203	,170	,209	,203	-,069	,075	,368	-,145
s10	,371	,152	,236	-,088	-,126	,223	-,034	-,052	,049	,559
s29	,158	,198	,047	-,126	-,114	,197	-,046	,027	,128	-,541
s39	,045	,491	,091	-,027	-,012	,146	,080	,263	-,008	,493
s32	,373	,156	,197	-,198	-,229	,065	-,013	,136	,044	,488

Beşinci döndürülmüş bileşenler matrisinde on dördüncü maddenin yük değerinin 0,40'ın altında olduğu tespit edilmiş ve binişik olma şartlarını sağladığı için ölçekten çıkarılmıştır (Tablo 11).

Tablo-12: 6. Döndürülmüş Bileşenler Matrisi

	Bileşen									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
s18	,660	,012	,068	,126	,269	-,037	,089	,082	-,001	-,113
s17	,650	,171	,219	,214	-,053	,124	,036	,148	,006	,027
s15	,648	,360	,013	,136	,028	,047	,003	,071	,020	-,063
s24	,622	,071	,046	-,028	,014	,214	,027	,117	,169	,155
s30	,542	-,049	,131	,266	,009	,064	,043	,118	-,009	,136
s33	,536	,249	,080	,039	,139	,193	-,073	,062	-,031	,183
s1	,523	,347	,046	,219	-,210	,208	-,003	,009	,035	-,064
s35	,233	,695	,193	,173	,096	-,010	-,015	,048	,123	-,007
s40	,155	,691	,100	,175	,176	,031	-,014	,116	,043	,032
s25	,277	,498	,196	,208	,183	,237	,044	,028	,105	,024
s34	-,210	-,455	-,301	-,003	-,101	-,242	,043	-,047	-,178	-,021
s37	,102	,128	,746	-,104	,078	,118	-,001	,154	,047	-,170
s38	,085	,082	,728	,056	,140	,114	-,069	,012	,051	,041
s36	,141	,259	,569	,342	,075	,007	,094	,204	,124	,050
s3	,048	,063	,562	,156	,108	,052	-,017	-,138	,013	,054
s12	-,167	-,160	-,176	-,784	,032	-,102	,024	-,010	-,021	-,021
s11	-,320	-,130	,112	-,660	,016	-,098	-,007	-,190	,012	,061
s13	,211	,222	,177	,595	,124	-,048	,011	,137	,035	,293
s5	,170	,128	,323	,458	,180	,212	-,099	,085	,066	,246
s20	,148	-,032	,158	,021	,663	-,153	,067	-,127	,040	,164
s42	,028	-,111	-,140	-,069	-,619	-,358	,112	-,014	-,073	,132
s41	,057	,401	,083	,067	,599	,067	,071	,221	,005	-,046
s19	,057	-,095	-,115	,061	-,528	-,043	,161	,025	-,239	,002
s16	,413	,150	,028	,086	,505	,248	,115	,089	,000	-,124
s9	,091	,044	,049	,089	,091	,778	,014	,028	,001	,045
s8	,248	,207	,161	-,080	,073	,616	,038	-,013	,141	,106
s7	,243	,013	,129	,205	,012	,599	,068	,146	-,058	-,095
s22	,051	-,021	-,080	-,028	-,117	,032	,844	-,057	,042	,002
s21	,089	-,064	-,011	,049	-,003	,070	,834	,157	-,029	,038
s23	-,045	,097	,030	-,051	,067	-,028	,704	-,247	,027	,006
s31	-,196	-,001	,068	-,154	,103	-,024	,001	-,727	-,048	-,158
s44	-,111	-,172	-,073	-,050	-,087	-,122	,095	-,706	-,005	,066
s43	,306	,253	,309	,150	,092	-,041	-,109	,467	-,024	-,003
s28	-,181	-,073	-,012	,045	,008	,013	-,060	-,002	-,829	-,009
s27	-,034	,084	,095	,066	,206	,030	,007	,014	,822	-,036
s26	-,127	,170	,188	,211	,219	,217	-,063	,070	,357	-,133
s10	,370	,159	-,082	,235	-,124	,225	-,030	-,052	,048	,560
s29	,160	,198	-,117	,044	-,110	,189	-,049	,033	,133	-,533
s39	,042	,493	-,020	,082	-,009	,147	,084	,263	-,011	,498
s32	,361	,165	-,201	,217	-,227	,076	-,008	,132	,039	,478

Altıncı döndürülmüş bileşenler matrisi incelenmiş,on altıncı maddenin binişikolduğu tespit edilerek ölçekten çıkarılmıştır(Tablo 12).

Tablo-13: 7. Döndürülmüş Bileşenler Matrisi

	Bileşen									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
s18	,667	,024	,060	,136	-,019	,102	,270	,095	-,009	-,130
s15	,660	,355	-,003	,144	,056	,010	,034	,075	,012	-,067
s17	,649	,168	,217	,219	,125	,036	-,065	,147	,007	,035
s24	,632	,064	,035	-,024	,220	,033	,030	,119	,160	,151
s33	,527	,259	,093	,038	,196	-,071	,107	,063	-,027	,196
s30	,526	-,039	,151	,264	,062	,042	-,025	,118	-,001	,153
s1	,519	,341	,048	,220	,202	-,007	-,237	,002	,041	-,043
s35	,223	,705	,206	,167	-,013	-,021	,046	,042	,132	,018
s40	,165	,692	,087	,178	,038	-,010	,170	,117	,037	,032
s25	,273	,504	,198	,211	,240	,044	,151	,028	,107	,034
s34	-,208	-,460	-,304	,001	-,242	,046	-,076	-,043	-,180	-,034
s37	,096	,137	,752	-,105	,117	-,007	,050	,150	,053	-,163
s38	,092	,082	,718	,057	,119	-,068	,155	,010	,044	,030
s36	,124	,272	,590	,335	,001	,086	,030	,198	,136	,071
s3	,050	,063	,558	,157	,053	-,018	,115	-,140	,011	,048
s12	-,164	-,157	-,174	-,785	-,101	,024	,039	-,009	-,023	-,027
s11	-,311	-,137	,104	-,660	-,099	-,009	,048	-,192	,005	,048
s13	,211	,219	,174	,597	-,046	,013	,130	,138	,032	,292
s5	,179	,122	,308	,462	,220	-,092	,204	,087	,056	,233
s9	,096	,045	,041	,091	,785	,020	,083	,030	-,002	,043
s8	,247	,210	,163	-,082	,618	,039	,052	-,015	,142	,115
s7	,237	,021	,134	,206	,601	,069	-,024	,147	-,052	-,084
s22	,047	-,022	-,076	-,029	,028	,842	-,133	-,058	,045	,008
s21	,080	-,057	-,001	,048	,070	,833	-,032	,159	-,024	,043
s23	-,029	,090	,010	-,046	-,020	,711	,095	-,242	,015	-,014
s20	,159	-,009	,151	,024	-,126	,085	,687	-,109	,023	,128
s42	,029	-,140	-,140	-,076	-,379	,100	-,592	-,029	-,070	,148
s19	,027	-,096	-,078	,047	-,070	,142	-,589	,010	-,214	,049
s41	,048	,435	,096	,068	,085	,079	,547	,232	,007	-,049
s31	-,194	,001	,064	-,151	-,021	,003	,113	-,724	-,050	-,168
s44	-,117	-,175	-,065	-,054	-,128	,092	-,077	-,708	-,002	,068
s43	,310	,256	,304	,152	-,036	-,107	,086	,468	-,027	-,004
s28	-,180	-,070	-,015	,049	,018	-,056	,007	,003	-,831	-,020
s27	-,031	,089	,092	,064	,033	,008	,213	,015	,820	-,037
s26	-,142	,193	,208	,202	,217	-,067	,170	,070	,369	-,115
s10	,362	,143	-,077	,235	,213	-,033	-,121	-,059	,049	,576
s29	,167	,201	-,127	,048	,194	-,048	-,128	,035	,135	-,528
s39	,038	,484	-,016	,078	,138	,079	-,021	,254	-,010	,514
s32	,349	,150	-,190	,215	,061	-,015	-,237	,123	,045	,502

Yedinci döndürülmüş bileşenler matrisinde yirmi altıncı madde 0,40 yük değerinden küçük olduğu için ölçekten çıkarılmıştır (Tablo 13).

Tablo-14: 8. Döndürülmüş Bileşenler Matrisi

	Bileşen									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
s18	,670	,029	,057	,141	-,021	,102	,263	,093	-,008	-,137
s24	,647	,076	,033	-,030	,215	,031	,024	,115	,153	,145
s17	,646	,175	,215	,227	,126	,036	-,072	,147	,007	,021
s15	,642	,361	-,007	,169	,065	,011	,027	,078	,025	-,089
s33	,544	,267	,088	,029	,188	-,072	,100	,058	-,041	,193
s30	,538	-,030	,153	,254	,057	,040	-,031	,114	-,005	,151
s1	,499	,346	,047	,239	,210	-,007	-,239	,006	,048	-,063
s35	,223	,709	,211	,160	-,019	-,021	,049	,040	,109	,015
s40	,150	,692	,089	,189	,041	-,010	,171	,119	,029	,022
s25	,255	,508	,202	,224	,245	,044	,153	,031	,103	,023
s34	-,209	-,468	-,310	,009	-,238	,048	-,080	-,041	-,162	-,033
s37	,078	,139	,753	-,097	,125	-,008	,050	,153	,056	-,169
s38	,090	,083	,719	,055	,120	-,069	,154	,010	,034	,031
s36	,133	,274	,597	,318	-,008	,086	,033	,195	,106	,078
s3	,044	,063	,559	,157	,055	-,019	,113	-,140	,006	,048
s12	-,151	-,155	-,187	-,787	-,100	,023	,033	-,010	-,011	-,024
s11	-,287	-,138	,092	-,675	-,107	-,009	,043	-,196	-,002	,059
s13	,197	,221	,183	,606	-,041	,012	,129	,139	,035	,286
s5	,186	,124	,315	,452	,213	-,093	,206	,084	,035	,237
s9	,082	,046	,046	,102	,790	,020	,089	,033	-,004	,036
s8	,245	,217	,165	-,081	,619	,038	,055	-,015	,133	,109
s7	,232	,022	,140	,204	,599	,069	-,018	,147	-,063	-,087
s22	,045	-,022	-,076	-,027	,030	,842	-,133	-,058	,053	,007
s21	,080	-,057	-,001	,050	,071	,833	-,032	,159	-,018	,044
s23	-,029	,090	,010	-,047	-,020	,711	,094	-,243	,017	-,012
s20	,193	-,006	,151	-,004	-,144	,084	,682	-,119	-,002	,147
s42	,036	-,137	-,147	-,079	-,378	,099	-,600	-,030	-,055	,145
s19	,049	-,096	-,081	,024	-,081	,142	-,591	,005	-,225	,056
s41	,042	,434	,101	,071	,083	,079	,550	,232	-,002	-,046
s31	-,205	-,001	,062	-,145	-,015	,003	,111	-,722	-,038	-,170
s44	-,102	-,175	-,068	-,066	-,134	,092	-,081	-,711	-,004	,074
s43	,304	,259	,305	,154	-,035	-,107	,084	,468	-,030	-,008
s28	-,148	-,085	-,031	,023	-,002	-,052	-,002	-,004	-,849	-,001
s27	-,059	,099	,113	,081	,047	,005	,228	,021	,824	-,046
s10	,356	,153	-,080	,251	,223	-,035	-,131	-,058	,066	,561
s29	,152	,202	-,116	,050	,194	-,047	-,117	,037	,127	-,533
s39	,044	,488	-,018	,076	,136	,078	-,025	,253	-,018	,512
s32	,332	,158	-,194	,241	,076	-,016	-,246	,127	,071	,481

Sekizinci döndürülmüş bileşenler matrisi incelenerek otuz dokuzuncu maddenin binişik olmanın şartlarını sağladığı tespit edilmiş ve ölçekten çıkarılmıştır (Tablo 14).

Tablo-15: 9. Döndürülmüş Bileşenler Matrisi

	Bileşen									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
s24	,672	,092	,025	,024	,217	,024	,025	,091	,158	,036
s18	,657	,091	,107	,068	-,024	,102	,265	,089	-,029	-,135
s17	,633	,222	,227	,217	,129	,034	-,074	,139	-,003	-,046
s30	,586	-,045	,313	,152	,048	,029	-,021	,073	-,001	,006
s15	,559	,475	,119	-,017	,082	,021	,014	,115	,003	-,051
s33	,495	,359	,036	,060	,217	-,067	,073	,084	-,042	,216
s1	,442	,410	,213	,046	,215	-,002	-,240	,022	,032	-,112
s35	,157	,729	,174	,194	-,013	-,014	,055	,054	,110	-,019
s40	,082	,708	,195	,072	,047	-,002	,175	,138	,030	,000
s25	,186	,559	,216	,183	,258	,052	,149	,055	,097	,022
s34	-,176	-,475	-,017	-,298	-,242	,046	-,085	-,043	-,167	,005
s12	-,120	-,181	-,777	-,177	-,097	,017	,026	-,015	,005	,052
s11	-,271	-,142	-,663	,088	-,092	-,012	,026	-,189	,016	,179
s13	,181	,248	,637	,155	-,025	,015	,116	,145	,038	,228
s5	,184	,141	,485	,295	,224	-,094	,196	,081	,039	,182
s37	,062	,151	-,105	,760	,123	-,008	,062	,148	,052	-,118
s38	,075	,118	,056	,710	,132	-,068	,146	,013	,034	,091
s36	,118	,281	,340	,587	-,004	,086	,036	,190	,108	,052
s3	,063	,043	,191	,555	,051	-,023	,123	-,164	,011	,015
s9	,067	,056	,102	,040	,794	,021	,086	,039	-,006	-,009
s8	,230	,231	-,047	,150	,627	,037	,051	-,015	,141	,055
s7	,216	,040	,191	,144	,594	,070	-,010	,147	-,073	-,137
s22	,060	-,040	-,016	-,073	,026	,840	-,129	-,065	,056	-,028
s21	,075	-,038	,042	-,004	,080	,835	-,041	,171	-,019	,066
s23	-,030	,081	-,049	,010	-,021	,711	,095	-,243	,019	,001
s20	,200	,028	,008	,133	-,128	,083	,665	-,117	,001	,224
s19	,018	-,040	,007	-,092	-,064	,148	-,609	,034	-,228	,088
s42	,075	-,162	-,044	-,143	-,378	,092	-,604	-,046	-,043	,075
s41	,031	,392	,088	,102	,072	,078	,568	,220	,002	-,078
s31	-,203	-,018	-,171	,074	-,028	,002	,121	-,730	-,045	-,134
s44	-,077	-,180	-,054	-,074	-,134	,089	-,087	-,721	-,002	,073
s43	,298	,258	,171	,308	-,038	-,110	,094	,456	-,029	-,052
s28	-,130	-,124	,034	-,026	-,010	-,055	,004	-,016	-,843	-,001
s27	-,055	,084	,081	,116	,040	,005	,237	,015	,820	-,077
s29	,168	,105	,050	-,074	,132	-,052	-,042	-,015	,109	-,712
s10	,366	,179	,339	-,124	,252	-,039	-,162	-,058	,089	,442
s32	,331	,188	,318	-,235	,103	-,016	-,273	,135	,091	,373

Dokuzuncu döndürülmüş bileşenler matrisinde otuz ikinci madde yük değeri 0,40'ın altında ve binişik olduğu için ölçekten çıkarılmıştır (Tablo 15).

Tablo-16: 10. Döndürülmüş Bileşenler Matrisi

	Bileşen									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
s24	,680	,124	,012	,013	,207	,026	,022	,094	,146	,003
s18	,633	,072	,126	,072	-,009	,108	,267	,113	-,018	-,151
s17	,614	,210	,243	,217	,140	,039	-,074	,158	,004	-,062
s30	,610	-,004	,288	,138	,033	,028	-,023	,066	-,018	-,022
s33	,504	,392	,027	,044	,204	-,065	,069	,086	-,056	,180
s1	,404	,375	,243	,050	,233	,005	-,240	,047	,044	-,124
s32	,354	,217	,298	-,253	,088	-,017	-,278	,126	,074	,349
s35	,158	,753	,175	,172	-,030	-,011	,050	,058	,094	-,054
s40	,046	,681	,224	,071	,055	,003	,171	,153	,036	-,008
s25	,173	,558	,229	,175	,257	,055	,145	,064	,098	,012
s34	-,203	-,531	,004	-,271	-,215	,046	-,080	-,034	-,144	,040
s12	-,109	-,156	-,790	-,179	-,108	,017	,027	-,019	-,006	,033
s11	-,269	-,134	-,664	,094	-,094	-,012	,024	-,192	,015	,180
s13	,198	,260	,630	,142	-,032	,014	,112	,141	,035	,227
s5	,191	,147	,483	,290	,224	-,096	,194	,076	,042	,193
s37	,050	,157	-,095	,762	,126	-,008	,061	,151	,057	-,110
s38	,080	,131	,059	,707	,132	-,069	,143	,013	,040	,101
s36	,128	,301	,337	,576	-,011	,085	,033	,187	,104	,052
s3	,068	,057	,189	,554	,049	-,025	,120	-,169	,011	,022
s9	,067	,060	,101	,039	,796	,020	,088	,035	,001	,005
s8	,244	,269	-,062	,136	,613	,036	,048	-,022	,130	,039
s7	,199	,025	,202	,151	,606	,071	-,008	,152	-,061	-,122
s22	,064	-,036	-,019	-,075	,024	,840	-,128	-,065	,053	-,032
s21	,069	-,046	,044	-,002	,084	,835	-,041	,171	-,015	,074
s23	-,032	,082	-,047	,010	-,023	,712	,094	-,243	,016	-,003
s20	,231	,077	-,017	,119	-,150	,081	,661	-,130	-,015	,204
s19	,039	-,016	-,012	-,104	-,078	,147	-,608	,025	-,246	,067
s42	,080	-,163	-,048	-,143	-,379	,093	-,604	-,044	-,051	,061
s41	,028	,405	,090	,093	,064	,079	,566	,220	-,002	-,086
s31	-,204	-,023	-,165	,079	-,027	,003	,122	-,725	-,042	-,137
s44	-,068	-,178	-,058	-,070	-,136	,089	-,088	-,723	-,004	,068
s43	,298	,274	,169	,298	-,044	-,109	,093	,459	-,035	-,066
s28	-,120	-,117	,026	-,027	-,014	-,056	,010	-,021	-,849	-,006
s27	-,046	,097	,075	,110	,034	,003	,232	,008	,821	-,067
s29	,174	,144	,030	-,087	,111	-,052	-,039	-,024	,084	-,746
s10	,408	,230	,308	-,149	,228	-,041	-,169	-,071	,067	,412

Onuncu döndürülmüş bileşenler matrisinde birinci madde binişik olduğu için ölçekten çıkarılmıştır (Tablo 17).

Tablo-17: 11. Döndürülmüş Bileşenler Matrisi

	Bileşen									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
s24	,683	,143	,020	,014	,022	,216	-,011	,078	,144	-,033
s18	,634	,062	,132	,071	,110	-,004	,267	,123	-,015	-,144
s30	,608	,003	,295	,138	,027	,039	-,041	,058	-,019	-,046
s17	,603	,180	,253	,219	,042	,146	-,059	,178	,010	-,052
s33	,504	,380	,038	,044	-,063	,211	,064	,095	-,052	,181
s10	,407	,230	,319	-,152	-,043	,236	-,188	-,074	,069	,389
s32	,357	,238	,306	-,254	-,022	,097	-,319	,106	,072	,303
s35	,161	,757	,181	,178	-,012	-,020	,030	,056	,093	-,074
s40	,047	,685	,229	,074	,003	,059	,158	,150	,034	-,020
s25	,170	,546	,237	,176	,057	,262	,148	,073	,099	,013
s34	-,206	-,537	-,002	-,275	,048	-,224	-,063	-,030	-,143	,057
s12	-,097	-,141	-,793	-,178	,016	-,108	,019	-,024	-,006	,039
s11	-,260	-,125	-,666	,093	-,013	-,096	,025	-,195	,015	,195
s13	,198	,263	,637	,136	,013	-,030	,098	,137	,036	,216
s5	,194	,153	,490	,284	-,097	,226	,180	,070	,043	,183
s37	,049	,151	-,091	,764	-,007	,127	,070	,154	,057	-,098
s38	,080	,123	,065	,704	-,068	,133	,154	,019	,042	,118
s36	,127	,302	,343	,575	,084	-,008	,025	,182	,104	,046
s3	,070	,076	,191	,553	-,027	,048	,106	-,185	,005	,005
s22	,062	-,034	-,020	-,073	,840	,025	-,134	-,068	,052	-,039
s21	,066	-,050	,045	-,003	,835	,083	-,038	,173	-,014	,081
s23	-,028	,085	-,047	,010	,712	-,021	,089	-,243	,017	-,001
s9	,063	,060	,104	,037	,019	,798	,085	,033	,001	-,004
s8	,242	,271	-,055	,137	,035	,618	,041	-,026	,129	,025
s7	,189	,012	,205	,152	,072	,607	,003	,159	-,060	-,122
s20	,244	,086	-,012	,109	,083	-,154	,656	-,129	-,014	,224
s42	,078	-,161	-,049	-,137	,090	-,371	-,618	-,050	-,050	,037
s19	,036	-,025	-,010	-,097	,145	-,068	-,617	,028	-,242	,051
s41	,036	,426	,090	,090	,078	,060	,549	,207	-,007	-,092
s44	-,063	-,163	-,061	-,069	,086	-,133	-,103	-,734	-,008	,049
s31	-,204	-,039	-,168	,081	,007	-,028	,144	-,710	-,041	-,115
s43	,298	,269	,174	,298	-,108	-,041	,090	,462	-,033	-,064
s28	-,121	-,118	,023	-,027	-,056	-,018	,015	-,018	-,850	,003
s27	-,050	,088	,076	,107	,005	,030	,250	,015	,821	-,054
s29	,166	,151	,022	-,073	-,052	,114	-,045	-,031	,075	-,776

On birinci döndürülmüş bileşenler matrisi incelenmiş,onuncu maddenin binişikolduğu tespit edilerek ölçekten çıkarılmıştır (Tablo 17).

Tablo-18: 12. Döndürülmüş Bileşenler Matrisi

	Bileşen									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
s35	,761	,158	,185	,170	-,015	,024	-,013	,049	,095	,077
s40	,687	,045	,233	,068	,002	,156	,059	,148	,033	,028
s34	-,547	-,204	-,004	-,266	,053	-,055	-,233	-,023	-,146	-,045
s25	,544	,169	,250	,168	,056	,145	,263	,068	,100	,012
s24	,144	,679	,030	,011	,020	-,020	,222	,079	,145	,064
s18	,076	,645	,129	,060	,103	,248	,008	,106	-,012	,098
s30	,012	,611	,300	,127	,020	-,059	,053	,046	-,015	,036
s17	,183	,598	,257	,216	,040	-,068	,153	,177	,011	,069
s33	,394	,509	,056	,025	-,075	,039	,229	,080	-,043	-,177
s32	,223	,337	,331	-,251	-,019	-,321	,093	,124	,073	-,184
s12	-,135	-,087	-,792	-,180	,012	,014	-,104	-,027	-,003	-,069
s11	-,130	-,256	-,659	,100	-,009	,030	-,104	-,183	,015	-,179
s13	,270	,205	,654	,119	,006	,081	-,019	,122	,042	-,206
s5	,149	,189	,501	,283	-,093	,180	,221	,077	,041	-,137
s37	,146	,046	-,095	,774	,000	,083	,119	,166	,052	,094
s38	,125	,082	,070	,704	-,066	,154	,131	,023	,041	-,118
s36	,309	,130	,346	,568	,081	,019	-,001	,176	,106	-,061
s3	,069	,072	,200	,554	-,023	,111	,043	-,184	,003	,013
s22	-,036	,060	-,024	-,071	,840	-,135	,026	-,065	,052	,038
s21	-,047	,069	,045	-,006	,833	-,044	,087	,172	-,012	-,096
s23	,073	-,030	-,047	,019	,720	,096	-,033	-,228	,011	,031
s42	-,152	,078	-,045	-,148	,079	-,637	-,351	-,064	-,040	-,054
s20	,098	,264	-,004	,099	,080	,636	-,152	-,138	-,012	-,250
s19	-,011	,031	-,012	-,109	,133	-,635	-,045	,015	-,232	-,076
s41	,434	,047	,084	,084	,077	,547	,059	,198	-,010	,048
s9	,071	,065	,111	,021	,009	,082	,811	,016	,006	-,013
s8	,271	,236	-,043	,132	,033	,042	,620	-,025	,130	,008
s7	,017	,183	,201	,147	,069	,006	,613	,154	-,060	,110
s44	-,149	-,056	-,060	-,081	,077	-,121	-,118	-,751	,000	-,077
s31	-,037	-,205	-,182	,088	,010	,148	-,032	-,704	-,044	,100
s43	,262	,291	,172	,308	-,100	,097	-,050	,476	-,040	,086
s28	-,129	-,123	,018	-,016	-,048	,023	-,031	-,007	-,856	,009
s27	,086	-,051	,074	,110	,008	,260	,024	,018	,818	,060
s29	,102	,135	,000	-,028	-,021	,012	,069	,016	,049	,869

On ikinci döndürülmüş bileşenler matrisinde ikinci maddeninyük değeri 0,40'ın altında ve binişik olmanın şartlarını sağladığı için ölçekten çıkarılmıştır (Tablo 18).

Tablo-19: 13. Döndürülmüş Bileşenler Matrisi

	Bileşen								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
s24	,684	,022	,015	,140	,024	-,014	,210	,080	,145
s18	,650	,100	,038	,087	,091	,212	,023	,109	,004
s30	,619	,276	,106	,004	,014	-,089	,060	,051	-,005
s17	,607	,248	,211	,169	,039	-,072	,152	,181	,014
s33	,530	,161	,052	,256	-,053	,129	,176	,068	-,053
s12	-,102	-,762	-,153	-,120	,025	,063	-,138	-,038	-,014
s13	,220	,712	,129	,115	,016	,123	-,033	,125	,037
s11	-,270	-,605	,133	-,170	,006	,090	-,143	-,195	,001
s5	,208	,539	,277	,040	-,094	,187	,217	,074	,047
s37	,048	-,101	,781	,159	-,003	,075	,123	,170	,054
s38	,089	,109	,719	,039	-,061	,177	,117	,021	,040
s36	,140	,387	,580	,221	,087	,047	-,010	,179	,103
s3	,066	,165	,576	,045	-,022	,104	,054	-,163	-,004
s35	,190	,296	,182	,701	-,002	,087	-,043	,044	,092
s40	,067	,321	,097	,609	,017	,228	,036	,146	,025
s34	-,235	-,104	-,268	-,500	,045	-,102	-,202	-,008	-,150
s29	,116	-,235	-,063	,479	-,061	-,157	,176	,058	,069
s25	,190	,316	,192	,469	,068	,199	,243	,069	,094
s22	,056	-,044	-,072	-,014	,839	-,140	,031	-,061	,051
s21	,071	,056	-,006	-,092	,836	-,030	,081	,170	-,014
s23	-,033	-,049	,023	,078	,717	,097	-,028	-,227	,013
s20	,263	,053	,118	-,048	,083	,679	-,171	-,145	-,008
s42	,075	-,030	-,159	-,139	,088	-,624	-,369	-,067	-,048
s19	,042	,041	-,118	-,025	,145	-,601	-,075	,001	-,239
s41	,054	,113	,107	,386	,079	,577	,061	,201	-,008
s9	,081	,119	,031	,046	,013	,093	,802	,010	,005
s7	,200	,176	,125	,049	,058	-,032	,627	,149	-,048
s8	,253	-,004	,154	,235	,045	,082	,594	-,031	,123
s44	-,064	-,063	-,075	-,155	,080	-,117	-,125	-,749	-,005
s31	-,207	-,193	,074	,025	-,002	,113	-,018	-,710	-,032
s43	,301	,183	,300	,251	-,104	,094	-,045	,476	-,032
s28	-,126	-,013	-,018	-,111	-,054	,009	-,015	-,002	-,854
s27	-,050	,070	,102	,096	,001	,233	,036	,020	,826

On üçüncü döndürülmüş bileşenler matrisi incelenmiş,yirmi beşinci maddenin binişik olmanın şartlarını yerine getirdiği görülmüş ve ölçekten çıkarılmıştır (Tablo 19).

Tablo- 20: 14. Döndürülmüş Bileşenler Matrisi

	Bileşen		
	1	2	3
s17	,692	,094	,081
s11	-,657	,099	,024
s13	,606	,152	-,060
s12	-,598	-,086	,078
s30	,588	-,031	,081
s43	,554	,209	-,205
s33	,540	,164	,008
s24	,538	,092	,166
s5	,524	,308	-,120
s31	-,508	,209	,105
s18	,501	,145	,151
s36	,493	,415	-,009
s35	,486	,377	-,030
s7	,466	,129	,108
s40	,441	,383	-,050
s44	-,430	-,094	,217
s9	,315	,230	,111
s29	,144	,074	,020
s42	-,062	-,617	,100
s19	,105	-,567	,132
s27	-,023	,547	,096
s37	,194	,544	-,068
s38	,222	,542	-,110
s41	,245	,540	,000
s34	-,404	-,457	-,006
s20	,008	,453	,075
s3	,151	,413	-,045
s8	,347	,357	,169
s28	-,064	-,351	-,205
s22	,014	-,116	,836
s21	,156	-,082	,764
s23	-,116	,115	,703

Bundan sonra yapılan işlemlerde ölçeğin 3 boyut olarak değerlendirilmesine geçilmiştir. On dördüncü döndürülmüş bileşenler matrisindeki otuz altıncı maddenin binişik olmanın şartlarını yerine getirdiği görülmüş ve otuz altıncı madde ölçekten çıkarılmıştır (Tablo 20).

Tablo-21: 15. Döndürülmüş Bileşenler Matrisi

	Bileşen		
	1	2	3
s17	,693	,099	,082
s11	-,656	,099	,023
s13	,603	,145	-,061
s12	-,596	-,079	,079
s30	,589	-,027	,082
s43	,553	,206	-,206
s24	,544	,110	,168
s33	,544	,177	,009
s5	,523	,306	-,121
s31	-,510	,206	,103
s18	,505	,155	,152
s35	,482	,374	-,031
s7	,467	,138	,110
s40	,442	,387	-,052
s44	-,431	-,098	,216
s9	,322	,251	,113
s29	,149	,089	,021
s42	-,065	-,628	,102
s19	,103	-,575	,134
s27	-,024	,550	,094
s41	,246	,545	-,003
s38	,217	,532	-,114
s37	,183	,528	-,072
s34	-,402	-,461	-,005
s20	,009	,455	,072
s3	,144	,399	-,049
s8	,350	,373	,169
s28	-,063	-,357	-,204
s22	,009	-,119	,836
s21	,151	-,086	,763
s23	-,117	,116	,701

On beşinci döndürülmüş bileşenler matrisindeki kırkınıcı maddenin binişik olmanın şartlarını yerine getirdiği görülmüş ve kırkınıcı madde ölçekten çıkarılmıştır (Tablo 21).

Tablo-22: 16. Döndürölmüş Bileşenler Matrisi

	Bileşen		
	1	2	3
s17	,695	,104	,080
s11	-,655	,102	,022
s13	,601	,139	-,061
s12	-,597	-,078	,080
s30	,592	-,021	,080
s43	,554	,205	-,207
s33	,548	,183	,006
s24	,546	,115	,166
s5	,525	,309	-,124
s31	-,511	,207	,102
s18	,509	,162	,149
s35	,474	,358	-,029
s7	,472	,149	,106
s44	-,430	-,094	,216
s9	,325	,259	,109
s29	,150	,092	,020
s42	-,067	-,632	,106
s19	,101	-,576	,137
s27	-,023	,550	,092
s38	,219	,536	-,118
s37	,188	,536	-,077
s41	,240	,533	-,002
s20	,011	,457	,070
s34	-,400	-,457	-,004
s3	,148	,406	-,053
s8	,354	,382	,165
s28	-,065	-,360	-,202
s22	,007	-,121	,838
s21	,152	-,083	,764
s23	-,118	,116	,701

On altıncı döndürölmüş bileşenler matrisindeki dokuzuncu madde binişik olmanın şartlarını yerine getirdiği görölmüş ve dokuzuncu madde ölçekten çıkarılmıştır (Tablo 22).

Tablo-23: 17. Döndürülmüş Bileşenler Matrisi

	Bileşen		
	1	2	3
s17	,695	,106	,084
s11	-,653	,102	,019
s13	,605	,150	-,043
s12	-,598	-,083	,072
s30	,596	-,015	,088
s43	,559	,215	-,193
s33	,546	,181	,004
s24	,545	,113	,164
s5	,526	,312	-,120
s31	-,513	,203	,096
s18	,511	,169	,158
s35	,481	,370	-,014
s7	,462	,130	,082
s44	-,431	-,096	,214
s29	,150	,088	,014
s42	-,062	-,623	,117
s19	,101	-,578	,134
s27	-,022	,555	,100
s37	,189	,538	-,075
s41	,241	,537	,005
s38	,218	,537	-,116
s20	,014	,467	,085
s34	-,398	-,454	-,001
s3	,149	,410	-,048
s28	-,068	-,366	-,211
s8	,344	,366	,143
s22	,005	-,120	,840
s21	,150	-,082	,766
s23	-,117	,122	,708

On yedinci döndürülmüş bileşenler matrisinde yirmi dokuzuncu maddeninyük değerinin 0,30'un altında olduğu tespit edilerek madde ölçekten çıkarılmıştır (Tablo 23).

Tablo-24: 18. Döndürülmüş Bileşenler Matrisi

	Bileşen		
	1	2	3
s17	,693	,113	,086
s11	-,653	,096	,017
s13	,608	,159	-,039
s12	-,599	-,090	,068
s30	,595	-,009	,090
s43	,558	,221	-,191
s33	,545	,187	,007
s24	,542	,118	,165
s5	,526	,319	-,116
s31	-,515	,198	,094
s18	,509	,174	,160
s35	,476	,375	-,012
s7	,459	,134	,083
s44	-,430	-,099	,213
s42	-,055	-,623	,117
s19	,107	-,577	,135
s27	-,030	,554	,098
s38	,216	,541	-,114
s41	,236	,540	,006
s37	,183	,540	-,075
s20	,012	,469	,086
s34	-,392	-,458	-,002
s3	,145	,411	-,047
s8	,339	,368	,143
s28	-,062	-,367	-,210
s22	,002	-,120	,840
s21	,150	-,079	,768
s23	-,121	,121	,708

On sekizinci döndürülmüş bileşenler matrisinde sekizinci maddeninbinışik olmanın şartlarını yerine getirdiği belirlenmiş ve sekizinci madde ölçekten çıkarılmıştır (Tablo 24).

Tablo-25: 19. Döndürölmüş Bileşenler Matrisi

	Bileşen		
	1	2	3
s17	,695	,109	,086
s11	-,656	,087	,006
s13	,610	,169	-,025
s12	-,601	-,100	,055
s30	,595	-,015	,087
s43	,561	,228	-,182
s33	,545	,177	,000
s24	,541	,102	,153
s5	,528	,321	-,110
s31	-,514	,199	,094
s18	,511	,173	,162
s35	,477	,369	-,014
s7	,455	,108	,061
s44	-,431	-,099	,212
s42	-,056	-,614	,123
s19	,102	-,583	,128
s27	-,026	,557	,104
s41	,242	,547	,016
s38	,221	,546	-,106
s37	,188	,540	-,072
s20	,019	,486	,105
s34	-,395	-,451	,002
s3	,148	,414	-,041
s28	-,066	-,365	-,210
s22	,003	-,122	,841
s21	,151	-,079	,772
s23	-,118	,126	,717

Ondokuzuncu döndürölmüş bileşenler matrisi incelenmiş, otuz dördüncü maddenin binişik olmanın şartlarını yerine getirdiği görölmüş ve otuz dördüncü madde ölçekten çıkarılmıştır (Tablo 25).

Tablo- 26: 20. Döndürülmüş Bileşenler Matrisi

	Bileşen		
	1	2	3
s17	,697	,103	,086
s11	-,657	,087	,005
s13	,614	,176	-,023
s12	-,604	-,105	,053
s30	,597	-,012	,088
s43	,565	,227	-,182
s33	,543	,159	-,002
s24	,540	,085	,151
s5	,531	,320	-,109
s18	,516	,177	,163
s31	-,515	,194	,093
s35	,478	,352	-,016
s7	,456	,105	,061
s44	-,433	-,096	,212
s42	-,063	-,620	,121
s19	,093	-,597	,125
s27	-,019	,557	,103
s41	,247	,548	,017
s38	,225	,546	-,105
s37	,194	,541	-,072
s20	,027	,502	,108
s3	,153	,423	-,039
s28	-,069	-,353	-,207
s22	,003	-,120	,841
s21	,151	-,075	,773
s23	-,117	,126	,717

Yirminci döndürülmüş bileşenler matrisi incelenmiş, yirmi sekizinci maddenin binişik olmanın şartlarını yerine getirdiği görülmüş ve yirmi sekizinci madde ölçekten çıkarılmıştır (Tablo 26).

Tablo-27: 21. Döndürölmüş Bileşenler Matrisi

	Bileşen		
	1	2	3
s17	,698	,096	,078
s11	-,659	,093	,019
s13	,613	,184	-,017
s12	-,601	-,112	,049
s30	,598	-,012	,086
s43	,562	,234	-,178
s24	,547	,060	,126
s33	,544	,156	-,006
s5	,527	,335	-,094
s31	-,518	,207	,116
s18	,517	,175	,163
s35	,482	,338	-,026
s7	,454	,113	,068
s44	-,432	-,098	,217
s42	-,058	-,638	,095
s19	,092	-,598	,116
s38	,218	,574	-,070
s37	,188	,562	-,043
s41	,245	,559	,036
s20	,023	,523	,139
s27	,003	,469	,032
s3	,146	,449	-,006
s22	,009	-,134	,841
s21	,154	-,076	,784
s23	-,115	,126	,734

Yirmi birinci döndürölmüş bileşenler matrisi incelenmiş, maddelerin en yüksek iki yük değeri arasındaki farklılara bakılmıştır. Ancak belirlenen maddelerin kabul edilebilir düzeyin üstünde olmadığı ve madde yükleri arasında 0,1'den küçük bir farka sahip olmadığı tespit edilmiştir. Bu yüzden ölçekte binişiklik özelliği taşıyan madde ve 0,40'ın altındayük değerine sahip madde bulunamamıştır (Tablo 27).

Yapılan analizler neticesinde hedeflenen tutum ölçęi hazırlanmıştır ve geçerlik analizi ile hazırlanan ölçęin güvenilirlik analizleri yapılmıştır.

Tablo-28: KMO ve Bartlett Testine Ait Bulgular

Kaiser-Meyer-Olkin Örnekleme Yeterliliğinin Ölçümü.		,833
Bartlett 'in Küresellik Testi	Yaklaşık. Ki-Kare	2599,185
	df	300
	Sig.	,000

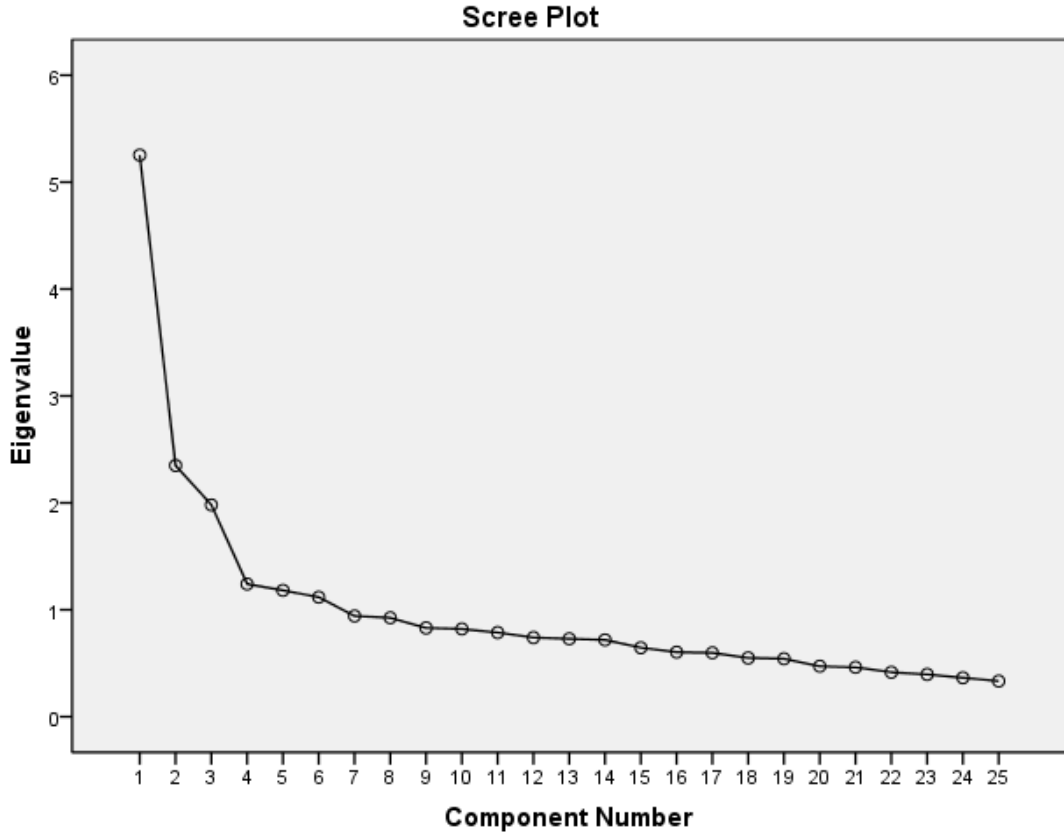
Elde edilen verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek için uygulanan analizler sonucunda; KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) (Örnekleme Hacmi Uygunluğu Ölçümü) değeri 0,833 ve Bartlett Sphericity Testi (Bartlett Bütünlük Testi) sonucu anlamlı bulunmuştur ($p < 0,05$). Ki kare değeri = 2599,185; Df = 300 olarak bulunması verilerin doğrulayıcı faktör analizi yapılması için uygun olduğunu göstermektedir (Tablo 28).

Tablo-29: Açıklanan Toplam Varyans Tablosu

Bileşen	Başlangıç Öz değerleri			Kare Yüklemelerin Dönme Toplamları	Kare Yüklemelerin Dönme Toplamları	
	Genel Toplam	Varyansın Yüzdesi	Kümülatif Yüzdesi	Genel Toplam	% Varyans	Kümülatif %
1	5,253	21,012	21,012	5,253	21,012	21,012
2	2,350	9,399	30,410	2,350	9,399	30,411
3	1,981	7,924	38,335	1,981	7,924	38,924
4	1,241	4,963	43,298			
5	1,182	4,728	48,026			
6	1,118	4,473	52,498			
7	,942	3,768	56,266			
8	,925	3,701	59,967			
9	,830	3,320	63,287			
10	,821	3,283	66,570			
11	,787	3,148	69,718			
12	,740	2,960	72,678			
13	,728	2,913	75,592			
14	,719	2,875	78,467			
15	,646	2,582	81,049			
16	,604	2,417	83,466			
17	,597	2,389	85,855			
18	,550	2,199	88,054			
19	,542	2,170	90,223			
20	,472	1,889	92,112			
21	,462	1,848	93,960			
22	,416	1,664	95,624			
23	,396	1,584	97,208			
24	,365	1,459	98,667			
25	,333	1,333	100,000			

Tablo 30'da görüldüğü gibi üç faktörün varyansı açıklama oranının % 38,924 olduğu görülmüştür. Tablo'da görüldüğü üzere ölçekte bulunan 3 faktörün açıkladığı varyansın 1. faktör için % 21,012, 2. faktör için % 9,399, 3. faktör için % 7,924 ve 3 faktörün tümü toplam varyansın % 38,924 açıklamaktadır. Bu varyans değeri 3 faktörlü bir ölçek için orta seviyede kabul edilebilir. Ortaya çıkan varyansın yüksek olması, ilgili kavram ya da yapının ne kadar iyi ölçüldüğünün bir kanıtı olarak yorumlanabilir (Çokluk ve ark. 2012; Büyüköztürk ve ark. 2012). Faktörlerin tamamının öz değerlerinin 1 değerinden daha büyük olması, bu ölçeğin üç anlamlı faktörünün olduğunu göstermektedir (Tablo 29).

Şekil-2: Yamaç-Birikinti Grafiği



Şekil-2'deki "Scree Plot" grafiğine baktığımızda; y ekseninde bulunan bileşenler, x eksenine doğru bir inişte bulunmaktadır. Varyansa katkısına göre bu iniş eğilimi noktalarla ifade edilmektedir. İki nokta arasında yer alan her bir bölüm bir faktör olduğunu göstermektedir. Şekil-2'de görüldüğü üzere 3. noktadan sonra eğim düz bir hale gelmektedir. Bileşenlerin 3. noktadan itibaren varyansa yaptığı katkı hem küçük hem de hemen hemen aynıdır. Bu sebeple faktör sayısının 3 olması kararına varılmıştır.

Tablo-30: Ölçekteki Faktörler ve Yük Değerleri

	Bileşen		
	1	2	3
s17	,698		
s11	-,659		
s13	,613		
s12	-,601		
s30	,598		
s43	,562		
s24	,547		
s33	,544		
s5	,527		
s31	-,518		
s18	,517		
s35	,482		
s7	,454		
s44	-,432		
s42	,698		
s19		-,638	
s38		-,598	
s37		,574	
s41		,562	
s20		,559	
s27		,523	
s3		,469	
s22			,841
s21			,784
s23			,734

Faktör analizi neticesinde ölçekte yer almasına karar verilen maddelerin boyutlara göre dağılımı ve faktör yükleri Tablo 30'da belirtilmektedir.

Ölçekte bulunan maddelerin yük değerlerinin 0,43 ile 0,84 arasında değiştiği fark edilmektedir. Ölçek, ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine çalışma alışkanlıklarına yönelik olarak duyuşsal, davranışsal ve dışsal destekleyiciler-katkı boyutlarından meydana gelmektedir. Duyuşsal boyut 17, 11, 13, 12, 30, 43, 24,

33, 5, 31, 18, 35, 7, 44, 42 maddelerinden meydana gelmektedir. Davranışsal boyutu meydana getiren maddeler 19, 38, 37, 41, 20, 27, 3 tür. Dışsal destekleyiciler-Katkıboyutunu meydana getiren maddeler ise 22, 21 ve 23 tür (Tablo 30).



Tablo-31: Ölçeğin Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı

Cronbach Alpha	N öge
,648	25

Döndürülmüş bileşenler matrisi sonucu güvenilirlik analizi tekraryapılmış ve Cronbach Alpha katsayısı, 648 olarak hesaplanmıştır(Tablo 31).Elde edilen bu değer kabul edilebilir bir seviyede olduğu için güvenilirliği arttırmak maksadıyla başka herhangi bir madde analiz dışı bırakılmamıştır. Bu sebeple maddelerin boyutlarında herhangi bir farklılaşma olmamıştır.

Ayrıca kalan 25 maddede ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine çalışma alışkanlıkları ölçeğinin alt-üst gruplarına göre geçerlik analizi uygulanmıştır(Tablo 33). Alt-üst gruplarına göre madde-geçerlik analizinde ölçekte bulunan maddelerin anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$).

Tablo- 32: Alt-Üst Gruplarına Dayanan Geçerlik Analizi

	ALT ÜST	N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata Ortalaması	t	Sd	P	
S17	DUYUŞSAL	ALT	117	3,1453	1,23362	,11405	-10,289	232	,000
		ÜST	117	4,4957	,70251	,06495			
S11	DUYUŞSAL	ALT	117	2,8632	1,27243	,11764	1,893	232	,000
		ÜST	117	2,5556	1,21375	,11221			
S13	DUYUŞSAL	ALT	117	2,7778	1,39649	,12911	-8,637	232	,000
		ÜST	117	4,1795	1,06363	,09833			
S12	DUYUŞSAL	ALT	117	3,0940	1,44427	,13352	3,191	232	,000
		ÜST	117	2,4957	1,42408	,13166			
S30	DUYUŞSAL	ALT	117	2,8974	1,24142	,11477	-8,663	232	,000
		ÜST	117	4,1966	1,04419	,09654			
S43	DUYUŞSAL	ALT	117	2,7009	1,31480	,12155	-6,854	232	,000
		ÜST	117	3,8632	1,27918	,11826			
S24	DUYUŞSAL	ALT	117	3,0171	1,38329	,12789	-8,056	232	,000
		ÜST	117	4,3248	1,08142	,09998			
S33	DUYUŞSAL	ALT	117	3,1709	1,24076	,11471	-9,306	232	,000
		ÜST	117	4,4530	,82520	,07629			
S5	DUYUŞSAL	ALT	117	3,1368	1,35765	,12551	-8,453	232	,000
		ÜST	117	4,4017	,88142	,08149			
S31	DUYUŞSAL	ALT	117	3,0684	1,29805	,12000	,832	232	,000
		ÜST	117	2,9231	1,37185	,12683			
S18	DUYUŞSAL	ALT	117	3,3077	1,20674	,11156	-8,931	232	,000
		ÜST	117	4,4957	,78371	,07245			
S35	DUYUŞSAL	ALT	117	3,0427	1,28917	,11918	-9,206	232	,000
		ÜST	117	4,4188	,97591	,09022			
S7	DUYUŞSAL	ALT	117	3,8718	1,17105	,10826	-6,184	232	,000
		ÜST	117	4,6581	,72114	,06667			
S44	DUYUŞSAL	ALT	117	3,2479	1,41364	,13069	,856	232	,000
		ÜST	117	3,0855	1,48888	,13765			
S42	DAVRANIŞSAL	ALT	117	2,7094	1,37753	,12735	2,296	232	,000
		ÜST	117	2,2735	1,52352	,14085			
S19	DAVRANIŞSAL	ALT	117	2,7692	1,36068	,12580	,828	232	,000
		ÜST	117	2,6154	1,47885	,13672			
S38	DAVRANIŞSAL	ALT	117	2,7863	1,46116	,13508	-11,690	232	,000
		ÜST	117	4,6581	,92998	,08598			
S37	DAVRANIŞSAL	ALT	117	3,0769	1,50947	,13955	-9,611	232	,000
		ÜST	117	4,6325	,88667	,08197			
S41	DAVRANIŞSAL	ALT	117	3,2393	1,39364	,12884	-7,346	232	,000
		ÜST	117	4,4359	1,07787	,09965			
S20	DAVRANIŞSAL	ALT	117	2,8547	1,24751	,11533	-8,297	232	,000
		ÜST	117	4,1966	1,22643	,11338			
S27	DAVRANIŞSAL	ALT	117	3,1197	1,23290	,11398	-5,726	232	,000
		ÜST	117	4,0342	1,21010	,11187			
S3	DAVRANIŞSAL	ALT	117	2,6923	1,23499	,11417	-9,285	232	,000
		ÜST	117	4,1795	1,21496	,11232			
S22	DIŞSAL DESTELEYİCİLER-KATKI	ALT	117	2,7607	1,42423	,13167	-6,279	232	,000
		ÜST	117	3,8376	1,18872	,10990			
S21	DIŞSAL DESTELEYİCİLER-KATKI	ALT	117	2,8889	1,41895	,13118	-6,942	232	,000
		ÜST	117	4,0342	1,08224	,10005			
S23	DIŞSAL	ALT	117	2,5385	1,34253	,12412	-6,892	232	,000

	ALT ÜST	N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata Ortalaması	t	Sd	P	
	DESTELEYİCİLER-KATKI	ÜST	117	3,7521	1,35128	,12493			
TOP LA M		ALT	117	74,7778	4,74362	,43855	-38,966	232	,000
		ÜST	117	97,1966	4,02843	,37243			

Son durumda ölçekte kalan toplam madde sayısı 25'tir. Bu ölçekten alınabilecek en yüksek puan 125, en düşük puan 25'tir.

Duyuşsal boyutun Cronbach Alpha Değeri 0,629'dur. Davranışsal boyutun Cronbach Alpha Değeri 0,610'dur ve Dışsal Destekleyiciler-Katkı boyutunun Cronbach Alpha Değeri 0,734 bulunmuştur. Ayrıca ölçekte genel maddelerin Cronbach Alpha Değeri 0,648 bulunmuştur. Güvenirlilik katsayısı uygun bir değerde olduğu için ölçekten herhangi bir maddenin çıkarılmasına gerek duyulmamıştır.

4.2. Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersine Çalışma Alışkanlıklarına Ait Boyutların Uyum Modeli ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (LISREL)

Gizil değişkenlerle alakalı teorilerin denenmesine dayanan ve ileri seviyedeki araştırmalarda kullanılandoğrulayıcı faktör analizi, oldukça gelişmiş bir tekniktir (Tabachnick ve Fidell, 2001). Doğrulayıcı faktör analizinde önceden tanımlanmış ve sınırları belirlenmiş, bir yapının, bir model olarak doğrulanıp doğrulanmadığının kontrol edildiği bir analiz olup bazen de “kuramsal yapı”nın veya “model”in doğrulanması amacıyla kullanılmaktadır (Maruyana, 1998). Bu doğrultuda bakarsak doğrulayıcı faktör analizinde amaç, yapı geçerliğini değerlendirmektir (Floyd ve Widaman, 1995; Kline, 2005). Bu konuda Stapleton (1997), doğrulayıcı faktör analizinin bir belirlemeden daha çok, yapı geçerliğine dair deneysel kanıtların ortaya konması için çokgüçlü bir yöntem olduğunu belirtmektedir (Çokluk vd. 2014).

Faktör analizi yapılan kuramların test edilmesindedoğrulayıcı faktör analizichokça kullanılan bir tekniktir. Ayrıca açımlayıcı faktör analizi neticesinde ortaya çıkan değişken grupların hangi faktörle yüksek seviyede ilişkili olduğunu belirlemede, yine ortaya çıkan “k” sayıda faktöre katkısı olan değişken gruplarının,

bu faktörlerce yeterli düzeyde temsil edilip edilmediğinin ortaya konmasında doğrulayıcı faktör analizi kullanılmaktadır(Özdamar, 2002; Çokluk vd, 2014).

Doğrulayıcı faktör analizi uygulamasında, öncelikle değişkenlerin kendi arasındaki ilişkilere dair yapısal kuramların denenmesi ve sonrasında doğrulanması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda analizde, kurulan hipotezler ışığında değişkenlerin faktörlerle olan ilişkisi ve faktörlerin de kendi içlerinde kurdukları ilişkiler incelenir. Bu nedenle araştırmacı analizden önce, modelde belirlenen değişkenlerin yapısına dair bilgilere sahip olmalıdır. Bunun sonucunda model, güçlü bir kuramsal ya da deneysel temele dayandırılmış olur (Stevens, 1996; Raykov ve Marcoulides, 2008; Çokluk vd. 2014).

Doğrulayıcı faktör analizinin kullanıldığı alanlar incelendiğinde karşımıza daha çok psikoloji alanındaki ölçek geliştirme ve ölçeklerin geçerlik analizleri çıkmaktadır. Bu analizlerde, önceden tespit edilmiş veya kurgulanmış bir yapının doğrulanması maksadı vardır ve dayandığı geleneksel köken, genel faktör analizidir. Doğrulayıcı faktör analizi ile gizil değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koyan(önerilen) model ile tespit edilen (gözlenen) verinin hangi oranda uyumlu olduğuna dair detaylı istatistiklere ulaşılır. Ölçek geliştirme veya test etme maksadıyla doğrulayıcı faktör analizi kullanıldığında, faktörleri ifade eden gizil değişkenlerin kendi arasında sadece yönü bilinmeyen ilişkiler (korelasyon) olduğu kabul edilir ve çoğunlukla tüm parametreler serbest bırakılır (Çokluk vd. 2014; Sümer, 2000).

Doğrulayıcı faktör analizinin acaımlayıcı faktör analizinden ayrılan yönü, önceden belirlenen faktör modelinin veriye uyumunun ne derecede olduğunu kontrol etmek için kullanılan en etkili analiz olmasıdır. Doğrulayıcı faktör analizinin kullanışlı olduğu çalışmalar, ölçme araçlarının geliştirildiği, düzenlendiği ve tekrar gözden geçirildiği çalışmalarıdır(Floyd ve Widaman, 1995; Çokluk vd. 2014).

Kline'in çalışmalarına göre, bir ölçme modeline uygulanan doğrulayıcı faktör analizi neticelerinde faktörler arasındaki korelasyon tahminleri, göstergelerin bağlı olduğu faktörler arasındaki yük değerleri ve tüm göstergeler için ölçme hataları

(özgün varyans)'nın miktarı belirlenmelidir. Araştırmacının başlangıçta sunduğu ölçme modeli anlamlı bir şekilde doğrulanıyor ise dikkat edilmesi icap eden birtakım durumlar vardır: Bunlardan ilki, ortak bir faktör çatısında ölçme yapmak ve tespit edilen göstergelerin tamamının, o faktörde fazlaca yüksek yük değerlerine sahip olması; diğeri ise faktörler arasındaki korelasyon tahminlerinin oldukça yüksek (mesela, $>0,85$) olmamasıdır. İlkinde sonuçlar yakınsak geçerlilik (convergent validity) ve ikincisindeki sonuçlar ise ayırt edici geçerliliği (discriminant validity) ifadeetmektedir (Çokluk vd. 2014).

Modelin betimlenmesi ve tanımlanmasından sonra, elde edilen veriler ışığında model parametreleri hesaplanır. Hesaplama işlemi sırasında faktör analizlerine benzer şekilde tekrarlayıcı (iterative) yöntemler uygulanır. Ayrıca çözümde uygulanan temel çıkarım tekniği ise maksimum olasılıktır.

Chou ve Bentler'a (1995) göre ki-kare (χ^2) iyilik uyumu (chi-square goodness of fit) en basit şekliyle iki kovaryans uyum değerinin, uygulanan örnekleme bulunan denek sayısı ile eksi birin çarpılmasıyla bulunur. Bulunan sonuç χ^2 dağılımı olarak hesaplanır. Hesaplama sırasında verinin çok değişkenli istatistiklerin genel varsayımı olan “çok değişkenli normallik” varsayımına uygun olduğu kabul edilir ve bu sebeple kullanılmasında öncelikle örneklem genişliği olmak üzere bazı önemli hususlara dikkat edilmelidir. Hoyle'un(1995) ifadesine göre, bulunan değer 0'a yakınsa ve anlamlılık değeri (p değeri) manidar değilse model ile veri arasındaki uyum mükemmelliği yakalamıştır(Akt. ; Sümer, 2000; Çokluk vd. 2014).

Jöreskog'a (1993) göre, iç ve dış değişkenler arasında mevcut eşitliklerin kendi aralarındaki kovaryanslarını ifade eden modele dair kovaryans matrisinin tanımlanmasından sonra bulunan tanımlı kovaryans matrisinin örneklem parametrelerini ne derece temsil ettiği denenmektedir (Çokluk vd., 2014).

İyilik uyum indeksi (goodness of fit index, GFI) ile düzenlenmiş iyilik uyum indeksi (adjusted goodness of fit index, AGFI): Köreskog ve Sörbom tarafından geliştirilen bu indekslerdir. GFI, χ^2 'ye alternatif olması için model uyumunun örneklem sayısının büyüklüğünden bağımsız bir şekilde değerlendirilebilmesi için

geliştirilmiştir. GFI, modelin örnekleme kovaryans matrisini hangi oranda ölçtüğünü gösterir ve modelin açıkladığı örneklem varyansı olarak da bilinmektedir. Bu yüzden çoklu regresyondaki R^2 'ye benzemektedir.

GFI'nın düzenlenmiş bir türü olan AGFI ise parametre tahminlerinin sayısı için kullanılmaktadır. 0 ve 1 arasında farklılık gösteren GFI ve AGFI indeksleri, örneklem sayısının fazlalığına çok duyarlı olması nedeniyle büyük n'lerde çok daha uygun değerler vermektedir (Sümer, 2000; Tabachnick ve Fidell, 2001; Schuacker ve Lomax, 1996; Çokluk vd. 2014).

Yaklaşık hataların ortalama karekökü (root means square error of approximation, RMSEA): RMSEA'yı geliştirenler, Steiger ve Lind' dir (Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008). RMSEA indeksi, merkezi olmayan (noncentral) χ^2 dağılımında, örnekleme ait kovaryansları yordamak maksadıyla kullanılan bir indekstir. 0 ve 1 arasında değer alan bu indeksin, GFI ve AGFI'nın aksine, sıfır olması mükemmel uyumu göstermektedir ve bu durum evren ile örneklem kovaryansları arasında farklılık bulunmadığını ifade etmektedir (Thompson, 2004; Brown, 2006; Çokluk vd. 2014).

Artık ortalamaların karekökü (root means square residuals, RMR) ve standardize edilmiş artık ortalamaların karekökü (standardized root means square residuals, SRMR): RMR ve SRMR, evrenin kestirimsel kovaryans matrisi ile örneklemin kovaryans matrisleri arasında bulunan artık kovaryans ortalamalarıdır. RMR ve SRMR değerleri de 0 ve 1 arasında değişkenlik göstermektedir ve değerlerin 0'a eşit olması mükemmel uyumu ifade etmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2001; Byrne, 1994; Çokluk vd. 2014).

Karşılaştırılmalı uyum indeksi (comparative fit indeks, CFI): CFI artmalı uyum indeksleri içerisinde kabul edilmektedir. Bu indeks, modelin yeterliliğini veya uyumunu çoğunlukla bağımsızlık modeli yahut yokluk modeli (null) olarak da ifade edilen ve değişkenler arasında herhangi bir ilişkinin mevcut olmadığını kabul eden temel bir modelle kıyaslayarak verir. Önerilen modelin, yokluk modelinden daha iyi olması icap eder. Bu nedenle beklenen, bağımsızlık modelinin göreceli olarak çok

yüksek (anlamlı) bir χ^2 değeri vermesi ve önerilen modelin de yine göreceli olarak çok düşük (anlamlı olmayan) bir χ^2 değeri vermesidir (Sümer, 2000). CFI, bağımsızlık modelinin (gizil değişkenler arasında ilişki bulunmadığını öngören model) ortaya çıkardığı kovaryans matrisi ve önerilen yapısal eşitlik modelinin ortaya çıkardığı kovaryans matrisini kıyaslar. CFI, örneklem sayısının fazlalığını da hesaba kattığı için, örneklem sayısının az olduğu durumlarda bile iyi çalışan bir indekstir. CFI, 0 ve 1 arasında bir değer almaktadır. CFI değerinin 1'e yaklaşması mükemmel uyumu, 0'a yaklaşması ise model uyumsuzluğunu göstermektedir (Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008; Sümer, 2000; Tabachnick ve Fidell, 2001; Çokluk vd. 2014).

Normlaştırılmış uyum indeksi (normed fit index, NFI) ve normlaştırılmamış uyum indeksi (non-normed fit index, NNFI): NFI ve NNFI ise, artmalı uyum indeksleri arasında kabul edilmektedir. Bentler-Bonett tarafından geliştirilen NFI ve NNFI, artmalı uyum indeksleri ile benzer anlayışa sahiptir. NFI, kıyasladığı modeller açısından özünde CFI'ya benzer fakat χ^2 dağılımı için gerekli olan sayıtlara uyma zorunluluğu olmadan kıyaslama yapar. NFI'da bağımsızlık modelinin χ^2 değeri ve modelin χ^2 değerinin kıyaslanması suretiyle model tahminlemesi ile ilgili sonuca ulaşılır. Fakat NFI örneklem sayısının az olduğu durumlarda, model için mevcut olandan daha az bir uyum gösterebilir. Böyle bir durumda NFI, serbestlik derecesi de göz önüne alınarak tekrar hesaplanır ve bu değer NNFI olarak isimlendirilir. NNFI (Tucker-Lewis Index, TLI olarak da söylenir) ise NFI'ya benzer fakat model karmaşıklığını hesaba katarak bir değer verir. Ancak örneklem sayısının az olduğu durumlarda NNFI, diğer uyum indekslerine kıyasla daha zayıf bir uyum indeksi gösterebilir. CFI'ya benzer bir şekilde NFI ve NNFI değerleri de 0 ve 1 arasında farklılık göstermektedir. Değerin 1'e yaklaşması uyumu, 0'a yaklaşması ise uyumsuzluğu ifade etmektedir (Sümer, 2000; Tabachnick ve Fidell, 2001; Çokluk vd. 2014).

Tablo-33: Uyum Modeli İçin Maddelerin Aldığı Madde Sıra Numaraları

Öleğın Madde Sıra Numarası	Lisrel Model Sıra Numarası
s17	1
s11	2
s13	3
s12	4
s30	5
s43	6
s24	7
s33	8
s5	9
s31	10
s18	11
s35	12
s7	13
s44	14
s42	15
s19	16
s38	17
s37	18
s41	19
s20	20
s27	21
s3	22
s22	23
s21	24
s23	25

Tablo-34: Madde Boyutları Uyum Modeli Değerleri

Uyum Kriteri (Fit Criteria)	Mükemmel Uyum Değerleri (Values of Good Fit)	Kabul edilebilir Uyum Değerleri (Acceptable Fit Values)	Ölçekten Elde Edilen Uyum Değeri (Fit Values Obtained for the Suggested Scale)	Uyum Derecesi (Status of Fit)
Ki-kare (p)	-	-	738,79	-
df	-	-	272	-
Ki-kare/df	$0 \leq \chi^2/df \leq 2$	$\chi^2/df \leq 5$	2,71	İyi uyum
RMSEA	$0,00 \leq RMSEA \leq 0,05$	$RMSEA \leq 0,08$	0,063	İyi uyum
RMR	$0,00 \leq RMR \leq 0,05$	$RMR \leq 0,08$	0,11	Zayıf uyum
SRMR	$0,00 \leq SRMR \leq 0,05$	$SRMR \leq 0,08$	0,064	İyi uyum
GFI	$0,95 \leq GFI \leq 1,00$	$GFI \geq 0,90$	0,88	Zayıf uyum
AGFI	$0,95 \leq AGFI \leq 1,00$	$AGFI \geq 0,90$	0,86	Zayıf uyum
CFI	$0,95 \leq CFI \leq 1,00$	$CFI \geq 0,90$	0,92	İyi uyum
NFI	$0,95 \leq NFI \leq 1,00$	$NFI \geq 0,90$	0,88	Zayıf uyum
NNFI	$0,95 \leq NNFI \leq 1,00$	$NNFI \geq 0,90$	0,91	İyi uyum

Açımlayıcı faktör analizi neticesinde oluşan, 3 faktörlü ve 25 maddeden meydana gelen, ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine çalışma alışkanlıklarına yönelik tutum ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi neticesinde elde edilen veriler Tablo-34'te verilmiştir. Doğrulayıcı faktör analiziyle kurulan modellerin verilerle uyumu araştırılmıştır.

Doğrulayıcı faktör analizi kapsamında, χ^2/df (ki-kare/serbestlik derecesi) değeri 2,71 olarak bulunmuştur ve bu netice modelin kabul edilebilir uyuma sahip olduğu anlamına gelmektedir. Bu değer 2 veya daha düşük bir değer olması modelin mükemmelliğe sahip olduğu, 5 veya daha düşük değer olması ise modelin kabul edilebilir bir uyum iyiliğine sahip olduğu anlamına gelmektedir (Kline, 2010; Sümer, 2000; Şimşek, 2007).

Modelin RMSEA değeri 0,063 olarak bulunmuştur. RMSEA değerinin 0,05'ten daha küçük olması mükemmel uyumu, 0,08'den daha küçük olması ise iyi bir uyumu göstermektedir (Jöreskog ve Sörbom, 2001). Bu bağlamda, yapılan analiz neticesinde bulunan uyum indeksi, modelin kabul edilebilir uyuma sahip olduğu anlamına gelmektedir.

Modelin GFI ve AGFI uyum indekslerine bakıldığında, GFI'nın 0,88, AGFI'nın ise 0,86 değerlerine sahip olduğu görülmektedir. GFI ve AGFI indekslerinin 0,95 değerinden fazla olması mükemmel uyumu ve 0,90 değerinden fazla olması ise iyi uyumu göstermektedir (Hooper, Caughlan ve Mullen, 2008). Bu bağlamda, yapılan analiz neticesinde GFI ve AGFI değerlerinin zayıf uyumu ifade ettiği görülmektedir.

RMR uyum indeksinin 0,11 ve SRMR uyum indeksinin 0,064 olduğu görülmektedir. RMR ve SRMR indekslerinin 0,05 değerinin altında olması mükemmel uyumu, 0,08 değerinin altında olması ise iyi uyumu (Brown, 2006) ve 0,10 değerinin altında olması ise zayıf uyumu göstermektedir. Bu bağlamda elde edilen RMR değerinin zayıf uyuma, SRMR değerinin ise iyi uyuma karşılık gelmektedir.

Yapılan analizlerde NFI, NNFI ve CFI uyum indekslerine bakıldığında, NFI'nın 0,88, NNFI'nın 0,91 ve CFI'nin 0,92 değerlerine sahip oldukları fark edilmektedir. NFI, NNFI ve CFI indekslerinin 0,95 değerinden yüksek olması mükemmel uyum, 0,90 değerinden yüksek olması ise iyi uyum olduğu anlamına gelmektedir (Sümer, 2000). Bu bağlamda, yapılan analiz için NFI değerinin zayıf uyuma, NNFI ve CFI değerlerinin ise kabul edilebilir uyuma sahip oldukları tespit edilmiştir.

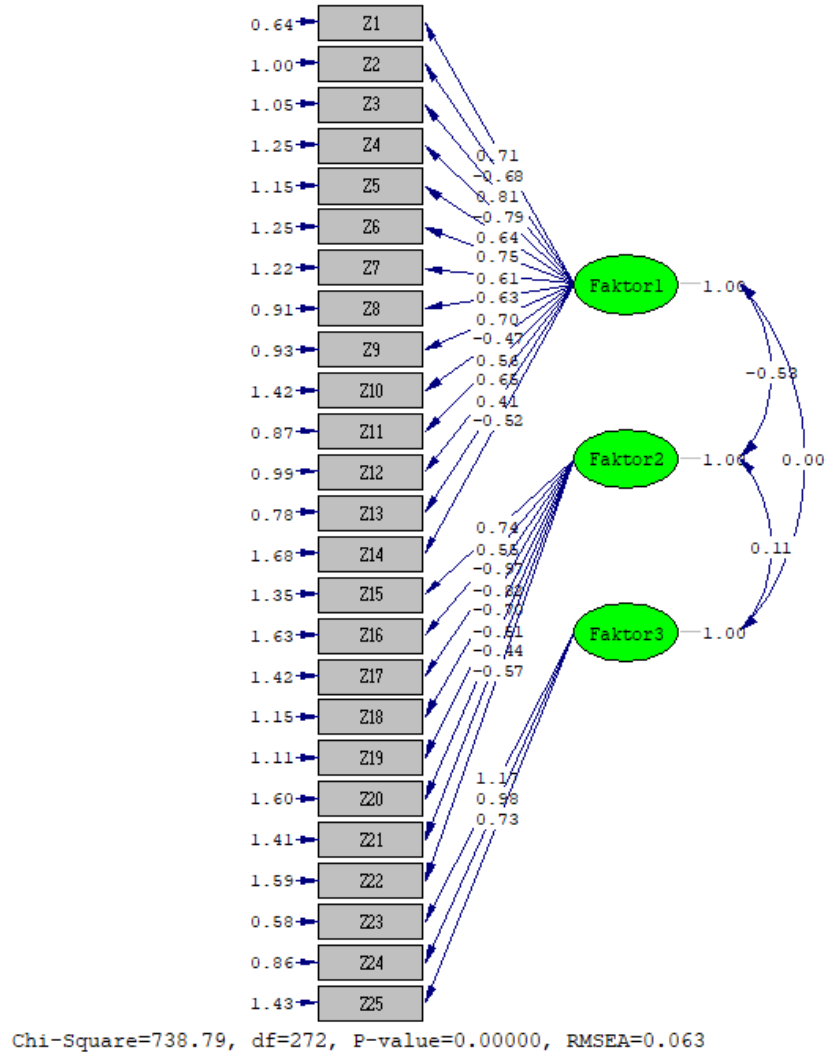
Tablo-35: Ölçeğin Geneli ve Faktörler Arasındaki Korelasyona Ait Bulgular

		DUYUŞSAL	DAVRANIŞSAL	DIŞSAL DESTEKLEYİCİLER-KATKI	GTOPLAM
DUYUŞSAL	Pearson korelasyonu	1	,373**	,041	,816**
	P		,000	,390	,000
	N	435	435	435	435
DAVRANIŞSAL	Pearson korelasyonu	,373**	1	,040	,717**
	P	,000		,410	,000
	N	435	435	435	435
DIŞSAL DESTEKLEYİCİLER-KATKI	Pearson korelasyonu	,041	,040	1	,414**
	P	,390	,410		,000
	N	435	435	435	435
GTOPLAM	Pearson korelasyonu	,816**	,717**	,414**	1
	P	,000	,000	,000	
	N	435	435	435	435

Korelasyon katsayısının mutlak değeri olarak 0,70 - 1,00 arasında bir değer olması yüksek; 0,69 – 0,30 arasında bir değer olması orta; 0,29 – 0,00 arasında bir değer olması ise düşük seviyede bir ilişki olarak ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2008).

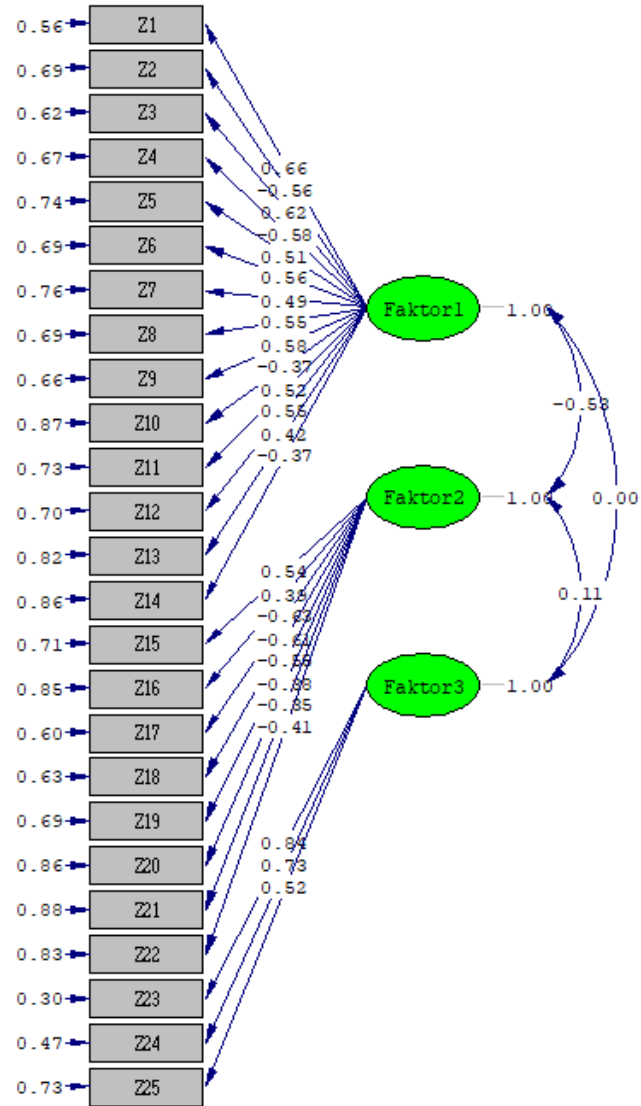
Birinci faktör için ($r = 0,816$) yüksek seviyede pozitif bir ilişki, ikinci faktör için ($r = 0,717$) yüksek seviyede pozitif bir ilişki, üçüncü faktör için ($r = 0,414$) orta seviyede pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($p < 0,05$, Tablo 35).

Şekil-3: Uyum Modeli Estimates Bulguları



Analiz neticesinde Uyum Modeli Estimates Bulguları incelendiğinde chi-square değeri 738,79, df değeri 272 ve RMSEA değeri 0,063 bulunmuştur. Maddenin yük değerleri -0,41 ile 1,17 arasında değişkenlik göstermektedir(Şekil 3).

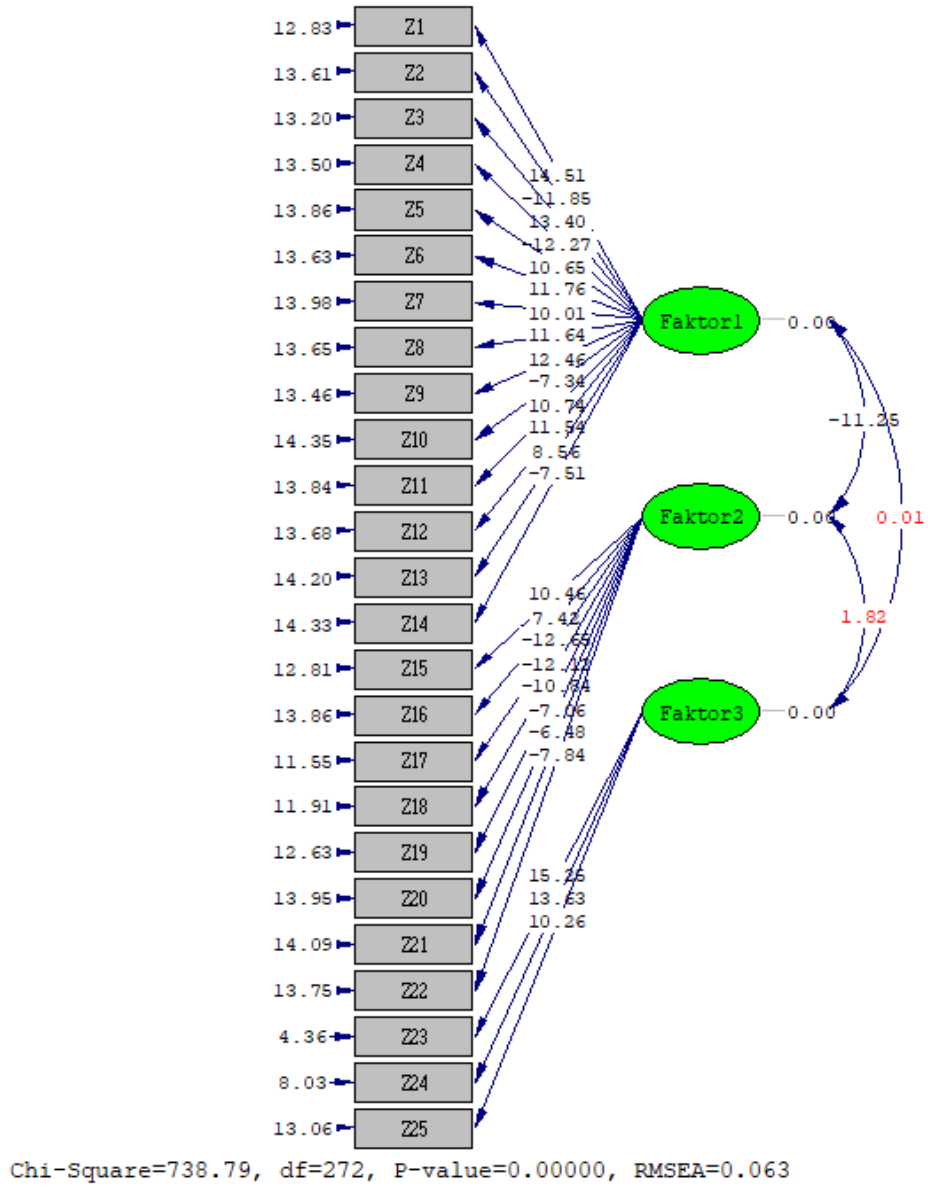
Şekil-4: Uyum Modeli Standardized Solution Bulguları



Chi-Square=738.79, df=272, P-value=0.00000, RMSEA=0.063

Standardize edilmiş uyum modeli incelendiğinde madde yükleri 0,37 ile 0,88 arasında değiştiği görülmektedir(Şekil 4).

Şekil-5: Uyum Modeli t-Values Bulguları



t değerine göre uyum modelinde maddelerin ayırt edici ve anlamlı olduğu görülmüştür ($p < 0,05$, Şekil 5).

Tablo-36: Ölçekte Kalan Maddelere Verilen Cevapların Frekans Değerleri

Maddeler	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
s1	147	33,8	155	35,6	86	19,8	31	7,1	16	3,7
s2	93	21,4	116	26,7	121	27,8	71	16,3	34	7,8
s3	36	8,3	66	15,2	86	19,8	103	23,7	144	33,1
s4	56	12,9	65	14,9	95	21,8	97	22,3	122	28,0
s5	122	28,0	118	27,1	110	25,3	47	10,8	38	8,7
s6	57	13,1	64	14,8	107	24,6	95	21,8	112	25,7
s7	172	39,5	106	24,4	87	20,0	36	8,3	34	7,8
s8	164	37,7	132	30,3	86	19,8	30	6,9	23	6,2
s9	27	6,2	30	6,9	81	18,6	121	27,8	176	40,5
s10	72	16,6	72	16,6	137	31,5	88	20,2	66	15,2
s11	173	39,8	130	29,9	87	20,0	30	6,9	15	3,4
s12	25	5,7	36	8,3	84	19,3	122	28,0	168	38,6
s13	249	57,2	127	29,2	32	7,4	12	2,8	15	3,4
s14	85	19,5	76	17,5	105	24,1	81	18,6	88	20,2
s15	52	12,0	40	9,2	63	14,5	112	25,7	168	38,6
s16	62	14,3	66	15,2	76	17,5	114	26,2	117	26,9
s17	72	16,6	40	9,2	35	8,0	76	17,5	212	48,7
s18	44	10,1	32	7,4	33	7,6	91	20,9	235	54,0
s19	34	7,8	35	8,0	62	14,3	115	26,4	189	43,4
s20	52	12,0	56	12,9	87	20,0	103	23,7	137	31,5
s21	35	8,0	46	10,6	84	19,3	118	27,1	152	34,9
s22	50	11,5	71	16,3	69	15,9	105	24,1	140	32,2
s23	91	20,9	107	24,6	89	20,5	68	15,6	80	18,4
s24	116	26,7	122	28,0	87	20,0	52	12,0	58	13,3
s25	75	17,2	82	18,9	89	20,5	93	21,4	96	22,1

Maddelerin frekansları ve frekans yüzdelere dair Tablo 36 incelendiğinde, Madde 13 “Türkçe dersine çalışırken canım sıkılıyor.”, Madde 12 “Türkçe dersine çalışırken zaman geçmek bilmiyor.”, Madde 43 “Türkçe dersine çalışırken dikkatimi derse veremiyorum.”, Madde 5 “Türkçe dersine çalışırken kendimi mutsuz hissediyorum.”, Madde 35 “Gün içinde Türkçe dersine çalışmak için vakit ayırmam.”, Madde 42 “Türkçe dersine çalışırken sadece ders kitabı/çalışma kitabından

faydalanırım.”, Madde 19 “Türkçe dersine çalışırken ders kitabının yeterli olacağını düşünüyorum.”, Madde 38 “Türkçe dersine çalışmanın faydası olacağını düşünmüyorum.”, Madde 37 “Türkçe dersine çalışmanın başarıma herhangi bir katkısı olacağını düşünmüyorum.”, Madde 41 “Türkçe dersine çalışırken farklı kaynaklardan yararlanmam.”, Madde 20 “Türkçe dersine çalışırken farklı kaynaklara ihtiyaç duymuyorum.”, Madde 27 “Türkçe dersine çalışmadan da başarılı olabilirim.”, Madde 3 “Türkçe dersine çalışmaktan hoşlanmıyorum.”, Madde 23 “Türkçe dersine çalışırken aile bireylerinin yardımına/desteğine ihtiyaç duymuyorum.” maddeleri %22,1 ile %54'lük oranda ortaokul öğrencileri tarafından “Kesinlikle Katılmıyorum” seçeneğinin işaretlenerek tercih edilmişlerdir.

Madde 11 “Türkçe dersine çalışırken vaktin nasıl geçtiğini anlamıyorum.”, Madde 31 “Türkçe dersine çalışırken çevresel faktörler dikkatimi dağıtmaz.”, Madde 44 “Türkçe derine çalışırken çevresel faktörler çok çabuk dikkatimi dağıtır.” maddeleri %24,1 ile %31,5'lik oranda ortaokul öğrencileri tarafından “Kararsızım” seçeneği işaretlenerek tercih edilmişlerdir.

Madde 17 “Türkçe dersine çalışırken dikkatimi tamamen derse veriyorum.”, Madde 22 “Türkçe dersine çalışırken aile bireylerinin yardımına/desteğine ihtiyaç duyuyorum.”, Madde 21 “Türkçe dersine çalışırken aile bireylerinden yardım/destek alıyorum.” maddeleri %24,6 ile %35,6 oranında öğrenciler tarafından “Katılıyorum” seçeneği işaretlenmiştir.

Madde 30 “Türkçe dersine dersi sevdiğim, hoşlandığım için çalışırım.”, Madde 24 “Türkçe dersine çalışırken önemli yerlerin altına çizme, not alma, kodlama yapma gibi yöntemler kullanıyorum./kullanmayı seviyorum.”, Madde 33 “Türkçe dersine kendi isteğim ile çalışırım.”, Madde 18 “Türkçe dersine çalışırken farklı kaynaklardan araştırma yapmaktan hoşlanırım.”, Madde 7 “Türkçe dersine çalışmanın gerekli olduğunu düşünüyorum.” maddelerinin %28 ile %57,2'lik bir yüzde aralığında öğrencilerin “Kesinlikle Katılıyorum” yönünde tutum belirttiği tespit edilmiştir.

Tablo-37: Yeni Taslak Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersine Çalışma Alışkanlıklarına Yönelik Tutum Ölçeğinin Boyutlara Göre Betimsel İstatistiklerine Ait Analiz Bulguları

	N	Minimum	Maximum	Ortalama	Std. Sapma
	istatistik	istatistik	istatistik	istatistik	istatistik
S1	435	1,00	5,00	3,8874	1,06848
S2	435	1,00	5,00	2,6253	1,20857
S3	435	1,00	5,00	3,5816	1,30742
S4	435	1,00	5,00	2,6230	1,36798
S5	435	1,00	5,00	3,5494	1,24590
S6	435	1,00	5,00	3,3241	1,34858
S7	435	1,00	5,00	3,7954	1,26162
S8	435	1,00	5,00	3,8828	1,14705
S9	435	1,00	5,00	3,8943	1,19053
S10	435	1,00	5,00	3,0092	1,28081
S11	435	1,00	5,00	3,9563	1,08845
S12	435	1,00	5,00	3,8552	1,18737
S13	435	1,00	5,00	4,3402	,97627
S14	435	1,00	5,00	2,9747	1,39842
DUYUŞSAL	435	30,00	64,00	49,2989	5,68634
S15	435	1,00	5,00	2,3011	1,37418
S16	435	1,00	5,00	2,6368	1,39007
S17	435	1,00	5,00	3,7264	1,53488
S18	435	1,00	5,00	4,0138	1,35081
S19	435	1,00	5,00	3,8966	1,26304
S20	435	1,00	5,00	3,4989	1,36340
S21	435	1,00	5,00	3,7034	1,26704
S22	435	1,00	5,00	3,4920	1,38351
DAVRANIŞSAL	435	14,00	37,00	27,2690	4,25174
S23	435	1,00	5,00	3,1402	1,39984
S24	435	1,00	5,00	3,4276	1,34958
S25	435	1,00	5,00	3,1218	1,40156
DIŞSAL DESTEKLEYİCİLER KATKI	435	3,00	15,00	9,6897	3,35431
GTOPLAM	435	59,00	113,00	86,2575	9,07866

Ortaokul öğrencilerinin maddelere verdikleri yanıtlar ölçütlere göre puanlanmıştır. Duyuşsal, davranışsal ve dışsal destekleyiciler-katki boyutlarında bulunan maddelerin ortalamalarının ortalamaları, ölçek ortalamalarını boyutlar yönünden araştırmak için bulunmuştur. Ayrıca bu aşamada ölçeğin ortalaması da tespit edilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine çalışma

alışkanlıklarınayönelik tutum ölçek verilerinin SPSS programıyla elde edilen betimsel analiz sonuçları Tablo 37’de verilmiştir.

Ölçek ortalaması, betimsel analiz verilerine göre 3,45024 olarak tespit edilmiştir. Bu değer ölçeğin orta seviye bir ortalamaya sahip olduğunu kanıtlamaktadır. Benzer şekilde “Duyuşsal Boyutu”, “Davranışsal Boyutu” ve “Dışsal Destekleyiciler-Katkı Boyutu” ortalamaları da sırasıyla 3,5212, 3,4086 ve3,23 olarak bulunmuştur. Bu üç boyutun orta seviyede olması da elde ettiğimiz ölçeği yanıtlayan ortaokul öğrencilerinin bu boyutlardan tamamında orta seviye bir tutuma sahip olduklarını göstermektedir ve genel olarak “Kararsızım” şeklinde işaretleme yaptıklarıya da tüm maddelerdeki işaretleme dağılımının dengeli olduğu söylenebilir.

Ölçekteki maddelerin standart sapmalarına bakıldığında 0,976 ile 1,535 arasında değiştiği fark edilmektedir. Bu durum ortaokul öğrencilerin tutumlarının farklılaşmasının fazla olduğuna dikkat çekmektedir. Lakin ölçekte bulunan boyutların ve ölçeğin tamamının standart sapmalarına bakıldığında; boyutların standart sapmalarının 4,152 ile 17,077 arasında farklılaştığı ve ölçeğin tamamının32,156 standart sapmaya sahip olduğu fark edilmektedir. Standart sapma değerinin yüksek olması boyutlarda ve ölçeğin tamamında maddelerin ortalamaya uzak bir dağılım gösterdiğini kanıtlamaktadır.

Tablo- 38: Cinsiyet Farklılığı ve Tutum İlişkisi

	CİNSİYET	N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata Ortalaması	Sd	t	P
DUYUŞSAL	ERKEK	221	48,1674	5,87243	,39502	433	-4,301	,000
	KIZ	214	50,4673	5,25021	,35890			
DAVRANIŞSAL	ERKEK	221	26,8416	4,41251	,29682	433	-2,139	,033
	KIZ	214	27,7103	4,04205	,27631			
DIŞSAL DESTEKLEYİCİLER-KATKI	ERKEK	221	9,7828	3,29984	,22197	433	,588	,557
	KIZ	214	9,5935	3,41471	,23342			
GTOPLAM	ERKEK	221	84,7919	9,16129	,61625	433	-3,465	,001
	KIZ	214	87,7710	8,75911	,59876			

Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine çalışma alışkanlıklarına yönelik tutum ölçeğini oluşturan boyutların cinsiyetler bakımından kıyaslaması Tablo 38’de verilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine çalışma alışkanlıklarına yönelik tutum ölçeği boyutları ve ölçek geneline cinsiyetlerin anlamlı bir etkisinin var olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan ilişkisiz örneklem için t testi yapılmıştır. Duyuşsal ve davranışsal boyutta kız öğrenciler ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ve bu anlamlı farklılık kız öğrencilerin lehinedir. Ölçek genelinde ise anlamlı bir fark bulunmamaktadır ve bu anlamlı fark kız öğrenciler lehinedir (Tablo 38).

Duyuşsal boyutunda erkek öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_E=48,1674$) ve kız öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_K=50,4673$) arasında anlamlı olan bir fark belirlenmiştir ve bu fark kız öğrenciler lehinedir ($t= 0,00$ $p<0,05$).

Dışsal Destekleyiciler-Katkı boyutunda kız öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_K=9,5935$) ve erkek öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_E=9,7828$) arasında anlamlı bir fark belirlenmemiştir ($t= 0,557$ $p>0,05$).

Davranışsal boyutunda kız öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_K=27,7103$) ile erkek öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_E=26,8416$) arasında anlamlı bir fark mevcuttur ve bu fark kız öğrenciler lehinedir. [$t= 0,033$ $p<0,05$]. Ölçek genelinde ise kız öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_K=87,7710$) ve erkek öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}_E=84,7919$)

arasında anlamlı bir fark mevcuttur ve bu fark kız öğrenciler lehinedir [$t= 0,001$ $p<0,05$].

Tablo-39: Sınıf Düzeyi Farklılığı ve Tutum İlişkisi

Boyut	Sınıflar	N	Ortalama	Std. Sapma	Sd	P
DUYUŞSAL	5.Sınıf	145	50,6000	5,63767	3	,008
	6.Sınıf	34	48,1471	6,48603		
	7.Sınıf	160	48,7688	5,33674		
	8.Sınıf	96	48,6250	5,76788	431	
	Toplam	435	49,2989	5,68634	434	
DIŞSAL DESTEKLEYİCİLER- KATKI	5.Sınıf	145	9,9379	3,35663	3	,002
	6.Sınıf	34	11,0882	3,20386		
	7.Sınıf	160	9,7563	3,17765		
	8.Sınıf	96	8,7083	3,47598	434	
	Toplam	435	9,6897	3,35431		
GTOPLAM	5.Sınıf	145	88,2552	8,97588	3	,009
	6.Sınıf	34	86,0588	9,54397		
	7.Sınıf	160	85,4938	9,11975		
	8.Sınıf	96	84,5833	8,58232	434	
	Toplam	435	86,2575	9,07866		

Ortaokul öğrencisi 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin oluşturduğu 435 kişilik bir öğrenci örnekleminin, ölçek puanları arasındaki farkları bulmak için, sınıf düzeylerine göre yapılan grupların ölçek puanlarının ortalamaları ilişkisiz örneklem için uygun olan tek yönlü varyans analizi ile kıyaslanmıştır.

Uygulanan tek yönlü varyans analizi testi, kıyaslanan ortalamalar arasında anlamlı bir fark mevcut olup olmadığını ortaya koyar (Can, 2013). Duyuşsal, dışsal destekleyiciler ve ölçek genelinde sınıf düzeyi ile anlamlı fark bulunmaktadır. Davranışsal boyut değerlendirildiğinde sınıf düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Test sonucuna göre, Duyuşsal boyutunda 5. sınıf öğrencilerinin ölçek puanları ortalaması ($\bar{X}_{5s}= 50,6000$), 6. sınıf öğrencilerinin ölçek puanları ortalaması ($\bar{X}_{6s}= 48,1471$), 7. sınıf öğrencilerinin ölçek puanları ortalaması ($\bar{X}_{7s}= 48,7688$), 8.sınıf öğrencilerinin ölçek puanları ortalaması ($\bar{X}_{8s}= 48,6250$) ve boyut geneli ortaokul öğrencilerinin ölçek puanları ortalaması ($\bar{X}_G= 49,2989$) olarak belirlenmiştir. Bulunan bu değerlere göre öğrenci sınıf düzeyi gruplarından en az ikisi arasında istatistiksel bakımdan anlamlı fark gözlenmiştir [$0,008 p<0,05$].

Dışsal Destekleyiciler-Katkıboyutunda 5. sınıf öğrencilerinin ölçek puanları ortalaması ($\bar{X}_{5s}= 9,9379$), 6. sınıf öğrencilerinin ölçek puanları ortalaması ($\bar{X}_{6s}= 11,0882$), 7. sınıf öğrencilerinin ölçek puanları ortalaması ($\bar{X}_{7s}= 9,7563$), 8.sınıf öğrencilerinin ölçek puanları ortalaması ($\bar{X}_{8s}= 8,7083$) ve boyut geneli ortaokul öğrencilerinin ölçek puanları ortalaması ($\bar{X}_G= 9,6897$) olarak belirlenmiştir. Bulunan bu değerlere göre öğrenci sınıf düzeyi gruplarından en az ikisi arasında istatistiksel bakımdan anlamlı fark gözlenmiştir [$0,002p<0,05$].

Ölçek genelinde 5. sınıf öğrencilerinin ölçek puanları ortalaması ($\bar{X}_{5s}= 88,2552$), 6. sınıf öğrencilerinin ölçek puanları ortalaması ($\bar{X}_{6s}= 86,0588$), 7. sınıf öğrencilerinin ölçek puanları ortalaması ($\bar{X}_{7s}= 85,4938$), 8.sınıf öğrencilerinin ölçek puanları ortalaması ($\bar{X}_{4s}= 84,5833$) ve ölçek geneli ortaokul öğrencilerinin ölçek puanları ortalaması ($\bar{X}_G= 86,2575$) olarak bulunmuştur. Bulunan değerlere göre bu gruplardan en az ikisi arasında istatistiksel bakımdan anlamlı fark gözlenmiştir [$0,009 p<0,05$].

Tablo- 40: Sınıf Düzeyi ve Tutum İlişkisine Ait ANOVA Analizi

ANOVA							
		Kareler Toplamı	df	Ortalama medyan	F	P.	TUKEY HSD
DUYUŞSAL BOYUT	Gruplar Arasında	379,141	3	126,380	3,989	,008	Farklılık var (p<0,05)
	Gruplar İçinde	13654,008	431	31,680			
	Toplam	14033,149	434				
DAVRANIŞSAL BOYUT	Gruplar Arasında	50,339	3	16,780	,928	,427	Farklılık yok (p>0,05)
	Gruplar İçinde	7795,192	431	18,086			
	Toplam	7845,531	434				
GTOPLAM	Gruplar Arasında	942,395	3	314,132	3,887	,009	Farklılık var (p<0,05)
	Gruplar İçinde	34828,768	431	80,809			
	Toplam	35771,163	434				
DIŞSAL DESTEKLEYİCİLER-KATKI BOYUTU	Gruplar Arasında	168,600	3	56,200	5,138	,002	Farklılık var (p<0,05)
	Gruplar İçinde	4714,504	431	10,939			
	Toplam	4883,103	434				

Duyuşsal boyutunda ANOVA analizine göre P değeri 0,008 olarak bulunmuş ve 0,05'ten küçük olduğu için gruplar arasında anlamlı bir fark vardır. Davranışsal boyutunda yapılan ANOVA testi sonuçlarına göre P değeri 0,427 olarak bulunmuş ve 0,05değerinden büyük olduğu için gruplar arasında anlamlı bir fark yoktur. Dışsal Destekleyiciler-Katkı boyutunda uygulanan ANOVA testi sonuçlarına göre P değeri 0,002 olarak bulunmuş ve 0,05'ten küçük olduğu için gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna varılmıştır. Son olarak ölçek geneli incelendiğinde P değeri 0,009 olarak bulunmuş ve 0,05'ten küçük olduğu için gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu neticesine ulaşılmıştır.

Tablo-41: Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersine Çalışma Alışkanlıklarına Yönelik Tutumlarının Sınıf Düzeyi Farklılığı ile İlişkinine Ait TUKEY Testi Bulguları

BAĞIMLI DEĞİŞKEN		ORTALAMA FARK(I-J)	STD. HATA	P	TUKEY	
BOYUTLAR	GRUP(I)					GRUP(J)
DUYUŞSAL BOYUTU	5. SINIF	6. SINIF	2,45294	1,07249	,103	Farklılık yok (p>0,05)
		7. SINIF	1,83125*	,64535	,024	Farklılık var (p<0,05)
		8. SINIF	1,97500*	,74059	,040	Farklılık var (p<0,05)
	6. SINIF	5. SINIF	-2,45294	1,07249	,103	Farklılık yok (p>0,05)
		7. SINIF	-,62169	1,06290	,937	Farklılık yok (p>0,05)
		8. SINIF	-,47794	1,12328	,974	Farklılık yok (p>0,05)
	7. SINIF	5. SINIF	-1,83125*	,64535	,024	Farklılık var (p<0,05)
		6. SINIF	,62169	1,06290	,937	Farklılık yok (p>0,05)
		8. SINIF	,14375	,72663	,997	Farklılık yok (p>0,05)
	8. SINIF	5. SINIF	-1,97500*	,74059	,040	Farklılık var (p<0,05)
		6. SINIF	,47794	1,12328	,974	Farklılık yok (p>0,05)
		7. SINIF	-,14375	,72663	,997	Farklılık yok (p>0,05)
ÖLÇEK GENELİ	5. SINIF	6. SINIF	2,19635	1,71291	,575	Farklılık yok (p>0,05)
		7. SINIF	2,76142*	1,03071	,038	Farklılık var (p<0,05)
		8. SINIF	3,67184*	1,18282	,011	Farklılık var (p<0,05)
	6. SINIF	5. SINIF	-2,19635	1,71291	,575	Farklılık yok (p>0,05)
		7. SINIF	,56507	1,69759	,987	Farklılık yok (p>0,05)
		8. SINIF	1,47549	1,79402	,844	Farklılık yok (p>0,05)
	7. SINIF	5. SINIF	-2,76142*	1,03071	,038	Farklılık var (p<0,05)
		6. SINIF	-,56507	1,69759	,987	Farklılık yok (p>0,05)
		8. SINIF	,91042	1,16053	,861	Farklılık yok (p>0,05)
	8. SINIF	5. SINIF	-3,67184*	1,18282	,011	Farklılık var (p<0,05)
		6. SINIF	-1,47549	1,79402	,844	Farklılık yok (p>0,05)
		7. SINIF	-,91042	1,16053	,861	Farklılık yok (p>0,05)
DIŞSAL DESTEKLEYİCİLER-KATKI BOYUTU	5. SINIF	6. SINIF	-1,15030	,63021	,263	Farklılık yok (p>0,05)
		7. SINIF	,18168	,37921	,964	Farklılık yok (p>0,05)
		8. SINIF	1,22960*	,43518	,025	Farklılık var (p<0,05)
	6. SINIF	5. SINIF	1,15030	,63021	,263	Farklılık yok (p>0,05)
		7. SINIF	1,33199	,62457	,144	Farklılık yok (p>0,05)
		8. SINIF	2,37990*	,66005	,002	Farklılık var (p<0,05)
	7. SINIF	5. SINIF	-,18168	,37921	,964	Farklılık yok (p>0,05)
		6. SINIF	-1,33199	,62457	,144	Farklılık yok (p>0,05)
		8. SINIF	1,04792	,42698	,069	Farklılık yok (p>0,05)
	8. SINIF	5. SINIF	-1,22960*	,43518	,025	Farklılık var (p<0,05)
		6. SINIF	-2,37990*	,66005	,002	Farklılık var (p<0,05)
		7. SINIF	-1,04792	,42698	,069	Farklılık var (p<0,05)

Sınıf düzeyleri arası tutum ilişkisine ait bulgulara baktığımızda Duyuşsal boyutta 5.sınıf ile 6.sınıf arasında anlamlı fark bulunmamaktadır. 5.sınıf ile 7.sınıf arasında anlamlı fark vardır ve bu farklar 5.sınıf lehinedir. 5.sınıf ile 8.sınıf arasında anlamlı fark vardır ve bu fark 5.sınıf lehinedir.

Dışsal Destekleyiciler-Katkı boyutunda 5.sınıf ile 6.sınıf arasında anlamlı fark bulunmamaktadır. 5. sınıf ile 7. sınıf arasında da anlamlı bir fark bulunmamaktadır. 5.sınıf ile 8.sınıf anlamlı fark vardır ve bu fark 5.sınıf lehinedir.

Ölçek geneli değerlendirildiğinde 5.sınıf ile 6.sınıf arasında anlamlı bir fark görülmemektedir. 5.sınıf ile 7.sınıf arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ve bu fark 5.sınıf lehinedir. 5.sınıf ile 8.sınıf arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ve bu fark 5.sınıf lehinedir (Tablo 41).



Tablo-42: Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersine Çalışma Alışkanlıklarına Yönelik Tutumlarının Öğrenim Gördükleri Okullara İlişkin Bulguları

BOYUTLAR	OKULLAR	N	Ortalama	Std. Sapma	Sd	P
DUYUŞSAL	BAYIR ORTAOKULU	100	47,9600	5,37657	2 432 434	,021
	ALPARSLAN ORTAOKULU	185	49,5027	6,16276		
	MEVLANA ORTAOKULU	150	49,9400	5,13865		
	TOPLAM	435	49,2989	5,68634		
DAVRANIŞSAL	BAYIR ORTAOKULU	100	26,1700	4,25228	2 432 434	,002
	ALPARSLAN ORTAOKULU	185	27,2162	4,45103		
	MEVLANA ORTAOKULU	150	28,0667	3,83671		
	TOPLAM	435	27,2690	4,25174		
ÖLÇEK GENELİ	BAYIR ORTAOKULU	100	83,9000	8,18412	2 432 434	,007
	ALPARSLAN ORTAOKULU	185	86,4757	9,75631		
	MEVLANA ORTAOKULU	150	87,5600	8,51645		
	TOPLAM	435	86,2575	9,07866		

Ortaokul öğrencisi5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin oluşturduğu 435 kişilik bir öğrenci örnekleminin, ölçek puanları arasındaki farkları bulmak için, öğrenim gördükleri okullara göre yapılan grupların ölçek puanlarının ortalamaları ilişkisiz örneklem için uygun olan tek yönlü varyans analizi ile kıyaslanmıştır.

Duyuşsal boyut, davranışsal boyut ve ölçek genelinde öğrenim gördükleri okullar ile anlamlı fark bulunmaktadır. Dış destekleyiciler-Katkı boyutu değerlendirildiğinde öğrenim gördükleri okullar arasında anlamlı fark bulunamamıştır.

Test sonucuna göre, Duyuşsal boyutunda Bayır Ortaokulu öğrencilerinin ölçek puanları ortalaması ($\bar{X}_{\text{Bayır}}=47,9600$), Alparslan Ortaokulu öğrencilerinin ölçek puanları ortalaması ($\bar{X}_{\text{Alparslan}}= 49,5027$), Mevlana Ortaokulu öğrencilerinin ölçek puanları ortalaması ($\bar{X}_{\text{Mevlana}}=49,9400$) ve boyut geneli ortaokul öğrencilerinin ölçek puanları ortalaması ($\bar{X}_G=49,2989$) olarak belirlenmiştir. Bulunan bu değerlere göre

öğrencilerin okul gruplarından en az ikisi arasında istatistiksel bakımdan anlamlı fark gözlenmiştir [0,021 $p < 0,05$].

Davranışsal boyut bulguları incelendiğinde Bayır Ortaokulu öğrencilerinin ölçek puanları ortalaması ($\bar{X}_{\text{Bayır}} = 26,1700$), Alparslan Ortaokulu öğrencilerinin ölçek puanları ortalaması ($\bar{X}_{\text{Alparslan}} = 27,2162$), Mevlana Ortaokulu öğrencilerinin ölçek puanları ortalaması ($\bar{X}_{\text{Mevlana}} = 28,0667$) ve boyut geneli ortaokul öğrencilerinin ölçek puanları ortalaması ($\bar{X}_G = 27,2690$) olarak belirlenmiştir. Bulunan bu değerlere davranışsal boyuta göre öğrencilerin okul gruplarından en az ikisi arasında istatistiksel bakımdan anlamlı fark gözlenmiştir [0,002 $p < 0,05$].

Ölçek genelinde elde edilen verilere göre Bayır Ortaokulu öğrencilerinin ölçek puanları ortalaması ($\bar{X}_{\text{Bayır}} = 83,9000$), Alparslan Ortaokulu öğrencilerinin ölçek puanları ortalaması ($\bar{X}_{\text{Alparslan}} = 86,4757$), Mevlana Ortaokulu öğrencilerinin ölçek puanları ortalaması ($\bar{X}_{\text{Mevlana}} = 87,5600$) ve boyut geneli ortaokul öğrencilerinin ölçek puanları ortalaması ($\bar{X}_G = 86,2575$) olarak belirlenmiştir. Bulunan bu değerlere ölçek genelinde öğrencilerin okul gruplarından en az ikisi arasında istatistiksel bakımdan anlamlı fark gözlenmiştir [0,007 $p < 0,05$].

Tablo-43: Öğrenim Görülen Okul ve Tutum İlişisine Ait ANOVA Analizi

		Kareler Toplamı	df	Ortalama Medyan	F	P	Tukey HSD
DUYUŞSAL	Gruplar Arasında	248,601	2	124,300	3,896	,021	Farklılık var (p<0,05)
	Gruplar İçinde	13784,549	432	31,909			
	Toplam	14033,149	434				
DAVRANIŞSAL	Gruplar Arasında	216,736	2	108,368	6,137	,002	Farklılık var (p<0,05)
	Gruplar İçinde	7628,795	432	17,659			
	Toplam	7845,531	434				
DIŞSAL DESTEKLEYİCİLER -KATKI	Gruplar Arasında	4,266	2	2,133	,189	,828	Farklılık yok (p>0,05)
	Gruplar İçinde	4878,837	432	11,294			
	Toplam	4883,103	434				
ÖLÇEK GENELİ	Gruplar Arasında	819,063	2	409,531	5,062	,007	Farklılık var (p<0,05)
	Gruplar İçinde	34952,101	432	80,908			
	Toplam	35771,163	434				

Duyuşsal boyutta uygulanan ANOVA analizine göre, gruplar arasıkareler toplamı 248,601; df 2; ortalama medyan 124,300; F 3,896 ve p değeri 0,021 bulunmuştur.

Davranışsal boyutta, gruplar arasında kareler toplamı 216,736; df 2; ortalama medyan 108,368; F 6,137 ve p değeri 0,002 olarak bulunmuştur.

Dışsal Destekleyiciler-Katkı boyutunda, gruplar arasında kareler toplamı 4,266; df 2; ortalama medyan 2,133; F 0,189 ve p değeri 0,828 olarak belirlenmiştir.

Ölçek genelinde ise gruplar arasında kareler toplamı 819,063; df 2; ortalama medyan 409,531; F 5,062 ve p değeri 0,007 olarak belirlenmiştir.

Duyuşsal boyutunda ANOVA analizine göre P değeri 0,021 olarak bulunmuş ve 0,05'ten küçük olduğu için gruplar arasında anlamlı bir fark vardır. Davranışsal boyutunda yapılan ANOVA testi sonuçlarına göre P değeri 0,002 olarak bulunmuş ve 0,05 değerinden küçük olduğu için gruplar arasında anlamlı bir fark mevcuttur. Dışsal Destekleyiciler-Katkı boyutunda uygulanan ANOVA testi sonuçlarına göre P

değeri 0,828 olarak bulunmuş ve 0,05'ten büyük olduğu için gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna varılmıştır. Son olarak ölçek geneli incelendiğinde P değeri 0,007 olarak bulunmuş ve 0,05'ten küçük olduğu için gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu neticesine ulaşılmıştır.



Tablo-44: Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersine Çalışma Aışkanlıklarına Yönelik Tutumlarının Öğrenim Gördükleri Okullar ile İlişisine Ait TUKEY Testi Bulguları

BAĞIMLI DEĞİŞKEN			ORTAL AMA FARK (I- J)	STD. HATA	P	TUKEY
BOYUTLAR	(I) OKUL	(J) OKUL				
DUYUŞSAL	BAYIR ORTAOKULU	ALPARSLAN ORTAOKULU	-1,54270	,70112	,072	Farklılık yok (p>0,05)
		MEVLANA ORTAOKULU	-1,98000*	,72925	,019	Farklılık var (p<0,05)
	ALPARSLAN ORTAOKULU	BAYIR ORTAOKULU	1,54270	,70112	,072	Farklılık yok (p>0,05)
		MEVLANA ORTAOKULU	-,43730	,62065	,761	Farklılık yok (p>0,05)
	MEVLANA ORTAOKULU	BAYIR ORTAOKULU	1,98000*	,72925	,019	Farklılık var (p<0,05)
		ALPARSLAN ORTAOKULU	,43730	,62065	,761	Farklılık yok (p>0,05)
DAVRANIŞ SAL	BAYIR ORTAOKULU	ALPARSLAN ORTAOKULU	-1,04622	,52158	,112	Farklılık yok (p>0,05)
		MEVLANA ORTAOKULU	-1,89667*	,54251	,002	Farklılık var (p<0,05)
	ALPARSLAN ORTAOKULU	BAYIR ORTAOKULU	1,04622	,52158	,112	Farklılık yok (p>0,05)
		MEVLANA ORTAOKULU	-,85045	,46172	,157	Farklılık yok (p>0,05)
	MEVLANA ORTAOKULU	BAYIR ORTAOKULU	1,89667*	,54251	,002	Farklılık var (p<0,05)
		ALPARSLAN ORTAOKULU	,85045	,46172	,157	Farklılık yok (p>0,05)
ÖLÇEK GENELİ	BAYIR ORTAOKULU	ALPARSLAN ORTAOKULU	-2,57568	1,11643	,056	Farklılık yok (p>0,05)
		MEVLANA ORTAOKULU	-3,66000*	1,16123	,005	Farklılık var (p<0,05)
	ALPARSLAN ORTAOKULU	BAYIR ORTAOKULU	2,57568	1,11643	,056	Farklılık yok (p>0,05)
		MEVLANA ORTAOKULU	-1,08432	,98829	,516	Farklılık yok (p>0,05)
	MEVLANA ORTAOKULU	BAYIR ORTAOKULU	3,66000*	1,16123	,005	Farklılık var (p<0,05)
		ALPARSLAN ORTAOKULU	1,08432	,98829	,516	Farklılık yok (p>0,05)

Ortaokul öğrencilerinin öğrenim gördükleri okullar ile tutum ilişkisine ait bulgulara baktığımızda Duyuşsal boyutta Bayır Ortaokulu öğrencileri ile Alparslan Ortaokulu öğrencileri arasında anlamlı fark bulunmamaktadır. Bayır Ortaokulu öğrencileri ile Mevlana Ortaokulu öğrencileri arasında anlamlı fark vardır ve bu farklar Mevlana Ortaokulu öğrencileri lehinedir.

Davranışsal boyutta Bayır Ortaokulu öğrencileri ile Alparslan Ortaokulu öğrencileri arasında anlamlı fark bulunmamaktadır. Bayır Ortaokulu öğrencileri ile

Mevlana Ortaokulu öğrencileri arasında anlamlı fark bulunmaktadır ve bu farklar Mevlana Ortaokulu öğrencileri lehinedir.

Ölçek geneli değerlendirildiğinde Bayır Ortaokulu öğrencileri ile Alparslan Ortaokulu öğrencileri arasında anlamlı fark mevcut değildir. Bayır Ortaokulu öğrencileri ile Mevlana Ortaokulu öğrencileri arasında anlamlı fark bulunmaktadır ve bu farklar Mevlana Ortaokulu öğrencileri lehinedir (Tablo 44).



Tablo-45: Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersine Çalışma Alışkanlıklarına Yönelik Tutumlarının Duyuşsal Boyut ve Ölçek Geneli ile Ekonomik Durum İlişkisi Bulguları

BOYUTLAR	EKONOMİK DURUM	N	ORTALAMA	STD. SAPMA	STD. HATA	SD	P
DUYUŞSAL	ALT	14	44,8571	9,54227	2,55028	2 432 434	0,004
	ORTA	396	49,3434	5,38570	,27064		
	ÜST	25	51,0800	6,56963	1,31393		
	TOPLAM	435	49,2989	5,68634	,27264		
ÖLÇEK GENELİ	ALT	14	78,5714	14,85683	3,97065	2 432 434	0,004
	ORTA	396	86,4343	8,70520	,43745		
	ÜST	25	87,7600	9,29283	1,85857		
	TOPLAM	435	86,2575	9,07866	,43529		

Ortaokul öğrencisi 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin oluşturduğu 435 kişilik bir öğrenci örnekleminin, ölçek puanları arasındaki farkları bulmak için, ekonomik durumlarına göre yapılan grupların ölçek puanlarının ortalamaları ilişkisiz örneklem için uygun olan tek yönlü varyans analizi ile kıyaslanmıştır.

Duyuşsal boyut ve ölçek genelinde öğrenim öğrencilerin ekonomik durumları ile anlamlı fark bulunmaktadır. Davranışsal ve Dışsal Destekleyiciler-Katkı boyutları değerlendirildiğinde öğrencilerin ekonomik durumları arasında anlamlı fark bulunamamıştır.

Test sonucuna göre, Duyuşsal boyutunda ekonomik durumu alt düzeyde olan öğrencilerin ölçek puanları ortalaması ($\bar{X}_{Alt}= 44,8571$), orta düzeyde olan öğrencilerin ölçek puanları ortalaması ($\bar{X}_{Orta}= 49,3434$), üst düzeyde olan öğrencilerin ölçek puanları ortalaması ($\bar{X}_{Üst}=51,0800$) ve boyut geneli ortaokul öğrencilerinin ölçek puanları ortalaması ($\bar{X}_G=49,2989$) olarak belirlenmiştir. Bulunan bu değerlere göre öğrencilerin ekonomik durum gruplarından en az ikisi arasında istatistiksel bakımdan anlamlı fark gözlenmiştir [0,004 p<0,05].

Ölçek geneli incelendiğinde ekonomik durumu alt düzeyde olan öğrencilerin ölçek puanları ortalaması ($\bar{X}_{Alt}= 78,5714$), orta düzeyde olan öğrencilerin ölçek puanları ortalaması ($\bar{X}_{Orta}= 86,4343$), üst düzeyde olan öğrencilerin ölçek puanları ortalaması ($\bar{X}_{Üst}=87,7600$) ve boyut geneli ortaokul öğrencilerinin ölçek puanları ortalaması ($\bar{X}_G=86,2575$) olarak belirlenmiştir. Bulunan bu değerlere göre öğrencilerin ekonomik durum gruplarından en az ikisi arasında istatistiksel bakımdan anlamlı fark gözlenmiştir [$0,004 p<0,05$].



Tablo-46: Ekonomik Durum ve Tutum İlişkisine Ait ANOVA Analizi

		Karelerin Toplamı	df	Ortalama Medyan	F	P	TUKEY HSD
DUYUŞSAL	Gruplar Arasında	356,302	2	178,151	5,627	,004	Farklılık var (p<0,05)
	Gruplar İçinde	13676,847	432	31,659			
	Toplam	14033,149	434				
ÖLÇEK GENELİ	Gruplar Arasında	895,882	2	447,941	5,549	,004	Farklılık var (p<0,05)
	Gruplar İçinde	34875,282	432	80,730			
	Toplam	35771,163	434				
DIŞSAL DESTEKLEYİCİLER-KATKI	Gruplar Arasında	55,506	2	27,753	2,483	,085	Farklılık yok (p>0,05)
	Gruplar İçinde	4827,598	432	11,175			
	Toplam	4883,103	434				
DAVRANIŞSAL	Gruplar Arasında	29,243	2	14,621	,808	,446	Farklılık yok (p>0,05)
	Gruplar İçinde	7816,288	432	18,093			
	Toplam	7845,531	434				

Duyuşsal boyutta uygulanan ANOVA analizine göre, gruplar arası kareler toplamı 356,302; df 2; ortalama medyan 178,151; F 5,627 ve p değeri 0,004 bulunmuştur.

Davranışsal boyutta, gruplar arasında kareler toplamı 29,243; df 2; ortalama medyan 14,621; F 0,808 ve p değeri 0,446 olarak bulunmuştur.

Dışsal Destekleyiciler-Katkı boyutunda, gruplar arasında kareler toplamı 55,506; df 2; ortalama medyan 27,753; F 2,483 ve p değeri 0,085 olarak belirlenmiştir.

Ölçek genelinde ise gruplar arasında kareler toplamı 447,941; df 2; ortalama medyan 447,941; F 5,549 ve p değeri 0,004 olarak belirlenmiştir.

Duyuşsal boyutunda ANOVA analizine göre P değeri 0,004 olarak bulunmuş ve 0,05'ten küçük olduğu için gruplar arasında anlamlı bir fark vardır. Davranışsal boyutunda yapılan ANOVA testi sonuçlarına göre P değeri 0,446 olarak bulunmuş ve 0,05 değerinden büyük olduğu için gruplar arasında anlamlı bir fark mevcut

değildir. Dışsal Destekleyiciler-Katkı boyutunda uygulanan ANOVA testi sonuçlarına göre P değeri 0,085 olarak bulunmuş ve 0,05'ten büyük olduğu için gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna varılmıştır. Son olarak ölçek geneli incelendiğinde P değeri 0,004 olarak bulunmuş ve 0,05'ten küçük olduğu için gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu neticesine ulaşılmıştır.



Tablo-47: Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersine Çalışma Alışkanlıklarına Yönelik Tutumlarının Duyuşsal Boyutta ve Ölçek Genelinde Ekonomik Durumları ile İlişisine Ait TUKEY Testi Bulguları

BAĞIMLI DEĞİŞKEN			ORTALA MA FARK(I-J)	STD. HATA	P	TUKEY
BOYUTLAR	EKONOMİK DURUM(I)	EKONOMİK DURUM(J)				
DUYUŞSAL BOYUT	ALT	ORTA	-4,48629*	1,53014	,004	Farklılık var (p<0,05)
		ÜST	-6,22286*	1,87823	,001	Farklılık var (p<0,05)
	ORTA	ALT	4,48629*	1,53014	,004	Farklılık var (p<0,05)
		ÜST	-1,73657	1,16031	,135	Farklılık yok (p>0,05)
	ÜST	ALT	6,22286*	1,87823	,001	Farklılık var (p<0,05)
		ORTA	1,73657	1,16031	,135	Farklılık yok (p>0,05)
ÖLÇEK GENELİ	ALT	ORTA	-7,86291*	2,44342	,001	Farklılık var (p<0,05)
		ÜST	-9,18857*	2,99927	,002	Farklılık var (p<0,05)
	ORTA	ALT	7,86291*	2,44342	,001	Farklılık var (p<0,05)
		ÜST	-1,32566	1,85285	,475	Farklılık yok (p>0,05)
	ÜST	ALT	9,18857*	2,99927	,002	Farklılık var (p<0,05)
		ORTA	1,32566	1,85285	,475	Farklılık yok (p>0,05)

Ortaokul öğrencilerinin ekonomik durumları ile tutum ilişkisine ait bulgulara baktığımızda Duyuşsal boyutta alt grup ile orta grup arasında anlamlı fark bulunmaktadır ve bu fark orta grup lehinedir. Yine alt grup ile üst grup arasında anlamlı fark vardır ve bu fark üst grup lehinedir.

Ölçek geneli değerlendirildiğinde alt grup ile orta grup arasında anlamlı fark mevcuttur ve bu fark orta grup lehinedir. Alt grup ile üst grup arasında anlamlı fark bulunmaktadır ve bu fark üst grup lehinedir (Tablo 47).

Tablo-48: Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersine Çalışma Alışkanlıklarına Yönelik Tutumlarının Duyuşsal Boyut, Davranışsal Boyut ve Ölçek Geneli ile Anne Eğitim Durumu İlişkisi Bulguları

BOYUTLAR	EĞİTİM DURUMU	N	ORTALAMA	STD. SAPMA	SD	P
DUYUŞSAL	İLKOKUL	228	48,6886	6,02816	4 430 434	0,012
	ORTAOKUL	76	48,6579	5,20398		
	LİSE	85	50,9647	5,53226		
	LİSANS	45	50,2222	4,18270		
	LİSANSÜSTÜ	1	54,0000	.		
	TOPLAM	435	49,2989	5,68634		
ÖLÇEK GENELİ	İLKOKUL	228	85,1754	9,58408	4 430 434	0,001
	ORTAOKUL	76	84,6579	8,63412		
	LİSE	85	89,1294	8,35063		
	LİSANS	45	88,8444	6,65362		
	LİSANSÜSTÜ	1	94,0000	.		
	TOPLAM	435	86,2575	9,07866		
DAVRANIŞSAL	İLKOKUL	228	26,7544	4,41675	4 430 434	0,001
	ORTAOKUL	76	26,5263	4,16165		
	LİSE	85	28,4235	3,92603		
	LİSANS	45	28,9333	3,31251		
	LİSANSÜSTÜ	1	28,0000	.		
	TOPLAM	435	27,2690	4,25174		

Yapılan analizlerin neticesine göre, duyuşsal boyutta anne eğitimi ilkokul mezunu olan ortaokul öğrencilerinin ölçek puanlarının ortalaması ($\bar{X}_{İlkokul}= 48,6886$), annesi ortaokul mezunu ortaokul öğrencilerinin ölçek puanlarının ortalaması ($\bar{X}_{Ortaokul}= 48,6579$), annesi lise mezunu ortaokul öğrencilerinin ölçek puanlarının ortalaması ($\bar{X}_{Lise}= 50,9647$) annesi lisans mezunu ortaokul öğrencilerinin ölçek puanlarının ortalaması ($\bar{X}_{Lisans}= 50,2222$), annesi lisansüstü mezunu ortaokul öğrencilerinin ölçek puanlarının ortalaması ($\bar{X}_{Lisansüstü}= 54,0000$) olarak tespit edilmiştir. Ayrıca duyuşsal boyut geneli ortaokul öğrencilerinin ölçek puanlarının

ortalaması ($\bar{X}_G= 49,2989$) olarak ölçülmüştür. Ölçülen değerlere göre duyuşsal boyutta bu gruplardan en az ikisi arasında istatistiksel bakımdan anlamlı fark gözlenmiştir [$0,012 p<0,05$].

Yapılan analizlerin neticesine göre, davranışsal boyutta anne eğitimi ilkokul mezunu olan ortaokul öğrencilerinin ölçek puanlarının ortalaması ($\bar{X}_{\text{İlkokul}}= 26,7544$), annesi ortaokul mezunu ortaokul öğrencilerinin ölçek puanlarının ortalaması ($\bar{X}_{\text{Ortaokul}}= 26,5263$), annesi lise mezunu ortaokul öğrencilerinin ölçek puanlarının ortalaması ($\bar{X}_{\text{Lise}}= 28,4235$) annesi lisans mezunu ortaokul öğrencilerinin ölçek puanlarının ortalaması ($\bar{X}_{\text{Lisans}}= 28,9333$), annesi lisansüstü mezunu ortaokul öğrencilerinin ölçek puanlarının ortalaması ($\bar{X}_{\text{Lisansüstü}}= 28,0000$) olarak tespit edilmiştir. Ayrıca davranışsal boyut geneli ortaokul öğrencilerinin ölçek puanlarının ortalaması ($\bar{X}_G= 27,2690$) olarak ölçülmüştür. Ölçülen değerlere göre davranışsal boyutta bu gruplardan en az ikisi arasında istatistiksel bakımdan anlamlı fark gözlenmiştir [$0,001 p<0,05$].

Yapılan analizlerin neticesine göre, ölçek genelinde anne eğitimi ilkokul mezunu olan ortaokul öğrencilerinin ölçek puanlarının ortalaması ($\bar{X}_{\text{İlkokul}}=85,1754$), annesi ortaokul mezunu ortaokul öğrencilerinin ölçek puanlarının ortalaması ($\bar{X}_{\text{Ortaokul}}=84,6579$), annesi lise mezunu ortaokul öğrencilerinin ölçek puanlarının ortalaması ($\bar{X}_{\text{Lise}}=89,1294$) annesi lisans mezunu ortaokul öğrencilerinin ölçek puanlarının ortalaması ($\bar{X}_{\text{Lisans}}=88,8444$), annesi lisansüstü mezunu ortaokul öğrencilerinin ölçek puanlarının ortalaması ($\bar{X}_{\text{Lisansüstü}}=94,0000$) olarak tespit edilmiştir. Ayrıca ölçek geneli ortaokul öğrencilerinin ölçek puanlarının ortalaması ($\bar{X}_G=86,2575$) olarak ölçülmüştür. Ölçülen değerlere göre ölçek genelinde bu gruplardan en az ikisi arasında istatistiksel bakımdan anlamlı fark gözlenmiştir [$0,001 p<0,05$] (Tablo 48).

Tablo-49: Anne Eğitim Durumu ve Tutum İlişisine Ait ANOVA Analizi

		Kareler Toplamı	df	Ortalama Medyan	F	P	TUKEY HSD
DUYUŞSAL	Gruplar Arasında	412,482	4	103,120	3,255	,012	Farklılık var (p<0,05)
	Gruplar İçinde	13620,668	430	31,676			
	Toplam	14033,149	434				
ÖLÇEK GENELİ	Gruplar Arasında	1523,588	4	380,897	4,782	,001	Farklılık var (p<0,05)
	Gruplar İçinde	34247,575	430	79,646			
	Toplam	35771,163	434				
DAVRANIŞSAL	Gruplar Arasında	340,785	4	85,196	4,881	,001	Farklılık var (p<0,05)
	Gruplar İçinde	7504,746	430	17,453			
	Toplam	7845,531	434				
DIŞSAL DESTEKLEYİCİLER-KATKI	Gruplar Arasında	9,526	4	2,381	,210	,933	Farklılık yok (p>0,05)
	Gruplar İçinde	4873,578	430	11,334			
	Toplam	4883,103	434				

Anne eğitim durumu ile tutum değişikliğine dair duyuşsal boyutta uygulanan ANOVA analizine göre, gruplar arası kareler toplamı 412,482; df 4; ortalama medyan 103,120; F değeri 3,255 ve p değeri 0,012 bulunmuştur.

Davranışsal boyutta, gruplar arasında kareler toplamı 340,785; df 4; ortalama medyan 85,196; F değeri 4,881 ve p değeri 0,001 olarak bulunmuştur.

Dışsal Destekleyiciler-Katkı boyutunda, gruplar arasında kareler toplamı 9,526; df 4; ortalama medyan 2,381; F değeri 0,210 ve p değeri 0,933 olarak belirlenmiştir.

Ölçek genelinde ise gruplar arasında kareler toplamı 1523,588; df 4; ortalama medyan 380,897; F değeri 4,782 ve p değeri 0,001 olarak belirlenmiştir.

Duyuşsal boyutunda ANOVA analizine göre P değeri 0,012 olarak bulunmuş ve 0,05'ten küçük olduğu için gruplar arasında anlamlı bir fark vardır. Davranışsal boyutunda yapılan ANOVA testi sonuçlarına göre P değeri 0,001 olarak bulunmuş ve 0,05 değerinden küçük olduğu için gruplar arasında anlamlı bir fark mevcuttur. Dışsal Destekleyiciler-Katkı boyutunda uygulanan ANOVA testi sonuçlarına göre P

değeri 0,933 olarak bulunmuş ve 0,05'ten büyük olduğu için gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna varılmıştır. Son olarak ölçek geneli incelendiğinde P değeri 0,001 olarak bulunmuş ve 0,05'ten küçük olduğu için gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu neticesine ulaşılmıştır (Tablo 49).



Tablo-50: Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersine Çalışma Aışkanlıklarına Yönelik Tutumlarının Duyuşsal Boyut, Davranışsal Boyut ve Ölçek Geneli ile Baba Eğitim Durumu İlişkisi Bulguları

BOYULAR	EĞİTİM DURUMU	N	ORTALAMA	STD. SAPMA	SD	P
DUYUŞSAL	İLKOKUL	160	48,7938	5,60446	4 430 434	0,005
	ORTAOKUL	90	47,9222	5,72640		
	LİSE	74	50,8649	6,30574		
	LİSANS	110	50,0636	5,01242		
	LİSANSÜSTÜ	1	54,0000	.		
	TOPLAM	435	49,2989	5,68634		
ÖLÇEK GENELİ	İLKOKUL	160	85,2750	9,31486	4 430 434	0,001
	ORTAOKUL	90	83,7778	8,35152		
	LİSE	74	88,7297	10,34514		
	LİSANS	110	87,9818	7,66738		
	LİSANSÜSTÜ	1	94,0000	.		
	TOPLAM	435	86,2575	9,07866		
DAVRANIŞSAL	İLKOKUL	160	26,6125	4,50714	4 430 434	0,012
	ORTAOKUL	90	26,7000	4,09014		
	LİSE	74	28,0000	4,13140		
	LİSANS	110	28,1909	3,88952		
	LİSANSÜSTÜ	1	28,0000	.		
	TOPLAM	435	27,2690	4,25174		

Yapılan analizlerin neticesine göre, duyuşsal boyutta baba eğitimi ilkokul mezunu olan ortaokul öğrencilerinin ölçek puanlarının ortalaması ($\bar{X}_{İlkokul}= 48,7938$), babası ortaokul mezunu ortaokul öğrencilerinin ölçek puanlarının ortalaması ($\bar{X}_{Ortaokul}= 47,9222$), babası lise mezunu ortaokul öğrencilerinin ölçek puanlarının ortalaması ($\bar{X}_{Lise}= 50,8649$) babası lisans mezunu ortaokul öğrencilerinin ölçek puanlarının ortalaması ($\bar{X}_{Lisans}= 50,0636$), babası lisansüstü mezunu ortaokul öğrencilerinin ölçek puanlarının ortalaması ($\bar{X}_{Lisansüstü}= 54,0000$) olarak tespit edilmiştir. Ayrıca duyuşsal boyut geneli ortaokul öğrencilerinin ölçek puanlarının

ortalaması ($\bar{X}_G= 49,2989$) olarak ölçülmüştür. Ölçülen değerlere göre duyuşsal boyutta bu gruplardan en az ikisi arasında istatistiksel bakımdan anlamlı fark gözlenmiştir [$0,005 p<0,05$].

Yapılan analizlerin neticesine göre, davranışsal boyutta baba eğitimi ilkokul mezunu olan ortaokul öğrencilerinin ölçek puanlarının ortalaması ($\bar{X}_{\text{İlkokul}}= 26,6125$), babası ortaokul mezunu ortaokul öğrencilerinin ölçek puanlarının ortalaması ($\bar{X}_{\text{Ortaokul}}= 26,7000$), babası lise mezunu ortaokul öğrencilerinin ölçek puanlarının ortalaması ($\bar{X}_{\text{Lise}}= 28,0000$) babası lisans mezunu ortaokul öğrencilerinin ölçek puanlarının ortalaması ($\bar{X}_{\text{Lisans}}=28,1909$), babası lisansüstü mezunu ortaokul öğrencilerinin ölçek puanlarının ortalaması ($\bar{X}_{\text{Lisansüstü}}=28,0000$) olarak tespit edilmiştir. Ayrıca davranışsal boyut geneli ortaokul öğrencilerinin ölçek puanlarının ortalaması ($\bar{X}_G=27,2690$) olarak ölçülmüştür. Ölçülen değerlere göre davranışsal boyutta bu gruplardan en az ikisi arasında istatistiksel bakımdan anlamlı fark gözlenmiştir [$0,012 p<0,05$].

Yapılan analizlerin neticesine göre, ölçek genelinde baba eğitimi ilkokul mezunu olan ortaokul öğrencilerinin ölçek puanlarının ortalaması ($\bar{X}_{\text{İlkokul}}=85,2750$), babası ortaokul mezunu ortaokul öğrencilerinin ölçek puanlarının ortalaması ($\bar{X}_{\text{Ortaokul}}=83,7778$), babası lise mezunu ortaokul öğrencilerinin ölçek puanlarının ortalaması ($\bar{X}_{\text{Lise}}=88,7297$) babası lisans mezunu ortaokul öğrencilerinin ölçek puanlarının ortalaması ($\bar{X}_{\text{Lisans}}=87,9818$), babası lisansüstü mezunu ortaokul öğrencilerinin ölçek puanlarının ortalaması ($\bar{X}_{\text{Lisansüstü}}=94,0000$) olarak tespit edilmiştir. Ayrıca ölçek geneli ortaokul öğrencilerinin ölçek puanlarının ortalaması ($\bar{X}_G= 86,2575$) olarak ölçülmüştür. Ölçülen değerlere göre ölçek genelinde bu gruplardan en az ikisi arasında istatistiksel bakımdan anlamlı fark gözlenmiştir [$0,001 p<0,05$](Tablo 50).

Tablo-51: Baba Eğitim Durumu ve Tutum İlişkisine Ait ANOVA Analizi

		Kareler Toplamı	df	Ortalama Medyan	F	P
DUYUŞSAL	Gruplar Arasında	479,297	4	119,824	3,801	,005
	Gruplar İçinde	13553,852	430	31,521		
	Toplam	14033,149	434			
ÖLÇEK GENELİ	Gruplar Arasında	1547,149	4	386,787	4,860	,001
	Gruplar İçinde	34224,014	430	79,591		
	Toplam	35771,163	434			
DAVRANIŞSAL	Gruplar Arasında	231,665	4	57,916	3,271	,012
	Gruplar İçinde	7613,866	430	17,707		
	Toplam	7845,531	434			
DIŞSAL DESTEKLEYİCİLER-KATKI	Gruplar Arasında	38,571	4	9,643	,856	,490
	Gruplar İçinde	4844,533	430	11,266		
	Toplam	4883,103	434			

Baba eğitim durumu ile tutum değişikliğine dair duyuşsal boyutta uygulanan ANOVA analizine göre, gruplar arası kareler toplamı 479,297; df 4; ortalama medyan 119,824; F değeri 3,801 ve p değeri 0,005 bulunmuştur.

Davranışsal boyutta, gruplar arasında kareler toplamı 231,665; df 4; ortalama medyan 57,916; F değeri 3,271 ve p değeri 0,012 olarak bulunmuştur.

Dış Destekleyiciler-Katkı boyutunda, gruplar arasında kareler toplamı 9,526; df 4; ortalama medyan 9,643; F değeri 0,856 ve p değeri 0,490 olarak belirlenmiştir.

Ölçek genelinde ise gruplar arasında kareler toplamı 1547,149; df 4; ortalama medyan 386,787; F değeri 4,860 ve p değeri 0,001 olarak belirlenmiştir.

Duyuşsal boyutunda ANOVA analizine göre P değeri 0,005 olarak bulunmuş ve 0,05'ten küçük olduğu için gruplar arasında anlamlı bir fark vardır. Davranışsal boyutunda yapılan ANOVA testi sonuçlarına göre P değeri 0,012 olarak bulunmuş ve 0,05 değerinden küçük olduğu için gruplar arasında anlamlı bir fark mevcuttur. Dışsal Destekleyiciler-Katkı boyutunda uygulanan ANOVA testi sonuçlarına göre P değeri 0,490 olarak bulunmuş ve 0,05'ten büyük olduğu için gruplar arasında anlamlı

bir fark bulunmadığı sonucuna varılmıştır. Son olarak ölçek geneli incelendiğinde P değeri 0,001 olarak bulunmuş ve 0,05'ten küçük olduğu için gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu neticesine ulaşılmıştır (Tablo 51).



BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine çalışma alışkanlıklarına yönelik tutumlarını ölçmeyi hedefleyen bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında alanda yapılan çalışmalar incelenerek bir ölçek hazırlanmış ve ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Çalışmada ölçek geliştirme çalışması ile ilgili neticeler, faktör analizi neticeleri, geçerlik ve güvenilirlik analizi neticeleri, ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine çalışma alışkanlıklarına yönelik tutum ölçeği uyum modeli neticeleri (LISREL), ilişkisel tarama çalışması ile ilgili neticeler, ortaokul öğrencilerinin görüş ve tutumlarıyla ilgili ilişkisel neticeler, cinsiyet ile ilgili ilişkisel neticeler, sınıf düzeyi ile ilgili ilişkisel neticeler, öğrenim gördükleri okullar ile ilgili ilişkisel neticeler, ekonomik düzeyleri ile ilgili ilişkisel neticeler, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi ile ilgili ilişkisel neticeler incelenmiş, tartışılmış ve öneriler geliştirilmiştir.

5. 1. Sonuç ve Tartışma

5.1.1. Ölçek Geliştirme Çalışması ile İlgili Sonuç

Araştırmanın ilk aşamasında alanda yapılan çalışmalar incelendikten sonra uzman görüşünden faydalanılarak 45 maddeden oluşan beşli Likert tipi Türkçe dersine çalışma alışkanlıklarına yönelik tutum ölçeği formu hazırlanmış, hazırlanan tutum ölçeği formu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Karaman ili Bayır, Alparslan ve Mevlana Ortaokullarının 5, 6, 7 ve 8. sınıflarında öğrenim gören 435 ortaokul öğrencisine uygulanmıştır.

5.1.2. Faktör Analizi ile İlgili Sonuç

Ölçeğin yapı geçerliğini tespit etmek için uygulanan faktör analizi ile ölçekte bulunan maddelerin ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine çalışma alışkanlıklarına yönelik tutum ölçeği ile ilgili hangi faktörleri ölçtüğü belirlenmiştir. Elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğunu tespit etmek amacıyla KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) katsayısı ve Barlett Sphericity Testi kullanılmaktadır. Çalışmadan elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğunu tespit etmek için yapılan ön analiz çalışmalarına göre KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) (Örneklem Hacmi Uygunluğu

Ölçümü) değeri 0,895 olup, Barlett Sphericity Testi (Barlett Bütünlük Testi) sonucu da anlamlı bulunmuştur ($p < 0,05$). Ki-kare değerinin 6589,154 Df'nin 990 olması verilerin faktör analizine uygunluğunu göstermektedir.

Faktör sayısının tespitinde öz değer istatistiği ve faktörlerin öz değerlerinin gösterildiği çizgi grafiğinden faydalanılmıştır. Total değerler incelendiğinde başlangıç öz değeri 1'in üzerinde 10 faktör tespit edilmiştir. Bu 10 faktörün varyans üzerindeki katkısının %55,580 olduğu belirlenmiştir. Faktör analizi ile madde yük değerleri 0,40'un altında yani düşük olan ve binişik maddelerin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Faktör sayısının serbest bırakıldığı takdirde 9 faktöre kadar düşen döndürülmüş bileşenler matrisi varyans miktarlarına göre 3 faktör ile sınırlandırılmış ve 20 maddenin ölçekten çıkarılmasıyla 25 maddelik son halini almıştır.

20 maddenin analiz dışında kalması ile 3 faktörün varyansı açıklama oranının % 38,924 olduğu ve ölçekte bulunan maddelerin yük değerlerinin ise 0,43 ile 0,84 arasında değiştiği belirlenmiştir.

Birinci faktörü meydana getiren maddeler daha çok duyuşsal yönden ifadeler ve anlamlarıçeren maddeler olduğu için "Duyuşsal Boyut" olarak adlandırılmıştır. Duyuşsal boyut madde yük değerleri 0,43 ile 0,69 değerleri arasında değişmektedir ve 15 maddeden oluşmaktadır.

İkinci faktörü meydana getiren maddeler ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine çalışma alışkanlıklarına yönelik ve hareketleri ile yapılan çalışmalarıyla ilgili maddeler olduğu için "Davranışsal Boyut" olarak adlandırılmıştır. Davranışsal boyutun madde yük değerleri 0,46 ile 0,63 değerleri arasında değişkenlik göstermekte ve 7 maddeden oluşmaktadır.

Üçüncü faktörü meydana getiren maddeler öğrencilerin ailelerinden ve çevrelerinden aldıkları destek, yardımla ilgili olduğu için "Dışsal Destekleyiciler-Katkı Boyutu" olarak adlandırılmıştır. Dışsal Destekleyiciler-Katkı boyutu madde yük değerleri 0,73 ile 0,84 değerleri arasında değişmekte ve 3 maddeden oluşmaktadır.

5. 1. 3. Geçerlik ve Güvenirlik Analizi ile İlgili Sonuç

Analiz öncesinde uygulanan güvenilirlik analizinde, 45 maddelik ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine çalışma alışkanlıklarına yönelik tutum ölçeğinin Cronbach Alpha değeri 0,772 olarak bulunmuştur. Yapılan analizler neticesinde 25 maddelik ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine çalışma alışkanlıklarına yönelik tutum ölçeğinin güvenilirlik analizinde Cronbach Alpha değeri 0,64 olarak bulunmuştur. Ölçekte yer alan boyutların güvenilirlik katsayıları incelendiğinde Davranışsal boyutun Cronbach Alpha katsayısı 0,61; Duyuşsal boyutun Cronbach Alpha katsayısı 0,62; Dışsal Destekleyiciler-Katkı boyutunun Cronbach Alpha katsayısı 0,73 olarak bulunmuştur.

Kalan 25 maddelik ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine çalışma alışkanlıklarına yönelik tutum ölçeğinin alt-üst gruplarına dayanan geçerlik analizi de uygulanmıştır.

5.1.4. Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersine Çalışma Alışkanlıkları Tutum Ölçeği Uyum Modeli Sonuçları (LISREL)

Doğrulamalı faktör analizi neticesinde, χ^2/df (ki-kare/serbestlik derecesi) değeri 2,71 olarak tespit edilmiştir ki bu netice modelin kabul edilebilir bir uyuma sahip olduğu anlamına gelmektedir. İyi bir model olması için bu değer 2 veya altında bir değer olması gerekirken kabul edilebilir bir uyum iyiliği için 5 veya daha altında değer olması gerekmektedir (Kline, 2010; Sümer, 2000; Akt Şimşek, 2007).

RMSEA değerinin iyi uyumu göstermesi için 0,05'ten küçük olması, kabul edilebilir bir uyum için ise 0,1'den küçük olması gerekmektedir. (Yılmaz ve Çelik, 2009). Modelin RMSEA değeri 0,063 olarak tespit edilmiştir. Buna göre, yapılan analiz neticesinde tespit edilen uyum indeksi, modelin iyi uyuma sahip olduğu anlamına gelmektedir.

GFI değerinin 0,95 ve daha yüksek olması iyi uyum, 0,85 ve daha yüksek olması ise kabul edilebilir uyum anlamına gelmektedir (Eminoğlu, 2008). Modelin GFI uyum indeksine bakıldığında, GFI'nın 0,88 olduğu göze çarpmaktadır. Buna göre GFI değerinin zayıf edilebilir uyuma karşılık geldiği anlaşılmaktadır. AGFI indeksinin 0,90 ve daha yüksek bir değer taşıması iyi uyumu, 0,85'ten yüksek bir değer taşıması ise kabul edilebilir uyumu ifade etmektedir (Eminoğlu, 2008). Modelin

AGFI değeri 0,86 olarak tespit edilmiştir. Buna göre yapılan analiz neticesinde AGFI değerinin kabul edilebilir uyuma karşılık geldiği söylenebilir.

RMR ve SRMR indekslerinin 0,05'in altında bir değer taşıması iyi uyum, 0,1'in altında bir değerde olması ise kabul edilebilir uyum anlamına gelmektedir (Aydın, 2010). Hazırladığımız çalışmamızda RMR uyum indeksi 0,11 ve SRMR uyum indeksi 0,064 olarak tespit edilmiştir. Bu çerçevede bulunan RMR değerinin zayıf uyuma sahip olduğu ve SRMR değerinin ise kabul edilebilir uyumun özelliklerini taşıdığı söylenebilir.

NNFI değerinin 0,95'den daha yüksek olması iyi uyum, 0,90 üzerinde bir değer olması ise kabul edilebilir uyum manasına gelmektedir (Schermelleh-Engel and Moosbrugger, 2003). NNFI değeri 0,91 olduğu görülen modelin, NNFI değerinin kabul edilebilir bir uyuma sahip olduğu söylenebilir.

NFI ve CFI indekslerinin 0,95 ve daha yüksek bir değerde olması iyi uyum, 0,90 ve dah yüksek bir değerde olması kabul edilebilir uyum manasına gelmektedir (Sümer, 2000). Hazırladığımız modelin NFI ve CFI uyum indekslerine baktığımızda, NFI'nın 0,88 ve CFI'nın 0,92 değerini taşıdığı görülmektedir. Bu doğrultuda, uygulanan analiz neticesinde NFI değerinin zayıf uyuma ve CFI değerlerinin ise kabul edilebilir bir uyuma sahip oldukları tespit edilmiştir.

Değişkenlerin aralarındaki ilişkileri şematik şekilde daha detaylı araştırmak, standartlaştırılmış ölçüm değerlerini, tahmin değerlerini ve t-kabul değerlerini tespit etmek için bilgisayar programları yardımıyla da path analizinden yararlanılmıştır.

Yapılan path analizine göre ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine çalışma alışkanlıklarına yönelik tutum ölçeği ile ilgili olarak üç boyutlu yapının uygun olduğu neticesine varılabilir. Doğrulayıcı faktör analiziyle hesaplanan standardize edilmiş madde faktör katsayıları verilmiş, madde-faktör doğrudan ilişki katsayılarının 0,37 ile 0,88 arasındadeğişkenlik gösterdiği görülmüştür.

5.1.5. İlişkisel Tarama Çalışması ile İlgili Sonuç

Hazırlanan ölçek 2018-2019 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 435 kişilik bir örneklem üzerinde uygulanmıştır. Örneklemi meydana getiren öğrencilerin 214'ü kız öğrencilerdir ve kızlar örneklemin %49,2'sini oluşturmaktadır. Erkek

öğrencilerin sayısı ise 221'dir ve örneklemin %50,8'lik bir kısmını meydana getirmektedir.

5.1.6. Sınıf Düzeyi ile İlgili İlişkisel Sonuç

Yapılan analizler neticesinde ortaokul öğrencilerinin ortalama puanları Dışsal Destekleyiciler-Katkı boyutunda $\bar{x}=9,68$, Duyuşsal boyutta ise $\bar{x}=49,29$ olarak tespit edilmiştir, ölçeğin genelinde ise ortaokul öğrencilerinin ortalama puanları $\bar{x}=86,25$ olduğu bulunmuştur. Veriler neticesinde ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine çalışırken dışsal destekleyicilere ihtiyaç duymadıkları ve duyuşsal yönden Türkçe dersine çalışma alışkanlığını önemsedikleri ortaya çıkmıştır. Ölçeğin tamamı dikkate alındığında ise ortaokul öğrencilerinin genel anlamda Türkçe dersine çalışma alışkanlıklarına yönelik tutumlara karşı duyarlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin davranışsal boyutunda sınıf düzeyi değişkeninin ortaokul öğrencilerinin görüş ve tutumlarını etkilemediği görülmüştür.

Ölçek geneli değerlendirildiğinde 5.sınıf ile 6.sınıf arasında anlamlı bir fark görülmemektedir. 5.sınıf ile 7.sınıf arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ve bu fark 5.sınıf lehinedir. 5.sınıf ile 8.sınıf arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ve bu fark 5.sınıf lehinedir. Buna göre ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine çalışma alışkanlıklarına yönelik tutumlar konusunda daha hassas olduğu söylenebilir.

5.1.7. Cinsiyet ile İlgili İlişkisel Sonuç

Ortaokul öğrencilerinin duyuşsal boyutunda anlamlılık vardır ($p<0,05$). Bu anlamlı farklılık duyuşsal boyutu için ortalama puanlarının erkek öğrencilerde ($\bar{x}=48,16$) iken, kız öğrencilerde ($\bar{x}=50,46$) olarak bulunmuştur. Elde ettiğimiz bu sonuçlara göre duyuşsal boyutta kız öğrencilerin erkek öğrencilerden göre daha ilerde olduğu söylenebilir. Davranışsal boyutu gözden geçirdiğimizde ortalama puanlarının erkek öğrenciler için ($\bar{x}=26,84$), kız öğrencilerde ise ($\bar{x}=27,71$) şeklinde bir değer aldığı olduğu görülmektedir. Bunun neticesinde davranışsal boyutta kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha önde olduğu neticesine varılmıştır. Ölçeğin geneli gözden geçirildiğinde ise ortalama puanlarının erkek öğrencilerde ($\bar{x}=84,79$) iken, kız öğrencilerde ($\bar{x}=87,77$) olduğu görülmektedir. Bu değerlere göre de kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha önde olduğu neticesine varılabilir.

Ölçekteki dışsal destekleyiciler-katkı boyutunda cinsiyet değişkeninin ortaokul öğrencilerinin görüş ve tutumlarını etkilemediği görülmüştür.

Genel anlamda ortaokuldaki kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran Türkçe dersine çalışma alışkanlıklarına yönelik tutumlara karşı daha duyarlı olmaları kız öğrencilerin yaratılış gereği daha duygusal olmalarından ve toplumsal olarak daha sorumluluk sahibi olarak yetiştirilmelerinden kaynaklanabilir.

5.1.8. Öğrenim Gördükleri Okul ile İlgili İlişkisel Sonuç

Ortaokul öğrencilerinin öğrenim gördüğü okullara göre görüş ve tutumlarına bakıldığında ölçeğin duyuşsal boyutunda, davranışsal boyutunda ve ölçeğin genelinde anlamlılık olduğu sonucuna varılmıştır ($p < 0,05$).

Test sonucuna göre, Duyuşsal boyutunda Bayır Ortaokulu öğrencilerinin ölçek puanları ortalaması ($\bar{X}_{\text{Bayır}} = 47,9600$), Alparslan Ortaokulu öğrencilerinin ölçek puanları ortalaması ($\bar{X}_{\text{Alparslan}} = 49,5027$), Mevlana Ortaokulu öğrencilerinin ölçek puanları ortalaması ($\bar{X}_{\text{Mevlana}} = 49,9400$) ve boyut geneli ortaokul öğrencilerinin ölçek puanları ortalaması ($\bar{X}_G = 49,2989$) olarak belirlenmiştir. Bulunan bu değerlere göre öğrencilerin okul gruplarından en az ikisi arasında istatistiksel bakımdan anlamlı fark gözlenmiştir [$0,021 p < 0,05$].

Davranışsal boyut bulguları incelendiğinde Bayır Ortaokulu öğrencilerinin ölçek puanları ortalaması ($\bar{X}_{\text{Bayır}} = 26,1700$), Alparslan Ortaokulu öğrencilerinin ölçek puanları ortalaması ($\bar{X}_{\text{Alparslan}} = 27,2162$), Mevlana Ortaokulu öğrencilerinin ölçek puanları ortalaması ($\bar{X}_{\text{Mevlana}} = 28,0667$) ve boyut geneli ortaokul öğrencilerinin ölçek puanları ortalaması ($\bar{X}_G = 27,2690$) olarak belirlenmiştir. Bulunan bu değerlere davranışsal boyuta göre öğrencilerin okul gruplarından en az ikisi arasında istatistiksel bakımdan anlamlı fark gözlenmiştir [$0,002 p < 0,05$].

Ölçek genelinde elde edilen verilere göre Bayır Ortaokulu öğrencilerinin ölçek puanları ortalaması ($\bar{X}_{\text{Bayır}} = 83,9000$), Alparslan Ortaokulu öğrencilerinin ölçek puanları ortalaması ($\bar{X}_{\text{Alparslan}} = 86,4757$), Mevlana Ortaokulu öğrencilerinin ölçek puanları ortalaması ($\bar{X}_{\text{Mevlana}} = 87,5600$) ve boyut geneli ortaokul öğrencilerinin ölçek puanları ortalaması ($\bar{X}_G = 86,2575$) olarak belirlenmiştir. Bulunan bu değerlere ölçek

genelinde öğrencilerin okul gruplarından en az ikisi arasında istatistiksel bakımdan anlamlı fark gözlenmiştir [0,007 $p < 0,05$].

5.1.9. Ekonomik Durum ile İlgili İlişkisel Sonuç

Ortaokul öğrencilerinin ekonomik durumlarına göre görüş ve tutumlarına bakıldığında ölçeğindüyuşsal boyutunda ve ölçeğin genelinde anlamlılık olduğu sonucuna varılmıştır ($p < 0,05$).

Test sonucuna göre, Düyuşsal boyutunda ekonomik durumu alt düzeyde olan öğrencilerin ölçek puanları ortalaması ($\bar{X}_{Alt} = 44,8571$), orta düzeyde olan öğrencilerin ölçek puanları ortalaması ($\bar{X}_{Orta} = 49,3434$), üst düzeyde olan öğrencilerin ölçek puanları ortalaması ($\bar{X}_{Üst} = 51,0800$) ve boyut geneli ortaokul öğrencilerinin ölçek puanları ortalaması ($\bar{X}_G = 49,2989$) olarak belirlenmiştir. Bulunan bu değerlere göre öğrencilerin ekonomik durum gruplarından en az ikisi arasında istatistiksel bakımdan anlamlı fark gözlenmiştir [0,004 $p < 0,05$].

Ölçek geneli incelendiğinde ekonomik durumu alt düzeyde olan öğrencilerin ölçek puanları ortalaması ($\bar{X}_{Alt} = 78,5714$), orta düzeyde olan öğrencilerin ölçek puanları ortalaması ($\bar{X}_{Orta} = 86,4343$), üst düzeyde olan öğrencilerin ölçek puanları ortalaması ($\bar{X}_{Üst} = 87,7600$) ve boyut geneli ortaokul öğrencilerinin ölçek puanları ortalaması ($\bar{X}_G = 86,2575$) olarak belirlenmiştir. Bulunan bu değerlere göre öğrencilerin ekonomik durum gruplarından en az ikisi arasında istatistiksel bakımdan anlamlı fark gözlenmiştir [0,004 $p < 0,05$].

Ölçek geneli değerlendirildiğinde alt grup ile orta grup arasında anlamlı fark mevcuttur ve bu fark orta grup lehinedir. Alt grup ile üst grup arasında anlamlı fark bulunmaktadır ve bu fark üst grup lehinedir. Bu sonuca göre öğrencilerin ekonomik seviyeleri yükseldikçe Türkçe dersine çalışma alışkanlıklarına yönelik tutumlarındaki hassasiyetin arttığı söylenebilir.

5.1.10. Anne Eğitimi ile İlgili İlişkisel Sonuç

Ortaokulöğrencilerinin anne eğitimi seviyelerine göre görüş ve tutumlarına bakıldığında ölçeğinduyuşsal boyutunda, davranışsal boyutunda ve ölçeğin genelinde anlamlılık olduğu sonucuna varılmıştır ($p<0,05$).

Yapılan analizlerin neticesine göre, ölçek genelinde anne eğitimi ilkokul mezunu olan ortaokul öğrencilerinin ölçek puanlarının ortalaması ($\bar{X}_{\text{İlkokul}}=85,1754$), annesi ortaokul mezunu ortaokul öğrencilerinin ölçek puanlarının ortalaması ($\bar{X}_{\text{Ortaokul}}=84,6579$), annesi lise mezunu ortaokul öğrencilerinin ölçek puanlarının ortalaması ($\bar{X}_{\text{Lise}}=89,1294$) annesi lisans mezunu ortaokul öğrencilerinin ölçek puanlarının ortalaması ($\bar{X}_{\text{Lisans}}=88,8444$), annesi lisansüstü mezunu ortaokul öğrencilerinin ölçek puanlarının ortalaması ($\bar{X}_{\text{Lisansüstü}}=94,0000$) olarak tespit edilmiştir. Ayrıca ölçek geneli ortaokul öğrencilerinin ölçek puanlarının ortalaması ($\bar{X}_G=86,2575$) olarak ölçülmüştür. Ölçülen değerlere göre ölçek genelinde bu gruplardan en az ikisi arasında istatistiksel bakımdan anlamlı fark gözlenmiştir [$0,001 p<0,05$].

5.1.11. Baba Eğitimi ile İlgili İlişkisel Sonuç

Ortaokulöğrencilerinin baba eğitim seviyelerine göre görüş ve tutumlarına bakıldığında ölçeğinduyuşsal boyutunda, davranışsal boyutunda ve ölçeğin genelinde anlamlılık olduğu sonucuna varılmıştır ($p<0,05$).

Yapılan analizlerin neticesine göre, ölçek genelinde baba eğitimi ilkokul mezunu olan ortaokul öğrencilerinin ölçek puanlarının ortalaması ($\bar{X}_{\text{İlkokul}}=85,2750$), babası ortaokul mezunu ortaokul öğrencilerinin ölçek puanlarının ortalaması ($\bar{X}_{\text{Ortaokul}}=83,7778$), babası lise mezunu ortaokul öğrencilerinin ölçek puanlarının ortalaması ($\bar{X}_{\text{Lise}}=88,7297$) babası lisans mezunu ortaokul öğrencilerinin ölçek puanlarının ortalaması ($\bar{X}_{\text{Lisans}}=87,9818$), babası lisansüstü mezunu ortaokul öğrencilerinin ölçek puanlarının ortalaması ($\bar{X}_{\text{Lisansüstü}}=94,0000$) olarak tespit edilmiştir. Ayrıca ölçek geneli ortaokul öğrencilerinin ölçek puanlarının ortalaması ($\bar{X}_G= 86,2575$) olarak ölçülmüştür. Ölçülen değerlere göre ölçek genelinde bu

gruplardan en az ikisi arasında istatistiksel bakımdan anlamlı fark gözlenmiştir [0,001 $p < 0,05$].

5.1.12. Literatür Taraması ve Sonuçların Karşılaştırılması

Türkiye’de ders çalışma alışkanlıkları ile ilgili yapılan araştırmalarda Zimmerman ve arkadaşlarının geliştirdiği Çalışma Tutumları ve Yöntemleri, Weinstein’ingeliştirdiği Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanteri (LASSI) ve Holtzman ve Brown’ın geliştirdiği Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumları (Survey of Study Habit and Attitudes) ölçekleri kullanılmaktadır (Erdamar-Koç, 2010).

Türkiye’de öğrencilerin başarılarını etkileyen önemli bir unsur bakış açısıyla çalışma alışkanlıkları ve tutumları Küçükahmet (1987) tarafından ilk defa incelenmiştir (Köymen, 1990).

Türkiye’de verimli ders çalışma alışkanlıklarının okul başarısına etkisini araştıran ilk deneysel çalışma Uluğ (1981) tarafından ortaya konmuştur (Yörük, 2007).

Bay ve diğerleri (2004) araştırmalarında, üniversite öğrencilerinin motivasyon, sınavlara hazırlanma, zaman yönetimi ve sınav kaygısıyla başa çıkabilme becerisine sahip olma durumlarının, sınıf düzeyi, cinsiyet, öğretim şekli ve bölüm değişkenlerine göre değişip değişmediğini incelemişlerdir.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite düzeyinde yapılmış ders çalışma becerilerini etkileyen faktörleri belirlemeye yönelik araştırmalar, ders çalışma becerilerinin ne düzeyde olduğunu ortaya çıkarmayı amaçlayan çalışmalar (İlhan, Çetin, Öner-Sünkür & Yılmaz, 2013) ve İngilizce (Karabınar, 2000; Korkmaz, 2010), sosyal bilgiler (Yıldız, 2014), matematik (Özbey, 2007), fizik (Gazioğlu, 2009) ve fen ve teknoloji (Eren, 2011) gibi ders bazında ders çalışma becerileri ve o derse dair akademik başarı arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlayan çalışmalar olduğu tespit edilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine dair mevcut ders çalışma alışkanlıklarının tespitiyle ilgili betimsel çalışma sayısı oldukça azdır. Bölükbaş (2010)'ın “Türkçe dersinde başarılı olup olmamalarına ilişkin öğrenci algısı, ders kitapları dışındaki evdeki kitap sayısı, anne ve babanın eğitim düzeyi, evdeki olanaklar” adlı çalışması, ortaokul öğrencilerinin Türkçe derslerindeki akademik başarılarını gösteren ve ders çalışma alışkanlıklarına dair ipuçları veren bir çalışmadır (Bölükbaş, 2010). Ancak ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarıyla doğrudan ilişkisi bulunmasa bile Türkçe derslerindeki akademik başarıları, ders çalışma alışkanlıkları ve tutumlarını etkileyen faktörler ile bağlantılıdır.

Bu konuda yapılmış Türkçe dersine çalışma alışkanlıkları ile ilgili ilk çalışma ise Bıyıklı (2017)'nin “ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarıları ile ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişki” adlı çalışmasıdır. Çalışmada cinsiyet değişkeninde kızlar lehine çıkan sonuç ve sınıf düzeyi arttıkça alınan puanların düşmesi bizim çalışmamızla benzerlik göstermekte ancak anne-baba eğitim durumunda anlamlı bir fark olmaması yönüyle farklılık arz etmektedir.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde daha önceden ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine çalışma alışkanlıklarına yönelik tutum ölçeği geliştirilme çalışmasının yapılmadığı tespit edilmiştir ve çalışmamız bu anlamda bir ilktir.

5.3. Öneriler

Çalışmamızda kız öğrencilerin Türkçe dersine çalışma alışkanlıklarına daha hassas oldukları tespit edilmiştir. Bu durumun nedenleri ve erkek öğrencilerin de duyarlılıklarının artırılması için çalışmalar yapılabilir.

Yine çalışmamızda sınıf seviyesi yükseldikçe Türkçe dersine çalışma alışkanlıklarının düştüğü tespit edilmiştir. Bu durumun sebepleri ve ortaokulun üst sınıflarındaki öğrencilerin Türkçe dersine çalışma alışkanlıklarını kazandırmak için neler yapılabileceği konusunda çalışmalar yapılabilir.

Çalışmamızda üç farklı bölgede bulunan okullarda uygulama yapılmıştır. Sonuçlar sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan okuldaki öğrencilerin lehine çıkarken kırsal kesimde bulunan okuldaki öğrencilerin Türkçe dersine çalışma alışkanlıkları

düşük düzeyde çıkmıştır. Aynı zamanda ekonomik durum değişkeniyle ilgili sonuçlar da bu netice ile paralellik göstermiştir. Yani ekonomik durumu üst seviyede olan öğrenciler Türkçe dersine çalışma alışkanlıklarına daha duyarlıdır. Bu neticeden hareketle eğitim ve sosyo-ekonomik düzey arasındaki bağlantı ile ilgili çalışmalar yapılması mümkündür ya da bu konuda dezavantajlı öğrenciler için neler yapılması gerektiği araştırılabilir.

Çalışmamızda anne-baba eğitim seviyesinin yükselmesinin ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine çalışma alışkanlıklarına yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu konuda anne-baba tutumlarının hangilerinin Türkçe ders çalışma alışkanlığına yönelik tutumlarına olumlu etkide bulunduğuyla ilgili araştırmalar yapılabilir.

Ayrıca MEB tarafından okullarda öğretmenlere, öğrencilere ve velilere ders çalışma alışkanlıkları ile ilgili seminerler verilebilir.

KAYNAKÇA

- Akın, E. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı ve Yazma Tutumları ile Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi. 54, 496-483.
- Akın, E. ve Çeçen, M.A. (2014). Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerinin Değerlendirilmesi (Muş-Bulanık Örneği). Turkish Studies -International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish orTurkic. 9 (8), 91-110.
- Akpınar, M. (2006). Öğrencilerin Fizik Dersine Yönelik Tutumlarının Fizik Dersi Akademik Başarısına Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arslantaş, H. İ. , Kaya, A. İ. , Şimşek, N. (2009). İlköğretim öğrencilerinin Türkçe Dersine Karşı Tutumlarının Değerlendirilmesi. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 30(8), 376-387.
- Atılğan, M. (1998). Üniversite Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıkları ile Akademik Başarılarının Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Avcı, Y. (2006). Sınıf İçi Rehberlik Etkinliklerinin Öğrencilerin Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları Üzerindeki Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Aydın, M. (2010). Eğitim Yönetimi. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Aydın, İ. S., Kaya, N. S., Bayraktar, U. (2015). Türkçe Öğretiminde Öğrenci Tutumlarına Yönelik Yazılan Makaleler Üzerine Bir Meta-Analiz Çalışması. International Journal of Languages Education and Teaching. 3(2), 95-118.
- Belet, Ş.D. (2005). Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri ile Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Bıyıklı,C. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersi Akademik Başarıları ile Ders Çalışma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki.Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 42, 59-73.
- Brown, T. A. (2006). Confirmatoryfactor Analysis Forappliedresearch. (First Edition). Ny: Guilford Publications, Inc.Byrne, B. M. (1994). Structuralequationmodelingwith Eqs And Eqs/Windows: Basic Concepts, Applications, And Programming. (First Edition). California: Sage Publications.
- Byrne, B. W. (1994). “Driven Pipe Piles İn Dense Sand”, Honours Thesis, The University Of Western Australia, Nedlands, Australia.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör Analizi: Temel Kavramlar ve Ölçek Geliştirmede Kullanımı. Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. 32, 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2005), Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, Spss Uygulamaları ve Yorum. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2008). Veri Analizi El Kitabıİstatistik, Araştırma Deseni Spss Uygulamaları ve Yorum(9. Baskı).Ankara: Pegem-Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. , Kılıç Çakmak, E. , Akgün, Ö. E. , Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Can, A. (2013). Spss İle Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Crede, M & Kuncel, N. (2008). Study Habits, Skills, And Attitudes: The Third Pillar Supporting Collegiate Academic Performance. Perspectives On Psychological Science, 3(6), 425-452.
- Crow, A. (1968). Educational psychology: An outline with questions and answers. Totowa: A Littlefield, Adams & Co.

- Çokluk, Ö. , Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik Spss ve Lisrel Uygulamaları. Ankara: Pegem Akademi.
- Çokluk, Ö, Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Şener (2014). Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik Spss Ve Lisrel Uygulamaları (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Devrimci, H. K. (1993). İlkokul 5. Sınıf Çocuklarında Okuma Alışkanlığının İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dodge, J. (1994). The study skills handbook: More than 75 strategies for better learning. New York: Scholastic Inc.
- Eminoğlu, E. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Akademik Sahtekârlık Eğilimlerinin Ölçülmesine Yönelik Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Erden, M. Akman, Y. (1998). Gelişim Öğrenme Öğretme (7. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erdamar-Koç, G. (2010). Öğretmen Adaylarının Ders Çalışma Stratejilerini Etkileyen Bazı Değişkenler. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38, 82-93.
- Eren, O. (2011). İlköğretim 6., 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıkları ile Fen ve Teknoloji Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişki, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ersoy, S. (2003). İlköğretim 6, 7, 8. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersindeki Başarılarına Göre Öğrenme Stilleri ve Çalışma Alışkanlıklarının İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Floyd, F. J., & Widaman, K. F. (1995). Factor analysis in the development and refinement of clinical assessment instruments. Psychological assessment, 7(3), 286-299.

- Gazioğlu, G. (2009).Öğrencilerin alışma Alışkanlıklarının Fizik Dersi Akademik Başarıları ile İlişkinin Belirlenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Gazi ÜniversitesiEğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güngör, E. (2009).İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığıile Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişkininİncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Hooper D. , Coughlan J. Andmullen M. R. (2008). Structuralequationmodelling: Guidelinesfordetermining Model Fit. Electronic Journal Of Business Researchmethods, 6(1), 53-60.
- Howe, A.J. N. (1970).Using Students notes to examine the role of the individual learner in acquiring meaningful subject matter.The Journal of educational research,64, 61-63.
- İlgar, ř. (2005).Ev Ödevlerinin Öğrenci Eğitimi Açısından Önemi.Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 1, 119-134.
- İlhan, M., etin, B., Öner-Sünkür, M. ve Yılmaz, F. (2013).Ders alışma Becerileri ile Akademik Risk Alma Arasındaki İlişkinin Kanonik Korelasyon ile İncelenmesi. Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 2, 123-146.
- Jiao, Q. G. ve Onwuegbuzie, A. J. (2001). Library Anxiety and Characteristic Strengths and Weaknesses of Graduate Students' Study Habits. Library Review, 50(2), 73–80.
- Kağıtçıbaşı, . (1998). İnsan ve İnsanlar, İstanbul: Evrim Basım Yayın Dağıtım.
- Karabınar, S. (2000). Yabancı Dil Öğrenme Sürecinde Benlik Kavramı, Ders alışma Becerileri ve Başarı Arasındaki İlişkiler Üzerine Üniversite Düzeyinde Bir alışma. Doktora Tezi, OrtaDoğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2008). Bilimsel Araştırma Yöntemi(18. Baskı).Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Kass, R. A. And Tinsley, H. E. A. (1979). Factor Analysis. Journal Of Leisure Research, 11, 120-138.
- Kline, R. B. (2005). Principles and Practice Of Structural Equation Modeling (2nd Ed.). New York: Guilford.
- Kline, R. B. (2010). Principles and Practice Of Structural Equation Modeling (3rd Ed.). New York: Guilford Press.
- Köse, M. ve Ünal, F. T. (2014). Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi: Bir Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. (3)2, 233-249.
- Köymen, Ü. (1990). Geleneksel Yükseköğretim Sistemi Öğrencileri ile Açık Öğretim Sistemi Öğrencilerinin Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Açısından Karşılaştırılması. V. Ulusal Psikoloji Kongresi. Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayını. Ege Üniversitesi Basımevi, İzmir.
- Küçükahmet, L. (1987). Öğrencilerin Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumları, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Küçükahmet, L. (1999). Öğretimde Planlama ve Değerlendirme. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Maruyana, G. M. (1998). Basics Of Structural Equation Modeling. California: Sage Publication.
- Norusis, M. J. (1990). Spss Base System User's Guide. II: Spss Inc.
- Nunnally, J. C. (1978). Psychometric Theory, New York: McGraw Hill.
- Özcan, G. (2006). İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıkları ve Ortamlarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Özbey, N. (2007). İlköğretim Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıklarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi.Yüksek Lisans Tezi. Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Özdamar, K. (2002). Paket Programları İle İstatistiksel Veri Analizi- 2 (Çok Değişkenli Analizler).Eskişehir: Kaan Kitapevi.
- Özdemir, E.(1983). Anadili Öğretimi Türk Dili Dergisi, , Temmuz-Ağustos, 379-380.
- Özer, B. (1998). Öğrenmeyi Öğretme. A. Hakan (Ed.). Eğitim Bilimlerinde Yenilikler. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Raykov, T. Ve Marcoulides, G. A. (2008). An Introductiontoappliedmultivariate Analysis (First Edition). Ny: Taylor & Francis Group.
- Schermelleh-Engel, K. Ve Moosbrugger, H., (2003). Evaluatingthe Fit Of Structuralequationmodels: Tests Of Significanceanddescriptive Goodness-Of-Fit Measures. Methods Of Psychologicalresearch Online, Vol. 8, No: 2, 23-74.
- Schumacker, R. E. And Lomax R. G. (1996). A Beginner's Guide Tostructuralequationmodeling. New York: Taylor & Francis Group.
- Simonet, R&J., (1995).Not Alma Teknikleri (Çeviri: Pınar Kurt), İstanbul:Arion Yayınevi.
- Sever, S. (1997). Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Smith, G.,& Smith, D. (1989). Schoolwide study skills program: Thekey to mainsteamng. [http://www.studyskills.com /benefits/benefits3d.html](http://www.studyskills.com/benefits/benefits3d.html)(Erişim tarihi:30.03.2018).
- Smith, J.,(1998). Zaman Yönetimi(Çeviren: Ali Çimen).İstanbul:Timaş Yayınları.
- Stapleton, C.D. (1997). Basic Conceptsandprocedures Of Confirmatoryfactoranalysis. Austin: Theannual Meeting Of Thesouthwesteducationalresearchassociation.

- Stevens, R. D. And Edwards, A. D. N. (1996). An Approach To The Evaluation Of Assistive Technology. In Proceedings Of Assets '96, (Vancouver), Acm. Pp. 64-71.
- Subaşı, G. (2000). Etkili öğrenme: öğrenme stratejileri. https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/146/subasi.html(Erişim tarihi: 30.03.2018).
- Sümer, N. (2000). Yapısal Eşitlik Modelleri: Temel Kavramlar ve Örnek Uygulamalar. Türk Psikoloji Yazıları, 3(6), 49-74.
- Şimşek, Ö. F. (2007). Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş: Temel İlkeler Ve Lisrel Uygulamaları. Ankara: Ekinoks.
- Tabachnick, B. G. And Fidell, L. S. (2001). Using Multivariate Statistics (Fourth Edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Tan, H. ve Baloğlu, M.(2006).Psikolojik Danışma ve Rehberlik.Ankara:Nobel Yayın Dağıtım.
- Tavşancıl, E. (2005). Tutumların Ölçülmesi Ve Spss İle Veri Analizi. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tezbaşaran A. A. (1996). Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları, Özyurt Matbaası.
- Thompson, B. (2004). Exploratory And confirmatory factor Analysis: Understanding concepts and Applications. (First Edition). Washington: American psychological association.
- Türkçe Öğretim Programı, 2018. mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812312239736-Turkce%20Ogretim%20Programi%20202018.pdf, Erişim Tarihi: 20.04.2019.
- Uğur, A., 2000. Çalışma Hayatında Zaman Yönetimi, Anahtar Dergisi, 143(12).
- Uluğ, F. (2000). Okulda Başarı Etkili Öğrenme ve Çalışma Yöntemleri(7. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Yıldırım, A., Doğanay, A. ve Türkoğlu, A. (2009). Ders Çalışma Ve Öğrenme Yöntemleri(2. Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006), Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri(6. Baskı).Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, S. (2014). İlköğretim 6, 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin DersÇalışma Alışkanlıklarının Sosyal Bilgiler DersiAkademik Başarısı ile Derse Karşı TutumuArasındaki İlişki.Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yılmaz, M. (1997).Öğrencilerin Çalışma Alışkanlıklarını Belirlemeye Yönelik Bir Envanter Geliştirme Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Yılmaz K. ve Çelik M. (2009).Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği ile Tükenmişlikleri Arasındaki İlişkiSakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2015(30), 102-131.
- Yiğit, B. (2014).Ortaokul Öğrencilerinin Ders ÇalışmaAlışkanlıklarının İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Dicle ÜniversitesiEğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Yörük, D. (2007). Lise Öğrencilerinin Akademik Başarıları, Başarı Korkuları ve Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

EK-1

<p>ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE DERSİNE ÇALIŞMA ALIŞKANLIKLARINA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ GELİŞTİRİLMESİ VE TUTUMLARININ FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ</p> <p>Sayın Katılımcı, Bu ölçek formu "Türkçe Dersine Çalışma Alışkanlığı" ölçeği amacıyla hazırlanmıştır. Lütfen bu maddeleri tek tek okuyarak yaşamınızdaki anlam ve önemine göre karşındaki puanlama cetvelinden duygu ve düşüncenizi en iyi yansıttığınız düşündüğünüz puanı işaretleyiniz. Lütfen hiçbir ifadeyi cevapsız bırakmayınız. Çalışmamıza sağladığınız katkıdan dolayı teşekkür ederiz. Cinsiyet: Kız () Erkek () Sınıf:</p>
<p>Ekonomik durumunuzu nasıl tanımlarsınız? () Altı () Orta () Üst</p> <p>Anne Eğitim Durumu:</p> <p>Baba Eğitim Durumu:</p>

Maddeler No	ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE DERSİNE ÇALIŞMA ALIŞKANLIKLARINA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ GELİŞTİRİLMESİ VE TUTUMLARININ FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ	Kesinlikle Kabulüyorum	Kabulüyorum	Kararsızım	Kabulmüyorum	Kesinlikle Kabulmüyorum
1	Gün içinde Türkçe dersine çalışmak için vakit ayırmam.					
2	Türkçe dersine çalışmak hoşuma geliyor.					
3	Türkçe dersine çalışmaktan hoşlanmıyorum.					
4	Türkçe dersine çalışmanın eğlenceli olduğunu düşünüyorum.					
5	Türkçe dersine çalışırken kendimi mutsuz hissediyorum.					
6	Türkçe dersine çalışmaya istekliyim.					
7	Türkçe dersine çalışmanın gerekli olduğunu düşünüyorum.					
8	Türkçe dersine çalışmanın ders başarıma olumlu etkiler olacağını düşünüyorum.					
9	Türkçe dersine çalışmanın/çalışmanın faydalı olduğunu düşünüyorum.					
10	Ders çalışırken Türkçe dersi öncelikli tercihtir.					
11	Türkçe dersine çalışırken vakit nasıl geçtiğini anlamıyorum.					
12	Türkçe dersine çalışırken zaman geçmek bilmiyor.					
13	Türkçe dersine çalışırken canım sıkılıyor.					
14	Türkçe dersine çalışmanın gereksiz olduğunu düşünüyorum.					
15	Eve gelince Türkçe dersi ile ilgili konu tekrarı yaparım.					
16	Türkçe dersine çalışırken ders kitabı dışında farklı kaynaklardan yararlanıyorum.					
17	Türkçe dersine çalışırken dikkatimi tamamen derse veriyorum.					
18	Türkçe dersine çalışırken farklı kaynaklardan araştırma yapmaktan hoşlanıyorum.					
19	Türkçe dersine çalışırken ders kitabının yeterli olduğunu düşünüyorum.					
20	Türkçe dersine çalışırken farklı kaynaklara ihtiyaç duymuyorum.					
21	Türkçe dersine çalışırken aile bireylerinden yardım/destek alıyorum.					
22	Türkçe dersine çalışırken aile bireylerinin yardımına/desteğine ihtiyaç duyuyorum.					
23	Türkçe dersine çalışırken aile bireylerinin yardımına/desteğine ihtiyaç duymuyorum.					

24	Türkçe dersine çalışırken düzenli yerleri alım çizme, not alma, kodlama yapma gibi yöntemler kullanıyorum./kullanmaya seviyorum.					
25	Öğretmenin verdiği ödevler dışında, evde Türkçe dersi ile ilgilenmem.					
26	Öğretmenin verdiği ödevleri yapmamak için her türlü fırsat değerlendiririm.					
27	Türkçe dersine çalışmadan da başarılı olabiliyorum.					
28	Türkçe dersine çalışmadan başarılı olamam.					
29	Türkçe dersinden yüksek puan almak için çalışırım.					
30	Türkçe dersine sevdiğim, başladığım için çalışırım.					
31	Türkçe dersine çalışırken çevresel faktörler dikkatimi dağıtmaz.					
32	Dersler içinde en fazla ilgilendiğim, vakit ayırdığım ders Türkçedir.					
33	Türkçe dersine kendi isteğim ile çalışırım.					
34	Türkçe dersine annem/babamın baskısı nedeniyle çalışıyorum.					
35	Gün içinde Türkçe dersine çalışmak için vakit ayırmam.					
36	Türkçe dersine çalışmak istemiyorum.					
37	Türkçe dersine çalışmamın başarımına herhangi bir katkısı olacağını düşünmüyorum.					
38	Türkçe dersine çalışmamın faydası olacağını düşünmüyorum.					
39	Ders çalışırken Türkçe dersi öncelikli tercihim değildir.					
40	Okuldan eve gelinee Türkçe dersi ile ilgili konuyu tekrar yapmam.					
41	Türkçe dersine çalışırken farklı kaynaklardan yararlanmam.					
42	Türkçe dersine çalışırken sadece ders kitabı/çalışma kitabından yararlanmam.					
43	Türkçe dersine çalışırken dikkatimi dersi veremiyorum.					
44	Türkçe dersine çalışırken çevresel faktörler dikkatimi çok çabuk dağıtır.					
45	Diğer dersler içinde en az ilgilendiğim, vakit ayırdığım ders Türkçedir.					

EK-2

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE DERSİNE ÇALIŞMA ALIŞKANLIKLARINA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ GELİŞTİRİLMESİ VE TUTUMLARININ FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ	
<p>Sayın Katılımcı,</p> <p>Bu ölçek formu "Türkçe Dersine Çalışma Alışkanlıklarına Ölçek" olarak adlandırılmıştır. Lütfen bu maddeleri tek tek okuyarak yaşamadıkları anlam ve önemine göre karşısındaki puanları cetvelinden doğru ve yanlışlarınızı en iyi yansıttığınız doğruluklarla puanı işaretleyiniz. Lütfen hiçbir ifadeyi cevapsız bırakmayınız. Çalışmanıza sağladığınız katkından dolayı teşekkür ederiz.</p> <p>Cinsiyet: Kız () Erkek ()</p> <p>Sınıf:.....</p> <p>Ekonomik durumunuza nasıl tanımlarsınız? () Alt () Orta () Üst</p> <p>Anne Eğitim Durumu:.....</p> <p>Baba Eğitim Durumu:.....</p>	

Madde No	ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE DERSİNE ÇALIŞMA ALIŞKANLIKLARINA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ GELİŞTİRİLMESİ VE TUTUMLARININ FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ					
		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Türkçe dersine çalışırken dikkatimi tamamen dersi veriyorum.					
2	Türkçe dersine çalışırken vakit nasıl geçtiğini anlıyorum.					
3	Türkçe dersine çalışırken ortam sıkılıyor.					
4	Türkçe dersine çalışırken zaman geçmek hissediyorum.					
5	Türkçe dersine sevdiğim hoşlandığım şey yapıyorum.					
6	Türkçe dersine çalışırken dikkatimi dersi veremiyorum.					
7	Türkçe dersine çalışırken önemli yerlerin altına çizme, not alma, kopya yapma gibi yöntemler kullanıyorum./kullanmayı seviyorum.					
8	Türkçe dersine kendi isteğim ile çalışırım.					
9	Türkçe dersine çalışırken kendimi mutsuz hissediyorum.					
10	Türkçe dersine çalışırken çevresel faktörler dikkatimi dağıtmaz.					
11	Türkçe dersine çalışırken farklı kaynaklardan araştırma yapmaktan hoşlanıyorum.					
12	Gün içinde Türkçe dersine çalışmak için vakit ayırırım.					
13	Türkçe dersine çalışmanın gerekli olduğunu düşünüyorum.					
14	Türkçe dersine çalışırken çevresel faktörler dikkatimi çok çok fazla dağıtır.					
15	Türkçe dersine çalışırken sadece ders kitabı/çalışma kitabının yararlıdır.					
16	Türkçe dersine çalışırken ders kitabının yeterli olduğunu düşünüyorum.					
17	Türkçe dersine çalışmanın faydası olacağını düşünmüyorum.					
18	Türkçe dersine çalışmanın yararını herhangi bir kulları olacağını düşünmüyorum.					
19	Türkçe dersine çalışırken farklı kaynaklardan yararlanmam.					
20	Türkçe dersine çalışırken farklı kaynaklara ihtiyaç duymuyorum.					
21	Türkçe dersine çalışmaktan da başıma gelir.					
22	Türkçe dersine çalışmaktan hoşlanmıyorum.					
23	Türkçe dersine çalışırken aile bireylerimin yardımına/desteğine ihtiyaç duymuyorum.					
24	Türkçe dersine çalışırken aile bireylerinden yardım/destek alıyorum.					
25	Türkçe dersine çalışırken aile bireylerimin yardımına/desteğine ihtiyaç duymuyorum.					



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Özgeçmiş

Adı Soyadı:	YASEMİN ÇINAR			İmza:	
Doğum Yeri:	KONYA				
Doğum Tarihi:	13.06.1988				
Medeni Durumu:	BEKAR				
Öğrenim Durumu					
Derece	Okulun Adı	Program	Yer	Yıl	
İlköğretim	AKİF PAŞA İO		KONYA	1999	
Ortaöğretim	AKİF PAŞA İO		KONYA	2002	
Lise	KARKIN MUSTAFA AKDEMİR ÇPL		KONYA	2005	
Lisans	Gazi Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği		KONYA	2009	
Yüksek Lisans					
Becerileri:	-MS Office				
İlgi Alanları:	-Sanat -Edebiyat				
İş Deneyimi:	-MEB				
Aldığı Ödüller:	-				
Hakkımda bilgi almak için önerebileceğim şahıslar:	Prof. Dr. Mustafa YILDIZ, Doç.Dr Hakan KURT				
Tel:	0536-810-64-04				
Adres	Karkın Mah. Sakarya Cad. No:32 Çumra/ Konya				