



Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Görünümleri İle Eğitime İlişkin Motivasyonları Arasındaki İlişkiler

Relationships Between the Profiles of Middle School Students' Attitudes Towards Turkish Course and Motivations for Education

Mustafa FİDAN*, Altay EREN**

• *Geliş Tarihi:* 23.09.2016 • *Kabul Tarihi:* 18.01.2017 • *Yayın Tarihi:* 28.04.2017

ÖZ: Bu araştırmanın amacı, 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarına ilişkin görünümünün belirlenmesi ve tutum görünümü ile eğitime ilişkin motivasyonları arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Tarama yönteminin kullanıldığı araştırmanın desenini açıklayıcı ilişkisel desen oluşturmuştur. Araştırmaya toplam 374 öğrenci gönüllü olarak katılmıştır. Verilerin toplanmasında “Türkçe Dersi Tutum Ölçeği” ve “Eğitimde Motivasyon Ölçeği” kullanılmıştır. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum görünümü Hiyerarşik Küme Analizi aracılığıyla, söz konusu görünümün eğitime ilişkin motivasyonlarla olan ilişkileri ise korelasyon ve lojistik regresyon analizleri aracılığıyla incelenmiştir. Araştırmanın bulguları, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının ‘olumlu tutum’ ve ‘olumsuz tutum’ olarak adlandırılan iki anlamlı küme örüntüsü aracılığıyla tanımlanabildiğini göstermiştir. Bulgular ayrıca, ‘içsel motivasyon’ ve ‘motivasyon yoksunluğu’ değişkenlerinin söz konusu küme örüntüleriyle anlamlı düzeyde ve seçici biçimde ilişkilendiğini de göstermiştir. Araştırmada eğitime yönelik çıkarımlara ve gelecekte yapılacak araştırmalara ilişkin önerilere de yer verilmiştir.

Anahtar sözcükler: Türkçe dersi, tutum, motivasyon, küme analizi

ABSTRACT: The aim of this study is to determine the profiles of 6th grade students' attitudes towards Turkish course and examine the relationships between these profiles and motivations for education. A survey method with exploratory correlational design was adopted in the present study. A total of 374 students voluntarily participated in the study. Data were obtained through the application of “Turkish Course Attitude Scale” and “Motivation in Education Scale”. Profiles of students' attitudes towards Turkish course were examined through hierarchical cluster analysis; whereas the relationships between these profiles and motivations for education were examined through correlation and logistic regression analyses. The findings demonstrated that the students' attitudes towards Turkish course could be described through two significant cluster patterns, entitled ‘positive attitude’ and ‘negative attitude’. The findings also demonstrated that intrinsic motivation and amotivation variables were selectively and significantly related to the cluster patterns. Implications for education and directions for future studies were also discussed in the study.

Keywords: Turkish course, attitude, motivation, cluster analysis

1. GİRİŞ

Nitelikli bir anadil eğitimi aracılığıyla öğrencilerin geliştireceği okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi temel beceriler; problem çözme, akıl yürütme, analiz, sentez, değerlendirme gibi önemli becerileri kazanmalarının ön koşulu olarak belirginleşmekte, kavram dünyalarını zenginleştirerek, derinlemesine ve çok boyutlu düşüncelerine olanak sağlamaktadır (Karadüz, 2010). Bu ve benzeri becerilerin kazandırılması, ilkökul ve ortaokul kademelerindeki Türkçe dersi öğretim programlarının temel hedefleri arasında yer almaktadır (MEB, 2006). Ancak, öğrencilerin sayısal becerilerinin yanında, okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin de değerlendirildiği uluslararası düzeyde öğrenci başarısını belirlemek amacıyla Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA)

*Uzman, Bartın Üniversitesi, Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi, Bartın-Türkiye, e-posta: mfidan@bartin.edu.tr

**Doç. Dr., Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Bolu-Türkiye, e-posta: eren_a@ibu.edu.tr

kapsamında yapılan sınavlarda, Türkiye'deki 15 yaş grubu öğrencilerinin hem sayısal hem de sözel okuryazarlığa ilişkin becerilerinin Hollanda, Amerika Birleşik Devletleri, Almanya ve Fransa gibi OECD üyesi diğer ülkelerdeki öğrencilere göre düşük olduğu görülmektedir (OECD, 2014, 2016). Ayrıca, 2012 yılında Türkiye'nin okuma alanında elde ettiği puanın 2009 yılına göre bir artış göstermesine rağmen, bu artışın dikkate değer bir oranda olmadığı da saptanmıştır (Özmuşul ve Kaya, 2014). Bu durumun büyük oranda, öğrencilerin Türkçe derslerinin hedeflerine etkin biçimde ulaşamamasından kaynaklandığı söylenebilir.

Herhangi bir dersin hedeflerine etkin biçimde ulaşılmasını etkileyen pek çok faktör söz konusudur. Bu faktörler öğrenen özellikleriyle, öğretmenle, öğretim ortamıyla ve öğretim hizmetinin niteliğiyle ilgili olabilir (Bloom, 1998). Konuyla ilgili literatürde, öğrenenle ilgili çoğunlukla bilişsel (öğrenmeye yönelik inanışlar, ön bilgi düzeyi vb.), kısmen duyuşsal (tutumlar, duygular vb.), kısmen de hem bilişsel hem de duyuşsal içeriğe sahip olan (motivasyon) bireysel farklılık değişkenlerinin öğrenme hedeflerine ulaşmadaki rolleri, öğrenme hedeflerine ulaşıldığının bir göstergesi olarak değerlendirilen 'ders başarısı' kavramıyla ilgili olarak incelenmektedir (Ekici, Kaya, ve Mutlu, 2014; Savaji, Niusha, ve Boreiri, 2013; Trevino ve DeFreitas, 2014). Bu ve benzeri araştırmalardan elde edilen bulgular, öğrencilerin bir derse yönelik tutumlarıyla motivasyon düzeylerinin öğrenmede merkezi kavramlar olduğuna ve bunların birbiriyle ilişkili kavramlar olduğuna yönelik kanıt sağlamaktadır.

Söz konusu ilişkisel görünüm, Türkçe gibi okumayla, yazmayla ve okuduğunu anlamayla ilgili hedefleri kapsayan bir ders açısından daha belirgin hâle gelmektedir. Örneğin Erdem ve Gözüküçük (2013), 540 ilkökul öğrencisini kapsayan araştırmalarında, Türkçe dersine yönelik tutum ile Türkçe dersine yönelik motivasyon arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğunu saptamıştır. Benzer biçimde Jain ve Sidhu (2013), 60 üniversite öğrencisini içeren araştırmalarında, öğrencilerin dil öğrenmeye yönelik tutumları ile yabancı dil derslerine (İngilizce) yönelik motivasyonları arasında anlamlı düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki saptamıştır. Ancak, bu araştırmalardan elde edilen bulgular, hem motivasyonu ve tutumu ders odaklı bir yaklaşımla incelemeleri nedeniyle hem de öğrencilerin hissettiği motivasyon yoksunluğunu (amotivation) dikkate almamaları nedeniyle, eğitime ilişkin motivasyonun derslere yönelik tutumla olan ilişkileri konusunda kapsamlı bir çıkarımda bulunma olanağı sağlamamaktadır. Böyle bir çıkarıma olanak sağlanması iki nedenden dolayı oldukça önemlidir.

Birincisi, öğrencilerin motivasyonlarının yalnızca bir ya da birkaç derse yönelik olarak incelenmesi ve aynı bağlamdaki tutum değişkeniyle olan ilişkisinin sorgulanması, motivasyon ve tutum arasındaki ilişkinin dar bir çerçevede yorumlanmasına ve öğrencilerin eğitime ilişkin motivasyonlarının derslere yönelik tutumları üzerindeki olası etkisinin ihmal edilmesine neden olabilir. Oysa belirgin bir derse yönelik tutum, yalnızca o derse ilişkin motivasyonla değil, aynı zamanda eğitime ilişkin motivasyonla da anlamlı düzeyde ilişkilenebilir (Akandere, Özyalvaç, ve Duman, 2010).

İkincisi, eğitime yönelik motivasyonun motivasyon yoksunluğu kavramını da kapsayan bir çerçevede ele alınması, önceki araştırmalarda saptanan motivasyon ve tutum ilişkisinin öğrenciler tarafından hissedilen motivasyon yoksunluğu düzeyine göre de yorumlanmasına olanak sağlayabilir. Bu da sırasıyla, öğretim açısından merkezi değişkenler olan motivasyon ve tutum değişkenleri arasındaki ilişkiye yönelik mevcut çerçeveyi genişleterek, öğretim sürecinin daha etkili hâle getirilmesiyle ilgili girişimlere katkı sağlayabilir. Böyle bir katkı, motivasyon yoksunluğunun başarı ile olan negatif yönlü ilişkisi dikkate alındığında özellikle önemlidir. Nitekim Yeşilyurt (2008), 129 İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümü öğrencisini kapsayan araştırmasında, düşük düzeyde motivasyon yoksunluğu hisseden öğrencilerin yazma alanındaki başarılarının yüksek olduğunu tespit etmiştir. Dolayısıyla, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik

tutumları ile eğitime ilişkin motivasyonlarına ve hissettikleri motivasyon yoksunluğuna odaklanmanın yalnızca önemli olmadığı, aynı zamanda mantıklı olduğu ifade edilebilir. Diğer taraftan, bundan önce gerçekleştirilen araştırmalarda öğrencilerin tutumları değişken merkezli bir yaklaşımla incelenmiş; ancak kişi merkezli bir yaklaşımla sorgulanmamıştır. Kişi merkezli analizler, değişken merkezli analizlere kıyasla, incelenen değişken ya da değişkenlerin kendi içinde homojen, başka değişkenlere göre ise heterojen görünümünün belirlenmesinde çok daha güvenilir bir zemin sağlamaktadır (Rencher, 2002). Bu nedenle, çalışmada öğrencilerin tutumları kişi merkezli bir yaklaşımla incelenmiştir. Bir diğer önemli konu ise, yukarıda özetlenen araştırmalar ve benzerlerinin, büyük oranda ortaöğretim ve yükseköğretim kademelerinde öğrenim gören öğrencileri kapsamıdır.

Oysa tutum ve motivasyon değişkenlerinin ortaokul gibi görece erken bir eğitim evresinde birbirleriyle nasıl ilişkilendiğinin incelenmesi şu nedenden dolayı önemlidir: Ortaokul kademesi hem öğrencilerin duyuşsal ve bilişsel özelliklerinin ilköğretim kademesindeki biçimlenme eğilimini yansıtmaması nedeniyle hem de bu kademe öğrenilenlerin ortaöğretim kademesi için temel oluşturması nedeniyle önemli bir geçiş aşamasıdır. Bu nedenle, çalışmanın bağlamını ortaokul öğrencileri (6. sınıflar) oluşturmuştur.

1.1. Türkçe Dersine Yönelik Tutum

Tutum kavramı, “bireyin ilgili durum ya da nesnelere ilişkin tepkisi üzerinde dinamik ya da yönlendirici bir etki yapan, yaşantı içinde biçimlenmiş bir zihinsel ya da sinirsel hazırlık durumu” (Allport, 1935; aktaran, Tavşancıl, 2002, s. 65) ya da kısaca “öğrenilmiş, olumlu ya da olumsuz tepkide bulunma eğilimi” olarak tanımlanabilir (Tezbaşaran, 1997, s.1). Tutumlar, öğrencilerin derse yönelme, öğrenme ve öğretim süreciyle ilgili olma durumlarını açıklamada önemli duyuşsal özelliklerinden birisidir (Karasakaloğlu ve Saracaloğlu, 2009). Nitekim konuyla ilgili literatürde, öğrencilerin matematik ve fen bilgisi gibi derslere yönelik tutumlarının, bu derslerdeki öğrenme süreçleriyle anlamlı düzeyde ilişkilendiğini gösteren çok sayıda araştırma bulunmaktadır (Akgün, Aydın, ve Sünkür, 2007; Peker ve Mirasyedioğlu, 2003). Ancak, tutumlar yalnızca matematik ve fen gibi derslere ilişkin öğrenme süreçleriyle değil, aynı zamanda dil öğrenmeyle de anlamlı düzeyde ve pozitif yönde ilişkilenebilmektedir. Örneğin Ateş (2008), 346 ilkök öğrencisini kapsayan araştırmasında, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarıyla okuduğunu anlama puanlarının anlamlı düzeyde ve pozitif yönde ilişkilendiğini saptamıştır. Kazazoğlu (2013) 844 sekizinci ve dokuzuncu sınıf öğrencisini kapsayan araştırmasında, öğrencilerin İngilizce derslerine yönelik tutumları ile akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Konuyla ilgili literatürde, dil öğrenmeye yönelik motivasyon ve tutum değişkenleri arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırmalar da mevcuttur. Örneğin Shirbagi (2010), üniversite öğrencilerinin (n = 400) dil öğrenmeye ilişkin tutumları ile motivasyon düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişkinin söz konusu olduğunu tespit etmiştir (ayrıca bkz. Erdem ve Gözüküçük, 2013).

Diğer taraftan, bu araştırmalarda tutum kavramı ya tek faktörlü bir yapı aracılığıyla ya da olumlu tutum ve olumsuz tutum olarak adlandırılan iki faktörlü bir yapı aracılığıyla incelenmiştir. Oysa tutum kavramı, duyuşsal, bilişsel ve kısmen de davranışsal özellikleri içeren kapsamlı bir kavramdır (İnceoğlu, 2004). Nitekim eğitim ortamlarında öğrencilerin sahip olduğu olumlu veya olumsuz tutumlar, onların düşüncelerini (örneğin derse katılmanın anlamlı ya da anlamsız olduğunu düşünme), hissettikleri duyguları (örneğin derse sevmeye ya da sevmeme) ve davranışta bulunma eğilimlerini (örneğin derse katılma ya da katılmama) etkilemektedir (Kağıtçıbaşı, 1999). Bunun anlamı, tutum değişkeninin çok boyutlu olarak incelenmesinin gerekli ve önemli olduğudur. Kuvanç (2008) yakın bir geçmişte gerçekleştirdiği araştırmasında bu önemin altını çizmiştir. Spesifik olarak Kuvanç (2008), 286 beşinci sınıf öğrencisini

kapsayan araştırması sonucunda, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının en iyi üç faktörlü yapı aracılığıyla açıklandığını saptamış ve Türkçe Dersi Tutum Ölçeği (TTÖ) olarak adlandırdığı bir ölçme aracı geliştirmiştir. TTÖ'yü oluşturan faktörler 'olumsuz duygular', 'ilgi ve istek' ve 'yaşamda kullanma' olarak adlandırılmıştır (Kuvanç, 2008). Söz konusu üç faktörlü yapının, hem duygu ve motivasyonla (olumsuz tutumlar, ilgi ve istek) hem de davranışla (yaşamda kullanma) ilgili faktörleri içermesi nedeniyle, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının incelenmesi açısından kapsamlı bir çerçeve sağladığı söylenebilir. Bu nedenle araştırmada öğrencilerin Türkçe derslerine yönelik tutumları, Kuvanç (2008) tarafından geliştirilen üç faktörlü yapı aracılığıyla incelenmiştir.

1.2. Eğitime İlişkin Motivasyon

Motivasyon kavramı, "davranışı ortaya çıkaran, yönlendiren ve kalıcı olmasını sağlayan içsel bir süreç" (Woolfolk, 2010, s. 376) ya da "belirli bir amaca yönelik etkinliklerin başlatılmasında ve sürdürülmesinde etkili olan süreç" olarak tanımlanabilir (Schunk, Meece, ve Pintrich, 2008, s. 4). Motivasyon kavramına yönelik çok sayıda tanım bulunmasına rağmen, bu tanımların tümünün ortak noktası, motivasyonun davranışı ortaya çıkarmada, yönlendirmede ve sürdürmede itici bir güç olduğunun vurgulanmasıdır. Motivasyonun kapsamlı bir kavram olması, Öz-Belirleme Kuramı (Ryan ve Deci, 2000) ve Başarı Amaçları Kuramı (Urduan, 1997) gibi çok sayıda kuram aracılığıyla açıklanmasına da yol açmıştır.

Öz-Belirleme Kuramı, gerek öğrencilerin eğitim ortamlarındaki davranışlarını etkileyen dışsal motivasyonu ve onunla ilgili düzenleme türlerini (içer yansıtılmış düzenleme, tanımlanmış düzenleme, özdeşleşmiş düzenleme ve dışsal düzenleme), gerekse içsel motivasyonu ve motivasyon yoksunluğunu dikkate alması nedeniyle, eğitim araştırmalarında özellikle benimsenen kuramlardan bir tanesidir. İçsel motivasyon bireyin haz aldığı için öğrenme sürecinde çaba gösterdiğini ve herhangi bir aktiviteyi gerçekleştirmesinin kendini geliştirme, doyum elde etme vb. beklentilere bağlı olduğunu ifade ederken, dışsal motivasyon bireyin dışsal olarak sağlanan kaynaklar nedeniyle öğrenme sürecinde çaba gösterdiğini (Deci ve Ryan, 1985) ve herhangi bir aktiviteyi gerçekleştirmesinin ödül elde etme beklentisine bağlı olduğunu ifade etmektedir. Buna göre, içsel motivasyonda davranışın kaynağı içsel faktörlerle (doyum vb.), dışsal motivasyonda ise dışsal faktörlerle (övgü vb.) açıklanmaktadır. Motivasyon yoksunluğu kavramı ise, bireyin davranışları ile aktivite arasında anlamlı bir ilişki kuramaması ve öğrenmeye yönelik yeterli dürtü ve isteğe sahip olmaması anlamına gelmektedir (Ryan ve Deci, 2000).

Özellikle içsel motivasyonun, öğrenme ve başarı gibi değişkenlerle güçlü biçimde ve pozitif yönde ilişkilendiği bilinmektedir (Niemi, Ryan, ve Deci, 2009). Bunun anlamı, içsel motivasyonun eğitim ve öğretimle ilgili değişkenlerin açıklanmasında önemli olduğudur. Ancak bu, dışsal motivasyonun önemsiz bir değişken olduğu anlamına gelmemelidir. Dışsal ve içsel motivasyonun farklı dışsal düzenleme türlerini de içeren bir süreklilik üzerinde yer aldığı ve bu sürekliliğin dışsal motivasyondan içsel motivasyona (ya da tersi) bir geçişe izin verdiği düşünüldüğünde (Ryan ve Deci, 2000), öğrencilerin eğitime yönelik motivasyonlarının incelenmesinde yalnızca içsel motivasyon boyutuna odaklanmanın doğru olmadığı söylenebilir. Nitekim konuyla ilgili literatürde, başarı ve tutum gibi değişkenlerin dışsal ve içsel motivasyonla olan ilişkilerinin, motivasyon yoksunluğu ile olan ilişkilerine kıyasla, pozitif yönde olduğuna ilişkin dikkate değer sayıda kanıt bulunmaktadır (Yazıcı ve Altun, 2013; Niemi ve diğerleri, 2009).

Diğer taraftan, konuyla ilgili literatürde, özellikle de ortaokul öğrencilerini kapsayan araştırmalarda, motivasyon yoksunluğu değişkeninin dikkate alınmadığı ve motivasyonun

büyük oranda ders odaklı bir yaklaşımla incelendiği görülmektedir (Kara, 2008). Örneğin Demir, Öztürk ve Dökme (2012), 280 öğrenciyi kapsayan araştırmalarında, öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik motivasyonları ile başarı düzeyleri arasında pozitif yönde, ancak zayıf bir ilişki tespit etmişlerdir. Ekici ve diğerleri (2014) 685 ortaokul öğrencisini kapsayan araştırmalarında, öğrencilerin fen dersine yönelik motivasyonlarının fen dersinden alınan puanlara göre, notu yüksek olan öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılaştığını tespit etmişlerdir. Daha önce vurgulandığı gibi, bu ve benzeri araştırmalar, motivasyonu belirli bir ders kapsamında incelemeleri ve motivasyon yoksunluğu kavramını içermemeleri nedeniyle, eğitime yönelik motivasyon gibi kapsamlı bir değişkenin görünümüyle ilgili çıkarımda bulunma olanağı sağlamamaktadır.

Kara (2008) bu görünümün, formal eğitimin erken bir evresini yansıtmaları nedeniyle, özellikle ilköğretim düzeyinde incelenmesinin önemli olduğunu vurgulamış; 660 ilkokul ve ortaokul öğrencisinin (4. ve 5. sınıflar) yer aldığı bir örneklemden hareketle, Vallerand ve diğerleri (1989) tarafından geliştirilen Eğitimde Motivasyon Ölçeğinin (EMÖ) faktöriyel yapısını incelemiştir. Araştırma sonucunda, EMÖ'nün en iyi dört faktörlü bir yapı aracılığıyla açıklandığı saptanmıştır. Bu faktörler özgün ölçme aracıyla paralel biçimde ve sırasıyla, 'özdeşleşmiş dışsal motivasyon', 'motivasyonsuzluk' (bu makalede semantik açıdan daha uygun olması nedeniyle, motivasyon yoksunluğu kavramı kullanılmıştır), 'içe yansıtılmış dışsal motivasyon' ve 'içsel motivasyon' olarak adlandırılmıştır. Bu boyutlar öğrencilerin eğitime ilişkin motivasyonlarının ve motivasyon yoksunluklarının incelenmesine yönelik kapsamlı bir çerçeve sağlamaktadır. Bu nedenle araştırmada öğrencilerin eğitime ilişkin motivasyonları Kara (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan dört faktörlü yapı aracılığıyla incelenmiştir.

1.3. Araştırmanın Amacı ve Soruları

Yukarıda yapılan açıklamalar ışığında, bu araştırmanın amacı, 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarına ilişkin görünümlerinin belirlenmesi ve öğrencilerin eğitime ilişkin motivasyonları ile söz konusu görünümler arasındaki ilişkilerin incelenmesi olarak belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının görünümleri nedir?
2. Öğrencilerin eğitime ilişkin motivasyonları Türkçe dersine yönelik tutumlarının görünümleri ile anlamlı düzeyde ilişkilenebilir mi?

2. YÖNTEM

Bu araştırma betimsel bir araştırma niteliğindedir. Araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Deseni ise, değişkenler arasındaki ilişkilere yönelik az sayıda kanıt bulunduğu ya da hiç bulunmadığında kullanılan açıklayıcı ilişkisel desendir (Fraenkel, Wallen, ve Hyun, 2012).

2.1. Katılımcılar

Araştırmaya, Batı Karadeniz bölgesindeki bir ilde bulunan bir ortaokulun 6. sınıflarında öğrenim gören öğrenciler arasından uygun örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen toplam 374 öğrenci gönüllü olarak katılmıştır (Erkek = 193; Kız = 181). Öğrencilerin yaşları 11 ile 15 arasında değişmektedir ($\bar{x} = 12.05$; $SS = .53$).

2.2. Veri Toplama Araçları

2.2.1. Türkçe dersi tutum ölçeği

Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları Kuvanç (2008) tarafından geliştirilen TTÖ aracılığıyla değerlendirilmiştir. Ölçme aracı, Türkçe dersine ilişkin olumsuz duygular (8 madde: Türkçe dersine zorunlu olduğum için çalışıyorum), ilgi ve istek (7 madde: Türkçe dersi benim için ilgi çekicidir), yaşamda kullanma (6 madde: Türkçe dersinde okuduklarımı anlatmaktan hoşlanırım) olarak adlandırılan üç faktörden ve toplam 21 maddeden (13 olumlu ve 8 olumsuz madde) oluşmaktadır. Öğrenciler ölçme aracında yer alan ifadelerle ilişkin görüşlerini kesinlikle katılıyorum (5) ile kesinlikle katılmıyorum (1) arasında değişen seçeneklere sahip 5'li Likert tipi bir cevap formatını kullanarak belirtmişlerdir.

2.2.2. Eğitimde motivasyon ölçeği

Öğrencilerin eğitime ilişkin motivasyonları Kara (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan EMÖ aracılığıyla değerlendirilmiştir. Ölçme aracı, özdeşleşmiş dışsal motivasyon (3 madde: Kendi iyiliğim için okula gidiyorum), motivasyon yoksunluğu (3 madde: Okula gidiyorum ancak bana ne yarar sağlayacağını bilmiyorum), içe yansıtılmış dışsal motivasyon (3 madde: Okula öğretmenim ve ailem istediği için gidiyorum) ve içsel motivasyon (3 madde: Okula gidiyorum çünkü okula gittiğimde mutlu oluyorum) olarak adlandırılan dört faktörden ve toplam 12 maddeden oluşmaktadır. Öğrenciler ölçme aracında yer alan ifadelerle ilişkin görüşlerini, 3'lü Likert tipi bir cevap formatını kullanarak belirtmişlerdir (Evet = 3; Fikrim Yok = 2; Hayır = 1).

Ölçme araçlarının faktör yapılarının bu araştırmanın örnekleminde doğrulanıp doğrulanmadığının incelenmesi amacıyla, iki ayrı Doğrulayıcı Faktör Analizi gerçekleştirilmiştir. Faktöriyel modellerle gözlemlenen değerler arasındaki uyum iyiliği Ki-Kare (χ^2) değerinin serbestlik derecesine oranı ($\chi^2/df < 3$), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI $\geq .90$), Tucker-Lewis İndeksi (TLI $\geq .90$) aracılığıyla değerlendirilirken, uyum kötülüğü Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA $\leq .08$) aracılığıyla değerlendirilmiştir (Kline, 2011). Örneklem büyüklüğünden büyük oranda etkilenmesi nedeniyle Ki-Kare değerinin anlamlılık düzeyi bir uyum indeksi olarak dikkate alınmamıştır (Kline, 2011). Sonuç olarak, hem TTÖ'nün ($\chi^2(48) = 141,76$; $\chi^2/df = 2.95$; TLI = .94; CFI = .95; RMSEA = .06) hem de EMÖ'nün ($\chi^2(58) = 170,72$; $\chi^2/df = 2.94$; TLI = .92; CFI = .93; RMSEA = .05) faktör yapılarının kabul edilebilir bir uyuma sahip olduğu saptanmıştır. Cronbach alfa katsayıları Türkçe dersine yönelik olumsuz duygular, ilgi ve istek, yaşamda kullanma faktörleri için sırasıyla, .85, .78, .82 olarak, özdeşleşmiş dışsal motivasyon, motivasyon yoksunluğu, içe yansıtılmış dışsal motivasyon ve içsel motivasyon faktörleri içinse sırasıyla, .79, .86, .80, .82 olarak hesaplanmış ve yeterli bulunmuştur.

2.3. Veri Analizi

Küme analizlerine dâhil edilecek değişkenler arasında güçlü ilişkiler bulunması ($r > .80$), çoklu eş-doğrusallık (multicollinearity) sorununa yol açarak kümeler arası ayırt ediciliğe zarar verebilir (Tabachnick & Fidell, 2013). Bu durumun kontrol edilmesi amacıyla gerçekleştirilen sıfır-sıra (Pearson) korelasyon analizini takiben, araştırmanın birinci sorusunun cevaplanması için Ward yöntemi kullanılarak kişi merkezli Hiyerarşik Küme Analizi (HKA) gerçekleştirilmiştir. Kümeler arasındaki uzaklıkların tespitinde kareli Öklid uzaklık ölçülerinden yararlanılmıştır (Rencher, 2002). HKA'ya dâhil edilen değişkenler yorum kolaylığı sağlanması amacıyla standartlaştırılmıştır ($\bar{x} = 0$; $SS = 1$). Küme sayısının belirlenmesi için dallanma

grafığı (Dendrogram) ve yığılmalı liste (Agglomeration Schedule) sonuçlarına bakılmıştır. Küme özelliklerine ilişkin ayırt ediciliğin incelenmesi amacıyla da, küme üyeliklerinin bağımsız, TTÖ'yü oluşturan değişkenlerinse bağımlı değişkenler olarak belirlendiği, üç ayrı bağımsız gruplar için *t* testi yapılmıştır. Ayırt ediciliğin incelenmesinde yalnızca anlamlılık değerlerine değil (*p* değerleri Tip I hatanın kontrolü için düzeltilmiştir; $.05/3 = p < .017$, Field, 2009), aynı zamanda etki büyüklüklerine de odaklanılmış ve bu amaçla Cohen'in (1988) *d* katsayıları hesaplanmıştır. Bu katsayının .40'tan küçük olması küçük bir etki büyüklüğüne; .50 ile .70 arasında yer alması orta düzeyde bir etki büyüklüğüne, .80 ve üzerinde olması ise güçlü bir etki büyüklüğüne işaret etmektedir. Araştırmanın ikinci sorusunun yanıtlanması için, ikili Lojistik Regresyon Analizi (LRA) gerçekleştirilmiştir. LRA'da, küme analizi aracılığıyla elde edilen ve iki düzeyli bir kategorik değişken olarak kodlanan küme değişkeni bağımlı, EMÖ'nün faktörleri ise bağımsız değişkenler olarak analize dâhil edilmiştir. LRA öncesinde çoklu eş-doğrusallığın ve uç değerlerin bulunup bulunmadığı incelenmiş (Çokluk, Şekercioğlu, ve Büyüköztürk, 2012; Field, 2009) ve veri bütününde çoklu-eşdoğrusallık ile (tüm VIF değerleri ≤ 3.19) uç değerlerin söz konusu olmadığı saptanmıştır (tüm değerler -2.13 ile 2.05 arasında yer almaktadır).

2.4. İşlem Yolu

Araştırmanın verileri ilgili kişi ve kurumlardan gerekli izinler alındıktan sonra, 2013-2014 öğretim yılının bahar döneminde toplanmıştır. Veri toplama süreci ders saatleri içerisinde, öğretmenlerin uygun gördükleri bir zaman diliminde gerçekleştirilmiş ve katılımı gönüllülük esasına dikkate alınmıştır. TTÖ ve EMÖ öğrencilere araştırmanın amacının açıkça belirtildiği birer yönergeyle dağıtılmış, uygulama başlamadan önce araştırmanın amacı ve yönerge öğrencilere açıklanmıştır. Uygulama yaklaşık 15 dakika sürmüştür.

3. BULGULAR

3.1. Korelasyon Analiziyle Elde Edilen Bulgular

Tablo 1'de görüldüğü gibi, Türkçe dersine ilişkin olumsuz duygular, özdeşleşmiş dışsal motivasyonla, içe yansıtılmış dışsal motivasyonla ve içsel motivasyonla -.22 ile -.28 arasında yer alan katsayılarla anlamlı ve negatif yönde ilişkilendirirken, motivasyon yoksunluğuyla anlamlı ve pozitif yönde ilişkilendirilmiştir. Türkçe dersine ilişkin ilgi ve istek faktörü özdeşleşmiş dışsal motivasyonla ve içsel motivasyonla anlamlı ve pozitif yönde ilişkilendirirken, motivasyon yoksunluğuyla ve içe yansıtılmış dışsal motivasyonla anlamlı ve negatif yönde ilişkilendirilmiştir. Yaşamda kullanma faktörünün özdeşleşmiş dışsal motivasyonla ve içsel motivasyonla olan ilişkilerinin anlamlı düzeyde ve pozitif yönde, motivasyon yoksunluğuyla ve içe yansıtılmış dışsal motivasyonla olan ilişkilerinin ise yine anlamlı düzeyde, ancak negatif yönde olduğu saptanmıştır (Tablo 1). Üstelik söz konusu değişkenler arasındaki ilişkiler dikkate değer büyüklüktedir ($r > \pm .20$). Dolayısıyla, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarıyla eğitime ilişkin motivasyonları arasındaki ilişkileri şansa atıfla açıklamak mantıklı değildir.

Tablo 1: Sıfır-sıra korelasyon katsayıları

Faktörler	1	2	3	4	5	6	7
1. Türkçe dersine ilişkin olumsuz duygular	-	-.55	-.38	-.28	.26	-.27	-.22
2. İlgi ve istek		-	.67	.37	-.29	-.25	.41
3. Yaşamda kullanma			-	.30	-.26	-.25	.45
4. Özdeşleşmiş Dışsal Motivasyon				-	-.21	-.38	.48
5. Motivasyon Yoksunluğu					-	-.29	-.21
6. İçe Yansıtılmış Dışsal Motivasyon						-	.35
7. İçsel Motivasyon							-

Not: Tüm katsayılar $p < .01$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 1’de ayrıca, TTÖ’nün faktörlerinin birbirleriyle, -.55 ile .67 arasında yer alan katsayılarla ilişkilendiği de görülmektedir. Buna göre, TTÖ’yü oluşturan faktörlerin birbirleriyle örtüşmedikleri, yalnızca ilişkili oldukları söylenebilir.

3.2. Küme Analiziyle Elde Edilen Bulgular

HKA aracılığıyla elde edilen dallanma grafiği ve yığılmalı liste incelenmiş ve iki kümeli çözümlenmenin veri bütünü için en uygun seçenek olduğu görülmüştür. Bu nedenle, HKA iki kümeli çözümlenme seçeneğiyle yeniden gerçekleştirilmiştir. Küme merkezleri ile kümeleri oluşturan öğrenci sayıları Tablo 2’de özetlenmiştir.

Tablo 2: Küme merkezleri

Küme	n (%)	Türkçe dersine ilişkin olumsuz duygular	İlgi ve istek	Yaşamda kullanma
1	198 (52.95)	-.50	.66	.56
2	176 (47.05)	.52	-.86	-.74

Tablo 2’de birinci kümeye ilişkin olarak hesaplanan katsayıların -.50 ile .66 arasında değişen büyüklükte oldukları görülmektedir. Üstelik söz konusu katsayılar eksen merkezinden ($\bar{x} = 0$) en az 1/2 standart sapma uzakta yer almaktadırlar. Bunun anlamı, küme merkezlerine atıfla, birinci kümenin ‘yüksek’ ve ‘düşük’ kavramları aracılığıyla tanımlanabileceğidir. Dolayısıyla, birinci kümeyi oluşturan öğrencilerin (n = 198) tipik özelliği, Türkçe dersine yönelik yüksek ilgi ve istek düzeylerine sahip olmaları, Türkçe dersinde öğrendiklerini yaşamlarında kullanabileceklerine büyük oranda inanmaları ve Türkçe dersinde nadiren olumsuz duygular hissetmeleridir. Bu nedenle, birinci küme ‘olumlu tutum’ kümesi olarak adlandırılmıştır. Diğer taraftan, Tablo 2’de ikinci kümeye ilişkin olarak hesaplanan katsayıların .52 ile -.86 arasında değişen büyüklükte oldukları görülmektedir. Üstelik ikinci kümeye ait katsayılar da eksen merkezinden ($\bar{x} = 0$) en az 1/2 standart sapma uzakta yer almaktadırlar. Küme merkezlerine atıfla, ikinci küme de ‘yüksek’ ve ‘düşük’ kavramları aracılığıyla tanımlanabilir. Buna göre, ikinci kümeyi oluşturan öğrencilerin (n = 176) tipik özelliği, Türkçe dersine yönelik düşük ilgi ve istek düzeylerine sahip olmaları, Türkçe dersinde öğrendiklerini yaşamlarında kullanabileceklerine büyük oranda inanmamaları ve Türkçe dersinde çoğunlukla olumsuz duygular hissetmeleridir. Bu nedenle, ikinci küme ‘olumsuz tutum’ kümesi olarak adlandırılmıştır. Tablo 3’te görüldüğü gibi, TTÖ’nün tüm boyutları küme değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Üstelik bu farklılıklar güçlü etki büyüklükleriyle temsil edilmektedir ($d > .80$). Dolayısıyla, kümelerin TTÖ açısından ayırt edici özelliklere sahip oldukları söylenebilir.

Tablo 3: Bağımsız gruplar için t testi sonuçları

Değişken	t (372)	p	d
Olumsuz duygular	13.97	.000	0.82
İlgi ve istek	25.35	.000	0.87
Yaşamda kullanma	17.78	.000	0.81

3.3. Lojistik Regresyon Analiziyle İlgili Bulgular

LRA’da modele yapılacak her ilavenin (bağımsız değişkenler), bağımlı değişkenin yordanmasına anlamlı düzeyde bir katkısının olup olmadığı, sabit terimin referans noktası olarak belirlendiği Ki-Kare (χ^2) analizi aracılığıyla incelenmiş ve χ^2 değerinin (64.19) anlamlı olduğu saptanmıştır ($p < .01$). Buna göre, bağımsız değişkenlerin tümünün yer aldığı bir modelin, bağımlı değişkenin açıklanmasına daha fazla katkı sağlayacağı söylenebilir (Çokluk ve

diğerleri, 2012). Bu nedenle, EMÖ'nün tüm faktörleri analize dâhil edilmiştir. Tüm faktörlerinin dikkate alındığı model, bu araştırmanın verileriyle iyi bir uyum göstermiştir (Hosmer-Lemeshow $\chi^2(7) = 8.06, p > .05$). Üstelik LRA sonucunda, bağımsız değişkenlerin, bağımlı değişkene ilişkin toplam varyansın %26'sını açıkladığı da saptanmıştır (Nagelkerke $R^2 = .26$). LRA aracılığıyla elde edilen sonuçlar Tablo 4'te özetlenmiştir.

Tablo 4: Lojistik regresyon analizi sonuçları

Modeldeki değişkenler	β	Standart Hata	Wald	sd	p	Exp (β)
Özdeşleşmiş Dışsal Motivasyon	.112	.089	1.613	1	.204	1.119
Motivasyon Yoksunluğu	-.231	.061	14.106	1	.000	.794
İçe Yansıtılmış Dışsal Motivasyon	.025	.064	.153	1	.695	.975
İçsel Motivasyon	.310	.065	22.540	1	.000	1.363
Sabit terim	-1.478	.850	3.020	1	.082	.223

Not: Olumlu tutum kümesi 1, olumsuz tutum kümesi ise 0 olarak kodlanmıştır.

Tablo 4'te, motivasyon yoksunluğu ve içsel motivasyon değişkenlerinin 'olumlu tutum' kümesiyle anlamlı düzeyde ve seçici biçimde ilişkilendiği görülmektedir [$\chi^2(4)=72,921, p < .001$]. Nitekim, içsel motivasyon 'olumlu tutum' kümesiyle anlamlı ve pozitif yönde ilişkilendirirken ($\beta = .31$; Wald = 22.54, $p < .001$), motivasyon yoksunluğu aynı kümeyle anlamlı, ancak negatif yönde ilişkilendirilmiştir ($\beta = -.23$; Wald = 14.11, $p < .001$). Buna göre, içsel motivasyon düzeyindeki bir birimlik artışın 'olumlu tutum' kümesinin özelliklerine sahip olma olasılığını %36.3 [(1-1.363)*100] oranında artırdığı söylenebilir. Aksine, motivasyon yoksunluğu düzeyindeki bir birimlik artışın ise 'olumlu tutum' kümesinin özelliklerine sahip olma olasılığını %20.6 [(1-.794)*100] oranında azalttığı ifade edilebilir (Field, 2009). Özdeşleşmiş dışsal motivasyon ve içe yansıtılmış dışsal motivasyon ise, küme değişkeniyle anlamlı biçimde ilişkilendirilmemiştir (Tablo 4).

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmada korelasyon analizi aracılığıyla elde edilen bulgular, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarıyla eğitime ilişkin motivasyonları arasında anlamlı ve seçici ilişkiler bulunduğunu göstermiştir. Önemli olarak, Türkçe dersine yönelik tutum değişkenlerinden birisi olan olumsuz duygular, motivasyon yoksunluğu değişkeni dışındaki tüm değişkenlerle negatif yönde ve anlamlı düzeyde ilişkilendirilmiştir. Bu bulgu, özelde olumsuz duygular ve motivasyon değişkenleri arasında (örneğin başarı amaçları) negatif yönde ilişkilerin saptandığı araştırmalardan elde edilen bulgularla (Pekrun, Elliot, ve Maier, 2006) ve genelde ise olumlu tutumlar ve olumsuz duygular arasında negatif yönde ilişkilerin saptandığı araştırmalardan elde edilen bulgularla tutarlıdır (Pooley ve O'Connor, 2000). Öğrencilerin eğitim ortamlarında hissettikleri can sıkıntısı, öfke, umutsuzluk gibi olumsuz duyguların başarı düzeyleriyle ve motivasyonlarıyla olumsuz yönde ve güçlü biçimde ilişkilendiği düşünüldüğünde (Pekrun, 2006), Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin olumsuz duygular yaşamalarını engellemelerinin önemli olduğu söylenebilir. Öğretmenler bu amaçla öğretim sürecini, konuyla ilgili literatürde etkili olduğu rapor edilen öğrenen merkezli öğretim etkinlikleri (oyunlar, etkileşimli öğretim uygulamaları vb.) aracılığıyla gerçekleştirebilirler. Öğretmenler ayrıca, öğrencilerini olumsuz duygularla başa çıkmada etkili olan bilişsel yaklaşma stratejileri (Nett, Goetz, ve Daniels, 2010) ve bilişsel yeniden değerlendirme stratejileri (Gross, 2002) gibi stratejilere ilişkin olarak bilgilendirebilir ve bunları öğrenme sürecinde kullanmaları yönünde cesaretlendirebilirler.

Araştırmanın diğer bir önemli bulgusu, öğrencilerin hissettikleri motivasyon yoksunluğu ile içsel motivasyonlarının anlamlı düzeyde ve negatif yönde ilişkilendirilmesidir. Bu bulgu, içsel motivasyon ile motivasyon yoksunluğu arasında negatif yönde ilişkilerin saptandığı araştırmalarla tutarlıdır (Pelletier ve diğerleri, 1995; Yerdelen, Aydın, Yalmanlı, ve Göksu,

2014). İçsel motivasyonla motivasyon yoksunluğu arasındaki negatif yönlü ilişki, bu değişkenlerin içeriklerine bağlı olarak açıklanabilir. Nitekim içsel motivasyon merak, ilgi ve istek kavramlarıyla açıklanırken (Akbaba, 2006), motivasyon yoksunluğu hissedilen yetersizlik duygusu ve kontrol eksikliği kavramlarıyla ifade edilmektedir (Pelletier ve diğerleri, 1995). Buna göre, öğrencilerin eğitime ilişkin içsel motivasyonlarının artırılmasının ve motivasyon yoksunluğu düzeylerinin azaltılmasının, Türkçe öğretiminin niteliği açısından önemli sonuçları olacağı söylenebilir. Dolayısıyla, Türkçe öğretmenleri öğretim sürecinde öğrenen özerkliğini destekleme, ilgi çekici ve merak uyandırıcı etkinliklere yer verme (örneğin drama etkinlikleri, fıkra, öykü vb. hareketle hazırlanan senaryo etkinlikleri) ve öğrenen merkezli yöntem ve teknikleri kullanma (altı şapkalı düşünme tekniği, tartışma yöntemi vb.) gibi uygulamalarla bir yandan öğrencilerinin içsel motivasyonunu artırırken, diğer yandan da hissettikleri motivasyon yoksunluğunu azaltabilirler (Uçgun, 2013).

Araştırmada küme analiziyle elde edilen bulgular, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının ‘olumlu tutum’ ve ‘olumsuz tutum’ olarak adlandırılan iki küme örüntüsü aracılığıyla tanımlanabildiğini göstermiştir. Türkçe dersine ilişkin olarak elde edilen ilk bulgu olması nedeniyle, bu bulgunun bundan önce gerçekleştirilen araştırmalara atıfla yorumlanması oldukça güçtür. Ancak, konuyla ilgili literatürde öğrencilerin teknoloji kavramına ve matematik dersine yönelik tutumlarının küme analizleri aracılığıyla incelendiği araştırmalardan elde edilen bulgular, bu araştırmanın bulgularıyla paraleldir (Kalder ve Lesik, 2011). Tutumların herhangi bir olguya ya da olaya ilişkin ruhsal ve sinirsel bir hazırlık durumunu yansıtmaları ve bu yolla da davranışa yön vermeleri, bireylerin söz konusu olay ya da olguya ilişkin bakış açılarının büyük oranda olumlu ya da olumsuz bağ-değerleri (valence) etrafında biçimlenmesine yol açabilir (Taylor, Peplau, ve Sears, 2010). Dolayısıyla, bu çalışmada öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının ‘olumlu tutum’ ve ‘olumsuz tutum’ olarak adlandırılan kümeler aracılığıyla tanımlanabilmesi şaşırtıcı değildir. Ancak, Türkçe dersine yönelik tutum kavramının içeriğini oluşturan değişkenlerin kümeler bağlamında ortaya çıkan ilişkilerine odaklanıldığında, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının olumlu ya da olumsuz bağ-değerlerinin ötesinde bir anlam içerdiği görülmektedir. Bu anlam, öğrencilerin Türkçe derslerine yönelik tutumlarının yalnızca hissettikleri duygularla sınırlı olmadığını, aynı zamanda ilgi ve istek, yaşamda kullanma gibi önemli motivasyon ve davranış eğilimlerini içerdiğini göstermektedir. Buna göre Türkçe öğretmenleri, öğrencilerin derslerine ilişkin tutumlarının hissettikleri olumsuz duygularla sınırlı olmadığını; bunlarla birlikte, ilgi ve isteklilik düzeyleri ile öğrendiklerini yaşamda kullanma eğilimlerini de kapsadığını; üstelik bu duygular ve eğilimlerin birbirleriyle seçici biçimde ilişkilenerken, öğrencilerin derslerdeki davranışlarını etkileyebileceğini dikkate almalıdır. Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerinin derslerine ilişkin olarak hissettikleri olumsuz duyguları, ilgi ve isteklilik düzeylerini ve öğrendiklerini yaşamda kullanma eğilimlerini dikkate almaları ve bu doğrultuda öğrenen özerkliğinin desteklediği pozitif bir sınıf iklimi oluşturmaları (Maherzi, 2011; Ryan ve Deci, 2000), olumlu tutum kümesinin özelliklerine sahip öğrenci sayısını artırarak, Türkçe dersinin hedeflerine etkili biçimde ulaşılmasını sağlayabilir. Bu da sırasıyla, Türkçe dersinin anlama, sorgulama, eleştirme, yorumlama ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerinin gelişimini hedefleyen bir ders olması (MEB, 2006) ve bu becerilerin hemen her ders için temel oluşturması nedeniyle, diğer derslerin öğretim programlarındaki hedeflere de etkili biçimde ulaşılmasına katkı sağlayabilir (Nas, 2003).

LRA aracılığıyla elde edilen bulgular, öğrencilerin yüksek düzeyde içsel motivasyona sahip olmalarının, Türkçe dersine yönelik olumlu tutum kümesinde yer alma olasılıklarını önemli ölçüde artırdığını, yüksek düzeyde motivasyon yoksunluğu hissetmelerinin ise bu olasılığı önemli ölçüde azalttığını göstermiştir. İçsel motivasyon ve motivasyon yoksunluğu değişkenlerinin başarı, tutum ve derse katılım gibi önemli değişkenlerle olan ilişkilerinin rapor edildiği araştırmalardan elde edilenlerle tutarlı olan bu bulgu (Deci ve Ryan, 1985), Türkçe öğretimi açısından iki önemli doğurguya sahiptir. Birincisi, Türkçe öğretim sürecinde öğrenen

özerkliğini destekleyen, olumlu duygular hissedilmesine yol açan, merak ve ilgi uyandıran etkinliklerle (örneğin, öğrencilerin ilgi ve istekleri doğrultusunda yazdıkları şiir, kompozisyon vb. çalışmaların fon müziği eşliğinde sunulması, sınıfta kelime türetme oyunu oynatılması), öğrenen merkezli yöntem ve stratejilerin (araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisi ve tartışma yöntemi vb.) içsel motivasyonu artırarak, olumlu tutum kümesine ilişkin özelliklerin benimsenme eğilimini pozitif yönde etkileyebileceğidir. İkincisi ise, öğrencilerin hissettikleri motivasyon yoksunluğunu artırabilecek unsurların (olumsuz bir sınıf iklimi, öğrencilerin derste öğretilenlerle kişisel amaçları arasında bağ kuramaması vb.) varlığının, olumlu tutum kümesinin özelliklerine sahip olma olasılığını azaltabileceğidir (Maherzi, 2011). Türkçe dersiyle ilgili öğretme-öğrenme süreçlerinin tasarımında, bu doğruların dikkate alınmasının son derece önemli olduğu söylenebilir. Diğer taraftan, LRA aracılığıyla elde edilen bulgular, özdeşleşmiş dışsal motivasyon ve içe yansıtılmış dışsal motivasyon değişkenlerinin küme değişkeniyle anlamlı düzeyde ilişkileneceğini göstermiştir. Bu durum, içsel motivasyon ve motivasyon yoksunluğu değişkenlerinin küme değişkeni üzerindeki güçlü etkilerinin, özdeşleşmiş dışsal motivasyonun ve içe yansıtılmış dışsal motivasyonun küme değişkeni üzerindeki görece zayıf etkilerini istatistiksel olarak baskılamasından kaynaklanmış olabilir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu olası durum, gelecekte yapılacak araştırmalarda söz konusu değişkenler arasındaki etkileşimlerin kontrol edilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Araştırmanın bulguları iki önemli sonuç ortaya koymuştur. Birincisi, 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının ‘olumlu tutum’ ve ‘olumsuz tutum’ olarak adlandırılan iki anlamlı küme örüntüsüyle tanımlandığıdır. İkincisi ise, öğrencilerin yüksek düzeyde içsel motivasyona sahip olmalarının, olumlu tutum kümesinin üyesi olma olasılığını artırdığı, yüksek düzeyde motivasyon yoksunluğu hissetmelerinin ise olumlu tutum kümesinin üyesi olma olasılığını azalttığıdır. Bu sonuçlar, araştırmanın görece küçük bir örneklemden hareketle gerçekleştirilmiş olması, küme analizlerinin gizil değişkenlerden değil, gözlemlenen değişkenlerden hareketle yapılmış olması, cinsiyet ve sosyoekonomik düzey değişkenlerinin olası etkilerinin kontrol edilmemiş olması gibi bazı sınırlılıkları nedeniyle, gelecekte yapılacak araştırmalarda dikkatle yorumlanmalıdır. Ayrıca, gelecekte 6. sınıf öğrencileriyle birlikte 5, 7 ve 8. sınıflarda öğrenim gören öğrencileri de kapsayan araştırmaların yapılması, bu araştırmada elde edilen bulguların genellenebilirliğinin sorgulanması açısından önemlidir.

5. KAYNAKLAR

- Akandere, M., Özyalvaç, N. ve Duman, S. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları ile akademik başarı motivasyonlarının incelenmesi (Konya Anadolu Lisesi örneği). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 1-10.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Akgün, A., Aydın, M. ve Sünkür, M. Ö. (2007). İlköğretim bölümü öğrencilerinin fen derslerine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *A. Ü Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 1-14.
- Ateş, M. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Bloom, B. S. (1998). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. (Çev. D. A. Özçelik) Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları* (2. basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum.

- Demir, R., Öztürk, N. ve Dökme, İ. (2012). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik motivasyonlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 1-21.
- Ekici, D. İ., Kaya, K. ve Mutlu, O. (2014). Ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi: Uşak ili örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 13-26.
- Erdem, A. R. ve Gözüküçük, M. (2013). İlköğretim 3. 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik motivasyonu ve tutumları arasındaki ilişki. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(2), 13-24.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed.). London: Sage.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York, NY: McGraw Hill.
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281-291.
- İnceoğlu, E. (2004). *The effect of organizational culture on organizational communication*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Jain, Y., & Sidhu, G. K. (2013). Relationship between anxiety, attitude and motivation of tertiary students in learning English as a second language. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 90, 114-123.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni insan ve insanlar* (10. basım). İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kalder, S. R., & Lesik, A. S. (2011). A classification of attitudes and beliefs towards mathematics for secondary mathematics pre-service teachers and elementary pre-service teachers: An exploratory study using latent class analysis. *IUMPST: The Journal*, 5, 1-19.
- Kara, A. (2008). İlköğretim birinci kademedeki eğitimde motivasyon ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(2), 59-78.
- Karadüz, A. (2010). Dil becerileri ve eleştirel düşünme. *Turkish Studies*, 5(3), 1566-1593.
- Karasakaloğlu, N. ve Saracaloğlu, A. S. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe dersine yönelik tutumları, akademik benlik tasarımları ile başarıları arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 343-362.
- Kazazoğlu, S. (2013). Türkçe ve İngilizce derslerine yönelik tutumun akademik başarıya etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 38 (170), 294-307.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). New York, NY: Guilford Press.
- Kuvanç, E. B. (2008). *Yaratıcı yazma tekniklerinin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarına ve Türkçe dersinde başarılarına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Maherzi, S. (2011). Perceptions of classroom climate and motivation to study English in Saudi Arabia: Developing a questionnaire to measure perceptions and motivation. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 765-798.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Basım Müdürlüğü.
- Nas, R. (2003). *Türkçe öğretimi*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Nett, U. E., Goetz, T., & Daniels, L. (2010). What to do when feeling bored? Students' strategies for coping with boredom. *Learning and Individual Differences*, 20(6), 626-638.
- Niemiec, C. P., Ryan, R. M., & Deci, L. E. (2009). The path taken: Consequences of attaining intrinsic and extrinsic aspirations in post-college life. *Journal of Research in Personality*, 43, 291-306.
- OECD (2014). PISA 2012 results in focus. [Çevrim-içi: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>], Erişim tarihi: 10.01.2015.
- OECD (2016). PISA 2015 results in focus. [Çevrim-içi: <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>], Erişim tarihi: 12.01.2017.
- Özmuşul, M. ve Kaya, A. (2014). Türkiye'nin PISA 2009 ve 2012 sonuçlarına ilişkin karşılaştırmalı bir analiz. *Journal of European Education*, 4(1), 23-40.

- Peker, M. ve Mirasyedioğlu, Ő. (2003). Lise 2. sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları ve başarıları arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(14), 157-166.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341.
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology*, 98, 583-597.
- Pelletier, L.G., Fortier, M.S., Vallerand, R.J., Tuson, K.M., Brière, N.M., & Blais, M.R. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: The Sport motivation scale. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 17, 35-53.
- Pooley, J. A., & O'Connor, M. (2000). Environmental education and attitudes: Emotions and beliefs are what is needed. *Environment and Behavior*, 32(5), 711-723.
- Ryan, R. M., & Deci, L. E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Rencher, C. A. (2002). *Methods of multivariate analysis*. New York, NY: Wiley Interscience.
- Savaji, A. P., Niusha, B., & Boreiri, L. (2013). Relationship between epistemological beliefs, self-regulated learning strategies and academic achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 84, 1160-1165.
- Shirbagi, N. (2010). An exploration of undergraduate students' motivation and attitudes towards English language acquisition. *Journal of Behavioral Sciences*, 20, 1-14.
- Schunk, D. H., Meece, L. J., & Pintrich, R. P. (2008). *Motivation in education: Theory, research and applications* (3rd ed.). Merrill: Prentice Hall.
- Tabachnick, G. B., & Fidell, S. L. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.), Boston, MA: Pearson.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Taylor, S. E., Peplau, L.A., & Sears, D. O. (2010). *Sosyal psikoloji* (Çev. A. Dönmez) Ankara: İmge Kitabevi.
- Tezbaşaran, A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu* (2. baskı). Ankara: Türk Psikologlar Derneđi Yayınları.
- Trevino, N. N., & DeFreitas, S. C. (2014). The relationship between intrinsic motivation and academic achievement for first generation Latino college students. *Social Psychology of Education*, 17(2), 293-306.
- Uçgun, D. (2013). Türkçe öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeyleri ile ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 449-460.
- Urdan, T. C. (1997). Achievement goal theory: Past results, future directions. In M. Maehr & P. Pintrich (eds.), *Advances in motivation and achievement* (pp. 99-141). Greenwich, CT: JAI Press.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Valleres, E. F. (1992). The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.
- Woolfolk, E. A. (2010). *Educational psychology* (17th ed.). Boston, MA: Pearson Education.
- Yazıcı H. ve Altun F. (2013). Üniversite öğrencilerinin içsel ve dışsal motivasyon kaynakları ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *Journal of Academic Social Science Studies*, 6, 1241-1252.
- Yerdelen, S., Aydın, S., Yalmançı, S. G., & Göksu, V. (2014). Relationship between high school students' achievement goal orientation and academic motivation for learning biology: A path analysis. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 437-446.
- Yeşilyurt, S. (2008). Motivational patterns and achievement in EFL writing courses: An investigation from self-determination theory perspective. *Atatürk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 135-154.

Extended Abstract

Recent results of Program for International Student Assessment (PISA) have revealed that the basic component skills (e.g., reading, understanding, deducing) of students from Turkey fell below the OECD average in terms of both verbal and numerical parts of the assessment. This can be due to the fact that students could not achieve the objectives of Turkish courses efficiently. However, the importance of native language education in cognitive, affective, and social development has long been recognized by

both policy makers and educational researchers worldwide, indicating that achieving the objectives of Turkish courses are crucially central to develop students' basic component skills.

When the relevant literature was reviewed, it was observed that a large body of research examined students' motivations and attitudes towards Turkish course in diverse grade levels of secondary education, with the intention to explore the factors underlying students' graded performance regarding Turkish courses. However, these studies did not examine students' attitudes towards Turkish course together with their motivations for education. Indeed, students' motivations for education and attitudes towards Turkish course were examined in previous studies either separately, or in a course-specific manner and through the variable-level analyses (e.g., correlation analysis, *t* tests). It is important to examine students' attitudes towards Turkish course, as a multidimensional concept containing cognitive, affective, and behavioral components, together with their motivations for education through person-level analyses because students' attitudes towards Turkish course and motivations for education are not mutually exclusive, and also because they have significant potential to direct, energize, and sustain students' goal-oriented behaviors during the learning process. Thus, the present study aimed to determine the profiles of 6th grade students' attitudes towards Turkish course and examine the relationships between these profiles and motivations for education.

A survey method with exploratory correlational design was adopted in the present study. A total of 374 6th grade students from a junior secondary school located in the north-west of the Black Sea region in Turkey voluntarily participated in the study. The Turkish Course Attitude Scale and Motivation in Education Scale were used to assess students' attitudes towards Turkish course and motivations for education respectively. The results of preliminary analyses (i.e., confirmatory factor analyses, reliability analyses) showed that the factor structures of the scales were reliably replicated in the current sample. Students' profiles of attitudes towards Turkish courses were examined through person-centered Hierarchical Cluster Analysis (HCA); whereas the relationships between these profiles and motivations for education were examined through correlation and binary Logistic Regression Analyses (LRA).

The results of HCA demonstrated that the students' attitudes towards Turkish course could be described through two cluster patterns: 'positive attitude' and 'negative attitude'. Experiencing negative emotions during Turkish courses to a lesser extent, being highly enthusiastic to learn about the course content, and believing that the course content can be applied to real life domains to a higher extent were the typical characteristics of the students who were in the 'positive attitude' cluster ($n = 198$). Conversely, experiencing negative emotions during Turkish courses to a higher extent, being poorly enthusiastic to learn about the course content, and believing that the course content can be applied to real life domains to a lesser extent were the typical characteristics of those who were in the 'negative attitude' cluster ($n = 176$). In line with the results of correlation analysis, the results of LRA revealed that the students' motivations for education were significantly and selectively related to the clusters. Specifically, the higher the students' intrinsic motivation for education, the higher the possibility of being a member of the positive attitude cluster (36.3%); whereas the higher the students' amotivation for education, the lower the possibility of being a member of the positive attitude cluster (20.6%).

Overall results of the study suggest that Turkish course teachers and policy makers should bear in mind that students' attitude towards Turkish course is a multifaceted concept containing both emotions (e.g., interest, enthusiasm) and beliefs (e.g., whether or not the course content can be applied to real life domains). The results also suggest that Turkish course teachers and policy makers should consider the fact that students' attitudes towards Turkish course are significantly and selectively related to the important aspects of their motivations for education (i.e., intrinsic motivation and amotivation). Thus, Turkish teachers should find effective ways to increase their students' intrinsic motivations for education in one hand, and attempt to decrease students' amotivation for education on the other. As emphasized in the relevant literature, learner centered and autonomy supported activities and methods (e.g., drama, role play, discussion) can be beneficial to increase students' intrinsic motivation for education. Such kinds of methods and activities can also be beneficial to decrease students' amotivation given the negative relationship between intrinsic motivation and amotivation. Nevertheless, results of the study should cautiously be interpreted in future studies due to the small sample size, correlational design of the study, and cross sectional nature of the data which significantly limit the generalizability of the current results. Future studies in which the mentioned limitations are addressed appropriately may broaden our current understanding regarding the topic.