

**T.C.  
GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
ORTAÖĞRETİM SOSYAL ALANLAR EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**9. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN TÜRK EDEBİYATI DERSİNE YÖNELİK  
TUTUMLARININ TÜRK EDEBİYATI DERSİ AKADEMİK BAŞARISINA  
ETKİSİ (KÜTAHYA ÖRNEĞİ)**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**HAZIRLAYAN**

**BANU ÖZDEMİR**

**TEZ DANIŞMANI**

**DOÇ. DR. ÜLKÜ GÜRSOY**

**ANKARA-2008**

## EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Banu ÖZDEMİR'in 9. Sınıf Öğrencilerinin Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutumlarının Türk Edebiyatı Dersi Akademik Başarısına Etkisi (Kütahya Örneği) başlıklı tezi jürimiz tarafından Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Ana Bilim Dalı Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı): Doç. Dr. Ülkü GÜRSOY

Üye : Doç. Dr. Yaşar AYDEMİR

Üye :Yrd. Doç. Dr. Asiye DUMAN



## ÖN SÖZ

20. yüzyılda, her alanda olduğu gibi bilgide de hızlı gelişme ve değişme süreci yaşanmıştır. Hızla ilerleyen bu modern dünyada, çağa ayak uydurmak isteyen insanın var olan bütün gelişmeleri yakından takip etmesi, sahip olduğu bilgi düzeyine yenilerini eklemesi veya duruma göre onu yeniden yapılandırması gerekmektedir. Dünyadaki ortak bilgiyi kavrayıp, bu bilgileri kendi değerleri ve fikirleriyle zenginleştirip yeniden üreten bireyler ve bu bireylere sahip toplumlar bu hızlı yarışta kendilerine yer bulabilmektedir. Ulaşılan bilginin değer yargıları ve fikir dünyası içindeki anlamlandırılması ise bireylerin ana dillerine hâkimiyetleri çerçevesinde gerçekleşir. Çünkü bireyler ana dilleriyle düşünür ve dünyayı bu şekilde algılar. Bu nedenle nitelikli bir birey yetiştirmenin yolu iyi bir ana dili eğitiminden geçmektedir.

Bireyler ana dillerini elbette kitaplardan değil, hayattan öğreneceklerdir. Ancak ana dili ile yazılmış kitaplar, etkili bir ana dili eğitiminde önemli rol oynamaktadır. Bu nedenle de edebiyat ve eğitimi ana dili eğitiminin temel unsurlarındandır.

Tutumlar doğuştan gelmeyip sonradan kazanılırlar. Bir uyarıcıya karşı geliştirilen tutumlar uyarıcıya yönelik algılarımızı etkilemektedir. Tutumların davranışlarımıza yön verdiği ve bizim hayatımızda önemli rol oynadıkları göz önüne alındığında tutumların ölçülmesinin de birey ve toplum açısından ne kadar önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin hedeflenen başarıyı yakalaması, geliştirecekleri tutumlarla da ilgilidir.

Araştırmanın birinci bölümünde; incelenen konuya bağlı olarak edebiyat, edebiyat eğitimi, yeni programda Türk edebiyatı dersi, tutumlar ve akademik t ile ilgili kuramsal bir çerçeve oluşturulmuştur. Problem durumuna bağlı olarak araştırmanın amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımları belirtilmiştir.

İkinci bölümde; araştırmanın evreni, örnekleme, veri toplama teknikleri ve araçlarının geliştirilmesi, verilerin çözümlenmesi ve değerlendirilmesinde kullanılan yöntem ve tekniklere yer verilmiştir.

Üçüncü bölümde; 9.sınıf öğrencilerinin Türk edebiyatı dersine yönelik tutumlarıyla ilgili toplanan veriler, çeşitli değişkenler ve ilgili araştırmaların bulguları açısından yorumlanmıştır.

Dördüncü bölümde; elde edilen bulgularla ve ilgili diğer araştırmalarında sonuçlarıyla, ulaşılan sonuçlar karşılaştırılarak tartışılmış ve bu konuda yapılması gereken çalışmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmam boyunca bana yol gösteren ve her konuda destekleyen ve geliştiren değerli hocam Doç. Dr. Ülkü GÜRSOY'a; ölçek geliştirme çalışmalarımda yardımlarını esirgemeyen Yrd. Doç. Dr. Aytunga OĞUZ'a, Yrd. Doç. Dr. Nida BAYINDIR'a, Arş. Gör. Mustafa ULU'ya; desteklerini esirgemeyen Arş. Gör. Senar ALKIN'a, Arş. Gör. Esra Karakuş TAYŞİ'ye her zaman yanımda olan aileme ve eşim Hakan ÖZDEMİR'e en içten duygularıyla teşekkür ediyorum.

Banu ÖZDEMİR

Nisan, 2008

## ÖZET

### 9. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN TÜRK EDEBİYATI DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARININ TÜRK EDEBİYATI DERSİ AKADEMİK BAŞARISINA ETKİSİ (KÜTAHYA ÖRNEĞİ)

Özdemir, Banu

Yüksek Lisans, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Ülkü GÜRSOY

Mart- 2008

Bu araştırmada, ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin Türk edebiyatı dersine yönelik tutumlarının Türk edebiyatı dersi akademik başarısına etkisi incelenmiştir. Araştırmanın temel amacı cinsiyet, sosyo-ekonomik durum, anne-babanın eğitim durumları ve kitap okuma sıklıklarıyla, öğrencinin kitap okuma sıklığının tutumları etkileyip etkilemediğini inceleyip, Türk edebiyatı dersine yönelik tutumla akademik başarı arasında ilişki olup olmadığını ortaya koymaktır.

Araştırmanın örneklemini, Kütahya merkezinde bulunan, seçkisiz yöntemle seçilmiş 4 ortaöğretim kurumunun 9. sınıfında öğrenim gören 511 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda öğrencilerin Türk edebiyatı dersine yönelik tutumlarıyla cinsiyetleri, babalarının kitap okuma sıklığı ve ders dışında kitap okuma sıklıkları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları, anne ve babalarının eğitim durumları ve annenin kitap okuma sıklığıyla Türk Edebiyatı dersine yönelik tutumları arasında anlamlı farklılık elde edilmemiştir. Öğrencilerin Türk Edebiyatı dersine yönelik tutumları ile akademik başarıları arasında düşük bir ilişki vardır.

**Anahtar Kelimeler:** Edebiyat eğitimi, Türk edebiyatı dersine yönelik tutum, akademik başarı.

## ABSTRACT

### THE INFLUENCE OF 9. GRADE STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS TURKISH LITERATURE COURSE ON THEIR ACADEMIC ACHIEVEMENT IN TURKISH LITERATURE COURSE ( THE SAMPLE OF KÜTAHYA PROVINCE)

Özdemir, Banu

Master of Arts, Department of Turkish Language and Literature

Thesis Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Ülkü GÜRSOY

March–2008

In this study, the influence of ninth graders' attitudes towards Turkish Literature course on their academic achievement in Turkish Literature course was examined. The main aim of the study was to investigate whether gender, socio-economic status, parental education and their reading frequency influence the attitudes, and whether there was a relation between the students' towards Turkish Literature course on their academic achievement in Turkish Literature course.

The sample of the study was composed of randomly chosen 511 9th graders at 4 different schools in Kütahya. As the data gathering instrument, A Scale of Attitudes Towards Turkish Literature Course, which was developed by the researcher herself was used.

As a result of the study, significant differences were found between the students' attitudes towards Turkish Literature course and gender, their fathers' reading frequency and the students' extra reading frequency. However, no significant differences were found between the students' socio-economic status, parents' educational background, mothers' reading frequency and the students' attitudes towards Turkish Literature course. There is a little significance between the students' attitudes towards Turkish Literature course and their academic achievement.

**Key Words:** Literature education, attitude towards Turkish Literature course, academic achievement.

## İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	ii
ÖN SÖZ.....	iii
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
KISALTMALAR CETVELİ.....	x
TABLolar ve ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xi
BÖLÜM I.....	1
1.GİRİŞ .....	1
PROBLEM DURUMU.....	3
EDEBİYAT .....	5
EDEBİYAT EĞİTİMİ.....	7
YENİ PROGRAMDA TÜRK EDEBİYATI DERSİ.....	10
1.2.2.1. Hedefler.....	12
1.2.2.2. İçerik.....	19
1.2.2.3. Öğrenme- Öğretme Süreci.....	21
1.2.2.4. Değerlendirme.....	23
TUTUM NEDİR? .....	24
TUTUMU OLUŞTURAN TEMEL ÖGELER.....	27
1.3.1.1. Bilişsel Öge .....	28
1.3.1.2. Duyuşsal Öge.....	29
1.3.1.3. Davranışsal Öge.....	29
TUTUM VE DAVRANIŞ İLİŞKİSİ.....	31
1.3.2.1.Çevre İle İlgili Etkenler.....	33
1.3.2.2.Tutum Dışı Etkenler.....	33
1.3.2.3.Ölçme Hataları.....	33
1.3.3. TUTUMLARIN OLUŞMASI.....	34
1.3.4. TUTUMLARIN ÖLÇÜLMESİ.....	35
1.4. AKADEMİK BAŞARI .....	36
1.5. PROBLEM CÜMLESİ.....	38

1.5.1. Alt Problemler.....	38
1.6. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	39
1.7. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	39
1.8. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI.....	39
1.9. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI.....	40
1.10. TANIMLAR/ TERİMLER.....	40
1.11. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	40
<b>II. BÖLÜM.....</b>	<b>48</b>
<b>YÖNTEM.....</b>	<b>48</b>
2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	48
2.2. KAPSAM VE SINIRLILIKLAR.....	48
2.2.1. Evren.....	48
2.2.2. Örneklem.....	48
2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	53
2.3.1. Tutum Ölçeğın Geliştirilmesi.....	53
2.4. VERİLERİN TOPLANMASI.....	60
2.5. VERİ ÇÖZÜMLEME TEKNİKLERİ.....	61
<b>III. BÖLÜM.....</b>	<b>62</b>
<b>BULGULAR ve YORUMLAR.....</b>	<b>62</b>
3.1. Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutumların Cinsiyete Göre Farklılığına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	62
3.2. Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Öğrenci Tutumları ile Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Durumları Arasındaki Anlamli Farklılığı İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	65
3.3. Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Öğrenci Tutumları ile Babanın Eğitim Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	65
3.4. Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Öğrenci Tutumları ile Annenin Eğitim Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	66
3.5. Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Öğrenci Tutumları ile Babanın Kitap Okuma Durumu Sıklığı Arasındaki Anlamli Farklılığı İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	67



3.6. Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Öğrenci Tutumları ile Annenin Kitap Okuma Durumu Sıklığı Arasında Anlamlı Farklılığa İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	70
3.7. Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Öğrenci Tutumları ile Öğrencinin Kitap Okuma Sıklığı Arasında Anlamlı Farklılığa İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	70
3.8. Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Öğrenci Tutumları ile Akademik Başarı Arasında Anlamlı Farklılığa İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	74
<b>IV. BÖLÜM .....</b>	<b>76</b>
<b>SONUÇLAR ve ÖNERİLER .....</b>	<b>76</b>
4.1. Sonuçlar.....	76
4.2. Öneriler.....	79
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>82</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>90</b>
EK-1:Enstitü İzin Onayı.....	90
EK-2 Kütahya Milli Eğitim Müdürlüğü'nün Araştırma İzin Onayı.....	91
EK-3: Kompozisyon Örnekleri.....	92
EK-4: Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutum Ölçeği.....	95

## KISALTMALAR CETVELİ

Akt.	: Aktaran
ANOVA	: Varyans Analizi
Ed.	: Editör
F	: f değeri
f	: Frekans
GÜ	: Gazi Üniversitesi
IEA	: Eğitimde Uluslararası Başarıyı Değerlendirme Kuruluşu
KMO	: Kaiser-Meyer-Olkin Testi
MANOVA	: Çok Değişkenli Varyans Analizi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
n	: Öğrenci sayısı
Ort.	: Ortalama
P	: Anlamlılık Düzeyi
S.	: Standart Sapma
S	: Sayı
Sd.	: Serbestlik Derecesi
s.	: Sayfa sayısı
t	: t değeri
TDK	: Türk Dil Kurumu
TEDYTÖ	: Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutum Ölçeği
TTKB	: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı
vd.	: Ve diğerleri
Yay.	: Yayınları
$\bar{X}$	: Ortalama

## TABLolar VE ŞEKİLLER LİSTESİ

TABLO 1: Dokuzuncu Sınıf Hedef-Kazanım Sayıları.....	16
TABLO 2: 9.Sınıf Üniteleri İçin Önerilen Süre ve Metin Sayıları.....	17
TABLO 3: Araştırma Örnekleme.....	49
TABLO 4: Öğrencilerin Okullara Göre Dağılımı.....	49
TABLO 5: Öğrencilerin Babanın Eğitim Durumuna Göre Dağılımı.....	50
TABLO 6: Öğrencilerin Annenin Eğitim Durumuna Göre Dağılımı.....	50
TABLO 7: Öğrencilerin Babanın Kitap Okuma Durumuna Göre Dağılımı.....	51
TABLO 8: Öğrencilerin Annenin Kitap Okuma Durumuna Göre Dağılımı.....	51
TABLO 9: Öğrencilerin Gelir Durumuna Göre Dağılımı.....	52
TABLO 10: Öğrencilerin Kitap Okuma Durumuna Göre Dağılımı.....	52
TABLO 11: Öğrencilerin Not Ortalamalarına Göre Dağılımı.....	53
TABLO 12: Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Faktör ve Madde Analizi Sonuçları.....	57
TABLO 13: Faktörlerin Varyans ve Toplam Varyans Yüzdeleri.....	58
TABLO 14: Edebiyat Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Maddelerinin Alt Boyutlara Dağılımı.....	58
TABLO 15: 1. Faktör, 2. Faktör, 3. Faktör ve 4. Faktör Puanlarının Cinsiyete Göre Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve ANOVA Sonuçları.....	63
TABLO 16: 1. Faktör, 2. Faktör, 3. Faktör ve 4. Faktör Puanlarının Babanın Kitap Okuma Durumuna Göre Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve ANOVA Sonuçları.....	68

TABLO 17: 1. Faktör, 2. Faktör, 3. Faktör ve 4. Faktör Puanlarının Öğrencinin Kitap Okuma Durumuna Göre Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve ANOVA Sonuçları.....	71
ŞEKİL 1: Tutumun Öğeleri.....	27
ŞEKİL 2: Çizgi Grafiği.....	56

## I. BÖLÜM

### GİRİŞ

Bugün, uluslararası arenada, toplumların gelişmişlik göstergeleri arasında; ülkelerin ana dili eğitimine gösterdikleri duyarlılık, ana dili eğitiminin niteliği, ana dili ve edebiyat eğitiminin öğrencilere kaç yaşından başlayarak hangi dönemlerde ve hangi yöntemlerle verildiği, ana dili eğitiminde belirlenen içerik, öğrencilerin bu derslerin kazanımlarını günlük yaşamlarında davranış hâline dönüştürebilmeleri vb. ölçütler yer almaktadır.

İnsanların yaşamında ana dilinin çok önemli yeri vardır. Bireylerin başkalarıyla sağlıklı iletişim kurabilmeleri, eğitimleri süresince her türlü bilgiyi öğrenmeleri, büyük ölçüde ana dilini etkili kullanmalarına bağlıdır. Ana dilini etkili kullanmada iyi bir ana dili eğitiminden geçmekle mümkündür.

Bu bağlamda, ana dili eğitimi, önemli hâle gelmekte ve bu eğitimin geliştirilmesi özel bir anlam taşımaktadır. Ana dili eğitiminin en önemli öğelerinden biri de edebiyat eğitimidir.

Edebiyat, gündelik dilin üstünde birçok anlamlılığı içerir, hissettirir, düşündürür; anlayıp da anlatamadıklarımızı dile getirir. Başka bir deyişle edebiyat, güzel sanatlar arasında yer alan bir çalışmanın adıdır. Bir iletişim aracı olarak da edebiyat, insanın kendisiyle ve çevresiyle olan iletişiminde güçlü bir araçtır. Eğitim ve edebiyat, ortak unsurlarının insan olması nedeniyle birbirleriyle iç içedir. İyi bir edebiyat eğitimi sağlıklı bireyler yetiştirmede büyük rol oynamaktadır.

Dil ve edebiyat öğretimi, ulusların milli varlıklarını, değerlerini korumada önemli bir etkidir. Toplumsal birlik açısından da dil önemli bir olgudur. Kavcar'a göre düşünmenin ve iletişimin aracı olan dil; insanları birbirine bağlayan, bir toplumu gelişigüzel insan yığını olmaktan çıkaran, millet hâline getiren en önemli unsurlardan biridir. Aynı dili konuşan ve dil birliği sağlanan toplumlarda bireyler

arasında köklü bir yakınlık, sevgi ve saygı bağları oluşur. Bu bağlar, toplum yaşayışı için çok önemli olan güven duygusunun kaynağıdır (Kavcar, 1999, s.141).

Edebiyat eğitiminde istenen başarıya, öğrencilerin bireysel özellikleri dikkate alınarak daha kısa sürede ve daha etkili ulaşılabilmesi için öğrencilerin derse karşı tutumlarının bilinmesi önemli rol oynar.

Başarıyı etkileyen faktörler şöyle sıralanabilir: çevresel etki, değerlendirme, verilen öğretim programının özellikleri, öğrencilerin ilgi, tutum ve ihtiyaçlarıdır. Öğrencide başarı gereksinimi uyandırmak ve çalışmaya karşı olumlu tutumlar geliştirmek eğitimin başarısını yükseltir (Akt. Selçuk, 1997, s.7).

Tutumlar davranışlarımıza yön veren, davranışlarımızın gerisindeki psikolojik özelliklerimizden biridir. Tutumlar doğuştan değil, sonradan zamanla öğrenme yolu ile edinilmektedir. Genel olarak bir insanın hayatının büyük bir kısmının eğitim kurumlarında eğitim ve öğretim olarak geçtiği düşünüldüğünde tutumların oluşmasında ve değişmesinde verilen eğitimin de büyük etkilerinin olması kaçınılmazdır. Geleneksel yapıdaki öğrenme-öğretme sürecinde, bir dizi bilginin öğrenciye aktarılması ve istenildiğinde öğrenci tarafından hatırlanması hedeflenir. Bu yapıda aktif olan, bilgiyi verendir. Diğer bir ifadeyle öğrenciler eğitim sistemi içerisinde pasif durumdadır. Oysa günümüzde, yeniden yapılanan eğitim anlayışı öğrenciyi merkeze almaktadır. Öğrencilerin ilgilerinin, ihtiyaçlarının, beklentilerinin ve tutumlarının önemsenmesi yetiştirilecek sağlıklı bireyler için özel anlam taşır. Öğrencinin öğrenmeye ilişkin tutumu okuldaki başarısını ve daha sonra karşılaşıacağı öğretim durumu karşısındaki davranışlarını etkiler.

Bu çalışmada 9. sınıf öğrencilerinin Türk edebiyatı dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere bağlı olarak değişip değişmediği ve Türk edebiyatı dersine yönelik tutumlarla akademik başarıları arasında anlamlı ilişki olup olmadığı ele alınmıştır.

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, problem cümlesine, alt problemlerine, varsayımlarına, sınırlılıklarına, tanımlara ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

### **1.1. Problem Durumu**

İnsanlar arasındaki iletişimin en temel araçlarından biri olan dil, bir milletin kültürel değerlerinin de başında gelir. Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan sosyal bir kurumdur. Meriç'e göre dilsiz toplum olmaz. Dil bir milletin hafızasıdır. Eğer bir toplum dilini kaybederse hafızasını kaybeder, bugünüdüne bağlayan köprüleri kaybeder (Meriç, 1980, s.453).

Özbay dili, "kültür ve medeniyetin gelişiminden insanların günlük hayatındaki problemlerinin çözümüne kadar her alanda önemli fonksiyonlara sahip bir iletişim aracı" olarak tanımlamıştır (Özbay, 2006, s.2). Dil, insanlar arasındaki iletişimi ve bireyin toplumla bütünleşip kendini ifade edebilmesini sağlayan en önemli araçtır. İnsanın hayata başladığı ilk dönemlerden hayatının sonuna kadar olan süreç içinde kendini ifade etmesi ana dili ile mümkün olur. İnsan geçmiş, bugün ve gelecek arasındaki bağı ana dili sayesinde hisseder, kavrar ve bunu yine ana dili sayesinde aktarır. Ana dil ile yaratılan edebiyat ürünleri bu aktarım içindeki en önemli araçlardır.

Kavcar edebiyatı, aracı ve ortamı dil olan bir güzel sanat dalı olarak tanımlar (Kavcar, 1994, s.853). Sanat ve sanat eserinin asıl amacı ise hayatı kolaylaştırmaktır. İnsanları iyiye, doğruya ve güzele yöneltmek, toplumun ilerlemesi için hizmet etmek de sanatın temel işlevleri arasındadır. Edebiyatın da bir sanat dalı olduğu düşüncesinden hareketle insanın kendisini, çevresini, doğayı ve dünyayı tanıması, daha sağlıklı bir biçimde değerlendirmesi ve duyarlık kazanması için, dil ve edebiyat eğitimi büyük önem taşır. Dil ve edebiyat eğitiminde temel hedef, bir şey belletmek ve öğrenciye bilgi yüklemek değil, dili sevdirmek, dilin düzgün kullanılmasını öğretmek ve güzel yazılardan hoşlanma duygusunu aşılmasıdır. Her ulus, dil ve

edebiyatını bir sonraki nesle öğretmek, miras bırakmak için çabalar. Milletlerin ana dillerini ve edebiyatlarını öğretmek amacıyla ailede başlattıkları ana dili eğitimi, öğretim kurumlarında da devam eder.

Toplumsal kültürü bir kuşaktan ötekine aktarma görevini üstlenen eğitim ve dolayısıyla da eğitimin en önemli aracı olan ana dil eğitimi, en eski dönemlerden beri vardır ve bu görevini sürdürmektedir. Bireylerin başkalarıyla sağlıklı iletişim kurabilmesi, eğitimleri sırasında her türlü öğrenmeyi gerçekleştirebilmesi, bireylerin büyük ölçüde ana dilini etkili kullanmasına bağlıdır. Gardner okul eğitiminin büyük bir bölümünü oluşturan okuryazarlığın, becerinin ve disiplinin önemli soruları, konu ve temaları anlama düzeyinin artmasını sağlayan araçlar olarak görülmesi gerektiğini belirtmektedir. Beceri ve olguları öğrenmek amaç olmayıp, başarılarımızın araçlarıdır. Dolayısıyla eğitimin amacı anlamaktır. Gardner eğitimle ilgili görüşlerini “farklı dünyalarımızın- fiziksel dünya, biyolojik dünya, insanoğlunun dünyası, insan eserlerinin ve kişiliklerinin dünyası- daha iyi anlaşılması için bir temel sağlamalıdır (Gardner, 1999, s.26)” biçiminde ifade etmiştir. Diğer bir ifadeyle eğitim, kişinin çevresine, yaşadığı yer ve zamana uyum sağlamasını amaçlar. Bunun için kişide toplum normlarına uygun davranışlar edindirmek ister. “Geçmiş ile içinde yaşanılan zaman arasında bağ kurma ve geleceğe yönelik düşünceler geliştirme amacı taşıyan eğitim süreci, kişiyi ben olma ve yaşadığı toplumda biz olma bilincine ulaştırmayı hedefler (Çetin, 2000, s.163)”. Anlama ve anlatma ile başlayan eğitim, kavramaya, sonuca varmaya ve sonucu anlatmaya kadar olan süreci dil ve dil ürünü olan edebiyat ile işler.

Diğer bir ifadeyle dil ve edebiyat, insanoğlunun ortaya koymuş olduğu medeniyet ve kültürün sürekliliklerini sağlayan iki önemli unsurdur. Aksan’a göre edebiyat, gerek malzemesinin dil olması gerekse bizzat insan odaklı bir sanat ve estetik ölçüler dâhilinde değerlendirilen bir disiplin olması nedeniyle önemli bir kültür ve medeniyet aktarıcısıdır (Aksan, 1990, s.159).

Özetle edebiyat ve eğitim, birbirine kuvvetli bağlarla bağlı, ortak amaca hizmet eden, birey ve toplum arasında köprü vazifesi gören alanlardır.



## 1.2. Edebiyat

Edebiyat kavramı dilin gelişim tarihi içerisinde bir çok defa tanımlanmış ve farkı anlamlarda kullanılmıştır. Edebiyat, Arapça edeb kökünden gelmektedir. Çok eski çağlarda davet anlamına gelen bu kelime, zamanla “zariflik” ve “ahlakla ilgili” anlamı kazanmıştır. Daha sonraları “ilmü’l-edep” (edep ilmi), çeşitli bilgi dallarının genel adı olarak kullanılmıştır. Osmanlı Dönemi metinlerinde ilmü’l-edeb bahsinde, kurallara uygun ve güzel yazı yazmanın yöntemleri anlatılmıştır. Tanzimat Döneminden sonra edebiyat kavramı, literatür karşılığında kullanılmaya başlanmış ve bu hâliyle yaygınlık kazanmıştır. Edebiyat kavramı Türkçede sıra ile;

1. Ahlaki bir mana,
2. Dile ait ilimler,
3. Güzel yazma sanatı ve bunun öğretimi,
4. Edebî yazılar,
5. Bir konu ile ilgili yayınlar,
6. Gereksiz yere sözü uzatmak, süslü sözler söylemek anlamlarında

kullanılmıştır (Bilgegil, 1989, s.1).

Edebiyat kelimesi, Türk Dil Kurumunun Türkçe Sözlük’ünde (1998, s.670);

- 1) “Olay, düşünce, duygu ve imajların dil aracılığıyla biçimlendirilmesi sanatı; yazın, literatür.
- 2) Bir bilim kolunun türlü konuları üzerine yazılmış yazı ve eserlerin hepsi; literatür.
- 3) İçten olmayan, gereksiz boş sözler.” şeklinde ifade edilmiştir.

Develioğlu edebiyatı Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lûgat’inde;

- 1- Nazımlı, nesirli güzel sözler;
- 2- Bu sözden bahseden ilim olarak tanımlamıştır (Develioğlu, 1999, s.203).

Karakuş edebiyatı “ İnsan ve cemiyet hayatını yansıtan duygu, düşünce ve hayallerin sözlü ve yazılı olarak güzel ve etkili bir biçimde anlatılması sanatı”

(Karakuş, 2002, s.156) biçiminde açıklamıştır. D. Mehmet Doğan'ın Büyük Türkçe Sözlük adlı eserinde edebiyat kelimesiyle ilgili olarak tanımları şöyledir:

- 1- “Düşünce, duygu ve hayallerin, yazı veya sözle, dil vasıtası ile güzel bir şekilde ifade edilmesi sanatı;
- 2- Yazma ve söz sanatı ile ilgili kaidelerin tamamı veya bu kaidelere uygun eserleri içine alan disiplin;
- 3- Bir milletin, bir ülkenin, bir devrin edebî eserlerinin tamamı;
- 4- Bir ilmin, bir sanatın kaideleri, çeşitli kolları ve ürünleri ile ilgili eserlerin tamamı, literatür” (Doğan, 2005, s.237).

Bunun yanı sıra, edebî eserleri inceleyen bir bilim dalının da adıdır (Macit, 2004, s.8).

Yapılan tanımlardan hareketle, edebiyat, malzemesi dil, kaynağı yaşantılar ve hayal gücü olan bir yaratıcılıktır. Diğer bir ifadeyle edebiyat; duygu, düşünce ve hayalleri, olayları, nesnelere, soyut ve somut değerleri anlatmak üzere kelimelerle meydana getirilen, edebî eserleri inceleyen bir sanat dalıdır.

Güzel sanatların bir dalı olan edebiyatın insanlığın ilk dönemlerinden beri, her yerde ve zamanda varlığını sürdürmesi, onun, insana özgü vazgeçilmez bir ihtiyacı karşıladığını düşündürmektedir. Edebiyatın bu özelliğini, insanın “sanat yapma varlık şartı”na bağlayanların da olduğu bilinmektedir. Edebî eser, dille gerçekleşen güzel sanat ürünüdür. Özgünlüğü de tarih ve kültürle olan yakın ilişkisinin sonucudur. Edebî metin, sanat ve kültür etkinliklerinin iç içe girdiği bir alanda oluşur. Zaten dil, kültür alanının hem yapıcısı hem de ifade aracıdır. Bu durum Edebiyat eğitime, kültür ve sanat eğitimi arasında ayrı bir önem kazandırmaktadır (MEB, 2005, s.1).

### **1.2.1. Edebiyat Eğitimi**

Edebiyat ve eğitim, insanla ve insan topluluklarıyla ilgilenip uğraşma bakımından birbirini tamamlayan, birbiriyle yakın ilişkisi olan iki alandır. Çünkü

edebiyatın da eğitimin de konusu insandır. İnsanoğlunun yaşam serüveni iki alanın da ortak noktasıdır (Kavcar, 1999, s.2). Ana dili eğitimi sürecinde edebiyat, insan ve eğitim kavramlarını birbirinden ayıramayız.

Edebiyat eğitimi, edebiyat ile eğitim arasındaki bağlantı noktalarını araştırarak, edebiyatın eğitime ve eğitimin edebiyata katkılarını temel alır. Bu bağlamda, edebî ürünlerin bireyin eğitim sürecinde bir eğitim aracı olarak kullanılması ve eğitilen bireyler üzerindeki etkilerini, bu etkilerin toplum üzerindeki yansımalarını tespit eder (Emre, 2005, s.233).

Kolektif şuurun ana dil ile ifade edilmesi şeklinde ortaya çıkan edebiyat ürünleri, toplumun dün yaşadığı ile içinde bulunulan zamanda yaşadığı hayat tarzını karşılaştırma, eleştirme ve bir araya getirme şekliyle geleceğe yönelik düşünceler üretme, biz ve ben kimliğini diğer bir deyişle kişisel kimlik ve milli kimliği edinme sürecinde başta gelen unsurlardan biridir (Çetin, 2000, s.163). Edebiyat eseri insanı ve çevresini tanıtır. İnsanın kendisiyle, başka insanlarla, doğal ve toplumsal çevresiyle çatışmalarını yansıtır. Edebiyat eserleri hem bireysel hayatla hem de toplumsal hayatla ilgili olarak iyiye, güzele ve doğruya yönelme yolunda, yeni değerler kazandırma yolunda telkinlerde bulunur, insanları bunlar doğrultusunda eğitir (Kavcar, 1999, s.6). Genel olarak değerlendirildiğinde edebiyat ve edebiyat eserleri, ruh, fikir, davranış ve zevk eğitimi veren bir eğitim aracıdır.

Diğer bir ifadeyle edebiyat; öğrencinin demokratik değerlerle donanmış ve insan haklarına saygılı, yaşadığı çevreye duyarlı, bilgiyi deneyimlerine göre yorumlayıp, yorumlarını sosyal ve kültürel ilişki içinde anlamlandırabilen, kullanan, kullandıran, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, doğru kararlar verebilen, sosyal iletişim becerilerini geliştirebilen, sosyal ve kültürel yaşamda etkin, haklarını ve sorumluluklarını bilen bireyler yetiştirmede önemli bir araçtır (Tekgöz, 2005, s.4).

Edebiyat eğitimin önemi her alanda kendisini hissettirir; çünkü edebiyat, dilin üstünde çok anlamlılık içerir, hissettirir, düşündürür. Aydın' a göre edebiyat eğitiminin toplum açısından önem taşımasında, edebiyat yoluyla bir dilin işlenmesi ve edebiyatın o dilin anlatım imkânlarını artırmasının da payı vardır. Edebî metinde

dil, zorlanabildiği ölçüde zorlanır. Zorlanmayan, edebiyat metni üretilmeyen, edebiyat yapılmayan dil bir türlü gelişemediği gibi ölür. Edebiyat bir dilin dayanıklılığını sağlar, ömrünü uzatır (Aydın, 2006, s.189). Dolayısıyla edebiyat eğitimi bir toplum açısından son derece gereklidir.

Edebiyat eğitiminden anlaşılması gereken, bazı temel edebiyat bilgilerinin kazandırılması yanında, öğrenciyi özgün edebiyat metinleriyle tanıştırmak, bu şekilde öğrencide edebiyat sevgisinin ve zevkinin uyanmasını sağlamak, bunu gündelik yaşam içinde dönüştürüp yaratıcı nitelik kazandırabilmektir (Taşdelen, 2006, s.51).

Okul, eğitim sistemi içinde temel sayılabilecek kurumlardandır. Ailede başlayan eğitim, okullarda disiplinler hâlinde verilmektedir. En başta gelen disiplinlerden biri olan Edebiyat eğitimi, ilköğretim okullarında verilen Türkçe dersiyle ilişkili olarak ortaöğretim kurumlarında verilmektedir.

Millî Eğitimin temel amacı, bireylerin eğitim-öğretim yoluyla gelişmelerini sağlayarak toplumun geleceğine ve gelişimine katkıda bulunmaktır. Bilgi birimlerinin depolanması yerine, bilgi işleme ve bilgi üretiminin öne çıktığı 21. yüzyılda, gelişmiş ülkeler eğitimin amaçlarını gözden geçirirken, bireylerin bilgi toplumunun oluşumuna katkı sağlayacak biçimde yetiştirilmelerine önem vermektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin bilişsel yetilerinin geliştirilmesi, eleştirel düşünen, sorgulayan ve üreten bireyler olabilmeleri özellikle vurgulanmaktadır. Ülkemizde de, eğitim sistemin genel amaçlarına paralel olarak, edebiyat dersinin amaçları eğitimin dünyadaki bu dinamik amaçlarından ve toplumun küreselleşme nedeniyle geçirmekte olduğu değişimden ayrı düşünülemez (Büyükkantarcıoğlu, 2006, s.119).

Türk Dili ve Edebiyatı Eğitim ve Öğretimi, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretim programları ile çerçevesi belirlenmiştir. Kazandırılmak istenen dil ve edebiyat kültürü programlara bağlı olarak geliştirilmektedir. Değişen dünya koşullarına bağlı olarak Bakanlık 2004 yılında birtakım sebeplere bağlı olarak yeni bir program

hazırlama gereksinimi duymuştur. Yeni programın, bilim ve teknolojiadaki gelişmelerin eğitim bilimlerine yansması, eğitimde kalite ve eşitliğin artırılması, ekonomiye ve demokrasiye duyarlılığın sağlanması, bireysel ve ulusal değerlerin küresel değerler içinde geliştirilmesi, yatay ve dikey ekseninde kavramsal bütünlüğün oluşturulması, öğretim programlarının Avrupa Birliği normları ile uyumlu hâle getirilmesi gibi gerekçelerle hazırlandığı belirtilmektedir. Yeni programın hazırlanma gerekçesi Bakanlıkça şöyle açıklanmaktadır (MEB, 2004, s.43):

“Tüm dünyada bireysel, toplumsal ve ekonomik alanda yaşanmakta olan değişimi ve gelişimi; ülkemizde de demografik yapıda, ailenin niteliğinde, yaşam biçimlerinde, üretim ve tüketim kalıplarında, bilimsellik anlayışında, bilgi teknolojisinde, iş ilişkileri ve iş gücünün niteliğinde, yerelleşme ve küreselleşme süreçlerinde görmek mümkündür. Tüm bu değişim ve gelişimleri eğitim sistemimize ve programlarımıza yansıtmak bir zorunluluk hâlini almıştır.”

2004 yılında ilköğretim, 2005 yılında da ortaöğretim programlarının geliştirilmesine başlanmıştır. Yeni programın hazırlanmasında, Milli Eğitim Şurası ve benzeri platformlarda Türk Dili ve Edebiyatı dersi programının değiştirilmesinin gerekliliğine ilişkin dile getirilen görüşlerin etkili olduğu söylenebilir. Milli Eğitim politikalarını uygulamaya dönüştüren eğitim programları, kuşkusuz, çağdaş gelişmeler doğrultusunda değiştirilmeli ve geliştirilmelidir. Eğitim programlarının geliştirilmesi bir süreç olduğuna göre, programlarda sürekli iyileştirmeler yapmak kaçınılmazdır. Nitekim Milli Eğitim Bakanlığı'nın öne sürdüğü gerekçeler de programların geliştirilme nedenleri gerçekçi bir biçimde ortaya koymaktadır. Bugüne kadar yapılan programlar; pratiğe değil bilgiye ağırlık verdiği; öğrencilerin ilgi, yetenek ve kapasite yönünden birbirinden farklılıklarını dikkate almadığı; öğrencileri ezberciliğe yöneltip yaratıcı düşünmeyi geliştirmede; üreticiliği teşvik etmediği; günlük yaşamla ilgili becerilere yer vermediği v.b. nedenlere bağlı olarak eleştirilmiştir. Yeni programla bu eksiklikler giderilmeye çalışılmıştır.

### 1.2.2. Yeni Öğretim Programında Türk Edebiyatı Dersi

Ülkemizde eğitimle ilgili yeni düzenlemelerin yapıldığı dönemlerde ya da öğretim programları ile ilgili değişiklik yapılan çalışmalarda en önemli konulardan biri de Türk Dili ve Edebiyatının öğretimi olmuştur. Bir topluluğu millet yapan en önemli özelliklerin başında gelen dil ve edebiyatın öğretimi, eğitim-öğretim faaliyetlerinin en önemli konularından biri olmuştur. Dil ve edebiyat eğitimiyle ilgili ortaya çıkan sorunların giderilmesine yönelik önemli çalışmalar yapılmıştır. Cumhuriyet dönemden önce, sistemli ya da gereken biçimde yapılamayan Türkçe ve Edebiyat Öğretimi, milliyet esasına dayalı olarak kurulan yeni Türk devleti ile birlikte çok önem kazanmış ve buna uygun adımlar hızla atılmaya başlanmıştır (Dursunoğlu, 2006, s.227).

Orta öğretim kurumlarında dil ve edebiyat için ilk program, 1924 yılında hazırlanmıştır (Göğüş, 1978; Karakuş, 2002, s.173). 1924 yılında hazırlanıp uygulamaya konulan öğretim programında lise birinci sınıfta edebî bilgiler esas alınmış, ikinci ve üçüncü sınıflarda ise edebiyat tarihine ağırlık verilmiştir. 1924 yılında hazırlanan bu program üzerinde 1927, 1929, 1934, 1938, 1942, 1949, 1952 ve 1954 yıllarında çeşitli değişiklikler yapılmıştır. Yapılan değişikliklerle son şeklini alan 1957 programı 1976 yılı hariç 33 yıl uygulamada kalmıştır. 1991 yılında “ders geçme ve kredili sistem” uygulamaya konulmuştur. 1995–1996 öğretim yılı başında tekrar “sınıf geçme sistemi”ne dönmüştür. Ancak bu sisteme göre bir program hazırlanmamış; 1991 yılında hazırlanan ders geçme ve kredili sistem programı, sınıf geçme sistemine göre yeniden düzenlenmiştir (Dursunoğlu, 2006, s.230).

2005 yılında "Ortaöğretimin Yeniden Yapılandırılması" çerçevesinde, Talim ve Terbiye Kurulunun 07.06.2005 tarih ve 184 sayılı kararı ile liselerin öğrenim süresi 2005–2006 Öğretim Yılı'ndan itibaren kademeli olarak 4 yıla çıkarılmıştır. Bu doğrultuda hazırlanan Ortaöğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgeleri, Talim ve Terbiye Kurulunun 14.07.2005 tarih ve 193 sayılı kararıyla; Dil ve Anlatım ile Türk edebiyatı öğretim programları da 14.07.2005 tarih ve 197 sayılı kararı ile 2005–2006

öğretim yılından itibaren 9. sınıftan başlanmak üzere denenip geliştirmek ve kademeli olarak uygulanmak üzere kabul edilmiştir (<http://ogm.meb.gov.tr/>).

Bu değişikliğin nedeni, Türkçe bilinci ve duyarlılığının azalması; yabancı dil düşkünlüğü ve genel bir özensizlik sonucu oluşan dil yozlaşması; her kesimde ve her öğretim kademesinde mevcut olan okuma, okuduğunu anlama, sözlü ve yazılı anlatım yetersizlikleri ve okullardaki Türkçe ve Edebiyat eğitiminin yetersiz bulunması sonucu oluşan olumsuz gidişe çözüm bulma kaygısıdır (Kavcar, 2002, s.96).

Belirlenen sorunları gidermeye çalışan ve daha etkili bir edebiyat öğretimi için uygulanmaya başlanan programda, köklü değişiklikler, önemli yenilikler yapılmıştır.

Yeni programda yapılan köklü değişikliklerden biri ders saatleridir. Önceki programlarda Edebiyat, Türk Dili ve Kompozisyon konuları Türk Dili ve Edebiyatı dersi içinde verilmekteyken, yeni programda Türk Dili ve Edebiyatı dersi “Türk Edebiyatı” ve “Dil ve Anlatım” dersleri olarak iki disipline bölünmüştür. Dilbilgisi ve kompozisyon konuları “Dil ve Anlatım” dersi adı altında ayrı ve yeni bir ders olarak alınmış ve yeniden düzenlenmiştir. Türk edebiyatı dersine haftada 3 ders saati, Dil ve Anlatım dersine haftada 2 ders saati ayrılmıştır. Bu değişikliğin nedeni, konuların fazla olmasından dolayı, 1991 programında her bir disiplin için ayrılan sürenin yetersiz kaldığı veya ders öğretmenine göre değişiklik gösterdiği yönünde bildirilen uzman görüşlerdir (Kavcar, 2002, s. 98). Çotuksözen de bu ayrımı edebiyatın evrensel bir sanat dalı olması ve edebiyat derslerinde yalnızca yazınsal ürünler öğretiminin yapılması yönündeki düşünceleriyle desteklemektedir (Çotuksözen, 2002, s.127).

Daha çok öğrenciyi merkeze alan yeni programın felsefesine uygun olarak yapılan değişikliklerden birisi de amaçların yerine kazanım ifadesinin kullanılmasıdır.

Türkiye’deki program geliştirme modeli üzerine yapılan araştırmada uzmanlar bir programın temel öğelerinin;

1. Amaçlar (hedefler)
2. İçerik
3. Öğretme-öğrenme süreçleri
4. Değerlendirme olduğu görüşünde birleşmişlerdir (Demirel, 2005, s.60).

Türk edebiyatı dersi öğretim programı bu başlıklar altında incelenmiştir.

#### **1.2.2.1. Hedefler**

Türk edebiyatı Programının hareket noktası, ilköğretim okulunu bitirmiş, kendisini yazılı ve sözlü olarak ifade edebilen öğrencilerin düzeyleridir (MEB, 2005, s.2).

“Bu program; öğrencilere, başta sanat metinleri olmak üzere, her türlü metni yapı, tema, dil, anlatım ve anlam bakımından çözümlene becerisi ve alışkanlığı kazandırmayı; öğrencilerin güzel sanat eserinden anlayarak ve onunla bütünleşerek zevklerini geliştirmeyi amaçlamaktadır (MEB, 2005, s.4).

Programın genel amaçları programda şu şekilde sıralanmıştır (MEB, 2005, s.5):

1. Edebiyatın kültürel ve tarihî olandan hareketle dille gerçekleşen bir güzel sanat etkinliği olduğunu kavratmak,
2. Edebî eser ve metinlerin, ortaya çıktıkları dönemi, güzel sanatlara özgü duyarlılıkla yapı, tema, dil ve anlatım bakımlarından temsil ettiklerini sezdirmek,
3. Edebî metinleri yapı, tema, dil, anlatım ve anlam bakımlarından yazıldıkları dönemin zihniyetiyle ilişkilendirmek,



4. Ulusal ve evrensel değerlerin sanat eseri olan edebî metinlerde zenginleşerek varlıklarını nasıl sürdürdüklerini kavratmak,
5. Türkçenin, tarihî akış içinde yaşanan medeniyet daireleri çevresinde nasıl zenginleştiğini ve edebiyat dili hâline geldiğini kavratmak,
6. Toplumsal hayatın ve her türlü bireysel değerın edebî metinlerde nasıl yansıdığını belirlemek,
7. Türkçenin, Türk ulusunun kimliği olduğunu kavratmak,
8. Yeni düşünceler üretebilme yeteneğini geliştirmek,
9. Okuma zevki ve alışkanlığını geliştirmek,
10. Araştırma, tartışma, anlama, değerlendirme ve yorumlama yeteneklerini geliştirmek,
11. Öğrencilerin sanat zevk ve anlayışlarını geliştirmek,
12. Dille gerçekleştirilen sanatın etkinliklerini anlayabilecek zevk ve bilgi birikimini kazandırmak,
13. Dil ve edebiyat ilişkisini kavratmak,
14. Edebiyat ile diğer çalışma alanları ve bilim dalları arasındaki ilişkiyi kavratmak,
15. Zamanın akışına paralel olarak -en eski dönemden bugüne- Türk yaşam tarzını, düşüncesini, dil zevkini ve kültür hayatına özgü gelişmeleri edebî metinler çevresinde değerlendirmek,
16. Edebî metinlerden hareketle Türk kültür hayatının, tarihinin ve edebiyatının birbirinden ayrılmaz bir bütün oluşturduğunu kavratmak,
17. Edebî metinlerin zamanın getirdiği değişmelerle zenginleştiğini ve geliştiğini kavratmak,
18. Edebî eserler çevresinde Türk insanının kültür, anlayış ve zevk bakımından gelişmesini kavratmak,
19. Öğrencilerin; kazandıkları yöntem ve dikkatle karşılaştıkları her türlü yazılı ve sözlü metni anlamalarını, değerlendirmelerini ve yorumlamalarını sağlamak,

20. Başta sanat metinleri olmak üzere her türlü metinde ulusal ve evrensel kültür, düşünce ve zevk öğelerini belirlemek; bunlar arasındaki ilişkiyi kavratmak,
21. Her türlü insan etkinliğinin edebî eserlerde, sanata has duyarlılıkla dile getirilerek değerlendirildiğini kavratmak,
22. Öğrencilerin Türk ulusunun yaşadığı medeniyet daireleri ile Türk edebiyatının dönemlerini bu günden geçmişe yönelen bir dikkatle değerlendirip yorumlayacak düzeye ulaşmalarını sağlamaktır.

Programın genel amaçlarına göre dört yıl boyunca okutulacak Türk edebiyatı dersiyile; özel uzmanlık alanı istemeyen her türlü metni, yazıldığı dönemin zihniyetiyle ilişkilendirerek anlayıp değerlendirebilen; başta sanat metinleri olmak üzere, her türlü metni yapı, tema, dil ve anlatım, anlam ve gelenek bakımlarından inceleyip çözümleyen ve yorumlayabilen; benzer ve farklı metinleri birbiriyle karşılaştırıp bunlardan sonuçlar çıkarabilen öğrenciler yetiştirilmek istenmiştir. Ayrıca öğrencilere edebî metinler aracılığıyla estetik zevk kazandırmak hedeflenmiştir.

Programda, öğrencilerin, önemini kavrayamadan ezberledikleri edebiyat tarihi, edebî devir, kişilik ve metin hakkında önceden hazırlanmış bilgileri vermenin beklenen yararı sağlamadığı düşüncesiyle; bu konular hakkında verilen bilgiler yerine, metni çözümlene, anlama ve yorumlama becerilerini kazanmalarına önem verilmiştir. Öğrencilerin metinleri çözümlenerek kendilerini zevk, anlayış, beceri ve bilgi bakımlarından zenginleştirmeleri, estetik yaşantının zevkine varmaları hedeflenmiştir (MEB, 2005, s.3). Böylece eğitim sisteminde giderek yaygınlaşan ve öğrenciyi mekanik hâle getirdiği için eleştirilen test tekniğinin olumsuz etkilerinin azaltılarak, öğrencilere edebiyatın sevdirmesi, öğrencilerin var olan güzellikleri algılayarak, kişiliklerini yapılandırmaları ve toplum içinde sağlıklı bireyler olarak rol almaları istenmektedir.

Edebiyat eğitiminde tartışılan en önemli konulardan biri de mezun olan öğrencilerin teorik bilgilerinin iyi olmasına karşın kendilerini gerek sözlü gerekse

yazılı olarak ifade edememeleridir. Yeni programda öğrencilerin ortaöğretimi tamamladıklarında, Türkçe ile sanat eseri ortaya koyabilecek, gündelik hayatla ilgili her türlü yazışmaları yapabilecek becerileri kazanmaları; Türkçe ile yazılmış ilmî ve felsefî yazıları anlayıp değerlendirme olgunluğuna kavuşmaları, sanat metinlerini inceleyip onları yorumlayabilecek düzeye ulaşmaları amaçlanmıştır. Öğrencilerin, uygulanamayan ve kullanılamayan bilgileri tekrar eden değil; bu derslerde elde ettiklerini günlük yaşamlarıyla birleştiren, kendi kimliğinin farkına varmış ve evrensel açık bireyler olmaları hedeflenmiştir (MEB, 2005, s.2). Programda bilgiden çok bilişsel, duyuşsal, devinimsel becerilere önem verilmiştir.

Özetle Edebiyat eğitimi, öğrencilere, edebiyat metnindeki sanat değerlerini sezdirmeyi, dilin metinde kazandığı anlamları kavramayı ve metni yorumlamayı sağlayacak becerileri kazandırmayı amaçlar. Bu eğitimin ilk ve önemli basamağı lise yıllarındaki edebiyat dersleridir. Edebiyat derslerinde öğrencilere, her yönüyle bireysel, ulusal, evrensel değer, zevk ve anlayışın edebî metinlerde nasıl inceleneceği ve değerlendirileceği konusunda beceriler kazandırılmalı; sanata özgü yaşantının özellikleri hissettirilmelidir. Öğrencilerin her düzeydeki dil göstergelerinin nerede, niçin, nasıl ve neden kullanıldığını kavrayabilecek bir anlayışa ulaşmalarını sağlamak hedeflenmiştir (MEB, 2005, s.2). Edebiyat eğitimi, sanat eğitimi olarak değerlendirilmeye başlanmış ve programın kazanımları bu yönde yapılandırılmıştır.

Programda, genel olarak belirlenen hedeflerin yanı sıra her sınıfın ve ünitenin kazanımları da ayrı ayrı belirtilmiştir. Buna göre dokuzuncu sınıf konuları dört ünite hâlinde ele alınmış, ünitelerin bölümleri, hedef ve kazanım sayıları, ünite için önerilen zaman ve metin belirtilmiş ve açıklanmıştır.

**Tablo 1****Dokuzuncu Sınıf Hedef-Kazanım Sayıları**

<b>Üniteler</b>	<b>Hedef Sayısı</b>	<b>Kazanım Sayısı</b>
I.Ünite	6	39
II. Ünite	11	69
III. Ünite	11	76
IV. Ünite	9	47
<b>Toplam</b>	<b>37</b>	<b>231</b>

Tablo 2

## 9. Sınıf Üniteleri İçin Önerilen Süre Ve Metin Sayıları

Ünite Adı	Ünite Bölümleri	Önerilen Zaman		Önerilen Metin	
		Zaman (Saat)	Ağırlık %	Metnin Tamamı	Metnin Parçası
<b>I. Ünite:</b> Güzel Sanatlar ve Edebiyat	Güzel Sanatlar ve Edebiyat	12	8,33		X
<b>II. Ünite:</b> Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler (Şiir)	Şiir İnceleme Yöntemi	20	16,66		X
	Şiir Örnekleri	20	18,05	7	-
<b>III. Ünite:</b> Olaylar Çevresinde Oluşan Edebî Metinler	Anlatmaya Bağlı Edebî Metinleri İnceleme Yöntemi	16	11,11		X
	Anlatmaya Bağlı Edebî Metin Örneklerini İnceleme	26	18,05	6	-
	Göstermeye Bağlı Edebî Metinler	8	5,55	2	-
<b>IV. Ünite:</b> Öğretici Metinler	Öğretici Metinleri İnceleme Yöntemi	8	5,55		X
	Öğretici Metin Örnekleri	24	16,66	3	-
<b>Toplam</b>		144	100		

I. ünite “Güzel Sanatlar ve Edebiyat” başlığı altında toplanmıştır. Bu üniteye sanatın insan hayatındaki, edebiyatın güzel sanatlar içindeki yerini ve değerini belirleyip; edebî metinlerin edebî olmayan metinlerden farklılıklarını kavratmak amaçlanmıştır. Metinlerden seçilen parçalar üzerinde öğrencilerin bireysel olarak ve birlikte gerçekleştirecekleri incelemelerle eleştirel düşünme, problem çözebilme,

araştırma, sorgulama, yaratıcı düşünme becerileri kazanmaları hedeflenmiştir (MEB, 2005, s.6).

II. ünite “Şiir” başlığı altında toplanmıştır. Bu ünite de etkinlikler ve açıklamalar aracılığıyla manzume ile şiir arasındaki farklılıkların kavranması amaçlanmıştır. Bu ünitenin sonunda öğrencilerin; şiirleri ahenk, yapı, tema, dil ve anlatım, anlam, gelenek ve dönemleri bakımlarından inceleyip yorumlayacak becerileri kazanmaları, böylece şiirle bütünleşebilen öğrencilerin zevk ve anlayışına göre bireysel antolojilerini oluşturmaları; topluluk karşısında şiir okuma alışkanlıkları kazanmaları hedeflenmiştir (MEB, 2005, s.7).

III. ünite “Olaylar Çevresinde Oluşan Edebî Metinler” başlığı altında toplanmıştır. Bu ünite de anlatmaya ve göstermeye bağlı edebî metinler yoluyla öğrencilerin, problem çözebilme, eleştirel düşünme, araştırma-sorgulama, karşılaştırma ve değerlendirme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir (MEB, 2005, s.7).

IV. ünite “Öğretici Metinler” başlığı altında toplanmıştır. Bu ünite de etkinlik ve açıklamalarla öğrencilerin zevklerinin gelişmesi ve metni inceleyip yorumlayacak beceriler kazanmaları hedeflenmiştir (MEB, 2005, s.8).

Yeniden yapılanma çerçevesinde kazanımlar yoluyla bazı becerilere ve bilgiye ulaşılması hedeflenmiştir. İlköğretim ve ortaöğretim programlarında yer alan derslerdeki ortak beceriler, Türk edebiyatı dersinde metinlerin incelenmesi ve yorumlanmasıyla kazandırılmak istenmiştir. Bu beceriler:

1. Eleştirel düşünme becerisi,
2. Yaratıcı düşünme becerisi,
3. İletişim becerisi,
4. Araştırma-sorgulama becerisi,

5. Problem çözme becerisi,
6. Karar verme becerisi,
7. Bilgi ve teknolojileri kullanma becerisi,
8. Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi kazanmaları ve bu becerileri geliştirmeleri aynı zamanda sanat eserinden zevk almaları hedeflenmiştir.

Bu becerilere ilişkin alt beceriler de Türk edebiyatı dersi öğretim programında tablolar hâlinde verilmiştir.

Özetle programda, edinilen bilgilerin günlük hayatla ilişkisi dikkat alınmakta; bilgiler yoluyla beceriler kazanılmasına ağırlık verilmektedir. Öğrenciyi gerçek hayata daha donanımlı hazırlamak amaçlanmıştır. Ayrıca edebî metinler yoluyla estetik zevk ve bilinç edinimine önem verilmektedir. Eski programdan farklı olarak her ünitenin amacı ve bu amaçlara ulaşmak için yapılacak çalışmalar hakkında örneklerle bilgi verilmiştir.

#### **1.2.2.2. İçerik**

İçerik ögesi ile programda hedeflere uygun düşecek konular bütünü düşünülmektedir (Demirel, 2004, s.5). Programda belirtilen amaçları gerçekleştirmek üzere bundan önce hazırlanmış programlardan farklı olarak bu programda ünite esas alınmıştır (MEB, 2005, s.2). Bundan önceki programlarda devir ve kişiler ile konu başlıkları bölümler hâlinde listelenerek verilmiştir. Yeni programda üniteler esas alınarak, eski programdaki konu yükü hafifletirilmiş; program öğretmen ve öğrenci açısından yalınlaştırılmıştır.

Programda içerikle ilgili önemli bir değişiklik de programın metin odaklı eğitim ilkesi esas alınarak hazırlanmış olmasıdır. Ders kitaplarına metin seçiminde bugüne kadar olan yazarlar esas alınmış ve onların adları programda belirtilmiştir; oysa bu program metni esas almaktadır. Ancak ders kitabı yazarlarına ve

öğretmenlere kolaylık sağlamak düşüncesiyle bazı ünitelerdeki etkinlikler arasında kimi isimlerden söz edilmektedir (MEB, 2005, s.18). Metin merkezli bir yaklaşım, metindeki estetik üzerinde, metindeki yapı üzerinde ısrar eden yapısalcı bir yaklaşımdır. Bu yöntemi yapısalcılığın da etkisiyle Prag Dil Bilim Çevresi'nden R. Jakobson ve Mukarovsky öne çıkartmıştır. Bu yaklaşım F. de Saussure'nün dili bir gösterge olarak kabul eden ve dilin kendisini inceleme nesnesi olarak ele alan yaklaşımıyla da örtüşmektedir (Uçan, 2006, s.33).

Nitekim edebiyat eğitiminde metnin esas alınması ve çözümlenmesi Millî Eğitim Bakanlığı yetkililerince Cumhuriyetin ilk yıllarından beri hep önerilmiştir. Programın hazırlanmasında bu önerilerin arkasındaki düşünce ve istek dikkate alınmıştır (MEB, 2005, s.2).

Programda; metin seçimi için esas alınan özellikler; edebî metinlerin, yaşanan, tasarlanan ve hissedilen bireysel ve toplumsal gerçekliği, zamanın şartlarına göre yorumlayarak zenginleştirmesi, değiştirmesi, daha görünür, anlaşılır ve sezilir kılmasıdır. Edebî metnin; gücünü tarihten ve kültürden alan, dille meydana getirilen güzel sanat eseri olduğu gerçeği her zaman ön planda tutulmuştur. Metinlerin incelenmesinde edebî metnin birbiriyle iç içe girmiş birçok ögeden oluştuğu ve metnin bu öğelerin herhangi birine indirgenemeyeceği düşüncesi benimsenmiştir.

Genel olarak dokuzuncu sınıfta, güzel sanatlar içinde edebiyatın yeri, edebî metinlerin dili ve özellikleri, edebî metin – gerçeklik ilişkisi üzerinde durulduktan sonra; edebî ve öğretici metinlerin incelenmesinde, anlaşılması ve yorumlanmasında yararlanılacak noktalara geçilmekte; metinlerin yapı, tema, dil-anlatım, anlam bakımından değerlendirilmeleri üzerinde durulmaktadır. Ayrıca metinler ve dönemleri arasındaki ilişkilendirmenin ve yorumun nasıl yapılacağı üzerinde durulmaktadır. Bir önceki program daha çok dersin içeriğini belirlemeye yöneliktir. Diğer bir deyişle nitelikten çok nicelik odaklıdır. Yazarlar, eserler ve dönemler açısından hiçbir şeyin ihmal edilmemesi anlayışı nedeniyle de programda ayrıntılar



fazla yer kaplamaktadır. Bu içerik yoğunluğu da araştırma, inceleme ayrıştırma yorumlama yerine bilgiyi aktarmaya yol açmaktadır. Yeni programda içeriğin bu ağırlığı kaldırılıp niteliğin artırılmasına çalışılmıştır.

### 1.2.2.3. Öğrenme-Öğretme Süreci

Yeni programda öğrenme-öğretme süreci dört aşamada verilmiştir (MEB, 2005, s.166).

Bunlar:

1. Hazırlık
2. İnceleme
3. Anlama-Yorumlama
4. Değerlendirmedir.

Bu aşamaların programda verilen esaslar çerçevesinde gerçekleştirilmesi vurgulanmıştır. Programda ders işleniş yöntemi ve teknikleri başlığı altında, edebiyat eğitimi ve öğretiminde amaçlanan hedefe ulaşabilmek için öğrencilerin dili kullanma becerileriyle zevk ve anlayış düzeylerinin belirlenmesinin önemi üzerinde durulmuştur. Bunun yanı sıra işlenecek ünitenin öğrenci çevresi ile ilişkisinin dikkate alınmasının gerekli olduğu ifade edilmiştir.

Programda Türkçe kelimeleri doğru telâffuz edemeyen öğrencilerin, edebiyat zevki ve anlayışını geliştirme yerine, önce öğrencilerin telâffuzları üzerinde durmanın yararlı olacağı belirtilmiştir.

Dersin işlenişine ilgili yapılan açıklamalarda metin okumanın dil ve edebiyat zevk ve anlayışına açılan çok önemli bir kapı olduğunu dikkate alarak, her sınıf ve üniteye metin parçalarının ve metinlerin okunmasına özen gösterilmesi, her sınıfta, o sınıf düzeyine göre okuma, dinleme, anlama ve anladıklarını yazılı ve sözlü olarak anlatma çalışmaları yapılması gereği üzerinde durulmuştur. Genel olarak öğrencilerin bireysel farklılıkları ve çevre koşullarının etkileri göz önüne alınmış ve programa bu anlamda esneklik getirilmiştir.

Okuma ve dinleme çalışmalarından sonra, metinlerin incelenmesine ve çözümlenmesine geçilmelidir. Üniteye kazandırılacak beceri ve anlayışı, tattırılacak sanat zevkini ve sezdirilecek gerçekliği düşünerek metin üzerinde hazırlık yapılmasına önem verilmelidir. Öğrencilerin dikkatlerini, işlenecek konular üzerinde yoğunlaştırmaları sağlanmalıdır.

Bütün bunların gerçekleşmesi için öğretmen, öğrenci grubunun özelliklerini dikkate alarak ve sahip olduğu imkânları kullanarak öğrencileri yönlendirmelidir (MEB, 2005, s.15).

Öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenin rolü de programda şöyle belirtilmiştir.

Öğrenme- öğretme sürecinde öğretmen,

- Öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate almalıdır.
- Farklı yazın türlerini tanıtarak öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmalarına yardımcı olmalıdır.
- Öğrencilerin düşüncelerini önemsemelidir.
- Kaynaklara ulaşma yöntemlerini sunmalıdır.
- Öğrencilerin edebî zevklerini geliştirici çalışmalar yapılmalıdır.
- Öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirici çalışmalar yapılmalıdır.
- Öğrencilerin, bilgilerini sınıflandırmalarına, karşılaştırma yapmalarına, bilgiler arasında ilişkilendirme kurmalarına, yeni bilgileri yorumlamalarına yardımcı olmalıdır.
- Öğrencilerin, öğrenme türlerine göre çalışmalar yapmalarına yardımcı olmalıdır.

- Öğrencilerin, kendilerini değerlendirmelerine yönelik çalışmalar yapmalarına yardımcı olmalıdır (MEB, 2005, s.167).

Yeni programda öğrenme-öğretme süreçleri ve bu süreçte öğretmenin rolü önceki programlara göre ayrıntılı bir biçimde ilk defa ele alınmıştır. Bilgi ve becerilerin edinimi ile ilgili uygulama sürecine dönük öneriler yapılmış ve programda uygulanabilecek “Etkinlik Örnekleri” verilmiştir. Önceki programlarda, öğrenme-öğretme durumuyla ilgili herhangi bir açıklama yapılmamış ve bazı konularda çok az sayıda etkinlik örneği verilmiştir.

Programda yapılan değişikliklerin önemli bir yönü, öğrenci ve öğretmen rollerinin de temele alınan yapılandırmacı yaklaşımla birlikte şekillenmesidir. Bu programda öğrencinin ve öğretmenin rolleri açık ve ayrıntılı olarak ifade edilmiştir. Öğrenciye, dinleyen, alıştırmaya yapan ve sorulara cevap veren bir rol yerine, sorular soran, problem kuran, problem çözen, eleştirel düşünen bilgiyi ortaya çıkarmaya ve değerlendirmeye yönelik faaliyetlere girişen, etkinlikler yoluyla kendi bilişsel yapısını oluşturan, çevresinde olanlarla ilgilenen aktif bir rol verilmiştir. Öğretmene “öğretici” yerine “ortam düzenleyici”, “yönlendirici” ve “kolaylaştırıcı” roller yüklenmektedir. Öğretmenin temel rolü öğrenme-öğretme ortamını düzenlemek, etkinlikler konusunda öğrencilere rehberlik yapmaktır. Öğretmene rehberliğin yanı sıra işbirliğini sağlayıcı, yardımcı, kolaylaştırıcı, kendini geliştirici, planlayıcı, yönlendirici, bireysel farklılıkları dikkate alan, sağlık ve güvenliği sağlayıcı roller verilmiştir. Bu özellikler yenilenen tüm programlarda önemle belirtilmiştir.

#### **1.2.2.4. Değerlendirme**

Yeni programda, ölçme ve değerlendirme sadece öğrenme sonucunu değil, sürecini de değerlendirmeye dönük olarak ele alınmıştır. Programda hem öğrencinin kendini değerlendirmesi için hem de öğretmenin öğrenciyi değerlendirmesi için değişik ölçme aracı örneklerine yer verilmiştir.

Türk edebiyatı programında, değerlendirmenin esasları şu şekilde açıklanmıştır:

“Ölçme, öğrencilerin kazanım ve becerileri ne kadar edindiklerini görmeye yarayan araç olarak kullanılmalıdır. Ölçme ve değerlendirme yoluyla öğrencilerin öğrenme süreçleri izlenmeli ve bu süreç değerlendirilerek gerektiğinde kullanılan sınıf etkinlikleri zenginleştirilmelidir. Bunun için öğretmen, birkaç aracı birlikte kullanarak ölçme ve değerlendirme yapmalıdır. Program, bireysel farklılıkları dikkate alan öğrenci merkezli öğretim ve öğrenme stratejilerini benimsemiş olduğundan, ölçme ve değerlendirmede de öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarını sergilemelerine imkân vermek için çoklu değerlendirme gerekmektedir” (MEB, 2005, s.168).

Değerlendirme konusunda öğretmene de esneklik sağlanmış; ünitelerdeki kazanımlara göre öğretmenlerin hazırlayacakları değerlendirme yöntemlerinin de kullanılabileceği belirtilmiştir.

Hazırlanan bu programla öğrencinin içinde yaşadığı toplumla uyum içinde olmasını sağlayıcı bilgi, tutum ve becerilerin geliştirilmesi amaçlanmıştır. İlköğretimden başlayarak programlarda tutum ve değerlere verilen önemin arttığı görülmektedir. Tutum ve değerler için belirlenen kazanımların alana özgü olmaması, oldukça genel olması dikkat çekicidir.

### **1.3. Tutum Nedir?**

Tutum, gerek psikolojide gerekse de eğitim araştırmalarında çok yönlü bir kavram olarak incelenmektedir. Belki de insan davranışında, dolayısıyla psikoloji biliminde taşıdığı büyük önemden dolayı, tanımlanması en zor kavramlardan biri olan tutum, kullanan kişinin kuramsal yönelimine ve felsefesine bağlı olarak farklı anlamlar, farklı içerikler taşıyabilmektedir. Bilimsel olarak incelenmesi 19.yy ‘da başlayan tutum, Phillips’e (2003) göre bireyin duygu, inanç ve değerleri üzerine

dayanan ve değişkenlik gösteren bir psikolojik durumdur (Akt. Özmenteş, 2006, s.2). Thurstone tutumu “Psikolojik bir objeye yönelen olumlu ya da olumsuz bir yoğunluk sıralaması ve derecelemesidir.” biçiminde tanımlamaktadır (Akt. Tavşancıl, 2006, s.65).

İnceoğlu tutumu “Bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir nesne, toplumsal konu, ya da olaya karşı deneyim, motivasyon ve bilgilerine dayanarak örgütlediği zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepki öneğilimidir.” biçiminde tanımlamıştır (İnceoğlu, 1993, s.15).

Cüceloğlu’nun Bacon ve Byrne’ den aktardığına göre tutumlar oldukça organize olmuş, uzun süreli duygu, inanç ve davranış eğilimleridir. Bu eğilimler diğer insanları, grupları, fikirleri, ülkenin diğer yönlerini ya da nesnelere konu edinir (Cüceloğlu, 1998, s.512).

Baysal’da İnceoğlu’yla örtüşen bir tanım yaparak tutumu, “Bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir toplumsal obje ya da olaya karşı deneyim ve bilgilerine dayanarak örgütlediği bilişsel, duygusal ve davranışsal bir tepkidir.” biçiminde açıklamıştır (Baysal, 1981, s.13).

Özgüven’e göre tutum “ Bireyin belli bir kişiyi, bir grubu, kurumu veya bir düşünceyi kabul ya da reddetme şeklinde gözlenen, duygusal bir hazır oluş hâli ve/veya eğilimidir” (Özgüven, 1994, s.336).

Allport (1967) tutumu “ Yaşantı ve deneyimler sonucu oluşan, ilgili olduğu bütün obje ve durumlara karşı bireyin davranışları üzerinde yönlendirici ya da dinamik bir etkileme gücüne sahip duygusal ve zihinsel hazırlık durumudur.” biçiminde tanımlamıştır (Akt. Tavşancıl, 2006, s.65).

Birçok farklı tanımı yapılabilen tutumların genel özellikleri Tavşancıl tarafından şu şekilde sıralanmıştır.

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

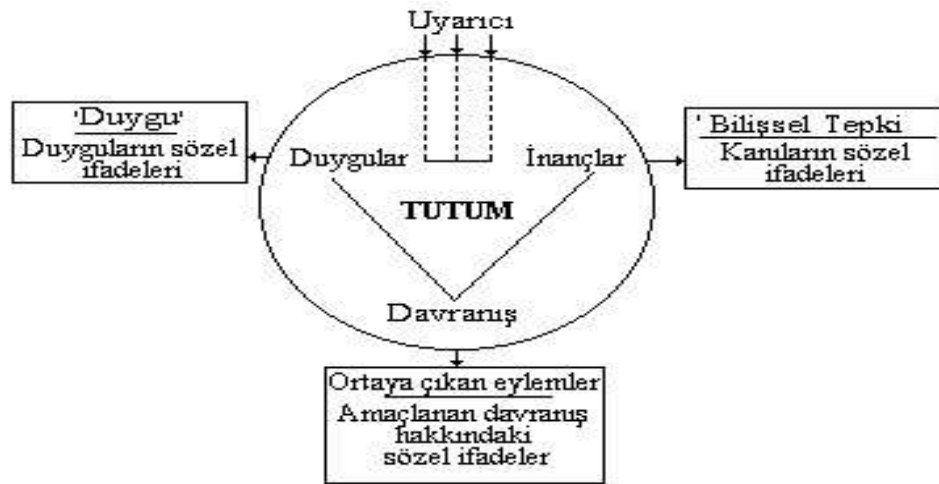
Tutumların doğrudan gözlenemeyen içsel bir etken olması ve bireyin davranışlarına göre anlamlandırılması, tutumun davranışla olan etkileşiminde üstlendiği rolün tüm yönleriyle anlaşılabilmesini zorlaştırmaktadır. Tutum kavramını daha iyi anlamak için, tutumun herhangi bir davranışa neden olan sürecinin daha iyi analiz edilmesi, tutumun yapısının ve öğelerinin daha ayrıntılı incelenmesi gerekmektedir.

### 1.3.1. Tutumu Oluşturan Temel Ögeler

Tanımlardan da anlaşılacağı üzere tutum, kişinin belli bir insana, gruba, nesneye, olaya, vb. yönelik olumlu veya olumsuz düşünmesine, hissetmesine veya davranmasına yol açan oldukça istikrarlı bir eğilimdir. Bu eğilim eski yaşantılara dayalı bilinçli bir inanç, kanı içermesi açısından bilişsel, hoşlanma veya hoşlanmama şeklinde kendini göstermesi açısından duygusal ve bütün bunların, kişiyi şu veya bu şekilde davranmaya eğilimli kılması açısından davranışsal bileşenlerden oluşur.

Tutumlar sadece bir davranış eğilimi ya da bir duygu değil, biliş-duygu-davranış eğilimi bütünleşmesidir (Kağıtçıbaşı, 1999, s.103).

**Şekil 1:**  
**Tutumun Ögeleri**



Kaynak: (Spooner, 1992)

Buna göre “bir bireyin bir konu ile ilgili bildikleri o konuya olumlu bakmasını gerektiriyorsa (bilişsel öge), birey o konuya ilişkin olumludur (duyuşsal öge). Bunu sözleri ya da davranışları (davranışsal öge) ile gösterir” (İnceoğlu, 1993, s.15). Buna üç ögeli tutum modeli adı verilmiştir (Tavşancıl, 2006, s.72).

### 1.3.1.1. Bilişsel Öge

Tutumların bilişsel ögeleri, tutum objeleri (uyarıcıları) ile ilgili bilgi ve inançlardan oluşmaktadır. Bilişsel ögeyi Triandis, “ Bireyin düşünce süreçlerinde kullandığı bir sınıflama olgusu.” olarak tanımlamaktadır (Akt. Tavşancıl, 2006, 73).

Tutum ögesi ile ilgili bilgi, kişinin tutum objesiyle doğrudan deneyim geçirmesiyle ya da farklı kaynaklardan (okuyarak, görerek v.b.) öğrenmesiyle oluşur. Başka bir ifadeyle, bilinene karşı tutum oluşur; varlığı bilinmeyen bir konuya yönelik tutum oluşmaz. Tutum objesi hakkındaki bilgiler ne kadar gerçeklere dayanıyorsa onunla ilgili tutumlar o kadar kalıcı olur. Bu durumun sonucu olarak da tutum objesiyle ilgili bilgi değiştiğinde tutum da değişir (Baysal, 1981, s.14, 15). Örneğin bir gezi kitabından etkilenerek çok güzel olduğu düşünülen bir yere gidip, o mekânın iyi olmadığını görülürse, o mekân hakkındaki bilgi dolayısıyla tutumun yönü ve yoğunluğu da değişecektir.

Günlük konuşmalarda “inanç”, “görüş” ve “tutum” kavramları birbiriyle karıştırılmakta; kimi zaman da birbirinin yerine kullanılmaktadır. Üçü de çeşitli şekillerde, tepki göstermek için öğrenilmiş eğilimler olmasına rağmen Fernald ve Fernald (1969) “Tutumlar düşüncelerden daha uzun ömürlü ve köktencidirler; bununla beraber inançlar kadar derinlerde saklanmamışlardır.”(Akt. Tavşancıl, 2006, s.74) biçiminde üç kavram arasındaki farkı açıklamışlardır.

İnanç ve tutum kavramlarının birbirine neden-sonuç ilişkisiyle bağlı olduğu söylenebilir (İnceoğlu, 1993, s.105). Her tutumda inançlar vardır, ancak her inanç tutum oluşturmaz. Morgan’a göre tutumla ilişkilendirme durumu, bütün inançlar için geçerli değildir. Tutumla ilişkisi olmayan, örneğin, “dünya yuvarlaktır” gibi inançlar da vardır. Bu iki inancı ayırt etmek için tutum oluşturan inanca “kanı” denir (Morgan, 1995, s.363). İnanç bu şekliyle, tutumların bilişsel ögesinde yer almakta ve tutumları, içerdikleri bilgi ve inanç derecelerine göre farklılaştırmaktadır (Eren, 2001, s.180). Özetle bilişsel öge, kavramın ya da durumun algılanmasıdır.



### 1.3.1.2. Duyuşsal Öge

Duyuşsal öge, tutumun bireyden bireye değişen ve gerçeklerle açıklanamayan, hoşlanma-hoşlanmama yönünü oluşturur (Baysal, Tekarslan, 1996, s.254). Tutum konusuna olumlu ve olumsuz duygular hissetmek önceki deneyimlerle ilişkilidir. Bazı tutumlar mantıkla açıklanamazlar ve bu tutumlar tamamen duyuşsal ögeye sahiptirler (Morgan, 1995, s.363).

Duygusal öge, bireyin değerler sistemiyle de yakından ilgilidir. Değerler bireysel ve toplumsal olarak ayrılabilir. Bireylerin değerleri toplumsal değerleri oluşturduğu gibi, kabul görmüş toplumsal değerler de bireylerin üzerinde etkili olabilir. Bu değerler de kişinin tutumunu biçimlendirir. Ancak tutumlar toplumsal değildir. Toplumsal değerlere ilişkin tutumlar toplumsaldır. Değerin tutumun içeriği olduğu söylenebilir (Sherif ve Sherif, 1996, s.103,105).

Tutumu inanç ve değerlerden ayıran en önemli özellik tutumların duygusal bileşeninın olmasıdır (Morgan, 1995, s.363). Erdoğan duyuşsal ögeyi tutuma süreklilik kazandıran, tutumun itici veya şekillendirici olan yönü olarak tanımlamıştır (Erdoğan, 1999, s.366). Özetle duyuşsal öge, bireyde, algılanan durum ya da kavramla ilişkili duyguların ortaya çıkmasıdır.

### 1.3.1.3. Davranışsal Öge

Davranışsal öge, bireyin tutum objesine ilişkin davranış eğilimini içerir. Davranış eğilimi sözlerle veya hareketlerle gösterilebilir.

Bir tutum genellikle bireyi tutum nesnesine ilişkin davranışlarda bulunmaya yöneltir. Bir nesneye ilişkin olumlu tutumu olan bir birey, o nesneye karşı olumlu davranmaya, ona yaklaşmaya, yakınlık göstermeye, onu desteklemeye, yardım etmeye meyillidir. Bir nesneye ilişkin tutumu olumsuz olan birey ise, bu nesneye

ilgisiz kalma veya ondan uzaklaşma, eleştirme, hatta ona zarar verme eğilimi gösterecektir (Hotaman, 1995, s.13–16).

Davranış eğilimleri bireyin alışkanlıkları ve normlarının yanı sıra, söz konusu tutum objesi ile doğrudan ilişkili olmayan diğer tutumlarının da etkisi altındadır. Bu bakımdan davranışsal ögeden söz ederken, duygusal davranış ve normatif davranışı ayırmak gerekir. “Duygusal davranış tutum konusunun hoşça giden ya da gitmeyen bir durumla ilişkilendirilmesi sonucu ortaya çıkar. Normatif davranış ise doğru davranışın ne olduğu konusundaki inançlara dayanan davranıştır” (Tekarslan vd, 1989, s.112). Bireyin bağlı olduğu kültürde, bir davranış doğru olarak görülüyorsa, birey bu davranışı hoşuna gitmese de yapar (İnceoğlu, 1993, s.18). Bu durum normatif davranıştır. Özetle davranışsal öge, ortaya çıkan duyguların, davranışa dönüştürülmesidir.

Tutumun birey üzerindeki etkisi üç ögenin birbiriyle uyumlu olmasıyla ilişkilidir. Bu üç öge, yerleşmiş, güçlü tutumlarda oldukça baskın durumdadır. Zayıf tutumlarda özellikle davranışsal öge zayıf olabilir. Tutum bireyi davranışa hazırlayıcı karmaşık bir eğilimdir.

Tutumlar, olayları incelemede “ara değişken” olarak kullanılabilirler. Tutumların her bir ögesinin bazı gözlenebilen ve ölçülebilen tepkiler meydana getirdiği ve bunların gözlemi sonucu bu ögelerin de varsayıldığı düşünülürse, ögeler ara değişken olarak karşımıza çıkmaktadır (Kağıtçıbaşı, 1999, s.104).

Üç tutum ögesi birbiriyle etkileşim içindedir ve birinde ortaya çıkan bir değişiklik, tutarlılığı korumak için, diğer ögelerde de zincirleme bir değişime neden olmaktadır. Diğer bir ifadeyle, bireyin bir tutum ögesine ilişkin olumlu-olumsuz durumu değiştiğinde, o kavram, durum veya objeye karşı bilişsel ve davranışsal boyutu da değişir (İnceoğlu, 1993, s.19).

### 1.3.2. Tutum Davranış İlişkisi

Tutum da birçok psikolojik değişken gibi doğrudan gözlenip ölçülemeyen ancak varlığı sözel ve davranışsal belirtilerden anlaşılabilen bir değişkendir. Bu yönüyle davranışların tutumları içerdiği, bir başka deyişle tutumların davranışlara yön veren bir değişken olduğu düşüncesi, tutumların ölçülmesinin önemini artırmaktadır. Tutumları ölçmenin olası davranışlar hakkında bir fikir vereceği sayılı, davranışta istenilen yönde bir değişiklik yapılmak istenildiğinde, öncelikle tutumları değiştirme fikrine yönelmektedir. Arkonaç, tutumların ortaya çıkacak olan davranışı etkilediği varsayılmaktadır (Arkonaç, 2001, s.157). Dolayısıyla, tutumlar için davranışa yol gösteren olarak bakılabilir. Ayrıca davranışta fark yaratmak için tutumları değiştirmek araştırmacılara anlamlı bir başlangıç noktası vermektedir” şeklinde açıklamıştır. Bugüne kadar yapılmış tutum araştırmaları tutum ve davranış arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını ortaya koyma açısından önem taşımaktadır. Collins’e göre tutumlarla davranışlar arasında bir ilişkinin olması, ölçülmesi güç olan bir davranışın ölçülmesini kolaylaştırmaktadır (Akt. Baysal, 1981, s.37). Bir tutum objesine yönelik tutumun o objeye ilişkin sadece bir davranışın değil birden çok davranışın göstergesi olabildiği için de sosyal bilimciler ve eğitim bilimciler açısından önemlidir.

Bu konuda kabul gören ilk araştırma sosyolog La Piere tarafından 1934 yılında ABD’ de yapılmıştır. La Piere Çinli bir karı-kocayla 184 lokanta, 66 otel ve motele gitmiştir. Her gittikleri yerde kabul edilmişler ve kendilerine servis yapılmıştır. Sadece üçüncü sınıf bir motele kabul edilmemişlerdir. Bu ilk deneyden altı ay sonra La Piere, bütün gittikleri otel, motel ve lokantalara mektup yazarak, Çinli müşteri kabul edip etmeyeceklerini sormuş ve mektupların yarısına cevap almıştır. Cevap yazanların % 92’si Çinlilerin kabul edilmeyeceğini bildirmiştir. Olumlu cevap verenlerin oranı % 1; kesin cevap vermeyenlerin oranı ise % 8’dir. Bu araştırma ile daha önce gösterilen olumlu davranış ile daha sonra belirtilen olumsuz tutum arasında çelişki ortaya konmuştur (Tavşancıl, 2006, s.86–87).

Bir başka araştırma oy verme davranışlarıyla ilgili olarak Kelley ve Mirer (1974) tarafından yapılmıştır. Araştırmacılar 1952'den 1964'e kadar olan başkanlık seçim kampanyaları sırasında yapılmış büyük boyutlardaki taramaları çözümlenmişlerdir. Seçim öncesi kamuoyu araştırmalarında elde edilen sonuçlarla, gerçek oy verme davranışları arasında oldukça yüksek bir tutarlılık bulunmuştur. Seçmenlerin % 85'inin tutumları ile davranışları arasında tutarlılık olduğu sonucuna varılmıştır (Freedman, Sears ve Carlsmith, (1993), akt: Tavşancıl, 2006, s.88)

Bu noktada tutum ve davranış ilişkisi açısından bilim adamları farklı görüşlere sahiptir. Örneğin, Edwards (1957) tutumlar ve davranışların çok yakın ilişkide bulduklarını söylerken Fishbein aksini iddia etmektedir (Akt. Özmenteş, 2006, 2).

Underwood (2003, s.2) ise tutumların, bireylerin davranışlarının ne olacağı hakkında bir yordayıcı olabileceğini savunmaktadır. Underwood tutumların a) güçlü ve tutarlı, b) bireysel deneyimlere dayalı, c) özellikle de gerçekleşebilecek davranışla ilgili olması durumunda insanların davranışlarını kestirmede bir araç olabileceğini söylemektedir.

Noll ve Scannell tutum ölçekleri puanları ve davranışlar arasında .50 ve .60 düzeyinde bir korelasyon olduğu sonucuna varmışlardır (Akt. Özmenteş, 2006, s.3). Onlara göre bu sonuç yakın bir ilişkiyi içermemekle birlikte eğilimleri belirlemede önemli bir bulgudur. Tutum puanlarının geçerliğinin yüksekliği, davranışla ne kadar yoğun ilişki kurduklarıyla ilgilidir. Tutumlarla davranışlar arasında bir ilişkiyi görebilmek için tutumu içeren sözel ifadelerin daha çok davranışa yönelik olması ve sınırlandırılmaması gerekmektedir.

Sonuçları birbiriyle tutarsızlık gösteren araştırma çalışmaları nedeniyle 1960'larda araştırmacılar tutum ve davranış ilişkisiyle ilgili yeni sorular sormaya başlamışlardır. " Tutumlar davranışla ne zaman ilişkili hâle gelir; hangi unsurlar, ne gibi süreçlerle tutumları etkiler" gibi sorular cevaplanmaya çalışılmıştır (Zanna ve Fazio, 1981'den akt: Arkonaç, 2001, s. 166).

Collins, tutumlarla davranışlar arasındaki ilişkiyi kısıtlayan etkenleri şu şekilde sıralamaktadır (Baysal, 1981, s.38):

**1.3.2.1. Çevre İle İlgili Etkenler:** Açık bir tepki hem tutumun hem de çevrenin etkisi altındadır. Eğer çevrenin etkisi (baskısı) güçlü ise, tutumun tepkiye katkısı azalır. Diğer bir anlatımla tutum ve davranış arasındaki ilişki azalır.

**1.3.2.2. Tutum Dışı Etkenler:** Tutum ölçme yöntemleri tutumsal tepkiyi etkileyebilir. Ölçme yöntemleri öyle bir ortamda uygulanmalıdır ki bireyde sosyal beğenirliği ön plana çıkarmadan sadece kişisel tutumu yansıtmalıdır. (Sokak röportajlarında en çok izlenen program türüne belgesel cevabının verilmesi sosyal beğenirliği yükseltir). Sherif, La Piere'in araştırmasındaki tutumla davranış arasındaki tutarsızlığı kullanılan yöntemle bağlamaktadır. Resepsiyon memurunun iyi giyimli bir müşteriyi otele kabul etme ihtimali, görmediği bir Çinliyi mektupla otele kabul etme ihtimalinden yüksektir.

**1.3.2.3. Ölçme Hataları:** Tutumla davranış arasındaki ilişkiyi azaltan bir etkende ölçme teknik ve sorunlarıdır (ölçme hatası ya da soruların anlaşılma güçlüğü gibi). Ölçme yöntemlerinde karmaşık sorular, dikkatsiz yanıtlayıcılar, yeterli bilgiye sahip olmayan bilgi işlem uygulayıcıları gibi faktörler nedeniyle güvenirliliğin düşük olması, tutum ve davranış arasındaki ilişkinin yanlış saptanmasına neden olabilmektedir (Tavşancıl, 2006, s.89).

Özetle, tutumların davranışları etkilemesi basit bir olay değildir; ve normlar, alışkanlıklar ve öğrenme süreçleri ile çevresel ve test ortamı etkenlerinin tutum-davranış ilişkisinde payı vardır. Bu nedenle araştırma bulgularının analizinde bu etkenlerin davranışla olan ilişkilerine de pay ayrılmalıdır (Tavşancıl, 2006, s.97,98).

Sonuç olarak birçok uzman, bazı hata olasılıklarını da hesaba katmak koşuluyla, davranış türleri ve yönünün, bireyin kişiliğinin, tutumlarının ve güçlü tutkularının yansması olduğu görüşündedir.

### 1.3.3. Tutumların Oluşması

Tutumlar doğuştan gelmez, öğrenme yoluyla kazanılırlar. Çoğu tutumun kökeni çocukluğa dayanmakta ve genelde doğrudan deneyim, pekiştirme, taklit ve sosyal öğrenme ile edinilmektedir (Kağıtçıbaşı,1999, s. 120).

Edinilen tutumların kaynağı kişisel deneyimlerden ziyade, anne-babalardır. İlköğretim öğrencileri çeşitli konulara ilişkin tutumlarını anlatırken, genellikle anne veya babalarının söylediklerinden örnekler verir (Morgan, 1995, s.374). Birçok araştırma, anne-babanın ve çocukların tutumları arasında yüksek korelasyon olduğunu ortaya çıkarmıştır. Yapılan bir çalışmada okulöncesi yaştaki çocukların % 95'inin, ilköğretim çağındaki çocukların % 80'inin, üniversite çağındaki gençlerin ise % 50-60'ının babalarıyla aynı politik partiyi desteklediği tespit edilmiştir. Jennings ve Niemi tarafından yürütülen bir başka çalışmada ise, 1699 lise son sınıf öğrencisinin %74'ü anne-babalarının bağlı olduğu din veya mezhebe bağlı oldukları ortaya konmuştur (Topçu, 1998, s.327).

Yapılan araştırmalar, anne-babalar ve çocukların tutumları arasındaki ilişkilerin, din ve politik tutumlar arasındaki korelasyon kadar yüksek olmasa da genel olarak bakıldığında anne-babaların çocuklarının tutumları üzerinde uzun süren bir etkisinin olduğunu göstermektedir (Morgan, 1995, s.375).

İlerleyen yaşla beraber çocuğun çevresi de genişlemekte ve yavaş yavaş anne-baba dışındaki etkenler de tutumların oluşmasında rol oynamaya başlamaktadır. Özellikle ergenlik döneminin başlamasıyla diğer sosyal etkenlerin rolü giderek fazlalaşmaktadır. Topçu'ya göre yapılan araştırmalar arkadaşların mevcut tutumların değişmesinde, yeni tutumlar oluşmasında oldukça etkili olduğu yönündedir (Topçu, 1998, s.328).

Tutumların oluşması, şekillenmesi ve değişmesinde etkili olan diğer iki faktör de kitle iletişim araçları ve kişisel yaşantılardır. Kitle iletişim araçları içinde

televizyon, radyo, gazete gibi araçlar önemli rol oynar. Reklâmları izledikten sonra hiç kullanılmayan bir ürünün kullanılmaya başlanması bu duruma örnek olabilir.

Genel olarak değerlendirildiğinde tutumlar anne-baba tutumlarıyla oluşmaya başlar. İlerleyen yaşla beraber akranlar, kitle haberleşme araçları, diğer kaynaklardan elde edilen bilgi ve eğitim de kişinin üzerinde etkili olur. Ergenlik devresinde tutumlar şekillenmeye başlar, ilk yetişkinlik devresinde ise giderek yerleşir ve katılaşır. Morgan'a göre tutumlar yirmili yaşlardan itibaren hayat boyu devam etmekte ve kişiler daha tutucu olmaktadır (Morgan, 1995, s.386).

#### **1.3.4. Tutumların Ölçülmesi**

Duygular, tutumlar ve inançlar karşılaştırıldığında en değişken yapı olarak duyguları, ardından tutumları ve en statik yapı olarak da inançları görebiliriz. Örneğin bir kişinin duyguları anlık olup o anda olup bitenlerden derin bir şekilde etkilenebilmektedir. Ancak aynı bireyin bağlı olduğu siyasi oluşumun ilkelerini ya da inandığı dinin kurallarını sorgulaması ya da terk etmesi daha zor görülen bir değişim sürecidir. Tutumlar ise bu noktada duygular ile inançlar arasında kalmakta ve bu ikisinden etkilenebilmektedir. Tutumların zor olmakla birlikte değişmesi imkânsız değildir (Underwood, 2003, s.1). Tutumlarla davranışlar arasında bir ilişki olduğu sayıtlısı kabul edildiğinde tutumların davranışları, davranışların da tutumları etkileyebileceği düşüncesi ortaya çıkmaktadır (Arul, 2002, s.2). Bu durumda değişen tutumların davranış değişiklikleri yaratabileceği ya da değişen davranışların tutumları değiştirebileceği söylenebilir. Tutumların ölçülmesinin gereği tutumların değişmesi üzerine yapılan deneysel ve benzer çalışmalarda iyice önem kazanmaktadır. Tutumların ölçülmesi Amerika'da büyük bir endüstri hâline gelmiştir. Bu çabanın nedeni, bireylerin tutumlarını bilmek, davranışları önceden kestirmek ve kontrol etmeyi sağlayabilmektir (Krech ve Chutchield, 1980, s.237; Eren, 2001, s.181).

Tutumlar soyut kavramlar olduğu için ölçeklenmesi zordur. Başka bir ifadeyle tutumlar doğrudan ölçülemezler. Bu nedenle sosyal psikologlar tutumların ölçülmesinde kullanılan çeşitli teknikler geliştirmişlerdir. Mülakat, davranış gözlemi, psiko-fizyolojik ölçümler, yarım bırakılmış cümleler ve hikâyeleri tamamlama, tutum ölçekleri bunlardan bazılarıdır. Bu tekniklerden en önde geleni ve en sık kullanılanı tutum ölçekleridir (Topçu, 1998, s.328).

#### **1.4 Akademik Başarı**

Kişiliğin oluşması üzerinde okulun aileden farklı, ancak ondan bağımsız olmayan etkileme gücü olduğu düşünülmektedir. Okulun ruhsal gücün gelişmesinde, gerçeği algılama becerisinin olgunlaşmasında, sembolik yeteneklere egemen olmada, çevreyle iletişim kurmada etkisi vardır (Yavuzer, 1993, s.190).

Çağdaş eğitimde okul, bireyin bilgi donanımını sağlamanın yanı sıra onun sosyalleşmesinde büyük ölçüde etkili olan bir kurumdur. Gelişmekte olan bireye çalışma ve başkaları ile birlikte yaşama alışkanlığı kazandırmaya önem vermektedir. Gençleri yetişkin yaşantısına hazırlarken kendilerini yönetebilme becerisi, olumlu davranış, yaratıcı ve gerçekçi düşünme becerileri ve ilgi alanları edinmelerine imkân sağlamaktadır.

Başarı kavramı Wolman'a göre (1973) "İstenilen bir sonuca ulaşma yönünde bir ilerlemedir." Başarı bu kadar geniş kapsamlı tanımlanmakla birlikte eğitimde başarı denildiğinde genellikle okulda okutulan derslerde geliştirilen ve öğretmenlerce takdir edilen notlarla, test puanlarıyla ya da her ikisi ile belirlenen beceriler veya kazanılan bilgilerin ifadesi olan "akademik başarı" kastedilmektedir (Carter, Good,1973, Akt. Erdoğan, 2006, s.3). Bir başka ifadeyle akademik başarı, öğrencinin bir dersteki çalışmalarını yansıtan, o dersten aldığı sınıf geçme notunun aritmetik ortalamasıdır.



Akademik başarı, çocuğun bütün hayatı boyunca ilköğretimden, yüksek öğretimin sonuna kadar tüm öğretim kademelerinde görülen bir olgudur. Hem çocuk hem de aile için büyük önem taşır. Öğrencinin akademik potansiyelini kullanabilmesi için çalışmaya teşvik edilmesi gerekir. Başarılı olan öğrenci, öğrenmeye ilgi duymakta, aldığı yüksek notlar onu mutlu etmektedir. Buna karşılık, akademik amaçlara yönlendirilmemiş öğrencinin, okulda kendini gerçekleştirme motivasyonu düşük olmakta ya da hiç bulunmamaktadır (Yavuzer, 1993, s.190–191).

Baltaş başarılı kişilerin şu özelliklere sahip olduklarını belirtmektedir:

- Kendini tanıma
- Zamanı iyi ve doğru kullanma
- Durumunu objektif değerlendirme
- Dinleme ve gözleme
- Yardım isteme
- Hedef belirleme (Baltaş, 1998, s.76).

Başarılı olan bireyler, şartlarından şikâyet etmek, pişmanlık duymak yerine önlerindeki problemi nasıl çözeceklerine bakmaktadır. Nedenlerini kendinden başka yerde değil, kendi içlerinde ararlar ve sonucu değiştiremeyecekleri durumları kabul edip, problemi çözecek yeni alternatif yollara yönelmektedir.

Bireyler için okul bütünüyle önemlidir. Derslerdeki başarının sadece zihinsel yeteneklerinin bir sonucu olmadığını, okul yaşantısının yarattığı motivasyonun ve öğrencinin okula getirdiği kişisel özelliklerinin etkisi olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin okul öğrenmelerine ilişkin algıları ile öğretmene ve derse ilişkin tutumlarının akademik başarı kavramını etkileyici olduğunu belirten araştırmalar bulunmaktadır (Origlia ve Ouillon, 1987, Akt. Yenidünya, 2005, s.58). Bu araştırmada öğrencilerin akademik başarı ölçütü olarak Türk edebiyatı dersi dönem

sonu not ortalamaları alınmıştır. Yukarıda belirtilen problem ve gerekçeler doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi ve alt problemleri şu şekilde oluşturulmuştur.

### **1.5. Problem Cümlesi**

9. sınıf öğrencilerinin Türk edebiyatı dersine yönelik tutumlarının Türk edebiyatı dersi akademik başarısına etkisi var mıdır?

#### **1.5.1. Alt Problemler**

1. Türk edebiyatı dersine yönelik tutumlar cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

2. Türk edebiyatı dersine yönelik öğrenci tutumları ile öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

3. Türk edebiyatı dersine yönelik öğrenci tutumları ile babanın eğitim durumu arasında anlamlı farklılık var mıdır?

4. “Türk edebiyatı dersine yönelik öğrenci tutumları ile annenin eğitim düzeyi arasında anlamlı farklılık var mıdır?

5. Türk edebiyatı dersine yönelik öğrenci tutumları ile babanın kitap okuma durumu arasında anlamlı farklılık var mıdır?

6. Türk edebiyatı dersine yönelik öğrenci tutumları ile annenin kitap okuma durumu arasında anlamlı farklılık var mıdır?

7. Türk edebiyatı dersine yönelik öğrenci tutumları ile öğrencinin kitap okuma durumu arasında anlamlı farklılık var mıdır?

8. Türk edebiyatı dersine yönelik öğrenci tutumları ile akademik başarı arasında anlamlı farklılık var mıdır?

### **1.6. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırma ile Türk edebiyatı dersine yönelik tutum ölçeği geliştirerek öğrencilerin Türk edebiyatı dersine yönelik tutumlarının Türk edebiyatı dersi akademik başarısına etkisini belirlemek amaçlanmıştır.

### **1.7. Araştırmanın Önemi**

İnsanı konu alma ve onu her yönüyle iyiye götürme çabası bakımından edebiyatla eğitim arasında sıkı bir yakınlık vardır. Bu iki alan kişinin kendini tanımasını, sürekli olarak iyiyi ve güzeli aramasını, daha uyumlu yaşamasını amaçlar. Her ikisi de iyi yurttaşlar, çalışkan ve yaratıcı bireyler, erdemli kişiler yetiştirme çabası güder. Bütün bunları eğitim okul yoluyla, edebiyat ise estetik yolla sağlamaya çalışır.

Edebiyat eğitiminde destekleyici uygulamalara ve bu uygulamaları değerlendiren çalışmalara yeterince rastlanamamaktadır. Özellikle edebiyat öğretiminde araştırmalar sınırlıdır. Bu nedenden yapılacak bu araştırma; etkili bir öğretim için tutumların ölçülüp, değerlendirilmesi ve bir derse yönelik tutum ile başarı arasındaki ilişkiyi sorgulayacak olması edebiyat öğretimi ile ilgili yapılan çalışmalara katkı sağlaması, öğretmenlerin eğitim çalışmalarına ve özellikle sınıf içindeki öğretim niteliğinin artırılmasıyla ilgilenen tüm eğitimcilere ışık tutması, öğrencilerin edebiyat alanındaki başarı düzeylerinin artırılmasına katkı sağlanması ve edebiyata karşı olan tutumlarını olumlu yönde etkilemesi, bu alandaki literatüre katkıda bulunması bakımından önemlidir.

### **1.8. Araştırmanın Varsayımları**

1. Deneklerin tutum ölçeğini yanıtlarken gerçek beceri, duygu ve düşüncelerini samimi olarak yansıttıkları,

2. Araştırmada kullanılacak örneklemin, evreni temsil eder nitelikte olduğu,

3. Akademik başarı notu olarak kabul edilen öğretmen tarafından takdir edilen karne notları ve öğretmen tarafından kullanılan ölçme araçlarının ilgili hedef ve davranışları kapsadıkları bu davranışların ölçmede yeterli oldukları varsayılmıştır.

### 1.9. Araştırmanın Sınırlılıkları

Çalışma kapsamı, Kütahya ilinde 2006- 2007 eğitim- öğretim yılı bahar döneminde rastgele (random) yöntemiyle belirlenen dört ortaöğretim okulunun 9.sınıf öğrencileriyle sınırlıdır.

### 1.10. Tanımlar / Terimler

**Tutum:** Bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir (Kağıtçıbaşı,1979, s.84).

**Bilişsel:** Bilgilerle ve bilgiden doğan zihinsel yeteneklerle ilgili (Demirel, 2005, s.19)

**Duyuşsal:** Davranış, mizaç, güdü, tercih, zevk ve değerlerle ilgili (Demirel, 2005, s.38)

**Akademik Başarı:** Öğrencinin bir dersteki çalışmalarını yansıtan, o dersten aldığı sınıf geçme notunun aritmetik ortalamasıdır.

### 1.11. Konu İle İlgili Yapılmış Araştırmalar

Edebiyat eğitiminde tutum ve başarı ilişkisini araştıran çalışmalara literatür taramasında ulaşılamamıştır. Edebiyat eğitimiyle ilgili çalışmalar da son yıllarda önem kazanmakta olduğunda bu alanla ilgili çalışmaların sayısı da sınırlıdır. Var olan çalışmalarda da edebiyat eğitiminde karşılaşılan sorunlar, öğretim programları ve ders kitapları konuları üzerinde yoğunlaşmıştır.

Tutum ve başarı ilişkisiyle ilgili çalışmaların sayısının fazla olmasına rağmen bu çalışmaların daha çok sayısal alanlarda fen bilimleri ile ilgili yapıldığı görülmüştür. Sosyal bilimlerde tutum ve başarı ilişkisini araştıran çalışmaların sayısı oldukça azdır. Bu sebeple bu bölümde tutum ve başarı ilişkisini araştıran yurt içinde ve yurt dışında yapılmış çalışmalardan ulaşılabilenler genel olarak değerlendirilmiştir.

Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Beyoğlu Şubesi tarafından 2002’de yapılan “Nasıl Bir Edebiyat Eğitimi” konulu Liselerde Edebiyat Eğitimi Çalıştayı dolayısıyla lise öğretmen ve öğrencilerinin bu konudaki görüşlerini almak üzere İstanbul’daki 16 liseyi kapsayan bir anket düzenlenmiştir. Ankete 1444 öğrenci ve 86 öğretmen katılmıştır. Geniş kapsamlı bu çalışmada ilgi çeken bazı bulgular şunlardır:

- Öğrencilerin % 61’inin, öğretmenlerin % 70’inin edebiyat dersleriyle ilgili sorunları vardır.
- Öğrenciler edebiyat derslerinde çağdaş metinlere yer verilmediğini düşünüyor. Öğrenciler arasında edebiyatın insanı yaşama hazırlayan bir ders olduğu kanısı çok da yaygın değildir.
- Dersi sıkıcı bulanlarla zevkli bulanların oranları birbirine çok yakın değerlerdedir (zevkli bir ders % 38,5, sıkıcı bir ders % 37). Bu bir çelişki gibi görüle de bundan, dersin zevkli olması gerekirken bazı nedenlerle sıkıcı hâle geldiği sonucu çıkabilir. Öğretmenler, öğrencilerin derslerinde bu ölçüde sıkıldıklarını düşünmemektedir.
- Derslerin işlenişine dair olan soruya öğrenciler, % 5,5 oranında “metinleri biz işliyoruz” seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu soruya %75,5 oranında “metinleri öğretmenle birlikte yorumluyoruz” cevabı verilmiştir. Bu durum öğrencinin derste gerçek bir katılım içinde olmadığını göstermektedir.
- Edebiyat derslerinde kitap okuma alışkanlığı edindiğinin ve kitap seçme beğenisi geliştirdiğini söyleyen öğrencilerin oranı % 62,62’ dir.

- 2002 yılında yapılan çalıştayda öğretmenlerin % 89,5'i, öğrencilerin %79'u edebiyat eğitiminin yeniden düzenlenmesini istemişlerdir.

Koç (1981), liselerde öğrencilerin akademik başarılarının değerlendirilmesine ilişkin çalışmasında, öğrencilerin akademik başarılarını farklılaştıran temel faktörlerle ilgili çalışmalar yer vermiştir. Bu araştırmalara göre öğrencilerin akademik başarılarını farklılaştıran en önemli etkenlerden birinin zihinsel yetenekler olduğu ortaya çıkmıştır. Benlik algısı ve uyum, yetersizlik duyguları, motivasyon, aile yaşantıları, beklentiler, bazı kişisel özellikler, okula ve derslere karşı tutumlar gibi faktörlerin de akademik başarıyı etkilediği görülmüştür.

Yaman, Dervişoğlu ve Soran'ın (2004) yürüttüğü çalışmanın amacı ortaöğretim öğrencilerinin derslere yönelik ilgilerinin, cinsiyete ve sınıf seviyesine göre nasıl değiştiğinin incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu 2003–2004 öğretim yılında Ankara'nın farklı sosyo-ekonomik bölgelerinden seçilmiş orta öğretim kurumlarındaki öğrenciler oluşturmaktadır.

Araştırmanın sonuçlarına göre erkek öğrencilerin en çok ilgi duydukları dersler sırasıyla bilgisayar, beden eğitimi, din kültürü ve ahlak bilgisi, matematik ve biyoloji iken, kız öğrenciler sırasıyla en çok bilgisayar, matematik, din kültürü ve ahlak bilgisi, yabancı dil, Türk dili ve edebiyatı derslerine ilgi duymaktadır. İki grupta da en az ilgi duyulan dersler fizik ve resimdir. Öğrencilerin ilgileri bakımından cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunan dersler fizik, yabancı dil, Türk dili ve edebiyatı, din kültürü ve ahlak bilgisi, beden eğitimi ve bilgisayardır. Hem kız hem de erkek öğrencilerde sınıf seviyesine göre anlamlı farklılığın bulunduğu dersler ise coğrafya, tarih, edebiyat, bilgisayar ve yabancı dildir. Araştırma bulgularına göre kız öğrenciler edebiyat ve yabancı dil derslerine erkek öğrencilere göre daha fazla ilgi duymaktadır. Bununla birlikte erkek öğrencilerin bu derslere ilgileri düşük bulunmuştur.

Buna benzer bir başka çalışmada da 1967 yılında Eğitimde Uluslararası Başarıyı Değerlendirme Derneği (IEA) tarafından, 17 gelişmiş ülke okulundaki öğrencilerin Fen Bilimleri, Matematik, Edebiyat, Yabancı Dil (İngilizce, Fransızca) derslerine karşı tutumları ile başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan bu araştırmanın bulgularına göre, derslerle ilgili duyuşsal özellikler ile başarı arasındaki ilişki, derslere, öğrencilerin düzeylerine ve ülkelere göre değişmektedir. Öğrencilerin tutumlarının edebiyat dersindeki başarıyı % 3 oranında etkilediği tespit edilmiştir. Derslerle ilgili tutumlarla başarı arasında  $r = 0.34$  düzeyinde bir ilişki saptanmıştır. Derslerdeki başarı ile tutum arasındaki korelasyon, ilkokullarda düşük, ortaokul ve liselerde daha yüksek bulunmuştur. Bu çalışmada duyuşsal özellikler ile başarı arasındaki korelasyon, fen bilimleri, matematik, İngilizce ve Fransızca için yüksek, edebiyat ve okuma için düşük olarak bulunmuştur (Bloom, 1998, s.92–93).

Yaman (1999) çalışmasında Türkçe dersinin, okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama akademik başarılarının kazandırılmasında, birleştirilmiş, kubaşık okuma ve kompozisyon uyguladığı deney grubu ile tüm sınıf yöntemine dayalı geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu arasında, akademik başarı ve Türkçe dersine ilişkin tutumlar açısından anlamlı farklılık olup olmadığını sınımıştır. Beşinci sınıf öğrencilerinden toplam 81 öğrenci deney ve kontrol gruplarını oluşturmuştur. Ölçme aracı olarak çalışmacı tarafından geliştirilen “ Okuduğunu Anlama Testi”, “Dinlediğini Anlama Testi” ve “Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test olarak verilmiştir. Araştırmanın bulguları; akademik başarı ve tutumlar açısından, birleştirilmiş kubaşık okuma ve kompozisyon tekniğinin tüm sınıf öğretime göre daha etkili olduğu görülmüştür.

Yetim (2002) Matematik ve Türkçe derslerine yönelik olarak ilköğretim seviyesinde yürüttüğü çalışmasında tutumla akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki saptayamamıştır.

Smith, Atkins ve Connell (2003) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin yazmaya karşı tutumlarının yazma başarısına etkisi incelenmiştir. Araştırmada kız öğrenciler erkek öğrencilere göre, yazma becerisi bakımından daha başarılı bulunmuştur. Yazmaya karşı tutumla yazma başarısı arasında da anlamlı farklılık elde edilmiştir.

Aydın (2006) tarafından yapılan araştırma mizah kullanımının öğrencilerin akademik başarı, Türkçe dersine yönelik tutum ve mizaha yönelik tutumları üzerindeki etkililiğini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma, 2004–2005 öğretim yılında İzmir Buca Şerif Tikveşli İlköğretim Okulu 8. sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Kontrol gruplu ön test – son test modeli kullanılan araştırmada, denel işlemler olarak, deney grubunda mizahla öğretim teknikleri; kontrol grubunda ise geleneksel öğretim teknikleri uygulanmıştır. Araştırma verileri incelendiğinde şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Türkçe derslerinde mizah kullanımı, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu etki yapmıştır. Deney grubuyla kontrol grubu karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

2. Türkçe dersine yönelik tutum puan ortalamalarında, deney grubu ile kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

3. Mizah kullanımı, deney grubundaki öğrencilerin mizaha yönelik tutumlarını etkilemiştir. Deney grubuyla kontrol grubu öğrencilerinin mizaha yönelik tutumlarında, deney grubu lehine anlamlı bir fark görülmüştür.

Çörek (2006) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemlerinin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki başarıları ve derse yönelik tutumları üzerindeki etkilerini incelemektir. Araştırmada kontrol gruplu ön test-son test deney deseni uygulanmıştır. Araştırma, 1 kontrol grubu, 1 deney grubu olmak üzere toplam 70 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemleri, deney



grubunda ise işbirlikli öğrenme yönteminin Birlikte Öğrenme Tekniği uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin Türkçe dersindeki başarıları ve derse yönelik tutumları üzerinde geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu saptanmıştır.

Kaya (2006) tarafından ilköğretim dördüncü sınıf Türkçe dersinde, bazı öğrenme stratejilerini, geleneksel öğretmen merkezli yöntemle karşılaştırarak bunların okuduğunu anlama ve Türkçe dersine karşı tutumuna etkisini belirlemek amacıyla bir çalışma yapılmıştır. Araştırma ön test- son test kontrol gruplu deneme modelinde tasarlanmıştır. Araştırma deney grubunda bazı öğrenme stratejilerinin uygulanmasına, kontrol grubunda ise geleneksel-öğretmen merkezli yöntemlere dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda bazı öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlamaya etkisi ölçülmüştür. Sonuç olarak araştırmanın bulguları, deney grubuyla kontrol grubu arasında bazı öğrenme stratejilerinin uygulandığı deney grubu lehine anlamlı farklılık görülürken, tutumlarında herhangi bir fark bulunmamıştır.

Gürel'in (1986) yaptığı üniversite düzeyindeki araştırmada öğrencilerin İngilizce öğrenme başarısı ile akademik benlik tasarımı ve tutumları arasındaki ilişkiler sorgulanmış, derse yönelik tutumları ile akademik başarıları arasındaki korelasyon sıfıra yakın çıkmıştır.

Selçuk (1997), İngilizce derslerine yönelik tutumla bu derse ilişkin akademik başarı arasındaki ilişkiyi sorguladığı üniversite düzeyinde yürütülen çalışmasında tutumla akademik başarı arasında pozitif yönde bir korelasyon saptamıştır.

Keskin'in (2003) ilköğretim II. kademe öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmada, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarıyla akademik başarılarının

değişkenler (cinsiyet, anne-baba eğitimi ve ekonomik düzey) açısından  $p>,05$  düzeyinde anlamlı farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Boran ve Oruç (1994), ilköğretim II. kademe öğrencilerinin fen ve fen derslerine karşı tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkileri incelemişler; sonuç olarak tutumlar ve akademik başarı arasında pozitif bir korelasyon saptamışlardır.

Hotaman (1995), Gülhane Askeri Tıp Akademisi Sağlık Meslek Yüksek Okulu Hemşirelik Bölümü öğrencilerinin tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmada, derse yönelik tutumla, akademik başarı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin öğretmenlerine, arkadaşlarına ve bölümlerine yönelik tutumlarıyla akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını vurgulamaktadır.

Orhun (1999) Matematik derslerine yönelik üniversite düzeyinde yürüttüğü çalışmada tutumla akademik başarı arasında anlamlı bir farklılaşma saptayamamıştır.

Akpınar'ın (2006)Ankara ilinde bulunan 9 ortaöğretim kurumunda okuyan 378 kişiyle yaptığı araştırmada, öğrencilerin fizik dersine yönelik tutumları ile fizik dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda fizik dersine yönelik tutumlar ile fizik dersi akademik başarıları arasında olumlu yönde ancak düşük sayılabilecek bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Erkek öğrencilerin fizik dersine yönelik tutumları daha yüksek olmasına rağmen, kız öğrencilerin fizik dersi akademik başarıları daha yüksek çıkmıştır.

Bilimsel araştırmalar, tüm disiplinlerde olduğu gibi eğitim bilimleri için de gelişimin ve ilerlemenin başlıca gereğidir. İncelenen çalışmalar genel olarak

değerlendirildiğinde sayısal alanlardaki çalışmaların sayısı, sosyal alanlardaki çalışmalardan daha fazladır. Sosyal bilimlerde tutum ve akademik başarı ilişkisine yönelik tezlerin daha çok öğrenme stratejilerini karşılaştırmak amacıyla yapıldığı görülmektedir. Yapılan araştırmalarda derse yönelik tutumla akademik başarı arasında genellikle pozitif yönde korelasyon bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle tutumlar akademik başarıyı etkilemektedir. Türk Edebiyatı dersine yönelik yapılan bir araştırmaya literatür taramasında rastlanmasa da Türkçe dersine yönelik araştırmaların farklı sınıf düzeylerinde yapıldığı görülmektedir. Ana dili eğitimi bir bütündür. Doğumla başlayan dil eğitimi okul ve yaşantı içerisinde bir bütünlük teşkil eder. Bireyin hayata bakış açısının şekillenmesinde, toplum ve yurttaşlık bilincinin oluşmasında ana dili eğitimi önemli rol oynar. Daha iyi bir ana dili eğitimi için Türk dili ve edebiyatı öğretimi alanındaki çalışmaların desteklenmesi gerekmektedir.

## II. BÖLÜM

### YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, araştırma grupları, veri toplama araçları, verilerin nasıl toplandığı ve veri çözümleme teknikleri açıklanmıştır.

#### 2. 1. Araştırmanın Modeli

Ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin Türk edebiyatı dersine yönelik öğrenci tutumlarının öğrencilerin akademik başarılarına olan etkisini ölçmeyi amaçlayan bu çalışma var olan bir durumun kendi koşulları içinde ortaya koyulma durumu olduğu için tarama (betimleme) modeli kullanılmıştır.

#### 2.2. Kapsam ve Sınırlılıklar

##### 2.2.1. Evren

Araştırmanın evreni Kütahya il sınırları içinde bulunan ortaöğretim okullarının 9. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır.

##### 2.2.2. Örneklem

Araştırmanın örneklemini 2006- 2007 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Kütahya ilinde bulunan, Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan bilgiler sonucunda iyi, orta ve vasat düzeydeki ortaöğretim okullarından seçkisiz (rasgele) yöntemle seçilen ortaöğretim okullarının 9. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Okulların seçiminde sosyo-ekonomik dağılım da göz önünde bulundurulmuştur. Örneklem içindeki okullar:

- Ali Gral Lisesi, Hsn KiŐiođlu Lisesi, Kılıçarslan Anadolu Lisesi, Kütahya Lisesi

Örnekleme Ali Gral Lisesi'nden 44, Hsn KiŐiođlu Lisesi'nden 107, Kılıçarslan Lisesi'nden 181, Kütahya Lisesi'nden 179 ğrenci oluşturmaktadır.

**Tablo 3**  
**Araştırma rnekleme**

Okul	Kız	Erkek	ğrenci sayısı
Ali Gral Lisesi	35	9	44
Hsn KiŐiođlu Lisesi	70	37	107
Kılıçarslan Lisesi	74	107	181
Kütahya Lisesi	86	93	179
<b>Toplam</b>	<b>265</b>	<b>246</b>	<b>511</b>

Tablo 3 incelendiğinde araŐtırmayı oluşturan toplam 511 ğrenci olduğu, bunun 265'inin kız ğrenci 246'sının da erkek ğrenci olduğu görülmektedir. Bu dağılıma göre örneklemin % 51,9' unu kız öğrenciler, % 48,1'ini de erkek öğrenciler oluşturmaktadır.

**Tablo 4**  
**Öğrencilerin Okullara Göre Dağılıme**

Okul	n	%
Ali Gral Lisesi	44	8,6
Hsn KiŐiođlu Lisesi	107	20,9
Kılıçarslan Lisesi	181	35,4
Kütahya Lisesi	179	35,0
<b>Toplam</b>	<b>511</b>	<b>100</b>

Tablo 4 incelendiğinde araştırma örneklemini % 8,6' sını (44 öğrenci) Ali Güral Lisesi, % 20,9'unu (107 öğrenci) Hüsnü Kışioğlu Lisesi, % 35,4'ünü (181 öğrenci) Kılıçarslan Lisesi, % 5,0'ını (179 öğrenci) Kütahya Lisesi oluşturmaktadır.

**Tablo 5**

**Öğrencilerin Babanın Eğitim Durumuna Göre Dağılımı**

<b>Eğitim Durumu</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Okuryazar Değil	3	0,6
İlkokul Mezunu	124	24,3
Ortaokul Mezunu	98	19,2
Lise Mezunu	181	35,4
Yükseköğretim Mezunu	105	20,5
<b>Toplam</b>	<b>511</b>	<b>100</b>

Araştırma örneklemindeki öğrencilerin babalarının % 0,6'sı (3 kişi) "okuryazar değil", % 24,3'ü (124 kişi) "ilkokul mezunu", % 19,2'si (98 kişi) "ortaokul mezunu", % 35,4'ü (181 kişi) "lise mezunu" ve 20,5'i (105 kişi) "yükseköğretim mezunu" durumundadır.

**Tablo 6**

**Öğrencilerin Annenin Eğitim Durumuna Göre Dağılımı**

<b>Eğitim Durumu</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Okuryazar Değil	12	2,3
İlkokul Mezunu	282	55,2
Ortaokul Mezunu	87	17,0
Lise Mezunu	97	19,0
Yükseköğretim Mezunu	33	6,5
<b>Toplam</b>	<b>511</b>	<b>100</b>

Araştırma örneklemindeki öğrencilerin annelerinin % 2,3'ü (12 kişi) "okuryazar değil", % 55,22'si (282 kişi) "ilkokul mezunu", % 17,0'ı (87 kişi)

“ortaokul mezunu”, % 19,0’ı (97 kişi) “lise mezunu” ve %6,5’i (33 kişi) “yükseköğretim mezunu” durumundadır.

**Tablo 7**

**Öğrencilerin Babanın Kitap Okuma Durumuna Göre Dağılımı**

<b>Babanın Kitap Okuma Durumu</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Her zaman	34	6,7
Çoğunlukla	56	11,0
Bazen	172	33,7
Nadiren	131	25,6
Hiç	118	23,1
<b>Toplam</b>	<b>511</b>	<b>100</b>

Babalarının kitap okuma durumları için, araştırma örneklemindeki öğrencilerin %6,7’si (34 kişi) “her zaman”, % 11,0’ı (56 kişi) “çoğunlukla”, % 33,7’si (172 kişi) “bazen”, % 25,6’sı (131 kişi) “nadiren” kitap okur; % 23,1’i (118 kişi) “hiç kitap okumaz” seçeneğini işaretlemişlerdir.

**Tablo 8**

**Öğrencilerin Annenin Kitap Okuma Durumuna Göre Dağılımı**

<b>Annenin Kitap Okuma Durumu</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Her zaman	47	9,2
Çoğunlukla	81	15,9
Bazen	160	31,3
Nadiren	121	23,7
Hiç	102	20,0
<b>Toplam</b>	<b>511</b>	<b>100</b>

Annelerinin kitap okuma durumları için, araştırma örneklemindeki öğrencilerin 47’si %9,2’si (47 kişi) “her zaman”, % 15,9’u (81 kişi) “çoğunlukla”, %

31,3'ü (160 kişi) “bazen”, % 23,7'si (121 kişi) “nadiren” kitap okur; % 20,0'ı (102 kişi) “hiç” kitap okumaz şikkını işaretlemişlerdir.

**Tablo 9**

**Öğrencilerin Gelir Durumuna Göre Dağılımı**

<b>Gelir Durumu</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
0–400 TL	57	11,2
400–800 TL	149	29,2
800–1200 TL	174	34,1
1200–1600 TL	86	16,8
1600 ve üstü	45	8,8
<b>Toplam</b>	<b>511</b>	<b>100</b>

Tablo 9 incelendiğinde araştırma örneklemindeki öğrencilerin ailelerinin aylık gelir durumu göre %11,2'si (57 kişi) “0–400 TL” arası, % 29,2'si (149 kişi) “400–800 TL” arası, %34,1'i (174 kişi) “800–1200 TL” arası, % 16,8'i (86 kişi) “1200–1600 TL” arası ve % 8,8'i (45 kişi) 1600 TL ve üstü gelir grubunda olduğu görülmektedir.

**Tablo 10**

**Öğrencilerin Kitap Okuma Durumuna Göre Dağılımı**

<b>Öğrencinin Kitap Okuma Durumu</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Her zaman	101	19,8
Çoğunlukla	138	27,0
Bazen	194	38,0
Nadiren	57	11,2
Hiç	21	4,1
<b>Toplam</b>	<b>511</b>	<b>100</b>



Tablo 10 incelendiğinde öğrencilerin % 19,8'inin (100 kişi) “her zaman”, %27,0'mın (138 kişi) “çoğunlukla”, 194 kişiyle % 38,0'mın (194 kişi) “bazen”, % 11,2'sinin (57 kişi) “nadiren” kitap okudukları, %4,1'inin (21 kişi) “hiç” kitap okumadığı görülmektedir.

**Tablo 11**  
**Öğrencilerin Not Ortalamalarına Göre Dağılımı**

Not Ortalaması	n	%
0	4	0,8
1	65	12,7
2	104	20,4
3	150	29,4
4	148	29,0
5	40	7,8
<b>Toplam</b>	<b>511</b>	<b>100</b>

Tablo 11 incelendiğinde, araştırma örnekleminde Türk edebiyatı dersi dönem sonu not ortalaması “ 0” olan öğrencilerin % 0,8 (4 kişi) , “1” olan öğrencilerin %12,7 (65 kişi) oranında, “2” olan öğrencilerin % 20,4 (104 kişi) oranında, “3” olan öğrencilerin % 29,4 (150 kişi) oranında, “4” olan öğrencilerin % 29,0 (148 kişi) oranında ve “5” olan öğrencilerin % 7,8 (40 kişi) oranında olduğu görülmektedir.

### 2.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada ortaöğretim 9. sınıfta okuyan öğrencilerin Türk edebiyatı dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilen, Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,93 olan, 33 maddelik, 5'li likert tipi Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (TEDYTÖ) kullanılmıştır.

### 2.3.1 Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi

Bir tutum ölçeği, ölçülecek olan tutum nesnesiyle ilgili bir dizi ifadeden oluşur. Tutum ölçülürken araştırma konusu olan tutum objesi ile ilişkili, cümle ya da madde/ifade dizisi olan bir liste hazırlanır. Bu cümle ya da ifadeler listesine ölçek denilmektedir. Tutumu ölçülecek bireylerin bu ifadeler dizisine gerçek duyguları doğrultusunda tepkide bulunmaları istenir. Tutum ölçümünde sonuç, bir bireyin tutum yoğunluğunun, ölçülen objenin lehinde mi aleyhinde mi olduğunu yansıtmalıdır. Ancak bu sonuçlar, bireyin kendisine ait verdiği raporlara dayanarak yapılan diğer ölçümlerde olduğu gibi, tutum ölçeklerinde de bireyin bildikleriyle ve kendisi hakkında neleri anlatmaya istekli olduğuyla sınırlıdır. Bir grubun tümünün tutum düzeyi araştırıldığında, bireylerin tek tek tutumları hakkında bilgi sahibi olmaya gerek yoktur. Cevaplar ortak tutulabilir. Bu uygulama tutumların daha gerçekçi bir şekilde ortaya çıkmaları olasılığını artırır (Tavşancıl, 2006, s.106). Pratikte her tutumun ölçülmesi için bir ölçek geliştirmek mümkündür. Ancak, geliştirilen tutum ölçeğinin güvenle kullanılabilmesi için, ölçeğin geçerli ve güvenilir olması gerekmektedir (Topçu, 1998, s.328).

Çalışma beş aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalar sırasıyla kaynakların taranması, ölçek maddelerinin belirlenmesi, deneme ölçeğinin hazırlanması, deneme ölçeğinin uygulanması, geçerliğin ve güvenilirliğin belirlenmesi olarak adlandırılmıştır.

Madde belirleme aşamasında ölçek geliştirme ve tutumların başarıya etkisi konularıyla ilgili literatür gözden geçirilerek tutumları etkileyen değişkenler belirlenmeye çalışılmıştır. Bu aşamadan sonra Cumhuriyet Lisesi ve Kütahya Anadolu Öğretmen Lisesinin 9. sınıflarında öğrenim görmekte olan 100 öğrenciden “Türk edebiyatı dersi hakkındaki duygu ve düşünceleriniz” konulu bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Literatür taramasının ve kompozisyonların içerik analizinin yapılması sonucunda çok sayıda olumlu ve olumsuz ifade elde edilmiş ve Bu

ifadelerden 82 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Bu maddeler uzman görüşüne sunulmuştur.

Deneme ölçeği hazırlama aşamasında alınan görüşler doğrultusunda 53 madde seçilmiş, bu değişkenler ölçek hâline getirilmiştir. Bunun için maddeler alt alta sıralanmış ve maddelerin karşısına “tamamen katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum, hiç katılmıyorum” şeklinde derecelendirilmiş ifadeler konulmuştur. Hazırlanan taslak üzerinden, ölçeğin kapsam geçerliği için, Ölçme Değerlendirme, Türk Dili ve Edebiyatı ve Eğitim Psikolojisi alanlarında uzman öğretim elemanlarının ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeninin görüşleri alınmıştır. Konu alanı, eğitim psikolojisi ve anlatım bozuklukları açısından belirlenen eksiklikler giderilmiştir. Ölçeğin amacı, ölçekteki madde sayısı ve yanıtlama biçimi hakkında bir yönerge yazılmıştır. Bu ölçek maddelerin anlaşılabilirliğini denemek amacıyla 9. sınıfta öğrenim gören ve rasgele seçilmiş 30 öğrenciye uygulanmıştır. Bu uygulama sonucunda tespit edilen değişiklikler yapılmış ve 54 maddelik ön-uygulama ölçeği hazırlanmıştır.

Ön uygulama ölçeği, araştırmacı tarafından, 9. sınıfta öğrenim gören toplam 340 öğrenciye rahatlıkla yanıtlayabilecekleri uygun bir sürede uygulanmıştır.

Araştırmada uygulanan maddelerin puanlanması aşağıdaki ilkelere göre yapılmıştır.

Ölçek maddeleri için;

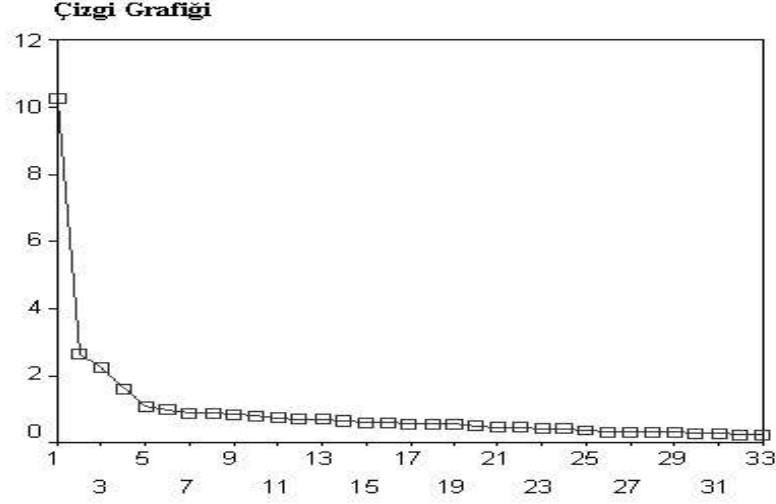
	<u>Olumlu Madde</u>	<u>Olumsuz Madde</u>
Tamamen katılıyorum	5	1
Katılıyorum	4	2
Kararsızım	3	3
Katılmıyorum	2	4
Hiç Katılmıyorum	1	5

Ölçeğin deneme uygulamasında 32' si olumlu 22 tanesi olumsuz ifade olmak üzere toplam 54 madde bulunmaktadır. Olumlu maddeler 5'ten 1'e, olumsuz maddeler 1'den 5'e doğru puanlanmıştır.

54 madde üzerinde ilk olarak geçerliğin ön şartı olan güvenirlik çalışması yapılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık kat sayısının (Cronbach  $\alpha$ ) .95 ve ölçekteki maddelerin ayırt edicilik indekslerinin anlamlı bulunması sonucu, ölçeğin yapı geçerliğini ve ölçekten çıkarılması gereken maddeleri belirlemek amacıyla faktör analizi yapılmıştır.

Faktör analizi, birbiriyle çok fazla ilişkili veri yapılarını birbirinden bağımsız ve daha az sayıda yeni veri yapılarına dönüştürmek, bir oluşumu ya da bir olayı açıkladıkları varsayılan değişkenleri gruplayarak ortak faktörleri ortaya koymak, bir oluşumu etkileyen değişkenleri gruplamak, majör ve minör faktörleri tanımlamak amacıyla başvurulan bir yöntemdir (Özdamar, 2004, s.266). Faktör analizinde örneklemden elde edilen verilerin yeterliğini belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi yapılmalıdır. Kaiser, bulunan değer 1'e yaklaştıkça mükemmel, 0.60'nin altında ise kabul edilemez olduğunu savunmaktadır (Büyüköztürk, 2006, s.126). Verilerin temel bileşen analizine uygunluğunu belirlemek için KMO testi yapılmıştır. Bulunan değer .925 mükemmel olarak bulunmuştur. Verilerin çok değişkenli olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan Bartlett testi anlamlı (4710,796, df: 528, p:0.00) bulunmuştur. Hem isimlendirme yapabilmek hem de ölçekteki önemli faktör sayısına karar verebilmek amacıyla çizgi grafiğine (scree plot) bakılma gereği duyulmuştur.

Şekil 2



Şekil 2’deki çizgi grafiği incelendiğinde, 4 adet kırılma noktasının bulunduğu ve grafiğin beşinci kırılma noktasından sonra aynı doğrultuda ilerlediği görülmüştür. Grafikteki yüksek ivmeli, hızlı düşüşler önemli faktör sayısını verir (Büyüköztürk, 2006, s.133). Bu durum ölçeğin 4 faktörlü olduğu sonucunu çıkarmaktadır. Yapılan analizler doğrultusunda, ölçeğin ilk uygulandığında 54 olan madde sayısı 33’e düşürülmüştür.

Tablo 12

**Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Faktör ve Madde Analizi Sonuçları**

Madde no	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4
M27	,739	,196	-,043	,068
M50	,719	,287	-,133	,116
M37	,637	,177	-,137	,151
M44	,632	,195	-,083	,069
M49	,603	,374	-,144	,031
M43	-,597	-,068	,134	-,250
M40	,588	,411	-,080	,283
M26	,587	,118	-,053	,135
M41	,557	,410	,012	,139
M52	,536	-,060	-,123	,263
M46	-,521	-,205	,204	-,403
M54	-,506	-,234	,326	,032
M16	,170	,647	-,181	,199
M13	,331	,627	-,256	,103
M23	,066	,601	,158	-,016
M5	,206	,561	-,399	,163

M19	,132	,555	-,028	,097
M4	-,237	-,555	,306	-,159
M14	,202	,548	-,008	,026
M45	,445	,541	-,290	,205
M31	-,049	-,142	,761	-,030
M1	-,019	,043	,727	,039
M2	-,185	-,044	,720	-,123
M25	-,112	-,063	,688	,017
M6	-,209	-,479	,578	-,029
M3	-,064	-,270	,503	-,246
M33	-,218	,008	,485	-,200
M9	,092	,119	-,001	,816
M11	,102	,170	,026	,769
M8	-,073	-,056	,029	-,719
M35	,333	,021	-,104	-,639
M36	-,399	-,085	,273	-,639
M38	,272	,260	-,262	,521

Tablo 12 incelendiğinde ön uygulamada 54 maddeden oluşan ölçek analizler sonucunda 33 maddeye indirilmiş ve dört alt boyutlu “Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” geliştirilmiştir. Ölçeğin güvenilirliği 0,93 olup, toplam varyansın % 50,5’ini açıklamaktadır. Ölçekten alınabilecek puanlar 33–155 puan arasındadır.

**Tablo 13**

**Faktörlerin Varyans ve Toplam Varyans Yüzdeleri**

Faktör	Varyans Yüzdesi	Toplam Varyans Yüzdesi
1. Faktör	15,018	15,018
2. Faktör	12,535	27,553
3. Faktör	11,939	39,492
4. Faktör	11,091	50,583

**Tablo 14**

**Edebiyat Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Maddelerinin Alt Boyutlara Dağılımı**

Ölçeğin Boyutları	Madde Numaraları
Türk edebiyatı dersinin genel kültürle ve günlük hayatla ilgisi	27, 50, 37, 44, 49, 43, 40, 26, 41, 52, 46, 54
Türk edebiyatı dersine yönelik ilgi istek,	16, 13, 23, 5, 19, 4, 14, 45

beceri ve yetenekler	
Türk edebiyatı dersine yönelik geliştirilen olumsuz yargılar	31, 1, 2, 25, 6, 3, 33
Türk edebiyatı dersinde güdülenme üzerinde etkisi olan faktörler	9, 11, 8, 35, 36, 38

Tablo 14 incelendiğinde birinci boyut 12, ikinci boyut 8, 3. boyut 7, 4. boyut 6 maddeden oluşmuştur.

Ölçeğin 1. faktörü Türk edebiyatı dersinin genel kültürle ve günlük hayatla ilgisi, 2. faktörü; Türk edebiyatı dersine yönelik ilgi istek, beceri ve yetenekler, 3. faktörü; Türk edebiyatı dersine yönelik geliştirilen olumsuz yargılar, 4. faktörü Türk edebiyatı dersinde güdülenme üzerinde etkisi olan faktörler başlıkları altında toplanmıştır.

**Türk edebiyatı dersinin genel kültürle ve günlük yaşam ile ilgisine ilişkin maddeler:**

- 27. Edebiyat dersinde Türk ve Dünya edebiyatını tanıma fırsatı bulduğum için mutlu olurum.
- 50. Edebiyat dersinde öğrendiğim bilgileri günlük yaşamda kullanmam beni derse karşı isteklendiriyor.
- 37. Edebiyat dersine genel kültürümü artırdığı için ilgi duyuyorum.
- 44. Edebiyat dersini kişisel gelişimime yararlı olduğuna inandığım için seviyorum.
- 49. Edebiyat dersinde öğrendiğim bilgileri başkalarıyla paylaşmak hoşuma gidiyor
- 43. Edebiyatı bilmek bence çok önemli değildir.
- 40. Edebiyat benim için gerekli ve önemli bir derstir.
- 41. Edebiyat derslerinde daha çok şey öğrenmek isterim.
- 26. Edebiyat dersini ana dilimiz konusunda beni bilgilendirdiği için seviyorum.
- 52. Edebiyat dersinde arkadaşlarımızla bizi yakınlaştırıyor.
- 46. Edebiyat dersini anlamsız ve gereksiz buluyorum.
- 54. Edebiyatla ilgili kitapları okumaktan hoşlanmam.

**Türk edebiyatı dersine yönelik ilgi, istek, beceri ve yeteneklere ilişkin maddeler:**

- 16. İleride edebiyatla ilgili bir meslek seçmek isterim.
- 13. Boş vakitlerimde edebiyatla ilgili etkinliklerle uğraşmaktan zevk alırım.
- 23. Edebiyat dersinin işlenişini araştırmaya dayalı olarak öğrenmek isterim.
- 5. Edebiyat dersini kabiliyetim olduğu için seviyorum.
- 19. Edebiyat dersinde yazı yazmak hoşuma gidiyor.
- 4. Edebiyat dersine çalışmak zorunda olduğum için çalışıyorum.
- 14. Ders kitabının içeriği benim derse bakış açımı olumlu olarak etkiliyor.
- 45. Edebiyat dersine çalışmaktan büyük bir zevk duyuyorum.

**Türk edebiyatı dersine yönelik geliştirilen olumsuz tutumlara ilişkin maddeler:**

- 31. Edebiyat dersinin sınavlarına çalışırken zorlanıyorum.
- 1. Edebiyat dersinden çalışsam da düşük notlar alıyorum.
- 2. Edebiyat dersi konularını anlamakta güçlük çektiğim için sevmiyorum.
- 25. Edebiyat dersinden korkuyorum.
- 6. Edebiyat dersine yeteneğim olmadığını düşünüyorum.
- 3. Edebiyat dersi konularını çabuk unuttuğum için çalışmak içimden gelmiyor.
- 33. Edebiyat dersinde işlediğimiz konuları daha sonra unutuyorum.

**Türk edebiyatı dersinde güdülenme üzerinde etkisi olan faktörlere ilişkin maddeler:**

- 9. Edebiyat dersi öğretmenimin olumlu tavırları benim derse ilgimi artırıyor.
- 11. Öğretmenimin mesleki yeterliliğinin iyi olması benim derse bakış açımı olumlu olarak etkiliyor.
- 8. Edebiyat dersi öğretmenimin yetersiz oluşu beni dersten soğutuyor.
- 35. Edebiyat derslerinde zamanın nasıl geçtiğini anlamıyorum.



36. Edebiyat dersini sıkıcı buluyorum.

38. Edebiyat derslerini diğer derslere göre daha zevkli buluyorum.

#### **2.4. Verilerin Toplanması**

Araştırmada kullanılan TEDYTÖ uygulamaları için Kütahya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izin alındıktan sonra örneklem olarak seçilen dört lisede araştırmacı denetiminde çalışma grubundaki toplam 674 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrencilere soruları cevaplamaları için 15–30 dk süre verilmiştir. Uygulamalar 23.05 2007 tarihinden 13.06.2007 tarihine kadar toplam 3 haftalık süre içerisinde yapılmıştır. Uygulama yapılan kâğıtlardan tam olarak ve yönergeye uygun cevaplandığı için 511 tanesi değerlendirmeye alınmıştır.

Ölçeği uygulamadan önce, araştırmacı tarafından, testlerin nasıl cevaplandırılacağı ile ilgili bilgi verilmiş, öğrencilerin yönelttiği sorulara gerekli açıklamalar yapılmıştır.

#### **2.5. Veri Çözümleme Teknikleri**

TEDYTÖ'den elde edilen verilerin analizi, SPSS 11.5 istatistik paket programıyla yapılmıştır.

Araştırma sonuçlarının yorumlanmasında istatistikî işlemlerden faktör analizi, bağımsız t testi, MANOVA ve varyans analizi tekniklerinden yararlanmıştır. Bağımsız t testi ve tek yönlü ANOVA analizinde .05 anlamlılık düzeyi kullanılmıştır; ancak .01 düzeyinde anlamlı çıkan farklar ayrıca vurgulanmıştır. ANOVA sonuçları anlamlı çıktığı durumlarda farkın hangi ikili gruplar arasından kaynaklandığını tespit etmek amacıyla Scheffe testi yapılmıştır.

Tutularda cinsiyete göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığını bulmak için bağımsız t testi uygulanmıştır.

### III. BÖLÜM

#### BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde toplanan veriler, uygun istatistik teknikleri kullanılarak analiz edilmiş, bu analizler alt problemlere bağlı olarak tablolaştırılarak yorumlanmıştır.

##### **3.1. “Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutumlar Cinsiyete Göre Anlamli Farklılık Göstermekte midir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Araştırmanın birinci alt problemi olan, “Öğrencilerin cinsiyetlerine göre Türk Edebiyatı dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna cevap bulunmaya çalışılmıştır.

TEDYTÖ 1. faktör, 2. faktör, 3. faktör ve 4. faktör puanları üzerinde yapılan MANOVA sonuçları öğrencilerin cinsiyete göre TEDYTÖ faktörleri bakımından anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. [ Wilks Lambda ( $\Lambda$ )=0,915,  $F(4,506)= 11,68$ ,  $p<.01$ . Bu bulgu 1. faktör, 2. faktör, 3. faktör ve 4. faktör puanlarından oluşan doğrusal bileşenlerden elde edilecek puanların cinsiyete bağlı olarak değiştiğini göstermektedir.

Ölçeğin 4 faktöre ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ile cinsiyete göre faktör bazında yapılan tek yönlü ANOVA sonuçları tablo 15’te gösterilmiştir.

Tablo 15

**1. Faktör, 2. Faktör, 3. Faktör ve 4. Faktör Puanlarının Cinsiyete Göre Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve t Testi Sonuçları**

Değişken	Cinsiyet	$\bar{X}$	n	s	sd	F	P
<b>1. Faktör:</b> Türk edebiyatı dersinin genel kültürle ve günlük yaşamla ilgisi	Erkek	37,70	246	6,11	1,509	24,15	,000
	Kız	40,27	265	5,69			
<b>2. Faktör:</b> Türk edebiyatı dersine yönelik ilgi, istek, beceri ve yetenekler	Erkek	22,06	246	5,43	1,509	36,66	,000
	Kız	25,01	265	5,56			
<b>3. Faktör:</b> Türk edebiyatı dersine yönelik geliştirilen olumsuz yargılar	Erkek	20,10	246	6,77	1,509	19,04	,000
	Kız	17,49	265	6,72			
<b>4. Faktör:</b> Türk edebiyatı dersinde güdülenme üzerinde etkisi olan faktörler	Erkek	18,28	246	3,14	1,509	1,40	,236
	Kız	18,62	265	3,28			

\*\*p<.01

Buna göre Türk edebiyatı dersinin genel kültürle ve günlük yaşamla ilgisini içeren 1. faktör yönünden aldıkları tutum puanları anlamlı farklılık göstermektedir [  $F(1,509)= 24,16$ ,  $p < 0,1$ ]. Diğer bir ifadeyle kız öğrencilerin 1. faktör puanları, erkek öğrencilerin puanlarından daha yüksektir.

Türk edebiyatı dersine yönelik ilgi, istek, beceri ve yetenekleri kapsayan 2. faktör bakımından aldıkları tutum puanları anlamlı farklılık göstermektedir [  $F(1,509) = 36,67$ ,  $p < 0,1$ ]. Kız öğrencilerin 2. faktör puanları, erkek öğrencilerden daha yüksektir.

Türk edebiyatı dersine yönelik geliştirilen olumsuz yargıları içeren 3. faktör puanları anlamlı farklılık göstermektedir [  $F(1,509)= 19,05$ ,  $p < 0,1$ ]. Erkek öğrencilerin 3. faktör puanları kız öğrencilerin puanlarından daha yüksektir.

Türk edebiyatı dersinde güdülenme üzerinde etkisi olan faktörleri kapsayan 4. faktör puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir [  $F(1,509)= 1,40$ ,  $p > 0,1$ ]

Tablo 15'te görüldüğü gibi Türk edebiyatı dersinin genel kültür ve günlük yaşamla ilgisine yönelik kız öğrencilerin tutumları ( $\bar{X} = 40,27$ ) erkek öğrencilerden ( $\bar{X} = 37,70$ ) daha olumludur. Kız öğrenciler Türk edebiyatı dersini, genel kültürle ve günlük yaşamla daha ilgili bulmaktadır. Türk edebiyatı dersine yönelik ilgi, istek, beceri ve yetenekler bakımından kız öğrencilerin tutumları ( $\bar{X} = 25,01$ ) erkek öğrencilere ( $\bar{X} = 22,06$ ) göre daha olumludur. Türk edebiyatı dersine yönelik geliştirilen olumsuz yargılar bakımından erkek öğrencilerin tutumları ( $\bar{X} = 20,10$ ) kız öğrencilere ( $\bar{X} = 17,49$ ) göre daha olumsuzdur. Türk edebiyatı dersinde güdülenme üzerinde etkisi olan faktörler bakımından kız öğrencilerle ( $\bar{X} = 18,28$ ) erkek öğrenciler ( $\bar{X} = 18,62$ ) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Hem yurt içinde, hem de yurt dışında yapılan araştırmalarda cinsiyet faktörünün, öğrencinin okul başarısını etkilediği ve kız öğrencilerin, erkek öğrencilerden daha başarılı oldukları görülmektedir.

Kız öğrencilerin daha başarılı olma sebepleri arasında; yeni karşılaşılan biriyle ilişki kurabilme, birlikte çalışma durumu sağlamada kız öğrencilerin daha aktif olması; içinde buldukları ortamın gereklerine daha kolay uyabilmeleri; yeterince güdülenmiş olmaları; alışlagelmiş uygulamalar dışındaki uygulamalara ilgi duyması; daha hızlı dil gelişimi göstermeleri; sözlü akıl yürütmeye erkeklerden daha üstün olmaları ve ergenlik çağından itibaren daha akıcı bir dile sahip olmaları da sayılabilir (Özışık, 1997, s. 103).

### **3.2. “Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Öğrenci Tutumları ile Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Durumları Arasında Anlamlı Farklılık Var mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Araştırmanın ikinci alt problemi olan, “9. sınıf öğrencilerinin Türk edebiyatı dersine yönelik tutumları ile sosyo-ekonomik düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna cevap aranmaya çalışılmıştır.

9. sınıf öğrencilerinin Türk edebiyatı dersine yönelik tutum puanları MANOVA ile incelenmiştir. Buna göre öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarıyla Türk edebiyatı dersine olan tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [Wilks Lambda ( $\Lambda$ )0,952,  $F(16,1537)=1,57$ ,  $p > 0,1$ ].

Bu bulgu 1. faktör, 2. faktör, 3. faktör ve 4. faktör puanlarından oluşan doğrusal bileşenden elde edilecek puanların öğrencilerin sosyo-ekonomik durumuna bağlı olarak değişmediğini göstermektedir. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları edebiyat dersine yönelik tutumlarına önemli ölçüde etki etmemektedir.

### **3.3. “Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Öğrenci Tutumları ile Babanın Eğitim Durumu Arasında Anlamlı Farklılık Var mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan, “9. sınıf öğrencilerinin Türk edebiyatı dersine yönelik tutumları babalarının eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir” sorusuna cevap bulunmaya çalışılmıştır.

TEDYTÖ 1. faktör, 2. faktör, 3. faktör ve 4. faktör puanları üzerinde yapılan MANOVA sonuçları Babanın eğitim durumuna göre öğrencilerin TEDYTÖ

faktörlerinden aldıkları puan bakımından anlamlı bir farklılık göstermemiştir [Wilks Lambda ( $\lambda$ ) 0,951,  $F(4,503) = 1,60$ ,  $p > 0,1$ ].

Bu bulgu 1. faktör, 2. faktör, 3. faktör ve 4. faktör puanlarından oluşan doğrusal bileşenden elde edilecek puanların babanın eğitim durumuna bağlı olarak değişmediğini göstermektedir. Öğrencilerin babalarının eğitim düzeyleri onların edebiyat dersine yönelik tutumlarında önemli ölçüde etkili olmadığı sonucuna varılabilir.

### **3.4. “Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Öğrenci Tutumları ile Annenin Eğitim Düzeyi Arasında Anlamlı Farklılık Var mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan, “9. sınıf öğrencilerinin Türk edebiyatı dersine yönelik tutumları annelerinin eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir” sorusuna cevap bulunmaya çalışılmıştır.

TEDYTÖ 1. faktör, 2. faktör, 3. faktör ve 4. faktör puanları üzerinde annenin eğitim düzeyi değişkenine göre yapılan MANOVA sonuçlarına göre Türk edebiyatı dersine yönelik tutum puanları anlamlı bir farklılık göstermemiştir [Wilks Lambda ( $\lambda$ ) 0,958,  $F(16,1537) = 1,37$ ,  $p > 0,1$ ].

Bu bulgu 1. faktör, 2. faktör, 3. faktör ve 4. faktör puanlarından oluşan doğrusal bileşenden elde edilecek puanların annenin eğitim durumuna bağlı olarak değişmediğini göstermektedir. 14–24 yaş dönemi olarak tanımlanan gençlik çağı, bireyin aileden sosyal çevreye doğru yöneldiği dönemdir. Bu dönemde, arkadaş grubu, yakın çevre, toplum, güncel kültür ve okul aileden daha etkili olmaktadır.

### **3.5. “Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Öğrenci Tutumları ile Babanın Kitap Okuma Durumu Sıklığı Arasında Anlamlı Farklılık Var mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Araştırmanın beşinci alt problemi olan “9. sınıf öğrencilerinin Türk edebiyatı dersine yönelik tutumları babalarının kitap okuma durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap bulunmaya çalışılmıştır.

TEDYTÖ 1. faktör, 2. faktör, 3. faktör ve 4. faktör puanları üzerinde babanın kitap okuma durumu değişkenine göre yapılan MANOVA sonuçlarına göre Türk edebiyatı dersine yönelik tutum puanları anlamlı bir farklılık göstermiştir [Wilks Lambda ( $\Lambda$ )=, 935,  $F(16,1537)= 2,15$ ,  $p < 0,1$ ].

Bu bulgu 1. faktör, 2. faktör, 3. faktör ve 4. faktör puanlarından oluşan doğrusal bileşenden elde edilmiş puanların babanın kitap okuma durumuna bağlı olarak değiştiğini göstermektedir.

Ölçeğin 4 faktöre ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri, babanın kitap okuma durumuna göre faktör bazında yapılan tek yönlü ANOVA sonuçları ve her bir faktörden alınan puanların farklılığının hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Sheffe testi sonuçları tablo 16’da gösterilmiştir.



Tablo 16

**1. Faktör, 2. Faktör, 3. Faktör ve 4. Faktör Puanlarının Babanın Kitap Okuma Durumuna Göre Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve ANOVA Sonuçları**

Değişken		n	Aritmetik Ortalama	S	sd	F	p	Anlamlı Fark
1.Faktör	Her zaman	34	39,55	6,96	4,506	2,37	0,05	Hiç-Her zaman, çoğunlukla
	Çok	56	40,07	5,76				
	Bazen	172	39,74	5,40				
	Nadiren	131	38,56	5,34				
	Hiç	118	37,88	7,22				
2. Faktör	Her zaman	34	24,47	5,97	4,506	1,32	,259	Yok
	Çok	56	23,50	6,12				
	Bazen	172	24,21	5,30				
	Nadiren	131	32,28	5,48				
	Hiç	118	22,84	6,11				
3. Faktör	Her zaman	34	16,76	7,52	4,506	5,911	,000	Çoğunlukla, her zaman-Hiç
	Çok	56	16,46	6,60				
	Bazen	172	18,01	6,49				
	Nadiren	131	19,34	6,67				
	Hiç	118	20,82	6,97				
4. Faktör	Her zaman	34	19,32	2,97	4,506	1,40	,233	Yok
	Çok	56	18,42	3,68				
	Bazen	172	18,50	2,80				
	Nadiren	131	18,64	3,36				
	Hiç	118	17,97	3,43				

Tablo 16 incelendiğinde Türk edebiyatı dersinin genel kültür ve günlük yaşamla ilgisini içeren 1. faktör yönünden aldıkları tutum puanları babanın kitap okuma durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir [  $F(4,506)= 2,37, p < 0,5$ ]. Babası kitap okuyan öğrencilerin puanları, babası kitap okumayan ya da az okuyan öğrencilere göre daha yüksektir.

Buna göre babası “her zaman” ( $\bar{X}=39,55$ ) ya da “çoğunlukla” ( $\bar{X}=40,07$ ) kitap okuyan öğrencilerin 1. faktör bakımından tutum puanları babası “hiç”

( $\bar{X}=37,88$ ) kitap okumayan öğrencilerden yüksektir. Diğer bir ifadeyle babasının “her zaman” ve “çoğunlukla” kitap okuduğunu belirten öğrenciler babası hiç kitap okumayan öğrencilere göre Türk edebiyatı dersini günlük yaşamla ve genel kültürle daha fazla ilgili bulmaktadır.

Türk edebiyatı dersine yönelik ilgi, istek, beceri ve yetenekler faktörü bakımından aldıkları tutum puanları babanın kitap okuma durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir [  $F(4,506)= 1,32, p > 0,5$ ].

Türk edebiyatı dersine yönelik geliştirilen olumsuz yargıları içeren 3. faktör puanları babanın kitap okuma durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir [  $F(4,506)= 5,911, p < 0,5$ ]. Scheffe testine göre babası hiç ( $\bar{X}=20,82$ ) kitap okumayan öğrencilerin Türk edebiyatı dersine yönelik tutumları babası çoğunlukla ( $\bar{X}=16,46$ ) ve her zaman ( $\bar{X}=16,76$ ) kitap okuyan öğrencilerden daha olumsuzdur.

Türk edebiyatı dersinde güdülenme üzerinde etkisi olan faktörleri kapsayan 4. faktör puanları babanın kitap okuma durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir [  $F(4,506)= 1,40, p > 0,5$ ].

Uzmanlar aile ortamında kitapla tanışan çocukların kitabı ve okumayı kolaylıkla hayatlarının bir parçası hâline getirdiğini belirtmektedir. Okuma alışkanlığına sahip anne babalar, çocuklarına masal, öykü okuyarak, kitap armağan ederek, kitapçıya götürerek, okumaya özendirerek bu alışkanlığı kazandırabilmektedir. Yılmaz’ın yaptığı araştırmada da okuyan ailelerin çocuklarının, okuma alışkanlığını okuma alışkanlığı olmayan ailelerin çocuklarına göre daha kolay kazandığını belirtmektedir (Yılmaz, 1995, s.6). Kitapla ve edebî eserlerle aile ortamında karşılaşan bireylerin de edebiyat dersine yönelik tutumlarında olumlu yönde değişme olması beklenebilir.

### **3.6. “Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Öğrenci Tutumları ile Annenin Kitap Okuma Durumu Sıklığı Arasında Anlamlı Farklılık Var mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Araştırmanın altıncı alt problemi olan, “9. sınıf öğrencilerinin Türk edebiyatı dersine yönelik tutumları annelerinin kitap okuma durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir” sorusuna cevap bulunmaya çalışılmıştır.

TEDYTÖ 1. faktör, 2. faktör, 3. faktör ve 4. faktör puanları üzerinde annenin kitap okuma durumu değişkenine göre yapılan MANOVA sonuçlarına göre Türk edebiyatı dersine yönelik tutum puanları anlamlı bir farklılık göstermemiştir [Wilks Lambda( $\wedge$ )= ,980, F(16,1537)= ,645, p > 0,1].

Bu bulgu 1. faktör, 2. faktör, 3. faktör ve 4. faktör puanlarından oluşan doğrusal bileşenden elde edilecek puanların annenin kitap okuma durumuna bağlı olarak değişmediğini göstermektedir.

### **3.7. “Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Öğrenci Tutumları ile Öğrencinin Kitap Okuma Sıklığı Arasında Anlamlı Farklılık Var mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Araştırmanın yedinci alt problemi olan, “9. sınıf öğrencilerinin Türk edebiyatı dersine yönelik tutumları ders kitabı dışında kitap okuma durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap bulunmaya çalışılmıştır.

TEDYTÖ 1. faktör, 2. faktör, 3. faktör ve 4. faktör puanları üzerinde öğrencinin ders kitabı dışında kitap okuma durumu değişkenine göre yapılan MANOVA sonuçlarına göre Türk edebiyatı dersine yönelik tutum puanları anlamlı bir farklılık göstermiştir [Wilks Lambda ( $\wedge$ )=, 881, F(16,1537)= 4,70, p < 0,1].

Bu bulgu 1. faktör, 2. faktör, 3. faktör ve 4. faktör puanlarından oluşan doğrusal bileşenden elde edilecek puanların ders kitabı dışında kitap okuma durumlarına bağlı olarak değiştiğini göstermektedir.

Ölçeğin 4 faktöre ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri, öğrencinin kitap okuma durumuna göre faktör bazında yapılan tek yönlü ANOVA sonuçları ve her bir faktörden alınan puanların farklılığının hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçları tablo 17’de gösterilmiştir.

**Tablo 17**

**1. Faktör, 2. Faktör, 3. Faktör ve 4. Faktör Puanlarının Öğrencinin Kitap Okuma Durumuna Göre Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve ANOVA Sonuçları**

Değişken		n	Aritmetik Ortalama	S	sd	F	p	Anlamlı Fark
<b>1. Faktör</b>	Her zaman	101	39,93	6,12	4,506	8,16	,000	Hiç-Nadiren, bazen-Her zaman, çok
	Çok	138	40,46	5,24				
	Bazen	194	38,68	5,83				
	Nadiren	57	37,00	5,85				
	Hiç	21	34,14	8,47				
<b>2. Faktör</b>	Her zaman	101	25,58	5,52	4,506	11,31	,000	Hiç- bazen-çok, her zaman
	Çok	138	24,92	5,36				
	Bazen	194	22,62	5,11				
	Nadiren	57	21,52	6,58				
	Hiç	21	19,90	5,87				
<b>3. Faktör</b>	Her zaman	101	16,93	6,98	4,506	7,97	,000	Her zaman-bazen-nadiren-hiç
	Çok	138	17,30	6,55				
	Bazen	194	19,61	6,47				
	Nadiren	57	20,96	6,49				
	Hiç	21	23,00	8,37				
<b>4. Faktör</b>	Her zaman	101	18,80	3,45	4,506	4,10	,003	Hiç, nadiren-her zaman, çok
	Çok	138	19,03	3,17				
	Bazen	194	18,35	3,05				
	Nadiren	57	17,24	3,02				
	Hiç	21	17,42	3,42				

Tablo 17 incelendiğinde Türk edebiyatı dersinin genel kültür ve günlük yaşamla ilgisini içeren 1. faktör yönünden aldıkları tutum puanları öğrencinin ders kitabı dışında kitap okuma durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir [F(4,506)= 8,16,  $p < 0,1$ ].

Türk edebiyatı dersine yönelik ilgi, istek, beceri ve yetenekleri kapsayan 2. faktör bakımından aldıkları tutum puanları öğrencinin ders kitabı dışında kitap okuma durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir [ F(4,506)= 11,31,  $p < 0,1$ ].

Türk edebiyatı dersine yönelik geliştirilen olumsuz yargıları içeren 3. faktör puanları öğrencinin ders kitabı dışında kitap okuma durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir [ F(4,506)= 7,97,  $p < 0,1$ ].

Türk edebiyatı dersinde güdülenme üzerinde etkisi olan faktörleri kapsayan 4. faktör puanları öğrencinin ders kitabı dışında kitap okuma durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir [ F(4,506)= 4,10,  $p < 0,1$ ].

Öğrencilerin her bir faktörden aldıkları puanların farklılığının hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Scheffe testi yapılmıştır. Buna göre “her zaman” ( $\bar{X}=39,93$ ) ya da “çoğunlukla” ( $\bar{X}=40,46$ ) kitap okuyan öğrencilerin 1. faktör bakımından tutum puanları “bazen” ( $\bar{X}=38,68$ ) ve “nadiren” ( $\bar{X}=37,00$ ) kitap okuyan öğrencilerden yüksektir. Bazen ve nadiren kitap okuyan öğrencilerin tutum puanları da hiç ( $\bar{X}=34,14$ ) kitap okumayan öğrencilerden yüksektir. Diğer bir ifadeyle ders kitabı dışında kitap okuma oranı yükseldikçe öğrenciler Türk edebiyatı dersini günlük yaşamla ve genel kültürle daha fazla ilgili bulmaktadır.

2. faktör bakımında alınan tutum puanları “her zaman” ( $\bar{X}=25,58$ ) ve “çoğunlukla” ( $\bar{X}=24,92$ ) kitap okuyan öğrencilerde “bazen” ( $\bar{X}=22,62$ ) kitap

okuyan öğrencilere göre yüksektir. Bazen kitap okuyan öğrencilerin tutum puanları da “hiç” ( $\bar{X}=19,90$ ) kitap okumayan öğrencilere oranla daha yüksektir. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin kitap okuma oranları arttıkça Türk edebiyatı dersine yönelik ilgi, istek, beceri ve yeteneklerini kapsayan tutum puanları da artmaktadır.

“Her zaman” ( $\bar{X}=16,93$ ) kitap okuyan öğrencilerin Türk edebiyatı dersine yönelik olumsuz yargılarını içeren 3. faktör bakımından tutum puanları “bazen” ( $\bar{X}=19,61$ ) kitap okuyan öğrencilere göre düşüktür. Bazen kitap okuyan öğrencilerin tutum puanları “nadiren” ( $\bar{X}=20,96$ ) okuyanlara göre düşüktür. Nadiren ders dışında kitap okuyan öğrencilerin 3. faktör tutum puanları da “hiç” ( $\bar{X}=23,00$ ) kitap okumayan öğrencilerden düşüktür. Bu durumda ders kitabı dışında hiç kitap okumayan öğrencilerin Türk edebiyatı dersine yönelik olumsuz tutumları kitap okuyan öğrencilere göre daha yüksektir. Ders kitabı dışında kitap okuma oranı yükseldikçe Türk edebiyatı dersine yönelik olumsuz tutumlar azalmaktadır.

Türk edebiyatı dersinde güdülenme üzerinde etkisi olan faktörleri kapsayan 4. faktör puanları “her zaman” ( $\bar{X}=18,80$ ) ve “çoğunlukla” ( $\bar{X}=19,03$ ) kitap okuyan öğrencilerde “nadiren” ( $\bar{X}=17,24$ ) kitap okuyan ya da “hiç” ( $\bar{X}=17,42$ ) kitap okumayan öğrencilere göre daha yüksektir. Bu durumda ders kitabı dışında kitap okuma oranı yükseldikçe tutum puanları da yükselmektedir. Türkçe ve edebiyat derslerinin genel amaçlarından biri de öğrencilere okumanın vazgeçilmez bir ihtiyaç olduğunu benimsetmek, okuma zevk ve alışkanlığını kazandırmaktır. Edebî değeri olan eserleri okuyan bir öğrencinin kelime hazinesi gelişir, dilin güzellik ve inceliklerini kavrar, düşünme gücü artar ve düşünce ufku genişler, öğrenci dilin güzellik ve inceliklerini kavrar, bu ürünler öğrencinin dili sevmesine yardımcı olur (Zajac, 1999, s.65).

### **3.8. “Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Öğrenci Tutumları ile Akademik Başarı Arasında Anlamlı farklılık Var mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Araştırmanın sekizinci alt problemi olan, “9. sınıf öğrencilerinin Türk edebiyatı dersine yönelik tutumlarının akademik başarıya etkisi var mıdır?” sorusuna cevap bulunmaya çalışılmıştır.

9. sınıf öğrencilerinin Türk edebiyatı dersine yönelik tutumları ile akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişki aranırken Pearson Korelasyon Katsayılarına bakılmıştır.

Türk edebiyatı dersinin genel kültür ve günlük yaşamla ilgisini içeren 1. faktör için;  $r(509) = ,150, p < 0,1$ .

Türk edebiyatı dersine yönelik ilgi, istek, beceri ve yetenekleri kapsayan 2. faktör için;  $r(509) = ,087, p < 0,1$ .

Türk edebiyatı dersine yönelik geliştirilen olumsuz yargıları içeren 3. faktör için;  $r(509) = -,43, p < 0,1$ .

Türk edebiyatı dersinde güdülenme üzerinde etkisi olan faktörleri kapsayan 4. faktör için;  $r(509) = ,10, p > 0,1$  bulunmuştur.

Buna göre 1. 2. ve 4. faktörler için tutum puanlarıyla akademik başarı düzeyleri arasında doğrusal bir korelasyon vardır. Yani öğrencilerin tutum puanları artarken akademik başarı düzeyleri de artmaktadır. Olumsuz yargıları içeren 3. faktör için negatif bir korelasyon vardır. Yani öğrencilerin olumsuz tutumları artıkça akademik başarı düzeyleri de düşmektedir.

Korelasyon türü ilişki aramalarda değişkenlerin birlikte değişip değişmedikleri, eğer birlikte bir değişme varsa bunun nasıl olduğu bulunmaya çalışılır (Karasar, 2006, s.83). Korelasyon kat sayısının 1,00 olması, tüm noktaların eğimi pozitif olan bir doğru üzerinde olduğunu, mükemmel pozitif korelasyonu; -1,00 olması tüm noktaların eğimi negatif olan bir doğru üzerinde olduğunu, mükemmel negatif korelasyonu gösterir. Katsayının 0,00 olması ise ilişkinin olmadığını gösterir. Eğer  $r$ , 0,30–0,70 arasında kalıyor ise iki değişken arasında orta düzeyde (moderate) bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Bu değer, 0,70'den büyük ise yüksek ve 0,30'dan küçük ise düşük düzeyde bir ilişkiyi gösterir. İlişkinin pozitif tarafı için düşünülen bu yorum, negatif tarafı için de benzer şekilde yapılabilir (Roscoe,1975, Akt. Köklü, 2000, s.123). Buna göre Türk edebiyatı dersinin genel kültür ve günlük yaşamla ilgisini içeren 1. faktör ile akademik başarı düzeyi arasında aynı yönlü ve düşük ( $r=0,150$ ) bir korelasyon vardır. Edebiyatın genel kültürle ve günlük yaşamla ilgili olduğunu düşünen öğrencilerin akademik başarıları da yükseltmektedir. Türk edebiyatı dersine yönelik ilgi, istek, beceri ve yetenekleri kapsayan 2. faktörle akademik başarı düzeyi arasında aynı yönlü ve düşük bir korelasyon vardır. Türk edebiyatı dersine yönelik geliştirilen olumsuz yargıları içeren 3. faktörle başarı arasında negatif yönde ve orta düzeyde bir korelasyon vardır. Türk edebiyatı dersinde güdülenme üzerinde etkisi olan faktörleri kapsayan 4. faktörle başarı arasında sistemli bir ilişki yoktur.



## IV. BÖLÜM

### SONUÇLAR ve ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada ulaşılan bulgular doğrultusunda sonuçlar ve öneriler sunulmuştur.

#### 4.1. Sonuçlar

Ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin Türk edebiyatı dersine yönelik tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla, Kütahya ili sınırları içerisinde bulunan dört ortaöğretim kurumunun 9. sınıfında okuyan toplam 511 öğrenciye Türk edebiyatı dersine yönelik hazırlanan tutum ölçeğinin uygulanması ve öğrencilerin akademik başarı puanlarının toplanması sonucu elde edilen bulgulara dayalı sonuçlar aşağıdadır.

Araştırma sonucu elde edilen genel sonuca göre 9. sınıf öğrencilerinin Türk edebiyatı dersine yönelik tutumlarıyla akademik başarıları arasında bir ilişki bulunmuştur. Buna göre Türk edebiyatı dersine yönelik tutumları olumlu olan öğrencilerin akademik başarı oranları daha yüksektir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

1. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre Türk edebiyatı dersine yönelik tutumları arasında anlamlı farklılık vardır. Bu farklılık kız öğrenciler yönündedir. Yani kız öğrencilerin Türk edebiyatı dersine yönelik tutumları erkek öğrencilere göre daha olumludur. Bu bulgu Akpınar (2006), Keskin (2003), Yetim (2002), Serin (2001), Saraçoğlu ve Kaşlı (2001), Üstüner ve Sancar (1999) ve Selçuk (1997) v.b. tarafından yapılan çalışmalar ile örtüşmektedir. Bu çalışmalarda da derse yönelik tutumlar ve başarı arasındaki ilişki, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı şekilde

farklılaşmaktadır. Son yıllarda Amerika, İngiltere ve Avustralya’da yapılan araştırmalar sonucunda, kız öğrencilerin hemen her derste erkek öğrencilere göre daha başarılı oldukları ortaya koyulmuştur. Yapılan araştırmalarda eskiden erkeklerin daha başarılı olduğu alan olarak bilinen matematikte kızlar erkeklerle aynı seviyeye gelirken, dil ve edebiyatla ve sosyal bilimlerde kız öğrencilerin çok daha başarılı olduğu sonucuna varılmıştır. Diğer yandan, Yıldırım’ın kırsal ve kentsel bölgelerde yaşayan 14–17 yaş arasındaki Türk gençlerinin kimlik süreçlerinde cinsiyetin etkisini araştıran çalışmasında ise erkeklerle kızlar arasında farklılıklar olduğu; kızların arkadaşlık ve eğitime daha çok önem verdikleri, kimliklerinin ilişki ve mutluluk gibi sembolik kavramlardan daha fazla etkilendiği; ayrıca sanat ve yaratıcılık eğilimlerinin daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır (Yıldırım, 1997, s.23).

2. Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarıyla Türk edebiyatı dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgu Keskin (2003) ve Akpınar (2006)’ın çalışmalarıyla da örtüşmektedir. Bu çalışmalarda da ilgili derse yönelik tutumlarla sosyo-ekonomik durum arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

3. Öğrencilerin Türk edebiyatı dersine yönelik tutumları babalarının eğitim durumuna göre değişmemektedir. Bu sonuç Yetim (2002), Keskin (2003), Akpınar (2006) ile örtüşmektedir. Üstüner ve Sancar (1999), Selçuk (1997) yaptıkları çalışmalarda ilgili derslere yönelik tutumlarda baba eğitiminin etkili olduğunu saptamışlardır. Farklı sonuçlara ulaşmada çevrenin, ilgili dersin ve örneklem grubunun değişikliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

4. Öğrencilerin Türk edebiyatı dersine yönelik tutumları ile annelerinin eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

5. Öğrencilerin babalarının kitap okuma durumları ile edebiyat dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Babasının her zaman ya da çoğunlukla kitap okuduğunu gören öğrencilerin özellikle Türk edebiyatı dersinin

günlük yaşam ve genel kültürle ilgisi olduğunu belirtirken bu öğrencilerin olumsuz tutumları da azalmaktadır. Babasının hiç kitap okumadığı ya da nadiren kitap okuduğunu gören öğrenciler için de durum tersidir. Bu öğrencilerin Türk edebiyatı dersine yönelik olumsuz tutum puanları artarken dersi günlük yaşamla ve genel kültürle ilişkilendirme oranları da azalmaktadır. Tutumlar, babanın kitap okuma sıklığıyla paralel olarak artmakta veya azalmaktadır. Özgen, kişinin anne- babasının kültürel kalıplarını, değer yargılarını ve alışkanlıklarını çocukluk dönemiyle birlikte algılamaya başladığını belirtmiştir (Özgen, 1992, s.7). Diğer bir ifadeyle aile - özellikle ataerkil yapıdaki toplumlarda baba- bireyin hayatında fikirlerinin oluşmasında önemli rol oynar. Birçok araştırmacı aile ve çocukların tutumları arasında yüksek korelasyon bulmuştur (Tavşancıl, 2006, s.80)

6. Öğrencilerin annelerinin kitap okuma durumlarıyla Türk edebiyatı dersine yönelik geliştirdikleri tutumlar arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Bununla beraber anne ve babanın kitap okuma sıklıklarına arasında anlamlı farklılık vardır [t (511)=68.06, p < 0,1]. Annelerin kitap okuma ortalamaları ( $\bar{X}$ )= 3.29'dur. Babaların kitap okuma ortalamaları ise ( $\bar{X}$ )= 3.47'dir. Buna göre Anneler babalara göre daha az kitap okumaktadır. Türk edebiyatı dersine yönelik tutumlarla annenin kitap okuma sıklığı arasında anlamlı farklılık bulunmazken babanın kitap okuma sıklığıyla tutumlar arasında anlamlı farklılık bulunması, babaların annelerden daha çok kitap okumalarıyla ilişkilendirilebilir.

7. Öğrencilerin ders kitabı dışında kitap okuma durumlarıyla Türk edebiyatı dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre ders kitabı dışında kitap okuma sıklığı arttıkça tutumlar da olumlu yönde değişmektedir. Kitap okuma oranı azaldıkça da Türk edebiyatı dersine yönelik olumsuz tutumların puanları artmaktadır. Edebiyat Çalışmayı dolayısıyla yapılan ankette de edebiyatı seven öğrencilerin, kitap okuma alışkanlıklarını ve kitap seçme beğenilerini geliştirdikleri görülmektedir. Bu doğrultuda kitap okuma alışkanlığı ve sevgisiyle Türk edebiyatı dersi arasında yakın bir ilişki vardır sonucuna varılabilir. Gönen, Öncü ve Işıtan (2004) tarafından 1272 öğrenci ile yapılan bir araştırmada, öğrenciler, okur-

yazar olmak nedir sorusuna “kültürlü olmak ve okuyan kişi olmak” demektir şeklinde cevap vermişlerdir. Diğer bir ifadeyle öğrenciler okuyan kişinin kültürlü insan olduğunu düşünmektedir. Dolayısıyla okuyan birey kültürün en önemli taşıyıcısı olan dile de önem vermektedir.

8. 9. sınıf öğrencilerinin Türk edebiyatı dersine yönelik tutumları ile akademik başarıları arasında düşük bir ilişki vardır. Bununla birlikte Türk edebiyatı dersi akademik başarıları düşük olan öğrencilerin olumsuz yargı puanları yüksek çıkmıştır. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin olumsuz tutumları onların akademik başarılarını etkilemektedir.

Yapılan diğer araştırmalarda ilgili derslere yönelik tutumlarla akademik başarı arasında bu araştırmanın bulgularıyla paralellik gösteren araştırmalar olduğu gibi, göstermeyen araştırmalar da olduğu görülmektedir. Araştırmalar arasındaki bu farklılığın araştırma yapılan derslerin ve örneklemelerin farklılığından kaynaklandığı düşünülebilir.

#### 4.2. Öneriler

Araştırmanın bulgularına ve araştırma yapılırken edinilen tecrübelerine dayanarak şu önerilerde bulunulmuştur:

1. Edebiyat eğitimi ve öğretimiyle ilgili akademik çalışmaların sayısı oldukça azdır. Bu alanda betimsel tarama araştırmalarına daha sık rastlanmasına rağmen, deneysel çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir. Ayrıca edebiyat eğitiminde yöntem bilgisi, dilbilgisi öğretim yöntemleri, uygulanan programların kazanımlarına erişilme düzeyi gibi birçok konuda çalışma eksikliği bulunduğu düşünülmektedir. Edebiyat eğitimine ve yeni öğretim programlarına yönelik araştırmalar yapılmalıdır.

2. Araştırma Kütahya iliyle sınırlandırılmıştır. Araştırmanın farklı illerdeki okullarda ve farklı sınıflarda yapılmasının konuyla ilgili literatürü zenginleştirmesi bakımından iyi olacağı düşünülmektedir.
3. Akademik başarı üzerinde sadece tutumlar etkili değildir. Edebiyat eğitiminde akademik başarıyla hatırlama düzeyi, benlik kaygısı, rekabetçi tutum, öğrenilmiş çaresizlik gibi değişkenler arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmaların da yapılmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
4. Araştırma sonucunda edebiyat dersine yönelik tutumlarla akademik başarı arasında düşük bir korelasyon çıkmıştır. Alt faktörler incelendiğinde ise olumsuz tutumlarla akademik başarı arasında orta düzeyde bir korelasyon bulunmuştur. Bu bulgu göz önüne alındığında öğrencilerin Türk edebiyatı dersine yönelik olumlu tutumlar geliştirmesi için gerekli çalışmalar desteklenmelidir.
5. Araştırma sonucunda aile bireyleri kitap okuyan öğrencilerin Türk edebiyatı dersine yönelik tutumlarının bu durumdan etkilendiği görülmüştür. Bireyin dil eğitimi, ailede başlayıp girdiği sosyal çevrelerde gelişerek devam eder. Bireyin okula gitmeye başlamasıyla ana dil eğitimi sistemli ve programlı olarak verilmeye başlanır. Bu süreçte okuma alışkanlığı kazanmada ailenin etkisi devam etmektedir. Araştırmada aile içinde hiç kitap okumayanların ya da nadiren okuyanların sayısı oldukça fazladır. Diğer bir ifadeyle örneklemdaki öğrencilerin evlerinde az kitap okunmaktadır. Bu nedenle aileler, öğrencinin okuma alışkanlığındaki yerleri ve önemleri konusunda bilinçlendirilmelidir.
6. Araştırma sonuçlarına göre okuma alışkanlığıyla Türk edebiyatı dersine yönelik olumlu tutumlar arasında yakın ilişki vardır. Araştırma sonuçlarında öğrencilerin kitap okuma durumlarının iyi olduğu görülmüştür. Türk edebiyatı dersine yönelik olumlu tutumların

gelişmesine katkı sağlamak amacıyla öğretmenler de öğrencilerine okuma alışkanlığının önemini kavratıp, kitap okuma bilinci kazanmalarına yardımcı olmalıdır.

7. Öğrencilerin Türk edebiyatına karşı olumlu tutum geliştirmeleri sadece okulda verilen programlarla ya da kitaplarla sağlanamayabilir. Tiyatro, panel, konferans, imza günleri gibi sosyal faaliyetlere katılmaları için öğrenciler teşvik edilmelidir.

## KAYNAKÇA

ARKONAÇ, S. A. (2001). **Sosyal Psikoloji**. Değiştirilmiş ve Genişletilmiş 2. Baskı, İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.

AKSAN, D. (1990). **Her Yönüyle Dil III**. Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Yayınları: 439, Türk Tarih Kurumu Basımevi.

ARUL, M. J. (2002). *Measurement of Attitudes*. **Research and Publication Department. IIMA Working Papers**, Number 158. Indian Institute of Management Ahmedabad. <http://ideas.repec.org/p/iim/iimawp/158.html> adresinden 20.08.2007 tarihinde alınmıştır.

AYDIN, İ., S. (2006). Türkçe Derslerinde Mizah Kullanımının Öğrenci Tutum ve Başarısına Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı.

AYDIN, M. (2006). “*Edebiyatın Dili Üzerine*” **Milli Eğitim**. Edebiyat Eğitimi ve Öğretimi Özel Sayısı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Kış.

BALTAŞ, A. (1998). **Üstün Başarı**. 15. Basım, İstanbul: Remzi Kitabevi.

BAYSAL, A. (1981). **Sosyal ve Örgütsel Psikolojide Tutumlar**. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi

BAYSAL, A. C. ve TEKARSLAN, E. (1996). **Davranış Bilimleri**. 2. Baskı, İstanbul: Avcıol Basım-Yayın.

BİLGEGİL, K. (1989). **Edebiyat Bilgi ve Teorileri**. İstanbul: Enderun Kitabevi.

BLOOM, B. S. (1998). **İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme**. Çev: Durmuş Ali Özçelik. 3. Baskı. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları

BORAN, H., ORUÇ, M. (1994) İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Fen ve Fen Derslerine Karşı Tutumları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiler. 1. Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu, Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınlar, 21.

BÜYÜKKANTARCIOĞLU, N. (2006). “*Bilgi Toplumu Oluşturma Bağlamında Türk Edebiyatı Dersleri Üzerine Düşünceler*”. **Milli Eğitim**. Edebiyat Eğitimi ve Öğretimi Özel Sayısı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Kış.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2004). **Veri Analizi El Kitabı**. Ankara: PegemA Yayıncılık.

CÜCELOĞLU, D. (1998). **İnsan ve Davranışı**. Yedinci Basım. İstanbul: Remzi Kitabevi

ÇETİN, İ. (2000). “*Türkiye Üniversitelerinde Halk Edebiyatı Öğretimi*”. **Uluslararası Türk Dünyası Halk Edebiyatı Kurultayı Bildirileri** (26–28 Mayıs 2000), Kültür Bakanlığı Yayınları

ÇOTUKSÖZEN, Y. (2002). “*Edebiyat Dersleri Üzerine Gözlemler*” **Nasıl Bir Edebiyat Eğitimi**. Edebiyat Eğitimi Çalıştayı. Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Beyoğlu Şubesi.

ÇÖREK, D. (2006). İşbirlikli Öğrenmenin Türkçe Dersine İlişkin Başarı ve Derse Yönelik Tutum Üzerindeki Etkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretimi Ana Bilim Dalı.

DEMİREL, Ö. (2004). **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: PegemA Yayıncılık.

----- (2005). **Eğitim Sözlüğü**. Ankara: PegemA Yayıncılık.



DEVELİOĞLU, F. (1999). **Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lugat**. Ankara: Aydın Kİtabevi.

DOĞAN, M. (2005). **Büyük Türkçe Sözlük**. Ankara: Vadi Yayınları

DURSUNOĞLU, H. (2006). *Cumhuriyetin İlanından Günümüze Türkçe ve Edebiyat Öğretiminin Ortaöğretimdeki Tarihi Gelişimi*. **Milli Eğitim**. Edebiyat Eğitimi ve Öğretimi Özel Sayısı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Kış.

EMRE, İ. (2005). **Edebiyat ve Psikoloji**. Ankara: Anı Yayınları

ERDOĞAN, İ. (1999). **İşletmelerde Davranış**. 10. Baskı, İstanbul: Evrim Basımevi.

ERDOĞDU, Y, M. (2006). Yaratıcılık ile Öğretmen Davranışları ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler. **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**. ISSN:1304-0278 Yaz- 2006 C.5 S.17)

EREN, E. (2001). **Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi**. Genişletilmiş 7. Baskı. İstanbul: Beta Yayınları.

GARDNER, H. (1999). **Çoklu Zeka- Görüşler ve Makaleler**. İstanbul: Enka Okulları, BZD Yayıncılık

GÜREL, H. (1986). Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrenme Başarısı ile Öğrencilerin Akademik Benlik Tasarımları ve Tutumları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı.

GÖĞÜŞ, Beşir (1978). **Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi**. Ankara: Gül Yayınları.

GÖNEN, M., ÖNCÜ ÇELEBİ E., İŞİTAN S. (2004). *İlköğretim 5., 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi*. **Milli Eğitim Dergisi**. Sayı:164, Güz.

HOTAMAN, D. (1995). “Gülhane Askeri Tıp Akademisi Sağlık Meslek Yüksek Okulu Hemşirelik Bölümü Öğrencilerinin Tutumları İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı.

İNCEOĞLU, M. (1993). **Tutum Algı İletişim**. Ankara: Verso Yayıncılık.

KAĞITÇIBAŞI, Ç. (1999). **Yeni İnsan ve İnsanlar**. 10. Baskı. Sosyal Psikoloji Dizisi: 1. İstanbul: Evrim Basım Yayım ve Dağıtım Yayıncılık.

KARAKUŞ, İdris (2002). **Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi**, Ankara: Anıttepe Yayıncılık.

KARASAR, N. (2006). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. (16. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

KAVCAR, Cahit. (1994). “*Yeni Türk Edebiyatı Öğretimi*” **1. Eğitim Bilimleri Kongresi** Kuram-Uygulama-Araştırma (Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi 28–30 Nisan 1994) Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

\_\_\_\_\_ (1999). **Edebiyat ve Eğitim**. Genişletilmiş 3. Basım Ankara: Engin Yayıncılık.

\_\_\_\_\_ (2002). “*Türk Dili ve Edebiyatı Programlarıyla İlgili Yeni Çalışmalar*” **Nasıl Bir Edebiyat Eğitimi**. Edebiyat Eğitimi Çalıştayı. Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Beyoğlu Şubesi.

KAYA, F. (2006). İlköğretim Dördüncü Sınıf Türkçe Dersinde Bazı Öğrenme Stratejilerinin Tutum Ve Okuduğunu Anlamaya Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

KESKİN, A. (2003). İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin İngilizce'ye Yönelik Tutumları İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı.

KOÇ, N. (1981). **Liselerde Öğrencilerin Akademik Başarılarının Değerlendirilmesi Uygulamalarının Etkililiğine İlişkin Bir Araştırma.** Ankara Üniversitesi Yayınları. Yayın No: 104

KÖKLÜ, N., Öztürk, Ş. (2000). **İstatistiğe Giriş.** Ankara: PegemA Yayıncılık.

MACİT, M., Soldan, U. (2004). **Edebiyat Bilgi ve Teorileri.** Ankara: Grafiker Yayınları.

MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI. Türkçe Sözlük. (1995). Ankara: MEB. Yayınları.

MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI. **Ortaöğretim Türk Edebiyatı Dersi 9., 10., 11., 12. Sınıflar Öğretim Programı** (2005). Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI. <http://ogm.meb.gov.tr/> Erişim Tarihi: 26.09.2007

MERİÇ, C. (1980). **Kırk Ambar.** İstanbul: Ötüken Yay.

MORGAN, C. T. (1995). **Psikolojiye Giriş.** Çev: Sirel Karataş, 11. Baskı, Ankara: Meteksan A.Ş.

ORHUN, N. (1999). Anadolu Üniversitesi Fen Fakültesi Matematik Bölümü 1. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Benlik Kavramları, Matematiğe Yönelik Tutumları, Matematik Yeteneklerinin Bazı Değişkenler Açısından Karşılaştırılması. **Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı: 11.

ÖZBAY, M. (2006). **Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II**. Ankara: Öncü Kitap.

ÖZDAMAR, K. (2004). **Paket Programlar İle İstatiksel Veri Analizi** .(5. Baskı) Eskişehir: Kaan Kitabevi

ÖZGEN, B. (1992). Okuma Alışkanlığı Üzerine. **Abece**. Temmuz- Ağustos, Sayı:72.  
ÖZGÜVEN, İ.E. (1994). **Psikolojik Testler**. Dördüncü Baskı, Ankara: PDREM Yayınları.

ÖZISIK, Alev ( 1997 ). İlköğretim 6. Sınıflarda Türkçe Öğretiminde Yeni Teknikler Kullanarak Metin Anlamayı Geliştirme. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı.

ÖZMENTEŞ, G. (2006). Müzik Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. **İlköğretim Online**, **5(1)**, 23–29, 2006.[Online]:<http://ilkogretim-online.org.tr>.  
Erişim Tarihi: 20.08.2007

SARAÇOĞLU, S., KAŞLI, A.F. (2001). Öğretmen Adaylarının Bilgisayara Yönelik Tutumları ile Başarıları Arasındaki İlişki. İzmir Ege Eğitim Dergisi, S.1.

SELÇUK, E. (1997). İngilizce Dersine Tutum İle Bu dersteki Akademik Başarı Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancı Diller Ana Bilim Dalı.

SERİN, O. (2001). Lisans ve Lisans Üstü Düzeydeki Fen Grubu Öğrencilerinin Problem Çözme, Fen ve Bilgisayara Yönelik Tutumları ile Başarıları Arasındaki

İlişki. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Anabilim Dalı.

SHERİF, M. VE SHERİF, C. W. (1967). **The Own Categories Procedure in Attitude Research** Ed. Martin Fishbein. Newyork.

----- (1996). **Sosyal Psikolojiye Giriş II**. Çev: Mustafa Atakay ve Aysun Yılmaz. İstanbul: Sosyal Yayınlar.

SMİTH, E., ATKİNS, J., CONNELL, C.(2003). **Family, School, and Community Factors and Relationships to Racial-Ethnic Attitudes and Academic Achievement American Journal of Community Psychology**. New York: Sep 2003. Vol. 32, Iss. 1/2; pg. 159

SPOONCER, F. (1992 reprint) **Behavioural Studies for Marketing and Business** Leckhampton, UK: Stanley Thornes (Publishers) Ltd. (first published 1989)  
Akt. <http://www.cultsock.ndirect.co.uk/MUHome/cshtml/index.html> adresinden 20.08.2007 tarihinde alınmıştır.

TAŞDELEN, V. (2006). “*Edebiyat Eğitimi: Hermeneutik Bir Yaklaşım* ”. **Milli Eğitim**. Edebiyat Eğitimi ve Öğretimi Özel Sayısı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Kış.

TAVŞANCIL, E. (2006). **Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi**. 3.Baskı. Ankara: Nobel Yayınları.

TEKARSLAN, E., Baysal, C., Kılıç T., Şencan, H. (1989). **Sosyal Psikoloji**. İstanbul: Filiz Kitabevi

TEKGÖZ, M. (2005). İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Edebiyat Temelli Öğretim Yönteminin Öğrencilerin Akademik Başarısına Ve Kalıcılığa Etkisi.

Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı.

TOPÇU, S. (1998). Tutumlar. **Davranış Bilimlerine Giriş**. Özkalp, E. (Ed.). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları

UÇAN, H. (2006). “Edebiyat Eğitimi, Estetik Bir Hazzın Edinimi, Okuma Alışkanlığına Dönüştürülmesi ve Yazınsal Kuramlar ”. **Milli Eğitim**. Edebiyat Eğitimi ve Öğretimi Özel Sayısı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Kış.

UNDERWOOD, M. (2003). Attitudes. [http:// www. cultsondirect. co.uk/ MUHome/ cshtml/ index. html](http://www.cultsondirect.co.uk/MUHome/cshtml/index.html) adresinden 20.08.2007 tarihinde alınmıştır.

ÜSTÜNER, I., SANCAR, M. (1999). Lise Öğrencilerinin Fizik Kavramlarını Anlama Düzeylerini ve Tutumlarını Etkileyen Faktörlerin Değerlendirilmesi. **İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı: 11.**

YAMAN, B. (1999). Birleştirilmiş Kubaşık Okuma ve Kompozisyon Tekniğinin Temel Eğitim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu ve Dinlediğini Anlamaya Yönelik Akademik Başarıları İle Türkçe Dersine İlişkin Tutumları Üzerindeki Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı.

YAMAN, M., DERVİŞOĞLU, S., SORAN, H. (2004). Ortaöğretim Öğrencilerinin Derslere İlgilerinin Belirlenmesi. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi** Sayı: 27.

YAVUZER, H. (1993). **Anne-Baba ve Çocuk**. 8. Baskı. İstanbul: Remzi Kitabevi.

YENİDÜNYA, A. (2005). Lise Öğrencilerinde Tutum, Benlik Saygısı ve Akademik Başarı İlişkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Ana Bilim Dalı.

YETİM, H. (2002). İlköğretim Öğrencilerinin Matematik ve Türkçe Derslerindeki Akademik Başarıları Üzerine Bir Araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

YILDIRIM, A. (1997). "Gender Role Influences On Turkish Adolescents' Self-Identity", **Adolescence**, 32 (125), Sayı: 217.

YILMAZ, B. (1995). "Okuyan Aile-Okuyan Birey", Yaşadıkça Eğitim, Sayı:41.

ZAJAC, G. (1999). "Türkçe Öğretiminde Edebiyatın Önemi". **Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi**. Sayı: 82.

[http://programlar.meb.gov.tr/prog\\_giris/prog\\_giris\\_1.html](http://programlar.meb.gov.tr/prog_giris/prog_giris_1.html). 20.08.2007 tarihinde ulaşılmıştır.

<http://www.termbank.net/psychology/7674.html>. 25.08.2007 tarihinde ulaşılmıştır.



T.C.  
GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ


SAYI : B.30.2.GÜN.0.F8.00.00 /3770  
KONU : İzin

ANKARA  
10.05.2007

KÜTAHYA VALİLİĞİ  
(İl Millî Eğitim Müdürlüğüne)

Enstitümüz Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı, Türk Dili ve Edebiyatı Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Banu(KURBAN) ÖZDEMİR, Yrd. Doç. Dr. Ülkü GÜRSOY'un danışmanlığında hazırladığı "Öğrencilerin Edebiyat Dersine Yönelik Tutumlarının Edebiyat Dersi Akademik Başarılarına Etkisi" konulu tezi ile ilgili olarak tutum ölçeklerini KütaHYa Lisesi,Hözenü Kışioğlu Lisesi, Ali Güral Anadolu Lisesi, Kılıçaslan Anadolu Lisesi, Atatürk ATL ve EML Okullarında uygulama yapmak istemekte olup, ayrıca dönem sonunda Edebiyat derslerine ait not çizelgelerini almak istemektedir.

İlgili öğrenciye müsaade edilmesi hususunda gereğini bilgilerinize saygılarımla arz/rica ederim.

  
Prof. Dr. Nevin ŞANLIER  
Müdür Yardımcısı

EK:  
1- Tutum Ölçeği  
2- Tez Önerisi  
3- Dilekçe



T.C.  
KÜTAHYA VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.43.00.05.1.510/ 3140  
Konu : Uygulama Çalışması

23 MAY 2007

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) MEB.bağlı Okul ve Kurumlarda yapılacak Araştırma Desteğine Yönelik izin ve Uygulama Yönergesi .  
b) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün 10.05.2007 tarihli ve 3770 sayılı yazısı.

Bakanlığımızın İlgi Yönergesi doğrultusunda Gazi Üniversitesi Ortaöğretim Alanları Eğitimi Anabilim Dalı,Türk Dili ve Edebiyatı Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Banu (KURBAN) ÖZDEMİR, Yrd.Doç.Dr.Ülki GÜRSOY danışmanlığında ilimiz Kütahya Lisesi,Hüsnü Kışioğlu Lisesi,Ali Güral Lisesi,Kılıçarslan Lisesi ve Atatürk ATL ve EML okullarında "Öğrencilerin Edebiyat Dersine Yönelik Tutumlarının Edebiyat Dersi Akademik Başarısına Etkisi" konulu uygulama çalışması yapmak istediğini bildirmiştir.

Eğitim-öğretimi aksatmadan,konunun dışına çıkmamaları,bütün sorumluluğun ilgililere ve Okul Müdürlüğüne ait olmak üzere yukarıda belirtilen uygulama çalışmasının yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde Takdirlerimize arz ederim.

Halis DEMİR  
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR:

23.05/2007

Ömer ERU  
Vali a  
Vali Yardımcısı

Sevgili Öğrenciler,

Bu çalışmanın amacı ortaöğretim öğrencilerinin Türk Edebiyatı Dersine ilişkin tutumlarını değerlendirmektir. Tutum, kişinin bir kişiye, nesneye ya da konuya karşı olumlu veya olumsuz olabilen genel bir duygu değerlendirmesidir. Sizlerden bir ders saati içerisinde "Türk Edebiyatı Dersine karşı olan duygu ve düşüncelerinizi anlatan bir kompozisyon" yazmanız istenmektedir. Elde edilecek bilgiler yüksek lisans tezinde bilimsel amaçla kullanılacaktır. Değerlendirme bircysel değil toplu olarak yapılacaktır. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Banu ÖZDEMİR

Edebiyat dersini genel olarak seviyorum. Sevdiğim yentleri tarihle alata kurallandırmesidir. Sevmediğim yentleri ise daha çok yentler ve eser eleştirmeleri sıkıcı bir hal alabiliyor. Çünkü çok fazla yent ve eser okuma için kuralları aramı büyük oluyor. Ama edebiyat dilbilgisine göre daha zallı. Çünkü metinler kurallara dayalı değil ve insanın yaşamındaki yentleri bilmesi onun edebiyata olan ilgisini daha da çok arttırıyor. Çünkü edebiyat dersinde gördüğümüz bir yent ve eser çok ilgimi çekebiliyor. Böylece kitap okuma benim daha çok yentliyor. Ancak edebiyat dersinde önce aratı ilavisi bulmaktan çok yentler ve eserleri hakkında bilgi verilmesi çok daha mantıklı. Çünkü yentler ve eserleri tanıdığımız zaman bizim de yent yentme yentimiz daha çok genişliyor ve kitap okumaya olan merakımız artıyor. Edebiyatı öğrendikçe tarihte yent olan şeylerin insanların duygularına nasıl etki ettiğini görebiliyoruz ve yentmiş olan şeyler toplumları nasıl bir süreç sokuyor bunu bir çok konuda görebiliyoruz. Milli bilincimiz daha çok kuvvetleniyor. Geçmişteki yentlerini tanıdıkca...

Ama edebiyat önce okuma gerekli bir ders ve sevdiğim dersler arasında. Sadece bir ders olmakla kalmayıp sosyal hayatımızın gelişmesine ve bilinçlenmesine yol açıyor.

Edebiyat dersi sıktı değil fakat gerekli bir ders gör-  
 görüyoruz. Olacak olur olmaz da olur. Sanki öğrenmek için pek  
 fazla bir şey yok. Bazı şeyler ezberlemek yeterli oluyor. Ve bu ders-  
 lerde öğrendiklerimizin brain ile ilgili yazmamış bir şekilde  
 olacağını da düşünmüyorum. Yani bence bir şiirin felsefi kalitesi  
 ile yazılmış olmasından çok bence hissettirdikleri yazının duygularını  
 düşünmek daha doğru. Yani genel kültürümüzden gelmesi açısından da tanınmış iyi şairler hakkında onların yazım  
 tarzları hakkında bilgi edinmemiz daha güzel olurdu. Bir de  
 hep estiyeye tokluk kolduk, sürekli gazet, karde bunları inceleyorsanız,  
 Şimdiye kadar nereden çıktı çıkmaması da bu yüzden bence, Biz  
 zaten sürekli diğer derslerimizde kuralları formüller öğreniyoruz.  
 Ama çoğu insan ilki ve sonuncu bir araya getirip ortaya  
 koymuyor. Yani zaten o inceleştiklerimiz şiirlerden hiç bir şey an-  
 lamıyoruz. Bu da edebiyat derslerinin diğer derslerde aynı olmamasına  
 neden oluyor. Formül ezberle ayırtır --

Bence edebiyat dersi bizim düşünmemize, bir şeyler yazma-  
 mıza, kendimizi geliştirmemize katkı sağlamalı.

Edebiyat dersini seviyorum. Gerekli de buluyorum.  
 Ders saati de yeterli. İnsanın duygularını ve düşüncelerini  
 geliştirmesine yardımcı oluyor.  
 Ama Milli Eğitim'in göndüğü ders kitaplarından benim  
 değilim. İhtiyaçlı bilgiler yanlış, yetersiz. Kitabı hazırlayanlar  
 özet göstermemişler hatta rastgele nakletmişler.  
 Kompetitif sınavlarını gerektiren buluyoruz. Çünkü öğrenciler  
 kullandıkları kaynakları bir şekilde yapıyorlar. Özellikle bir konu  
 verilince ve ilgili de okunuyor ya işkence haline geliyor.  
 Bu şekilde (zorlanınca) doğru ve düşüncelerini gerektirir  
 gibi ifade edemiyoruz. Kendimizi kısıtlamamıza neden  
 oluyor.

Ayrıca öğretmen işiyle sorun olmuyor ama öğretmen bütçeye  
 Edebiyat dersinin bir anlamı olmuyor. Öğrencilerle hiçbir  
 şey kalmaz.

Edebiyat dersi sâad bir ders olduysa için öğrenmesi sıkıcı olabilir. Bu yüzden bunu daha güzel bir ders haline getirebiliriz. Bu anlamda bazı genel aktivitelerle süsleyebiliriz. Örneğin dersle ilgili konular arasında bazı kurşunlu hayvanla ilgili ders verir. hem de ders sıkıcı olmaz. Fıkralar anlatılabilir.

Ders konuları şırınganın yanı sıra di bilgin de olabilir. Dersle öğrencileri uyutmamak için ilgi çekici şekilde anlatılabilir. Bence 3 saat edebiyat dersi de sıkıcı olur. 2 saat ideal bence. Taksit bittir bunlara yanı sıra edebiyat öğretimi öğretti bir dersin. Fakat edebiyat dersi de olmaz. Biler hiç kitap okumayacaklar. Kitap okumamızı sağlayan bir ders.

Okulda edebiyat dersi pek sayimli gelmiyor. Çünkü işin kind not sikintisi var. Tamam genel kültür öğrenmemiz lazım. Ama biraz daha eğlenceli hale getirilsin. Okul kitapları hikayeleri okunak güzel olur bence. Ama deraneleri okumak elası sevmem. Biz bu sene ÖSS'ye hazırlanıyoruz. Haftada bir de sınav oluyoruz. O sınavların Türkiye bölümünde verilen paragrafları okunak acayip sıkıcı. Yok su yazarın üstübu yok bu elastikmenin tutumu... Sıkıcı yani. Edebiyat süzmesi bide i. i. sığfıta başlı başına yok edilmeğe çıkarılıyor. Dilloloji dayna hiç giriyoruz. Set insitör, küçük inli uyumu, çatı kağına bir süri gelmiş yazılar okunuyor. Bu böyle gelmiş böyle gider.

Bence Edebiyat dersi bence güzel, hem de çok sıkıcı olabilir. En azlık bitim ders denemeler konular. Edebiyat için anlatmak için en azlık ilgi duymak ve hayata at geçişlik bitirmek, dayna azlık anlatan bitirmek gelin. Edebiyatı sevmek için gerçek den yaz kitap okunak. Bir. Benim Edebiyatın hayatımıza nasıl olan on igrene yaz 100 temel vardır. Bu eserler bize zorla okunuyor. Halbuki insanların işlevleri bence kitap okunması gelir. Sevmeyen okunak bir kitap okunması okunmak için. Çünkü insan o kitabı anlatmak ister. Bu bence çok faydalıdır. Bize bazı şeyleri zorla öğretmek gerek, bize Edebiyatı sevmeliler.

Sevgili Öğrenciler,

Bu anket iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde kişisel bilgilerle ilgili sorular yer almaktadır. İkinci bölümde ise edebiyat dersine yönelik tutum soruları bulunmaktadır. Sorulara doğru ve samimi cevaplar vermeniz araştırmanın güvenilirliğini için önemlidir. Eldedilen bilgiler gizli tutulacak, sadece bilimsel amaçla kullanılacak ve ders notlarına etki etmeyecektir. Lütfen bütün soruları cevaplayınız. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Banu ÖZDEMİR

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Sosyal Alanlar Eğitimi

Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği

Yüksek Lisans Programı Öğrencisi

Okulunuz:

.....

Sınıfınız: .....

Numaranız: .....

1. Cinsiyetiniz:

Erkek ( ) Kız ( )

2. Kaç kardeşiniz var?

Yok ( ) Bir ( ) İki ( ) Üç ( )

Dört ve daha fazla ( )

3. Babanızın eğitim durumu nedir?

Okur- yazar değil ( ) İlkokul mezunu ( )

Ortaokul mezunu ( ) Lise mezunu ( )

Üniversite mezunu ( )

4. Babanızın mesleği nedir?

Memur ( ) İşçi ( ) Çiftçi ( ) Esnaf ( )

Diğer (.....)

5. Annenizin eğitim durumu nedir?

Okur- yazar değil ( ) İlkokul mezunu ( )

Ortaokul mezunu ( ) Lise mezunu ( )

Üniversite mezunu ( )

6. Annenizin mesleği nedir?

Memur ( ) İşçi ( ) Ev hanımı ( ) Esnaf ( )

Diğer (.....)

7. Babanız kitap okur mu?

Her zaman ( ) Çoğunlukla ( ) Bazen ( )

Nadiren ( ) Hiçbir zaman ( )

8. Anneniz kitap okur mu?

Her zaman ( ) Çoğunlukla ( ) Bazen ( )

Nadiren ( ) Hiçbir zaman ( )

9. Evinize hangi sıklıkla gazete alınmaktadır?

Her zaman ( ) Çoğunlukla ( ) Bazen ( )

Nadiren ( ) Hiçbir zaman ( )

10. Evinizde kitaplık var mı?

Evet ( ) Hayır ( )

11. Ailenizin aylık geliri ne kadar?

0-400 TL ( ) 400-800 TL ( )

800-1200 TL ( ) 1200-1600 TL ( )

1600 ve üstü ( )

12. Evinizde kendinize ait çalışma odası var mı?

Evet ( ) Hayır ( )

13. Ders kitapları dışında kitap okuyor musunuz?

Her zaman ( ) Çoğunlukla ( ) Bazen ( )

Nadiren ( ) Hiçbir zaman ( )

14. Türk edebiyatı dersine ait I. Dönem karne notunuz: .....

Lütfen işaretlenmemiş bir madde olup olmadığını kontrol ediniz.

Sevgili Öğrenciler,

Bu ölçek, Edebiyat dersine ilişkin tutumlarımızı belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Aşağıda Edebiyat dersine ilişkin tutumunuzu belirlemeyi amaçlayan 33 adet cümle bulunmaktadır. Her bir cümleyi dikkatlice okuduktan sonra, cümlelere ne derece katıldığınızı belirlemek için cümlelerin sağındaki seçeneklerden size en uygun olan yalnız bir tanesini (X) işareti koyarak işaretleyiniz. İşaretlediğiniz seçeneklerin doğru ya da yanlış olması söz konusu değildir. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.

Banu ÖZDEMİR  
Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Sosyal Alanlar Eğitimi  
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği  
Yüksek Lisans Programı Öğrencisi

EDEBİYAT DERSİNE YÖNELİK TUTUMLAR	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
Edebiyat dersimin genel kültür ve günlük yaşam ile ilgisi.					
1. Edebiyat dersinde Türk ve Dünya edebiyatını tanıma fırsatı bulduğum için mutlu olurum.					
2. Edebiyat dersine genel kültürümü artırdığı için ilgi duyuyorum.					
3. Edebiyat dersinde öğrendiğim bilgileri günlük yaşamda kullanmam beni derse karşı isteklendiriyor.					
4. Edebiyatı bilmek bence çok önemli değildir.					
5. Edebiyat dersini kişisel gelişimime yararlı olduğuna inandığım için seviyorum					
6. Edebiyat benim için gerekli ve önemli bir derstir.					
7. Edebiyat derslerinde daha çok şey öğrenmek isterim.					
8. Edebiyat dersinde öğrendiğim bilgileri başkalarıyla paylaşmak hoşuma gidiyor					
9. Edebiyat dersinde arkadaşlarımızla bizi yakınlştırıyor.					
10. Edebiyatla ilgili kitapları okumaktan hoşlanmam.					
11. Edebiyat dersini anlamsız ve gereksiz buluyorum.					
12. Edebiyat dersini anadilimiz konusunda beni bilgilendirdiği için seviyorum.					
Edebiyat dersine yönelik ilgi, istek, beceri ve yetenekler.					
13. İleride edebiyatla ilgili bir meslek seçmek isterim.					
14. Boş vakitlerimde edebiyatla ilgili etkinliklerle uğraşmaktan zevk alırım.					
15. Edebiyat dersinin işlenişi araştırmaya dayalı olarak öğrenmek isterim.					
16. Edebiyat dersini kabiliyetim olduğu için seviyorum.					
17. Edebiyat dersinde yazı (kompozisyon) yazmak hoşuma gidiyor.					
18. Edebiyat dersine çalışmak zorunda olduğum için çalışıyorum.					
19. Ders kitabının içeriği benim derse bakış açımı olumlu olarak etkiliyor.					
20. Edebiyat dersine çalışmaktan büyük bir zevk duyuyorum.					

	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
Edebiyat dersine yönelik geliştirilen olumsuz yargılar .					
21.Edebiyat dersinin sınavlarına çalışırken zorlanıyorum.					
22.Edebiyat dersinden çalışsam da düşük notlar alıyorum					
23.Edebiyat dersi konularını anlamakta güçlük çektiğim için sevmiyorum					
24.Edebiyat dersinden korkuyorum.					
25.Edebiyat dersine yeteneğim olmadığımı düşünüyorum.					
26.Edebiyat dersi konularını çabuk unuttuğum için çalışmak içinden gelmiyor.					
27.Edebiyat dersinde işlediğimiz konuları daha sonra unutuyorum.					
Edebiyat dersinde güdülenme üzerinde etkisi olan faktörler.					
28.Edebiyat dersi öğretmenimin olumlu tavırları benim derse ilgimi artırıyor.					
29.Öğretmenimin mesleki yeterliliğinin iyi olması benim derse bakış açımı olumlu olarak etkiliyor.					
30.Edebiyat dersi öğretmenimin yetersiz oluşu beni dersten soğutuyor.					
31.Edebiyat derslerinde zamanın nasıl geçtiğini anlamıyorum.					
32.Edebiyat dersini sıkıcı buluyorum.					
33.Edebiyat derslerini diğer derslere göre daha zevkli buluyorum.					

Lütfen işaretlenmemiş bir madde olup olmadığını kontrol ediniz.