



## **Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması\***

*Perihan Gülce ÖZKAYA\*\**  
*Mustafa Volkan COŞKUN\*\*\**

### **Öz**

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin dil bilgisine yönelik tutumlarını belirleyebilecek bir ölçme aracı geliştirmektir. Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında Muğla il merkezindeki ortaokulların 8. sınıflarında öğrenim gören 200 öğrenci oluşturmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA); ardından da söz konusu yapının geçerli bir yapı olup olmadığını belirlemek üzere Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. AFA sonucunda ve *Derse Yönelik Kazanımlar*, *Derse Yönelik Güçlükler* ve *Sınıf İçi Etkileşim* olmak üzere üç boyutlu ve 21 maddeli bir yapıya ulaşılmıştır. Ölçeğin AFA ile belirlenen üç boyutlu yapısı DFA ile doğrulanmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alfa iç tutarlık katsayılarından ve madde-toplam korelasyonundan yararlanılmıştır. Yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının sonucunda ölçeğin, ortaokul öğrencilerinin dil bilgisine yönelik tutumlarını belirleyebilecek nitelikte bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Dil bilgisi, dil bilgisine yönelik tutum ölçeği, geçerlik, güvenilirlik.

### **Development of the Attitude Scale towards Grammar: A Validity and Reliability Study**

#### **Abstract**

The purpose of this study is to develop a scale that determines secondary school students' attitudes towards grammar. The study group of the research consisted of 200 8<sup>th</sup> students attending secondary schools in the city of Muğla in the 2015-2016 school year. In order to determine the construct validity of the scale, Exploratory Factor Analysis (EFA) and in order to determine whether the obtained construct is a valid construct, Confirmatory Factor Analysis, were conducted. The EFA showed a construct made up of three factors and 21 items. The factors were *Course-related Gains*, *Course-related Difficulties* and *In-class Interaction*. This three-dimensional construct of the scale was confirmed with CFA. In order to determine the reliability of the scale, the Cronbach Alpha internal consistency coefficient and item-total correlations were calculated. As a result of the reliability and validity analyses, it was concluded that the scale was reliable and valid enough to determine secondary school students' attitudes towards grammar.

**Keywords:** Grammar, attitude scale towards grammar, validity, reliability.

\* Bu çalışma, Prof. Dr. Mustafa Volkan COŞKUN danışmanlığında gerçekleştirilen "Bilgi Teknolojilerine Dayalı Hikâye Anlatımıyla Öbek-Anlam İlişkisinin Kavranması" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

\*\* Arş. Gör. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Muğla, gozkaya@mu.edu.tr

\*\*\* Prof. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Muğla, vcoskun@mu.edu.tr

## Giriş

Dil, insanları diğer canlılardan ayıran ve ona duygu ve düşüncelerini ifade edebilme özgürlüğü sağlayan temel unsurdur. Kişilerin dili kullanma becerileri, sahip oldukları dil becerilerinin gelişimiyle orantılıdır. Dil bilgisi, dilin doğru kullanılmasını sağlayan okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin gelişimine katkıda bulunarak sağlıklı iletişim kurulmasına zemin oluşturur.

Dil üzerine yapılan tanımlarda (Aksan, 2007; Ergin, 2007; Güneş, 2013; Hengirmen, 2007), dilin, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan temel iletişim aracı olduğuna; duygu, düşünce, inanç ve kültürü yansıttığına; kendine özgü kuralları olan ve bu kurallar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık olduğuna; insanların çevresiyle etkileşmesine, dünya ile bütünleşmesine ve kültürün geçmişten geleceğe aktarılmasına katkı sağladığına vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu tanımlarda, dilin iletişimdeki etkisi üzerinde durulmuş; kişiler arası ilişkilerin sağlıklı kurulması için dilin sahip olduğu öneme dikkat çekilmiştir. Dil, temel iletişim aracı olduğundan iletişim kurma aşamasında görevlerinin ve işlevlerinin belirlenmesi oldukça önemlidir (Erdem, 2014). Bir dili meydana getiren ses, şekil ve cümle yapıları ile o dilin çeşitli unsurları arasındaki anlam ilişkilerini oluşturan kurallar bütünü olan dil bilgisi, dilin yapısı ve işleyiş düzeni doğrultusunda, temel dil becerilerinin edinimi ve gelişimi sürecinde önemli bir rol oynar ve dilin doğru kullanılmasına yardımcı olur (Baş, 2014; Hengirmen, 2007). Dil becerilerinin gelişimine temel oluşturan dil bilgisinin, sahip olduğu bu önemli özellik göz önünde bulundurulduğunda, sağlıklı ve planlı bir biçimde öğretilmesi ve öğrencilerin dil bilgisine yönelik olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlayacak bir öğretim tarzının belirlenmesi oldukça önemlidir.

Dilin kullanımını doğru, düzgün ve sistemli hâle getirmesi, dil bilgisi öğretimi gerekli kılmaktadır (Aytaş ve Çeçen, 2010). Dil bilgisi öğretimi, öğrenme ve öğretme süreçlerinin planlanması, geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi kapsamında anlam kazanan, alan ve alan eğitimi bilgisi verilerinden beslenen disiplinler arası bir süreçtir (Şahbaz, 2014). Dil bilgisi öğretimi, öğrencilerin ana dillerini etkili ve güzel bir şekilde kullanmalarını, anlama ve anlatma becerilerini kazanarak birbirleriyle ve çevreleriyle sağlıklı iletişim kurabilmelerini amaçlar. Dil bilgisi öğretiminin amacı dilin kurallarını öğretmek değil, dil becerilerinin geliştirilmesinde dayanak olmasını sağlamaktır. Bu bağlamda, dil bilgisi öğretimi öğrencilerin dil becerilerinin gelişimini destekleyici bir alan olarak değerlendirilebilir (Dolunay, 2010; Erdem, 2014).

Öğrencilerin dille ilgili edinecekleri bilgi, beceri, tutum ve değerler oldukça önemlidir. Öğrencilerin kazanacakları bu nitelikler, onların hem eğitim hayatlarını hem de okul dışı yaşamlarını güvenli, başarılı, sorunsuz ve mutlu bir biçimde sürdürmelerine olanak sağlayacaktır. Bu bağlamda, öğretim programları, okulda verilen eğitimin sistematik olarak gerçekleşmesini sağlayan önemli bir

araçtır (Güzel ve Karadağ, 2013). 2018 tarihli “İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı”nda, tematik yaklaşım esas alınmış; dil bilgisi ile ilgili kazanımlar, beceri alanları içinde sınıf seviyesine göre 1. sınıftan 8. sınıfa kadar aşamalı olarak yapılandırılmıştır. Dil bilgisi kazanımlarına ağırlıklı olarak 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda yer verilmesi, bu sınıf düzeylerindeki öğrencilerin dil bilgisine yönelik tutumlarını belirlemeyi ve eğitim öğretim sürecini öğrencilerin dil bilgisine yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağlayacak şekilde planlamayı gerekli kılmaktadır. Çünkü tutumlar, bireylerin davranışlarını etkileyen önemli unsurlardır. Smith (1968 akt. Kağıtçıbaşı, 2003) tutumu, bireylere atfedilen ve onların psikolojik bir obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli biçimde oluşturan eğilimler olarak ifade etmektedir. Buna göre tutumlar, sadece bir davranış ya da duygu eğilimi değil; düşünce-duygu-davranış eğilimi bütünleşmesidir (Kağıtçıbaşı, 2003). Bir bireyin bir duruma ya da varlığa yönelik davranışlarından o varlığa yönelik tutumlarını kestirebilmek mümkündür. Ya da bireylerin tutumlarını ölçerek o duruma ilişkin davranışlarına yönelik çıkarımlarda bulunabilmektedir. Bu bağlamda, tutumlar gözlenemeyen, fakat gözlenebilen davranışlara yol açtığı varsayılan eğilimlerdir (Kağıtçıbaşı, 2003). Öğrencilerin dil bilgisine yönelik tutumlarının belirlenmesi, eğitim öğretim sürecindeki eksikliklerin giderilmesine ve öğretim programının öğrencilerin ilgi ve başarılarını arttıracak şekilde düzenlenmesine olanak sağlayacaktır. Türkçe dersine ve Türkçe dersinin beceri alanlarına yönelik yapılan tutum ölçeği geliştirme çalışmalarında da (Akaydın ve Kurnaz, 2015; Deniz ve Tuna, 2006; Er ve Topçuoğlu Ünal, 2016; Karahan, 2018; Önder, Aytan ve Ünlü, 2015; Topçuoğlu Ünal ve Köse, 2014; Topçuoğlu Ünal ve Özer, 2017) öğrencilerin tutumlarının tespit edilmesiyle tutumların altında yatan nedenlerin araştırılabileceğine ve olumlu tutum geliştirmelerine yönelik yeni düzenlemeler yapılabileceğine dikkat çekilmiştir.

Tutumların davranışları yönlendirici rolü göz önünde bulundurulduğunda, tutum ve davranışın birbirleriyle tutarlı olmaları beklenmektedir. Tutum ile davranış arasında tutarsızlık olması, gerçek tutumun tam olarak saptanamadığını gösterebilir. Tutum ölçme yöntemlerinin kişisel tutumun yansıtılamayacağı ortamlarda uygulanması ve tutum ölçümlerinde yaşanan teknik hatalar bu tutarsızlığı meydana getiren etkenler arasındadır (Tavşancıl, 2014). Bu nedenle tutumların ölçülmesinde, ölçülmek istenen duruma uygun, güvenilir ölçme araçlarının geliştirilmesi oldukça önemlidir. İlgili alanyazın incelendiğinde, Türkiye’de ortaokul öğrencilerin dil bilgisine yönelik tutumlarına ilişkin sadece bir ölçek geliştirme çalışmasının olduğu tespit edilmiştir (Er ve Topçuoğlu Ünal, 2016). Söz konusu çalışma kapsamında, *Dil Bilgisine Yönelik İlgi ve Sevgi* ile *Dil Bilgisine Yönelik Olumsuz Tutumlar* olmak üzere iki boyuttan oluşan 31 maddeli 5’li likert tipinde bir ölçek elde edilmiştir. Ancak ortaokul öğrencilerin dil bilgisine yönelik tutumlarını belirleyebilecek sadece bir ölçme aracının olduğu dikkate alındığında, bu alandaki yetersizlik göze çarpmaktadır. Dil bilgisine

yönelik çok sayıda etmen olabileceği ve farklı ölçme araçları ile bu etmenlerin ortaya konulabileceği göz önünde bulundurulduğunda, alanda yeni ölçme araçlarına ihtiyaç olduğu görülmektedir. Bu sebeple ortaokul öğrencilerinin dil bilgisi tutumlarına yönelik farklı ölçme araçlarının geliştirilmesiyle alandaki boşluğun giderilebileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin dil bilgisine yönelik tutumlarını belirleyebilecek bir ölçme aracı geliştirmektir. Araştırmada öğrencilerin dil bilgisine yönelik tutumları *Derse Yönelik Kazanımlar*, *Derse Yönelik Güçlükler* ve *Sınıf İçi Etkileşim* olmak üzere üç boyutta ele alınmıştır.

*Derse Yönelik Kazanımlar* boyutu öğrencilerin dil bilgisi öğretiminin kendilerine olumlu kazanımlar sağlayacağına ilişkin tutumlarını ifade etmektedir. Örneğin, öğrencilerin dil bilgisi konularının işleneceği derslere istek duymaları, dil bilgisi derslerinde öğrendiklerini günlük hayatlarında kullanabilmeleri, dil bilgisi konularını öğrenmenin kendileri için faydalı olacağını düşünmeleri derse yönelik kazanımlar boyutu kapsamında ele alınmaktadır. Dil bilgisi öğretiminin hayatla ilişki kurularak yapılması ve öğrenilenlerin günlük hayatta kullanılabilmesi önemlidir. Larsen Freeman (1991), dil bilgisi öğretiminde biçimin yanında anlam ve kullanımın da önemli olduğunu ve bunların etkileşim hâlinde olması gerektiğini ifade etmiştir. Çünkü dil bilgisi anlamlı yapılar topluluğudur. Dil öğretiminin hedefleri, öğrencilere dili kullanma becerisi kazandırmaksa, buna yönelik olarak, hedeflenen niteliğe uygun ve anlamlı bir dil bilgisi öğretiminin yapılması önemlidir (Larsen Freeman, 1997). *Derse Yönelik Kazanımlar* boyutunda, dil bilgisinin sadece soyut bilgilerden ibaret olmadığına, öğrenilen bilgilerin hayatla ilişkilendirilerek kullanılmasına dikkat çekilmektedir. Bunun sebebi, dil bilgisi öğretiminde sadece biçimin göz önünde bulundurulmasının, etkili bir öğretim için yetersiz kalmasıdır.

*Derse Yönelik Güçlükler* boyutu öğrencilerin dil bilgisi konularını öğrenmede yaşadıkları güçlükleri ve bu güçlüklerle ilişkin tutumlarını ifade etmektedir. Örneğin, öğrencilerin dil bilgisi konularının işleneceği derslerden hoşlanmamaları, öğrendikleri dil bilgisi konularını hatırlamakta güçlük çekmeleri, dil bilgisi konularını öğrenmenin kendilerine bir şey kazandırmayacağını düşünmeleri, dil bilgisi konularına yönelik çalışmalarını yapmakta zorlanmaları derse yönelik güçlükler boyutu kapsamında ele alınmaktadır. Dil bilgisi öğretiminde geleneksel yöntemlerin kullanımı, öğrencilerin dil bilgisini soyut bilgiler yığını olarak görmelerine ve derse karşı olumsuz tutum geliştirmelerine neden olmaktadır. Dil bilgisi konularının öğretiminde geleneksel yöntemlerin terk edilmemesi, konuların anlaşılmasına ve dil bilgisi öğretiminde başarısızlıklar yaşanmasına neden olmakta, bunun sonucunda dil bilgisi konuları Türkçe dersinde sevilmeyen konuların başında gelmektedir (Güven, 2013). Bu nedenle *Derse Yönelik Güçlükler* boyutunun, dil bilgisi konularının öğretimine gereken önemin verilmeyişinden, bu konuların öğretiminde önerilen farklı yöntem ve

## **Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması**

tekniklerin bir türlü uygulamaya geçirilemeyişinden kaynaklanan sorunların öğrencilerin tutumu üzerindeki etkisini yansıttığı söylenebilir.

*Sınıf İçi Etkileşim* boyutu ise dil bilgisi öğretiminde öğrencilerin öğretmenle olan etkileşimlerine ilişkin tutumlarını ifade etmektedir. Örneğin, öğrencilerin öğretmenin dikkat çekici bir etkinlikle derse başlamasının dil bilgisi konularını daha kolay öğrenmelerini sağlayacağını düşünmeleri, dil bilgisi konuları işlenirken öğretmenin sınıfla etkileşim hâlinde olmasından ve dil bilgisi konularına yönelik ödevleri öğretmenleriyle birlikte belirlemekten hoşlanmaları sınıf içi etkileşim boyutu kapsamında ele alınmaktadır. Öğrencilere dil sevgisi ve bilinci kazandırılmasında, öğrencilerin derse yönelik olumsuz tutumlarının giderilmesinde Türkçe öğretmenlerinin etkisi oldukça büyüktür. Dil bilgisi derslerinde sınıf içi etkileşimin sağlanması öğrencilerin derse yönelik tutumlarını etkilemede önemli etkenlerden biridir. Burada öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimin sağlıklı olması büyük ölçüde kaynak durumundaki öğretmene bağlıdır. Öğretmenin öğrencileriyle olan iletişimde öğrencinin hoşuna gidecek, öğretmeni kendine yakın hissedeceği davranışlar sergilemesi sınıf içi etkileşiminin gelişmesinde ve öğrencinin derse yönelik olumlu tutum geliştirmesinde etkili olmaktadır (Kolburan Geçer, 2002). Bu bağlamda, *Sınıf İçi Etkileşim* boyutunda öğretmen-öğrenci etkileşiminin dil bilgisi derslerinde öğrencilerin tutumu üzerindeki etkisi ele alınmaktadır.

### **Yöntem**

#### **Araştırmanın Modeli**

Bu çalışma, Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeği'nin geçerliğini ve güvenilirliğini belirlemeye yönelik yapılan bir ölçek geliştirme çalışmasıdır.

#### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında Muğla il merkezindeki ortaokulların 8. sınıflarında öğrenim gören 200 öğrenci oluşturmaktadır. İlgili alanyazında, ölçek geliştirme çalışmalarında madde analizi ve faktör analizi için örneklem büyüklüğünün önerilen madde sayısının en az beş katı kadar olması gerektiği belirtilmektedir (Tezbaşaran, 2008). Bu çalışmada da bu ölçüt temel alınmış ve madde sayısının en az beş katı öğrenciye ulaşılması hedeflenmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin %49'u (n= 98) kız, %51'i (n= 102) erkektir. Çalışma grubunun 8. sınıf öğrencilerinden oluşmasının sebebi, dil bilgisi konularına yönelik en yüksek birikime sahip olan öğrencilerin bu sınıf düzeyinde yer almasıdır.

#### **Ölçme Aracının Geliştirilmesi**

Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeği'nde (DBYTÖ) yer alacak maddeler oluşturulurken öncelikle ilgili alanyazın taranmıştır. Alanyazın taraması sonucunda araştırmacılar tarafından 30 maddelik bir

madde havuzu oluşturulmuştur. Hazırlanan taslak form, kapsam geçerliğinin, dil ve ifade açısından anlaşılabilirliğinin değerlendirilmesi amacıyla üç alan uzmanı ve beş eğitim bilimleri uzmanından oluşan sekiz kişilik bir grubun görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda ölçeğe bir madde eklenmiş; bazı maddeler düzeltilmiştir. Daha sonra anlaşılabilirlik ve kolay cevaplanabilirlik gibi özelliklerini kontrol etmek amacıyla ölçek 8. sınıf öğrencilerinden oluşan 11 kişilik bir gruba uygulanmıştır. Uygulama sonunda öğrenciler ile görüşme yapılmış; maddelerin ve cevap ölçeğinin anlaşılabilirliği hakkındaki düşünceleri sorulmuştur. Alınan dönütler doğrultusunda, 25'i olumlu, 6'sı olumsuz ifade içeren toplam 31 maddelik ölçeğe son hâli verilmiş; geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması için uygulamaya hazır duruma getirilmiştir.

Ölçeğin uygulanacağı hedef öğrenci kitlesinin yaş grubu göz önünde bulundurulduğunda, 4'lü Likert tipi ölçek oluşturmanın uygun olacağı düşünülmüştür. 4'lü Likert tipinde hazırlanan ölçekte; *evet (her zaman)*, *genellikle*, *seyrek olarak (nadiren)*, *hayır (hiçbir zaman)* seçeneklerine yer verilmiştir. Ölçek puanlanırken olumlu ifadeli maddeler "*evet (her zaman)*" seçeneğinden başlayarak 4, 3, 2, 1 şeklinde puanlanırken, olumsuz ifadeli maddeler ters yönde işleyecek şekilde puanlanmıştır.

### Verilerin Analizi

DBYTÖ'nün yapı geçerliğini belirlemek amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA); ardından da söz konusu yapının geçerli bir yapı olup olmadığını belirlemek üzere Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alfa iç tutarlık katsayılarından ve madde-toplam korelasyonundan yararlanılmıştır. Verilerin faktör analizinin gerekliliklerini karşılayıp karşılamadığını belirlemek amacıyla dağılımın normalliği ve uç değerler incelenmiştir. Dağılımın normalliği çarpıklık ve basıklık katsayıları ile sınanmış ve bu katsayıların +1 ile -1 aralığında olduğu görülmüştür. Uç değerlerin belirlenmesinde z puanları ve Mahalanobis uzaklıkları hesaplanmıştır. Z puanı +3'ten büyük ve -3'ten küçük değerler ve .01 anlamlılık düzeyine göre  $\chi^2$  tablo değerinin üzerindeki Mahalanobis değerleri uç değer olarak kabul edilerek veri setinden çıkarılmıştır.

### Bulgular

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular; açıklayıcı faktör analizine (AFA) yönelik bulgular, doğrulamalı faktör analizine (DFA) yönelik bulgular ve ölçeğin güvenilirliğine yönelik bulgular olmak üzere üç başlık altında sunulmuştur.

#### *Açıklayıcı Faktör Analizine (AFA)Yönelik Bulgular*

DBYTÖ'den elde edilen verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını denetlemek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett Küresellik testi değerlerine bakılmıştır. KMO değerinin 1'e yaklaşması ölçekteki her bir değişkenin, diğer değişkenler tarafından tahmin edilebileceği anlamına gelmektedir (Büyüköztürk, 2016; Kalaycı, 2010). Barlett Küresellik testi ise verilerin çok değişkenli

## Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

normal dağılımdan geldiğini ortaya koymaktadır. Hesaplanan  $\chi^2$  istatistiğinin anlamlı çıkması, veri setinin faktörleştirmeye uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2016). Araştırmanın KMO değeri .83 ve Bartlett Küresellik Testi sonucu ise [ $\chi^2= 1403.90$ ;  $p < .01$ ] anlamlı bulunmuştur. KMO değeri ve Bartlett Küresellik Testi sonucu elde edilen değerler sonucunda verilerin AFA için uygun olduğu tespit edilmiştir.

DBYTÖ'nün faktör yapısını belirlemek amacıyla AFA uygulanmış; verilerin analizinde temel bileşen analizi ve Varimax dik döndürme yöntemi kullanılmıştır. AFA'da maddelerin ölçekte kalıp kalmayacağına karar vermede faktör yük değeri alt sınırı .30 olarak kabul edilmiştir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). AFA'nın ilk sonuçlarına göre faktör yük değeri .36'dan düşük bir madde tespit edilmemiştir. Yapılan analiz sonucunda ölçek maddelerinin üç boyut altında toplandığı görülmüştür. Faktörlerin altında bulunan madde ifadeleri incelendiğinde, birinci boyutta yer alan maddeler genellikle dil bilgisine yönelik olumlu tutumlar ve dil bilgisi öğretiminin öğrenciye kazandıracakları karşısında öğrencinin tutumuna yönelik ifadeler içerdiğinden bu boyut *Derse Yönelik Kazanımlar* olarak adlandırılmıştır. İkinci boyutta yer alan maddelerin, çoğunlukla dil bilgisine yönelik olumsuz tutum ve öğrenme güçlüklerini içeren ifadeler olduğu görülmüş ve bu boyut *Derse Yönelik Güçlükler* olarak adlandırılmıştır. Üçüncü boyutta yer alan maddeler ise dil bilgisi öğretiminde öğretmen-öğrenci arasındaki etkileşime yönelik tutumları içerdiğinden bu boyut *Sınıf İçi Etkileşim* olarak adlandırılmıştır.

Ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri incelendiğinde beş maddenin (M4, M21, M15, M18, M22) iki boyut altında da yüksek değer verdiği belirlenmiştir. AFA'da yüksek iki yük değeri arasındaki farkın en az .10 olması beklenmektedir (Büyüköztürk, 2016; Sönmez ve Alacapınar, 2014). Bu bağlamda, söz konusu maddeler binişik madde olarak değerlendirilmiş ve ölçekten çıkartılmıştır. Ayrıca ikisi (M24, M11) 1. boyut, üçü ise (M8, M17, M3) 2. boyut altında yüksek faktör yükü gösteren beş madde, buldukları boyuttaki diğer maddelerle uyumlu olmamalarından dolayı ölçekten çıkarılmıştır. Ölçekten madde atma işlemi tek tek yapılmış ve atılan her maddenin ardından analiz tekrarlanmıştır. Maddeler çıkarıldıktan sonra 6'sı olumsuz, 15'i olumlu ifadeli 21 maddeye düşen DBYTÖ'ye madde numaraları düzenlenerek tekrar AFA uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. DBYTÖ'ye Yönelik Faktör Analizi ve Varyans Sonuçları

Maddeler	Faktörler		
	1. Boyut Derse Yönelik Kazanımlar	2. Boyut Derse Yönelik Güçlükler	3. Boyut Sınıf İçi Etkileşim
M1	.55	.43	.27
M3	.61	.20	-.05
M7	.49	.15	.18
M11	.61	-.10	.10

M13	.52	.05	.29
M15	.53	.34	.19
M16	.74	-.07	-.06
M17	.66	-.02	.27
M18	.62	.37	.14
M19	.62	.19	.21
M4	.22	.67	.02
M8	.31	.66	.07
M12	.23	.73	.13
M14	.11	.71	-.02
M20	-.18	.61	.26
M21	-.06	.51	.04
M2	.12	.08	.74
M5	.08	.00	.61
M6	.26	-.02	.53
M9	.16	.20	.65
M10	.08	.18	.76
Açıklanan Varyans	19.24	15.47	12.93
Açıklanan Toplam Varyans		47.65	

Tablo 1 incelendiğinde, DBYTÖ'nün *Derse Yönelik Kazanımlar* boyutunda 10 maddenin yer aldığı ve maddelerin faktör yük değerlerinin .74 ile .49 arasında değiştiği görülmektedir. Bu boyutun tek başına açıkladığı varyans %19.24'tür. *Derse Yönelik Güçlükler* boyutunda 6 madde yer almakta ve maddelerin faktör yük değerleri .73 ile .51 arasında değişmektedir. Bu boyutun tek başına açıkladığı varyans %15.47'dir. *Sınıf İçi Etkileşim* boyutunda ise 5 maddenin yer aldığı ve maddelerin faktör yük değerlerinin .76 ile .53 arasında değiştiği görülmektedir. Bu boyutun tek başına açıkladığı varyans %12.93'tür. Üç boyutun birlikte açıkladığı varyans oranı ise %47.65'tir. Açıklanan varyans oranlarının tek faktörlü ölçeklerde %30, çok faktörlü ölçeklerde ise %40 ile %60 arasında olması yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2016; Scherer, Wiebe, Luther ve Adams, 1988 akt: Tavşancıl, 2014). Buna göre, ölçeğin açıkladığı varyans oranının yeterli olduğu söylenebilir.

#### *Doğrulamalı Faktör Analizine (DFA)Yönelik Bulgular*

DBYTÖ'nün AFA ile belirlenen üç boyutlu yapısının geçerliğini belirlemek amacıyla, ölçeğin 21 maddelik yapısı üzerinde DFA yapılmıştır. DFA ile elde edilen bulgular değerlendirildiğinde  $\chi^2/sd$  oranı 1.86 ( $\chi^2/sd= 347.03/186$ ) bulunmuştur. Bu oranın  $< 3$  olması mükemmel uyum olarak değerlendirilmektedir (Kline, 2005). RMSEA değeri .07 olarak bulunmuştur. RMSEA değerinin  $\leq .08$  olması iyi uyumu göstermektedir (Kline, 2005). RMR= .05, SRMR= .07 olarak bulunmuştur. Bu değerlerin  $\leq .08$  olması iyi uyumu belirtmektedir (Brown, 2006). CFI= .93, IFI= .94 ve NNFI= .93 olarak bulunmuştur. Bu değerlerin  $\geq .90$  olması iyi uyum olarak değerlendirilmektedir (Sümer, 2000). Uyum değerlerinin yanı sıra, modelde yer alan bütün maddelere ait faktör yük değerlerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Maddelere ilişkin elde edilen standartlaştırılmış faktör yük değerleri ( $\lambda$ ),  $R^2$  ve t değerleri Tablo 2' de sunulmuştur.

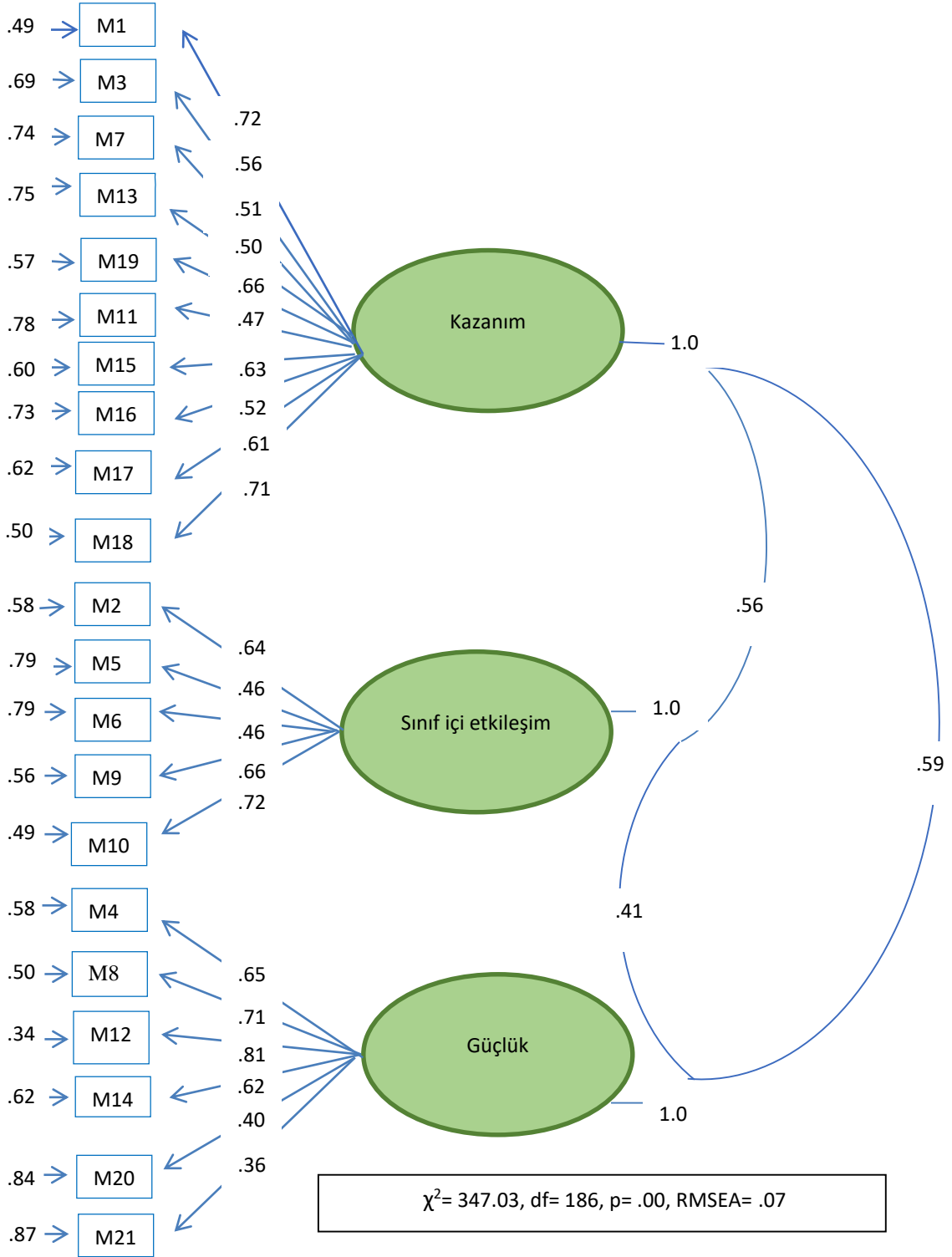


Tablo 2. Maddelerin Standartlaştırılmış Faktör Yükleri ( $\lambda_i$ ),  $R^2$  ve t Değerleri

Faktörler	Madde No	Standartlaştırılmış Faktör Yükleri ( $\lambda_i$ )	$R^2$	t değeri	p
Derse Yönelik Kazanımlar	M1	.72	.51	11.00	.01
	M3	.56	.31	8.04	
	M7	.51	.26	7.19	
	M11	.47	.22	6.53	
	M13	.50	.25	7.04	
	M15	.63	.40	9.32	
	M16	.52	.27	7.38	
	M17	.61	.38	9.01	
	M18	.71	.50	10.82	
Derse Yönelik Güçlükler	M4	.65	.42	9.48	.01
	M8	.71	.50	10.54	
	M12	.81	.66	12.70	
	M14	.62	.38	8.94	
	M20	.40	.16	5.46	
	M21	.36	.13	4.85	
Sınıf İçi Etkileşim	M2	.64	.42	8.90	.01
	M5	.46	.21	6.09	
	M6	.46	.21	5.97	
	M9	.66	.44	9.15	
	M10	.72	.51	10.07	

Tablo 2'de sunulan standartlaştırılmış faktör yük değerleri ( $\lambda_i$ ), gizil değişkenlerden gözlenen değişkenlere giden yol katsayılarını;  $R^2$  ise standartlaştırılmış faktör yük değerinin karesi olarak değişkenin bulunduğu faktördeki varyansları ifade etmektedir. Buna göre, *Derse Yönelik Kazanımlar* boyutuna ilişkin değişkenliğin en çok M1; *Derse Yönelik Güçlükler* boyutuna ilişkin değişkenliğin en çok M12 ve *Sınıf İçi Etkileşim* boyutuna ilişkin değişkenliğin ise en çok M10 gözlenen değişkenleri tarafından açıklanmaktadır. DFA'da önemli bir gösterge olan t değeri ise gizil değişkenden gözlenen değişkene giden yol katsayısının anlamlılığını göstermektedir. Tablo 2'de maddelerin tümü için t değerlerinin .01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir.

Ölçeğin boyutları arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek için korelasyon katsayıları (r) hesaplanmıştır. DBYTÖ'yü oluşturan boyutlar arasındaki ilişki modeli Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. DBYTÖ'yü oluşturan boyutlar arasındaki ilişki modeli

Şekil 1 incelendiğinde, *Derse Yönelik Kazanımlar* ve *Derse Yönelik Güçlükler* boyutları arasında orta düzeyde negatif bir ilişki ( $r= -.59$ ); *Derse Yönelik Kazanımlar* ve *Sınıf İçi Etkileşim* boyutları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki ( $r= .56$ ); *Derse Yönelik Güçlükler* ve *Sınıf İçi Etkileşim* boyutları arasında ise orta düzeyde negatif bir ilişki ( $r= -.41$ ) olduğu görülmektedir ( $r < .01$ ).

### Ölçeğin Güvenirliğine Yönelik Bulgular

DBYTÖ'nün güvenirliliğini belirlemeye yönelik yapılan incelemede, ölçeğin tümüne ait güvenirlilik katsayısı .86 olarak bulunmuştur. Bu değerin 1'e yakın olması, ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Ölçeğin boyutlarına göre güvenirliliği ise Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. DBYTÖ'yü Oluşturan Boyutların Güvenirlilik Katsayıları ve Madde-Toplam Korelasyonu

Faktörler	Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayısı	Madde-Toplam Korelasyonu
1. Derse Yönelik Kazanımlar	$\alpha = .84$	.43 - .73
2. Derse Yönelik Güçlükler	$\alpha = .77$	.32 - .63
3. Sınıf İçi Etkileşim	$\alpha = .72$	.35 - .52

Tablo 3 incelendiğinde, DBYTÖ'nün iç tutarlılık katsayılarının; *Derse Yönelik Kazanımlar* boyutu için .84; *Derse Yönelik Güçlükler* boyutu için .77; *Sınıf İçi Etkileşim* boyutu için ise .72 olduğu tespit edilmiştir. Bu değerler, ölçeği oluşturan maddelerin birbirleriyle tutarlı olduğunu göstermektedir. Ayrıca ölçeği oluşturan boyutlarda yer alan maddelerin madde-toplam korelasyonlarının, *Derse Yönelik Kazanımlar* boyutunda .43 ile .73 arasında, *Derse Yönelik Güçlükler* boyutunda .32 ile .63 arasında, *Sınıf İçi Etkileşim* boyutunda ise .35 ile .52 arasında olduğu görülmektedir. Madde-toplam korelasyonunun pozitif ve yüksek olması, maddelerin benzer davranışları örneklediğini ve ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğunu gösterir. Madde-toplam korelasyonu .30 ve üzerinde olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği söylenebilir (Büyüköztürk, 2016).

### Sonuç ve Öneriler

Ortaokul öğrencilerinin dil bilgisine ilişkin tutumlarını belirlemeye yönelik ölçek geliştirmenin amaçlandığı bu araştırmada, ölçek geliştirme sürecinde yapılan geçerlik ve güvenirlilik çalışmalarına yer verilmiştir. Bu doğrultuda, başlangıçta 30 sorudan oluşan bir taslak form hazırlanmış; uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda ölçeğe bir madde eklenmiş ve bazı maddeler düzeltilmiştir. Daha sonra anlaşılabilirlik ve kolay cevaplanabilirlik gibi özelliklerini kontrol etmek amacıyla ölçek 8. sınıf öğrencilerinden oluşan 11 kişilik bir gruba uygulanmış; maddelerin ve cevap ölçeğinin anlaşılabilirliği hakkındaki düşünceleri sorulmuştur. Alınan dönütler doğrultusunda, 25'i olumlu, 6'sı olumsuz ifade içeren toplam 31 maddelik ölçek, 2015-2016 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında Muğla il merkezindeki ortaokulların 8. sınıflarında öğrenim gören 200 öğrenciye uygulanmıştır.

AFA sonucunda, ölçek maddelerinin üç boyut altında toplandığı görülmüştür. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri incelendiğinde beş maddenin iki boyut altında da yüksek değer verdiği; beş maddenin ise buldukları boyutlardaki diğer maddelerle uyumlu olmadığı tespit edilmiş ve bu maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Maddeler çıkarıldıktan sonra 6'sı olumsuz, 15'i olumlu ifadeli 21 maddeye düşen ölçeğe tekrar AFA uygulandığında, DBYTÖ'nün birinci boyutu olan *Derse Yönelik*

*Kazanımlar* boyutunda 10 maddenin yer aldığı, maddelerin faktör yük değerlerinin .74 ile .49 arasında değiştiği ve boyutun tek başına açıkladığı varyansın %19.24 olduğu; ikinci boyutu olan *Derse Yönelik Güçlükler* boyutunda 6 maddenin yer aldığı, maddelerin faktör yük değerlerinin .73 ile .51 arasında değiştiği ve boyutun tek başına açıkladığı varyansın %15.47 olduğu; Ölçeğin üçüncü boyutu olan *Sınıf İçi Etkileşim* boyutunda ise 5 maddenin yer aldığı, maddelerin faktör yük değerlerinin .76 ile .53 arasında değiştiği ve boyutun tek başına açıkladığı varyansın %12.93 olduğu görülmüştür. Üç boyutun birlikte açıkladığı varyans oranı ise %47.65 olarak belirlenmiştir.

DBYTÖ'nün AFA ile belirlenen üç boyutlu yapısının doğrulanması amacıyla, ölçeğin 21 maddelik yapısı üzerinde DFA yapılmıştır. DFA ile elde edilen bulgular değerlendirildiğinde  $\chi^2/sd$  oranı 1.86 ( $\chi^2/sd= 347.03/186$ ) bulunmuştur. Ayrıca RMSEA değeri .07, RMR= .05, SRMR= .07, CFI= .93, IFI= .94 ve NNFI= .93 olarak tespit edilmiştir. Bu değerlerin hepsi, iyi uyumu göstermektedir.

DBYTÖ'nün güvenilirliğini belirlemeye yönelik yapılan incelemede, ölçeğin tümüne ait güvenirlik katsayısı .86 olarak bulunmuştur. Bu katsayının, *Derse Yönelik Kazanımlar* boyutu için .84; *Derse Yönelik Güçlükler* boyutu için .77; *Sınıf İçi Etkileşim* boyutu için .72 olduğu tespit edilmiştir. Ölçeği oluşturan boyutlarda yer alan maddelerin madde-toplam korelasyonlarının ise, *Derse Yönelik Kazanımlar* boyutunda .43 ile .73 arasında, *Derse Yönelik Güçlükler* boyutunda .32 ile .63 arasında, *Sınıf İçi Etkileşim* boyutunda .35 ile .52 arasında olduğu görülmüştür. Bu değerler, ölçeği oluşturan maddelerin birbirleriyle tutarlı olduğunu ve ölçülmek istenen tutumu yansıttığını göstermektedir.

Sonuç olarak, Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeği 21 maddeden oluşmakta; ölçekteki olumlu ifadeli maddeler *evet (her zaman)*, *genellikle*, *seyrek olarak (nadiren)*, *hayır (hiçbir zaman)*; olumsuz ifadeli maddeler ise ters yönde işleyecek şekilde puanlanmaktadır. Ölçeğin her bir boyutundan puan alınabilmesinin yanında tamamından toplam puan alınabilmektedir. Ölçeğin tamamından toplam puan alınabilmesi için *Derse Yönelik Güçlükler* boyutunun puanını ters çevirmek gerekmektedir. Ölçekte yer alan boyutlardan ya da ölçeğin tamamından alınan puanların artması, öğrencilerin dil bilgisine yönelik olumlu tutum geliştirdiklerini ifade etmektedir. Örneğin *Derse Yönelik Kazanımlar* boyutundan yüksek puan alınması, öğrencilerin dil bilgisi derslerine ve dil bilgisi öğretiminin kendilerine kazandıracaklarına yönelik tutumlarının olumlu yönde arttığını göstermektedir.

Yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının sonucunda DBYTÖ'nün, ortaokul öğrencilerinin dil bilgisine yönelik tutumlarını belirleyebilecek nitelikte bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir. Ancak ölçeğin farklı öğretim kademeleri ve yaş grubundaki öğrencilere uygulanması durumunda, bu gruplara yönelik geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılması önerilmektedir.

#### Kaynaklar

Akaydın, Ş. ve Kurnaz, H. (2015). Lise öğrencilerine yönelik yazma tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (32), 246-261.

## Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

- Aksan, D. (2007). *Her yönüyle dil (Ana çizgileriyle dilbilim)* (4. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Aytaş, G. ve Çeçen, M. A. (2010). Ana dili eğitiminde dil bilgisi öğretiminin yeri ve önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27(27), 77-89.
- Baş, B. (2014). Okuma ve dinleme eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi. *Türkçe eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi* içinde (s. 197-226). Ankara: Pegem Akademi.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. NY: Guilford.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (22. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Deniz, S. ve Tuna, S. (2006). İlköğretim öğrencilerinin Türkçe derslerine yönelik tutumları: Köyceğiz örnekleme. *Milli Eğitim Dergisi*, 35(170), 339-350.
- Dolunay, S. K. (2010). Dil bilgisi öğretiminin amacı ve önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27(27), 275-284.
- Er, K. ve Topçuoğlu Ünal, F. (2016). Ortaokul öğrencilerine yönelik dil bilgisi tutum ölçeği geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(40), 343-356.
- Erdem, İ. (2014). Konuşma eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi. *Türkçe eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi içinde* (s. 229-260). Ankara: Pegem Akademi.
- Ergin, M. (2007). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi (yaklaşımlar ve modeller)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güven, A. Z. (2013). Dil bilgisi konularının öğretim sorunları. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(6), 1-10.
- Güzel, A. ve Karadağ, Ö. (2013). Anlatma becerileri açısından "Türkçe Dersi Öğretim Programı (6, 7, 8. Sınıflar)" na eleştirel bir bakış. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 45-52.
- Hengirmen, M. (2007). *Türkçe dilbilgisi* (9. Baskı). Ankara: Engin.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2003). *Yeni insan ve insanlar* (10. Baskı). İstanbul: Evrim.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (5. Baskı). Ankara: Asil.
- Karahan, B. Ü. (2018). Okumaya yönelik tutum ölçeği: Ölçek geliştirme çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 67-73.
- Kolburan Geçer, A. (2002). *Öğretmen yakınlığının öğrencilerin başarıları, tutumları ve güdülenme düzeyleri üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd Ed.). NY: Guilford.
- Larsen Freeman, D. (1991). Teaching grammar. *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 2, 279-296.
- Larsen Freeman, D. (1997). Grammar and its teaching: Challenging the myths. *Eric Digest*, Erişim adresi <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED406829.pdf>
- MEB. (2018). *Türkçe dersi (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB.
- Önder, R., Aytaş, N. ve Ünlü, S. (2015). Validity and reliability study of listening skill attitude scale. *International Journal of Educational Researchers*, 6(2), 43-49.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2014). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri* (3. Baskı). Ankara: Anı.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.

- Şahbaz, N. K. (2014). Dil bilgisi öğretiminde materyal geliştirme ve etkinlikler. *Türkçe eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi* içinde (s.167-193). Ankara: Pegem Akademi.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (5. Baskı). Ankara: Nobel.
- Tezbaşaran, A. (2008). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Erişim adresi [https://www.academia.edu/1288035/Likert\\_Tipi\\_%C3%96l%C3%A7ek\\_Haz%4%B1rlama\\_K%C4%B1lavuzu](https://www.academia.edu/1288035/Likert_Tipi_%C3%96l%C3%A7ek_Haz%4%B1rlama_K%C4%B1lavuzu)
- Topçuoğlu, Ü. ve Köse, M. (2014). Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi: Bir geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 233-249.
- Topçuoğlu, Ü. ve Özer, M. (2017). Ortaokul öğrencileri için konuşma becerisi tutum ölçeği: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal of Language Academy*, 5(6), 120-131.

## Extended Abstract

### Introduction

Grammar contributes to the development of reading, listening, speaking and writing skills that enable language to be used correctly, providing the basis for healthy communication. Therefore, it is of great importance to teach grammar in a healthy and planned manner and to determine an instructional style conducive to students' developing positive attitudes towards grammar.

Greater emphasis given to grammar topics in 5<sup>th</sup>, 6<sup>th</sup>, 7<sup>th</sup> and 8<sup>th</sup> grades in the 2018 Turkish Course Curriculum makes it necessary to determine students' attitudes towards grammar at these grade levels and to plan the instructional and educational process in such a way as to contribute to students' developing positive attitudes towards grammar because attitudes are important elements affecting individuals' behaviors. Determination of students' attitudes towards grammar allows the correction of the problems in the instructional and educational process and arrangement of the curriculum to increase students' interests and achievement.

Given the role of attitudes in guiding behaviors, attitudes and behaviors are expected to be consistent with each other. The application of attitude measurement methods in environments where personal attitude cannot be reflected and the technical errors in attitude measurement are among the factors that cause inconsistency between attitude and behavior (Tavşancıl, 2014). For this reason, it is very important to measure attitudes and to develop reliable measurement tools suitable for the situation for which measurement is to be made. When the relevant literature is examined, it is seen that there is only one study aiming to develop a scale to measure the attitudes of secondary school students towards grammar in Turkey (Er and Topçuoğlu Ünal, 2016). However, given that there can be many elements that can affect attitudes towards grammar and that through different measurement tools, these elements can be evaluated, it is clear that there is a need for more studies in this field. Therefore, it is believed that this study will help fill the void in the literature by developing a different scale to evaluate middle school students' attitudes towards grammar.

### Method

In the current study, aiming to develop a scale to measure secondary school students' attitudes towards grammar, validity and reliability studies employed in the scale development process were presented. In this regard, first a draft consisting of 30 items was developed and on the basis of expert feedback, one item was added to the scale and some items were corrected. In order to check some features of the scale such as comprehensibility and easiness of responding to the items, the scale was administered to 11 8<sup>th</sup> grade students; they were asked to give their opinions on the comprehensibility of the items and response scale. In line with the feedback obtained from the administration of the scale, a 31-item scale including 25 positively worded items and 6 negatively worded items were formed, and then the scale was administered to 200 8<sup>th</sup> grade students attending secondary schools in the city of Muğla in the spring term of the 2015-2016 school year.

In order to determine the construct validity of the scale, Exploratory Factor Analysis (EFA) was run, and then in order to test whether the obtained construct was a valid construct, Confirmatory Factor Analysis (CFA) was conducted. In order to determine the reliability of the scale, the Cronbach Alpha internal consistency coefficient and item-total correlations were used. In order to decide whether the data met the requirements of factor analysis, normality distribution and outliers were checked. The normality of the distribution was tested with Kurtosis and skewness coefficients, and these coefficients were found to be between +1 and -1. In the determination of outliers, z scores and Mahalanobis distances were calculated. Values with Z values higher than +3 and lower than -3 and the Mahalanobis values over  $\chi^2$  table value at the significance level .01 were considered to be outliers and discarded from the data set.

## Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

### Result and Discussion

As a result of EFA, a construct made up of three factors which were Course-related Gains, Course-related Difficulties and In-class Interaction and 21 items were obtained. This three-dimensional construct of the scale was confirmed with CFA. When the findings obtained through CFA were examined, it was seen that  $\chi^2/sd$  ratio is 1.86 ( $\chi^2/sd= 347.03/186$ ). Moreover, the goodness-of-fit indices were found to be as follows: RMSEA = .07, RMR= .05, SRMR= .07, CFI= .93, IFI= .94 and NNFI= .93. For the whole scale, the reliability coefficient was found to be .86. This coefficient was found to be .84 for the sub-dimension of Course-related Gains; .77 for the sub-dimension of Course-related Difficulties and .72 for the sub-dimension of In-class Interaction. The item-total correlations of the items making up the dimensions of the scale were found as follows: they were between .43 and .73 for the items in the sub-dimension of Course-related Gains; between .32 and .63 for the items in the sub-dimension of Course-related Difficulties and .35 and .52 for the items in the sub-dimension of In-class Interaction.

As a result of the reliability and validity studies, it was concluded that the scale was reliable and valid enough to evaluate secondary school students' attitudes towards grammar. In case of the administration of the scale to students from different levels of schooling and age groups, reliability and validity studies for the target population should be conducted.

### EK 1

DİL BİLGİSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ					
<b>Sevgili öğrenciler,</b> Bu çalışmayla, siz değerli öğrencilerin dil bilgisi konularının öğrenimine yönelik tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Sizden istenen aşağıdaki cümleleri dikkatlice okuyup, en uygun bulduğunuz seçeneğe çarpı işareti (X) koymanızdır. Soruları samimiyetle yanıtlamanız araştırmanın amacına ulaşmasını sağlayacaktır. Zaman ayırdığınız için teşekkür ederiz.					
<b>Cinsiyet:</b>	<input type="checkbox"/> Kız	<input type="checkbox"/> Erkek			
<b>Maddeler</b>		Hayır, hiçbir zaman	Seyrek olarak (Nadiren)	Genellikle	Evet, her zaman
1. Dil bilgisi konularının işleneceği derslere istek duyarım.					
2. Dil bilgisi dersine giren öğretmenimin güler yüzlü olması hoşuma gider.					
3. Dil bilgisi konularının işlendiği derslerde öğrendiklerimi günlük hayatımda kullanabilirim.					
4. Dil bilgisi konularının işleneceği derslerden <u>hoşlanmam</u> .*					
5. Dil bilgisi dersine giren öğretmenim dikkat çekici bir etkinlik (örnek olay, soru, hikâye, resim, video, vb.) derse başlarsa konuları daha kolay öğrenirim.					
6. Dil bilgisi konularına yönelik ödevleri öğretmenimizle birlikte belirlemekten hoşlanırım.					
7. Dil bilgisi konularının öğrenilmesinde arkadaşlarıma yardım ederim.					
8. Dil bilgisi konuları sıkıcıdır.*					
9. Dil bilgisi dersine giren öğretmenimin sınıfı selamlayarak derse girmesinden hoşlanırım.					
10. Dil bilgisi konuları işlenirken öğretmenimin sınıfla etkileşim hâlinde olması hoşuma gider.					
11. Dil bilgisi konularının işlendiği derslerde öğrendiklerimden hareketle yeni bilgiler üretirim.					
12. Dil bilgisi konularının işleniş bana sıkıcı gelir.*					
13. Dil bilgisi dersinin başında işlenecek konunun bize kazandıracaklarıyla ilgili bilgi verilmesinden hoşlanırım.					
14. Dil bilgisi konularını öğrenmek, bana bir şey <u>kazandırmaz</u> .*					
15. Dil bilgisi konularının işleniş biçimi hoşuma gider.					
16. Öğrendiğim dil bilgisi konularıyla ilgili araştırma yapmaktan hoşlanırım.					

17. Dil bilgisi konularının işlendiği derslerde öğrendiklerim sayesinde çevremdeki varlıkları daha iyi gözlemlerim.				
18. Dil bilgisi konularını öğrenmem, benim için faydalı olur.				
19. Dil bilgisi dersinin başında işlenilecek konuyla ilgili bilgi verilmesinden hoşlanırım.				
20. Dil bilgisi konularına yönelik ödevleri yapmakta zorlanırım.*				
21. Öğrendiğim dil bilgisi konularını hatırlamakta güçlük çekerim.*				
* Ters maddeler				