

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLAR VE ÖĞRETİM PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

11. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN TÜRK EDEBİYATI
DERSİNE İLİŞKİN TUTUMLARI ÜZERİNE
İNCELEME

DAVUT KILIÇ
15706010

TEZ DANIŞMANI
Doç. Dr. HAKAN KARATAŞ

İSTANBUL
2018

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

11. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN TÜRK EDEBİYATI
DERSİNE İLİŞKİN TUTUMLARI ÜZERİNE
İNCELEME

DAVUT KILIÇ
15706010

TEZ DANIŞMANI
Doç. Dr. HAKAN KARATAŞ

İSTANBUL
2018

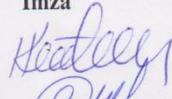
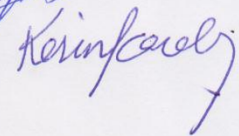
T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**11. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN TÜRK EDEBİYATI
DERSİNE İLİŞKİN TUTUMLARI ÜZERİNE
İNCELEME**

DAVUT KILIÇ
15706010

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih:
Tezin Savunulduğu Tarih:
Tez Oy Birliği ile Başarılı Bulunmuştur.

	Unvan Ad Soyad	İmza
Tez Danışmanı	: Doç. Dr. Hakan Karataş	
Jüri Üyeleri	: Doç. Dr. Boru Yücel Toy	
	: Doç. Dr. Kerim Karabacak	

İSTANBUL
EKİM 2018

ÖZ

11. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN TÜRK EDEBİYATI DERSİNE İLİŞKİN TUTUMLARI ÜZERİNE İNCELEME

Davut KILIÇ

Ekim, 2018

Edebiyat dersi birçok ülkede olduğu gibi Türkiye’de de oldukça büyük öneme sahip bir derstir. Edebiyat dersi; kültürün aktarılması, estetik zevkin dile getirilmesi, okuduğunu kavrama ve düşüncelere ifade etme gibi birçok özelliğin kazandırılmasında önemli rol oynar. Bu çalışmada ortaöğretimde eğitim görmekte olan 11. sınıf öğrencilerinin Türk Edebiyatı dersine ilişkin tutumları çeşitli değişkenler ışığında incelenmiştir. Nicel araştırma yaklaşımıyla gerçekleştirilen bu çalışmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışma 2017-2018 eğitim - öğretim yılında altı farklı okul türünde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 362’si erkek ve 456’si kız olmak üzere toplamda 819 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Veyis (2015) tarafından geliştirilen ilgi, önem, kaçınma ve bilgi alt boyutlarını barındıran toplamda 27 maddelik Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesi adına betimleyici istatistikler, bağımsız örneklemde t testi, tek yönlü ANOVA ve Pearson Kolerasyon analizleri kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre cinsiyet, okul türü, kitap okuma sıklığı, sosyal medyada geçirilen süre, baba kitap okuma sıklığı değişkenlerinde anlamlı istatistiksel farklar bulunmuştur. Buna karşın kültürel etkinlik sayısı, anne kitap okuma sıklığı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, aile aylık geliri ve yetişilen kültür ve ortam değişkenlerinde anlamlı istatistiksel farklılıklar bulunmamıştır. Bunun yanında öğrencilerin Türk Edebiyatı dersine yönelik tutumlarıyla Türk Edebiyatı akademik başarıları ve genel akademik başarı arasında istatistiksel anlamda bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin tutumlarının geliştirilmesi açısından öğrencilerin sosyal medyayı daha bilinçli kullanması yönünde önlemlerin alınması ve daha fazla kitap okumaya teşvik edilmesi gibi bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler : Türk Edebiyatı, Tutum, Ortaöğretim, Başarı

ABSTRACT

A STUDY ON 11TH GRADE STUDENTS' ATTITUDE TOWARDS TURKISH LITERATURE COURSE

Davut KILIÇ

October, 2018

Literature course has also rather great importance in Turkey as in many other countries. Literature class; to convey cultural properties, to express aesthetic pleasure, to comprehend what you read and to express your thoughts. In this study, the attitudes of 11th grade students in secondary education to Turkish literature course were examined according to various variables. In this study, correlational survey model was used from quantitative research approaches. This study was conducted in six different school types in the academic year of 2017-2018. The study group consisted of 819 students, 362 male and 456 female students. As a means of collecting data in the study, a Toplam of 27 items of Attitude Scale Towards Turkish Literature Lesson were used, which were developed by Veyis (2015) in terms of interest, importance, avoidance and information. Descriptive statistics, independent samples test, one way ANOVA and Pearson Correlation analysis were used to analyze the obtained data. According to the results obtained from the research, significant statistical differences were found in variables such as gender, school type, book reading frequency, time spent in social media, father reading frequency. On the other hand, there were no significant statistical differences in the number of cultural activities, mother book reading frequency, mother education level, father education level, family monthly income and cultured and environment variables. Besides, it has been determined that there is a low level of relationship between the students' attitudes towards Turkish literature and the academic success of Turkish literature and overall academic achievement. As a result of the research, some suggestions have been made, such as encouraging them to read more books and encouraging students to use social media more consciously in order to improve their attitudes.

Key Words: Turkish Literature, Attitude, Secondary Education, Success

ÖN SÖZ

Bu bölümünde ortaya koyulan bu tez çalışmasında maddi ve manevi anlamda emeği geçen kişi ve kurumlara yer vermek istiyorum.

Öncelikle yoğun emek isteyen bu tez çalışmasının hiçbir döneminde yardımını esirgemeyen, her zaman beni motive eden, zaman ayıran ve sürekli paylaşım içinde olduğum değerli hocam Sayın Hocam Doç. Dr. Hakan KARATAŞ'a çok teşekkür ediyorum. Sayın hocamın hakkının kolay kolay ödenemeyeceğinin farkındayım.

Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim bölümünde akademik anlamda şahsıma ders ve destek veren değerli hocalarım Prof. Dr. Mehmet GÜROL, Prof. Dr. Vefa TAŞDELEN, Prof. Dr. Yavuz ERİŞEN, Doç. Dr. Banu YÜCEL TOY, Dr. Öğr. Üyesi. Sertel ALTUN, Doç. Dr. Bülent ALCI, Dr. Öğr. Üyesi. Davut HOTAMAN ve Arş.Gör. İpek ÖNAL'a teşekkür ederim.

Tez jürimde beni yönlendiren ve bana önerilerde bulunan değerli hocalarım Doç. Dr. Banu YÜCEL TOY ve Doç. Dr. Kerim KARABACAK'a teşekkür ediyorum.

Tezimin uygulanması aşamasında bana kolaylık sağlayan İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğüne, TEDYTÖ'nün kullanılmasına izin veren Dr. Öğr. Üyesi. Fatih VEYİS hocamıza, veri topladığım okul müdürlüklerine ve çalışmama gönüllü olarak katkı veren değerli öğrencilerimize teşekkür ederim.

Ayrıca eğitim hayatım boyunca bana sürekli destek olan anneme, babama ve kardeşlerime teşekkür ediyorum. Onların sabrının ve desteğinin benim için çok önemli olduğunu belirtmek isterim.

İstanbul; Ekim, 2018

Davut KILIÇ

İÇİNDEKİLER

ÖZ	iii
ABSTRACT	iv
ÖN SÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	xi
KISALTMALAR	xii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.1.1. Ana dil	2
1.1.2. Edebiyat.....	3
1.1.3. Edebiyat Eğitimi.....	5
1.1.4. Tutum	7
1.1.4.1. Tutum Kavramı	7
1.1.4.2. Tutumun Öğeleri	9
1.1.4.3. Tutum ve Davranış.....	12
1.1.4.4. Tutumların Oluşumu ve Değişmesi	13
1.1.5. Edebiyat Eğitimi ve Tutum	14
1.1.6. Akademik Başarı	16
1.1.7. Öğretim Programında Türk Edebiyatı Dersi	17
1.2. Araştırmanın Amacı ve Alt Problemler	21
1.3. Araştırmanın Önemi.....	21
1.4. Araştırmanın Varsayımları.....	22
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	22
1.6. Tanımlar	23
1.7. Konu İle İlgili Araştırmalar.....	23
2. YÖNTEM	33
2.1. Araştırmanın Modeli	33
2.2. Evren ve Örneklem	33
2.3. Veri Toplama Aracı.....	37

2.4. Verilerin Toplanması	37
2.5. Verilerin Analizi.....	38
3. BULGULAR.....	40
3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	40
3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	41
3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	42
3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	46
3.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	49
3.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	52
3.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	54
3.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	55
3.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	57
3.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular	59
3.11. On Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	62
3.12. On İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	63
3.13. On Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	65
3.14. On Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	66
4. TARTIŞMA	68
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışmalar	68
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışmalar	69
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışmalar	71
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışmalar.....	72
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Tartışmalar.....	74
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Tartışmalar	75
4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Tartışmalar	76
4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Tartışmalar.....	77
4.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Tartışmalar	78
4.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Tartışmalar	79
4.11. On Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışmalar.....	80
4.12. On İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışmalar	81
4.13. On Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışmalar	82
4.14. On Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışmalar.....	83
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	84
5.1. Sonuçlar	84
5.2. Öneriler	87

5.2.1. Araştırmacılar İçin Öneriler	87
5.2.2. Uygulamacılar İçin Öneriler	88
KAYNAKÇA	89
EKLER	101
ÖZGEÇMİŞ	118

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1 : Örneklem Grubunun Demografik Özellikleri	34
Tablo 2 : Veri Toplama Aracına İlişkin Güvenilirlik Testi Sonuçları.....	36
Tablo 3 : Alt Boyutlara Ait Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları Tablosu	38
Tablo 4 : 11. Sınıf Öğrencilerinin Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler (N=819)	40
Tablo 5 :Ortaöğretim 11. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin T-Testi Sonuçları	41
Tablo 6 : Ortaöğretim 11. Sınıf Öğrencilerinin Okul Türüne Göre Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutumlarının Betimsel Analizi	42
Tablo 7 : Ortaöğretim 11. Sınıf Öğrencilerinin Türk Edebiyatına Yönelik Tutumlarının Okul Türüne Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair ANOVA Testi.....	43
Tablo 8 : Ortaöğretim 11. Sınıf Öğrencilerinin Türk Edebiyatına Yönelik Tutumlarının Okul Türüne Göre Hangi Gruplar Arası Farklılaşma Gösterildiğine Dair Post-hoc Testi Sonuçları	44
Tablo 9 : Ortaöğretim 11. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Sıklığına Göre Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutumlarının Betimsel Analizi	46
Tablo 10 : Ortaöğretim 11. Sınıf Öğrencilerinin Türk Edebiyatına Yönelik Tutumlarının Kitap Okuma Sıklığına Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair ANOVA Testi	47
Tablo 11 : Ortaöğretim 11. Sınıf Öğrencilerinin Türk Edebiyatına Yönelik Tutumlarının Kitap Okuma Sıklığına Göre Hangi Gruplar Arası Farklılaşma Gösterildiğine Dair Post-hoc Testi Sonuçları	48
Tablo 12 : Ortaöğretim 11. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Medyada Geçirdiği Süreye Göre Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutumlarının Betimsel Analizi	50

Tablo 13 : Ortaöğretim 11. Sınıf Öğrencilerinin Türk Edebiyatına Yönelik Tutumlarının Sosyal Medyada Geçirdiği Süreye Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair ANOVA Testi.....	50
Tablo 14 : Ortaöğretim 11. Sınıf Öğrencilerinin Türk Edebiyatına Yönelik Tutumlarının Sosyal Medyada Geçirilen Süreye Göre Hangi Gruplar Arası Farklılaşma Gösterildiğine Dair Post-hoc Testi Sonuçları	51
Tablo 15 : Ortaöğretim 11. Sınıf Öğrencilerinin Katıldığı Yıllık Kültürel Etkinlik Sayısına Göre Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutumlarının Betimsel Analizi.....	53
Tablo 16 : Ortaöğretim 11. Sınıf Öğrencilerinin Türk Edebiyatına Yönelik Tutumlarının Katıldığı Yıllık Kültürel Etkinlik Sayısına Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair ANOVA Testi.....	53
Tablo 17 : Ortaöğretim 11. Sınıf Öğrencilerinin Türk Edebiyatına Yönelik Tutumlarının Katılınılan Yıllık Kültürel Etkinlik Sayısına Göre Hangi Gruplar Arası Farklılaşma Gösterildiğine Post-hoc Testi Sonuçları.....	54
Tablo 18 : Ortaöğretim 11. Sınıf Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeyine Göre Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutumlarının Betimsel Analizi	55
Tablo 19 : Ortaöğretim 11. Sınıf Öğrencilerinin Türk Edebiyatına Yönelik Tutumlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair ANOVA Testi	56
Tablo 20 : Ortaöğretim 11. Sınıf Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeyine Göre Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutumlarının Betimsel Analizi	56
Tablo 21 : Ortaöğretim 11. Sınıf Öğrencilerinin Türk Edebiyatına Yönelik Tutumlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair ANOVA Testi	57
Tablo 22 : Ortaöğretim 11. Sınıf Öğrencilerinin Anne Kitap Okuma Sıklığına Göre Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutumlarının Betimsel Analizi	58
Tablo 23 : Ortaöğretim 11. Sınıf Öğrencilerinin Türk Edebiyatına Yönelik Tutumlarının Anne Kitap Okuma Sıklığına Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair ANOVA Testi	59

Tablo 24 : Ortaöğretim 11. Sınıf Öğrencilerinin Baba Kitap Okuma Göre Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutumlarının Betimsel Analizi	60
Tablo 25 : Ortaöğretim 11. Sınıf Öğrencilerinin Türk Edebiyatına Yönelik Tutumlarının Baba Kitap Okuma Sıklığına Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair ANOVA Testi.....	61
Tablo 26 : Ortaöğretim 11. Sınıf Öğrencilerinin Türk Edebiyatına Yönelik Tutumlarının Baba Kitap Okuma Sıklığına Göre Hangi Gruplar Arası Farklılaşma Gösterildiğine Dair Post-hoc Testi Sonuçları	62
Tablo 27 : Ortaöğretim 11. Sınıf Öğrencilerinin Aile Aylık Gelirine Göre Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutumlarının Betimsel Analizi	63
Tablo 28 : Ortaöğretim 11. Sınıf Öğrencilerinin Türk Edebiyatına Yönelik Tutumlarının Aile Aylık Gelirine Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair ANOVA Testi	64
Tablo 29 : Ortaöğretim 11. Sınıf Öğrencilerinin Yetiştği Bölgeye Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair Bağımsız Örneklemde T Testi	65
Tablo 30 : Ortaöğretim 11. Sınıf Öğrencilerinin Türk Edebiyatı Dersi Akademik Başarısı İle Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutumlarının Betimsel Analizi	66
Tablo 31 : Ortaöğretim 11. Sınıf Öğrencilerinin Türk Edebiyatına Yönelik Tutumları ile Türk Edebiyatı Dersi Akademik Başarı Puanı Arasında İlişkiyi Gösteren Pearson Kolerasyon Testi	66
Tablo 32 : Ortaöğretim 11. Sınıf Öğrencilerinin Genel Akademik Başarısı İle Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutumlarının Betimsel Analizi	67
Tablo 33 : Ortaöğretim 11. Sınıf Öğrencilerinin Türk Edebiyatına Yönelik Tutumları ile Genel Akademik Başarı Puanı Arasında İlişkiyi Gösteren Pearson Kolerasyon Testi.....	67

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1 : Tutumun Öğeleri	13
---------------------------------	----

KISALTMALAR

Akt.	: Aktaran
ANOVA	: Varyans Analizi
EARGED	: Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi
f	: Frekans
MEB	: Milli Eğitimi Bakanlığı
n	: Öğrenci Sayısı
Ort.	: Ortalama
ÖSS	: Öğrenci Seçme Sınavı
P	: Anlamlılık Düzeyi
PISA	: Uluslararası Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Programı
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
Std. Hata	: Standart Hata
Std. Sapma	: Standart Sapma
TL	: Türk Lirası
TTK	: Talim Terbiye Kurulu
TEDYTÖ	: Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutum Ölçeği
YKS	: Yüksek Öğretim Kurumları Sınavı
www	: World Wide Web

1. GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde öncelikle problem durumu ele alınmış daha sonra problem durumu; ana dil, edebiyat, edebiyat - tutum ilişkisi, edebiyat eğitimi ve edebiyat eğitiminin özellikleri gibi alt başlıklar ayrılarak konuyla ilgili alan yazın taraması sonucunda elde edilen bilgiler ortaya konulmuştur.

1.1. Problem Durumu

Dil, bir toplumun kültür taşıyıcısıdır. Dilin estetik ve etkili bir şekilde ifade edilmesine edebiyat denir. Milli Eğitime göre dil, hem kültürün ifade edilişi hem de kültürü oluşturan bir araçtır. Bu sebeple edebiyat eğitimi hem kültürün hem de sanatın bir kolu olarak ayrı bir öneme sahiptir. Türk Edebiyatı eğitim programının temel amacı başta sanat metinleri olmak üzeri edebi metinleri dil ve zihniyet unsurundan çözümleyebilen, metin içinde verilmek istenen mesajı algılayan ve yorumlayan bireyler yetiştirmektir (MEB, TTK, 2011:6). Türk Edebiyatı dersindeki kazanımlar üzerinde şüphe edilmeyecek tek doğru üzerinden kurgulanmamıştır. Bu durumda öğrenciden kendi fikrini, aldığı eğitimle geliştirmesi ve gelişen bu fikirleri kültür ve sanat hayatına aktarması beklenir.

Milli eğitimin belirlediği programlar ve genel eğitim politikası düşünüldüğünde Türk Edebiyatı dersindeki tek amaç estetik zevk uyandırmak ve dil gelişimi sağlamak değildir. Bunların yanında Türk Edebiyatı dersinde kültür aktarımı sağlamak ve toplumu edebi sanatla yeniden şekillendirmektir (Karadağ, 2012). Bu açıdan bakıldığında Türk Edebiyatı dersinde bilişsel kazanımlar elde etmekten çok daha öte kazanımlar edinmenin hedeflendiği söylenebilir. Şemsettin Sami ise *edebiyatçı* kelimesine günümüzde *sanatçı* ve *dilbilimci* kelimelerine denk gelecek anlamları yüklemiştir. Ona göre edebiyatçı yeni kelimeler bulup kültürümüze katmalı ve düşünce anlamında çığır açmalıdır (Doğramacıoğlu, 2010). Türk Edebiyatı dersi öğretmenlerinin *edebiyatçı* tanımını üstlendiği günümüzde eğitsel alanda kültür ve sanata katkı yapabilmek için öğrencilerde olumlu tutumlar gelişmesine yardımcı olmak öğretmenlerin görevidir. Tutumlar öğrencilerin görüşleri hakkında bilgi

verirken ders öğretmenin ve programın da ne kadar başarılı olup olmadığı hakkında da bilgi verir.

Derse yönelik olumlu tutum içinde olmak ve ilgi göstermek hem bilişsel hem de duyuşsal alana hitap etmesinden dolayı öğrenme oldukça önemli bir ön şarttır. Buna göre öğrencilerin derse ilgilerini artırmak daha yüksek başarının oluşmasını sağlar (Yaman ve diğ., 2004). Bu bağlamda yapılan bu araştırma öğrencilerin Türk edebiyatına tutumlarını belirlemek ve bunun ışığında uygulayıcılara ve araştırmacılara önerilerde bulunmayı amaçlamıştır.

Öğrencilerin derse karşı tutumunu etkileyen birçok faktör vardır. Derse yönelik tutum öğrencinin kendisi, ailesi, yetiştiği çevre, arkadaşları ve daha birçok değişken tarafından etkilenebilir (Kağıtçıbaşı, 2017; İnceoğlu, 1997). Daha önce yapılmış olan çalışmalarda ele alınan ve öğrencilerin derslere yönelik tutumunu etkileyen bazı faktörler (cinsiyet, okul türü, kitap okuma sıklığı, sosyal medyada geçirilen süre, kültürel etkinlik sayısı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne kitap okuma sıklığı, baba kitap okuma sıklığı, aile yıllık geliri ve yetişilen ortam ile kültür) bu çalışmada alt problem olarak ele alınmıştır.

Türk edebiyatı dersinin orta öğretimdeki temel derslerden biri olması, her türdeki ortaöğretim kurumunda haftalık en az 3 ders saati olarak okutulması ve edebiyat eğitiminde tutumlar üzerine yeteri kadar araştırma yapılmaması sebebiyle *11. Sınıfların Türk Edebiyatına İlişkin Tutumları* araştırılması gereken bir problem olarak görülmüştür. Türk Edebiyatı dersine öğrenci penceresinden bakmak ve literatüre katkıda bulunmak amacıyla bu problem durumu ele alınmıştır.

Bu bölümde araştırmanın alanını oluşturan ana dil, edebiyat, edebiyat eğitimi, tutum ve akademik başarı konularıyla kavramsal çerçeve oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu kavramsal çerçevede; ana dilin insanların edebi zevkini dile getirmesi, edebiyat eğitiminin önemi, edebiyat eğitiminde tutumların oluşturabileceği etki ve bunların akademik başarıya etkisinden bahsedilmektedir.

1.1.1. Ana dil

Dil, insanlar arası anlaşmayı sağlayan doğal bir araç, kendine özgü kuralları olan ve bu kurallar çerçevesinde gelişen ve temeli bilinmeyen bir anlaşma sistemidir

(Ergin, 2002, 3). Kaplan (2002, 139), dili toplumu şekillendiren bir kap olarak nitelendirir. Uygur (1996, 19)'a göre dil, kültür yapısını bir arada tutan bir çimentodur. Anadil, Türk Dil Kurumuna (2017) göre içinden başka lehçeler ve diller de türetilen dildir. Basit bir tanımla, kişinin doğuştan beri kullandığı dildir. Ana dil hem birey hem de toplum açısından çok önemlidir. Dil insanların en hızlı ve en net şekilde anlaşmasını sağlayan iletişim aracıdır. Kişi ana dili üzerine yeteneği geliştikçe yaşadığı topluma da o derecede hakim olabilir (Melanlıoğlu, 2008, 66). Ayrıca ana dil eğitimi bireyin bilişsel becerileri kazanmasında da oldukça önemlidir (Sinan, 2006). Ana dil edinim sürecinde çevre ve birey sıklıkla etkileşim için karşı karşıya gelir. Birey ana dil eğitimindeki yönergeleri ödül, ceza ve güdü yoluyla toplumdan alır (Kara, 2004). Bunun yanında ana dil bir kişiyi önce bir ulusa daha sonra o ulusun kültürüne bağlar. Ana dile gösterilen önem beraber yaşayan insanların ortak kültürde buluşmasına neden olur. Anadilin özellikle kişiyi hayatı boyunca ve toplumu var olduğu müddetçe etkilemesi bu kavramı oldukça önemli kılar. Dil bir kültürün en temel ögesidir ve bunun yanında kültürün en önemli taşıyıcısıdır. Nesilden nesile kültür aktarımının en büyük yükü dile aittir (Sucu, 2013). Bulut ve Orhan (2012)'ye göre dil kültür taşıyıcısı olmanın yanında insan düşüncesinin sözcüsüdür. Bu açıdan bakıldığında insan ana dilinin yetileri kadar kendisini ifade eder. Ana dilin imkanları çevresinde felsefe yapıp edebi ürünler ortaya koyabilir. Ortak kültür ve ortak yaşam biçimleriyle bir araya gelmiş olan toplumlar bu özelliklerini devam ettirebilmek adına kendilerine ortak bir düşünce aktarma aracı geliştirirler. Ana dil, tarih, gelenek ve görenekler bu düşünce aktarım araçlarından bazılarıdır.

Ana dilin göstermiş olduğu bu özellikler sebebiyle şunu söyleyebiliriz ki bir ülkenin dile gösterdiği duyarlılık ve önem o ülkenin gelişmişlik seviyesini gösterir. Kavcar'a (1988) göre dilin niteliklerini iyi bilme ve dili iyi kullanma hem akademik başarı hem de okul başarısı için hayati bir değere sahiptir. Gelişmiş toplumlarda insanın kendini en net biçimde ifade etmesi ve var olduğu topluma kendini entegre edebilmesi adına dilin nasıl öğrenildiği ve nasıl kullanıldığı oldukça önemlidir. Bu bağlamda dilin estetik formu olan edebiyat, ülkenin ve o ülkenin ait olduğu kültürün gelişmesinde oldukça etkilidir. Ana dil gerçek anlamda milletin oluşturduğu edebi zevk ve edebi eserler vasıtasıyla yaşatılabilir (Sucu, 2013). Bundan hareketle edebiyat eğitiminin oldukça önemli bir konu olduğu söylenebilir.

1.1.2. Edebiyat

Edebiyat kelimesi Arapça kökenli bir kelime olup terbiye, eğitim anlamına gelen “edp” (edep) kökünden gelmiştir (Kaplan, 2002, 159). TDK (2017)’ya göre duyguların düşüncelerin ve hayallerin yazılı veya sözlü olarak ifade edilme sanatıdır. Yazın dünyamızda modern anlamda edebiyat kelimesinin karşılığı “dilde yapılan güzel sanat dalıdır”. Yani edebiyat, yazar ve şairlerin kaleminden çıkan estetik değerlere sahip olan metinlerin karşılığıdır (Çetişli, 2006). Bilim ve sanat dalları arasında bir hiyerarşi yoktur. Çağımız uzay çağı olarak adlandırılmasının yanı sıra her bilim ve sanat dalı hayatın başka bir yönünü açıklamaya çalışır (Banarlı, 2007). Edebiyat kelimesi farklı dönemler içerisinde farklı anlamlar üstlenmiştir. Osmanlıca sözlüğüne göre edebiyat nesir ve nazımlı etkileyici söz sanatı olarak tanımlanmıştır (Develioğlu, 2010, 207). Edebiyat güzel sanat dallarından biri olarak toplumda önemli bir yere sahiptir. Edebiyat insanların özellikle çocukluk ve gençlik dönemlerinde şekillenmektedir. Edebiyat; düşünme, üretme ve ortaya koyma süreçlerini barındırır. Kavcar (1999)’a göre edebiyat insanın yaratma gücünün önemli bir belirtisidir. Edebiyat, demokratik kültür dokusunu oluşturan davranışları, tutumları yaşatarak, hissederek kavratılmasını sağlayan bir süreçtir (Sucu, 2013). Jusdanis (2010, 13-14) edebiyatın önemini şöyle belirtmiştir:

“Tıpkı genel anlamda estetiğe olduğu gibi edebiyata da, icat edilmiş biçimlerin mekanı olarak ve daha da önemlisi hayat ile hayata benzer şeyler arasındaki farklılıkları tecrübe ettiğimiz alan olarak; daimiliğin ve metamorfozun yeri olarak ihtiyaç duyarız. Edebiyat, sadece betimlemeleri hakiki olduğu için değil, doğrulanabilir bir gerçekçilik ile onun çarpıtılmış yeniden üretimi arasındaki o gerilim üzerine bizi düşünmeye sevk ettiği için de önemlidir. Gündelik gerçek ile hayali olan arasında ayırım yapabilme bizim için temel önem taşır. Yeni bir şey düşünebilme, icat edebilme, bir başkasının zihni içine girebilme ve yeni bir dünya için savaşılabileceğimiz işte bu ayırma dayanır. Öyleyse edebiyatın rolü alternatif insan ilişkilerini ve siyasi kurumları hayal edebileceğimiz ayrı bir insan pratiği alanı olarak sivrilmiştir.”

Edebiyat tanımı yapılmakta oldukça zorlanılan geniş kapsamlı ve sürekli bir devinim içinde olan içinde olgu ve kavramlar barındıran bir bütündür. Bu sebeple ilk aşamada tanımı yapılamayacak kadar geniş ve derin anlamlar içeren sürekli yeni durum, olgu ve anlayışla büyüyen ve devinim içinde olan dinamik bir sanat dalıdır (Demir, 2016). Bu bağlamda kişinin bilişsel yetilerini geliştirmesi, üreten, yorumlayan, eleştiren, yargılayan birey olabilmesi adına edebiyatın kişiye kattığı değerler göz ardı edilemez (Büyükkantarcıoğlu, 2016). Ayrıca edebiyatın kişiye özel bir sanat olmasının yanı sıra aynı toplumda yaşayan ve aynı olaylara benzer tepkiler veren bir toplumun ortak ifade ediş biçimidir. Bu kapsamda bakıldığında çoğu kez sanatsal olarak kastedilen edebiyat ile bilimsel anlamda kastedilen edebiyat tanımları

birbirinden farklı olmasına rağmen aynı isimlerle anılırlar. Bu durumdan dolayı özellikle lise ve üniversite düzeyinde verilen edebiyat eğitiminin hem sanatsal hem de bilimsel açıdan kazanımlar hedeflediği aşıkardır (Demir, 2016).

Ayrıca edebiyat birçok bilim alanına (tarih, sosyoloji, filoloji, felsefe, psikoloji, eğitim...) kaynak olmasının yanında tek amacı da bu bilimlere kaynak olmak değildir. Çünkü edebiyatın sadece bir amacı olamaz. Edebiyat çok yönlü ve çok amaçlı estetik hazzın devreye girdiği bir bilim ve sanattır. Bu anlamda edebiyat kişide dil zevk ve anlayışını geliştirmek ayrıca kişide duyuş ve düşünüş farkındalığı amacıyla ortaya çıkmıştır (Karadağ, 2012, 9). İnsanı inşa yapan en önemli yetilerden birisi gerçek ile kurgu arasında ayırım koyma yetisidir. Jusdanis (2010)'e göre edebiyatın işlevi daha önce hiç düşünülmeyen şeyi hayal etmek, kendimizi bir başkasının yerine koyabilmek ve en önemlisi daha iyi bir yaşam için çaba harcamaktır. Edebiyat da insanlara farklı ilişki kurabilme biçimlerini ve siyaset yordamlarını düşünebilme olanağı verir.

Yapılan tanımlardan hareketle edebiyatın sürekli değişim içinde olduğu, kültür aktarımında etkilerinin yadsınamaz olduğu, hem bireyi hem de toplumu direkt olarak etkilediği, duyuşsal ve bilişsel açıdan insanı bir çok açıdan geliştiren sanat ve bilim alanı olduğu söylenebilir. Edebiyat kelimelerle üretilen bir sanattır. Bu sebeple Kaplan (2002)'a göre romanda, öyküde, tiyatrodaki ve şiirde bize heyecan veren aklımızda yeni bir dünya yaratan ve bize heyecan veren hayaller, anlatılar, kurgular ve varlıklar etkilerini edebiyata ve kelimelere borçludur. Antik Yunan döneminde günümüz insanların edebiyat dediği şeyi şiir olarak görölüyordu. Edebiyatın o dönemdeki en önemli amacı estetik hazzı insanlara aktarmaktı. Modern dünyada ise edebiyatın artık bir sanat dalı olmasının ötesine geçtiği görölüyor. Edebiyat işlevi artık; geçmiş ile geleceği, sanat ile bilimi, modern dünya ile antik dönemleri, hayal ile gerçeği birbirine yakınlaştırmaktır. Sanat kavramı, 18. yüzyılda resim, müzik, heykel ve buna benzer diğer olgularla estetik anlayışa ulaşma çabası olarak çıktı. Sanat kişide hem zevk uyandır hem de topluma hizmet eder. Oysaki edebiyat kavramının ortaya çıkması insanlık tarihi kadar eskidir. Çünkü edebiyat, insanlığın iletişimi ve tecrübesini anlatma gibi basit ama köklü işleve sahiptir. Edebiyat günümüzde sanatın alt boyutu olarak gözükür ama bu durum edebiyatın sınırlarını küçültmez. Çünkü edebiyat kişiye kendini ve düşüncelerini anlatabilme ihtiyacını karşılaması sebebiyle diğer sanatların da doğuşuna ışık tutar. Edebiyat diğer sanat

dalları ve bilimden beslendiği gibi ayrıca onları besleyen temel ögedir. Edebiyat her ne kadar bilimle iç içe olsa bile her zaman gerçeği anlatmaz. Edebiyat olanın yanında olabilecekleri de anlatır. Edebiyat bir tarih değildir. Geçmiş kurguyla anlatırken aynı zamanda dönemin düşünce ve algılayış biçimini de aktarır. Edebiyat, teoloji ve tıp gibi pratik bilimlerin aksine kendisinin insan eliyle yaratıldığını ve hayal ile gerçek arasında bir çizgide olduğunu anlatmaya çalışır (Jusdanis, 2010, 88-89).

1.1.3. Edebiyat Eğitimi

Eğitim ve edebiyat insanla ilişkili olduklarından dolayı birbirilerini tamamlarlar. Edebiyat kişinin dünyadaki hikayesini betimlediğinden, eğitim ise kişinin sürekli daha iyi bir yaşamı elde etme isteğine cevap vermesinden dolayı insanoğluna yakındır (Kavcar, 1999, 2). Liselerde Türk Edebiyatı ve Dil Anlatım dersleri tüm derslerin temelidir. Aynı zamanda ilköğretimdeki Türkçe dersi de Türk Edebiyatı ve Dil anlatım dersleriyle ortak kökten gelmiştir. Dil ve edebiyat eğitiminde asıl amaç dil sevgisi ve dil duyarlılığını aşılamdır. Edebiyat eğitiminde genç bireylerin estetik zevk ve dil duyarlılığının ortaya çıkarılması, dilin geliştirilip zenginleştirilmesi, yine estetik bir duyarlılıkla ulusal ve uluslararası değerlerin tanıtılması, dilin işlev ve imkanlarını fark ettirilmesi amaçlanır (Çetişli, 2006). Kavcar (1993, 29-30) edebiyatın amaç ve işlevleri üzerine bazı farklı görüşleri şu şekilde gruplandırmıştır.

Bunlar:

- Edebiyatı öncelikle ahlâk, din ve politika gibi alanlardaki yaşantımıza ilişkin sorunlara göre değerlendiren ve edebiyatı özellikle bu alanlara yönelik sorumlu sayanlar,
- Edebiyatı her şeyden önce bir sanat dalı olarak değerlendiren ve iyi bir edebi eserin yalnızca estetiğe karşı sorumlu olduğunu, başka amaçlara araç edilmemesi gerektiğini söyleyenler,
- Edebiyat ile ahlâk vb. değerler arasında bir ilişki gören fakat edebiyatın, ahlâk alanında sadece olumlu neticeleri sanat sınırları içinde kalarak elde edebileceğini düşünenler.

Edebiyat sanatı ile bu sanat üzerine yapılmış araştırma ve inceleme metinleri arasında oldukça büyük fark vardır (Çetişli, 2006). Edebiyat eğitimini edebi metinler yoluyla verir. Milli Eğitim Bakanlığı (2011) Türk Edebiyatı öğretim programına

göre edebiyat eğitiminde edebi metinlere vurgu yaparak edebiyat eğitiminin misyonunu şöyle belirtir:

“Edebiyat eğitimi kısaca, bu metinlerdeki sanat değerlerini sezmeyi, 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 hususunda beceriler kazandırılmalı; sanata özgü yaşantının özellikleri hissettirilmelidir. Öğrencilerin; her düzeydeki dil göstergelerinin nerede, niçin, nasıl ve neden kullanıldığını kavrayabilecek bir anlayışa ulaşmaları sağlanmalıdır” (s.1).

Okullarda verilen edebiyat dersiyle amaçlanan öğrenciyi edebi metin ve edebi sanatla karşılaştırmaktır (Taşdelen, 2006). Yine Taşdelen’in (2006) çalışmasına göre her eğitim etkinliği bir ölçme ve değerlendirmeye tabi tutulur. Oysaki edebiyat dersi bir sanat eğitimi olarak algılanıyorsa ve öğrencinin yorumlarıyla hayat buluyorsa bu konuda ölçme ve değerlendirme adına yapılacak olan tek doğrulu sınavlar edebiyat sanatının anlamını öldürür ve öğrenciyi yaratıcı düşünceden uzak tutar. Edebiyat eğitimi, bilişsel alanla ilgili kazanımları hedeflediği kadar duyuşsal alanla ilgili hedefleri de kapsar. Bu sebeple Türk Edebiyatı dersinde hedeflenen kazanımlara ulaşıp ulaşılmadığı ölçüldüğünde akademik başarının yanında Türk Edebiyatı dersine yönelik tutumların da incelenmesi gereklidir. Edebiyat eğitimi, kişinin kendisini geliştirme, sosyal hayatta olumlu ilişkiler kurabilme, kendisini toplum içinde ifade edebilme, kendisiyle ve etrafındaki diğer bireylerle uyumlu bir şekilde yaşamasını sağlar. Bunun gibi özellikleri neticesinde bireysel gelişime katkıda bulunabilen değerli bir eğitim alanıdır (Güzel, 2006).

Edebiyat eğitimi, edebiyat ve eğitim ana bilim dallarının bağlantı noktalarını araştırarak edebiyatın eğitime ve edebiyatın eğitime etkilerini konu edinir. Bu anlamda, bireyin edebi ürünleri eğitimin bir parçası olarak kullanması ve edebiyatın eğitilen bireyler üzerindeki etkisini, bu etkilerin sosyal hayattaki yansımalarını inceler (Emre, 2005, s.233).

Öğrencinin başarısını etkileyen birçok parametre vardır. Bunlar en kapsamlı şekilde okul ortamı, aile ve öğrencinin kişisel özellikleri diye sıralanabilir. Sarıer (2016)’in yapmış olduğu araştırma sonucunda başarıyı en çok etkileyen değişkenler: sosyo-ekonomik düzey, öz-yeterlilik ve güdülenme olarak ortaya konulmuştur. Öğrencinin derslerine karşı pozitif tutumlar geliştirmesi sonucu akademik başarıyı yakalaması beklenir.

1.1.4. Tutum

Tutum; sözlükte karşılığına bakıldığında “tutulan yol, tavır” anlamı bulunur (TDK, 2017). Tutumlar özellikle psikoloji ve sosyoloji alanında sıklıkla üzerine çalışılan kavramlar olmasının yanında hemen hemen bütün sosyal bilimlerde önem ihtiva eden bir kavramdır. Tutum uzun zamandır sosyal psikolojinin temel konularından biri olmuştur (Kağıtçıbaşı, 2017, 129). Genel olarak bakıldığında ise tutum davranış biliminin anahtar kavramlarından biri olarak karşımıza çıkar. Hatta Murphy ve Newcomb’a göre bütün sosyal psikoloji alanında belki de hiçbir kavram tek başına tutumlar kadar merkezi bir konumda değildir (İnceoğlu, 2011, 13). Bu açıdan bakıldığında tutum kavramının etkileri ve özellikleri eğitim bilimleri açısından da yadsınamaz. Araştırmanın bu bölümünde tutum kavramı üzerine yapılan çalışmalardan yola çıkarak tutum kavramı, tutum özellikleri ve tutum değişkenleri hakkında genel bilgi verilecektir.

1.1.4.1. Tutum Kavramı

İlk kez 1900’lü yıllarda bilimsel olarak incelenmeye başlanan tutum kavramı bireyin inanç, duygu ve değer yargıları üzerine inşa edilen ve değişkenlik gösteren psikolojik durum olarak tanımlanabilir (Philips, 2003’ten aktaran Özmenteş, 2006, 2).

İnceoğlu (2011, 17)’a göre tutum kişinin kendisine çevresindeki herhangi bir nesneye veya içinde bulunduğu topluma, toplumsal değer yargıları ya da olaya karşı deneyim, bilgi, duygu ve algılarına dayanarak, örgütlemiş olduğu bilişsel, duyuşsal veya davranışsal ön tepki eğilimidir. Daha net bir ifadeyle bir insan ya da bir nesneye karşı inançsal veya psikolojik tepki ifadesidir. Burada tutum kişinin tepkisini yönlendirici bir kavram olarak onun davranış biçimini de belirler.

Tutumun insan davranışını direkt olarak etkilemesi ve değiştirebiliyor olması tutum kavramını değerli kılan en önemli özelliktir. Genel olarak bireyin çevresindeki herhangi bir olgu veya nesneye yönelik gösterdiği tepki eğilimidir. Başka bir deyimle tutum, bireyin bir durum, olay ya da olgu karşısında ortaya koyması beklenen olası davranış biçimidir (Argın, 2013, 56). Psikolojide tutumla ilgili yapılan tanımlar bu tanıma yakındır. Kazazoğlu (2011, 17) tutumu duyguların durağan bir organizasyonu, bir obje ya da kişiye karşı değerlendirici inançlar ve tepkisel eğilimler olarak değerlendirir.

Tutumlar; kişinin olgu, olay, nesne veya kişilere karşı eğilimidir. Bu eğilimler davranışlar ve düşünceleri yönlendirdiği gibi davranışlar ve düşünce sonunda ortaya çıkan başarı düzeylerini de belirler. Demirel (1983) tutum kavramını bir eğilim olarak tanımlar. Buna göre tutum; bireyi belli insanlar, nesneler ve durumlar karşısında belli davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş eğilimdir. Bir eğilimin tutum olarak adlandırılabilmesi için bireyin o eğilimi uzun süre göstermesi gerekir. Ayrıca eğilimin bilişsel duyuşsal ve davranışsal ögelere sahip olması gerekir (Çınar, 2016, 10).

Karşılaşılan bir olay ya da nesneyi sevip sevmemek veya onaylayıp onaylamamak bireyin takındığı tutum hakkında bilgi verir, fakat bu bilgi tutumu tanımlamaya yeterli değildir (Bekmezci, 2014, 5). Tutumlar bireyseldir ve kişinin karakteri ve kişinin çevresi sonucunda belirlenir. Tutumlar öğrenme yoluyla oluştuğu için değiştirilebilir eğilimlerdir.

Akpur (2015, 72)'a göre tutumlar kişisel devinimlere şekil veren ve yaşama bağlılık, sağlıklı bir yaşam sürme, onur, dürüstlük, vicdan sahibi olma ve empati kurabilme gibi kişisel özelliklerden oluşan içsel olgulardır.

Tutum, kişinin sahip olduğu değerlere bağlı kalmak şartıyla bir simgeyi, bir objeyi, bir kişiyi veya toplumu iyi ya da kötü, yararlı ya da zararlı taraflarıyla algıladığı bir ön düşünce biçimidir (İnceoğlu, 2011, 18).

Tutum doğuştan insan tarafından edinilmez. Tutum bireyin içsel yaşantısı ve çevre etkisiyle gelişir. Kısacası tutumun bir öğrenme ürünü olduğu denilebilir. Tutumun dış dünyaya karşı şekillenen ve kişinin tercihlerine etki ederek davranış sonuçlarını değiştirebilen bir tür yanılgı olduğu söylenebilir. Kısacası bireyler etrafında oluşan herhangi bir şeye kendi inançları, tecrübeleri, zevkleri, içgüdüleri ya da düşünceleri sonucunda bir değerlendirme yaparlar. Yapılan bu değerlendirme sonucunda bir tür tepki geliştirirler. Bu değerlendirme ve tepkileri bireyde tutumların oluşmasına sebep olur (Ülgen, 1997, 8).

Tutumla ilgili çok sayıda tanım olmasına rağmen genel olarak tutum kişinin bir nesne, durum ve olaya karşı takındığı tavır olarak nitelendirilebilir. Tutum duyuşsal faktör olarak gözükmesinin yanında tepki ve eğilim yaratması sonucunda davranışsal veya bilişsel sonuçlar açığa çıkartabilir. Bu sebeple tutumlara yalnızca bir eğilim, tepki ya da duygu değil biliş-duygu-davranış eğilimi bütünleşmesidir

(Kağıtçıbaşı, 2017, 103). Benzer şekilde Smith (1971, 82-83) de tutum olgusunun üç evreden geçerek meydana geldiğini ifade etmektedir. Buna anlayışa göre ilk aşamada kavramların algılanması devreye sokularak bilişsel süreçlere dahil olunur. Daha sonra duyuşsal faktörler bu sürece katılır ve bilişsel faktörler tarafından algılanan girdiler duyuşsal alanda işlenir. Ortaya çıkan duygu ve düşünceler daha sonra iyi ya da kötü olarak nitelendirilir. Bu aşama “değerlendirme” şeklinde adlandırılır. En son aşamada ise sözü geçen değerlendirmeler birer davranış olarak ortaya çıkar. Böylece içsel bir süreç olan tutum davranışa düşünerek durumu etkiler. Bazı araştırmalara göre tutumların bileşenleri şu şekilde açıklanır: Tutumlar, genellikle inançlarla (bilişsel bileşen) güçlendirilir. Belirli davranışsal niyetlere (davranışsal eğilim bileşeni) yol açabilecek güçlü duygular (duygusal bileşen) etkiler (Oppenheim 1992, 174-175’den aktaran İçöz, 2012, 10).

1.1.4.2. Tutumun Öğeleri

Tutum için yapılan tanımlardan hareketle tutumun bir obje, durum ya da kavramı kişisel veya sosyal deneyimler sonucu iyi ya da kötü olarak değerlendiren eğilim olduğu söylenebilir. Söz konusu olan deneyimler ve bilgiler biçimi değiştirdiğinde tutum da değişebilmektedir (Tavşancıl, 2014, 72). Bu tanımlar doğrultusunda tutumların kendi içinde bilişsel, duyuşsal ve davranışsal öğelerden meydana geldiği söylenebilir. Tutumları ilk kez bu şekilde ele alınışının Rosenberg ve Hovland (1960’tan aktaran Kağıtçıbaşı, 2017, 133) tarafından yapılan çalışmalarda rastlıyoruz. Tutumun ortaya çıkabilmesi için bu üç öğenin en azından birisinin var olması gerekmektedir. Bu öğeler arasında genelde örgütlenme ve iç tutarlılık olduğu söylenebilir (İnceoğlu, 2011, 29).

Bilişsel (zihinsel) öge, bireyin düşünce işleyiş süreciyle bağlantılı olmasının yanında, düşünsel ya da bilişsel işleyişin sistemleştirilmesi ve sınıflandırılmasıyla alakalı bir öğedir. Bu sınıflandırmalar bir yandan kişinin farklı nesnelerle, kişilerle, durumlarla ilişkili olan algılamalarını etkilemesinin yanında kişinin farklı uyarıcılara karşı tepkilerini de birbirinden farklı olmasını sebep olur (İnceoğlu, 2011, 35). Tutum takınılan öge ile ilgili bireyin bizzat bir deneyim geçirmesi ile öğeyle alakalı okuma ya da duyma yoluyla bilgi edinmesi arasında fark vardır. Örneğin; bir portakalın yararlarının ve barındırdığı vitaminlerle ilgili bir yazıyı dergi ya da internette okuyan bir birey bu bilginin doğruluğuna inanır ve portakala yönelik

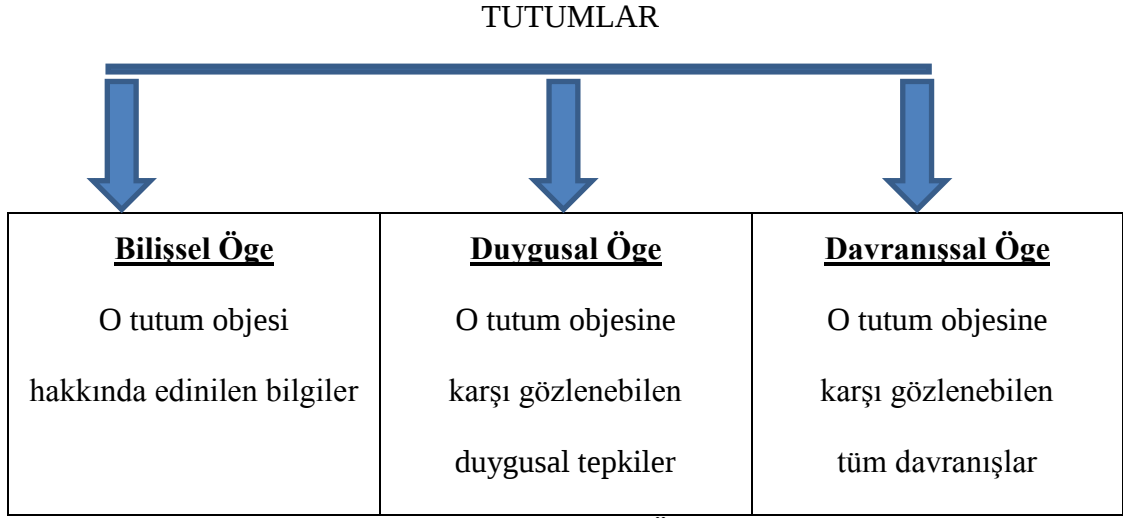
olumlu tutumda bulunur. Bu durum eğitim alanında da aynı olacaktır. Örneğin; öğretmeni tarafından roman okumanın kişisel gelişim için çok faydalı olduğunu öğrenen bir öğrenci roman ve hikayelere karşı olumlu bir tutum sergileyebilir. Burada asıl önemli olan inançtır. Çünkü tutumun bilişsel ögesi, tutum objeleri ile alakalı gerçeklere dayanan bilgi ve inançlardan oluşmaktadır (Tavşancıl, 2014, 73). Tutum objesiyle ilgili bilgiler ne kadar gerçeğe dayanırsa o objeye yönelik tutum o kadar güçlü olur. Tutum ögesiyle ilgili bilgi değişirse tutum da değişebilir (Baysal, 1981, 14-15). Bu doğrultuda bakıldığında tutumlar ve inançlar arasında iç tutarlılık olduğu söylenebilir. Bilişsel ögeyi barındıran her tutum içinde inancı da barındırır. Özetlemek gerekirse bilişsel ögenin; tutuma yönelik düşünce, inanç ve algılayış biçimi olduğu söylenebilir.

Duyuşsal öge, bireyin tutum objesiyle ilgili iyi ya da kötü duyguları o objeye karşı olumlu veya olumsuz bir tutum geliştirmesine sebep olacaktır (Triandis, 1971'den aktaran Aydoslu, 2005). Duyuşsal öğelerden en önemli kavram hazdır. Birey aldığı hazzı göre nesne ya da kişiler arasında tutuma göre sınıflama yapar. Aynı zamanda tutum objesinin kişinin çıkarlarına hizmet edip etmemesi de o tutum objesine dair geliştireceği duygulara yön verir. Tutum objesine karşı olumlu ya da olumsuz duygular barındırmak o objeyle alakalı olan deneyimlerle ilgilidir. Örnek vermek gerekirse şiir Türk Edebiyatı dersinden çeşitli sebeplerle nefret eden bir öğrenci okulu ya da öğretmeni değiştirse bile o derse karşı olumsuz tutum geliştirmeye devam edecektir. Burada ders için daha önce edinilmiş olumsuz deneyimler söz konusudur. Duyuşsal öge bireyin değer sistemiyle ilgilidir. Birey bir nesne kişi ya da durum ile ilişki içinde olup olmamasına bireyin ve çevresinin sahip olduğu değer yargıları etkili olur (İnceoğlu, 2011, 31). Değerler bireysel veya toplumsal olarak ayrılabilirdiği gibi bazı duyuşsal tutumlar kişinin çevresi tarafından kabul ettirilir (Tavşancıl, 2014, 76). Özetlemek gerekirse bireyin tutuma konu olan olay ve objelere karşı bir heyecan içermesi sonucu açığa çıkan tutum ögesidir. Bütün duyuşsal tutumlar bir sebep sonuç ilişkisiyle barındırmaz ve mantıkla açıklanamaz.

Davranışsal öge, bireyin tutum objesine karşı davranış eğilimini yansıtır (İnceoğlu, 2011, 36; Tavşancıl, 2014, 7; Özdemir, 2008, 30). Bu davranış eğilimleri duruş, söz ve hareketle gözlemlenebilir. Bunlar bireyin alışkanlıkları, normları veya tutum objesini direkt olarak etkileyebilir (İnceoğlu, 2011, 36). Bu sebeple davranışsal tutum ögesinin her zaman gerçek düşünceleri yansıttığı söylenemez. Örnek vermek

gerekirse normalde iş yerinde patronundan nefret eden bir çalışanın patrona karşı sürekli kibar ve güler yüzlü davranabilir. Kişi etrafındaki uyarıcılar sebebiyle aynı objeye farklı tutumlar sergileyebilir. Bu sebeple davranışsal öğelerden bahsederken iki tip davranıştan da bahsetmek gerekir. Bunlar duygusal davranış ve normatif davranıştır. Duygusal davranış bireyin objeye karşısında aldığı hazla ilgili davranıştır, normatif davranış ise bireyin tutum objesine karşı doğru olduğuna inandığı davranışı sergileme eğilimidir (İnceoğlu, 2011, 37). Bu sebeple normatif davranış bir başka değişken kuralsal davranış tipi olarak adlandırılmıştır. Örneğin; Türk Edebiyatı dersini seven bir öğrenci eve gittiğinde konuyla ilgili ödevlerini severek yaparken Türk Edebiyatı dersini sevmeyen farklı bir öğrenci ev ödevini bir kural olduğunu düşündüğü için yapar. Bu durumda öğrencinin geliştirdiği tutumun derse karşı motivasyonla ne kadar ilintili olduğu ortaya çıkar (Akpur, 2015).

Bütün bunların yanında tutum öğeleri zaman zaman *ara değişken* tarafından etkilenir. Ara değişken, fiziksel olarak gözlemlenemeyen fakat somut olarak karşımıza çıkabilen değişkenler arasındaki ilişkiyi açıklamaya yarayan varsayımsal bir iç durumdur. Diğer bir tanımla; bireyin karşılaştığı uyarıcı ve bu uyarıcıya verdiği tepki arasındaki gözlemlenemeyen olay, durum ve/veya süreçtir. Örnek vermek gerekirse, normal koşullar altında Türk Edebiyatı dersini seven ve o derse katılan veya ödevini yapan bir öğrenci okula eğer yorgun gelmişse derse katılamaz. Can sıkıntısı, yorgunluk vb. süreçler ara değişkenlere örnek olarak verilebilir (Kağıtçıbaşı, 2017, 132).



Şekil 1 : Tutumun Öğeleri

Kağıtçıbaşı, Çiğdem. 2017. Dünden Bugüne İnsan ve İnsanlar (19. Baskı). İstanbul: Evrim Yayınevi

1.1.4.3. Tutum ve Davranış

Birçok psikolojik öge gibi tutumlar da direkt olarak gözlemlenemez. Tutumlar gizli değişkenler olduğu için onları ancak sözlü veya davranışsal tepkilere bakarak açıklanmaya çalışılır. Tutumlar davranışın gerisinde olup onlara yön verir. Bu sebeple tutum kavramının incelenmesi, ölçülmesi ve sınıflandırılması davranışların ön kestirimine olanak sağlayacaktır (İnceoğlu, 2011, 63). Tutum kavramı bireyin herhangi bir davranış düşünce ve hissedişini yansıtır ve birçok davranış ve tepkiden tutum kavramı hakkında bilgi edinilebilir. Arkonaç (2011, 157)'a göre tutumların meydana gelebilecek davranışı etkilediği varsayılır. Bu sebeple tutumların davranışa karşı yol gösterici olarak konumlandığı söylenebilir. Ayrıca davranışta değişiklik yaratmak için tutumları değiştirmek gerekmektedir.

Tutum ile davranış her zaman tutarlılık göstermez. Birey birçok faktörden etkilenerek tutumlarına göre davranış sergilemez. Birçok araştırmacı tutum ve davranış arasındaki uyumsuzluk üzerine çalışma yapmıştır. Kağıtçıbaşı (2017, 134-140) yapılan bu araştırmaları irdeleyerek tutum-davranış tutarsızlığını etkileyen faktörleri şöyle sıralamıştır.

- **Tutum ve davranışların ölçülmesindeki uyumsuzluk:** Tutumlar ölçülürken hangi tip sorular sorulacağı önemlidir. Tutumun çok genel ölçülen davranışın çok belirsiz olduğu durumlardır. Örneğin; Matematik dersine yönelik

tutumların ölçülmek istendiği bir durumda öğrencilere matematik dersinin gerekliliği hakkında soru sorulursa ölçülmek istenen tutum ile gözlemlenen davranış arasında belirsizlik olabilir. Farklı bir örnek vermek gerekirse insanların tanrıya inancının ölçüldüğü bir durumda “ibadethaneye gidilme sıklığı” sorulması sonucunda sorulan soruyla ölçümlenmek istenen davranış arasında genel-özel durum belirsizliği yaşanır (Tavşancıl, 2014, 93)

- **Zaman faktörü:** Tutum ile davranışı ölçme arasında geçen zaman ne kadar fazla uzarsa o kadar çok tutum-davranış ilişkisini etkileyecek faktörler devreye girebilir. Bu durumda uyumsuz ölçümlemeye neden olur.
- **Tutumun güç dengesi:** Her tutumun bir şiddeti vardır. Bu şiddetin oluşmasında bilişsel, duyuşsal ve davranışsal tutum öğelerinin bir araya güçlü şekilde gelmesiyle oluşur. Örneğin; Türk Edebiyatı dersine yönelik olumsuz bir tutum sergilen kişi bu dersten geçmek için ödevini yapıp dersine çalışması sonucu tutum-davranış uyumsuzluğu meydana gelir.
- **Tutumun ulaşılabilirliği:** Bazı bilgiler zihnimizde daha çabuk gelir. Bu bilgiler bellekten çağırılma hızlarına göre daha çok tercih edilebilir. Aynı durum tutumlar için de geçerlidir. Birey, tutum objesinin içinde bulunduğu duruma göre hızlıca bir tutum belirler.
- **Farkındalık:** Kişilerin kendi tutum ve davranışlarının ne ölçüde farkında olduklarını belirlerken kullanılan bir kavramdır. Kişinin uyarıcı karşısında durup düşünerek neyin doğru karar olduğunu irdeleyerek tepkide bulunmasıdır.

Özetle, tutumların davranışları etkilemesi karmaşık bir ilişki ağıyla gerçekleşir. Normlar, alışkanlıklar, öğrenme süreçleri, çevresel etkiler, test ortamı etkileri gibi birçok değişken bu ilişkiyi etkiler (Tavşancıl, 2014, 97). Tutum araştırmaları, kişinin karşılaştığı herhangi bir durum, kişi, olay, olgu, obje vb. karşısında ortaya koymaları muhtemel olan tepkiye ilişkin çıkarımlar yapılabilmesine, taktik ve stratejinin ona göre seçilmesine yardımcı olabilirler (İnceoğlu, 2011, 64). Bu sebeple tutum kavramı tüm yönleriyle eğitim bilimleri için önem arz eder.

1.1.4.4. Tutumların Oluşumu ve Değişmesi

İnsanlar tutumlara sahip bir şekilde doğmazlar tutumları sonradan edinirler. Tutumların çoğunun oluşumu çocukluğa dayanmakta ve özellikle pekiştirme,

deneyim, taklit ve sosyal öğrenme yoluyla edinilmektedir (Kağıtçıbaşı, 2017, 143). Fakat edinilen tutumların birçoğu kişisel deneyimlerden değil çevre faktörüyle anne ve babadan aktarılır. 6-12 yaş arası çocuklar tutumları hakkında bilgi verirken çoğunlukla anne veya babalarının davranış ve söylemlerinden bahsederler (Morgan, 1995, 374)

1.1.5. Edebiyat Eğitimi ve Tutum

Edebiyatın değerini anlamak için öncelikle dilin işlevini iyi bilmek gerekir. Edebiyat, dilin sanatlı ve nitelikli kullanımıdır. Yetim (2002, 28-29), dilin temel işlevlerini şu maddelerle sıralamıştır:

- 1) Dil en önemli iletişim aracıdır ve dil sayesinde insanlar duygu ve düşüncelerini aktarabilirler.
- 2) Dil düşünme aracıdır. Dil olanakları ne kadar genişse düşünme imkanı da o kadar artar.
- 3) Dil bir ulusu bir arada tutan en önemli ögedir. Toplumlar ana dil çevresinde ortak kültür birliği oluşturabilir. Bu durum milli bilincin de oluşmasına katkı sağlar.
- 4) Dil bir milletin ve insanlığın kültürünü aktaran en önemli araçtır.

Edebiyat malzemesi dil olan bir sanat dalıdır. Güzel sanatların ortaya koyduğu eserler her şeyden önce üst düzey duygu ve düşünce ürünüdür (Kavcar,1993). Türk Edebiyatı eğitimi hem ana dil becerisinin geliştirilmesinde hem de edebi beğeni geliştirmede oldukça önemlidir (Büyükkantarcıoğlu, 2006). Edebiyat eğitimi estetik anlayış içinde ve çağdaş çözümleme yoluyla öğrenciye aktarılmalıdır (Çetişli, 2006). Edebiyat eğitiminin içeriği genel olarak anlatım tarzı, nazım şekilleri, edebi türler, sanatçılar, dönem anlayışları ve sanat eserleridir (MEB, 2005; MEB 2011). Bu içerikler sanatçıların kişisel üsluplarıyla birleşip sanatsal bir metin halini alır (Güzel, 2006). Edebi metinler bireysel yargı ve üslubu taşımasından dolayı bu metinler için kesin yargılarda bulunmak edebiyatın ruhuna aykırıdır. Taşdelen (2006)'e göre edebiyat eğitimi anlama, yorumlama ve yaratıcı zekayı ortaya çıkarma amacı güder. Bu sebeple yapılan edebiyat eğitimi sonucunda yapılan ölçme ve değerlendirme sonuçları eğitimin istendik hedefe ulaşp ulaşmadığı konusunda yeterli bilgi içermez. Edebiyat kişisel yorumlama sanatıdır. İstenen kazanımın elde

edilip edilmediğini bilmek için öğrencilerin akademik başarısının yanında öğrencilerin edebiyata yönelik tutumları da önem arz eder.

Tutum, eğitimde en önemli yapılardan biridir. Özellikle soyut düşüncelerin olduğu ve estetik anlayışın kişisel yorumla birleştiği bir ders olan Türk Edebiyatı dersi için “tutumlar” daha da önemli bir konumdur. Genelde sosyolojik ve psikolojik bir öge olarak kabul görülen tutumun pek çok tanımı vardır. Tutum bir kişiye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili duygu, düşünce ve davranışlarını düzenli bir şekilde ortaya koyan bir bilimdir (Ünlü, 2001). Tutumlar uzun sürelidir ve bilişsel duyuşsal ve davranışsal türleri içermektedir (Tavşancıl, 2014; Ünlü, 2001). Morgan (1995)’a göre tutumlar direkt olarak gözlenemez fakat bireyin sevgisi, nefreti, düşünceleri ve davranışı tutumu büyük ölçüde etkileyebilmektedir. Bu açıdan bakıldığında kişinin bir derse karşı başarı motivasyonu aynı zamanda o derse yönelik tutumu hakkında da ipucu verir. Demirel (1993) ise tutumu; bireyi belli insanlara, objelere ve durumlara yönelik belli davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş eğilim olarak tanımlamıştır. Birçok tanıma göre tutum davranış ve düşünceleri etkilediği gibi bunlardan da etkileniyor (Ülgen, 1997, 90). Tutumu eğitim için farklı yapan şey bir çok psikolojik değişken gibi gözlemlenebilir olmasıdır (Tavşancıl, 2014, 85). Oysa eğitimin istendik hedeflere ulaşp ulaşmadığının bir şekilde ölçülmesi gerekir. Bu durumda tutum ölçekleri devreye girer. Tutumlar, kişinin herhangi bir tepkisini ya da davranışını etkilemekte aynı şekilde davranış ve tepkilerin sonucundan da etkilenmektedir. Dolayısıyla tutumların kişinin sosyolojik ve psikolojik durumunu tahlil etmeye yaradığı söylenebilir. Ayrıca davranışta fark yaratmak için tutumların bir başlangıç noktaları olarak yön gösterdiği söylenebilir (Özdemir, 2008, 31)

Tutum ve davranışların ilişkisi eğitimi direkt olarak etkilediği söylenebilir. Özellikle yargı, yorum ve yaratıcı zekaya ihtiyaç duyulan edebiyat eğitiminde istendik davranışlarına ulaşılması için tutumların ne ölçüde olduğu bilmek eğitimcilere ve araştırmacılara rehber olacaktır. Ayrıca hem toplumu hem de bireyi etkileyen bir öge olan edebiyatın tutumlar açısından incelenmesi bireylerin çevreye uyumlarını kolaylaştıracaktır.

1.1.6. Akademik Başarı

Tutum ile akademik başarının birbiriyle çok ilgili olmasının temel sebebi akademik başarının öncelikle kişinin psikolojik gereksinimini karşılamasıyla başlamasıdır. Bu sebeple başarı kavramı hem sosyologların de hem de eğitim psikologlarının ortak araştırma konusudur (Yetim, 2002, 52). Bu araştırmada akademik başarıdan kasıt öğrencinin okuldaki başarısının öğretmen değerlendirmesi sonucu somut verilere dönüşmesidir.

Sönmez (1991) tanımına göre okuldaki başarı; tutumu verimli ve etkili bir şekilde kullanma sonucu hedeflerin gerçekleşip gerçekleşmeyeceğini bildiren çıktıların belirlenmesi için eğitim sonunda yeterli dönüt alındığına dair not ile bildirilen yargı olduğunu belirtir. Ayrıca Arseven (1989) öğrencilerin belli derslerdeki yeteneklerinin öğretmenler tarafından nasıl değerlendirildiğine dair somut verilerin öğrencilerin akademik başarıya bağlı özgüvenlerini etkileyen bir değişken olduğunu belirtir.

Kişinin yaşantı sonucu davranışlarında meydana gelen kalıcı değişikliklere öğrenim denir. Yetenek ise bireyin bir etkinliği yapabilme konusunda doğuştan yatkın olma ve öğrenmeyle kazanılmış yapabilme becerisidir (Bloom, 1979, 349). Başarı ise yetenek sonucu elde edilen somut değerlendirmedir. Bireyin okuldaki tutumu ele alındığında; öğrencinin derste gösterdiği yeteneğe yönelik algısı ile onun öğrenme ile ilgili duyuşsal özellikleri arasında ilişki olduğu düşünülür. Bireyin okulda yaşamış olduğu akademik başarı ya da başarısızlık öğrencinin okulda öğrenmeye karşı nasıl bir eğilime sahip olduğunu ve ilerleyen sınıflarda, yetişkinlik yıllarında daha ileri öğrenmelere ne tip tepki vereceğini belirleyen başlıca etkidir (Bloom, 1982, 161)

Öğrenci başarısı üzerinde öğrencinin kendisinden, içinde bulunduğu durumdan veya çevresinden kaynaklanan, kontrol altında olan veya olmayan birçok faktörün etkili olduğunu, bu etkilerin de bireyin kendisinden, eğitim-öğretim ortamından ve aileden kaynaklanan faktörler olarak üç grupta toplanabileceği ifade edilmiştir (Demirtaş, 2010). Yapılan araştırmalarda genel olarak akademik başarının birçok faktör tarafından etkilendiği görülürken ailenin gelir durumu, mesleki statüsü ve eğitim seviyesi ile öğrencilerin kişilik özellikleri ve akademik öz-yeterlik algı düzeylerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Başarıyı etkileyen faktörlerden ailenin

gelir durumu, mesleki statüsü ve eğitim seviyesine ilişkin verilerin araştırmalarda daha çok sosyo-ekonomik statüyü yansıttığı varsayılarak kullanılmıştır (Beder, 2015).

Ayrıca Karataş (2011)'ın üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları ve problem çözme becerileri üzerine yapmış olduğu çalışmada bu değişkenlerin akademik motivasyonu doğrusal yönde ve anlamlı bir şekilde etkilediği görülmüştür. Akpur (2016) ise yaptığı çalışmada akademik motivasyonun akademik başarıyı artırdığına dair bulgulara rastlandığı gözlenmiştir. Yine motivasyon ve akademik başarının etkileşimi üzerine yapılan çalışmada başarı, kişinin bilinçli ve istekli bir halde yapabileceğine kendisini inandırarak motivasyon sağlaması, planlı, programlı çalışarak hedefe ulaşması olarak tanımlanmıştır (Başar, 2001, 137).

Havighurst (1948) ise öğrencinin okuldaki başarısını etkileyen faktörleri dört temel başlık altında toplamıştır. Bunlar:

- Çocuğun doğuştan var olan güçlü ya da zayıf yönleri,
- Aile içinde edindiği yaşam tecrübeleri ve eğitimi,
- Okulda gördüğü eğitimin niteliği ve
- Aile ve okul çevresindeki yaşantılar sonucu gelişen benlik kavramı ve ümit etme düzeyidir.

Genel olarak bakıldığında başarı kavramı bireyin istek ve yetenekleri doğrultusunda amaçlanan hedefe ulaşmasıdır. Akademik puanları ise bu hedefe ne kadar ulaşıp ne kadar ulaşılmadığını gösteren sayısal verilerdir. Başarıyı etkileyen birçok faktör vardır. Bunlar kişinin kendisi, öğretmeni, ailesi, çevresi veya bütün bunlara yönelik genel tutumu olabilmektedir.

1.1.7. Öğretim Programında Türk Edebiyatı Dersi

Dil eğitimi, kültür aktarımı, değerler eğitimi, sanatsal zevk açısından edebiyat benzeri konulara direkt olarak edebiyat dersiyle ilişkilendirilmesi nedeniyle Türk Edebiyatı dersi öğretim programlarında daima önemli bir yere sahip olmuştur. Tarihsel değişimler açısından incelendiğinde; ortaöğretim kurumları için ilk kez Türk Edebiyatı programı 1924 yılında yapılmıştır (Göğüş, 1978). Aynı yıl içinde Tevhid-i Tedrisat kanunuyla beraber uygulamaya konulan program 1975 yılına kadar yürürlükte kalmıştır (Dursunoğlu, 2006). Programın günümüzde uygulanan hali 2005

yılında “Ortaöğretimin Yeniden Yapılandırması” çerçevesinde yürürlüğe konulmuştur. Bu dönemde Türk Edebiyatı dersi Dil ve Anlatım dersinden ayrılmıştır. 2016-2017 eğitim öğretim yılıyla beraber 9. Sınıflardan başlayarak kademeli bir şekilde Türk Dili ve Edebiyatı dersi olarak tekrar birleştirilmiştir (<http://ogm.meb.gov.tr/>).

Türk Edebiyatı dersi için düzenlenen programda; bireysel, ulusal ve evrensel değerlerin kazandırılması, estetik zevk ve anlayışların edebi metinler yoluyla algılanması, edebi metinlerin değerlendirilmesiyle ve edebi ürün ortaya koymak için gerekli olan temel becerilerin edinilmesi amaçlanmıştır. Milli Eğitimin Bakanlığı Türk Edebiyatı öğretim programında amaçlar şu maddelerle sıralanmıştır: (MEB, 2011, 4-5)

1. Edebiyatın kültürel ve tarihî olandan hareketle dille gerçekleşen bir güzel sanat etkinliği olduğunu kavramaları,
2. Edebî eser ve metinlerin, ortaya çıktıkları dönemi, güzel sanatlara özgü duyarlılıkla zihniyet, yapı, tema, dil ve anlatım bakımlarından temsil ettiklerini sezmeleri,
3. Edebî metinleri yapı, tema, dil, anlatım ve anlam bakımından yazıldıkları dönemin zihniyetiyle ilişkilendirmeleri,
4. Ulusal ve evrensel değerlerin, sanat eseri olan edebî metinlerde zenginleşerek varlıklarını nasıl sürdürdüklerini kavramaları,
5. Türkçenin, tarihî akış içinde yaşanan medeniyet daireleri çevresinde nasıl zenginleştiğini ve edebiyat dili hâline geldiğini kavramaları,
6. Toplumsal hayatın ve her türlü bireysel değerın edebî metinlere nasıl yansıdığını belirlemeleri,
7. Türkçenin, Türk ulusunun kimliği olduğunu benimsemeleri,
8. Yeni düşünceler üretebilme yeteneğini geliştirmeleri,
9. Okuma zevki ve alışkanlığını geliştirmeleri,
10. Araştırma, tartışma, anlama, değerlendirme ve yorumlama yeteneklerini geliştirmeleri,
11. Öğrencilerin sanat zevki ve anlayışlarını geliştirmeleri,
12. Dille gerçekleştirilen sanat etkinliklerini anlayabilecek zevk ve bilgi birikimini kazanmaları,
13. Dil ve edebiyat ilişkisini kavramaları,

14. Edebiyat ile diğer çalışma alanları ve bilim dalları arasındaki ilişkiyi kavramaları,
15. Zamanın akışına paralel olarak -en eski dönemden bugüne- Türk yaşama tarzını, düşüncesini, dil zevkini ve kültür hayatına özgü gelişmeleri edebî metinler çevresinde değerlendirmeleri,
16. Edebî metinlerden hareketle Türk kültür hayatının, tarihinin ve edebiyatının birbirinden ayrılmaz bir bütün oluşturduğunu kavramaları,
17. Edebî metinlerin zamanın getirdiği değişmelerle zenginleştiğini ve geliştiğini kavramaları,
18. Edebî eserler çevresinde Türk insanının kültür, anlayış ve zevk bakımından gelişim sürecini kavramaları,
19. Öğrencilerin; kazandıkları yöntem ve dikkatle karşılaştıkları her türlü yazılı ve sözlü metni anlamaları, değerlendirmeleri ve yorumlamaları,
20. Başta sanat metinleri olmak üzere her türlü metinde ulusal ve evrensel kültür, düşünce ve zevk öğelerini belirlemek; bunlar arasındaki ilişkiyi kavramaları,
21. Her türlü insan etkinliğinin edebî eserlerde, sanata has duyarlılıkla dile getirilerek değerlendirildiğini kavramaları,
22. Öğrencilerin Türk ulusunun yaşadığı medeniyet daireleri ile Türk Edebiyatının dönemlerini bugünden geçmişe yönelen bir dikkatle değerlendirip yorumlayacak düzeye ulaşmaları amaçlanmaktadır.

Daha çok öğrenciyi merkeze alan bir felsefeye uygun şekilde düzenlenen programda amaç ifadesi yerine kazanım ifadesinin kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca bu programda öğrencilerden özel uzmanlık gerektirmeyen her türlü metni, metnin yazıldığı dönemin zihniyetiyle ilişkilendirerek değerlendirilmesi; başta sanatsal zevk uyandıran metinler olmak üzere yine her türlü metnin zihniyet, yapı, tema, dil ve anlatım, anlam ve gelenekle ilişkisi bakımından çözümlenmesi ve yorumlanabilmesi; farklı ve benzer metinlerin birbiriyle mukayese edip sonuçlar çıkarabilmesi beklenmektedir. Kısacası ortaöğretimi başarıyla biten öğrencilerin Türkçe ile sanat eseri ortaya koyabilecek, gündelik yaşamla ilgili her çeşit yazışmaları yapabilecek becerileri kazanmaları; Türkçe ile yazılmış bilimsel ve sanatsal metinleri anlayıp değerlendirebilecek ayrıca bu metinler hakkında yorum yapabilecek yetkinliğe kavuşmaları amaçlanmıştır. Öğrencilerin Türk Edebiyatı dersinden elde ettiği

birikimleri yaşam tarzıyla birleştiren, kendi benliğinin farkına varmış evrensel değerlere açık bireyler olmaları hedeflenmiştir (MEB, 2011 , 1-2)

Haftalık ders saatleri çizelgesi incelendiğinde Türk Edebiyatı dersinin sosyal bilimler lisesinde haftalık 4 ders saati geri kalan tüm lise türlerinde ise haftada 3 ders saati işlendiği görülür (ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri).

11. sınıf ders programı incelendiğinde ise üniteler sırasıyla şu şekilde sıralanmaktadır : (MEB, 2011 , 8-9)

I. ünite Batı Tesirindeki Türk Edebiyatına Giriş

II. ünite Tanzimat Dönemi Edebiyatı

III. ünite Servet-i Fünûn Edebiyatı ve Fecr-i Âti

IV. ünite Millî Edebiyat Döneminin Oluşumu

Dört ünite için belirlenen toplam kazanım sayısı ise 199'dur.

1.2. Araştırma Amacı ve Problem Cümlesi

Bu araştırmanın amacı 11. sınıf öğrencilerinin Türk Edebiyatına karşı tutum düzeylerini, bazı tanımlayıcı özelliklerin öğrenci tutumda farklılık yaratıp yaratmadığını ve öğrencilerin tutum düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlar. Yukarıda belirtilen durum sonucunda bu araştırmanın problem cümlesi “11. Sınıf Öğrencilerinin Türk Edebiyatı dersine karşı tutumları ne düzeydedir ve çeşitli değişkenlere göre farklılık göstermekte midir ?“ olarak belirlenmiştir.

Alt Problemler

1. Ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin Türk Edebiyatı dersine karşı tutumları ne düzeydedir?
2. Ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin Türk Edebiyatı dersine karşı tutumları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
3. Ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin Türk Edebiyatı dersine karşı tutumları okul türüne göre farklılık göstermekte midir?
4. Ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin Türk Edebiyatı dersine karşı tutumları kitap okuma sıklığına göre farklılık göstermekte midir?

5. Ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin Türk Edebiyatı dersine karşı tutumları öğrencinin sosyal medyada geçirdiği süreye göre farklılık göstermekte midir?
6. Ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin Türk Edebiyatı dersine karşı tutumları öğrencinin yıllık katıldığı kültürel etkinlik (sinema, tiyatro, opera, sergi vb.) sayısına göre farklılık göstermekte midir?
7. Ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin Türk Edebiyatı dersine karşı tutumları öğrencinin anne eğitim düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
8. Ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin Türk Edebiyatı dersine karşı tutumları öğrencinin baba eğitim düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
9. Ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin Türk Edebiyatı dersine karşı tutumları öğrencinin anne kitap okuma sıklığına göre farklılık göstermekte midir?
10. Ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin Türk Edebiyatı dersine karşı tutumları öğrencinin baba kitap okuma sıklığına göre farklılık göstermekte midir?
11. Ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin Türk Edebiyatı dersine karşı tutumları ailenin aylık gelirine göre farklılık göstermekte midir?
12. Ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin Türk Edebiyatı dersine karşı tutumları yetiştikleri bölgeye göre farklılık göstermekte midir?
13. Ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin Türk Edebiyatı dersine karşı tutumlarıyla Türk Edebiyatı dersi başarıları arasında ilişki var mıdır?
14. Ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin Türk Edebiyatı dersine karşı tutumlarıyla genel akademik başarıları arasında ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Dil insanlarla bir iletişim aracı olmasının ötesinde düşünce ve kültür aktarımının en güçlü ögesidir. Edebiyat ise dil ögesinin sanat ve bilimle harmanlanarak kullanıldığı alandır. Edebiyat öncelikle insanı daha sonra toplumu etkiler. Bu sebeple edebiyat eğitimi milli bilinci geliştirmek isteyen her devlet tarafından önemsenir. Türk Edebiyatı dersinin ortaöğretim kurumlarının her sınıfında ve her seviyesinde okutuluyor olması ise bu dersin ne kadar önemli olduğunu gösterir niteliktedir. Ana dil dersi olan Türk edebiyatı dersinin tutumlar ışığında incelenmesi dersin öğrenciye yönelik etkilerini ve öğrencilerin düşünceleri anlamada yardımcı olacaktır.

Türk Dili ve Edebiyatı grubu dersleri önemli olmaları sebebiyle öğrencinin okul yaşantısındaki başarısını etkilemektedir (Yetim, 2002, s.8). Ayrıca öğrencilerin ana dil derslerine yönelik tutumlarının ölçüldüğü çalışmaların olmasına rağmen özellikle 11. Sınıfa yönelik bir çalışma yapılmadığı görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında yapılan araştırmanın alan yazında önemli bir yeri doldurma amacıyla yola çıktığı görülebilir. Ayrıca Türk edebiyatı dersine yönelik tutumları ve akademik başarıyı etkilebileceği düşünülen demografik bilgiler katılımcılardan alınarak bu dersine yönelik tutumların etkilerine daha geniş çerçeveden bakılmak istenilmiştir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

1. Ölçeğin uygulandığı öğrencilerin; soruları kendi içinde tutarlı olmak üzere, gerçek tutumlarını aksettirecek şekilde dürüstçe cevap verdikleri varsayılmıştır.
2. Akademik başarı puanı olarak okulda almış oldukları puanlar kabul edilmiştir. Öğretmenlerin yapmış olduğu ölçme ve değerlendirme uygulamalarının ve takdir ettikleri puanın 11. sınıf Türk Edebiyatı programında bahsi geçen hedef davranış ve kazanımları kapsadığı varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Çalışma kapsamı İstanbul ili Avrupa yakası eğitim kurumlarında 2017-2018 eğitim öğretim yılı güz döneminde faaliyet gösteren rastgele seçilmiş 6 farklı türdeki ortaöğretim kurumunda eğitim görmekte olan 11. sınıf öğrencilerinin vermiş olduğu cevaplarla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Edebiyat: Duyguların düşüncelerin ve hayallerin yazılı veya sözlü olarak ifade edilme sanatıdır (TDK, 2017)

Tutum: Kişinin herhangi bir uyarıcıya karşı gösterdiği olumlu veya olumsuz tepki gösterme eğilimidir (Yılmazer & Demir, 2014:1707)

Başarı: Program hedefleriyle tutarlı davranış sergileme, belirlenen amaca ve istenen elde etmedir (Demirtaş ve Güneş, 2002).

Akademik Başarı: Öğrencinin bir dersteki çalışmalarını yansıtan, o dersten aldığı sınıf geçme notunun somut değerlendirmesidir.

1.7. Konu İle İlgili Araştırmalar

Demirel (2012, s.4)'ye göre eğitimin temel amacı öğrenciye okulda ve okul dışında önceden kurgulanmış etkinlikler yoluyla bilgiyi aktarmaktır. Eğitim kasıtlı bir kültürlenme sürecidir. Eğitim sürecine giren kişide istenilen hedefe doğru bir değişim beklenilir (Demirel, 1999). Eğitimde yapılan ölçme ve değerlendirme sonucunda verilen not verilir. Bu notlar öğrencinin akademik başarısının göstergesidir (Arseven, 1989). Öğrencinin notlarını ve dolayısıyla akademik başarısını etkileyen birçok değişken vardır. Türk Edebiyatı akademik başarısını ve bu derse karşı tutumları inceleyen çalışmaların sayısı sınırlıdır. Genelde Türk Edebiyatı eğitimiyle ilgili yapılan çalışmalar dersin eğitim ve öğretim programı ve dersin kitaplarıyla ilgilidir. Tutum ve başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen birçok çalışma olmasına rağmen bu çalışmaların büyük çoğunluğu başta İngilizce, bilişim teknolojileri, matematik ve diğer fen bilimleri ile ilgilidir. Türk Edebiyatı, Türk Edebiyatı konuları, Türkçe dersi, dil ve anlatım dersi, ana dil eğitimi, ikincil dil eğitimi, yaratıcı yazarlık, edebiyatla ilişkili sosyal etkinlik gibi konular alan yazında taranarak bu bölümde aktarılmıştır. Türk Edebiyatı dersinin daha çok Türkiye'deki eğitimle ilişkili olması sebebiyle uluslararası çalışmalarda yer bulmakta zorlanılmıştır. Bu sebeple çalışmanın bu bölümünde okuma alışkanlıkları, kültürel etkinliğe katılım, sanatsal olarak edebiyata yönelik tutum vb. edebiyatla ilgili konularda da ulusal ve uluslararası alanda ulaşılabilen kaynaklar genel olarak değerlendirilmiştir.

Özdemir (2008)'in Türk Edebiyatı dersine karşı tutum ile Türk edebiyat dersi akademik başarısını incelediği çalışmada 4 farklı ortaöğretim kurumunda 511 öğrenciyle yapılmıştır. Araştırma neticesinde öğrencilerin Türk Edebiyatı dersine yönelik tutumlarının öğrenci cinsiyetleri, kitap okuma alışkanlığı ve babanın kitap okuma sıklığı ile arasında anlamlı ilişki bulunmasına rağmen öğrencinin ebeveyn eğitim durumu, sosyo-ekonomik seviyesi ve anne kitap okuma sıklığı ile Türk Edebiyatına karşı tutumları arasında anlamlılık farklılık bulunamamıştır. Genel olarak ise Türk Edebiyatı dersine karşı tutumlar ile Türk Edebiyatı dersindeki akademik başarı arasında düşük düzeyde ilişki bulunmuştur.

Yetim (2002)'in ilköğretim birinci ve ikinci kademedeki eğitim gören 83 öğrenci üzerinde yapılmış olan Türkçe ve matematik dersine yönelik ve akademik başarının ölçüldüğü araştırmaya göre öğrencilerin cinsiyeti ve Türkçe dersine yönelik tutumlarında anlamlı bir farka yol açmamıştır. Ayrıca öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumları öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarında fark yaratmamıştır.

Kazazoğlu (2011)'de ana dil ve yabancı dile yönelik tutumun akademik başarıya etkilediği doktora tezi çalışmasına 8. ve 9. Sınıf öğrencileri katılmıştır. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ile akademik başarıları arasında bir ilişki bulunmasına rağmen öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki gözlemlenememiştir. Öğrencilerin İngilizce notu ile Türkçe notu arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Elde edilen bulgulara bağlı olarak dil yeterliliklerinin birbiriyle bağlı olduğu söylenebilir. Türkçe dersine yönelik tutumda kızların tutum puanlarının erkeklerin tutum puanından anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmüştür.

Kazazoğlu (2013)'ün Türkçe ve İngilizce dersine yönelik tutum ile bu tutumun akademik başarıya etkisini incelediği çalışmasına ilköğretim 8. ve 9. sınıf öğrencileri katılmıştır. Bu araştırmada öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarıyla bu dersteki akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunmasına rağmen Türkçe dersine yönelik tutumla bu dersin akademik başarı puanı arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir. Bunun yanı sıra Türkçe ve İngilizce derslerindeki başarı puanları arasında anlamlı bir ilişki görülmüştür. Fakat Türkçe ve İngilizce derslerine yönelik tutumların arasında bir ilişki gözlemlenememiştir. Ayrıca okul farkları ele alındığında Anadolu lisesi öğrencilerinin anlamlı derecede daha olumlu tutum puanlarına sahip olduğu görülmüştür. Bununla beraber babaları üniversite eğitimi görmüş olan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik anlamlı derecede olumlu tutum geliştirdikleri saptanmıştır.

Erdem (2013)'in orta öğretim öğrencilerinin Türk Edebiyatı dersine yönelik tutumları üzerine yapmış olduğu değerlendirme ışığında Türk Edebiyatı dersine karşı tutumlar okul türü, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermiştir. Tarama modeli kullanılarak yapılan bu çalışmanın evreninde 400 öğrenci bulunmaktadır. Bu çalışmayla birlikte Anadolu Öğretmen Lisesi ve Anadolu Meslek Lisesi okullarında öğrenim gören öğrencilerin tutumunun Fen Lisesi ve

Anadolu Lisesi okullarında öğrenim gören katılımcılara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Kaya, Arslantaş ve Şimşek (2009)'ın ilköğretim öğrencilerinin Türkçe dersine karşı tutumlarını ölçtüğü çalışmada elde edilen sonuçlara göre Türkçe dersine yönelik ebeveynlerin eğitim düzeyi ve ailenin sosyo-ekonomik düzeyi değişkenlere göre farklılık göstermemiştir. Ailelerin gelir düzeyi arttıkça Türkçe dersine yönelik olumlu tutum geliştirdikleri ölçümlenmiştir. Anne eğitimleri ilkökullü olan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları daha yüksek bulunmuştur. Bunun yanında Türkçe dersine yönelik en olumsuz tutum anne eğitim düzeyi okuma yazma bilmeyen öğrenciler grubunda çıkmıştır. Ayrıca, cinsiyet değişkenine göre erkek öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının kız öğrencilere göre daha olumsuz olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

4. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarını etkileyen değişkenlerin incelendiği çalışmada öncelikle nitel araştırma deseni kullanılıp 20 öğretmenden görüş alınmıştır. Alınan görüşlere göre öğrencilerin Türkçe dersine yönelik olumlu tavır takındığı ve kız öğrencilerin erkeklere göre daha yüksek tutuma sahip oldukları belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenler, öğrencilerin Türkçe dersine karşı tutumlarını öncelikle kendilerine daha sonra ise aile yapısına bağlamışlardır. Buna paralel olarak öğrencilerin Türkçe dersindeki başarısı ve bu dersteki tutumunda anne-baba eğitim durumunun etkili olduğu belirtilmiştir. Buna ek olarak yapılan nicel desenli çalışmada öğrencilere Türkçe dersi tutum ölçeği uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda kız öğrencilerin tutum puanları erkek öğrencilere göre anlamlı şekilde yüksek çıkmıştır. Buna karşın anne ve baba eğitim durumları ayrı ayrı ele alınarak analiz edilmiştir. Hem annelerin hem de babaların eğitim durumları öğrencilerin Türkçe dersine karşı tutumlarında anlamlı bir farklılık yaratmamıştır. Bunun yanında anne eğitim durumunun genel olarak baba eğitim durumundan daha alt seviyede olduğu söylenilebilir (Gür ve diğ., 2013).

Bazı araştırmacılar ise tutumun dil öğrenimi, okumayı anlama ve edebiyat ilişkisini incelemişlerdir. Ruddel (1992) tarafından yapılan çalışmada okumayı anlama konusunda tutumların etkili olduğu görülmüştür. Aynı sınıfta bulunan ve okumaya karşı olumlu tutum takınan öğrenciler verilen bir metni okuyup kavrayabilmiş ve okunan parçadaki problemi çözmüştür. Olumsuz tutum sahibi öğrenciler ise okuduklarını anlama veya kavrama problemi yaşamışlardır. Dahası,

olumsuz tutum sergileyen öğrencilerin sınıfın diğer öğrencilerini de etkilediği gözlemlenmiştir (Ruddel, 1992’ den aktaran Çolak, 2008, 29).

Gelbal (2008) ise Türkiye’deki 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki başarı seviyelerini anne eğitimi, kardeş sayısı ve aile olanakları değişkenine göre incelemiş olduğu çalışmada, aile olanaklarının artmasıyla öğrencinin Türkçe dersinde başarısının da arttığını gösteren bulgulara ulaşmıştır. Ayrıca cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin Türkçe dersindeki başarısı erkek öğrencilere göre oldukça farklı bir şekilde daha yüksektir. Kız öğrencilerin başarılı oluyor olması bir çoğu araştırmada, özellikle sözel dersler üzerine yapılan araştırmada, net olarak görülmektedir. Bunun yanında kardeş sayılarına bakıldığında Türkçe dersindeki en yüksek başarı ortalamasına sahip olan öğrencilerin bir kardeşi olduğu görülmektedir. Kardeş sayısının artmasıyla başarı ortalaması düşmektedir. Yapılan araştırma 30.714 öğrenci üzerinde yapıldığı için kardeş sayısına bağlı başarı ortalama farkları anlamlı olarak ölçümlenmiştir.

Demir (2016)’ın çalışması lisans düzeyinde Türk Edebiyatı ve Türk Dili üzerine eğitilen öğretmen adayları ile ilgilidir. Araştırmada nitel yöntemle oluşturulmuş ve 9 maddeden meydana gelen yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmıştır. Araştırmaya 15 Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni adayı katılmıştır. Lisans öğrencileri özellikle dünya edebiyatına yönelik eğitimin yetersiz olduğu bunun aksine Türk Edebiyatı eğitiminin yeterli ve olumlu olduğu görüşünü belirtmiştir. Lisans düzeyinde mezun olunan okullar arasında görüş ve eğitim farklılığı araştırmaya yansımıştır. Ayrıca lisans düzeyinde ezbere dayalı bir eğitimin verilmesi dikkat çeken olumsuz yön olarak belirtilmiştir.

Karakuş Aktan (2013a)’ın çalışması 10. sınıf öğrencilerinin Dil ve Anlatım dersine yönelik tutumları ile akademik başarısı arasındaki ilişki üzerinedir. 5 orta öğretim kurumundan toplam 550 kişinin katılmış olduğu araştırma sonucunda dil anlatım dersine karşın tutum ile sosyo-ekonomik durum, cinsiyet, anne – baba eğitim durumu, meslekleri, kitap okuma alışkanlıkları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Ateş (2008)’in çalışması ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine ilişkin tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki üzerinedir. Buna göre kız öğrencilerin Türkçe dersine yönelik

tutumları ve akademik başarıları erkeklere göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Ayrıca öğrenci ailelerinin gelir durumunun Türkçe dersine yönelik akademik başarıyı ve tutumu etkilediği görülmektedir. Ayrıca anne baba eğitiminin Türkçe dersine yönelik tutumu etkilediği görülmüştür. Bunun yanında Türkçe dersine yönelik tutum puanları ile okuduğunu anlama düzeyi puanlarının, Türkçe dersindeki akademik başarıyı ve genel akademik başarıyı pozitif yönlü düşük bir düzeyde etkilediği görülmüştür.

Turhan (2010)'ın çalışmasında Türk Dili ve Edebiyatı ders süreci çeşitli değişkenler üzerinden izlemeye alınmıştır. Öğrenci görüşlerinin araştırmacı tarafından üretilen anket yardımıyla toplanmıştır. Buna göre öğrenciler “Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde edindikleri bilgilerden günlük hayatlarında yararlanabilmesi” ifadesi genel olarak orta düzeyde puanlandığı, “Okul kütüphanesi Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi bilgi kaynaklarından yararlanabilmesi” genel olarak düşük düzeyde puanlandığı, “Türk Dili ve Edebiyatı müfredatının Üniversite Giriş Sınavı’na hazırlayacak kapsamda olup olmaması” genel olarak düşük düzeyde puanlarla kümelendiği ve “Türk Dili ve Edebiyatıyla ilgili ders dışı etkinliklerde bulunabilmesi” genel olarak düşük düzeyde puanlarının kümelendiği gözlemlenmiştir.

11. sınıf Türk Edebiyatı dersinin ünitelerinden biri olan Tanzimat Dönemi edebiyatı eğitimine yönelik tutumların değerlendirmesi üzerine Çınar (2016) tarafından çalışma yapılmıştır. 4 ortaöğretim kurumunda toplam 477 öğrenci üzerine yapılan araştırmada genel olarak öğrencilerin Tanzimat Dönemi Edebiyatı karşı olumsuz tutum sergiledikleri görülür. Ayrıca kız öğrencilerin Tanzimat Dönemi Edebiyatına erkek öğrencilerden anlamlı derecede daha ilgili olduğu görülmüştür. Bunun yanında okul türleri karşılaştırıldığında en yüksek ilgi puanı ortalaması imam hatip lisesinde görülmüştür. Meslek lisesi öğrencilerinin ise konuya düşük düzeyde ilgi gösterdiği görülmüştür. Anne eğitim durumu ile baba eğitim durumunun bahsi geçen konuya ilişkin tutumlarda anlamlı bir farklılık göstermediği aktarılmıştır. Ayrıca öğrencilerin kitap okuma oranı ile Tanzimat Edebiyatına ilgileri arasında pozitif olumlu bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir. Öğrenciler her ne kadar Tanzimat Edebiyatına ilgileri düşük düzeyde olsa da bu konunun Divan edebiyatı ve Halk edebiyatı konusuna göre daha zevkli buldukları gözlemlenmiştir.

Karakuş Aktan (2013b)'ın 9. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazarlıkla ilgili tutumlarının incelendiği çalışmasına 4 orta öğretim kurumundan 239 öğrenci katılmıştır. Araştırmada toplanan veriler yaratıcı yazarlık derecelendirme formu ile sayısal veriye çevrilmiştir. Verilerin analizi sonucunda 9. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma konusunda başarısız oldukları; kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre kısmen daha iyi oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca günlük tutma, okul öncesi eğitim almış olma, evde internet bağlantısına sahip olma, anne ve babanın eğitim durumu, anne ve babanın yapmış olduğu meslekler ve ailenin ortalama geliri gibi faktörlerin yaratıcı yazarlıkta anlamlı farklılıklar orta koyamadığı görülmüştür.

Arslan (2015)'ın karma yöntemle yapmış olduğu çalışma öğrencilerin roman okuma alışkanlıklarıyla ilgilidir. 11. sınıfta okuyan 235 öğrenci üzerinde yapılan anket sonucunda öğrencilerin yüksek düzeyde roman okumanın kelime dağarcığını artırdıklarına inandığını göstermiştir. Öğrencilerin roman okurken karşılaştıkları en büyük sorunun ise romanın konusu olarak bulunmuştur. Bunun yanında öğrencilerin romanın kuramsal yönüne hakim olmasına rağmen romanda karakterin tanımıyla ilgili bilgilerinin yetersiz olduğu gözlemlenmiştir. Öğrencilerin roman okuma alışkanlıkları bulundukları okul açısından anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Buna rağmen öğrencilerin roman okuma alışkanlıkları cinsiyetlere göre anlamlı farklılık göstermiştir. Kız öğrencilerin roman okuma alışkanlığında erkeklere göre daha yüksek bir ortalama sahip olduğu görülmektedir. Roman türü ile ilgili bilgileri, roman okurken karşılaştıkları güçlükler ve roman okuma alışkanlıkları açısından bakıldığında anne ve baba eğitim durumunun bu maddelerde anlamlı farklılıklar ortaya koyamadığı görülmektedir. Öğrenciler yaşadıkları yere göre bakıldığında ailesi köyde ikamet eden öğrencilerin, ailesi il ve ilçede ikamet eden öğrencilerden roman okurken karşılaştıkları güçlükler daha yüksektir. Bununla beraber, ailesi köyde ikamet eden öğrencilerin, ailesi ilçede ikamet eden öğrencilerden roman okuma alışkanlığının daha fazla olduğu görülmüştür.

Çetin (2013) ise 9. sınıfların kitap okuma alışkanlıklarıyla akademik başarıları arasındaki ilişki üzerine çalışma yapmıştır. Kitap okuma alışkanlığında kız öğrencilerin ortalama puanı daha yüksek olmasına rağmen bu durum anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. Ayrıca öğrencilerin akademik başarılarıyla kitap okuma alışkanlıkları arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki görülmüştür. Bunu yanında öğrencilerin ailesinin gelir düzeyi ile okuma alışkanlıkları arasında anlamlı bir

farklılık görülmemiştir. Öğrencilerin hem anne hem de babalarının eğitim düzeyleri ayrı ayrı analiz edilmiştir. Her iki analizde de anne-baba eğitiminin öğrenci okuma alışkanlığında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Öğrencilerin eğitim gördüğü okul türlerinin okuma alışkanlığına yansımaları anlamlı farklılık yaratmıştır. En yüksek ortalamaya sahip olan okul türü fen lisesidir.

Birçok çalışma okuma alışkanlıklarının edebiyat ve akademik başarısıyla ilişkisini açıklamak için ortaya konulmuştur. Bunların aksine Göktaş (2010), okuduğunu anlama ile matematik dersindeki akademik başarı arasındaki ilişkiye dikkat çekmiştir. Bu araştırmada okuduğunu anlama ile matematik başarısı arasında yükseğe yakın pozitif ilişki bulunmuştur. Cinsiyet ile kitap okuma alışkanlığı açısından bakıldığında okuduğu anlamada anlamlı farklılıklar oluşmadığı görülmüştür. Öğrencilerin soru çözerken okuduğunu anlama veya anlamama durumları ile ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerinin matematik başarısına etkisinde anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

Karadağ (2012)'ın çalışması Türk Edebiyatına yönelik tutumların belirlenmesi üzerine öğrenci ve öğretmenlerden görüş toplamak üzerinedir. Türk Edebiyatı dersinin bireysel gelişimi üzerine etkisi olduğuna inanan erkek ve kızlar arasında erkekler lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Aynı şekilde Türk Edebiyatına ilgi duyma boyutunda da erkeklerin puanları anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur. Yine Türk Edebiyatı dersine yönelik olumlu tutum geliştirmede öğretmen etkisi analiz edilirken erkek öğrencilerin puanlarının anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmüştür. Aynı zamanda öğrencilerin Türk Edebiyatı dersinde duyuşsal yeteneğin gelişmesi üzerine tutum puanları incelendiğinde erkek öğrencilerin anlamlı derecede daha yüksek puana sahip olduğu net şekilde görülmektedir. Öğrencilerin sınıflar bazında tutumları birçok boyut açısından incelendiğinde özellikle 11. sınıf öğrencilerinin sadece olumsuz tutum sergileme boyutunda en yüksek puana sahip olduğu görülmüştür. Okul türleri açısından incelendiğinde kız meslek lisesinin olumsuz tutum sergileme puanının yüksek oluyor olması araştırmanın en dikkat çekici noktalarındandır.

Güven (2010) ise 11. sınıf Türk Edebiyatı kitabına yönelik öğrenci ve öğretmen görüşlerini değerlendirmiştir. Kitabın değerlendirmesi amacıyla öncelikle bir değerlendirme ölçeği oluşturulmuştur. Bu ölçeğin sonuçlarına göre kız ve erkek öğrencilerin ölçekten almış oldukları puanlar arasında anlamlı farklılıklar vardır.

Bununla beraber öğrencilerin eğitim gördükleri okul ve bölüm açısından incelendiğinde ortalama puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna karşın öğretmenlerin Türk Edebiyatı değerlendirme ölçeğinden aldıkları ortalama puanların kız ve erkek öğretmen esasına göre aralarında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Tüzel (2013)'in meta analiz çalışması meslek lisesinde Türk Dili ve Edebiyatı üzerinedir. Durum çalışması yöntemiyle ele alınan konuda meslek lisesinde çalışan 24 öğretmenin dersle ilgili fikirlerine yer verilmiştir. Öğretmenlerin, kullandıkları öğretim programlarının ve ders kitaplarının diğer liselerden farklı olmasının adaletsizlik getirdiğini belirtilmiştir. Ayrıca ders kitabı ve öğretim programının seviyesinin öğrencilerin akademik yeteneklerinin üstünde olduğu belirtilmiştir. Meslek lisesinde Türk Dili ve Edebiyatı derslerinin daha pragmatik amaçlara yönelik olması gerektiği ve öğrenci merkezli eğitimin meslek lisesine göre olmadığı belirtilmiştir.

Wang (2000)'ın çalışması çocukların okumaya karşı tutumları ve okuryazarlık gelişimi ile ilgilidir. Çalışma, çocukların okumaya karşı tutumları, ebeveynlerin okumaya karşı tutumları, öğretmenlerin okuma öğretimini nasıl yapması gerektiği ve okumaya yönelik tutumların nasıl geliştirileceği üzerine kaynak göstererek öneriler vermiştir. Çocukların ebeveynlerinden, arkadaşlarından ve öğretmenlerinden olumlu geribildirim aldığı takdirde okumaya karşı olumlu tutum geliştirebildikleri görülmüştür. Ayrıca çocukların zengin bir kütüphaneye çevrilmiş sınıflarda eğitim görmesi ve öğretmenleri tarafından edebi kitaplarla teşvik edilmesi önemlidir. Ayrıca standart okuma testlerinin genel test alışkanlıklarından gelen kaygı ve stresi arttırdığı belirtilmektedir.

Ortaöğretim öğrencilerinin bütün derslere yönelik ilgilerini belirlemek için yapılan çalışmada bu düzeyde verilen 13 ders arasında kız öğrencilerine göre Türk Edebiyatı dersi 3,25 ortalama ile beşinci sırada yer alırken erkeklere göre Türk Edebiyatı dersi 2,92 ile onuncu sıradadır. Bu durum istatistiksel olarak anlamlı hale gelmiştir. Bu durum Almanya'da yapılan araştırmalarla paralellik göstermektedir. Ayrıca sınıflara göre analiz yapıldığı hem kız hem de erkek öğrenciler 9. sınıftan 10. sınıfa geçerken ortalama ilgi puanları azalmıştır, fakat 11. sınıfta hem kız hem erkek öğrencilerin ortalama ilgi puanları artmıştır (Yaman ve diğ., 2004).

MEB EARGED (2009)'un öğrencilerin Türk Edebiyatı dersine yönelik ilgileri ölçmek amacıyla yapmış olduğu çalışmaya 9., 10. ve 11. sınıf öğrencilerinden oluşan toplamda 1620 öğrenci katılmıştır. 11. sınıf öğrencilerini, en fazla Millî Edebiyat Dönemi ünitesine ilgi duyarken, en az Öğretici Metinler ünitesine ilgi duyduğu görülmüştür. Ayrıca 9., 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin Türk Edebiyatı dersine karşı ilgilerinin düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Bunun yanında öğrenciler; derste farklı yöntemlerin uygulanması, farklı araç gereçlerin kullanılması, öğretmenin öğrenciye yaklaşımı, öğrencinin derste aktif olması, dersin eğlenceli hâle getirilmesi, konuların gerçek hayatla ilişkilendirilmesi, ders kitabının öğrenciler açısından çekici ve anlaşılır olmasıyla derse olan ilgilerinin artacağını ifade etmiştir.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analiziyle ilgili açıklamalar sunulmuştur.

2.1. Araştırmanın Modeli

Ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin Türk Edebiyatı dersine karşı tutumlarını ölçmeyi amaçlayan bu çalışmanın yöntemi ilişkisel tarama modelidir. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim olup olmadığını ve değişimin derecesini belirlemeyi amaçlamayan tarama modelidir. (Karasar, 2014). Tarama modelinin temel amacı, bireylerin herhangi bir konu üzerinde duygu, düşünce ve görüşlerini çoğunlukla geniş kitlelerden elde etmektir (Erözkan, 2007). Tarama modeli geçmişte olan veya hâlâ var olan bir durumu var olduğu şekliyle ortaya koymayı amaçlayan bir modeldir. Durumu ve duruma ait olan sonuçları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Yapılan bu çalışma genel tarama modeli kapsamında değerlendirilebilir; çünkü genel tarama modeli çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemesidir.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İstanbul ili Avrupa yakasında bulunan 108.672 11. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örneklendirme yöntemi araştırmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanıyan, belli ölçütleri karşılayan veya belirli özelliklere sahip olan bir veya daha fazla özel durumlarda çalışılmak istendiğinde tercih edilmektedir (Koç Başaran, 2017). Araştırmaya katılan 362 (%44,2)'si erkek ve 456 (%55,8)'sı kız olmak üzere toplamda 819 öğrenci oluşturmaktadır. Bu araştırmadaki örneklem, evrenin % 0,75'inin temsil eder.

Araştırmanın örneklemini İstanbul ilinde bulunan Çapa Fen Lisesi, Prof. Dr. Mümtaz Turhan Sosyal Bilimler Lisesi, İbrahim Turhan Anadolu Lisesi, Bayrampaşa Tuna Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (Sağlık alanında eğitim veren meslek lisesi), Bahçelievler Mehmet Akif Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Esenler Oruç Reis Anadolu İmam Hatip Lisesi 11. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya katılan 11. Sınıf öğrencilerinin farklı lise türlerinden olmasına ve kız - erkek öğrenci sayılarının birbirine yakın olmasına çalışılmıştır (Karasar, 201, 114).

Tablo 1 : Örneklem Grubunun Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler	f	%
Cinsiyet		
Erkek	362	44,2
Kız	456	55,7
Toplam	818	99,9
Okul Türü		
Fen Lisesi	157	19,2
Sosyal Bilimler Lisesi	111	13,6
Anadolu Lisesi	148	18,1
Teknik Meslek Lisesi	143	17,5
Sağlık Meslek Lisesi	151	18,4
İmam Hatip Lisesi	109	13,3
Toplam	819	100,0
Hangi Sıklıkta Kitap Okursunuz		
Hergün	261	31,9
Haftada Bir	218	26,6
Ayda Bir	166	20,3
Üç Ayda Bir Veya Daha Nadir	174	21,2
Toplam	819	100,0
Sosyal Medyada Geçirdiğiniz Süre		
30 Dk Veya Daha Az	230	28,1
1-2 Saat	342	41,8
2 Saatten Fazlası	247	30,2
Toplam	819	100,0
Yıllık Kültürel Etkinlik Sayınız		
0-3 Etkinlik	321	39,2
3-10 Etkinlik	282	34,4
10 Veya Daha Fazlası	216	26,4
Toplam	819	100,0
Anne Eğitim Düzeyi		
İlkokul	303	37,0
Ortaokul	189	23,1
Lise	172	21,0
Lisans Ve Üstü	155	18,9

Toplam	819	100,0
Baba Eğitim Düzeyi		
İlkokul	203	24,8
Ortaokul	215	26,3
Lise	209	25,5
Lisans Veya Daha Üstü	192	23,4
Toplam	819	100,0
Anne Hangi Sıklıkta Kitap Okur		
Haftada Bir	184	22,5
Ayda Bir	114	13,9
3 Ayda Bir	151	18,4
Senede Bir Veya Daha Nadir	370	45,2
Toplam	819	100,0
Baba Hangi Sıklıkta Kitap Okur		
Her Gün	72	8,8
Haftada Bir	86	10,5
Ayda Bir	86	10,5
3 Ayda Bir	84	10,3
Senede Bir Veya Daha Nadir	491	60,0
Toplam	819	100,0
Aile Aylık Geliri		
0-2000 TL	257	31,4
2000-4000 TL	326	39,8
4000 TL Veya Üstü	236	28,8
Toplam	819	100,0
Yetiştirdiğiniz Ortam Ve Kültür		
Marmara	597	72,9
Marmara Dışındakiler	222	27,1
Toplam	819	100,0

Araştırmaya katılanların 157 (19,2%)’sini “Fen Lisesi”, 111 (13,6%)’ini “Sosyal Bilimler Lisesi”, 148 (11,1%)’ini “Anadolu Lisesi”, 151 (18,4%)’ini “Sağlık Meslek Lisesi”, 143 (17,5%)’ünü “Meslek ve Teknik Lisesi”, 109 (13,3%)’unu “İmam Hatip Lisesi” oluşturmaktadır. Bunun yanında öğrencilerin 261 (%31,9)’i “her gün”, 218 (%26,6)’i “haftada bir”, 166 (%20,3)’sı “ayda bir”, 174 (%21,2)’ü “üç ayda bir” veya daha nadir kitap okuduğunu belirtmektedir. Katılımcıların sosyal medyada geçirdiği süre dikkate alındığında 230 (% 28,1)’u “30 dk veya daha az”, 342 (% 41,8)’si “1-2 saat”, 247 (30,2%)’si “2 saat veya üzeri” sosyal medya kullandığını belirtmiştir. Katılımcıların kültürel etkinlik sayısı sorulduğunda, 321 (39,2%)’unun “0-3 arası” kültürel etkinliğe katıldığı, 282 (34,4%)’inin “3-10 arası” kültürel etkinliğe katıldığına dair bilgi verdikleri görülüyor. Eğitim düzeyi dikkate alındığında katılımcıların annesinin 303 (37,0%)’nün “ilkokul” seviyesinde, 189

(23,1%)’unun “ortaokul” seviyesinde, 172 (21,0%)’sinin “lise” seviyesinde, 155 (18,9%)’inin “Lisans veya daha üstü” seviyelerde eğitim almış oldukları görülür. Eğitim düzeyi dikkate alındığında katılımcıların babasının 203 (24,8%)’ünün “ilkokul” seviyesinde, 215 (26,3%)’inin “ortaokul” seviyesinde, 209 (25,5%)’unun “lise” seviyesinde, 192 (23,4%)’sinin “Lisans veya daha üstü” seviyelerinde eğitim almış oldukları görülür. Katılımcıların ebeveynlerinin kitap okuma sıklığı sorulduğunda katılımcıların annelerinin 184 (22,5%)’ü “haftada en az bir”, 114 (13,9%)’ünün “ayda bir kez”, 151 (18,4%)’inin “üç ayda bir kez”, 370 (%)’ünün “senede bir kez veya daha nadir” kitap okuduğu bilgisine ulaşılmıştır. Katılımcıların babaların kitap okuma sıklığı sorulduğunda 72 (8,8%)’sinin “her gün”, 86 (10,5%)’sının “haftada bir kez”, 86 (10,5%)’sının “ayda bir kez”, 84 (10,3%)’ünün “üç ayda bir” kez, 491 (60,0%)’inin “senede bir kez veya daha nadir” kitap okuduğu bilgisine ulaşılmıştır. Katılımcıların ekonomik durumları sorulduğunda 257 (31,4%)’sinin “0-2000 TL” arası, 326 (39,8%)’inin “2000-4000 TL” arası, 236 (28,8%)’ünün “4000 TL veya üstü” düzeyinde gelire sahip olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Katılımcıların yetiştiği ortam ve kültür sorusu sorulduğunda 597 (72,9%)’sinin “Marmara” bölgesine ait, 222 (27,1%)’sinin Marmara dışındaki bölgelere ait ortam ve kültür ile yetiştiği bilgisine ulaşılmıştır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Veyis (2015) tarafından geliştirilen 27 maddelik Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (TEDYTÖ) kullanılmıştır. Bu ölçek *ilgi, önem, kaçınma* ve *bilgi* olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlara ilişkin yapılan Cronbach Alpha Güvenilirlik Testi sonuçları şöyledir:

Tablo 2 : Veri Toplama Aracına İlişkin Güvenilirlik Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Bu Çalışmaya Ait Güvenilirlik Değeri	Orijinal Ölçeğe Ait Güvenilirlik Değeri
İlgi	0,91	0,81
Önem	0,90	0,81
Kaçınma	0,87	0,79
Bilgi	0,86	0,78
Toplam	0,88	0,82

Cronbach Alpha Güvenilir testi sonucunda ölçeğe ait tüm alt boyutların yüksek güvenilirliğe sahip olduğu görülmektedir. Bunun yanında toplam güvenilirlik

testinin de yüksek olduğu ortaya konulmuştur. Ayrıca Veyis (2015)'in yapmış olduğu Cronbach Alpha iç tutarlılık testine göre *ilgi* alt boyutunun 0.81, *önem* alt boyutunun 0.81, *kaçınma* alt boyutunun 0.79, *bilgi* alt boyutunun 0.78 olduğu ortaya konulmuştur. Ölçeğin toplam güvenilirlik katsayısı ise 0.82 bulunmuştur. Örneklemeye dahil olan öğrencilerin ön plana alındığı yaklaşımla likert ölçekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçeğin *ilgi* alt boyutunda Türk edebiyatına yönelik duyulan ilgi düzeyiyle ilgili sorular, *önem* alt boyutunda Türk edebiyatı dersinin hangi düzeyde önemsendiğine dair sorular, *kaçınma* alt boyutunda Türk edebiyatı dersine ilişkin olumsuz tutumların düzeyi ve *bilgi* alt boyutundaysa Türk edebiyatı dersinde edinilen bilgiye yönelik tutumlar ölçülmeye çalışılmıştır. Bireylerin tepkide bulunacakları ifadeler yer verilerek, verilen ifadeye katılma derecelerini belirlemek amacı ile toplamalı sıralama tekniğinden istifade edilmiştir. Ölçeğin *ilgi* alt boyutunda 11, *önem* alt boyutunda 8, *kaçınma* ve *bilgi* alt boyutlarında ise 4'er adet soru bulunmaktadır. Kullanılan ölçek 5'li likert tipi toplam 27 sorudan oluşmaktadır. Ölçek "Hiç katılmıyorum" (1), "Katılmıyorum" (2), "Kararsızım" (3), "Katılıyorum" (4) ve "Tamamen katılıyorum" (5) ifadelerinin yer aldığı beşli derecelendirme ölçeği kullanılmıştır.

2.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları 2017-2018 eğitim-öğretim yılında birinci döneminde İstanbul ilinde bulunan 6 farklı lise türünde gerçekleşmiş olup bu uygulama için İstanbul Valiliğinden izin alınmıştır. Uygulama 02.01.2018 ile 19.01.2018 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Uygulama için öğrenciler gönüllülük esasıyla seçilmiştir. Uygulama boyunca öğrencilere 25 dakika süre tanınmıştır. Uygulama araştırma sahibi tarafından bizzat uygulanmış ve dijital ortama aktarılmıştır. Katılımcılara uygulama öncesi gerekli bilgi verilmiştir. Araştırma esnasında toplanan 51 adet formun rastgele doldurulduğu tespit edilmesinden dolayı analize dahil edilmemiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırma verileri SPSS 22.0 programıyla analiz edilmiştir. Araştırma verilerinin değerlendirilmesinde kullanılan analiz çeşitleri aşağıda yer almaktadır.

Analizler öncesi bağımsız değişkenlerin ölçek ve ölçeğin alt boyutlarındaki normallik dağılımları incelenmiş ve istatistiksel analizlere buna göre karar verilmiştir. Ayrıca analiz yapılmadan önce ölçekte kullanılan bütün değişkenlerin normallik dağılımları incelenmiş ve verilerin normal dağıldığı görülmüştür. Değişkenlere ait çarpıklık ve basıklık tablosuna bu çalışmanın *Ekler* kısmında yer verilmiştir. Büyüköztürk (2017, 39-43)'e göre verilerin normal dağılımı sağlayabilmesi için çarpıklık katsayılarının +1 ve -1 aralığında olmasıdır.

Tablo 3 : Alt Boyutlara Ait Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları Tablosu

Alt Boyutlar		İstatiksel Değer	Standart Sapma
İlgi	Ortalama	29,07	0,35
	Çarpıklık	0,11	0,08
	Basıklık	-0,80	0,17
Önem	Ortalama	26,66	0,27
	Çarpıklık	-0,54	0,08
	Basıklık	-0,32	0,17
Kaçınma	Ortalama	8,85	0,15
	Çarpıklık	0,83	0,08
	Basıklık	0,10	0,17
Bilgi	Ortalama	13,31	0,14
	Çarpıklık	-0,50	0,08
	Basıklık	-0,29	0,17

Ölçek ve alt boyutlarının normal dağılım gösterip göstermedikleri çarpıklık katsayılarına bakılarak karar verilmiştir. Büyüköztürk (2017, 39-43)'e göre bu katsayılar +1 ve -1 arası değişirken Tabachnick ve Fidell (2013)'e göre -1,5 ve +1,5 arasında olması gerekmektedir. Bu araştırmanın alt boyut verileri her iki kaynağın normallik dağılımı şartına uyum göstermektedir. Normallik dağılımı sağlandıktan sonra araştırmanın amacına uygun olarak aşağıdaki analizler gerçekleştirilmiştir.

1. Örneklemi oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerini özetlemek açısından değişkenlerinin frekans (N) ve yüzdeleri (%) hesaplanmıştır.
2. Öğrencilerin, Türk Edebiyatına Yönelik Tutum Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin, cinsiyet ve yetiştikleri ortam ve kültür değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmak amacıyla ilişkisiz (bağımsız) gruplar t-testi yapılmıştır.

3. Öğrencilerin, Türk Edebiyatına Yönelik Tutum Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin; okul türü, kitap okuma sıklığı, sosyal medyada geçirilen süre, kültürel etkinlik sayısı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne kitap okuma sıklığı, baba kitap okuma sıklığı ve aile yıllık geliri değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır.
4. Anlamlı farklılaşmaların bulunduğu durumda, değişkenlerin hangi grupları arasında farklılık olduğunu araştırmaya yönelik ise post-hoc Tukey HSD ve Dunnet's-C (anlamlı farklar) testi uygulanmıştır.
5. Öğrencilerin, Türk Edebiyatına Yönelik Tutum Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin Türk edebiyatı dersi akademik başarı düzeyi ile Genel akademik başarı düzeyi arasındaki ilişkiyi araştırılmak amacıyla Pearson Kolerasyon testi uygulanmıştır.
6. Tüm istatistiksel hesaplamalarda anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Anlamlılık değeri, .05'ten küçük ($p < .05$) bulunduğu bağımsız değişkenlerin grupları (kategorileri) arasındaki farklılıklar ve ilişkiler "anlamlı" olarak kabul edilmiş ve sonuçlar buna göre değerlendirilmiştir.

3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, alt problemler doğrultusunda araştırmaya katılan lise öğrencilerinden Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (TEDYTÖ) ile elde edilen verilere ilişkin bulgulara yer almaktadır.

Araştırmada, 11. sınıf lise öğrencilerinin Türk Edebiyatı dersine karşı tutumları incelenmiştir. Bulgular tablolar halinde, ilgili istatistiksel tekniğe göre özetlenmiş ve elde edilen verilere ilişkin açıklamalar yapılmıştır.

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin Türk Edebiyatı dersine karşı tutumları hangi düzeydedir?” biçiminde ifade edilmiştir. Bu sebeple verilerin betimsel analizi yapılmıştır. Verilerin betimsel analizi aşamasında ölçeklerden elde edilen puanlar, araştırmanın değişkenlerine göre incelenerek minimum ve maksimum puanlar, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Araştırmanın değişkenlerine ait minimum ve maksimum puanlar, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4 : 11. Sınıf Öğrencilerinin Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler (N=819)

Alt Boyutlar	Minimum	Maksimum	Ortalama	Std. Sapma
İlgi	11,00	53,00	29,07	10,10
Önem	8,00	40,00	26,66	7,79
Kaçınma	4,00	20,00	8,85	4,32
Bilgi	4,00	20,00	13,31	4,07

Ölçeğin bütün maddeleri 1 ile 5 arasında değişmektedir. *İlgi* alt boyutunun 11 maddesinde puanlar 11 ile 53 arasında değişmektedir. Öğrencilerin bu alt boyuta ait aritmetik ortalamaları $29,07 \pm 10,10$ olarak hesaplanmıştır.

Öğrencilerin *önem* alt boyutunu oluşturan 8 maddeye ilişkin değerlendirmeleri sonucunda, puanlarının 8.00 ile 40.00 arasında değiştiği bulunmuştur. Öğrencilerin önem puanı ise $26,26 \pm 7,79$ olarak hesaplanmıştır.

Öğrencilerin *kaçınma* alt boyutunu oluşturan 4 maddeye ilişkin değerlendirmeleri sonucunda, puanlarının 4.00 ile 20.00 arasında değiştiği bulunmuştur. Öğrencilerin *kaçınma* ortalama puanı ise $8,85 \pm 4,32$ olarak hesaplanmıştır.

Son olarak öğrencilerin *bilgi* alt boyutunu oluşturan 4 maddeye ilişkin değerlendirmeleri sonucunda puanlarının 4.00 ile 20.00 arasında değiştiği bulunmuştur. Öğrencilerin *bilgi* puanı ise $13,31 \pm 4,07$ olarak hesaplanmıştır.

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin Türk Edebiyatı dersine karşı tutumları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?” biçiminde ifade edilmiştir. Öğrencilerin Türk Edebiyatına karşı tutumlarına ilişkin düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediği, bağımsız t testi ile araştırılmıştır.

Tablo 5 :Ortaöğretim 11. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar		N	Ortalama	Std. Sapma	t	df	p
İlgi	Erkek	362	28,00	10,08	-2,68	816	0,00
	Kız	456	29,91	10,06			
Önem	Erkek	362	25,66	7,95	-3,32	816	0,00
	Kız	456	27,47	7,58			
Kaçınma	Erkek	362	9,25	4,59	2,34	816	0,01
	Kız	456	8,53	4,07			
Bilgi	Erkek	362	12,66	4,28	-4,12	816	0,00
	Kız	456	13,84	3,81			

Yapılan varyans testi sonucunda *ilgi* ve *önem* alt boyutunda varyansların eşit olduğu ($p>0,05$) bunun karşın *kaçınma* ve *bilgi* alt boyutunda ise varyansların eşit olmadığı görülmüştür ($p<0,05$). Yukarıdaki tabloda belirtildiği gibi “kız” öğrencilerin

Türk Edebiyatı dersinde *ilgi*, *önem* ve *bilgi* boyutlarında erkeklere göre daha yüksek; *kaçınma* boyutunda ise daha düşük puanlı tutum ortaya koydukları görülmektedir. *İlgi* alt boyutuna göre “erkek” ve “kız” öğrenciler arasında anlamlı farklılık ($t(816)=-2,68$, $p<0,05$); *önem* alt boyutuna göre “erkek” ve “kız” öğrenciler arasında anlamlı farklılık ($t(816)=-3,32$, $p<0,05$); kaçınma alt boyutunda “erkek” ve “kız” öğrenciler arasında anlamlı farklılık ($t(816)=2,34$, $p<0,05$); bilgi alt boyutunda ise “erkek” ve “kız” öğrenciler arasında anlamlı farklılık ($t(816)=-4,12$, $p<0,05$) bulunmaktadır.

3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin Türk Edebiyatı dersine karşı tutumları okul türüne göre farklılık göstermekte midir?” biçiminde ifade edilmiştir. Öğrencilerin Türk Edebiyatına karşı tutumlarına ilişkin düzeylerinin okul türlerine göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediği, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile araştırılmıştır. ANOVA sonrası anlamlı fark bulunduğu durumda Dunnett’s C testi yapılmıştır.

Tablo 6 : Ortaöğretim 11. Sınıf Öğrencilerinin Okul Türüne Göre Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutumlarının Betimsel Analizi

Alt Boyutlar	N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata
İlgi				
Fen Lisesi	157	26,49	9,31	,74
Sosyal Bilimler Lisesi	111	34,71	8,70	,82
Anadolu Lisesi	148	25,00	9,19	,75
Teknik Meslek Lisesi	143	32,05	9,56	,79
Sağlık Meslek Lisesi	151	27,03	9,43	,76
İmam Hatip Lisesi	109	31,48	11,12	1,06
Toplam	819	29,07	10,10	,35
Önem				
Fen Lisesi	157	25,19	7,61	,60
Sosyal Bilimler Lisesi	111	28,45	7,02	,66
Anadolu Lisesi	148	24,01	7,77	,63
Teknik Meslek Lisesi	143	30,39	6,06	,50
Sağlık Meslek Lisesi	151	25,70	7,72	,62
İmam Hatip Lisesi	109	27,01	8,78	,84
Toplam	819	26,66	7,79	,27

Kaçınma	Fen Lisesi	157	9,99	4,28	,34
	Sosyal Bilimler Lisesi	111	6,62	3,08	,29
	Anadolu Lisesi	148	10,07	4,79	,39
	Teknik Meslek Lisesi	143	7,53	3,54	,29
	Sağlık Meslek Lisesi	151	9,01	4,12	,33
	İmam Hatip Lisesi	109	9,34	4,70	,45
	Toplam	819	8,85	4,32	,15
Bilgi	Fen Lisesi	157	12,92	4,06	,32
	Sosyal Bilimler Lisesi	111	13,63	3,67	,34
	Anadolu Lisesi	148	11,85	4,10	,33
	Teknik Meslek Lisesi	143	15,15	3,41	,28
	Sağlık Meslek Lisesi	151	13,05	4,11	,33
	İmam Hatip Lisesi	109	13,52	4,28	,41
	Toplam	819	13,31	4,07	,14

Yukarıdaki tabloda ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin okul türüne göre Türk Edebiyatı dersine yönelik tutumlarının betimsel istatistiği verilmiştir.

Yapılan varyans testi sonucunda levene test sonuçları *ilgi* alt boyutunda, $p < 0,05$; *önem* alt boyutunda $p < 0,05$; *kaçınma* alt boyutunda $p < 0,05$; *bilgi* alt boyutunda $p < 0,05$ sonucuna ulaşılmıştır. Hiçbir boyutta varyans eşitliği sağlanamadığı için ANOVA tablosunda Welch değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 7 : Ortaöğretim 11. Sınıf Öğrencilerinin Türk Edebiyatına Yönelik Tutumlarının Okul Türüne Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair ANOVA Testi

Alt Boyutlar		Kareler Toplamı	sd	Kare Ortalaması	Welch	p
İlgi	Gruplar Arası	9554,91	5	1910,98	22,56	,00
	Grup İçi	74001,54	813	91,02		
	Toplam	83556,45	818			
Önem	Gruplar Arası	3873,69	5	774,73	16,74	,00
	Grup İçi	45851,63	813	56,39		
	Toplam	49725,32	818			
Kaçınma	Gruplar Arası	1258,41	5	251,68	18,42	,00
	Grup İçi	14014,58	813	17,23		
	Toplam	15272,99	818			
Bilgi	Gruplar Arası	847,84	5	169,56	12,34	,00

Grup İçi	12712,34	813	15,63
Toplam	13560,18	818	

Yukarıdaki tabloda ANOVA analizine göre *ilgi* alt boyutunda ($F(5,813)=22,56$, $p<0,05$); *önem* alt boyutunda ($F(5,813)=16,74$ $p<0,05$); *kaçınma* alt boyutunda ($F(5,813)=18,42$, $p<0,05$) ve *bilgi* alt boyutunda ($F(5,813)=12,34$, $p<0,05$) anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır

Türk Edebiyatı tutum ölçeğinin boyutlarına ilişkin ortalama puanlarda anlamlı farklılaşmalarının hangi eğitim kademesinden kaynaklandığını araştırmak üzere Dunnett's C testi yapılmıştır.

Tablo 8 : Ortaöğretim 11. Sınıf Öğrencilerinin Türk Edebiyatına Yönelik Tutumlarının Okul Türüne Göre Hangi Gruplar Arası Farklılaşma Gösterildiğine Dair Post-hoc Testi Sonuçları

Alt Boyutlar		N	$\bar{X}$	Anlamlı Farklılık
İlgi	(A)Fen Lisesi	157	26,49	A-B, A-D , A-F
	(B)Sosyal Bil. Lisesi	111	34,71	B-C, B-E
	(C)Anadolu Lisesi	148	25,00	C-D,C-F
	(D)Teknik Meslek Lisesi	143	32,05	D-E
	(E)Sağlık Meslek Lisesi	151	27,03	E-F
	(F)İmam Hatip Lisesi	109	31,48	
Önem	(A)Fen Lisesi	157	25,19	A-B, A-D
	(B)Sosyal Bil. Lisesi	111	28,45	B-C , B-E
	(C)Anadolu Lisesi	148	24,01	C-D,C-F
	(D)Teknik Meslek Lisesi	143	30,39	D-E, D-F
	(E)Sağlık Meslek Lisesi	151	25,70	
	(F)İmam Hatip Lisesi	109	27,01	
Kaçınma	(A)Fen Lisesi	157	9,99	A-B, A,D
	(B)Sosyal Bil. Lisesi	111	6,62	B-C, B-E, B-F
	(C)Anadolu Lisesi	148	10,07	C-D
	(D)Teknik Meslek Lisesi	143	7,53	D-E, D-F
	(E)Sağlık Meslek Lisesi	151	9,01	
	(F)İmam Hatip Lisesi	109	9,34	
Bilgi	(A)Fen Lisesi	157	12,92	A-D
	(B)Sosyal Bil. Lisesi	111	13,63	B-C, B-D
	(C)Anadolu Lisesi	148	11,85	C-D, C-F

(D)Teknik Meslek Lisesi	143	15,15	D-E, D-F
(E)Sağlık Meslek Lisesi	151	13,05	
(F)İmam Hatip Lisesi	109	13,5	

Yukarıdaki tabloda analiz sonucunda *ilgi* alt boyutuna göre “Fen Lisesinin” 26.49, “Sosyal Bilimler Lisesinin” 34.71, “Anadolu Lisesinin” 25.00, “Teknik Meslek Lisesinin” 32.05, “Sağlık Meslek Lisesinin” 27.03, “İmam Hatip Lisesinin” 31.48 ortalama puanına sahip olduğu görülmüştür. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Dunnett’s C testinin sonuçlarına göre “Fen Lisesi” – “Sosyal Bilimler Lisesi”, “Fen Lisesi” – “İmam Hatip Lisesi”, “Fen Lisesi” – “Teknik Meslek Lisesi”, “Sosyal Bilimler Lisesi” – “Anadolu Lisesi”, “Sosyal Bilimler Lisesi” – “Sağlık Meslek Lisesi”, “Anadolu Lisesi” – “Teknik Meslek Lisesi”, “Anadolu Lisesi” – “İmam Hatip Lisesi”, “Teknik Meslek Lisesi” – “Sağlık Meslek Lisesi” ve “Sağlık Meslek Lisesi” – “İmam Hatip Lisesi” arasında anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür.

Önem alt boyutuna göre “Fen Lisesinin” 25.19, “Sosyal Bilimler Lisesinin” 28.45, “Anadolu Lisesinin” 24.01, “Teknik Meslek Lisesinin” 30.39, “Sağlık Meslek Lisesinin” 25.7, “İmam Hatip Lisesinin” 27.01 ortalama puanına sahip olduğu görülmüştür. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Dunnett’-C testinin sonuçlarına göre “Fen Lisesi – Sosyal Bilimler Lisesi”, “Fen Lisesi – Teknik Meslek Lisesi”, “Sosyal Bilimler” – “Sağlık Meslek Lisesi”, “Sosyal Bilimler Lisesi” – “Anadolu Lisesi”, “Anadolu Lisesi” – “Teknik Meslek Lisesi”, “Teknik Meslek Lisesi” – “İmam Hatip Lisesi” ve “Teknik Meslek Lisesi” – “Sağlık Meslek Lisesi” arasında anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür.

Kaçınma alt boyutuna göre “Fen Lisesinin” 9.99, “Sosyal Bilimler Lisesinin” 6.62, “Anadolu Lisesinin” 10.07, “Teknik Meslek Lisesinin” 7.53, “Sağlık Meslek Lisesinin” 9.01, “İmam Hatip Lisesinin” 9.34 ortalama puanına sahip olduğu görülmüştür. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Dunnett’s C testinin sonuçlarına göre “Fen Lisesi” – “Sosyal Bilimler Lisesi”, “Fen Lisesi” – “Teknik Meslek Lisesi”, “Sosyal Bilimler Lisesi” – “Anadolu Lisesi”, “Sosyal Bilimler” – “İmam Hatip Lisesi”, “Sosyal Bilimler Lisesi” – “Sağlık Meslek Lisesi”, “Anadolu Lisesi” – “Teknik Meslek Lisesi”,

“Teknik Meslek Lisesi” – “Sağlık Meslek Lisesi” ve –“Teknik Meslek Lisesi” – “İmam Hatip Lisesi” arasında anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür.

bilgi alt boyutuna göre “Fen Lisesinin” 12.92, “Sosyal Bilimler Lisesinin” 13.63, “Anadolu Lisesinin” 11.85, “Teknik Meslek Lisesinin” 15.15, “Sağlık Meslek Lisesinin” 13.05, “İmam Hatip Lisesinin” 13.52 ortalama puanına sahip olduğu görülmüştür. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Dunnett’s C testinin sonuçlarına göre “Fen Lisesi” – “Teknik Meslek Lisesi”, “Sosyal Bilimler Lisesi” – “Teknik Meslek Lisesi”, “Sosyal Bilimler Lisesi” – “Anadolu Lisesi”, “Anadolu Lisesi” – “Teknik Meslek Lisesi”, “Anadolu Lisesi” – “Teknik Meslek Lisesi”, “Anadolu Lisesi” – “İmam Hatip Lisesi”, “Teknik Meslek Lisesi” – “İmam Hatip Lisesi” ve “Teknik Meslek Lisesi” – “İmam Hatip Lisesi” arasında anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür.

3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin Türk Edebiyatı dersine karşı tutumları kitap okuma sıklığına göre farklılık göstermekte midir?” biçiminde ifade edilmiştir. Öğrencilerin Türk Edebiyatına karşı tutumlarına ilişkin düzeylerinin öğrencinin kitap okuma sıklığına göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediği, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile araştırılmıştır.

Tablo 9 : Ortaöğretim 11. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Sıklığına Göre Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutumlarının Betimsel Analizi

Alt Boyutlar		N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata
İlgi	Hergün	261	32,49	9,54	0,59
	Haftada Bir	218	29,30	10,00	0,68
	Ayda Bir	166	27,55	9,81	0,76
	Üç Ayda Bir Veya Daha Nadir	174	25,11	9,65	0,73
	Toplam	819	29,07	10,11	0,35
Önem	Hergün	261	28,52	7,56	0,47
	Haftada Bir	218	26,83	7,34	0,50
	Ayda Bir	166	26,34	7,59	0,59
	Üç Ayda Bir Veya Daha Nadir	174	24,00	8,16	0,62
	Toplam	819	26,67	7,80	0,27

Kaçınma	Hergün	261	7,84	4,02	0,25
	Haftada Bir	218	8,50	4,11	0,28
	Ayda Bir	166	9,45	4,27	0,33
	Üç Ayda Bir Veya Daha Nadir	174	10,25	4,62	0,35
	Toplam	819	8,86	4,32	0,15
Bilgi	Hergün	261	14,16	3,75	0,23
	Haftada Bir	218	13,35	4,21	0,28
	Ayda Bir	166	12,74	4,08	0,32
	Üç Ayda Bir Veya Daha Nadir	174	12,57	4,15	0,31
	Toplam	819	13,32	4,07	0,14

Yukarıdaki tabloda ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin kitap okuma sıklığına göre Türk Edebiyatı dersine yönelik tutumlarının betimsel istatistiği verilmiştir.

Yapılan varyans eşitliği varsayımına yönelik Levene testi sonucunda ilgi alt boyutunda $p>0,05$; önem alt boyutunda $p>0,05$; kaçınma alt boyutunda $p>0,05$; bilgi alt boyutunda $p>0,05$ sonucuna ulaşılmıştır. Bütün boyutlarda varyans eşitliği sağlandığı için F değeri verilmiştir.

Tablo 10 : Ortaöğretim 11. Sınıf Öğrencilerinin Türk Edebiyatına Yönelik Tutumlarının Kitap Okuma Sıklığına Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair ANOVA Testi

Alt Boyut		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
İlgi	Gruplar Arası	6721,55	3	1680,39	21,71	,00
	Grup İçi	76834,89	815	94,39		
	Toplam	83556,45	818			
Önem	Gruplar Arası	2498,86	3	624,71	12,33	,00
	Grup İçi	47226,46	815	58,01		
	Toplam	49725,32	818			
Kaçınma	Gruplar Arası	740,48	3	185,12	12,86	,00
	Grup İçi	14532,51	815	17,85		
	Toplam	15272,99	818			
Bilgi	Gruplar Arası	382,83	3	95,70	6,92	,00
	Grup İçi	13177,35	815	16,18		
	Toplam	13560,18	818			

Yukarıdaki tabloda ANOVA testi sonucuna göre *ilgi* alt boyutunda $F(3,815)=21,71$, $p<0,05$; *önem* alt boyutunda $F(3,815)=12,33$, $p<0,05$; *kaçınma* alt

boyutunda ($F(3,815)=12,86$, $p<0,05$) ve *bilgi* alt boyutunda ($F(3,815)=6,92$, $p<0,05$) anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır

Kitap okuma sıklığının hangi gruplardan kaynaklandığını anlamak amacıyla Türk Edebiyatı tutum ölçeğinin boyutlarına ilişkin ortalama puanlarda anlamlı farklılaşmalar olduğunu araştırmak üzere Tukey HSD testi yapılmıştır.

Tablo 11 : Ortaöğretim 11. Sınıf Öğrencilerinin Türk Edebiyatına Yönelik Tutumlarının Kitap Okuma Sıklığına Göre Hangi Gruplar Arası Farklılaşma Gösterildiğine Dair Post-hoc Testi Sonuçları

Alt Boyutlar		N	Ortalama	Anlamlı Fark
İlgi	(A) Hergün	261	32,49	A-B,A-C, A-D
	(B) Haftada Bir	218	29,30	B-D
	(C) Ayda Bir	166	27,55	
	(D) Üç Ayda Bir Veya Daha Nadir	174	25,11	
	Toplam	819	29,07	
Önem	(A) Hergün	261	28,52	A-C, A-D
	(B) Haftada Bir	218	26,83	B-D
	(C) Ayda Bir	166	26,34	C-D
	(D) Üç Ayda Bir Veya Daha Nadir	174	24,00	
	Toplam	819	26,67	
Kaçınma	(A) Hergün	261	7,84	A-C,A-D
	(B) Haftada Bir	218	8,50	B-D
	(C) Ayda Bir	166	9,45	
	(D) Üç Ayda Bir Veya Daha Nadir	174	10,25	
	Toplam	819	8,86	
Bilgi	(A) Hergün	261	14,16	A-C, A-D
	(B) Haftada Bir	218	13,35	
	(C) Ayda Bir	166	12,74	
	(D) Üç Ayda Bir Veya Daha Nadir	174	12,57	
	Toplam	819	13,32	

Yukarıdaki tablodaki analiz sonucunda *ilgi* alt boyutunda kitap okuma sıklığına göre “her gün” okuyanlar 32.49, “haftada bir” okuyanlar 29.30, “ayda bir” okuyanlar 27.55, “üç ayda bir veya daha nadir” okuyanlar 25,11 ortalama puanlarına sahip oldukları görülmüştür. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu

bulmak amacıyla yapılan Tukey HSD testinin sonuçlarına göre *ilgi* alt boyutunda her gün kitap okuyanların diğer tüm birimlerden anlamlı derece yüksek ortalama sahiptir. Ayrıca “haftada bir” kitap okuyanlar – “üç ayda bir veya daha nadir arasında da anlamlı fark ortaya çıkmıştır.

Önem alt boyutunda kitap okuma sıklığına göre “her gün” okuyanlar 28.52, “haftada bir” okuyanlar 26.83, “ayda bir” okuyanlar 26.33, “üç ayda bir veya daha nadir” okuyanlar 24,00 ortalama puanlarına sahip oldukları görülmüştür. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey HSD testinin sonuçlarına göre “her gün” kitap okuyanlar – “ayda bir”, “üç ayda bir veya daha nadir”, “ayda bir” ile “haftada bir” grupları ile “3 ayda bir veya daha nadir” grupları arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır.

Kaçınma alt boyutunda kitap okuma sıklığına göre “her gün” okuyanlar 7.84, “haftada bir” okuyanlar 8.50, “ayda bir” okuyanlar 9.45, “üç ayda bir veya daha nadir okuyanlar” 10,25 ortalama puanlarına sahip oldukları görülmüştür. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey HSD testinin sonuçlarına göre “her gün” kitap okuyanlar – “ayda bir”, “üç ayda bir veya daha nadir”, arasında; “haftada bir okuyanlar” – “3 ayda bir veya daha nadir” okuyanlar arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır.

Bilgi alt boyutunda kitap okuma sıklığına göre “her gün” okuyanlar 14.16, “haftada bir” okuyanlar 13.34, “ayda bir” okuyanlar 12.74, “üç ayda bir” okuyanlar 12,57 ortalama puanlarına sahip oldukları görülmüştür. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey HSD testinin sonuçlarına göre “her gün” kitap okuyanlar – “ayda bir”, “3 ayda bir veya daha nadir” arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır.

3.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin Türk Edebiyatı dersine karşı tutumları öğrencinin sosyal medyada geçirdiği süreye göre farklılık göstermekte midir?” biçiminde ifade edilmiştir. Öğrencilerin Türk Edebiyatına karşı tutumlarına ilişkin düzeylerinin öğrencinin sosyal medyada geçirdiği süreye göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediği, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile araştırılmıştır. ANOVA sonrası anlamlı fark

bulunduğu varyansların eşit olmadığı durumda Dunnett's C ve varyansların eşit olduğu durumlarda Tukey HSD testi yapılmıştır.

Tablo 12 : Ortaöğretim 11. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Medyada Geçirdiği Süreye Göre Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutumlarının Betimsel Analizi

Alt Boyutlar		N	$\bar{X}$	Std. Sapma	Std. Hata
İlgi	30 dk veya daha az	230	30,37	10,88	0,72
	1-2 saat	342	29,87	9,77	0,53
	2 saatten fazlası	247	26,76	9,44	0,60
	Toplam	819	29,07	10,11	0,35
Önem	30 dk veya daha az	230	26,88	8,45	0,56
	1-2 saat	342	27,04	7,58	0,41
	2 saatten fazlası	247	25,96	7,44	0,47
	Toplam	819	26,67	7,80	0,27
Kaçınma	30 dk veya daha az	230	8,67	4,62	0,30
	1-2 saat	342	8,59	4,01	0,22
	2 saatten fazlası	247	9,40	4,41	0,28
	Toplam	819	8,86	4,32	0,15
Bilgi	30 dk veya daha az	230	13,37	4,33	0,29
	1-2 saat	342	13,77	3,80	0,21
	2 saatten fazlası	247	12,65	4,11	0,26
	Toplam	819	13,32	4,07	0,14

Yukarıdaki tabloda ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin sosyal medyada geçirdiği süreye göre Türk Edebiyatı dersine yönelik tutumlarının betimsel istatistiği verilmiştir.

Yapılan varyans testi sonucunda *ilgi* alt boyutunda $p < 0,05$; *önem* alt boyutunda $p > 0,05$; *kaçınma* alt boyutunda $p < 0,05$; *bilgi* alt boyutunda $p < 0,05$ sonucuna ulaşılmıştır. İlgi, kaçınma ve bilgi alt boyutlarında varyans eşit bulunmadığı için Welch değeri, önem alt boyutunda ise varyans eşitliği sağlandığı için F değeri verilmiştir.

Tablo 13 : Ortaöğretim 11. Sınıf Öğrencilerinin Türk Edebiyatına Yönelik Tutumlarının Sosyal Medyada Geçirdiği Süreye Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair ANOVA Testi

Alt Boyutlar		Kareler Toplamı	sd	Kare Ortalaması	F/Welch	p
İlgi	Gruplar Arası	1933,59	2	966,80	9,67 ^a	,00
	Grup İçi	81622,86	816	100,03		
	Toplam	83556,46	818			
Önem	Gruplar Arası	183,88	2	91,94	1,61 ^b	,20

	Grup İçi	49541,44	816	60,71		
	Toplam	49725,33	818			
Kaçınma	Gruplar Arası	105,77	2	52,88	2,85 ^a	,06
	Grup İçi	15167,23	816	18,59		
	Toplam	15273,00	818			
Bilgi	Gruplar Arası	182,03	2	91,02	5,55 ^a	,00
	Grup İçi	13378,15	816	16,39		
	Toplam	13560,19	818			

^a Welch istatistik değeridir. ^b F istatistik değeridir.

Yukarıdaki tabloda ANOVA testi sonucuna göre *ilgi* alt boyutunda anlamlı fark ortaya çıkmıştır ($F(2,816)=9,67$, $p<0,05$). *Önem* alt boyutunda anlamlı fark ortaya çıkmamıştır ($F(2,816)=1,61$, $p>0,05$). *Kaçınma* alt boyutunda anlamlı fark ortaya çıkmamıştır ($F(2,816)=2,85$, $p>0,05$). *Bilgi* alt boyutunda anlamlı fark ortaya çıkmıştır ($F(2,816)=5,55$, $p<0,05$).

Sosyal medyada geçirilen süre grupları arasında Türk Edebiyatı tutum ölçeğinin boyutlarına ilişkin ortalama puanlarda anlamlı farklılaşmalar olduğunu araştırmak üzere varyansların eşit olmadığı alt boyutlarda Dunnett's C ve varyansların eşit olduğu Tukey HSD testi yapılmıştır.

Tablo 14 : Ortaöğretim 11. Sınıf Öğrencilerinin Türk Edebiyatına Yönelik Tutumlarının Sosyal Medyada Geçirilen Süreye Göre Hangi Gruplar Arası Farklılaşma Gösterildiğine Dair Post-hoc Testi Sonuçları

Alt Boyutlar		N	$\bar{X}$	Anlamlı Farklılıklar
İlgi	(A) 30 dk veya daha az	230	30,37	A-C
	(B) 1-2 saat	342	29,87	B-C
	(C) 2 saatten fazlası	247	26,76	
	Toplam	819	29,07	
Önem	(A) 30 dk veya daha az	230	26,88	Yok
	(B) 1-2 saat	342	27,04	
	(C) 2 saatten fazlası	247	25,96	
	Toplam	819	26,67	
Kaçınma	(A) 30 dk veya daha az	230	8,67	Yok
	(B) 1-2 saat	342	8,59	
	(C) 2 saatten fazlası	247	9,40	
	Toplam	819	8,86	
Bilgi	(A) 30 dk veya daha az	230	13,37	
	(B) 1-2 saat	342	13,77	B-C

(C)2 saatten fazlası	247	12,65
Toplam	819	13,32

Yukarıdaki tablodaki analiz sonucunda *ilgi* alt boyutunda “30 dk veya daha az” 30,37, “1-2 saat” 29,87, “2 saatten fazlası” 26,76 ortalama puanına sahiptir. *İlgi* alt boyutunda birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Dunnet’s C testinin sonuçlarına göre “30dk veya daha az” ile “2 saat veya daha fazlası” arasında ayrıca “2 saat veya daha fazlası” ve “1-2 saat” grupları arasında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır.

Önem alt boyutunda “30 dk veya daha az” 26,88, “1-2 saat” 27,04, “2 saatten fazlası” 25,96” ortalama puanına sahiptir. *Önem* alt boyutunda ise gruplar arası herhangi bir fark görülmemiştir.

Kaçınma alt boyutunda “30 dk veya daha az” 8,67, “1-2 saat” 8,59, “2 saatten fazlası” 9,40” ortalama puanına sahiptir. *Kaçınma* alt boyutunda ise gruplar arası anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır.

Bilgi alt boyutunda “30 dk veya daha az” 13,37, “1-2 saat” 13,77, “2 saatten fazlası” 12,65” ortalama puanına sahiptir. *Bilgi* alt boyutunda birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Dunnet’s C testinin sonuçlarına göre “1-2 saat” ile “2 saat veya daha fazlası arasında” anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır.

3.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi “Ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin Türk Edebiyatı dersine karşı tutumları öğrencinin katıldığı kültürel etkinlik (sinema, tiyatro, opera, sergi vb.) sayısına göre farklılık göstermekte midir?” biçiminde ifade edilmiştir. Öğrencilerin Türk Edebiyatına karşı tutumlarına ilişkin düzeylerinin katıldığı kültürel etkinlik sayısına göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediği, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile araştırılmıştır.

Tablo 15 : Ortaöğretim 11. Sınıf Öğrencilerinin Katıldığı Yıllık Kültürel Etkinlik Sayısına Göre Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutumlarının Betimsel Analizi

Alt Boyutlar		N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata
İlgi	0-3 etkinlik	321	28,61	10,21	0,57
	3-10 etkinlik	282	29,65	10,35	0,62
	10 veya daha fazlası	216	29,01	9,64	0,66
	Toplam	819	29,07	10,11	0,35
Önem	0-3 etkinlik	321	26,15	8,01	0,45
	3-10 etkinlik	282	27,25	7,85	0,47
	10 veya daha fazlası	216	26,68	7,37	0,50
	Toplam	819	26,67	7,80	0,27
Kaçınma	0-3 etkinlik	321	9,32	4,43	0,25
	3-10 etkinlik	282	8,64	4,48	0,27
	10 veya daha fazlası	216	8,44	3,89	0,26
	Toplam	819	8,86	4,32	0,15
Bilgi	0-3 etkinlik	321	13,11	4,15	0,23
	3-10 etkinlik	282	13,50	3,96	0,24
	10 veya daha fazlası	216	13,40	4,11	0,28
	Toplam	819	13,32	4,07	0,14

Yukarıdaki tabloda ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin yıllık kültürel etkinliğe katılma sayılarına göre Türk Edebiyatı dersine yönelik tutumlarının betimsel istatistiği verilmiştir.

Yapılan varyans testi sonucunda *ilgi* alt boyutunda $p>0,05$, *önem* alt boyutundap $>0,05$, *kaçınma* alt boyutunda $p<0,05$, *bilgi* alt boyutunda $p>0,05$, sonucuna ulaşılmıştır. *İlgi*, *önem* ve *bilgi* alt boyutlarında varyans eşit bulunduğu için F değeri, *kaçınma* alt boyutunda ise varyans eşitliği sağlanamadığı için Welch değeri verilmiştir.

Tablo 16 : Ortaöğretim 11. Sınıf Öğrencilerinin Türk Edebiyatına Yönelik Tutumlarının Katıldığı Yıllık Kültürel Etkinlik Sayısına Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair ANOVA Testi

Alt Boyutlar		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F/Welch	p
İlgi	Gruplar Arası	162,13	2	81,07	,79 ^b	,45
	Grup İçi	83394,33	816	102,20		
	Toplam	83556,46	818			
Önem	Gruplar Arası	182,42	2	91,21	1,50 ^b	,22
	Grup İçi	49542,90	816	60,71		
	Toplam	49725,33	818			

Kaçınma	Gruplar Arası	120,25	2	60,13	3,31 ^a	,03
	Grup İçi	15152,75	816	18,57		
	Toplam	15273,00	818			
Bilgi	Gruplar Arası	24,74	2	12,37	,75 ^b	,47
	Grup İçi	13535,44	816	16,59		
	Toplam	13560,19	818			

^a Welch istatistik değeridir. ^b F istatistik değeridir.

Yukarıdaki tabloda ANOVA testi sonucuna göre *ilgi* alt boyutunda anlamlı fark ortaya çıkmamıştır $F(2,816)=0,79$, $p>0,05$). *Önem* alt boyutunda anlamlı fark ortaya çıkmamıştır $F(2,816)=1,50$, $p>0,05$). *Kaçınma* alt boyutunda anlamlı fark ortaya çıkmıştır $F(2,816)=3,31$, $p<0,05$). *Bilgi* alt boyutunda anlamlı fark ortaya çıkmamıştır $F(2,816)=0,75$, $p>0,05$).

Katılınılan yıllık kültürel etkinlik grupları arasında Türk Edebiyatı tutum ölçeğinin boyutlarına ilişkin ortalama puanlarda anlamlı farklılaşmalar olduğunu araştırmak üzere varyansların eşit olmadığı alt boyut olan kaçınma grubu için Dunnett's C testi yapılmıştır.

Tablo 17. Ortaöğretim 11. Sınıf Öğrencilerinin Türk Edebiyatına Yönelik Tutumlarının Katılınılan Yıllık Kültürel Etkinlik Sayısına Göre Hangi Gruplar Arası Farklılaşma Gösterildiğine Post-hoc Testi Sonuçları

Alt Boyutlar		N	Ortalama	Anlamlı Farklılıklar
İlgi	(A)0-3 etkinlik	321	28,61	Yok
	(B)3-10 etkinlik	282	29,65	
	(C)10 veya daha fazlası	216	29,01	
	Toplam	819	29,07	
Önem	(A)0-3 etkinlik	321	26,15	Yok
	(B)3-10 etkinlik	282	27,25	
	(C)10 veya daha fazlası	216	26,68	
	Toplam	819	26,67	
Kaçınma	(A)0-3 etkinlik	321	9,32	A-C
	(B)3-10 etkinlik	282	8,64	
	(C)10 veya daha fazlası	216	8,44	
	Toplam	819	8,86	
Bilgi	(A)0-3 etkinlik	321	13,11	Yok
	(B)3-10 etkinlik	282	13,50	
	(C)10 veya daha fazlası	216	13,40	
	Toplam	819	13,32	

Yukarıdaki tabloda yapılan analiz sonucunda ilgi, önem ve bilgi alt boyutlarında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Kaçınma alt boyutunda ise “0-3 etkinlik” 9,32, 3-“10 etkinlik” 8,64, “10 veya daha fazlası” 8,44 ortlamaya sahip olduğu ve “0-3 etkinliğin “ “10 veya daha fazla” grubuna göre anlamlı düzeyde daha yüksek tutum puanına sahip olduğu görülmüştür.

3.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi “Ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin Türk Edebiyatı dersine karşı tutumları öğrencinin anne eğitim düzeyine göre farklılık göstermekte midir” biçiminde ifade edilmiştir. Öğrencilerin Türk Edebiyatına karşı tutumlarına ilişkin düzeylerinin anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediği, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile araştırılmıştır.

Tablo 18 : Ortaöğretim 11. Sınıf Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeyine Göre Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutumlarının Betimsel Analizi

Alt Boyutlar		N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata
İlgi	İlkokul	303	29,51	10,40	0,60
	Ortaokul	189	27,71	10,22	0,74
	Lise	172	29,25	10,01	0,76
	Lisans Ve Üstü	155	29,68	9,42	0,76
	Toplam	819	29,07	10,11	0,35
Önem	İlkokul	303	26,72	7,80	0,45
	Ortaokul	189	26,39	8,02	0,58
	Lise	172	26,81	8,33	0,64
	Lisans Ve Üstü	155	26,75	6,92	0,56
	Toplam	819	26,67	7,80	0,27
Kaçınma	İlkokul	303	8,81	4,34	0,25
	Ortaokul	189	9,30	4,49	0,33
	Lise	172	8,67	4,36	0,33
	Lisans Ve Üstü	155	8,61	4,03	0,32
	Toplam	819	8,86	4,32	0,15
Bilgi	İlkokul	303	13,28	4,10	0,24
	Ortaokul	189	13,36	4,08	0,30
	Lise	172	13,41	4,18	0,32
	Lisans Ve Üstü	155	13,25	3,92	0,32
	Toplam	819	13,32	4,07	0,14

Yukarıdaki tabloda ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin anne eğitim düzeyine göre Türk Edebiyatı dersine yönelik tutumlarının betimsel istatistiği verilmiştir.

Yapılan varyans testi sonucunda *ilgi* alt boyutunda $p>0,05$, *önem* alt boyutunda $p>0,05$, *kaçınma* alt boyutunda $p>0,05$, *bilgi* alt boyutunda $p>0,05$ sonucuna ulaşılmıştır. Bütün boyutlarda varyans eşitliği sağlandığı görülmüştür.

Tablo 19 : Ortaöğretim 11. Sınıf Öğrencilerinin Türk Edebiyatına Yönelik Tutumlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair ANOVA Testi

Alt Boyutlar		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
İlgi	Gruplar Arası	474,02	3	158,01	1,55	,20
	Grup İçi	83082,44	815	101,94		
	Toplam	83556,46	818			
Önem	Gruplar Arası	20,64	3	6,88	,11	,95
	Grup İçi	49704,69	815	60,99		
	Toplam	49725,33	818			
Kaçınma	Gruplar Arası	53,53	3	17,84	,96	,41
	Grup İçi	15219,47	815	18,67		
	Toplam	15273,00	818			
Bilgi	Gruplar Arası	3,12	3	1,04	,06	,98
	Grup İçi	13557,07	815	16,63		
	Toplam	13560,19	818			

Yukarıdaki tabloda ANOVA testi sonucuna göre *ilgi* alt boyutunda anlamlı fark ortaya çıkmamıştır $F(3,815)=0,20$, $p>0,05$). *Önem* alt boyutunda anlamlı fark ortaya çıkmamıştır $F(3,815)=0,95$, $p>0,05$). *Kaçınma* alt boyutunda anlamlı fark ortaya çıkmamıştır $F(3,815)=0,41$, $p>0,05$). *Bilgi* alt boyutunda anlamlı fark ortaya çıkmamıştır $F(3,815)=0,98$, $p>0,05$).

3.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt problemi “Ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin Türk Edebiyatı dersine karşı tutumları öğrencinin baba eğitim düzeyine göre farklılık göstermekte midir” biçiminde ifade edilmiştir. Öğrencilerin Türk Edebiyatına karşı tutumlarına ilişkin düzeylerinin baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediği, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile araştırılmıştır.

Tablo 20 : Ortaöğretim 11. Sınıf Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeyine Göre Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutumlarının Betimsel Analizi

Alt Boyutlar		N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata
İlgi	İlkokul	203	29,68	10,70	,75
	Ortaokul	215	28,51	10,03	,68
	Lise	209	28,88	9,85	,68
	Lisans Veya Daha Üstü	192	29,28	9,86	,71
	Toplam	819	29,07	10,11	,35
Önem	İlkokul	203	26,89	8,11	,57
	Ortaokul	215	26,69	7,68	,52
	Lise	209	26,71	7,62	,53
	Lisans Veya Daha Üstü	192	26,37	7,82	,56
	Toplam	819	26,67	7,80	,27
Kaçınma	İlkokul	203	8,96	4,53	,32
	Ortaokul	215	8,74	4,12	,28
	Lise	209	8,94	4,34	,30
	Lisans Veya Daha Üstü	192	8,79	4,32	,31
	Toplam	819	8,86	4,32	,15
Bilgi	İlkokul	203	13,41	4,24	,30
	Ortaokul	215	13,37	4,06	,28
	Lise	209	13,44	3,82	,26
	Lisans Veya Daha Üstü	192	13,05	4,18	,30
	Toplam	819	13,32	4,07	,14

Yukarıdaki tabloda ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin baba eğitim düzeyine göre Türk Edebiyatı dersine yönelik tutumlarının betimsel istatistiği verilmiştir.

Yapılan varyans testi sonucunda ilgi alt boyutunda $p>0,05$, önem alt boyutunda $p>0,05$, kaçınma alt boyutunda $p>0,05$, bilgi alt boyutunda $p>0,05$ sonucuna ulaşılmıştır. Bütün boyutlarda varyans eşitliği sağlandığı görülmüştür.

Tablo 21 : Ortaöğretim 11. Sınıf Öğrencilerinin Türk Edebiyatına Yönelik Tutumlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair ANOVA Testi

Alt Boyutlar		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
İlgi	Gruplar Arası	158,97	3	52,99	,52	,67
	Grup İçi	83397,49	815	102,33		
	Toplam	83556,46	818			
Önem	Gruplar Arası	27,29	3	9,10	,15	,93
	Grup İçi	49698,03	815	60,98		
	Toplam	49725,33	818			

Kaçınma	Gruplar Arası	7,13	3	2,38	,13	,94
	Grup İçi	15265,87	815	18,73		
	Toplam	15273,00	818			
Bilgi	Gruplar Arası	19,19	3	6,40	,39	,76
	Grup İçi	13540,99	815	16,61		
	Toplam	13560,19	818			

Yukarıdaki tabloda ANOVA testi sonucuna göre *ilgi* alt boyutunda anlamlı fark ortaya çıkmamıştır $F(3,815)=0,52$, $p>0,05$). *Önem* alt boyutunda anlamlı fark ortaya çıkmamıştır $F(3,815)=0,15$, $p>0,05$). *Kaçınma* alt boyutunda anlamlı fark ortaya çıkmamıştır $F(3,815)=0,13$, $p>0,05$). *Bilgi* alt boyutunda anlamlı fark ortaya çıkmamıştır $F(3,815)=0,39$, $p>0,05$).

3.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi “Ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin Türk Edebiyatı dersine karşı tutumları öğrencinin anne kitap okuma sıklığına göre farklılık göstermekte midir” biçiminde ifade edilmiştir. Öğrencilerin Türk Edebiyatına karşı tutumlarına ilişkin düzeylerinin anne kitap okuma sıklığına göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediği, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile araştırılmıştır.

Tablo 22 : Ortaöğretim 11. Sınıf Öğrencilerinin Anne Kitap Okuma Sıklığına Göre Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutumlarının Betimsel Analizi

		N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata
İlgi	Haftada Bir	184	29,14	9,90	0,73
	Ayda Bir	114	29,01	8,87	0,83
	3 Ayda Bir	151	29,60	10,24	0,83
	Senede Bir				
	Veya Daha Nadir	370	28,85	10,53	0,55
	Toplam	819	29,07	10,11	0,35
Önem	Haftada Bir	184	26,37	7,46	0,55
	Ayda Bir	114	26,75	7,43	0,70
	3 Ayda Bir	151	27,38	7,97	0,65
	Senede Bir				
	Veya Daha Nadir	370	26,50	8,01	0,42
	Toplam	819	26,67	7,80	0,27
Kaçınma	Haftada Bir	184	8,61	4,38	0,32

	Ayda Bir	114	8,99	3,99	0,37
	3 Ayda Bir	151	8,64	4,24	0,34
	Senede Bir				
	Veya Daha	370	9,03	4,43	0,23
	Nadir				
	Toplam	819	8,86	4,32	0,15
Bilgi	Haftada Bir	184	12,91	4,03	0,30
	Ayda Bir	114	13,23	4,18	0,39
	3 Ayda Bir	151	14,02	4,06	0,33
	Senede Bir				
	Veya Daha	370	13,27	4,04	0,21
	Nadir				
	Toplam	819	13,32	4,07	0,14

Yukarıdaki tabloda ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin anne kitap okuma sıklığına göre Türk Edebiyatı dersine yönelik tutumlarının betimsel istatistiği verilmiştir.

Yapılan varyans testi sonucunda ilgi alt boyutunda $p>0,05$, önem alt boyutunda $p>0,05$, kaçınma alt boyutunda, $p<0,05$, bilgi alt boyutunda $p>0,05$ sonucuna ulaşılmıştır. Bütün boyutlarda varyans eşitliği sağlandığı için F değeri verilmiştir.

Tablo 23 : Ortaöğretim 11. Sınıf Öğrencilerinin Türk Edebiyatına Yönelik Tutumlarının Anne Kitap Okuma Sıklığı Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair ANOVA Testi

Alt Boyutlar		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
İlgi	Gruplar Arası	61,26	3	20,42	0,20	0,90
	Grup İçi	83495,20	815	102,45		
	Toplam	83556,46	818			
Önem	Gruplar Arası	104,62	3	34,87	0,57	0,63
	Grup İçi	49620,71	815	60,88		
	Toplam	49725,33	818			
Kaçınma	Gruplar Arası	31,48	3	10,49	0,56	0,64
	Grup İçi	15241,51	815	18,70		
	Toplam	15273,00	818			
Bilgi	Gruplar Arası	107,23	3	35,74	2,17	0,09
	Grup İçi	13452,95	815	16,51		
	Toplam	13560,19	818			

Yukarıdaki tabloda ANOVA testi sonucuna göre *ilgi* alt boyutunda anlamlı fark ortaya çıkmamıştır $F(3,815)=0,20$, $p>0,05$). *Önem* alt boyutunda anlamlı fark ortaya çıkmamıştır $F(3,815)=0,57$, $p>0,05$). *Kaçınma* alt boyutunda anlamlı fark ortaya çıkmamıştır $F(3,815)=0,56$, $p>0,05$). *Bilgi* alt boyutunda anlamlı fark ortaya çıkmamıştır $F(3,815)=2,17$, $p>0,05$).

3.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın onuncu alt problemi “Ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin Türk Edebiyatı dersine karşı tutumları öğrencinin baba kitap okuma sıklığına göre farklılık göstermekte midir” biçiminde ifade edilmiştir. Öğrencilerin Türk Edebiyatına karşı tutumlarına ilişkin düzeylerinin baba kitap okuma sıklığına göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediği, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile araştırılmıştır.

Tablo 24 : Ortaöğretim 11. Sınıf Öğrencilerinin Baba Kitap Okuma Göre Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutumlarının Betimsel Analizi

		N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata
İlgi	Her Gün	72	29,08	10,52	1,24
	Haftada Bir	86	31,44	9,70	1,05
	Ayda Bir	86	28,16	10,25	1,11
	3 Ayda Bir	84	27,92	9,78	1,07
	Senede Bir Veya Daha Nadir	491	29,02	10,12	0,46
	Toplam	819	29,07	10,11	0,35
Önem	Her Gün	72	25,56	7,52	0,89
	Haftada Bir	86	28,05	7,51	0,81
	Ayda Bir	86	25,55	8,52	0,92
	3 Ayda Bir	84	25,79	7,64	0,83
	Senede Bir Veya Daha Nadir	491	26,94	7,75	0,35
	Toplam	819	26,67	7,80	0,27
Kaçınma	Her Gün	72	8,76	4,39	0,52
	Haftada Bir	86	8,16	3,93	0,42
	Ayda Bir	86	9,07	4,28	0,46
	3 Ayda Bir	84	9,51	4,67	0,51
	Senede Bir Veya Daha Nadir	491	8,84	4,32	0,19
	Toplam	819	8,86	4,32	0,15
Bilgi	Her Gün	72	12,58	4,12	0,49
	Haftada Bir	86	14,23	3,88	0,42

Ayda Bir	86	12,92	4,39	0,47
3 Ayda Bir	84	12,51	4,06	0,44
Senede Bir Veya Daha Nadir	491	13,48	4,01	0,18
Toplam	819	13,32	4,07	0,14

Yukarıdaki tabloda ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin baba kitap okuma sıklığına göre Türk Edebiyatı dersine yönelik tutumlarının betimsel istatistiği verilmiştir.

Yapılan varyans testi sonucunda *ilgi* alt boyutunda $p>0,05$, *önem* alt boyutunda, $p>0,05$, *kaçınma* alt boyutunda $p>0,05$, *bilgi* alt boyutunda $p>0,05$ sonucuna ulaşılmıştır. Bütün boyutlarda varyans eşitliği sağlandığı için F değeri verilmiştir.

Tablo 25 : Ortaöğretim 11. Sınıf Öğrencilerinin Türk Edebiyatına Yönelik Tutumlarının Baba Kitap Okuma Sıklığına Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair ANOVA Testi

Alt Boyutlar		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
İlgi	Gruplar Arası	667,74	4	166,94	1,64	0,16
	Grup İçi	82888,72	814	101,83		
	Toplam	83556,46	818			
Önem	Gruplar Arası	462,11	4	115,53	1,91	0,11
	Grup İçi	49263,22	814	60,52		
	Toplam	49725,33	818			
Kaçınma	Gruplar Arası	82,11	4	20,53	1,10	0,36
	Grup İçi	15190,89	814	18,66		
	Toplam	15273,00	818			
Bilgi	Gruplar Arası	191,44	4	47,86	2,91	0,02
	Grup İçi	13368,75	814	16,42		
	Toplam	13560,19	818			

Yukarıdaki tabloda ANOVA testi sonucuna göre *ilgi* alt boyutunda anlamlı fark ortaya çıkmamıştır $F(4,814)=1,64$, $p>0,05$). *Önem* alt boyutunda anlamlı fark ortaya çıkmamıştır $F(4,814)=1,91$, $p>0,05$). *Kaçınma* alt boyutunda anlamlı fark ortaya çıkmamıştır $F(4,814)=1,10$, $p>0,05$). *Bilgi* alt boyutunda anlamlı fark ortaya çıkmıştır $F(4,814)=2,91$, $p<0,05$).

Hangi baba kitap okuma sıklığı grupları arasında Türk Edebiyatı tutum ölçeğinin boyutlarına ilişkin ortalama puanlarda anlamlı farklılaşmalar olduğunu araştırmak üzere varyans eşitliği durumunda uygulanan Tukey HSD testi yapılmıştır.

Tablo 26 : Ortaöğretim 11. Sınıf Öğrencilerinin Türk Edebiyatına Yönelik Tutumlarının Baba Kitap Okuma Sıklığına Göre Hangi Gruplar Arası Farklılaşma Gösterildiğine Dair Post-hoc Testi Sonuçları

		N	Ortalama	Anlamlı Farklılık
İlgi	(A) Her Gün	72	29,08	Yok
	(B) Haftada Bir	86	31,44	
	(C) Ayda Bir	86	28,16	
	(D)3 Ayda Bir	84	27,92	
	(E)Senede Bir Veya Daha Nadir	491	29,02	
	Toplam	819	29,07	
Önem	(A) Her Gün	72	25,56	Yok
	(B) Haftada Bir	86	28,05	
	(C) Ayda Bir	86	25,55	
	(D)3 Ayda Bir	84	25,79	
	(E)Senede Bir Veya Daha Nadir	491	26,94	
	Toplam	819	26,67	
Kaçınma	(A) Her Gün	72	8,76	Yok
	(B) Haftada Bir	86	8,16	
	(C) Ayda Bir	86	9,07	
	(D)3 Ayda Bir	84	9,51	
	(E)Senede Bir Veya Daha Nadir	491	8,84	
	Toplam	819	8,86	
Bilgi	(A) Her Gün	72	12,58	B-D
	(B) Haftada Bir	86	14,23	
	(C) Ayda Bir	86	12,92	
	(D)3 Ayda Bir	84	12,51	
	(E)Senede Bir Veya Daha Nadir	491	13,48	
	Toplam	819	13,32	

Yukarıdaki tabloda analiz sonucunda *ilgi* alt boyutunda baba kitap okuma sıklığına göre “her gün” okuyanlar 29.08, “haftada bir” okuyanlar 31.44, “ayda bir” okuyanlar 28.16, “üç ayda bir” okuyanlar 27.92, “senede bir veya daha nadir

okuyanlar” 29.02 ortalama puanlarına sahip oldukları görülmüştür. Birimler arası herhangi bir fark ortaya çıkmamıştır.

Önem alt boyutunda baba kitap okuma sıklığına göre “her gün” okuyanlar 25.56, “haftada bir” okuyanlar 28.05, “ayda bir” okuyanlar 25.55, “üç ayda bir” okuyanlar 25.79, “senede bir veya daha nadir” okuyanlar 26.94 ortalama puanlarına sahip oldukları görülmüştür. Birimler arası herhangi bir fark ortaya çıkmamıştır.

Kaçınma alt boyutunda baba kitap okuma sıklığına göre “her gün” okuyanlar 8.76, “haftada bir” okuyanlar 8.16, “ayda bir okuyanlar” 9.07, “üç ayda bir” okuyanlar 9.51, “senede bir veya daha nadir” okuyanlar 8.84 ortalama puanlarına sahip oldukları görülmüştür. Birimler arası herhangi bir fark ortaya çıkmamıştır.

Bilgi alt boyutunda kitap okuma sıklığına göre “her gün” okuyanlar 12.58, “haftada bir” okuyanlar 14.23, “ayda bir” okuyanlar 12,92, “üç ayda bir” okuyanlar 12.51, “senede bir veya daha nadir” okuyanlar 13.48 ortalama puanlarına sahip oldukları görülmüştür. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey HSD testinin sonuçlarına göre “haftada bir” kitap okuyanlar – “üç ayda bir” okuyanlar arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır.

3.11. On Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın 11. alt problemi “Ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin Türk Edebiyatı dersine karşı tutumları ailenin aylık gelirine göre farklılık göstermekte midir?” biçiminde ifade edilmiştir. Öğrencilerin Türk Edebiyatına karşı tutumlarına ilişkin düzeylerinin öğrencinin ailesinin aylık gelirine göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediği, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile araştırılmıştır.

Tablo 27 : Ortaöğretim 11. Sınıf Öğrencilerinin Aile Aylık Gelirine Göre Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutumlarının Betimsel Analizi

Alt Boyutlar		N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata
İlgi	0-2000 tl	257	29,92	10,80	0,67
	2000-4000 tl	326	28,77	9,85	0,55
	4000 tl veya üstü	236	28,58	9,65	0,63
	Toplam	819	29,07	10,11	0,35
Önem	0-2000 tl	257	26,95	8,02	0,50
	2000-4000 tl	326	26,62	7,66	0,42

	4000 tl veya üstü	236	26,42	7,76	0,51
	Toplam	819	26,67	7,80	0,27
Kaçınma	0-2000 tl	257	8,54	4,13	0,26
	2000-4000 tl	326	9,11	4,45	0,25
	4000 tl veya üstü	236	8,84	4,34	0,28
	Toplam	819	8,86	4,32	0,15
Bilgi	0-2000 tl	257	13,58	3,96	0,25
	2000-4000 tl	326	13,36	4,06	0,22
	4000 tl veya üstü	236	12,97	4,20	0,27
	Toplam	819	13,32	4,07	0,14

Yukarıdaki tabloda ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin aile aylık gelir düzeyine göre Türk Edebiyatı dersine yönelik tutumlarının betimsel istatistiği verilmiştir.

Yapılan varyans testi sonucunda *ilgi* alt boyutunda $p=0,01$, $p<0,05$; *önem* alt boyutunda $=0,70$, $p>0,05$; *kaçınma* alt boyutunda $p=0,36$, $p>0,05$; *bilgi* alt boyutunda $p=0,64$, $p>0,05$ sonucuna ulaşılmıştır. *Önem*, *kaçınma* ve *bilgi* alt boyutlarda varyans eşitliği sağlandığı için F değeri verilmiştir. *İlgi* alt boyutunda varyans eşitliği sağlanamadığı için Welch değeri verilmiştir.

Tablo 28: Ortaöğretim 11. Sınıf Öğrencilerinin Türk Edebiyatına Yönelik Tutumlarının Aile Aylık Gelirine Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair ANOVA Testi

Alt Boyutlar		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F/Welch	p
İlgi	Gruplar Arası	271,80	2	135,90	1,24 ^a	0,29
	Grup İçi	83284,66	816	102,06		
	Toplam	83556,46	818			
Önem	Gruplar Arası	35,67	2	17,83	0,29 ^b	0,75
	Grup İçi	49689,66	816	60,89		
	Toplam	49725,33	818			
Kaçınma	Gruplar Arası	46,04	2	23,02	1,23 ^b	0,29
	Grup İçi	15226,96	816	18,66		
	Toplam	15273,00	818			
Bilgi	Gruplar Arası	46,60	2	23,30	1,41 ^b	0,25
	Grup İçi	13513,59	816	16,56		
	Toplam	13560,19	818			

^a Welch istatistik değeridir. ^b F istatistik değeridir.

Yukarıdaki tabloda ANOVA testi sonucuna göre *ilgi* alt boyutunda anlamlı fark ortaya çıkmamıştır $F(2,816)=1,24, p>0,05$). *Önem* alt boyutunda anlamlı fark ortaya çıkmamıştır $F(2,816)=0,29, p>0,05$). *Kaçınma* alt boyutunda anlamlı fark ortaya çıkmamıştır $F(2,816)=1,23, p>0,05$). *Bilgi* alt boyutunda anlamlı fark ortaya çıkmamıştır $F(2,816)=0,25, p>0,05$).

3.12. On İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın on ikinci alt problemi “Ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin Türk Edebiyatı dersine karşı tutumları yetiştikleri bölgeye göre farklılık göstermekte midir?” biçiminde ifade edilmiştir. Öğrencilerin Türk Edebiyatına karşı tutumlarına ilişkin düzeylerinin öğrencinin yetiştiği bölgeye göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediği, bağımsız örnekleme T testi ile araştırılmıştır.

Tablo 29 : Ortaöğretim 11. Sınıf Öğrencilerinin Yetiştği Bölgeye Göre Farklılaşma Gösterip Göstermediğine Dair Bağımsız Örneklemde T Testi

Alt Boyutlar		N	Ortalama	Std. Sapma	t	df	p
İlgi	Marmara	597	28,81	9,95	-1,22	817	0,22
	Marmara Dışındakiler	222	29,78	10,50			
Önem	Marmara	597	26,76	7,77	0,55	817	0,58
	Marmara Dışındakiler	222	26,42	7,87			
Kaçınma	Marmara	597	8,92	4,38	0,72	817	0,46
	Marmara Dışındakiler	222	8,68	4,15			
Bilgi	Marmara	597	13,37	4,02	0,61	817	0,53
	Marmara Dışındakiler	222	13,18	4,22			

Yapılan varyans testi sonucunda bütün alt boyutlarda varyansın eşit olduğu görülmüştür ($p>0,05$). Yukarıdaki tabloda belirtildiği üzere *ilgi* alt boyutunda anlamlı fark bulunmamıştır ($t=-1,22, p>0,05$). *Önem* alt boyutunda anlamlı fark bulunmamıştır ($t=0,55, p>0,05$). *Kaçınma* alt boyutunda anlamlı fark bulunmamıştır ($t=0,72, p>0,05$). *Bilgi* alt boyutunda anlamlı fark bulunmamıştır ($t=0,61, p>0,05$).

3.13. On Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın on üçüncü alt problemi “Ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin Türk Edebiyatı dersine karşı tutumlarıyla Türk Edebiyatı dersi başarıları arasında ilişki var mıdır?” biçiminde ifade edilmiştir. Öğrencilerin Türk Edebiyatına karşı tutumlarına ilişkin düzeylerinin öğrencinin Türk Edebiyatı dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişki Pearson Kolerasyon testi ile araştırılmıştır.

Tablo 30 : Ortaöğretim 11. Sınıf Öğrencilerinin Türk Edebiyatı Dersi Akademik Başarısı İle Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutumlarının Betimsel Analizi

	Ortalama	Std. Sapma	N
İlgi Alt Boyutu	29,07	10,10	819
Önem Alt Boyutu	26,66	7,79	819
Kaçınma Alt Boyutu	8,85	4,32	819
Bilgi Alt Boyutu	13,31	4,07	819
Türk Edebiyatı Dersi Akademik Başarı Puanı	70,81	18,31	819

Yukarıdaki tabloda ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin Türk Edebiyatı dersindeki akademik başarı puanları Türk Edebiyatı dersine yönelik tutumlarının betimsel istatistiği verilmiştir.

Tablo 31 : Ortaöğretim 11. Sınıf Öğrencilerinin Türk Edebiyatına Yönelik Tutumları ile Türk Edebiyatı Dersi Akademik Başarı Puanı Arasında İlişkiyi Gösteren Pearson Kolerasyon Testi

Alt Boyutlar		Türk Edebiyatı Dersi Akademik Başarı Puanı
İlgi	Kolerasyon Katsayısı	,14
	p	0
	N	819
Önem	Kolerasyon Katsayısı	0,06
	p	0,07
	N	819
Kaçınma	Kolerasyon Katsayısı	-0,12
	p	0
	N	819
Bilgi	Kolerasyon Katsayısı	0,06
	p	0,08
	N	819

Yukarıdaki tabloda Pearson Kolerasyon testi sonucuna göre *ilgi* alt boyutu ile Türk Edebiyatı dersi akademik başarı puanı arasında bir ilişki bulunamamıştır

($r=0,14$ ve $p<0,05$). *Önem* alt boyutu ile Türk Edebiyatı dersi akademik başarı puanı arasında bir ilişki olmadığı görülmüştür ($r=0,06$ ve $p>0,05$). *Kaçınma* alt boyutu ile Türk Edebiyatı dersi akademik başarı puanı arasında bir ilişki bulunamamıştır ($r=-0,12$ ve $p<0,05$). *Bilgi* alt boyutu ile Türk Edebiyatı dersi akademik başarı puanı arasında bir ilişki olmadığı görülmüştür ($r=0,06$ ve $p>0,05$). Bu sonuçlarda “p” anlamsal farklılık puanının zaman zaman 0,05’ten küçük olması örneklem büyüklüğüyle ilişkili olabilir. Bu sebepten dolayı sadece p değerine bakılarak anlamlı bir ilişki olduğunu söylemek doğru olmaz.

3.14. On Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın on dördüncü alt problemi “Ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin Türk Edebiyatı dersine karşı tutumlarıyla genel akademik başarıları arasında ilişki var mıdır?” biçiminde ifade edilmiştir. Öğrencilerin Türk Edebiyatına karşı tutumlarına ilişkin düzeylerinin öğrencinin genel akademik başarıları arasındaki ilişki Pearson Kolerasyon testi ile araştırılmıştır.

Tablo 32 : Ortaöğretim 11. Sınıf Öğrencilerinin Genel Akademik Başarısı İle Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutumlarının Betimsel Analizi

	Ortalama	Std. Sapma	N
İlgi Alt Boyutu	29,07	10,10	819
Önem Alt Boyutu	26,66	7,79	819
Kaçınma Alt Boyutu	8,85	4,32	819
Bilgi Alt Boyutu	13,31	4,07	819
Genel Akademik Başarı Puanı	75,41	12,21	819

Yukarıdaki tabloda ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin genel akademik başarı puanları Türk Edebiyatı dersine yönelik tutumlarının betimsel istatistiği verilmiştir.

Tablo 33 : Ortaöğretim 11. Sınıf Öğrencilerinin Türk Edebiyatına Yönelik Tutumları ile Genel Akademik Başarı Puanı Arasında İlişkiyi Gösteren Pearson Kolerasyon Testi

Alt Boyutlar	Genel Akademik Başarı Puanı
İlgi	Kolerasyon Katsayısı
	p
	N
Önem	Kolerasyon Katsayısı
	p
	N

Kaçınma	Kolerasyon Katsayısı	-,08
	p	,01
	N	819
Bilgi	Kolerasyon Katsayısı	,04
	p	,20
	N	819

Yukarıdaki tabloda Pearson Kolerasyon testi sonucuna göre *ilgi* alt boyutu ile genel akademik başarı puanı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür ($r=0,06$ ve $p>0,05$). *Önem* alt boyutu ile genel akademik başarı puanı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür ($r=0,04$ ve $p>0,05$). *Kaçınma* alt boyutu ile genel akademik başarı puanı arasında bir ilişki bulunamamıştır ($r=-0,08$ ve $p<0,05$). *Bilgi* alt boyutu ile genel akademik başarı puanı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür ($r=0,04$ ve $p>0,05$). Bu sonuçlarda “p” anlamsal farklılık puanının zaman zaman 0,05’ten küçük olması örneklem büyüklüğüyle ilişkili olabilir. Bu sebepten dolayı sadece p değerine bakılarak anlamlı bir ilişki olduğunu söylemek doğru olmaz.

4. TARTIŞMA

Bu araştırmada, 11. sınıf öğrencilerinin Türk Edebiyatına yönelik tutumları çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Buna bağlı olarak, araştırmanın değişkenleri arasındaki ilişkilere yönelik bulgular, alan yazın bulguları ışığında tartışılmıştır. Yorumlar alt problemlere göre düzenlenmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışmalar

Araştırmanın birinci alt probleminde 11. sınıf öğrencilerinin Türk Edebiyatı dersine yönelik tutumları ele alınmıştır. Birinci alt problemde elde edilen bulgulara dayalı olarak öğrencilerin *önem* ve *bilgi* alt boyutundaki tutum puanlarının orta düzeyin biraz üstünde, *kaçınma* ve *ilgi* alt boyutundaki tutum puanlarının ise orta düzeyin biraz altında olduğu söylenebilir. Özellikle *kaçınma* alt boyutunda soruların olumsuz olmasından dolayı bu alt boyuttaki tutum puanlarının düşük olması normal karşılanmaktadır.

Alan yazında çalışmalar Ana dil derslerine yönelik öğrencilerin cinsiyet, okul türü, anne ve babanın kitap okuma sıklığı vb. değişkenlere göre farklı tutumlar içinde olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin farklı tutumlar içinde olmasının birçok sebebi olabilir. Bu sebeplerin bir kısmının incelenmesi üzerine öğrencilere TEDYTÖ dışında bazı değişkenlere ait bilgileri sorulmuştur. Bulgular bölümünde ortaya çıkan tutum sonuçlarıyla bu tutuma sebep olabilecek değişkenler incelenmiştir.

Yukarıda elde edilen bulgular, alan yazındaki bulgularla genel olarak paralellik göstermektedir. EARGED (2009)'ın 11. sınıf öğrencileri üzerinde yapmış olduğu araştırmada Türk Edebiyatı dersindeki bütün üniteler alt başlıklarıyla değerlendirilmiştir. Öğrenciler genel olarak 11. sınıf Türk Edebiyatı dersine ilgilerinin oldukça düşük olduğu gözlemlenmiştir. Düşük düzeyde ilgi duyulmasının sebebi olarak konunun sevilmemesi, konuların işleniş yöntemi ve konunun içeriği gösterilmiştir. Ayrıca Karadağ (2012)'ın araştırmasına göre öğrencilerin Türk Edebiyatı dersine genel olarak ortalama düzeyde ilgi duydukları ve Türk Edebiyatı

öğretmenin öğrenci tutumlarında oldukça etkili olduğunu göstermiştir. Sınıflar düzeyinde yapılan analizlerde ise 11. Sınıf öğrencilerinin 9., 10. ve 12. Sınıf öğrencileriyle karşılaştırıldığında olumlu tutum puanlarının daha düşük olduğu ortaya konulmuştur. Erdem (2013)'ün araştırmasına bu durumun tam aksini göstermektedir. Ortaöğretimde en yüksek olumlu tutum puanlarının 11. sınıf öğrencilerine ait olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin ortalama düzeyde Türk Edebiyatı dersini sevdiği ve Türk Edebiyatı dersini ilgi çekici buldukları belirtilmiştir. Dersin ortalama üstünde öneme sahip olduğu fakat verilen metinlerin can sıkıcı olduğu belirtilmiştir. Bu duruma karşın Güven (2010)'ın yaptığı çalışmada öğrencilerin Türk Edebiyatı kitabını yeterince ilgi çekici ve iyi bulmadıkları gözlemlenmiştir. Çınar (2016)'ın çalışmasında da öğrencilerin Türk Edebiyatına karşı ilgili oldukları ve Tanzimat Dönemi Türk Edebiyatı konusuna yönelik olumlu tutum içinde olduğu görülmüştür. Turhan (2010)'ın araştırmasına göre ise lise öğrencileri Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde edindikleri bilgilerden günlük hayatlarında yararlanabilmelerinin genel olarak orta düzeyde kümelendiğini gözlemlenmiştir. Kazaoğlu (2011)'in yapmış olduğu çalışmada da anadil derslerine yönelik olumlu bir tutum gözlemlenmiştir. Türkçe dersine yönelik tutumun yabancı dile yönelik tutumdan daha olumlu olduğu görülmüştür. Ayrıca Karasakaloğlu ve Saracoğlu (2009)'un sınıf öğretmeni adayları üzerinde yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin Türkçe dersine yönelik oldukça yüksek düzeyde olumlu tutuma sahip olduğu görülmüştür. İlköğretim 4. sınıf öğrencileri ve bu sınıfların öğretmenleri üzerinde yapılan araştırmaya göre Türkçe dersine yönelik genelde olumlu tutumun var olduğu tespit edilmiştir (Gür ve diğ.,2013). Kaya, Arslantaş ve Şimşek (2009)'un yapmış olduğu araştırmaya göre de öğrencilerin Türkçe dersine yönelik olumlu bir tutum içinde olduğu ve bu olumlu tutumun derste başarılı olmakla ilişkili olduğu gözlemlenmiştir. Demir (2016)'ın lisans düzeyindeki Türk Edebiyatı ve Türkçe derslerine ilişkin araştırmasında edebiyat sevgisine yönelik sorularına genel olarak olumsuz cevap verildiği gözlemlenmiştir.

Alan yazında farklı sonuçlara rastlanmasının okul ortamı, aile tutumu, öğretmen etkisi, müfredat etkisi gibi birçok sebebi olabilir. Bu durum Türk edebiyatına yönelik tutumum daha farklı açılardan da incelenmesi gerekliliğini göstermektedir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışmalar

Araştırmanın ikinci alt probleminde ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin Türk Edebiyatı dersine karşı tutumları cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği ele alınmıştır. İkinci alt problemde ilişkin bulgulara dayalı olarak kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre *ilgi*, *önem* ve *bilgi* boyutunda anlamlı biçimde daha yüksek tutum puanlarına sahip olduğu ve *kaçınma* alt boyutunda ise düşük tutum puanına sahip olduğu ortaya konulmuştur.

Yukarıda elde edilen bulgular, alan yazındaki bulgularla paralellik göstermektedir. Özdemir (2008)'in 9. sınıf öğrencilerinin Türk Edebiyatına dair tutumlarının incelendiği çalışmada araştırmamızla aynı doğrultuda “kız” öğrencilerin “erkek” öğrencilerden anlamlı biçimde daha yüksek ortalamaya sahip olduğu ortaya konulmuştur. Ayrıca Karadağ (2012)'in Türk Edebiyatı dersine yönelik tutumların incelendiği çalışmada “kız” öğrencilerin 7 farklı boyutun tamamında “erkek” öğrencilere göre anlamlı şekilde daha yüksek tutum puanına sahip olduğu ortaya konulmuştur. Çınar (2016)'ın 11. sınıf Tanzimat edebiyatı konusuna yönelik araştırması incelendiğinde aynı şekilde “kız” öğrencilerin “erkek” öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülür. Erdem (2013)'in yapmış olduğu çalışma da aynı sonucu vermektedir. Yetim (2002)'in Türk Edebiyatıyla paralel olan Türkçe dersiyle ilgili yaptığı araştırmada “kız” öğrencilerin tutum ortalamalarının aynı doğrultuda anlamlı derecede yüksek olduğu görülür. Kaya, Arslantaş ve Şimsek (2009)'in Türkçe dersi üzerine yapmış olduğu çalışmada “kız” öğrencilerin “erkek” öğrencilere göre anlamlı düzeyde tutum ortalamalarının yüksek olduğu görülmüştür. Bunların yanında Kazazoglu (2013)'nin Türkçe ve İngilizce dersleri yönelik ortaya koyduğu araştırmada Türkçe dersinde “kız” öğrencilerin erkeklere oranla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek tutum ortalamasına sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca Karasakaloğlu ve Saracoğlu (2009)'un sınıf öğretmeni adaylarının üzerinde yapmış olduğu çalışmada “kız” öğrencilerin “erkek” öğrencilere göre anlamlı düzeyde Türkçe ile ilgili derslere yönelik daha olumlu tutum puanına sahip olduğu tespit edilmiştir. Karakuş Aktan (2013)'in dil ve anlatım dersine yönelik ortaya koyduğu çalışmada “kız” öğrencilerin dil ve anlatım dersine yönelik ölçeğinin beş alt boyutun tamamında “erkek” öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha olumlu tutum puanına sahip olduğu görülür. İlköğretim 4. sınıf öğrencileriyle yapılan araştırmaya göre Türkçe dersine yönelik

“kız” öğrencilerin anlamlı düzeyde “erkek” öğrencilere göre daha olumlu tutum puanına sahip olduğu tespit edilmiştir (Gür ve diğ., 2013). Bunlarla beraber Türk Edebiyatı ders kitabının incelendiği Güven (2010)’in çalışmasında “kız” öğrencilerin “erkek” öğrencilere göre Türk Edebiyatı kitabını anlamlı düzeyde daha çok beğendikleri belirtilmektedir. Ateş (2008)’in çalışmasına göre ilköğretim ikinci kademedeki eğitim gören “kız” öğrencilerin “erkek” öğrencilere göre hem Türkçe dersine tutumda hem de okuduğunu anlama testinde erkeklere göre anlamlı düzeyde daha yüksek puana sahip olduğu tespit edilmiştir.

“Kız” öğrencilerin “erkek” öğrencilere göre daha olumlu tutuma sahip olma sebepleri arasında, yeni karşılaşılan biriyle ilişki kurabilmeleri, grup çalışmasına ayak uydurmaları, sosyal bilimler derslerinde daha aktif olmaları, içinde bulundukları ortamın şartlarına daha kolay uyabilmeleri, yeterince motive edilmiş olmaları, alışılmışın dışındaki etkinliklere ilgi duymaları, daha hızlı dil gelişimi göstermeleri, sözlü akıl yürütmede erkeklerden daha üstün olmaları ve ergenlik çağından itibaren daha akıcı bir dile sahip olmaları sayılabilir (Özışık, 1997, 103). Genel olarak bakıldığında kız öğrencilerin Ana dil derslerinde erkek öğrencilere göre daha olumlu tutum puanına sahip olduğu görülmektedir. Orta öğretimde önemli bir ders olmasının yanı sıra sanatsal açıdan da yüksek bir değere sahip Türk Edebiyatı, kız öğrencilerin ilgi ve isteklerine cevap verebilecek nitelikte olması bu farklılığın oluşmasında etkili olmuş olabilir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışmalar

Araştırmanın üçüncü alt problemünde ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin Türk Edebiyatı dersine karşı tutumları okul türü değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği ele alınmıştır. Üçüncü alt problemde elde edilen bulgulara dayalı olarak *ilgi*, *önem*, *kaçınma* ve *bilgi* boyutlarında okul türleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. *İlgi*, *önem* ve *bilgi* alt boyutlarında “teknik meslek lisesinin” diğer liselerden daha olumlu bir tutum puanına sahip olması dikkat çekicidir. Ayrıca *ilgi* boyutunda “fen lisesi”, *önem* ve *bilgi* alt boyutlarında ise “Anadolu lisesinin” daha düşük tutum puanına sahip olduğu tespit edilmiştir. *Kaçınma* alt boyutunda ise “sosyal bilimler lisesinin en düşük ve “Anadolu lisesinin” en yüksek ortalama puanına sahip olduğu görülmektedir. Genel olarak bakıldığında “fen lisesi” ile “Anadolu lisesinin” olumsuz tutuma sahip oldukları bunun yanında

“teknik meslek lisesi” ve “sosyal bilimler lisesinin” olumlu tutuma sahip oldukları tespit edilmiştir.

Yukarıda elde edilen bulgular, alan yazındaki bulgularla kısmen paralellik göstermektedir. EARGED (2009) raporuna göre meslek liselerinde eğitim gören 11. sınıf öğrenciler diğer okul türlerine göre Türk Edebiyatı dersine daha fazla ilgi gösterdikleri tespit edilmiştir. Karadağ (2012)’in Türk Edebiyatına yönelik tutumları yedi alt boyutta incelediği çalışmada Türk Edebiyatına yönelik olumlu düzeyde Kız Meslek Lisesi Ve Anadolu Öğretmen Lisesinin ortalamalarının yüksek olduğu ve diğer lise türleriyle aralarında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Bunun dışında Sağlık Meslek Lisesi Ve İmam Hatip Lisesinin olumlu alt boyutlarda ortalama puanlarının düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun aksine Kazazoğlu (2011)’in anadil dersine yönelik tutumların incelendiği araştırmada Anadolu Lisesinin en olumlu tutum puanına sahip olduğu ve Ticaret Meslek Lisesinin en olumsuz tutum puanına sahip olduğu tespit edilmiştir. Lise türleri arasında ise anlamlı farkın olduğu görülmüştür. Erdem (2013)’ün Türk Edebiyatına yönelik tutumları incelediği çalışmada on birinci sınıflar bazında en yüksek tutum puanının Anadolu Lisesinde en düşük tutum puanının Fen Lisesinde olduğu tespit edilmiştir. Bu durum 9. ve 10. sınıfların Türk Edebiyatına yönelik ortalama tutum puanlarıyla paralellik göstermektedir. Bu açıdan bakıldığında Erdem (2013)’in bulguları yukarı elde ettiğimiz bulgularla kısmen örtüşmektedir. Bununla beraber Çınar (2016)’ın 11. sınıf öğrencilerinin Tanzimat Dönemi Edebiyatına yönelik çalışmasında en yüksek tutum puanları İmam Hatip Lisesi Ve Anadolu Lisesine ait iken en düşük tutum puanı ise Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi Ve Sosyal Bilimler Lisesinde olduğu saptanmıştır. Bunun aksine Tüzel (2013)’ün meslek liselerindeki Türk Edebiyatına yönelik çalışmasında meslek lisesini dezavantajlı akademik başarısı düşük olarak tanımlanmaktadır. Meslek Liselerinde farklı ders kitabı kullanılması gerektiği belirtilmiştir. 11. Sınıf Türk Edebiyatı kitabına yönelik görüşlerin araştırıldığı Güven (2010)’un araştırmasında ise en olumlu görüşün Ticaret Meslek Lisesi ve Fen Lisesinde olduğu en olumsuz görüşün ise endüstri meslek lisesinde olduğu tespit edilmiştir.

Alan yazında Türk Edebiyatı ve Ana dil dersine yönelik tutumlar incelendiğinde okul türleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Değişik okul türlerinin araştırmalarda olumlu veya olumsuz tutum içinde olduğu ve

anlamli farklılıklar ortaya koyduğu görülmektedir. Bu durumun birçok sebebi olabilir. Öğrenci profili,  ğretmen etkisi, okulda Türk Edebiyatıyla ilgili yapılan tören ve etkinlik bu sebeplerden bazılarısıdır. Alan yazındaki bulguların farklılığın sebebini anlamak için yeni araştırmalara ihtiyaç duyulabilir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışmalar

Araştırmanın dördüncü alt probleminde ortaöğretim 11. sınıf  ğrencilerinin Türk Edebiyatı dersine karşı tutumları kitap okuma sıklığına göre farklılık gösterip göstermediği ele alınmıştır. Dördüncü alt probleminden elde edilen bulgulara dayalı olarak *ilgi*, * nem*, *kaçınma* ve *bilgi* boyutlarında kitap okuma sıklıkları arasında anlamli farklılıklar oluştuğu tespit edilmiştir. Bütün alt boyutlarda “her gün” kitap okuyan öğrencilerin diğer gruplardan daha yüksek olumlu tutum puanına sahip olduğu görülmüştür. Sonuçlar incelendiğinde; öğrencilerin kitap okuma sıklığı arttıka Türk edebiyatına yönelik tutumlarının daha olumlu düzeye yükseldiği görülmüştür.

Yukarıda elde edilen bulgular, alan yazındaki bulgularla paralellik göstermektedir. Milli Eğitim Bakanlığının 8. ve 11. sınıf öğrencileri üzerine yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin büyük kısmının yeterince kitaba sahip olmadığı, ilk kitap okuma yaşının 13–14 civarlarında olduğu, evde kitap okumak için ayrılan s renin yetersiz olduğu, kütüphanelerden kitap ve dergi temin etme oranının düşük düzeyde olduğu ve öğrencilerin gelişmiş ülkelerdeki öğrencilere göre daha çok kitap okuduğunu düşündüklerine dair bulgular elde edilmiştir (EARGED, 2007).  zdemir (2008)’in çalışmasına göre ders kitabı dışında kitap okumayan öğrencilerin tutum puanı diğer grupların tutum puanından düşüktür. Ayrıca araştırmanın yapıldığı dört farklı boyuta da anlamli farklılıklar bulunmuş. Sık sık kitap öğrencilerin olumlu tutum barındırdıkları ve bu olumlu tutumun anlamli farklılıkları ortaya koyduğu görülmüştür. Karadağ (2012)’in 7 farklı alt boyu ve bütün ortaöğretim seviyesi öğrencisini kapsayan çalışmasında kitap okuma sıklığı bahsi geçen 7 alt boyutun tamamında anlamli farklılık oluşturmuştur. Ayrıca bu çalışmada yılda 16 kitap ve fazlasını okuyan  ğrenci grubu diğer gruplara göre anlamli derece olumlu tutum puanına sahiptir.

Bunun yanında kitap okuma sıklığı az olan  ğrencilerin Ana dil derslerine yönelik tutumlarının düşük düzeyde olduğu görülmüştür.  ınar (2016)’ın sadece

Tanzimat Edebiyatı Dönemine yönelik tutumları ele çalışmasında öğrencilerin büyük çoğunluğu yılda en az bir kitap okuyor. Buna karşın yıl boyunca hiç kitap okumayan öğrencilerin tutum puanı anlamlı düzeyde diğer gruplardan düşüktür. Aynı doğrultuda Karakuş Aktan (2013)'ın dil ve anlatım dersine yönelik tutumları incelediği çalışmasında kitap okuma sıklığına göre gruplar arası anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Hiç kitap okumayan öğrenciler 5 alt boyutun tamamında da (Dil ve Anlatım Dersinin Genel Kültürle İlişkisi Boyutu, Dil ve Anlatım Dersinin Günlük Yaşamla İlişkisi Boyutu, Dil ve Anlatım Dersine Yönelik Beceri ve Yetenekler Boyutu, Dil ve Anlatım Dersine Yönelik İlgi ve İstekler Boyutu, Dil ve Anlatım Dersinde Güdüleme Üzerinde Etkisi Olan Faktörler: Ders Kitabı, Konu, Öğretmen Boyutu) anlamlı biçimde diğer gruplara göre düşük tutum puanına sahiptir.

Alanyazındaki sonuçlar ile bu araştırmadaki bulgular beraber irdelendiğinde öğrencilerin kitap okuma sıklığıyla Türk edebiyatı dersine yönelik tutumları arasında güçlü bir bağ olduğu görülür. Türk edebiyatı dersine yönelik tutumların daha da geliştirilebilmesi için uygulayıcıların kitap okumayı teşvik etmesi ve müfredatın kitap okumaya yönlendirecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Tartışmalar

Araştırmanın beşinci alt probleminde ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin Türk Edebiyatı dersine karşı tutumları sosyal medyada geçirilen süreye göre farklılık gösterip göstermediği ele alınmıştır. Beşinci alt problemde elde edilen bulgulara dayalı olarak öğrencilerin sosyal medyada geçirdiği süre Türk Edebiyatı dersine yönelik *ilgi ve bilgi* alt boyutlarında anlamlı farklılık yaratmasına rağmen bu durum *önem ve kaçınma* alt boyutunda anlamlı farklılık yaratmamıştır. Beşinci alt probleme dair bulgulara günde “iki saat veya daha fazla” sosyal medyada süre geçiren öğrenciler en düşük olumlu tutum puanına sahiptir.

Yukarıda elde edilen bulgular, alan yazındaki bulgular kısmen farklılık göstermektedir. Bu araştırmadaki bulgulara göre günde iki saatten fazla sosyal medyada süre geçiren çocukların Türk edebiyatı dersine yönelik düşük düzeyde tutum puanına sahip olduğu görülmüştür. Bunun aksine Kazazoğlu (2011)'nin yapmış olduğu çalışmaya göre evde bilgisayarı olan ve internet erişimine sahip olan öğrenciler Türkçe dersine yönelik olumlu tutum içinde oldukları görülmüştür.

Sosyal medya bağımlılığı günümüzün oldukça önemli sorunlarından biridir. Gökçearslan ve Günbatır (201)'nin yapmış olduğu araştırmaya göre lise öğrencilerin yaklaşık % 20 'si internet bağımlısı veya bağımlı riski ve eşiği grubundadır. Hazar (2011)'in sosyal medya bağımlılığına yönelik yaptığı bir araştırmada internet kullanımı içinde yer alan uygulamalardan sosyal medyayı öğrencilerin yarısının günde 2 ile 4 saat arasında kullandığı ortaya konulmuştur. Bu araştırmamızda da sosyal medya kullanım süresinin Türk edebiyatı dersine yönelik tutumlarda fark yarattığı ortaya konulmuştur. Türk edebiyatı dersine yönelik olumlu tutumların gelişebilmesi için sosyal medyanın bilinçli kullanılması gerekmektedir ve bunun için uygulayıcılar ve aileler tarafından çeşitli projeler ortaya konulmalıdır.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Tartışmalar

Araştırmanın altıncı alt probleminde ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin Türk Edebiyatı dersine karşı tutumları öğrencinin katıldığı kültürel etkinlik (sinema, tiyatro, opera, sergi vb.) sayısına göre farklılık gösterip göstermediği ele alınmıştır. Altıncı alt problemde elde edilen bulgulara dayalı olarak öğrencilerin katıldığı kültürel etkinlik sayısı Türk Edebiyatı dersine yönelik *ilgi, önem, kaçınma* ve *bilgi* alt boyutlarında anlamlı farklılık yaratmamıştır.

Alan yazında kültürel etkinliğe katılmanın gerek akademik başarıya gerekse derslere yönelik tutumlara etkisi üzerine pek fazla çalışma bulunamamıştır. Kültürel etkinliğe katılma sayısını etkileyen birçok faktör olabilir. Aslan ve Cansever (2007)'in çalışmasında Türk ailelerin sosyal etkinlik konusunu daha çok okulun sorumluluğuna bırakmıştır. Türk edebiyatı dersi kültürel etkinliklerle iç içe olan bir derstir. Yapılan bu araştırma 11. sınıf öğrencilerinin katıldığı kültürel etkinliklerle Türk edebiyatı dersine yönelik tutum arasında anlamlı düzeyde fark oluşturmadığı görülmüştür. 11. sınıf Türk edebiyatı dersi programı genelde Tanzimat Dönemi Edebiyatı ve Servet-i Fünun Dönemi edebiyatıyla ilgilidir. Bu dönemler günümüzden uzak ve anlaşılması zor bir üslupla ele alınmıştır. Bu sebeple Tanzimat Dönemi Edebiyatı ve Servet-i Fünun Dönemi edebiyatıyla ilgili kültürel etkinlik bulunması zor olmuş olabilir. Bu durumlardan yola çıkarak öğrenciler 11. sınıfta işledikleri konular ile katıldıkları kültürel etkinliği ilişkilendiremedikleri tahmin edilmektedir. Durumun daha net şekilde aydınlatılabilmesi için konuyla ilgili nitel bir çalışmanın desteğine ihtiyacı vardır.

4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Tartışmalar

Araştırmanın yedinci alt probleminde ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin Türk Edebiyatı dersine karşı tutumları öğrencinin anne eğitim düzeyine göre farklılık gösterip göstermediği ele alınmıştır. Yedinci alt problemde elde edilen bulgulara dayalı olarak anne eğitim düzeyinin *ilgi, önem, kaçınma* ve *bilgi* alt boyutlarında anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmüştür.

Yukarıda elde edilen bulgular, alan yazındaki bulgularla kısmen paralellik göstermektedir. Anne eğitim durumunun Türk Edebiyatı dersine veya anadil derslerine yönelik tutumlarında anlamlı farklılığa sebep olmadığı saptanmıştır (Özdemir, 2008; Yetim, 2002; Kaya, Arslantaş ve Şimşek, 2009; Gür ve diğ., 2013; Çınar, 2016). Arslan (2015)'in 11. sınıftaki öğrencilerin Türk edebiyatı 11. sınıf konusu olan roman konusu üzerindeki tutumu incelediği çalışmasında da anne eğitim düzeyinin anlamlı bir fark yaratmadığı saptanmıştır. Bu bulguların aksine Kazazoğlu (2011)'nin anadil dersine yönelik tutumları incelediği çalışmadan anne eğitim düzeyinin anlamlı farklılık ortaya koyduğu görülmüştür. Anne eğitim düzeyi yükseldikçe tutum puanı ortalamasının yükseldiği görülmüştür.

Genel olarak bakıldığında birçoğu araştırmanın sonucuna göre anne eğitim düzeyi Türk edebiyatı ve Türkçe derslerinde anlamlı farklılığa yol açmamıştır. Bunun sebeplerinden birisi ergenlik dönemi çocuklarının aileden daha çok çevrelerinden etkilenme olabilir. 14–24 yaş dönemi olarak tanımlanan gençlik çağı, kişinin aileden sosyal çevreye doğru yöneldiği dönemdir. Bu dönemde, arkadaş grubunun, toplumun, güncel kültürün ve okul hayatının aileden daha etkili olduğu belirtilmiştir. Derman (2008) 15-18 yaş arası gençlerin anne ve babadan ayrıştığını belirtmektedir. Bu bilgiler ışığında lise öğrencilerinin derslere karşı tutumunu etkileyen faktörleri incelerken öğrencilerin sosyal çevresi ve arkadaşlık ilişkilerinin de ele alınması gerektiğini söylebiliriz.

4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Tartışmalar

Araştırmanın sekizinci alt probleminde ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin Türk Edebiyatı dersine karşı tutumları öğrencinin baba eğitim düzeyine göre farklılık gösterip göstermediği ele alınmıştır. Genel olarak baba eğitim düzeyinin *ilgi, önem, kaçınma* ve *bilgi* alt boyutlarında anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmüştür.

Yukarıda elde edilen bulgular, alan yazındaki bulgularla kısmen paralellik göstermektedir. Alan yazında göre baba eğitim durumunun Türk Edebiyatına yönelik tutumlarında anlamlı farklılığa yol açmadığı öğrencilerin babalarının eğitim düzeyleri onların edebiyat dersine yönelik tutumlarında önemli ölçüde etkili olmadığına dair bulgular saptanmıştır (Özdemir, 2008; Yetim, 2002; Kaya, Arslantaş ve Şimşek, 2009; Gür ve diğ., 2013; Çınar, 2016). Arslan (2015)'in öğrencilerin 11. Sınıf Türk edebiyatı konusu olan roman üzerindeki tutumu incelediği çalışmasında da baba eğitim düzeyinin anlamlı farka sebep olmadığı bulunmuştur. Bu bulgulara karşın Kazazoglu (2011)'nin öğrencilerin anadil dersine yönelik tutumları incelediği çalışmadan baba eğitim düzeyinin anlamlı farklılık ortaya koyduğu saptanmıştır. Baba eğitim durumunun Türkçe dersine yönelik ilgi ve önemin ölçüldüğü faktörlerde ileri eğitim düzeylerinin ortalamasının yüksek olduğu ve ilköğretim düzeyiyle anlamlı farklılıklar ortaya çıkardığı görülmüştür.

Genel olarak bakıldığında birçoğu araştırmanın sonucuna göre baba eğitim seviyesinin Türk edebiyatı ve Türkçe derslerinde anlamlı farklılığa yol açmadığı saptanmıştır. Ergenlik dönemi çocuklarının aileden daha çok çevrelerinden etkilenmesi bunun sebeplerinden olabilir. 14–24 yaş dönemi olarak tanımlanan gençlik çağı, kişinin aileden sosyal çevreye doğru yöneldiği dönemdir. Bu dönemde, arkadaş grubunun, toplumun, güncel kültürün ve okul hayatının aileden daha etkili olduğu belirtilmiştir. Derman (2008) 15-18 yaş arası gençlerin anne ve babadan ayrıştığını belirtmektedir. Bu bilgiler lise öğrencilerinin tutumunu etkileyen faktörleri incelerken öğrencilerin sosyal çevresi ve arkadaşlık ilişkilerinin de ele alınması gerektiğini göstermektedir.

4.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Tartışmalar

Araştırmanın dokuzuncu alt probleminde ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin Türk Edebiyatı dersine karşı tutumları öğrencinin annelerin kitap okuma sıklığına göre farklılık gösterip göstermediği ele alınmıştır. Dokuzuncu alt problemde elde edilen bulgulara dayalı olarak öğrencilerin annelerinin kitap okuma sıklığı ile öğrencilerin Türk Edebiyatına yönelik tutumları arasında anlamlı farklılık oluşmamaktadır.

Yukarıda elde edilen bulgular, alan yazındaki bulgularla kısmen paralellik göstermektedir. Özdemir (2008)'in araştırmasına göre anne kitap okuma sıklığının 9. sınıf öğrencilerinin Türk Edebiyatına yönelik tutumunda anlamlı bir fark ortaya koymadığı tespit edilmiştir. Bu araştırmanın aksine Karakuş Aktan (2013)'in dil ve anlatım dersine yönelik tutumları incelediği çalışmasında anne kitap okuma sıklığının dil anlatım dersine yönelik tutumlarda farklılığa sebep olmuştur. Öğrencilerin anne kitap okuma sıklığının onların dil ve anlatım dersine yönelik tutumlarında etkili olduğu söylenebilir.

Kitap okuma alışkanlığı edebi zevkin gelişmesi için ve Türk edebiyatı dersine yönelik olumlu tutumun oluşması için oldukça önemlidir. Ungan'a (2008) göre, evde anne ve babasından kitap okuyan kişi gören bir bireyinde edebi zevk ve edebiyata yönelik olumlu tutum gelişir. Bu çalışmamızda ailenin kitap okuma sıklığı öğrencilerin Türk edebiyatına tutumunda bir farklılık ortaya koyamamıştır. Bu durumun oluşmasında sosyal çevrenin etkisi olduğu gibi öğrencinin ailesini rol model alacak kadar yaşamına şahit olamaması da gelebilir.

4.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Tartışmalar

Araştırmanın onuncu alt probleminde ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin Türk Edebiyatı dersine karşı tutumları öğrencinin babaların kitap okuma sıklığına göre farklılık gösterip göstermediği ele alınmıştır. Onuncu alt problemde elde edilen bulgulara dayalı olarak öğrencilerin babalarının kitap okuma sıklığı ile öğrencilerin Türk Edebiyatına yönelik tutumları *ilgi*, *önem* ve *kaçınma* boyutları arasında anlamlı bir fark oluşmamasına rağmen *bilgi* alt boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Yukarıda elde edilen bulgular, alan yazındaki bulgulardan farklılık göstermektedir. Özdemir (2008)'in araştırmasına göre 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. Ayrıca bu öğrencilerin olumsuzluk bildiren alt boyutta en düşük tutum puanına sahip oldukları görülmüştür. Karakuş Aktan (2013)’ın dil ve anlatım dersine yönelik tutumları incelediği çalışmasında baba kitap okuma sıklığının dil anlatıma karşı beş alt boyuttan dördünde anlamlı farklılık oluşturduğu ortaya konulmuştur. Öğrencilerin baba kitap okuma sıklığının onların dil ve anlatım dersine yönelik tutumlarında etkili olduğu söylenebilir.

Yukarıda bahsedilen çalışma sonuçlarına rağmen yapılan bu araştırmanın sonucuna genel olarak bakıldığında baba kitap okuma sayısı öğrencilerin Türk edebiyatına yönelik tutumlarında farklılık yaratmadığı gözlemlenmiştir. Anne ve babası çalışan öğrencilerin anne ve babayı uzun süre göremediği ve bu durumda ailenin çocuğa rol model olmakta zorlandığı bilinmektedir. Wang (2000)’ın çalışmasına göre çocukların ailelerinden olumlu dönüt aldığı takdirde çocukların okumaya ve edebi zevk geliştirmeye yönelik olumlu tutum içinde olabileceği belirtilmiştir. Bu konuda her ne kadar anne ve babanın öğrenciye rol model olması gerekse bile sosyal çevre kadar etkili olamaması sebebiyle Türk edebiyatı dersine yönelik tutumlarda anlamlı farklılığın oluşmasını engellemiş olabilir.

4.11. On Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışmalar

Araştırmanın on birinci alt probleminde ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin Türk Edebiyatı dersine karşı tutumları ailenin aylık gelirine göre farklılık gösterip göstermediği ele alınmıştır. On birinci alt problemde elde edilen bulgulara dayalı olarak ailenin aylık gelirine göre Türk Edebiyatına karşı tutumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülür.

Yukarıda elde edilen bulgular, alan yazındaki bulgularla kısmen paralellik göstermektedir. Özdemir (2008)’in araştırmasına göre öğrencilerin sosyoekonomik durumları edebiyat dersine yönelik tutumlarına önemli ölçüde etki etmemektedir. Bu çalışmadaki bulgular sosyoekonomik durumlar arası anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Aynı şekilde Yetim (2003)’in araştırması da öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarında anlamlı bir etki

etmediğini belirtmiştir. Kazazoğlu (2011)'e göre gelir düzeyinin Türkçe dersine yönelik tutumları ölçüldüğünde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Gelir düzeyi yüksek olan öğrencilerin anadil derslerine yönelik tutumları olumluyken gelir düzeyi düşük olan öğrencilerin anadil dersi olan Türkçeye yönelik olumsuz tutum içindedir. Kaya, Arslantaş ve Şimşek (2009)'ın ilköğretim öğrencilerinin Türkçe dersine karşı tutumlarını ölçtüğü çalışmada gelir düzeyi Türkçe dersine yönelik tutumlarda anlamlı farklılıklar oluşturmamasına rağmen gelir düzeyinin artmasıyla Türkçe dersine yönelik tutum puanının arttığı tespit edilmiştir. Gelbal (2008)'in araştırmasına göre sosyoekonomik olanakların Türkçe dersinde yönelik tutumda anlamlı farklılıklar oluşturduğu görülmüştür. Gelir düzeyi arttıkça Türkçe dersine yönelik tutum puanının arttığı tespit edilmiştir. Karakuş Aktan (2013a)'ın dil ve anlatım dersine yönelik tutumları incelediği çalışmasında öğrencilerin gelir düzeyinin bu derse yönelik tutumunda anlamlı farklılıklara yol açtığı ve gelir düzeyi arttıkça daha olumlu bir tutum içinde olduğu tespit edilmiştir. Ateş (2008)'in çalışmasına göre öğrencilerin ailelerinin gelir durumu Türkçe dersine yönelik tutumlarını ve genel akademik başarı puanlarını etkilemediği belirtmiştir.

Alanyazında ortaya konulan araştırmalarda farklı bulgulara ulaşıldığını görülmüştür. Yapılan bu çalışmada ailenin aylık gelirin 11. sınıf Türk edebiyatına yönelik tutumda farklılık yaratmadığı saptanmıştır. Günümüzde Türk edebiyatına yönelik dokümanlara ulaşmanın kolay ve ücretsiz olması öğrencilerin gelir düzeyine göre Türk edebiyatı dersine yönelik tutumunda fark oluşmasını engellediği tahmin edilmektedir.

4.12. On İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışmalar

Araştırmanın on ikinci alt probleminde ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin Türk Edebiyatı dersine karşı tutumları yetiştikleri bölgeye göre farklılık gösterip göstermediği ele alınmıştır. On ikinci alt problemde elde edilen bulgulara dayalı olarak öğrencilerin Türk Edebiyatına karşı tutumları yetiştikleri bölgeye göre anlamlı fark oluşturmamıştır.

Yukarıda elde edilen bulgular, alan yazındaki bulgularla paralellik göstermektedir. Arslan (2015)'in 11. Sınıf öğrencilerinin yine 11. sınıf Türk edebiyatının konusu olan roman türü ve roman okumaya dair alışkanlıkları üzerine yapılan çalışmada öğrencilerin yaşadıkları yer ile roman türüne yönelik tutumları

arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Öğrencilerin yetiştikleri çevre değişkeninin ana dil derslerine yönelik tutumuna etkisi üzerine pek fazla çalışmaya rastlanmamıştır. Edebiyat kavramının evrensel bir değere sahip olması ve Türkiye'nin her bölgesinde edebi eserlere rahatlıkla ulaşılması bu bulguların ortaya çıkmasında etkili olmuştur. Ayrıca Türk edebiyatı dersinin Türkiye'nin her yerinde merkezi bir programla ele alınması bu konuda etkili olmuş olabilir.

4.13. On Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışmalar

Araştırmanın on üçüncü alt probleminde ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin Türk Edebiyatı dersine karşı tutumlarıyla Türk Edebiyatı dersi başarıları arasında ilişki olup olmaması ele alınmıştır. On üçüncü alt problemde elde edilen bulgulara dayalı olarak 11. sınıf öğrencilerinin Türk Edebiyatı akademik başarı puanlarıyla Türk Edebiyatına yönelik tutumları arasında *ilgi* ve *kaçınma* boyutlarında düşük düzeyde anlamlı, *önem* ve *bilgi* boyutlarında ise düşük düzeyde anlamsız bir ilişki olduğu görülür.

Yukarıda elde edilen bulgular, alan yazındaki bulgularla kısmen paralellik göstermektedir. Yetim (2002)'nin çalışmasına göre öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları ile Türkçe başarı testi arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Kazazoğlu (2011)'nin araştırmasına göre Türkçe dersine yönelik tutumlar ile Türkçe dersindeki başarı notu arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki olduğu görülür. Aynı durum Kazazoğlu (2013) araştırmasında da tespit edilmiştir. Karakuş Aktan (2013a)'nın çalışmasına göre dil ve anlatım dersine yönelik tutum ile dil ve anlatım dersindeki karne notu arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır. Ateş (2008)'e göre Türkçe dersine yönelik tutumlar ile gene akademik başarı arasında pozitif doğrultuda, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Özdemir (2008)'in çalışmasına göre öğrencilerin Türk Edebiyatına yönelik ilgi ve isteklerini ölçen tutum puanıyla akademik başarı puanı arasında pozitif yönde yüksek ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca bahsi geçen çalışmada olumsuz yargılar içeren alt boyuta ait tutum puanlarıyla akademik başarı puanı arasında negatif yönde anlamlı ve orta düzey bir ilişki olduğu görülür. Bununla beraber Ateş (2008)'e göre Türkçe dersine yönelik tutumlar ile Türkçe dersindeki akademik başarı arasında pozitif doğrultuda, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Alanyazında ortaya konulan çalışmalarda farklı sonuçlara rastlanmıştır. Yapılan bu çalışmada 11. sınıf ğrencilerinin Türk edebiyatına yönelik tutumlarıyla Türk edebiyatı dersi başarı notu arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

4.14. On Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışmalar

Araştırmanın on dördüncü alt probleminde ortaöğretim 11. sınıf ğrencilerinin Türk Edebiyatı dersine karşı tutumlarıyla genel akademik başarıları arasında ilişki olup olmaması ele alınmıştır. On dördüncü alt probleminden elde edilen bulgulara dayalı olarak 11. sınıf ğrencilerinin genel akademik başarı puanlarıyla Türk Edebiyatına yönelik tutumları arasında *ilgi*, *kaçınma*, *nem* ve *bilgi* alt boyutlarında oldukça düşük düzeyde anlamsız bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Alanyazında genel akademik başarı ile Türk edebiyatı dersine yönelik tutumları inceleyen çalışma bulunamamıştır. Yapılan bu araştırmada genel akademik puanın Türk edebiyatına yönelik tutum puanları hakkında herhangi bir ipucu ortaya koyamadığı görülmüştür. 11. Sınıfta ğrenciler Türk edebiyatı dersi dışında oldukça fazla sayıda genel akademik puanı etkileyen dersten sorumludurlar. Bu açıdan bakıldığında Türk edebiyatı dersine yönelik tutumun genel akademik başarıyı etkileyemediği fark edilmiştir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, verilerin analizinden elde edilen bulgulara göre ulaşılan sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin Türk Edebiyatı dersine ilişkin tutumlarının incelendiği bu araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Türk Edebiyatına yönelik tutumlar cinsiyet faktörüne göre incelendiğinde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre *ilgi*, *önem* ve *bilgi* alt boyutlarında anlamlı düzeyde daha yüksek tutum puanlarına sahip olduğu ve *kaçınma* alt boyutunda anlamlı düzeyde daha düşük tutum puanına sahip olduğu tespit edilmiştir.
2. Okul türü değişkenine göre bütün alt boyutta anlamlı farklılıklar bulunmuştur. *İlgi* ve *bilgi* alt boyutlarında Teknik Meslek Lisesinin diğer liselerden daha olumlu bir tutum puanına sahip olduğu görülmüştür. *Önem* alt boyutunda ise “Sosyal Bilimler Lisesinin” diğer lise türlerinden daha yüksek tutum puanına sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca *ilgi* boyutunda Fen Lisesi, *önem* ve *bilgi* alt boyutlarında ise “Anadolu Lisesinin” düşük tutum puanına sahip olduğu tespit edilmiştir. *Kaçınma* alt boyutunda ise “Sosyal Bilimler Lisesinin” en düşük ve “Anadolu lisesinin” en yüksek ortalama puanına sahip olduğu görülmüştür. Genel olarak bakıldığında “Fen Lisesi” ile “Anadolu Lisesinin” olumsuz tutuma sahip oldukları bunun yanında “Teknik Meslek Lisesi” ve “Sosyal Bilimler Lisesinin” olumlu tutuma sahip olduğu sonucuna varılmıştır.
3. Kitap okuma sıklığı değişkenine göre bütün alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. *İlgi*, *bilgi* ve *önem* alt boyutlarında “her gün” kitap okuyanların diğer gruplardan daha yüksek tutum puanına sahip olduğu saptanmıştır. Ayrıca *kaçınma* alt boyutunda “üç ayda bir veya daha nadir” kitap okuyanlar ise diğer gruplardan daha yüksek

kaçınma puanına sahip olduğu gözlemlenmiştir. Genel olarak “her gün” kitap okuyanların olumlu bir tutum içinde oldukları, “senede bir veya daha nadir” kitap okuyanların olumsuz bir tutum içinde oldukları görülmüştür. Özellikle “her gün kitap” okuyanlar ve “senede bir veya daha nadir” kitap okuyanların diğer gruplarla aralarında anlamlı farklılıklar ortaya çıktığı sonucuna varılmıştır.

4. Sosyal medyada geçirdiği süre değişkenine göre Türk Edebiyatı dersine yönelik *ilgi ve bilgi* alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Buna karşın bu durum *önem ve kaçınma* alt boyutlarında anlamlı farklılık yaratmamıştır. Elde edilen bulgulara göre günde “iki saat veya daha fazla” sosyal medyada süre geçiren öğrenciler en düşük olumlu tutum puanlarına sahiptir. Farklılıklar genel olarak “iki saat veya daha fazla” sosyal medyada süren geçiren öğrencilerle diğer gruplar arasında olmuştur. Bunun yanında öğrencilerin % 72’sinin sosyal medya en az 1 saat süre geçirdikleri tespit edilmiştir.
5. Öğrencilerin katıldığı kültürel etkinlik (sinema, tiyatro, opera, sergi vb.) sayısı değişkenine göre Türk Edebiyatı dersine yönelik ölçeğin hiçbir alt boyutunda alt boyutlarında anlamlı farklılık oluşmamıştır.
6. Öğrencinin anne eğitim düzeyi değişkenine göre TEDYTÖ’nün hiç bir alt boyutunda anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Öğrencilerin annelerinin birçoğunun “ilkokul” mezunu olduğu fakat bu durumun farklılık yaratmadığı tespit edilmiştir.
7. Öğrencilerin babaların eğitim durumu değişkenine göre TEDYTÖ’deki *ilgi, önem, kaçınma ve bilgi* alt boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Öğrencilerin babalarının birçoğunun “ortaokul” mezunu olduğu saptanmıştır.
8. Öğrencinin annelerin kitap okuma sıklığı değişkenine göre Türk Edebiyatına yönelik tutumlarında hiçbir alt boyutta anlamlı farklılık bulunamamıştır.
9. Öğrencinin babaların kitap okuma sıklığı değişkenine TEDYTÖ’deki *ilgi, önem ve kaçınma* alt boyutları arasında anlamlı bir fark oluşmamasına rağmen *bilgi* alt boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir. *Bilgi* alt boyutundaki farklılık “haftada bir” ile “3 ayda bir” grupları arasında oluşmuştur.

10. Öğrencilerin ailesinin aylık geliri değişkenine göre TEDYTÖ'deki alt boyutlarda anlamlı bir farklılık olmadığı görülür.
11. Öğrencilerin yetiştikleri bölge değişkenine göre TEDYTÖ'deki alt boyutlarının hiçbirinde anlamlı farklılık oluşmamıştır. Öğrencilerin %72,9'unun Marmara bölgesinin kültürüyle yetiştikleri görülmüştür.
12. 11. sınıf öğrencilerinin Türk Edebiyatı akademik başarı puanlarıyla Türk Edebiyatına yönelik tutumları arasında *ilgi, önem, kaçınma ve bilgi* alt boyutlarında anlamlı bir ilişki saptanamamıştır.
13. 11. sınıf öğrencilerinin genel akademik başarı puanlarıyla Türk Edebiyatına yönelik tutumları arasında *ilgi, önem, kaçınma ve bilgi* alt boyutlarında anlamlı bir ilişki saptanamamıştır.

5.2. Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın bulgularından ve tartışmalarından yola çıkarak uygulayıcılar ve araştırmacılar için önerilerde bulunulmuştur.

5.2.1. Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Türk edebiyatı dersine yönelik az sayıda çalışma vardır. Bu alanda kullanılmak üzere daha detaylı ve daha fazla ölçek geliştirilmelidir. Ayrıca yapılan bu çalışmaya nitel çalışmalarla desteklenmelidir.
2. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre Türk edebiyatı dersinde daha olumlu tutuma sahip olmasının sebepleri daha farklı yöntemlerle araştırılmalıdır. Orta öğretimde önemli bir ders olmasının yanı sıra sanatsal açıdan da yüksek bir değere sahip Türk Edebiyatı dersinin cinsiyetler üzerindeki etkisi incelenmelidir.
3. Okul türleri arasındaki farkların sebebi araştırılmalıdır. Anadolu liseleri ve Fen liselerinde edebiyata yönelik yapılan etkinlikler incelenmeli. Liselerde Türk edebiyatı dersine yönelik tutumları etkileyen değişkenler daha detaylı bir şekilde incelenmelidir.
4. Öğrencilerin kitap okuma sıklığının Türk Edebiyatına yönelik tutumlarda farklılık yarattığı görülmüştür. Bu bulgudan yola çıkarak kitap okumanın Türk edebiyatına yönelik tutumda katkısı hakkında inceleme yapılabilir.

5. Sosyal medya kullanım süresi Türk edebiyatı dersine yönelik tutumda farklılığa yol açmıştır. Sosyal medyanın günümüzde eğitime etkisi daha fazla irdelenmelidir. Ayrıca öğrencilerin sosyal medyayı kullanım amaçları araştırma konularında daha fazla yer bulmalıdır.
6. Anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, anne kitap okuma sayısı ve baba kitap okuma sayısı genelde Türk edebiyatı dersine yönelik tutumda bir farklılığa yol açmamıştır. Araştırmacılar özellikle ergenlik dönemindeki öğrenciler üzerine araştırma yaparken aile değişkeni yanı sıra sosyal çevreye de dikkat etmelidir. Yapılacak olan araştırmalarda bu dönemdeki çocukların aileden daha çok arkadaşlarından etkilendiği göz ardı edilmemelidir.
7. Öğrencilerin Türk Edebiyatına yönelik tutumları ile Türk Edebiyatı akademik başarıları ve genel akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu durumun sebepleri farklı faktörler ışığında araştırılmalıdır.

5.2.2. Uygulamacılar İçin Öneriler

Öğrencilerin kitap okuma sıklıkları Orta öğretim 11. sınıf Türk edebiyatına yönelik tutumda farklılığın oluşmasına yardımcı olmuştur. Bu sebeple kitap okuma üzerine seçmeli dersler eklenerek öğrencinin ilgisinin artırılmalıdır. Ayrıca öğrencilerin kitap okumasına sağlayacak görevler verilmeli ve buna yönelik sınavlar yapılmalıdır.

1. Araştırma sonucunda erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha az başarılı olduğu tespit edilmiştir. Bu sebeple erkek öğrencilerin derse daha fazla katılması ve olumlu tutum geliştirmesi adına önlemler alınmalıdır.
2. Öğrencilerin kitap okuma sıklığının Türk Edebiyatına yönelik tutumlarda farklılık yarattığı görülmüştür. Bu sebeple öğrencilerin kitap okuması teşvik edilmelidir.
3. Öğrenciler arasında sosyal medya kullanımının artmasıyla beraber Türk edebiyatı dersine yönelik olumsuz tutum geliştiği görülmüştür. Bu bulgular doğrultusunda öğrencilerin sosyal medyayı bilinçli ve verimli kullanılması üzerine eğitimler verilmelidir. Ayrıca sosyal medyayı kitap tanıtımı, tartışma blogları, e-kitap platformları gibi için de kullanılabilmesi adına öğrenciler yönlendirilmelidir.

4. Öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim durumu Türk Edebiyatına yönelik tutumda önemli bir etkisi olmadığı görülmüştür. Aynı şekilde öğrencilerin ebeveynlerinin kitap okuma sıklığının da Türk Edebiyatına yönelik tutumunda önemli bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür. Öğrencilerin ailesinin yanında geçirmiş olduğu süre arkadaşlarının yanında geçirdiği süreden daha az olması bu durumun oluşmasında etkili olmuş olabilir.

KAYNAKÇA

- Ardahan, Faik., & Ezici, Melek Nurcan. 2015. İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Sermaye Profili, Sosyal Sermaye ve Başarı Durumunun Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi: Antalya Örneği. **Sakarya University Journal Of Education**, 5(1), 16-36.
- Argın, Ferhat Süleyman. 2013. Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Sosyal Medyaya İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Arkonaç, Sibel. 2001. **Sosyal Psikoloji**. İstanbul: Alfa Basım Yayım.
- Arseven, D. Ali. 1989. Eğitim ve Öğretim Sürecinde Not ve Fonksiyonu. **Eğitim Bilimleri Dergisi**, 1, 3-7.
- Arslan, Fikriye Nuran. 2015. 11. Sınıf Öğrencilerinin Romana Karşı Tutum ve Roman Okuma Alışkanlıklarının Belirlenmesi (Trabzon Sosyal Bilimler Lisesi ve Beşikdüzü İmkb Anadolu Lisesi Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Aslan, Neşe, Belgin Arslan Cansever. 2007. Okuldaki Sosyal Etkinliklere Katılımda Ebeveyn Çocuk Etkileşimi Kültürlerarası Bir Karşılaştırma. **Ege Eğitim Dergisi**, 8(1).
- Ateş, Murat. 2008. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri ile Türkçe Dersine Karşı Tutumları Ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Aydoslu, Ulviye. 2005. Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Olarak İngilizce Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.

- Bal, Özge. 2011. Seviye Belirleme Sınavı (SBS) Başarısında Etkili Olduğu Düşünülen Faktörlerin Sıralama Yargıları Kanunıyla Ölçeklenmesi. **Eğitimde ve Psikolojide Ölçme Ve Değerlendirme Dergisi**, 2(2).
- Banarlı, Nihat Sami. 2007. **Edebiyat Sohbetleri. (4. baskı)**. İstanbul: Kubbealtı Neşr.
- Başar, Murat. 2001. Ailelerdeki Yanlış Başarı Algılamasının Öğrenciler Üzerindeki Etkileri. **Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 2 (2), 115-124.
- Baştürk, Ramazan, Kenan Karagül, Nigar Karagül & Murat Doğan. 2012. Meslek Yüksek Okulu Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Yordanması. **Çağdaş Eğitim Dergisi Akademik**, 3-10
- Beder, Nizam. 2015. Sosyo-Ekonomik Statünün Akademik Başarıya Etkisinde Beş Faktör Kişilik Özellikleri ve Akademik Öz-Yeterlik Algı Düzeyinin Aracılık Rolü: Üniversite Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kara Harp Okulu Komutanlığı , Savunma Bilimleri Enstitüsü. Ankara
- Bekmezci, Mehmet. 2014. İlköğretim Öğrencilerinin Bilime Yönelik Tutumlarının Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Berberoğlu, Giray., & Kalender, İlker. 2005. Öğrenci Başarısının Yıllara, Okul Türlerine, Bölgelere Göre İncelenmesi: Öss ve Pısa Analizi. **Journal Of Educational Sciences & Practices**, 4(7).
- Bloom, Benjamin S. 1979. **Human Characteristics And School Learning**, New York: **Mcgraw-Hill Inc.**, 1976 **İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme**: Çeviren: Durmus Ali Özçelik. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1979
- Bloom, Benjamin. S. 1982. **Human Characteristics And School Learning**. **Mcgraw-Hill**. New York, NY, US: McGraw-Hill
- Bulut, Mesut. & Orhan, Salih. 2012. Türkçe-Edebiyat Ders Kitaplarının Dil ve Kültür Aktarımındaki Rolü ve Önemi Üzerine Bir İnceleme. **The Journal of Academic Social Science Studies**, 5(8), 297-311.

- Büyükkantarcıoğlu, Nalan. 2006. bilgi Toplumu Oluşturma Bağlamında Türk Edebiyatı Dersleri Üzerine Düşünceler. **Milli Eğitim Dergisi**, 196, 52.
- Büyüköztürk, Şener. 2017. **Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum**. 23. Baskı, Pegem Akademi : Ankara.
- Çetin, Suat. 2013. Ortaöğretim 9. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okumaya Yönelik Tutumlarının Akademik Başarıya Etkisi (Muş İli Örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Çetişli, İsmail. 2006. Edebiyat Eğitiminde Edebi Metnin Yeri ve Anlamı. **Milli Eğitim Dergisi**, 196, 52.
- Çınar, Ayşegül. 2016. 11. Sınıf Öğrencilerinin Tanzimat Dönemi Türk Edebiyatına Yönelik Tutumlarının. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Çolak, Ahmet. 2008. Attitudes, Motivation And Study Habits Of English Language Learners : The Case Of Başkent University Second-Year Students. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Demir, Sezgin. 2016. Türkiye’deki Edebiyat Eğitimi Üzerine Bir Değerlendirme / An Evaluation About Education of Literature in Turkey. **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 13(33).
- Demirel, Özcan. 1993. **Eğitim Terimleri Sözlüğü**. Ankara: Usem Yayınları, (10).
- Demirel, Özcan. 1999. **Öğretme Sanatı**. Ankara: Pegem Yayınları.
- Demirel, Özcan. 2012. **Eğitimde Program Geliştirme: Kuramdan Uygulamaya**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirtaş, Hasan. & Güneş, Hasan. 2002. **Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sözlüğü**. Ankara: Anı yayıncılık.
- Demirtaş, Zülfü. 2010. Liselerde Okul Kültürü ile Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki/The Relationship In High Schools Between School Culture and Student Achievement. **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 7(13).

- Develioğlu, Ferit. 2010. **Ansiklopedik Osmanlıca-Türkçe Lûgat**. Ankara: Aydın Kitabevi.
- Dikbaş, Yeliz. & Hasırcı, Ö. Kaf. 2008. Öğrenme Stratejileri Öğretiminin ve Ders İşlenişinde Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi. **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**, 9(2).
- Derman, Orhan. 2008. Ergenlerde Psikososyal Gelişim. **Adolesan Sağlığı II Sempozyum Dizisi**, 63, 19-21.
- Doğramacıoğlu, Hüseyin. 2010. Şemsettin Sami'nin Kaleminden Dil ve Edebiyat Meseleleri. **Journal of International Social Research**, 3(10).
- Dursunoğlu, Halit. 2006. Cumhuriyetin İlanından Günümüze Türkçe ve Edebiyat Öğretiminin Orta Öğretimdeki Tarihî Gelişimi. **Milli Eğitim Dergisi**, 169, 34
- Emre, İsmet. 2005. **Edebiyat ve Psikoloji**. Ankara: Anı Yayınları
- Erdem, Cem. 2013. Ortaöğretim Öğrencilerinin Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutumları Üzerine Bir Değerlendirme. **Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 2013(11).
- Erdoğan, M. Yüksel. 2006. Yaratıcılık İle Öğretmen Davranışları ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler. **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, 5(17), 95-106.
- Ergin, Muharrem. 2002. **Türk Dil Bilgisi**. İstanbul: Bayrak Basım Yayım Dağıtım.
- Erözkan, Atılgan. 2007. **Bilimsel Araştırmalarda Yöntemler**. İstanbul: Lisans Yayınları.
- Göğüş, Beşir. 1978. **Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi**. Ankara: Gül Yayınları.
- Gökçearslan, Şahin. & Günbatır, Mustafa Serkan. 2012. Ortaöğretim Öğrencilerinde İnternet Bağımlılığı. **Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama**, 2(2), 10-24.
- Göktaş, Özlem. 2010. Okuduğunu Anlama Becerisinin İlköğretim İkinci Kademe Matematik Dersindeki Akademik Başarıya Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi, Malatya.

- Gökyer, Necmi., & Bakcak, Serkan. 2014. Üniversitelerde İngilizce Dersi Hakkında Öğrenci Tutumlarının Değerlendirilmesi. **Turkish Journal Of Educational Studies**, 1(2).
- Güney, Talat, Mehmet Kaygana & Esin Yağmur Şahin. 2014. Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Okuduğu Kitap Sayısı İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki Üzerine Bir Değerlendirme. **Journal Of Suleyman Demirel University Institute Of Social Sciences**, 19(1).
- Gür, Hülya. 2002. Ev Ödevi Yapma Stillerinin Akademik Başarıya Etkisi. **Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi**, 16-18.
- Gür, Dilci, Hasan Şener & Tutku Yıldırım. 2013. 4. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarına Bazı Değişkenlerin Etkileri. **Cumhuriyet International Journal Of Education**, 2(1).
- Güven, Caner. 2010. 11. Sınıf Türk Edebiyatı Ders Kitabı Hakkında Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri: Zonguldak İli Örneği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Güzel, Abdurrahman. 2006. Edebiyat Eğitiminde Amaçlar ve Bu Amaçlara Yönelik Yöntem, Teknik ve Örnek Uygulamalar. **Millî Eğitim Dergisi**, 169, 85-106.
- Havighurst, Robert. J. 1948. **Developmental Tasks And Education**. Chicago: University of Chicago Press
- Hazar, Murat. 2011. Sosyal Medya Bağımlılığı-Bir Alan Çalışması. **İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi**, 32(1), 151-76.
- İçöz, Ömer Faruk. 2012. Ortaöğretim Öğrencilerinin Kimya Dersine Yönelik Tutum, Motivasyon ve Öz Yeterlilik İnançları Arasındaki İlişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- İnceoğlu, Metin. 2011. **Tutum, Algı, İletişim**. İstanbul : Beykent Üniversitesi Yayınları, (69).
- Jusdanis, Gregory. 2012. **Kurgu Hedef Tahtasında : Edebiyat Savunusu**. (Çev. Çiçek Öztekin). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.

- Kağıtçıbaşı, Çiğdem. 2017. **Dünden Bugüne İnsan ve İnsanlar (19. Baskı)**. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kahyaoğlu, Mustafa. ve Çelik, H. Coşkun. 2011. Ortaöğretim ve Yükseköğretim Öğrencilerinin İnternet Kullanımına Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. **5th International Computer & Instructional Technologies Symposium, 22-24 September**, Fırat University, Elazığ.
- Kapıkıran, Şahin., & Kıran, Hüseyin. 1999. Ev Ödevinin Öğrencinin Akademik Başarısına Etkisi. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 5(5), 54-60.
- Kaplan, Mehmet. 2002. **Kültür ve Dil**. İstanbul: Dergah Yayınları
- Kara, Şeref. 2004. Ana Dil Edinimi ve Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi. **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 17(2), 295-314.
- Karadağ, Burcu Aysel. 2012. Ortaöğretim Öğrencileri ve Öğretmenlerinin Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi: Taşköprü Örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karakaya, Elif; & Kahraman, Ayhan. 2013. Students' Attitudes Towards Literature Use and. **International Journal of Applied Linguistics and English Literature**, 2(5), 155-166.
- Karakuş Aktan, Eda Nur 2013a. Öğrencilerin Dil ve Anlatım Dersine Yönelik Tutumlarının Akademik Başarılarıyla İlişkisi (Çankaya İlçesi Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karakuş Aktan, Eda Nur 2013b. Ortaöğretim Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma (Kütahya İli Örneği). **Journal Of Social Sciences/Sosyal Bilimler Dergisi**, 6(11).
- Karasakaloğlu, Nuri. & Saracaloğlu, Asuman Seda. 2009. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Türkçe Derslerine Yönelik Tutumları, Akademik Benlik Tasarımları İle Başarıları Arasındaki İlişki. **Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 6(1).

- Karasar, Niyazi. 2014. **Bilimsel Araştırma Yöntemi (27. Baskı)**. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Karataş, Hakan. 2011. Üniversite Öğrencilerinin Epistemolojik İnançları, Öğrenme Yaklaşımları ve Problem Çözme Becerilerinin Akademik Motivasyonu Yordama Gücü. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul
- Kaşkaya, Ünlü, M. Sait Akar ve Meryem Özturan Sağırlı. 2011. Okul ve Öğretmen İçerikli Sinema Filmlerinin Öğretmen Adaylarının Mesleki Tutumlarına ve Öz Yeterlik Algılarına Etkisi. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, 11(4)
- Kaya, İhsan, H. İsmail Arslantaş & Nihat Şimşek. 2009. İlköğretim Öğrencilerinin Türkçe Dersine Karşı Tutumlarının Değerlendirilmesi. **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, 30(30).
- Kavcar, Cahit. 1998. Türkçe Eğitimi ve Sorunlar. **TÖMER Dil Dergisi**. Ankara Üniversitesi. 65, 5-17.
- Kavcar, Cahit. 1993. Yeni Türk Edebiyatı Öğretimi. **A. Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 26 (1).
- 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
- Kazazoğlu, Semin. 2011. Anadili ve Yabancı Dil Derslerine Yönelik Tutumun Akademik Başarıya Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara
- Kazazoğlu, Semin. 2013. Türkçe ve İngilizce Derslerine Yönelik Tutumun Akademik Başarıya Etkisi. **Eğitim ve Bilim**, 38(170).
- Koç Başaran, Yağmur. 2017. Sosyal Bilimlerde Örnekleme Kuramı. **Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi**, 47,480-495.
- Anbarlı Kırkız, Yeşim. 2010. Öğrencilerin İngilizce Dersine Ait Tutumları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. Edirne: Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

- Kurnaz, Hasan. & Nurettin Yıldız. 2015. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi. **Turkish Journal Of Social Research/Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi**, 19(3).
- Kuşat, Nurdan. 2014. Meslek Yüksekokullarında Öğrenci Başarısı Üzerine Bir Çalışma: Eğirdir Meslek Yüksekokulu Muhasebe Programı Örneği. **Journal of Accounting & Finance**, (61).
- MEB (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı). 2011. **Ortaöğretim Türk Edebiyatı Dersi 9,10,11 ve 12. Sınıflar Öğretim Programı**. Ankara.
- MEB (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı). 2005. **Ortaöğretim Türk Edebiyatı Dersi 9,10,11,12. Sınıflar Öğretim Programı**. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB (Eğitimi Araştırma Ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı). 2007. **Öğrencilerin Okuma Düzeyleri**. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB (Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı). 2009. **Öğrencilerin Türk Edebiyatı Dersine İlgileri**. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB (Ortaöğretim Genel Müdürlüğü). 2016. **İzleme ve Değerlendirme Raporu**. Ankara: MEB Yayınları.
- Melanlıoğlu, Deniz. 2008. Kültür Aktarımı Açısından Türkçe Öğretim Programları. **Eğitim ve Bilim (Education and Science)**, 33, 150, 72.
- Morgan, Clifford T. 1995. **Psikolojiye Giriş** (Çev. Hüsnü Arıcı ve diğ.), Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü yayınları, 11. Baskı, Ankara. Psikoloji Bölümü Yayınları, Ankara.
- Navarro-Villarroel, Claudia. 2011. **Young Students' Attitudes Toward Languages. Iowa State University. Graduate Theses And Dissertations. 11978. [Http://Lib.Dr.İastate.Edu/Etd/11978](http://lib.dr.iastate.edu/etd/11978)**
- OECD. 2017. **OECD Employment Outlook 2017 (Résumé)**, Éditions OCDE, Paris. <https://doi.org/10.1787/2cbdf59d-en>
- Oppenheim, Abraham. Naftali. 1992. **Questionnaire Design, Interviewing And Attitude Measurement**. London: Pinter Publishers'den aktaran İçöz, Ömer Faruk. 2012. Ortaöğretim Öğrencilerinin Kimya Dersine Yönelik Tutum,

Motivasyon ve Öz Yeterlilik İnançları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Özdemir, Banu. 2008. 9. Sınıf Öğrencilerinin Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutumlarının Türk Edebiyatı Dersi Akademik Başarısına Etkisi (Kütahya Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özışık, Alev 1997. İlköğretim 6. Sınıflarda Türkçe Öğretiminde Yeni Teknikler Kullanarak Metin Anlamayı Geliştirme. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı.

Özkal, Neşe. & Çetingöz, Duygu. 2006. Akademik Başarı, Cinsiyet, Tutum ve Öğrenme Stratejilerinin Kullanımı. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi**, 12(2), 259-275.

Özmenteş, Gökmen. 2006. **Müzik Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi**. İlköğretim Online, 5 (1), 23-29. Online: [Http://ilkogretim-Online.Org.Tr](http://ilkogretim-online.org.tr). [22.08.2017]

Pehlivan, Hülya. & Köseoğlu, Pınar. 2010. Ankara Fen Lisesi Öğrencilerinin Biyoloji Dersine Yönelik Tutumları İle Akademik Benlik Tasarımları. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 38(38).

Phillips, S. Linford. 2003. **Contributing Factors To Music Attitude İn Sixth, Seventh and Eighth Grade Students**. The University Of Iowa'den aktaran Özmenteş, Gökmen. 2006. Müzik Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. İlköğretim Online, 5 (1), 23-29.

Rosenberg, Milton. J., & Abelson, Robert. P. 1960. **An Analysis Of Cognitive Balancing. Attitude Organization And Change: An Analysis Of Consistency Among Attitude Components**, 3, 112-163. New Haven : Yale University Press'den aktaran Kağıtçıbaşı, Çiğdem. 2017. Düünden Bugüne İnsan ve İnsanlar (19. Baskı). İstanbul: Evrim Yayınevi.

Ruddell, Robert. B. 1992. **A Whole Language And Literature Perspective: Creating A Meaning Making Instructional Environment**. Language Arts, 69, 612-620'den aktaran Çolak, Ahmet. 2008. Attitudes, Motivation And

- Study Habits Of English Language Learners : The Case Of Başkent University Second-Year Students. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Öztaş, Sezai. 2008. Tarih Öğretimi ve Filmler. **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 16(2), 543-556.
- Öztaş, Sezai. 2007. Tarih Öğretimi ve Filmler: 'Tarih Öğretiminde Film Kullanılmasının Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisi'. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Peker, Murat. & Mirasyedioğlu, Şeref. 2003. Lise 2. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Tutumları ve Başarıları Arasındaki İlişki. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 14(14), 157-166.
- Sabbağ, Çiğdem. & Aksoy, Elif. 2011. Üniversite Öğrencileri ve Çalışanların Boş Zaman Etkinlikleri: Adıyaman Örneği. **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, (4), 10-23.
- Saracaloğlu, Asuman Seda. & Kaşlı, Ahmet F. 2001. Öğretmen Adaylarının Bilgisayara Yönelik Tutumları ile Başarıları Arasındaki İlişki. **Ege Eğitim Dergisi**, 1(1).
- Selçuk, Esin. 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.
- Shahriza Abdul Karim, Nor. & Hasan, Amelia. 2007. Reading Habits And Attitude In The Digital Age: Analysis Of Gender And Academic Program Differences In Malaysia. **The Electronic Library**, 25(3), 285-298.
- Sinan, Ahmet Turan. 2006. Ana Dil Eğitimi Üzerine Bazı Düşünceler. **Fırat Üniversitesi Doğu Anadolu Bölgesi Bölgesi Araştırmaları Dergisi**, Cilt 4, Sayı 2, s.75.
- Smith, N. Alfred. 1971. The Importance Of Attitude İn Foreign Language Learning. **The Modern Language Journal**. Vol. 55, No. 2. 82-88.
- Sönmez, Veysel. 1991. **Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı**. Ankara : Anı Yayıncılık.

- Sucu, Ahmet Ozhan. 2013. Kültür Aktarımında Edebiyat Eğitiminin nemi. **Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Kongresi 2013**. (21),78.
- Şahin, Ayfer. 2009. İlköğretim 6. 7. Ve 8. Sınıf ğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıklarının Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre İncelenmesi. **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 5(2).
- Tabachnick, Barbara G., & Fidell, Linda S. 2013. **Using Multivariate Statistics (Sixth Edition)**. United States: Pearson Education.
- Taşdelen, Vefa. 2006. Edebiyat Eğitimi: Hermeneutik Bir Yaklaşım. **Milli Eğitim Dergisi**. 196,52.
- Tavşancıl, Ezel. 1990. Lise Tür ve Kolunun Yükseköğretimde Akademik Başarıya Etkisi. **Eğitim Bilimleri Dergisi**, 2 (2), 209-220.
- Tavşancıl, Ezel. 2014. **Tutumların llmesi ve SPSS ile Veri Analizi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Tekindal, Satılmış. 1995. Okul Seviyesi ve Türüne Göre Bazı Derslere Karşı Tutumlarda Görülen Değişmeler. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi**, 1(4), 657-665.
- Triandis, Harry. C. 1971. **Attitude and Attitude Change (Foundations of Social Psychology)**. New Jersey: John Wileys & Sons Inc.'den aktaran Aydoslu, Ulviye. 2005. Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Olarak İngilizce Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Turhan, Vedat Nuri. 2010. Liselerde Türk Dili ve Edebiyatı Ders Sürecinin eşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi (Erzurum İl rneği). **Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. 5(1).
- Türk Dil Kurumu. 2017. Güncel Türkçe Sözlük. Çevrimiçi) [Http://Www.Tdk.Gov.Tr/İndex.Php](http://www.tdk.gov.tr/index.php). [12.12.2017]
- Tüzel, Sait. 2013. Meslek Liselerinde Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi: Bir Durum alışması. **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, 47(47).
- Ungan, Suat. 2008. Okuma Alışkanlığımızın Kültürel Altyapısı. **Gaziantep University Journal Of Social Sciences**, 7(1), 218-228.

- Uygur, Mermi. 1996. **Kültür Kuramı**. İstanbul: Yapı Kredi Yayınlar
- Ülgen, Gülten. 1997. **Eğitim Psikolojisi Kavramlar, İlkeler, Yöntemler, Kurumlar ve Uygulamalar**. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Ünlü, Sezen. 2001. **Psikoloji**. Eskişehir : Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi. Yayın No:710
- Üstünel, Mehmet Fatih. 2016. Ev Ödevlerinin Akademik Başarıya Etkisi : Bir Meta Analiz Çalışması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Veyis, Fatih. 2015. Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutum Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. **Electronic Turkish Studies**, 10(11).
- Wang, Yuxiang. 2000. Children's Attitudes Toward Reading and Their Literacy Development. **Journal of Instructional Psychology**. George Uhlig Publisher. ISSN: 0094-1956
- Yaman, Melek., Sevilay Dervişoğlu & Haluk Soran. 2004. Orta Öğretim Öğrencilerinin Derslere İlgilerinin Belirlenmesi. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 27(27).
- Yetim, Hale. 2002. İlköğretim Öğrencilerinin Matematik ve Türkçe Derslerindeki Akademik Başarıları Üzerine Bir Değerlendirme. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yücel, Zeliha & Mustafa Koç. 2011. İlköğretim Öğrencilerinin Matematik Dersine Karşı Tutumlarının Başarı Düzeylerini Yordama Gücü İle Cinsiyet Arasındaki İlişki. **İlköğretim Online**, 10(1).

EKLER

Ek 1: Ölçek Kullanım İzni

Ölçek Kullanımı hakkında



Gelen Kutusu x



Davut KILIÇ <davut85@gmail.com>

23 Haz (3 gün önce)

Alıcı: fatihveyis, fatih.veyis

Merhabalar Hocam ,

Ben Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim ABD yüksek lisans öğrencisiyim. Şu an tez aşamasında bulunuyorum. Sizin geliştirmiş olduğunuz ölçeği gerekli atıflar kullanmak şartıyla tezimde kullanabilmek adına izninizi rica ediyorum.

Ölçeğin geçtiği makale :

Veyis, F. (2015). Türk Edebiyatına Yönelik Tutum Ölçeği : Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması. Electronic Turkish Studies, 10(11).

Saygılarımla
MEB Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni
Yıldız Teknik Üni. Eğitim Programları ve Öğretim YL Öğrencisi

...



Fatih Veyis

23 Haz (3 gün önce)

Alıcı: bana

Merhaba Davut Bey, etik ilkelere uygun olarak ölçeği kullanmanızda herhangi bir sorun yoktur. İyi çalışmalar dilerim.

iPhone'umdan gönderildi

Davut KILIÇ <davut85@gmail.com> şunları yazdı (23 Haz 2017 02:52):

...

Ek 2: Milli Eğitim Bakanlığı Ölçek Kullanım İzni

	T.C. İSTANBUL VALİLİĞİ İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Sayı : 59090411-44-E.18894428 Konu: Anket ve Araştırma İzin Talebi	09.11.2017
Sayın: Davut KILIÇ	
İlgi: a) 01.11.2017 tarihli dilekçeniz. b) Valilik Makamının 08.11.2017 tarih ve 18804987 sayılı oluru.	
"11. Sınıf Öğrencilerinin Türk Edebiyatı Dersine İlişkin Tutumları Üzerine Bir İnceleme" konulu teziniz hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür. Bilgilerinizi ve söz konusu talebiniz; bilimsel amaç dışında kullanmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini rica ederim.	
M. Nurettin ARAS Müdür a. Müdür Yardımcısı	

Ek 3: Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Veyis (2015)'in *Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutum Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması* adlı çalışmasından alınmıştır.

	11. Sınıf Türk Edebiyat Dersine Yönelik Tutum Ölçeği	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
	İlgi Boyutu					
1	Türk Edebiyatı dersini almak benim için büyük zevk	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
2	Türk Edebiyatı dersine çalışmak benim için kolaydır	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
3	Türk Edebiyatı ile ilgili araştırmalar yapmak hoşuma gidiyor	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
4	Proje ve ödev çalışmaları Türk Edebiyatı dersinden almayı tercih ederim	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
5	Türk Edebiyatı dersi edebiyata yönelik bakış açımı geliştirdi	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
6	Türk Edebiyatı dersinin ders saatinden fazla olması gerektiğini düşünürüm	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
7	Türk Edebiyatı ile ilgili kitaplar okumaktan hoşlanırım	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
8	Türk dili ve edebiyatı öğretmeni olmak isterim	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
9	Türk Edebiyatı dersi konularına çalışmaktan zevk alırım	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
10	Türk Edebiyatı dersini ipte çekerim	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
11	Türk Edebiyatı dersi seçmeli de olsa o dersi seçerim	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
	Önem boyutu					
12	Her öğrencinin Türk Edebiyatını öğrenmesi gerektiğini düşünürüm	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
13	Türk Edebiyatı dersinin bireye okuma zevki kazandırdığını düşünürüm	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
14	Türk Edebiyatı dersine ait konuların önemli olduğunu düşünürüm	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
15	Türk Edebiyatı dersi benim için önemli bir derstir.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
16	Türk Edebiyatı dersinin okuma alışkanlığı kazandırdığını düşünürüm.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
17	Türk Edebiyatı dersinin bireyin kendini ifade etme becerisini geliştirdiğini düşünürüm	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
18	Türk Edebiyatı dersinin bireye güzel konuşma özelliğini kazandırdığını düşünürüm	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
19	Türk Edebiyatı dersinin bireyin yazma becerisini geliştirdiğini düşünürüm	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
	Kaçınma boyutu					

20	Türk Edebiyatı dersinin olduğu saat sınıfa girmek istemem	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
21	Türk Edebiyatı dersinin olduğu gün okula gitmek istemem	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
22	Türk Edebiyatı ile ilgili programlara katılmak istemem	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
23	Türk Edebiyatı dersinin müfredattan kaldırılması gerektiğini düşünürüm	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
	bilgi boyutu					
24	Türk Edebiyatı dersi, dil ve edebiyat ilişkisini öğrenmemi sağladı	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
25	Türk Edebiyatı dersi yeni düşünceler üretebilme yeteneğimi geliştirdi	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
26	Türk Edebiyatı dersi Türk kültür hayatını öğrenmemde önemli bir yere sahiptir	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
27	Türk Edebiyatı dersi bana estetik bakış açısı kazandırdı	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]

Ek 4: Değişkenlere Ait Çarpıklık ve Basıklık Tablosu

Cinsiyet			İstatistiksel Değer	Standart Sapma
İlgi Alt Boyutu	Erkek	Ortalama	28,01	,53
		Çarpıklık	,22	,13
		Basıklık	-,80	,26
	Kız	Ortalama	29,91	,47
		Çarpıklık	,03	,11
		Basıklık	-,76	,23
Önem Alt Boyutu	Erkek	Ortalama	25,66	,42
		Çarpıklık	-,48	,13
		Basıklık	-,51	,26
	Kız	Ortalama	27,48	,36
		Çarpıklık	-,59	,11
		Basıklık	-,15	,23
Kaçınma Alt Boyutu	Erkek	Ortalama	9,26	,24
		Çarpıklık	,80	,13
		Basıklık	-,13	,26
	Kız	Ortalama	8,54	,19
		Çarpıklık	,83	,11
		Basıklık	,22	,23
Bilgi Alt Boyutu	Erkek	Ortalama	12,66	,23
		Çarpıklık	-,41	,13
		Basıklık	-,64	,26
	Kız	Ortalama	13,85	,18
		Çarpıklık	-,52	,11
		Basıklık	-,01	,23

Okul Türü			İstatistiksel Değer	Standart Sapma
İlgi Alt Boyutu	Fen Lisesi	Ortalama	26,49	,74
		Çarpıklık	,35	,19
		Basıklık	-,64	,38
	Sosyal Bilimler Lisesi	Ortalama	34,71	,83
		Çarpıklık	-,46	,23
		Basıklık	-,27	,46
	Anadolu Lisesi	Ortalama	24,94	,76
		Çarpıklık	,17	,20
		Basıklık	-,94	,40
	Teknik Meslek Lisesi	Ortalama	32,06	,80

		Çarpıklık	,12	,20
		Basıklık	-,77	,40
	Sağlık Meslek Lisesi	Ortalama	27,04	,77
		Çarpıklık	,07	,20
		Basıklık	-,90	,39
	İmam Hatip Lisesi	Ortalama	31,49	1,07
		Çarpıklık	,10	,23
		Basıklık	-,97	,46
Önem Alt Boyutu	Fen Lisesi	Ortalama	25,20	,61
		Çarpıklık	-,37	,19
		Basıklık	-,42	,38
	Sosyal Bilimler Lisesi	Ortalama	28,46	,67
		Çarpıklık	-,63	,23
		Basıklık	,20	,46
	Anadolu Lisesi	Ortalama	24,02	,64
		Çarpıklık	-,48	,20
		Basıklık	-,68	,40
	Teknik Meslek Lisesi	Ortalama	30,39	,51
		Çarpıklık	-,79	,20
		Basıklık	,60	,40
	Sağlık Meslek Lisesi	Ortalama	25,71	,63
		Çarpıklık	-,53	,20
		Basıklık	-,20	,39
	İmam Hatip Lisesi	Ortalama	27,02	,84
		Çarpıklık	-,43	,23
		Basıklık	-,86	,46
Kaçınma Alt Boyutu	Fen Lisesi	Ortalama	9,99	,34
		Çarpıklık	,56	,19
		Basıklık	-,31	,38
		Çarpıklık	1,08	,23
		Basıklık	,39	,46
	Anadolu Lisesi	Ortalama	10,09	,40
		Çarpıklık	,70	,20
		Basıklık	-,40	,40
	Teknik Meslek Lisesi	Ortalama	7,53	,30
		Çarpıklık	,92	,20
		Basıklık	,44	,40
	Sağlık Meslek Lisesi	Ortalama	9,02	,34
		Çarpıklık	,70	,20
		Basıklık	-,04	,39
	İmam Hatip Lisesi	Ortalama	9,35	,45
		Çarpıklık	,80	,23
		Basıklık	-,08	,46

Bilgi Alt Boyutu	Fen Lisesi	Ortalama	12,92	,32
		Çarpıklık	-,44	,19
		Basıklık	-,47	,38
	Sosyal Bilimler Lisesi	Ortalama	13,63	,35
		Çarpıklık	-,35	,23
		Basıklık	,22	,46
	Anadolu Lisesi	Ortalama	11,86	,34
		Çarpıklık	-,45	,20
		Basıklık	-,65	,40
	Teknik Meslek Lisesi	Ortalama	15,15	,29
		Çarpıklık	-,80	,20
		Basıklık	,47	,40
	Sağlık Meslek Lisesi	Ortalama	13,05	,33
		Çarpıklık	-,55	,20
		Basıklık	-,18	,39
	İmam Hatip Lisesi	Ortalama	13,52	,41
		Çarpıklık	-,32	,23
		Basıklık	-,75	,46

Hangi Sıklıkta Kitap Okursunuz ?			İstatistiksel Değer	Standart Sapma
İlgi Alt Boyutu	Hergün	Ortalama	32,48	,59
		Çarpıklık	-,21	,15
		Basıklık	-,69	,30
	Haftada Bir	Ortalama	29,30	,68
		Çarpıklık	,09	,16
		Basıklık	-,63	,33
	Ayda Bir	Ortalama	27,55	,76
		Çarpıklık	,22	,19
		Basıklık	-,94	,37
	Üç Ayda Bir Veya Daha Nadir	Ortalama	25,11	,73
		Çarpıklık	,61	,18
		Basıklık	-,04	,37
Önem Alt Boyutu	Hergün	Ortalama	28,54	,47
		Çarpıklık	-,64	,15
		Basıklık	-,06	,30
	Haftada Bir	Ortalama	26,83	,50
		Çarpıklık	-,65	,16
		Basıklık	-,01	,33
	Ayda Bir	Ortalama	26,34	,59
		Çarpıklık	-,62	,19
		Basıklık	-,18	,37

Kaçınma Alt Boyutu	Üç Ayda Bir Veya Daha Nadir	Ortalama	24,00	,62
		Çarpıklık	-,26	,18
		Basıklık	-,82	,37
	Hergün	Ortalama	7,84	,25
		Çarpıklık	1,10	,15
		Basıklık	,72	,30
	Haftada Bir	Ortalama	8,50	,28
		Çarpıklık	,88	,16
		Basıklık	,37	,33
	Ayda Bir	Ortalama	9,45	,33
		Çarpıklık	,76	,19
		Basıklık	,14	,37
	Üç Ayda Bir Veya Daha Nadir	Ortalama	10,25	,35
		Çarpıklık	,56	,18
		Basıklık	-,49	,37
Bilgi Alt Boyutu	Hergün	Ortalama	14,17	,23
		Çarpıklık	-,52	,15
		Basıklık	-,07	,30
	Haftada Bir	Ortalama	13,35	,28
		Çarpıklık	-,56	,16
		Basıklık	-,25	,33
	Ayda Bir	Ortalama	12,74	,32
		Çarpıklık	-,43	,19
		Basıklık	-,44	,37
	Üç Ayda Bir Veya Daha Nadir	Ortalama	12,57	,31
		Çarpıklık	-,41	,18
		Basıklık	-,56	,37

Sosyal Medyada Geçirdiğiniz Süre			İstatistiksel Değer	Standart Sapma
İlgi Alt Boyutu	30 Dk Veya Daha Az	Ortalama	30,37	,72
		Çarpıklık	-,03	,16
		Basıklık	-,91	,32
	1-2 Saat	Ortalama	29,87	,53
		Çarpıklık	,03	,13
		Basıklık	-,73	,26
	2 Saatten Fazlası	Ortalama	26,72	,60
		Çarpıklık	,31	,16
		Basıklık	-,68	,31
Önem Alt Boyutu	30 Dk Veya Daha Az	Ortalama	26,88	,56
		Çarpıklık	-,53	,16
		Basıklık	-,50	,32

Kaçınma Alt Boyutu	1-2 Saat	Ortalama	27,04	,41
		Çarpıklık	-,63	,13
		Basıklık	-,10	,26
	2 Saatten Fazlası	Ortalama	25,97	,48
		Çarpıklık	-,46	,16
		Basıklık	-,39	,31
	30 Dk Veya Daha Az	Ortalama	8,67	,30
		Çarpıklık	,85	,16
		Basıklık	-,18	,32
	1-2 Saat	Ortalama	8,59	,22
		Çarpıklık	,84	,13
		Basıklık	,33	,26
	2 Saatten Fazlası	Ortalama	9,41	,28
		Çarpıklık	,81	,16
		Basıklık	,08	,31
Bilgi Alt Boyutu	30 Dk Veya Daha Az	Ortalama	13,37	,29
		Çarpıklık	-,47	,16
		Basıklık	-,54	,32
	1-2 Saat	Ortalama	13,77	,21
		Çarpıklık	-,72	,13
		Basıklık	,29	,26
	2 Saatten Fazlası	Ortalama	12,65	,26
		Çarpıklık	-,27	,16
		Basıklık	-,51	,31

Yıllık Kültürel Etkinlik Sayınız			İstatistiksel Değer	Standart Sapma
İlgi Alt Boyutu	0-3 Etkinlik	Ortalama	28,59	,57
		Çarpıklık	,16	,14
		Basıklık	-,73	,27
	3-10 Etkinlik	Ortalama	29,65	,62
		Çarpıklık	,04	,15
		Basıklık	-,88	,29
	10 Veya Daha Fazlası	Ortalama	29,01	,66
		Çarpıklık	,14	,17
		Basıklık	-,78	,33
Önem Alt Boyutu	0-3 Etkinlik	Ortalama	26,16	,45
		Çarpıklık	-,56	,14
		Basıklık	-,46	,27
	3-10 Etkinlik	Ortalama	27,25	,47
		Çarpıklık	-,54	,15

		Basıklık	-,27	,29
	10 Veya Daha Fazlası	Ortalama	26,68	,50
		Çarpıklık	-,51	,17
		Basıklık	-,16	,33
Kaçınma Alt Boyutu	0-3 Etkinlik	Ortalama	9,33	,25
		Çarpıklık	,76	,14
		Basıklık	-,08	,27
	3-10 Etkinlik	Ortalama	8,64	,27
		Çarpıklık	,88	,15
		Basıklık	-,03	,29
	10 Veya Daha Fazlası	Ortalama	8,44	,26
		Çarpıklık	,89	,17
		Basıklık	,70	,33
Bilgi Alt Boyutu	0-3 Etkinlik	Ortalama	13,11	,23
		Çarpıklık	-,43	,14
		Basıklık	-,47	,27
	3-10 Etkinlik	Ortalama	13,50	,24
		Çarpıklık	-,50	,15
		Basıklık	-,12	,29
	10 Veya Daha Fazlası	Ortalama	13,40	,28
		Çarpıklık	-,62	,17
		Basıklık	-,21	,33

Anne Eğitim Düzeyi			İstatistiksel Değer	Standart Sapma
İlgi Alt Boyutu	İlkokul	Ortalama	29,51	,60
		Çarpıklık	,11	,14
		Basıklık	-,84	,28
	Ortaokul	Ortalama	27,71	,74
		Çarpıklık	,25	,18
		Basıklık	-,71	,35
	Lise	Ortalama	29,25	,76
		Çarpıklık	,05	,19
		Basıklık	-,82	,37
	Lisans Ve Üstü	Ortalama	29,65	,76
		Çarpıklık	,02	,20
		Basıklık	-,74	,39
Önem Alt Boyutu	İlkokul	Ortalama	26,72	,45
		Çarpıklık	-,53	,14
		Basıklık	-,24	,28
	Ortaokul	Ortalama	26,39	,58

		Çarpıklık	-,58	,18
		Basıklık	-,50	,35
	Lise	Ortalama	26,81	,64
		Çarpıklık	-,61	,19
		Basıklık	-,42	,37
	Lisans Ve Üstü	Ortalama	26,78	,56
		Çarpıklık	-,36	,20
		Basıklık	-,18	,39
Kaçınma Alt Boyutu	İlkokul	Ortalama	8,81	,25
		Çarpıklık	,88	,14
		Basıklık	,25	,28
	Ortaokul	Ortalama	9,30	,33
		Çarpıklık	,72	,18
		Basıklık	-,19	,35
	Lise	Ortalama	8,67	,33
		Çarpıklık	,95	,19
		Basıklık	,24	,37
	Lisans Ve Üstü	Ortalama	8,61	,33
		Çarpıklık	,77	,20
		Basıklık	,11	,39
Bilgi Alt Boyutu	İlkokul	Ortalama	13,28	,24
		Çarpıklık	-,50	,14
		Basıklık	-,28	,28
	Ortaokul	Ortalama	13,36	,30
		Çarpıklık	-,63	,18
		Basıklık	-,17	,35
	Lise	Ortalama	13,41	,32
		Çarpıklık	-,48	,19
		Basıklık	-,38	,37
	Lisans Ve Üstü	Ortalama	13,25	,32
		Çarpıklık	-,38	,20
		Basıklık	-,31	,39

Baba Eğitim Düzeyi			İstatistiksel Değer	Standart Sapma
İlgi Alt Boyutu	İlkokul	Ortalama	29,68	,75
		Çarpıklık	,15	,17
		Basıklık	-,81	,34
	Ortaokul	Ortalama	28,51	,68
		Çarpıklık	,19	,17
		Basıklık	-,74	,33

Önem Alt Boyutu	Lise	Ortalama	28,85	,68
		Çarpıklık	,04	,17
		Basıklık	-,82	,34
	Lisans Veya Daha Üstü	Ortalama	29,28	,71
		Çarpıklık	,03	,18
		Basıklık	-,89	,35
	İlkokul	Ortalama	26,89	,57
		Çarpıklık	-,63	,17
		Basıklık	-,22	,34
	Ortaokul	Ortalama	26,69	,52
		Çarpıklık	-,41	,17
		Basıklık	-,50	,33
	Lise	Ortalama	26,73	,53
		Çarpıklık	-,69	,17
		Basıklık	-,09	,34
	Lisans Veya Daha Üstü	Ortalama	26,37	,56
		Çarpıklık	-,44	,18
		Basıklık	-,42	,35
Kaçınma Alt Boyutu	İlkokul	Ortalama	8,96	,32
		Çarpıklık	,80	,17
		Basıklık	,03	,34
	Ortaokul	Ortalama	8,74	,28
		Çarpıklık	,86	,17
		Basıklık	,10	,33
	Lise	Ortalama	8,94	,30
		Çarpıklık	,84	,17
		Basıklık	,14	,34
	Lisans Veya Daha Üstü	Ortalama	8,79	,31
		Çarpıklık	,86	,18
		Basıklık	,17	,35
Bilgi Alt Boyutu	İlkokul	Ortalama	13,41	,30
		Çarpıklık	-,56	,17
		Basıklık	-,26	,34
	Ortaokul	Ortalama	13,37	,28
		Çarpıklık	-,49	,17
		Basıklık	-,40	,33
	Lise	Ortalama	13,44	,27
		Çarpıklık	-,66	,17
		Basıklık	,09	,34
	Lisans Veya Daha Üstü	Ortalama	13,05	,30
		Çarpıklık	-,31	,18
		Basıklık	-,49	,35

Anne Hangi Sıklıkta Kitap Okur			İstatistiksel Değer	Standart Sapma
İlgi Alt Boyutu	Haftada Bir	Ortalama	29,14	,73
		Çarpıklık	-,06	,18
		Basıklık	-,78	,36
	Ayda Bir	Ortalama	29,01	,83
		Çarpıklık	,04	,23
		Basıklık	-,57	,45
	3 Ayda Bir	Ortalama	29,56	,84
		Çarpıklık	-,03	,20
		Basıklık	-,93	,39
	Senede Bir Veya Daha Nadir	Ortalama	28,85	,55
		Çarpıklık	,25	,13
		Basıklık	-,81	,25
Önem Alt Boyutu	Haftada Bir	Ortalama	26,37	,55
		Çarpıklık	-,44	,18
		Basıklık	-,53	,36
	Ayda Bir	Ortalama	26,75	,70
		Çarpıklık	-,57	,23
		Basıklık	,10	,45
	3 Ayda Bir	Ortalama	27,41	,65
		Çarpıklık	-,66	,20
		Basıklık	-,28	,39
	Senede Bir Veya Daha Nadir	Ortalama	26,50	,42
		Çarpıklık	-,54	,13
		Basıklık	-,33	,25
Kaçınma Alt Boyutu	Haftada Bir	Ortalama	8,61	,32
		Çarpıklık	,88	,18
		Basıklık	,15	,36
	Ayda Bir	Ortalama	8,99	,37
		Çarpıklık	,83	,23
		Basıklık	,69	,45
	3 Ayda Bir	Ortalama	8,64	,35
		Çarpıklık	,76	,20
		Basıklık	-,24	,39
	Senede Bir Veya Daha Nadir	Ortalama	9,03	,23
		Çarpıklık	,85	,13
		Basıklık	,09	,25
Bilgi Alt Boyutu	Haftada Bir	Ortalama	12,91	,30
		Çarpıklık	-,42	,18
		Basıklık	-,52	,36

	Ayda Bir	Ortalama	13,23	,39
		Çarpıklık	-,57	,23
		Basıklık	-,23	,45
	3 Ayda Bir	Ortalama	14,03	,33
		Çarpıklık	-,52	,20
		Basıklık	-,27	,39
	Senede Bir Veya Daha Nadir	Ortalama	13,27	,21
		Çarpıklık	-,53	,13
		Basıklık	-,18	,25

Baba Hangi Sıklıkta Kitap Okur			İstatistiksel Değer	Standart Sapma
İlgi Alt Boyutu	Her Gün	Ortalama	29,08	1,24
		Çarpıklık	,13	,28
		Basıklık	-,88	,56
	Haftada Bir	Ortalama	31,44	1,05
		Çarpıklık	-,29	,26
		Basıklık	-1,01	,51
	Ayda Bir	Ortalama	28,16	1,11
		Çarpıklık	,04	,26
		Basıklık	-,81	,51
	3 Ayda Bir	Ortalama	27,92	1,07
		Çarpıklık	,06	,26
		Basıklık	-1,11	,52
	Senede Bir Veya Daha Nadir	Ortalama	29,00	,46
		Çarpıklık	,20	,11
		Basıklık	-,67	,22
Önem Alt Boyutu	Her Gün	Ortalama	25,56	,89
		Çarpıklık	-,01	,28
		Basıklık	-,80	,56
	Haftada Bir	Ortalama	28,05	,81
		Çarpıklık	-,85	,26
		Basıklık	,32	,51
	Ayda Bir	Ortalama	25,55	,92
		Çarpıklık	-,45	,26
		Basıklık	-,76	,51
	3 Ayda Bir	Ortalama	25,79	,83
		Çarpıklık	-,45	,26
		Basıklık	-,25	,52
	Senede Bir Veya Daha Nadir	Ortalama	26,95	,35
		Çarpıklık	-,60	,11

		Basıklık	-,18	,22
Kaçınma Alt Boyutu	Her Gün	Ortalama	8,76	,52
		Çarpıklık	,73	,28
		Basıklık	-,26	,56
	Haftada Bir	Ortalama	8,16	,42
		Çarpıklık	,72	,26
		Basıklık	-,23	,51
	Ayda Bir	Ortalama	9,07	,46
		Çarpıklık	,84	,26
		Basıklık	,46	,51
	3 Ayda Bir	Ortalama	9,51	,51
		Çarpıklık	,79	,26
		Basıklık	-,16	,52
	Senede Bir Veya Daha Nadir	Ortalama	8,84	,20
		Çarpıklık	,87	,11
		Basıklık	,17	,22
Bilgi Alt Boyutu	Her Gün	Ortalama	12,58	,49
		Çarpıklık	-,19	,28
		Basıklık	-,72	,56
	Haftada Bir	Ortalama	14,23	,42
		Çarpıklık	-,58	,26
		Basıklık	-,02	,51
	Ayda Bir	Ortalama	12,92	,47
		Çarpıklık	-,56	,26
		Basıklık	-,38	,51
	3 Ayda Bir	Ortalama	12,51	,44
		Çarpıklık	-,24	,26
		Basıklık	-,56	,52
	Senede Bir Veya Daha Nadir	Ortalama	13,48	,18
		Çarpıklık	-,57	,11
		Basıklık	-,14	,22

Aile Aylık Geliri			İstatistiksel Değer	Standart Sapma
İlgi Alt Boyutu	0-2000 Tl	Ortalama	29,92	,67
		Çarpıklık	,17	,15
		Basıklık	-,97	,30
	2000-4000 Tl	Ortalama	28,77	,55
		Çarpıklık	,03	,14
		Basıklık	-,82	,27
	4000 Tl Veya Üstü	Ortalama	28,55	,63
		Çarpıklık	,09	,16

		Basıklık	-,66	,32
Önem Alt Boyutu	0-2000 Tl	Ortalama	26,95	,50
		Çarpıklık	-,50	,15
		Basıklık	-,38	,30
	2000-4000 Tl	Ortalama	26,62	,42
		Çarpıklık	-,58	,14
		Basıklık	-,36	,27
	4000 Tl Veya Üstü	Ortalama	26,44	,51
		Çarpıklık	-,55	,16
		Basıklık	-,18	,32
Kaçınma Alt Boyutu	0-2000 Tl	Ortalama	8,54	,26
		Çarpıklık	,91	,15
		Basıklık	,41	,30
	2000-4000 Tl	Ortalama	9,11	,25
		Çarpıklık	,83	,14
		Basıklık	-,01	,27
	4000 Tl Veya Üstü	Ortalama	8,85	,28
		Çarpıklık	,77	,16
		Basıklık	-,03	,32
Bilgi Alt Boyutu	0-2000 Tl	Ortalama	13,58	,25
		Çarpıklık	-,56	,15
		Basıklık	-,10	,30
	2000-4000 Tl	Ortalama	13,36	,22
		Çarpıklık	-,51	,14
		Basıklık	-,40	,27
	4000 Tl Veya Üstü	Ortalama	12,98	,27
		Çarpıklık	-,42	,16
		Basıklık	-,33	,32

Yetiştığınız Ortam Ve Kültür			İstatistiksel Değer	Standart Sapma
İlgi Alt Boyutu	Marmara Bölgesi	Ortalama	28,80	,41
		Çarpıklık	,10	,10
		Basıklık	-,75	,20
	Marmara Bölgesi Dışındakiler	Ortalama	29,78	,70
		Çarpıklık	,12	,16
		Basıklık	-,95	,33
Önem Alt Boyutu	Marmara	Ortalama	26,77	,32
		Çarpıklık	-,58	,10
		Basıklık	-,22	,20
	Marmara Dışındakiler	Ortalama	26,42	,53
		Çarpıklık	-,43	,16

		Basıklık	-,56	,33
Kaçınma Alt Boyutu	Marmara	Ortalama	8,92	,18
		Çarpıklık	,82	,10
		Basıklık	,05	,20
	Marmara Dışındakiler	Ortalama	8,68	,28
		Çarpıklık	,87	,16
		Basıklık	,27	,33
Bilgi Alt Boyutu	Marmara	Ortalama	13,38	,16
		Çarpıklık	-,54	,10
		Basıklık	-,18	,20
	Marmara Dışındakiler	Ortalama	13,18	,28
		Çarpıklık	-,40	,16
		Basıklık	-,55	,33

ÖZGEÇMİŞ

Doğum Tarihi	10.10.1985	
Doğum Yeri	Siirt	
Lise	1999-2003	Osman Ülkümen Lisesi
Lisans	2004-2008	Marmara Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü
Yüksek Lisans	2015-2018	Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim
Çalıştığı Kurumlar	2010-...	Milli Eğitim Bakanlığı