

**T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**ORTA ÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE VE EDEBİYAT'A
YÜKLEDİKLERİ KAVRAMLAR VE KAVRAM ANALİZİ.**

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan

SUZAN BAŞARSLAN

Danışman:

Yard. Doç. Dr. Mustafa Ayyıldız

HAZİRAN 2005

ABSTRACT

THE CONCEPT TO WHICH THE STUDENT OF HIGH SCHOOL IN MEANING THE TURKISH AND TURKISH LITERATURE AND CONCEPT ANALYSIS.

Suzan BAŞARSLAN

Master Thesis

Faculty Of Education, Department Of Turkish Language Education

Thesis Supervisor: Asst. Prof. Dr. Mustafa Ayyıldız

June 2005, 197 Page

When we think of excess of numbers of method and implementation of concept teaching, in elementary and high school Level –especially the error and lack of implementation in teaching Turkish and Turkish Literature – as a result we understood that in importance of teaching concept is not understood.

When we consider that the concept are not in our learning period, teaching even color would be very difficult. When the longest of process and the usage of knowledge that we learn are thought, concept are constant part of learning.

Concept which give meaning to Turkish and Turkish Literature, in other words, show us the result of teaching concept in these lessons, and they will be the sign of if we reach target behaviour and aim. In thesis, the suggestions will be presented by the help of data we got, and the suggestions will be given about if Turkish and Turkish Literature lessons in which the teaching of concept are very important to reach their aim, how much they reach their aim and how they will reach their aim.

Key Words: Conception, Turkish, Literature.

ÖZET

ORTA ÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE VE EDEBİYAT'A YÜKLEDİKLERİ KAVRAMLAR VE KAVRAM ANALİZİ.

Suzan BAŞARSLAN

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı
Tez danışmanı: Yard. Dç. Dr. Mustafa Ayyıldız

Haziran 2005, 197 Sayfa

Kavram öğretimdeki yöntem ve uygulamaların sayısal çokluğu düşünüldüğünde, ilköğretim okullarımızdaki ve orta öğretim düzeyinde -özellikle de Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı eğitimindeki- kavram öğretimine yönelik uygulamaların eksikliği, yanlışlığı, bizi, kavram öğretiminin öneminin yeterince anlaşılamadığı sonucuna götürmektedir.

Kavramların öğrenme hayatımızın içinde olmadığını düşündüğümüzde, sadece renklerin öğretimi dâhi içinden çıkılamayacak derecede zorlu bir süreci göze almak anlamına gelecektir ki bu sürecin uzunluğu ve öğrenilen bilginin hayatımızdaki kullanım alanı düşünüldüğünde, kavramların, öğrenmenin en vazgeçilmez parçası olduğu ortaya çıkacaktır.

‘Türkçe’ ve ‘Edebiyat’a yüklenen kavramlar bir nev’i bize bu derslerdeki kavram öğretiminin sonuçlarını gösterecek ve istenilen hedef davranış ve amaçlara ulaşıp ulaşılamadığının göstergesi olacaktır. Bu tezde, elimizdeki verilerden yola çıkılarak öneriler sunulacak ve kavram öğretiminin en önemli veriliş noktası sayılabilecek Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı derslerinin amacına hizmet edip etmediği, ne kadar ettiği sonucuna ulaşıp, bu amaç ve davranışlara nasıl ulaşılacağı hakkında öneriler getirilecektir.

Anahtar Kelimeler: Kavram, Türkçe, Edebiyat.

Babama ve anneme

TEŞEKKÜR

Sayın Yrd. Doç. Dr. Mustafa AYYILDIZ'a araştırma boyunca anlayış ve rehberliği için, Araştırma Görevlisi Aslı TAYLI'ya tavsiye ve yorumları için, Yüksek Lisans öğrencisi Serpil YÜKSEL'e ve Seher TÜRK'e dostluğu ve desteği için en derin teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

ABSTRACT.....	2
ÖZET.....	3
İTHAF.....	4
TEŞEKKÜR.....	5
İÇİNDEKİLER DİZİNİ.....	6
TABLolar LİSTESİ.....	8
ŞEMALAR LİSTESİ.....	14
KISALTMALAR LİSTESİ.....	15

BÖLÜM I

Giriş.....	16
------------	----

BÖLÜM II

Kavram Tanımı, Gelişimi, Genel Anlamda Kavram'a Yaklaşımlar Ve Türkçe Ve Edebiyat Kavramlarına

Yaklaşımlar.....	31
2.1.Kavram, Tanımı.....	31
2.2.Kavram Gelişimi.....	39
2.2.1.Kavram Gelişimi.....	39
2.2.2.Kavram Gelişimine Yönelik Kuramlar.....	60
2.3.Türkiye'de Genel Anlamda Kavrama Yaklaşımlar.....	63
2.4.Türkçe ve Edebiyat Kavramlarına Yaklaşımlar.....	65
2.4.1.Türkçe.....	65
2.4.2.Edebiyat.....	72

BÖLÜM III

Ankete Konu Olacak Problem Yaklaşımları.....	79
3.1.Araştırma Durumu.....	82
3.2.Araştırma Soruları.....	82
3.3.Sayıtlar.....	82
3.4.Sınırlamalar.....	83

BÖLÜM IV

Anketin Çözümlemesi.....	84
--------------------------	----

BÖLÜM V

Sonuç Ve Öneriler.....	176
------------------------	-----

KAYNAKÇA.....	183
---------------	-----

EKLER

Ek 1.....	187
Ek 2.....	191
Ek 3.....	192
Ek 4.....	193
Ek 5.....	194
Ek 6.....	195
Ek 7 Özgeçmiş.....	197

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo1: Araştırmaya katılan deneklerin sosyo-demografik özellikleri.....	84
Tablo2: Katılımcıların Türkçe kavramının içini doldurma dereceleri (Canlı-Cansız).....	85
Tablo3: Katılımcıların Türkçe kavramının içini doldurma dereceleri (Soyut-Somut).....	85
Tablo4: Katılımcıların Türkçe kavramının içini doldurma dereceleri (Güzel-Çirkin).....	86
Tablo5: Katılımcıların Türkçe kavramının içini doldurma dereceleri (Zor-Kolay).....	86
Tablo6: Katılımcıların Türkçe kavramının içini doldurma dereceleri (Yararlı-Yararlı değil).....	87
Tablo7: Katılımcıların Türkçe kavramının içini doldurma dereceleri (Çekici-İtici).....	87
Tablo8: Katılımcıların Türkçe kavramının içini doldurma dereceleri (Eğlenceli-Sıkıcı).....	88
Tablo9: Katılımcıların Türkçe kavramının içini doldurma dereceleri (Doğal-Yapay).....	88
Tablo10: Katılımcıların Türkçe kavramının içini doldurma dereceleri (Erkeksi-Kadınsı).....	89
Tablo11: Katılımcıların Türkçe kavramının içini doldurma dereceleri (Yeterli-Yetersiz).....	89
Tablo12: Katılımcıların Türkçe kavramının içini doldurma dereceleri (Kalıcı-Geçici).....	90
Tablo13: Katılımcıların Türkçe kavramının içini doldurma dereceleri (Aktif-Pasif).....	90
Tablo14: Katılımcıların Türkçe kavramının içini doldurma dereceleri (Güçlü-Zayıf).....	91
Tablo15: Katılımcıların Türkçe kavramının içini doldurma dereceleri (Çok yönlü-Tek yönlü).....	91
Tablo16: Katılımcıların Türkçe kavramının içini doldurma dereceleri (Değişken-Sabit).....	92
Tablo17: Katılımcıların Türkçe kavramının içini doldurma dereceleri (Coşkun-Durgun).....	92
Tablo18: Katılımcıların Türkçe kavramının içini doldurma dereceleri (Düzenli-Düzensiz).....	93
Tablo19: Katılımcıların Türkçe kavramının içini doldurma dereceleri (Geleneksel-Yenilikçi).....	93
Tablo20: Katılımcıların Türkçe kavramının içini doldurma dereceleri (İncelikli-Kaba).....	94
Tablo21: Katılımcıların Türkçe kavramının içini doldurma dereceleri (Üretken-Üretken değil).....	94

Tablo22: Katılımcıların Türkçe kavramının içini doldurma dereceleri (Sıradan-Olağanüstü).....	95
Tablo23: Katılımcıların Türkçe kavramının içini doldurma dereceleri (Sade-Süslü).....	95
Tablo24: Katılımcıların Türkçe kavramının içini doldurma dereceleri (Basit-Karmaşık).....	96
Tablo25: Katılımcıların Türkçe kavramının içini doldurma dereceleri (Zengin-Fakir).....	96
Tablo26: Katılımcıların Türkçe kavramının içini doldurma dereceleri (Bağımlı-Bağımsız).....	97
Tablo27: Katılımcıların Türkçe kavramının içini doldurma dereceleri (Eski-Yeni).....	97
Tablo28: Katılımcıların Türkçe kavramının içini doldurma dereceleri (Büyük-Küçük).....	98
Tablo29: Katılımcıların Türkçe kavramının içini doldurma dereceleri (Edebî-İlkel).....	98
Tablo30: Katılımcıların Türkçe kavramının içini doldurma dereceleri (İletişim aracı-İletişim aracı değil).....	99
Tablo31: Katılımcıların Türkçe kavramının içini doldurma dereceleri (Etkilenen-Etkilenmeyen).....	99
Tablo32: Katılımcıların Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Canlı-Cansız).....	100
Tablo33: Katılımcıların Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Soyut-Somut).....	100
Tablo34: Katılımcıların Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Güzel-Çirkin).....	101
Tablo35: Katılımcıların Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Zor-Kolay).....	101
Tablo36: Katılımcıların Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Yararlı-Yararsız).....	102
Tablo37: Katılımcıların Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Çekici-İtici).....	102
Tablo38: Katılımcıların Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Eğlenceli-Sıkıcı).....	103
Tablo39: Katılımcıların Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Doğal-Yapay).....	103
Tablo40: Katılımcıların Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Erkeksi-Kadınsı).....	104
Tablo41: Katılımcıların Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Yeterli-Yetersiz).....	104
Tablo42: Katılımcıların Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Kalıcı-Geçici).....	105
Tablo43: Katılımcıların Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Aktif-Pasif).....	105

Tablo44: Katılımcıların Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Güçlü-Zayıf).....	106
Tablo45: Katılımcıların Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Çok yönlü-Tek yönlü).....	106
Tablo46: Katılımcıların Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Değişken-Sabit).....	107
Tablo47: Katılımcıların Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Coşkun-Durgun).....	107
Tablo48: Katılımcıların Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Düzenli-Düzensiz).....	108
Tablo49: Katılımcıların Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Geleneksel-Yenilikçi).....	108
Tablo50: Katılımcıların Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (İncelikli-Kaba).....	109
Tablo51: Katılımcıların Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Üretken-Üretken değil).....	109
Tablo52: Katılımcıların Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Sıradan-Olağanüstü).....	110
Tablo53: Katılımcıların Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Sade-Süslü).....	110
Tablo54: Katılımcıların Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Basit-Karmaşık).....	111
Tablo55: Katılımcıların Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Zengin-Fakir).....	111
Tablo56: Katılımcıların Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Bağımlı-Bağımsız).....	112
Tablo57: Katılımcıların Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Bilgilendirici-Bilgilendirici değil).....	112
Tablo58: Katılımcıların Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Gerçek-Kurmaca).....	113
Tablo59: Katılımcıların Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri(Tecrübe,bilgi,olaya dayanır-Hayal,duyguya dayanır).....	113
Tablo60: Katılımcıların Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Dışa dönük-İçe dönük).....	114
Tablo61: Katılımcıların Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Ahlâki olmalı-Ahlâki olmak zorunda değil).....	114
Tablo62: Katılımcıların sınıf seviyeleri ile Türkçe kavramının içini doldurma dereceleri arasındaki farka ilişkin ki-kare testi sonuçları.....	115
Tablo63: Katılımcıların sınıf seviyeleri ile Türkçe kavramının içini doldurma dereceleri (Eğlenceli-Sıkıcı) arasındaki farka ilişkin Ki-Kare Analizi sonuçları....	117
Tablo64: Katılımcıların sınıf seviyeleri ile Türkçe kavramının içini doldurma dereceleri (Erkeksi-Kadınsı) arasındaki farka ilişkin Ki-Kare Analizi sonuçları....	118
Tablo65: Katılımcıların sınıf seviyeleri ile Türkçe kavramının içini doldurma dereceleri (Basit-Karmaşık) arasındaki farka ilişkin Ki-Kare Analizi sonuçları.....	119
Tablo66: Katılımcıların sınıf seviyeleri ile Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri arasındaki farka ilişkin ki-kare testi sonuçları.....	120

Tablo67: Katılımcıların sınıf seviyeleri ile Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Değişken-Sabit) arasındaki farka ilişkin Ki-Kare Analizi sonuçları.....	122
Tablo68: Katılımcıların sınıf seviyeleri ile Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Geleneksel-Yenilikçi) arasındaki farka ilişkin Ki-Kare Analizi sonuçları.....	123
Tablo69: Katılımcıların sınıf seviyeleri ile Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Sıradan-Olağanüstü) arasındaki farka ilişkin Ki-Kare Analizi sonuçları.....	124
Tablo70: Katılımcıların sınıf seviyeleri ile Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Sade-Süslü) arasındaki farka ilişkin Ki-Kare Analizi sonuçları.....	125
Tablo71: Katılımcıların sınıf seviyeleri ile Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Gerçek-Kurmaca) arasındaki farka ilişkin Ki-Kare Analizi sonuçları....	126
Tablo72: Katılımcıların sınıf seviyeleri ile Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Tecrübe-Hayal) arasındaki farka ilişkin Ki-Kare Analizi sonuçları.....	127
Tablo73: Katılımcıların sınıf seviyeleri ile Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Ahlaki olmalı-Ahlaki olmak zorunda değil) arasındaki farka ilişkin Ki-Kare Analizi sonuçları.....	128
Tablo74: 9.sınıf öğrencilerin cinsiyetleri ile Türkçe kavramının içini doldurma dereceleri arasındaki farka ilişkin ki-kare testi sonuçları.....	129
Tablo75: 9.Sınıfa giden katılımcıların cinsiyetleri ile Türkçe kavramının içini doldurma dereceleri (Sıradan-Olağanüstü) arasındaki farka ilişkin Ki-Kare Analizi sonuçları.....	131
Tablo76: 10.sınıf öğrencilerin cinsiyetleri ile Türkçe kavramının içini doldurma dereceleri arasındaki farka ilişkin ki-kare testi sonuçları.....	132
Tablo77: 10.Sınıfa giden katılımcıların cinsiyetleri ile Türkçe kavramını içini doldurma dereceleri Basit-Karmaşık) arasındaki farka ilişkin Ki-Kare Analizi sonuçları.....	134
Tablo78: 11.sınıf öğrencilerin cinsiyetleri ile Türkçe kavramının içini doldurma dereceleri arasındaki farka ilişkin ki-kare testi sonuçları.....	135
Tablo79: 11.Sınıfa giden katılımcıların cinsiyetleri ile Türkçe kavramının içini doldurma dereceleri (Erkeksi-Kadınsı) arasındaki farka ilişkin Ki-Kare Analizi sonuçları.....	137
Tablo80: 9.sınıf öğrencilerin cinsiyetleri ile Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri arasındaki farka ilişkin ki-kare testi sonuçları.....	138
Tablo81: 9.Sınıfa giden katılımcıların cinsiyetleri ile Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Soyut-Somut) arasındaki farka ilişkin Ki-Kare Analizi sonuçları.....	140
Tablo82: 9.Sınıfa giden katılımcıların cinsiyetleri ile Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Erkeksi-Kadınsı) arasındaki farka ilişkin Ki-Kare Analizi sonuçları.....	141
Tablo83: 10.sınıf öğrencilerin cinsiyetleri ile Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri arasındaki farka ilişkin ki-kare testi sonuçları.....	142
Tablo84: 10.Sınıfa giden katılımcıların cinsiyetleri ile Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Erkeksi-Kadınsı) arasındaki farka ilişkin Ki-Kare Analizi sonuçları.....	144

Tablo85: 10.Sınıfa giden katılımcıların cinsiyetleri ile Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Sıradan-Olağanüstü) arasındaki farka ilişkin Ki-Kare Analizi sonuçları.....	145
Tablo86: 10.Sınıfa giden katılımcıların cinsiyetleri ile Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Basit-Karmaşık) arasındaki farka ilişkin Ki-Kare Analizi sonuçları.....	146
Tablo87: 11.sınıf öğrencilerin cinsiyetleri ile Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri arasındaki farka ilişkin ki-kare testi sonuçları.....	147
Tablo88: 11.Sınıfa giden katılımcıların cinsiyetleri ile Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Erkeksi-Kadınsı) arasındaki farka ilişkin Ki-Kare Analizi sonuçları.....	149
Tablo89: 9.sınıf öğrencilerin yaşları ile Türkçe kavramının içini doldurma dereceleri arasındaki farka ilişkin ki-kare testi sonuçları.....	150
Tablo90: 10.sınıf öğrencilerin yaşları ile Türkçe kavramının içini doldurma dereceleri arasındaki farka ilişkin ki-kare testi sonuçları.....	152
Tablo91: 11.sınıf öğrencilerin yaşları ile Türkçe kavramının içini doldurma dereceleri arasındaki farka ilişkin ki-kare testi sonuçları.....	154
Tablo92: 9.sınıf öğrencilerin yaşları ile Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri arasındaki farka ilişkin ki-kare testi sonuçları.....	156
Tablo93: 10.sınıf öğrencilerin yaşları ile Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri arasındaki farka ilişkin ki-kare testi sonuçları.....	158
Tablo94: 11.sınıf öğrencilerin yaşları ile Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri arasındaki farka ilişkin ki-kare testi sonuçları.....	160
Tablo95: Katılımcıların okul türleri ile Türkçe kavramının içini doldurma dereceleri arasındaki farka ilişkin ki-kare testi sonuçları.....	162
Tablo96: Katılımcıların okul türleri ile Türkçe kavramının içini doldurma dereceleri (Zor-Kolay) arasındaki farka ilişkin Ki-Kare Analizi sonuçları.....	164
Tablo97: Katılımcıların okul türleri ile Türkçe kavramının içini doldurma dereceleri (Erkeksi-Kadınsı) arasındaki farka ilişkin Ki-Kare Analizi sonuçları.....	165
Tablo98: Katılımcıların okul türleri ile Türkçe kavramının içini doldurma dereceleri (Basit-Karmaşık) arasındaki farka ilişkin Ki-Kare Analizi sonuçları.....	166
Tablo99: Katılımcıların okul türleri ile Türkçe kavramının içini doldurma dereceleri (Bağımlı-Bağımsız) arasındaki farka ilişkin Ki-Kare Analizi sonuçları.....	167
Tablo100: Katılımcıların okul türleri ile Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri arasındaki farka ilişkin ki-kare testi sonuçları.....	168
Tablo101: Katılımcıların okul türleri ile Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Güzel-Çirkin) arasındaki farka ilişkin Ki-Kare Analizi sonuçları.....	170
Tablo102: Katılımcıların okul türleri ile Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Zor-Kolay) arasındaki farka ilişkin Ki-Kare Analizi sonuçları.....	171
Tablo103: Katılımcıların okul türleri ile Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Erkeksi-Kadınsı) arasındaki farka ilişkin Ki-Kare Analizi sonuçları.....	172
Tablo104: Katılımcıların okul türleri ile Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Kalıcı-Geçici) arasındaki farka ilişkin Ki-Kare Analizi sonuçları.....	173

Tablo105: Katılımcıların okul türleri ile Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Sıradan-Olağanüstü) arasındaki farka ilişkin Ki-Kare Analizi sonuçları.....	174
Tablo106: Katılımcıların okul türleri ile Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Gerçek-Kurmaca) arasındaki farka ilişkin Ki-Kare Analizi sonuçları....	175

ŞEMALAR LİSTESİ

Şema1: Öğretme faaliyetlerinin öğrenme süreçleriyle ilgisini gösteren şema.....	42
Şema2: Piaget gelişim evreleri şeması.....	43
Şema3: Toğrol Beğlan tarafından hazırlanan sıfat çiftleri.....	80
Şema4: Hasan Bacanlı tarafından hazırlanan sıfat çiftleri.....	80

KISALTMALAR LİSTESİ

Al. Almanca

Fr. Fransızca

İng. İngilizce

İt. İtalyanca

Tr. Türkçe

Os. Osmanlıca

EYLENCLİ: Türkçe-eğlenceli

GELENKSL: Türkçe-geleneksel

INCELKLI: Türkçe-incelikli

ETKILNEN: Türkçe-etkilenen

ECANLI: Edebiyat-canlı

ESUYUT: Edebiyat-soyut

EGÜZEL: Edebiyat-güzel

EZOR: Edebiyat-zor

EYARARLI: Edebiyat-yararlı

EÇEKICI: Edebiyat-çekici

EYLENCL: Edebiyat-eğlenceli

EERKEKSI: Edebiyat-erkekxi

EYETERLI: Edebiyat-yeterli

EKALICI: Edebiyat-kalıcı

EAKTIF: Edebiyat-aktif

EÇOKYÖN: Edebiyat-çok yönlü

EDEĞİŞKN: Edebiyat-değişken

EDÜZENLI: Edebiyat-düzenli

EGELNKSL: Edebiyat-geleneksel

EINCELKL: Edebiyat-incelikli

EBILGLND: Edebiyat-bilgilendirici

EDIŞDÖN: Edebiyat-dışa dönük

BÖLÜM I

GİRİŞ

Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı dersleri birbirinden farklı uygulamaların bir bütün olarak sunulması ve dilimizin tüm unsurlarının birbiriyle bağlantılı şekilde eşit düzeyde verilmeleri esasına dayanır. Türkçe dersinin malzemesi olan metin ve doğal olarak da onun yapı taşı olan dil, dersin merkezinde yer almakta; metnin çözümlenmesi aşamasında ise dili oluşturan unsurların öğretimi, metnin anlaşılabilmesi için ön plana çıkmaktadır. İşte bu unsurlardan biri de kavram öğretimidir.

Dille, kavramları ifade ederiz ve anadilinin öğrenimine doğduğu toplumda başlayan çocuk, duyu organları ve çevresinin etkisiyle düşünme eylemini gerçekleştirmeye başlar. “Algıladığı nesneler arasındaki benzerlik ve aykırılıkları, yani ayırıcı özellikleri genelleyerek, birleştirerek ve aralarında ilişkiler kurarak beyinde belirli resimler oluşturur” (Ergenç, 2002:132). Bu resimler kavramlardır ve kavram öğretimi insanın hayatı boyunca devam edecek bir süreci gerektirir. Kelimeler ise “dünyadaki nesneleri, olgu, durum, düşünce ve duyguları, birer simgeyle dile, söze dönüştüren bir şifreleme, bir kodlama işleminin parçalarıdır” (Aksan,C.3, 1990:159). Bu göstergelerin yani kelimelerin önemi ise özellikle çocuklarda ön plana çıkmaktadır. Humboldt, konuşmayla düşünme arasında bir bağlantı olduğunu ve çocuklarda konuşmanın biçimler yerine sözcük ağırlıklı olduğunu söylemektedir (Humboldt, 1990:145). Kelimenin önemi bu kadarla da kalmaz, kelime birikimi örgün öğretimde standart bir değerler sistemi oluşturur. “Bu yolla, bilhassa aydın kesimde doğabilecek kavram kargaşasını çok önceden kaldırmak” (Çiftçi,1998:59-71) mümkün olur ve toplum içinde kültür, düşünce krizleri yaşanmaz. Ülkemizde yaşanan kavram karmaşasını ve bunun sonucu olan kültür ve düşünce krizlerini düşündüğümüzde, ilköğretim düzeyinde standart bir değerler sistemi oluşturmamızın ve ulus olarak aynı dili, aynı anlama gelecek şekilde

konuşmamızın yani bilinçli bir kelime-kavram öğretiminin ne kadar önemli olduğu ortaya çıkmaktadır.

“Kavramlar insan düşüncesinin temel taşlarıdır. Kavramların açıklığı ve zenginliğı insanların öğrenmelerinin anlamlı olmasında büyük rol oynar” (Fidan, 1985:192). Bu da gösterir ki örgün eğitim kurumlarında kavramların öğretimi, öğrenmenin doğru ve etkili gerçekleşmesi için çok önemli bir yer teşkil etmektedir. Kavram öğretimin işlevi, “çocuğun kavram gelişimini sistemleştirerek bir üst aşamaya vardırarak, onun, bilgi edinme, düşüncelerini düzene koyma ve diğerk insanlarla iletişim kurma becerilerini” (Ergenç, 2002:132) kazanmasına ve geliştirmesine yardımcı olmaktır. Çocuklar, altı yaşında, örgün eğitim kurumlarında eğitim-öğretim sürecine başladığında birçok yeni kavramla karşılaşarak bu kavramlarla kendisini ve yaşadığı dünyayı anlamlandırmaya başlamaktadır. Kavram gelişiminde her bir kavram bir sonrakinin önkoşuludur, bu yüzden bir kavramın öğretiminde yaşanan bir aksaklık, diğerk kavramın öğretimini de etkilemektedir. Kavramların eksik veya yanlış olarak bellekte kodlanması, düşünce gelişiminin ve üretiminin olumsuz yönde etkilenecek, aralarında çağrışım ilişkisi kurulamamış pek çok kavramın başıboş bir biçimde bellekte yer etmesi sonucuna neden olmaktadır (Ergenç, 2002:132-133). Kendi kelime ve kavram dünyasıyla ilköğretime başlayan çocukların ilk yıllarında “dağarcıklarına birçok yeni sözcük eklenir. Zengin bir etkileşime olanak sağlayan bol uyaranlı ortamlardaki çocuklarda, sözcük kazanımında belirgin artış olur”(Sever, 2003:35). Bu dönemde sunulacak olan kelime-kavram öğretiminin niteliğı, çocuğun kavram gelişiminin gelişimindeki en önemli faktördür ve çocuğun daha etkin olmasını ve kendi yeteneklerinin farkına varmasını sağlar.

Kavramlar, sosyolojik kodları bünyelerinde taşırlar. İnsanların hayatı anlama, anlamlandırma, kültürel değerleri kazanma, bunları aktarma, topluma uyum sağlama, sosyal bir birey olabilme ve toplumsal uzlaşma için kavramların öğretilmesi gerekmektedir.

Kavramlar toplumsal uzlaşma kadar iletişimde de önemlidir. Tosunoğlu, kavramların iletişimdeki rolüne değinerek kavramların, toplum tarafından üzerinde anlaşma sağlanan ve paylaşılan değerleri simgelediklerini ve bu yüzden iletişim açısından önemli olduklarını vurgulamaktadır. Eğitim-öğretimde iletişim, ancak

üzerinde antlaşma sağlanan kelime ve kavramların kullanılmasıyla gerçekleşmektedir. Eğitim ve öğretimin hedefi olan öğrenme; düşünmenin oluşumu, problemlerin çözümü, yeni karşılaşılan durumların kavranması... olarak tanımlanır ki bunlar kavramların işlevleridir. Okulda verilen eğitim-öğretimle hedeflenen, çocuğun sonsuz sayıda kavrama faaliyeti yapmasıdır, yani kavramlar, öğrenme için temel şartlardan biridir. Her türlü öğrenmenin dil aracılığıyla gerçekleştiği düşünüldüğünde kavram öğretiminin, kavramların göstergesi olan kelimelerin, eğitim-öğretim ve iletişim açısından ne denli önemli oldukları ortadadır (Tosunoğlu, 2002:167). Sözcükler, mecazlar, terimler, deyimler, atasözleri, özdeyişler... sözcük varlığını oluşturur. Sözcük varlığı, “aynı zamanda, o dili konuşan ulusun maddi ve manevi kültürünü, dünya görüşünü, yaşam koşullarını ve deneyimlerini de yansıtır” (Aksan, 2002:13). Bu da şunu ispatlar ki kavramlar, kavramların ifadesi olan dil ve dili oluşturan unsurlar sadece toplumsal uzlaşma, kültür aktarımının... dışında çok daha kompleks bir faydalılığı gerçekleştirir.

Aslında “gündelik yaşamda her sözcüğün altında bu anlamda bir temel kavram yatar, ama her temel kavram tek bir sözcükle bütünüyle kuşatılmaz” (Göktürk,1979:148). Bu yüzden temel kavramlar örgüsü yani “ gerçek ya da tasarımsal görüngeleri sınıflandırmaya, herhangi bir öbek içine yerleştirmeye yarar özellikler dağarcığı”na(Göktürk,1979:148) ihtiyaç duyarız. Çocuklar, ilköğretim döneminde “günlük yaşamda kullanılması gereken sözcüklerin büyük bir bölümünü öğrenirler. Bunun dışında, bu günlük konuşma diline türlü bilgi dallarına özgü yeni sözcük ve terimleri de katarlar” (Kavcar, Oğuzkan, Sever, 2004:7). İlköğretim döneminde çocukların sözcük dağarcığının önemli ölçüde ve hızla geliştiği düşünüldüğünde, bu dönemde ve sonrasında kavram öğretiminin sadece günlük hayatta kullanılması gereken sözcüklerin ve çeşitli bilgi dallarına ait bir kısım yeni sözcüklerin öğretimi olarak düşünülmemesi gerektiği ortaya çıkmaktadır.

Kavramların sayısız obje, fikir ve olayları kategorize etmek, iletişimi kolaylaştırmak, bilgilerin sistematik olarak gruplanmasını ve örgütlenmesini sağlamak, kalıcı bilgi sistemi sağlamak” (Erden-Akman, 1997:203), yararı, kavramları, okul öğrenmelerinin vazgeçilmez unsurlarından biri yapmaktadır.

Kavramlara her alanda, özellikle dil ve onun uygulama alanı olan Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde ihtiyaç duyarız. Dil öğretimi, kavramlarla

gerçekleştirilir. İnsan, kavramlarla düşünür, kavramları da kelimelerle ifade eder. Her düşünce akımının kendi kavramları vardır ve bu kavramlar zaman içinde gelişir ve değişir. Dil öğretme fikri, tarihten günümüze kadar, dil öğretimiyle ilgili pek çok yeni kavram oluşmasına neden olmuştur. Örneğin anadil, dil bilinci, dilsel gelişim, dil bilgisi, dilbilim, okuma, anlama, anlatma, konuşma, yazma becerileri, anlatım, sözlü ve yazılı anlatım, güzel yazı, kompozisyon...

Kavram öğretiminin dil ile yapıldığı düşünüldüğünde, dilin, kavram öğrenme ve geliştirme konusundaki önemi göz ardı edilemez ve dil ve kavram öğrenme arasındaki ilişki ve buna paralel olarak dil-kültür-edebiyat ilişkisi açıklanması gerekli yeni kavramlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Dilin kavram öğrenme ve öğretmedeki etkisini incelerken öncelikle dilin vasıflarını belirtmek gereklidir. Ergin dilin tanımını ve vasıflarını şöyle ifade etmektedir:

“Dil insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabî bir vasıta; kendi kanunları içinde yaşayan ve gelişen canlı bir varlık; milleti birleştiren, koruyan ve onun ortak malı olan sosyal bir müessese; seslerden örülmüş muazzam bir yapı; temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemidir.

Kısacası dilin vasıfları: 1.tabîlik, 2.canlılık, 3.millîlik ve sosyallik, 4.seslilik, 5.ittifak'tır” (Ergin, 1995:7).

Aksan'da dil, “düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir” (Aksan,C1, 1990:55) şeklinde açıklanmaktadır.

Uygur dile salt anlaşma aracı olarak bakmamakta ve dil hakkında düşündüklerini şöyle ifade etmektedir:

“Dile yalnızca bir anlaşma aracı olarak bakmıyorum. Her anlaşma aracı dil olmasına dildir ama her dilin varoluşu aracılığında başlayıp bitmez bence. Araç-olma dil varlığına ilişkinse de, araçlıkta tükenmez bu varlık. Dil yalnızca insanı insana yaklaştıran bir yol değildir. Dil, insanın tüm evrenle karşılaşmasıdır. Tek tek gerçekler, nesneler, durumlar, olaylar,

kullanışlar, olanaklar hep bu karşılaşmada kendini açığa vurur. Adlandırarak evreni biçimler, düzenler, dilce yeniden kurar dil. Evren dile getirdiği kılıkta vardır insan için. Böylece dil, evreni insana açar, insanın evrenin içine sokulabilmesini gerçekleştirir. İnsanın her çevrildiği şeyle bağ kurması, ne çeşitten olursa olsun yaşantılarına konu olabilen bir şeyle bağ kurması dilin başarısıdır. İşte bu başarı dilin salt anlaşılmadan fazla bir şey olduğunu kanıtlar” (Uygur, 1994:104).

Göğüş, dili kavramla olan ilgisiyle açıklamaktadır:

“Bir dil, yalnızca sözcük yığını değildir; ama dilde sözcüklerin büyük önemi vardır; somut, soyut varlıklar, bunların nitelikleri, eylemleri birer sözcükle belirlenir. Sözcük bir kalıp, kavram onun kapsamıdır. Toplumlarda kavramlar çeşitlenip arttıkça, dillerinde sözcükler de artar; uygar toplumların dillerindeki sözcük zenginliği bundandır.

Kişinin çok sözcük bilmesi, çok kavram tanınması ve çok bilgi kazanmış olması demektir. Çeşitli konuları öğrenmeye ilgisi olanların sözcük öğrenmeye de ilgi duydukları saptanmıştır. Dinlenenin, okunanın anlaşılması da sözcükleri ses, yazım ve anlam yönlerinden tanımakla gerçekleşir” (Göğüş, 1978:360).

Ülgen’in dil hakkındaki görüşleri şöyledir:

“Dil dünyayı yöneten kuralları anlama yeteneğidir. Bireyin çevresindeki obje ve olgularla etkileşimi başlatması, sürdürmesi ve üründen yararlanması iletişime dayalıdır. Dil kullanım bilgisi, bireyin anlam geliştirmesine yardımcı olur. Kavramların özellikleri, birer sözcükle ifade edilir ve kavramlar bir etkileşim ortamında öğrenilirler. Bu nedenle dil kavram öğrenmede önemlidir. Öğrenilen kavramların kapsamı genişledikçe ve öğrenilen kavram sayısı arttıkça, dil daha da önem kazanır. Söz dağarcığı genişler. Ancak, bireyin kullandığı sözcüklerin bir kısmı mekanik olarak, bir kısmı da kavram öğrenmeye dayalı gelişmiş olabilir. Özçelik’in (1982) bu konuda yaptığı bir araştırmada,

kavram öğrenmeye dayalı söz dağarı zenginliğinin, sınıf düzeyi arttıkça, hatırlamaya dayalı sözlerin öğrenilmesinden daha etkili olduğu gözlenmiştir”(Ülgen, 2004:132).

Bacanlı, dilin gelişimini de vererek dil hakkında şu açıklamaları yapmaktadır:

Dil gelişimi, zihin gelişiminin bir parçasıdır. Dilin kökeni ile ilgili olarak Noam Chomsky, düşünümsel-üretimsel gramer düşüncesini ortaya atmıştır. Chomsky'ye göre, insanlar dil öğrenirken cümle yapılarını kavramaya çalışır, bu cümle yapılarını çeşitli yapılara dönüştürür ve yeni cümleler üretir. İnsanın daha önce hiç duymadığı cümleler kurabilmesi ve onları anlayabilmesi bu gramer yapısı sayesinde gerçekleşmektedir. Chomsky, dilin doğuştan sahip olunan bir nitelik olduğunu, hatta insanların tüm dilleri bilerek doğduğunu, ama anne ve babanın, diğer dillerin unutturup kendi anadilini muhafaza etmesini sağladıklarını düşünmektedir. İnsanlar, doğuştan tüm dilleri edinme yetisi ile doğmaktadır, yoksa dünya üzerindeki dillerin çeşitliliğinin, herkes tarafından kullanılabilir olmasının açıklaması zordur.

Dilin gelişimi genellikle şu dönemlere ayrılarak ele alınmaktadır: İlk dönem olan babıldama döneminde (4 ile 9 ay arası) çocuk, birçok ses çıkarmakta ve anne ve babasının tepkisine bakmaktadır. Anne ve babası hangi sesleri onaylarsa onları tekrar etmektedir. Çocuğun bu dönemdeki sesleri çok çeşitlidir. Chomsky'ye göre, çocuk bu dönemde, dünya dillerindeki tüm sesleri çıkarabilmektedir. Tek kelime döneminde (9 ile 18 ay arası) birçok anlama gelen bir (kaç) kelime ile karşılaşmaktadır. Anlam cümle yerine kelime ile ifade edilmektedir. Telgraf konuşması döneminde (18 ile 30 ay arası), iki-üç kelimelik cümle kurmaya başladığı görülür. Olası en kısa yoldan anlam ileitmeye çalışılmaktadır. Sonraki dönem olan ilk gramer döneminde (30-48 ay arası), gramerin kazanılmaya başlandığı, yapı ve kuralların edinildiği görülmektedir (Bacanlı, 2001:72-73).

Dille düşünce arasında güçlü bir ilişki vardır. İnsanoğlu düşüncelerini kendi dilinin olanaklarından yararlanarak oluşturur ve ifade eder. “Başka bir söyleyişle, bireyler yalnızca anadilleriyle özgün düşünsel

yaratılar oluşturabilir ve bunları hiçbir anlam yitimine uğratmadan dil aracılığıyla paylaşabilir” (Sever, 2002: 187).

Voloşinov da “Dil, bireysel söz edimleri biçiminde maddileşen, kesiksiz bir kurgu yaratıcı süreçtir, bir etkinliktir ve dilsel yaratı, sanatsal yaratıya benzeyen, akla dayalı bir yaratıdır” (Voloşinov, 1990:3) diyerek dili çok farklı bir bakış açısından ele almış, onu bireysel-ruhbilimsel yasalar içinde akla dayalı, sanatsal bir yaratı, bir etkinlik olarak ifade etmiştir.

Dilin farklı yönleri Adalı tarafından şöyle açıklanmaktadır:

Dilin işlevi, dört eylemin –konuşma, dinleme, yazma, okuma- gerçekleşmesini sağlamaktır. Dille bunlar arasındaki ilişki, birbirini var kılma ilişkisidir ve bir dili öğrenmek, o dille konuşma, dinleme, yazma ve okumada yetkinlik kazanmak demektir.

Dilin ikinci yönü, düşünmeyle olan ilişkisidir. Dil ve düşünme, birbirine çok sıkı bağlarla bağlı, birlikte oluşan eylemlerdir, ancak dil ve düşünmenin işlevleri farklıdır. İç içe girmiş olan dil ve düşünme insanın ortak bir yetisinden kaynaklanmaktadır. Bu yeti, insanın nesneleri ve deneyimlerini, bir başka deyişle algıladığı evreni; ikinci bir düzlemde, anlaksal imgeler uyaracak nitelikteki simge ve göstergelerden oluşan bir başka düzleme dönüştürebilmesidir. İnsan, soyutlama ve genellemelerle görünenler evrenini anlıkta yeniden kurmakta ve kurduklarını dışlaştırmaktadır. Bunlar bir öncelik sonralık sırası izlememekte, birlikte oluşmakta, işlevleri farklı da olsa sürekli olarak birbirlerini etkilemekte, bütünlemekte ve geliştirmektedirler (Adalı, 2000:32).

Dil, sadece düşünme ile ilgili değildir, düşünmeyi olduğu kadar hareket tarzını da etkilemektedir. Bu etkileme süreci yalnızca ilk ve ortaöğretim döneminde değil, daha sonra da devam etmektedir.

Ortaöğretim ileri dönemi düzeyinde önerilen öğretimde üç konu ortaya çıkmaktadır:

“Dil, dünya hakkındaki bilgimizi oluşturduğu gibi, bunun yanı sıra, bir dereceye kadar da bu bilgiyi biçimlendirir.

Dil, aileden ulusa kadar giden, küçük ya da büyük gruplarda işlev arası toplumsal mekanizmayı kurduğu gibi, yanı sıra da, bunu sürdürür.

Dil, kendisinden beklediğimiz türlü görevleri yerine getirecek biçimde oluşmuştur” (Marshall, 1994:39-40).

Dille kavramlar arasındaki ilişkiyi Ülgen şöyle açıklamaktadır:

“Dil ve düşüncenin gelişimi bireyin, çevresiyle etkileşim ve öğrenme sürecine, özellikle kavrayarak öğrenmeye temel oluşturur. Konuya daha geniş bir açıdan baktığımızda, dil ve düşünce bireyin dış dünyayı yöneten kuralları anlama yeteneğini yansıtır, dünyadaki olaylar ve olgular, etkileşim sürecinde gelişmektedir; etkileşimi başlatma, sürdürme ve üründen yararlanma, insanların iletişim kurma, bilgileri anlama, üretme ve ifade etme becerisine dayalıdır. İletişimsiz bir etkileşim olası değildir. İletişim kurmanın en önemli aracı, dildir. Dünyamızda insanlar tarafından üretilen objeler, olaylar, kavramlar ve ilkeler yine insanlar tarafından üretilen sözcüklerle ifade edilirler. Bu nedenle dil, kavram öğrenme ve geliştirme konusunda göz ardı edilemez. Öğrenilen kavramların kapsamı genişledikçe, ve öğrenilen kavram sayısı arttıkça, dil dağarı gelişmekte ve dil daha da önem kazanmaktadır. Ancak bireyin kullandığı sözcüklerin bir kısmı mekanik ezbere dayalı, bir kısmı da kavramı anlayarak öğrenmeye dayalı geliştirilmiş olabilir. İki öğrenme birbirinden farklı olduğundan, kavram geliştirmeye etkisi de farklı olacaktır” (Ülgen, 2004:172).

Dil, edebiyat ve kültür ilişkisine baktığımızda ise şunlarla karşılaşırız:

Dil, kültürel öğelerin iletişim aracıdır ve aynı zamanda bir kültür ögesidir. “İnsan anadilini öğrenmeye başladığı zaman ilk kültürel etkinliğini gerçekleştirmiş, çevresinde algıladığı nesneleri sınıflandıran adlar bulmuştur” (Aytür, 1986:61). Ancak bu sınıflandırma esnasında nesne ile onun simgesi olan ad arasında herhangi mantıksal bir bağlantı kuramaz. Görülen şu ki kültürel ilk etkinliğimiz kavramlar aracılığıyla olmaktadır, çünkü nesneleri sınıflandırma kavramlar aracılığıyla

yapılmaktadır. Bunun yanında her dilin kendi yapısı içinde geçerli kuralları vardır ve biz dilin yapısını bilmesek bile bu kurallara uyarız. Bu, aynı kültürü, aynı dili paylaşan insanların, dilin zaman içindeki yatay ve dikey ilişkisinden oluşan dizgeyi, yani dilin derin yapısını kavramış olmasından ileri gelmektedir (Aytür, 1986:62).

Dil-Edebiyat ilişkisine gelince Aytür şunları söylemektedir: Yalnız aracı değil, ortamı da dil olan edebiyatın dilin yapısını yansıttığı, bu nedenle dilbilimsel yöntemlerle incelemeye en uygun kültür ögesi olduğu düşüncesi, yirminci yüzyıl edebiyat eleştirisinin en önemli buluşudur. Tarihsel, ruhbilimsel, erkitipsel eleştiri yöntemleri edebiyatın oluşmasında payı bulunan, ancak kendileri edebiyatın dışında kalan alanlara ağırlık verir (Aytür, 1986:62).

Dil, edebiyatın ayırıcı özelliğidir, çünkü edebiyat dille hayat bulmaktadır. Edebiyat insana özgü, sürekli ve yaygın bir etkinliktir ve etkileşim içinde olduğundan değişime açıktır. Edebiyatın dili, günlük dilden farklıdır. Hatta bu farklılık onun yapısal rolünü oluşturarak, bir çağın edebiyatını diğer çağlardan ayıran özelliği olmuştur. Bu noktada Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde sadece dilin yapısını değil, bununla birlikte edebi dilin de öğrenilmesi gerektiği; dille dünyayı, edebi dille de edebiyat dünyasının anlamlandırıldığı, her iki dünyaya ait kavramların öğrenilmesinin ise ancak dil ile olacağı unutulmamalıdır.

Dil düşüncenin aynasıdır. Dil ile düşünce arasında bir bağ vardır ve insan ancak bildiği kelime sayısı kadar düşünür. Kavramların ve kavramların göstergesi olan kelimelerin zenginliği ve aktifliği; sağlıklı düşünmeyi, mantıklı hareket etmeyi, muhakeme yeteneğine sahip olmayı, insanın içinde yaşadığı toplumun değerlerini algılamasını ve toplumun kanun ve kurallarına rahatça uyum sağlamasını sağlamaktadır. Sosyalleşmenin temel aracı dil ve eğitimin ana gayelerinden biri de sosyalleşme olduğuna göre, okulların ve okullarda okutulan ders kitaplarının aslî vazifesi, öğrencilere kültür dilini öğretmek olmalıdır. Kültür dilinin öğretimi için ise, en uygun vasıta, Türkçe – Edebiyat - Dil Bilgisi - Kompozisyon dersleridir. Netice itibarıyla öğrencinin kelime servetini arttırmak mecburiyetindeyiz ve bundan sorumluyuz (Alperen, 2001:231).

Ayrıca toplumda yaşanan değişme ve gelişmeler yeni kavramlar ve terimlerin yapılmasını gerektirmektedir. Yeni kavramlar ve terimler, hem düşünce ve araştırma dünyamızı, hem de dilimizi zenginleştirecektir. Bu kavram ve terimleri

oluşturacağımız dil ise kendi dilimizdir. Kavramlara yüklenen anlamlar farklıdır. Bir kelime farklı alanlarda farklı anlamlar taşıyabilir; terimlerse, sınırlandırılmaları nedeniyle, bir kavramı yalnızca bir alana ait hâle getirir.

“Bir kelimenin terimleşmesi, tam bir tanımının yapılması ile mümkündür. Edebiyat bilimine ait kavramların büyük bir kısmı terimleşmiş olmakla birlikte, 1965’ten sonra edebiyat araştırmaları ile yeni ifade kalıpları ve türlerin adlandırılmaları, yeni kavram ve terimlere ihtiyaç duyurmaktadır”

(Tural, 1993:9).

Bu da bizi şu sonuca ulaştırır ki edebiyatın gelişimi için dil’e olduğu kadar kavram’a da ihtiyaç vardır ve bu üç kavram birbirine ayrılmayacak ölçüde sarmalanmış durumdadır.

“Bireyin dünyayı tanımlaması, deneyimleriyle edindiği bilgiye dayanmaktadır. Çocuk da dil aracılığıyla dünyaya ait deneyimlerini aktarabilmektedir” (Ergenç, 2002:130). Bu aktarım insanın düşünsel, bilişsel ve kavramsal gelişimiyle doğrudan ilişkili olduğu için insanın “deneyimler zinciri, kavramın anlambirimciklerinin oluşumu ve kazanımında ön plana gelmektedir” (Ergenç, 2002:130).

Kavramlar, her toplumun üzerinde ittifak ettiği düşünce kalıpları olarak, bireysel ve sosyal hayatın vazgeçilmezleridir. Her bilim dalının kendi kavramları vardır ve kavramlar, ihtiyaca göre değişir, gelişir ve yenilenirler. Sosyal bilimlerdeki gelişmeler kavramların değişmesine neden olmaktadır. Özellikle insan üzerine yapılan araştırmalarla beden, zihin ve ruhla ilgili gelişmeler, dil öğretiminin kavramlarının da değişmesine yol açmaktadır. Sadece bilim dallarında değil, “millî kimlik ve millî birlik için de ortak kavramlarla konuşup anlaşmak gerekir.” Kavramlar zaman içinde gelişse, değişse, yenilense de önemli olan “ortak kavramlar üretmek ve bu ortak kavramları kullanmak”tır (Kahraman-Kılınç-Şenol, 2004:19).

“Millî kültürün en önemli öğelerinden biri dil ve edebiyattır. Çocuk, örgün anlamda dil ve edebiyatı okulda öğrenir”(Kantemir, 1986:33). Millî kültürün gelişmesi ve aktarılması dil ve edebiyat öğretimiyle bağlantılıdır. “Kuşaklar arasında ayrım olmaksızın, iletişimin iyi sağlanması öğrencilere, Türk Dili ve Edebiyatının titizlikle uygulamalı biçimde öğretilmesiyle”(Kantemir, 1986:33) gerçekleşecektir.

Özellikle çocukta kavram öğretimi Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretiminde ön plana çıkmaktadır. Öğrencilere “görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını, incelediklerini ve düşündüklerini, tasarladıklarını söz ya da yazı ile doğru ve amaca uygun olarak anlatma beceri ve alışkanlığı” (MEB,1981) kazandırmak amacı, düşünmenin temel taşı olan kavramlarla ve kavramların ifadesi olan kelimelerle gerçekleştirilebilir. Düşündüklerini kendi kelime ve kavram dünyasıyla yani anadilinden getirdiği sözcük dağarcığı ile anlatan çocuk için doğru ve amaca uygun anlatma, çevresiyle iletişim kurma, incelenen metindeki düşünce veya duyguları belirleyebilme onun sözcük dağarcığının zenginleştirilmesi ile hedefine ulaşacaktır. Kavram öğretiminde öğrencilere kazandırılması gereken kelimeler öğrencilerin “günlük hayatlarında karşılaşılabilecekleri ve kendi düşüncelerini, duygularını, dileklerini yaş ve düzeylerine göre ayrıntıları ile, incelikleri ile anlatabilmede işlerine yarayacak”(MEB, 1981:349) kelimeler olmalıdır. Öğrenciler, sadece kendi düşünce, duygu ve dileklerini aktarmak için kelimelere ihtiyaç duymazlar. Aynı zamanda kelimeler, dahil olduğumuz milletin sosyal değerlerini de bünyelerinde taşıdıkları için, ortak bir dil oluşumuna katkıda bulunurlar. Kültürel değerler “kelimeler vasıtasıyla dilde mevcut bulunduğundan kelime serveti o dilin evrenini oluşturur. Bu evren, ortak bir paydadır. Her birey bu paydadan kapasitesi ölçüsünde pay alır” (Çiftçi, 1998). Dil öğretiminde hedef, herkesin alacağı payı çoğaltmak olmalıdır. Ama önemli olan çok sözcük bilmek değil, bu sözcükleri aktif hale getirmektir.

İnsan dünyayı deneyimleriyle edindiği bilgiye dayanarak tanımlamakta ve dil aracılığıyla dünyaya ait deneyimlerini aktarabilmektedir. İnsanın düşünsel, bilişsel ve kavramsal gelişimi insanın dünyayı tanımlamasını ve deneyimlerini dil aracılığıyla aktarmasını etkilemektedir. İnsanın deneyimleri kavramın anlambirimciklerinin oluşumunda ön planda gelmekte ve bu kavramlar bellekte depolanmaktadır.

Kavramlar, “kendisini oluşturan anlamsal birimler aracılığıyla benzer özellikleri taşıyan diğer kavramlarla birlikte aralarında çağrışım ilişkisinin bulunduğu bir kavramlar ağı oluşturur”(Ergenç, 2002:131). Bu çağrışım, sessel, görüntüsel ya da anlamsal bir birime dayalı olabilir. Çağrışıma dayalı kavram ağları, “yeni gelen uyarının ya da kavramın taşıdığı özelliklere göre biçimlenmesinde ve

depolanmasında çok önemli rol oynar. Böylece düşünme ve öğrenme dediğimiz eylemler gerçekleşmeye başlar”(Ergenç, 2002:130-131). Sadece ana dili öğretiminde değil, diğer bütün bilim dallarında da kavramlar ve kavramların dışavurumu olan kelimeler önemlidir. Dil öğretimi “kavramlar üzerine inşa edilen pek çok anlatım ve öğretimin sunduğu imkânla gerçekleştirilebilir. Kavramlar, içi doldurulmuş, biçimlendirilmiş düşünce kalıplarıdır” (Kahraman-Kılınç-Şenol, 2004:18).

Türk Dili ve Edebiyatı dersinin amaçlarına baktığımızda, Türk Dili ve Edebiyatı dersini gören bir öğrenci:

- “-Okuma, anlama ve eleştirme zevki kazanır.
- Düşünme ve yorum gücünü geliştirir. Düşüncelerine yön verir.
- Duygu ve hayal gücünü geliştirir.
- Zihinsel ve ruhsal uyarılar kazanır.
- Atatürkçü görüşle yetişir ve edebiyatla bilim arasında bağlantı kurar.
- Kültürel seviyesini yükseltir.
- Milli dil anlayışını geliştirir.
- Milli kültürünü öğrenir, tanır, tanıtır ve yabancı akımlardan korur.
- Edebi şahsiyetlerin gerçek çehrelerini öğrenir.
- Güzel konuşma ve yazma yeteneğini geliştirir.
- Sanatla toplum olayları arasında ilişki kurar.
- İnsanlık, sevgi ve saygı kavramlarını öğrenir.
- Ahlâkî ve eğitsel değer taşıyan eserler okuyarak davranışlarını düzenler.
- Güven ve kişilik kazanır. Türk ulusuna mensup olmanın gururunu duyar.
- Yaratıcı gücünü geliştirir.
- Öğrendiklerini hayata uygulayabilir.
- Fikre dayanan konuşma ve tartışmalarda başarı gösterir.
- Metinlerden, yazarın özelliklerine iner.
- Eleştiri ve takdir becerisi kazanır” (Kantemir, 1986: 37).

Tüm bu amaçların bilinçli bir kavram öğretimi ile gerçekleştirileceği gerçeği ortaya çıkmaktadır. Çünkü her bir kavram, bir düşüncenin varlığının ispatı aynı zamanda sonucudur. Öğrenme eyleminde ise kavramların önemi bir kez daha ortaya çıkar, çünkü kavramlar olmadan öğretim yapılamaz. “Dünyada yedi

milyondan fazla renk çeşidi olduğu söylenmektedir. İnsanlar çeşitli renklerin binlercesiyle karşı karşıya gelir ve renkleri 8-12 kategorisi içinde anlamlaştırır” (Fidan, 1985:192). Kavramların öğrenme hayatımızın içinde olmadığını düşündüğümüzde, sadece renklerin öğretimi dâhi içinden çıkılamayacak derecede zorlu bir süreci göze almak anlamına gelecektir ki bu sürecin uzunluğu ve öğrenilen bilginin hayatımızdaki kullanım alanı düşünüldüğünde, kavramların, öğrenmenin en vazgeçilmez parçası olduğu ortaya çıkmaktadır.

Kavram öğretiminde karşımıza çıkan sorun, ülkemizde kavram dağarcığımızın zenginleştirilmesi ve kavram öğretiminin hangi düzeyde ve yöntemle yapılması gerektiği hakkında bilinçli bir araştırma yapılmamış olması ve var olan çalışmaların da öğretmenler tarafından bilinmemesidir. Ülkemizde halen kavram öğretiminin ilk şartı olan hangi yaş grubundaki çocuğa ne kadar kelime öğretileceği hedefi tespit edilmemiştir.

İnsanın faydalı bir fert olması, sosyalleşmesi, kültürünü tanıması, diğer kültürleri tanıması, kendisiyle ve evrenle sağlıklı bir iletişim kurması eğitim ve öğretimle mümkündür. Eğitim ve öğretimin ilk basamağı olan ilköğretimde, çocukların “istenilen hedeflere ulaştırılmaları, onların kelime ve kavram dünyaları hakkında tam bir bilgiye sahip olmakla ve buradan hareketle yeni kavramlar kazandırmakla sağlanabilir” (Tosunoğlu, 2002:166).

Ortaöğretim düzeyinde çocuklara 5000 kelime kazandırılmalıdır. Okuma, yazma, dinleme, el yazısı, dil yapısı, yaratıcı ifade, edebiyat, yabancı dil, görsel ve işitsel iletişim araçlarını takip olarak verilmesi gereken ana dil öğretimi, ancak, kelime hazinesini zenginleştirmek ve kelimelerle ifade bulan kavramları günlük hayatımızın birer parçası hâline getirmek suretiyle gerçekleşecektir. Oysa okullarımızda öğrencilere, metinler aracılığıyla öğretilecek olan kelime ve kavramın hangisi olması gerektiği ve bunların hangi yöntemlerle öğrencilere öğretileceği konusu yeterince bilinmemektedir. Bu durum, Milli Eğitim Bakanlığı’nın yayımladığı bir yönerge ile de belirtilmiş, şu tespitlerde bulunulmuştur:

“Nitekim, bir Türkçe dersi konusunu işlemek isteyen öğretmenin, Türkçe dersinin genel amaçları, işleyiş tekniği ile ilgili genel kuralları ve diğer şekli bazı unsurları içeren bir

günlük plân yapmış olmasına rağmen asıl önemli olan, işlenecek parçada hangi yeni kelime, kavram veya deyimlerin üzerinde durulması gerektiğini, o parçanın işlenmesinde öğrenciye neyin verilmek istendiğini, o konuya özgü bir yöntem ve metot saptamadığı; bu nedenle hemen hemen bütün Türkçe konularını klişeleşmiş bir uygulama ile işlediği; diğer derslerdeki plan anlayışı ve uygulamasının da örneği verilen bu yöntemden farklı olmadığı görülmektedir” (MEB,1981: 3817 sayılı yönerge).

Kavram öğretiminde iki yöntem vardır: Kural-Örnek yöntemi (Sunuş Yolu) ve Örnek-Kural yöntemi (Buluş Yolu). Kural-Örnek yönteminde önce kavramın temel-kritik özellikleri verilerek tanım yapılır, ardından örnekler verilir. Örnek-Kural yönteminde ise örneklerden tanıma gidilir.

Kavram öğretimindeki aşamalar şunlardır:

- “1.Hangi kavramın öğretileceğinin belirtilmesi,
- 2.Kavramı tanımlayan özelliklerin sıralaması, bu özelliklerin açıklamasının öğrencilerden istenmesi,
- 3.Daha önce öğrenilmiş kavramlarla ilişkilerin kurulması,
- 4.Kavram için uygun örneklerin verilmesi ve bu örneklerde kavramı tanımlayan kritik özelliklerin odak noktası yapılması,
- 5.Uygun olmayan örnekler verilmesi, bu örnekle, ilgili olmayan özelliklerin ayırt edilmesinin sağlanması ve karşılaştırma yapılması,
- 6.Uygun olan ve olmayan örneklerin birlikte verilmesi, uygun örneklerin bulunmasının istenmesi, uygun olmayan örneklerin niçin örnek sayılamayacağının ve nedenlerinin öğrenciler tarafından açıklanması,
- 7.Kavramın içinde geçtiği ilke ve genellemelerin örneklerinin verilmesi,
- 8.Gerçekçi problemler verilip, kavramların bu problemler içinde kullanılması,

9.Öğrencilerin verdikleri cevap ve çözümlerin doğrulanması”

(Fidan,1985:194).

Kavram öğretiminde “Kavramın tanımlanmasında esas olan özelliklerin ortaya konması, kavrama örnek olan ve örnek olmayan durumların incelenmesi, geribildirim-dönüt verilmesi” (Fidan, 1985:192) olarak belirtilen aşamalar önem taşımakta ve “öğrencilerin bireysel özellikleri (ayırt etme, analiz ve sentez gücü, daha önceden öğrendikleri, öğrenme biçimleri), öğretim yöntemleri, kavramın soyutsal derecesi ve karmaşıklığı” (Fidan, 1985:192) kavram öğretimini etkilemektedir. Kavram öğretimi, ister sunuş isterse buluş yoluyla yapılsın, bu iki yaklaşımın dayanakları bilişsel öğrenmedir. Diğer ortak noktaları ise, etkin bir kavram öğretiminde öğrencilere, şema oluşturma ve bol örnek sunarak objelerin benzerlik ve farklılıkları buldurmadır. Sunuş yoluyla öğretim zaman açısından ekonomik olduğu için, öğretmenler tarafından tercih edilmektedir. Ancak, ilkokullarda somut kavramların öğretiminde, buluş yoluyla öğretim daha yararlıdır (Erden-Akman, 1997:209). Kavramlar, “yalınlama ve genelleme ile elde edilen fikirler”dir (Topçu, 2003:190) ve kavram öğretimdeki yöntem ve uygulamaların sayısal çokluğu düşünüldüğünde, ilköğretim okullarımızdaki ve lise düzeyinde - özellikle de Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı eğitimindeki- kavram öğretimine yönelik uygulamaların eksikliği, yanlışlığı, bizi, kavram öğretiminin öneminin yeterince anlaşılamadığı sonucuna götürmektedir.

‘Türkçe’ ve ‘Edebiyat’a yüklenen kavramlar bir nev’i, bu derslerdeki kavram öğretiminin sonuçlarını gösterecek ve istenilen hedef davranış ve amaçlara ulaşıp ulaşılamadığının göstergesi olacaktır. Elimizdeki verilerden yola çıkılarak öneriler sunulacak ve kavram öğretiminin en önemli veriliş noktası sayılabilecek Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı derslerinin amacına hizmet edip etmediği, ne kadar ettiği sonucuna ulaşıp, bu amaç ve davranışlara nasıl ulaşılacağı hakkında öneriler getirilecektir.

BÖLÜM II

KAVRAM, TANIMI, GELİŞİMİ, TÜRKİYE’DE GENEL ANLAMDA KAVRAM’A YAKLAŞIMLAR VE TÜRKÇE, TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI KAVRAMLARINA YAKLAŞIMLAR.

2.1. KAVRAM, TANIMI

Kavrama ait birçok tanım yapılmıştır. Bu kavram tanımları şunlardır:

Türk Dil Kurumu sözlüğünde kavram: “1.Bir nesnenin zihindeki soyut ve genel tasarımı, mefhum, fetva, nosyon” olarak verilmekte, kavramla ilgili olarak “2.Nesnelerin veya olayların ortak özelliklerini kapsayan ve bir ortak ad altında toplayan genel tasarım” (Türkçe Sözlük, 1998:1243) şeklinde bir tanım daha yapılmaktadır.

Aksan, kavramın özelliklerinden yola çıkarak kavram için “dünyadaki nesnelerin, biçimlerin, olgu, durum ve devinimlerin dilde anlatım buluşudur. Bu anlatım... değişik ses ve biçimlerle, değişik yollardan gerçekleşir” diyerek kavramı ikiye ayırmaktadır: “somut ve soyut kavramlar” (Aksan, CIII, 1990:153).

Erden-Akman, kavram için:

“Yaşadığımız dünyada çok çeşitli olay, fikir ve obje bulunmaktadır. Bunların her birinin tüm özelliklerini tek tek öğrenmek mümkün değildir. Bu nedenle benzer özelliklere sahip olay, düşünce ve objelere bir isim verilerek gruplamalara gidilmiştir. Benzer özelliklere sahip olay, fikir ve objeler grubuna verilen ortak isme kavram denir” (Erden-Akman, 1997:202) demektedir.

Ülgen kavramı, “Genel anlamda kavram, insan zihninde anamlanan, farklı obje ve olguların değişebilen ortak özelliklerini temsil eden bir bilgi formu/yapısıdır; bir sözcükle ifade edilir”(Ülgen, 2004:107) şeklinde tanımlamaktadır.

Uzun ise kavramı, “insanı çevreleyen nesne, olgu, olay ve durumların benzer ve farklı özelliklerinin algılanış biçimine dayanan ve/ ya da algılanış biçiminden kaynaklanan bilginin bellekteki biçimlenişidir” (modersmal. skolutveckling. Se / türkiska / Leyla/ped.) şeklinde tanımlamaktadır.

Kavramın; etimoloji, mantık, felsefe, toplumbilim ve ruhbilim açısından Haçerlioğlu’nda tanımlandığı ve açıklandığı görülmektedir. Bu tanımlamalara ve açıklamalara göre kavram şöyle ifade edilmektedir:

“KAVRAM (1. Os. Mefhum, Tasavvur, Fehim, İdrak, Fikir, Mânâ, Mahiyet, Külliyyat, Vukuf; Fr. Concept, Al. Begriff, İng. Conception, İt. Concetto, 2. Os. Malume, İlim, İlmi iptidâi, İlmi müktesep, Tasavvur, Fikir, Mârifeti müktesebe, Mefhumu mücerred, Manayı mücerred, Mefhum, Mâlumat, Mârifet, Vukuf, İrfan, Ittilâ ; Mânâ, Mâkul Mâhiyet, Mâhiyeti mâkule ; Fr. İng. Notion, Al. Gedanke, Vorstellung; İt. Nozione) Düşünceyle kavranılan.

1. Etimoloji: Türkçemizin yakalamak ve içermek anlamlarını dile getiren kavramak kökünden türetilmiştir, kavranılmış olan'ı dile getirir. Batı dillerindeki concept deyimi Hint-Avrupa dil grubunun almak anlamındaki kap kökünden, notion deyimi de Hint-Avrupa dil grubunun tanımak anlamındaki gen kökünden türemiştir. Bu deyimler ilkin Latince’de conceptus ve notio sözcükleriyle oluşmuş ve Latince aracılığıyla Batı dillerine geçmiştir. Eski Yunancada kavram deyimi logos, horos, noema ve ennoia sözcükleriyle dile getiriliyordu. Batı dillerindeki concept ve notion sözcükleri dilimizde tek sözcükle, kavram sözcüğüyle dile getirilmekte ve anlamdaş olarak kullanılmaktadır. Notion deyimi ayrıca ilk bilgi anlamını da taşır. Bununla beraber Os. mefhum ve Fr. concept anlamındaki kavram, duyularla gelen nesnel izlenimleri düşüncenin soyutlama işleminden geçirerek kavradığı bir genel nesne; Os. mâlûme ve Fr. notion anlamındaki kavramsal bilgi konusu anlamlarını dile getirir. Nitekim Alman düşünürü Kant, Avrupa dillerindeki ayrı karşılıkları anlamdaş

olarak kullanan Skolastiklerin tersine, bu iki anlamı birbirinden ayırmış ve concept terimini genel kavram (Os. Külliler, Fr. Les universeaux)'lara özgü kılmıştır. Osmanlı felsefesinde de concept kavramı, aklın ibda ve ihtirâ ettiği şey (Tr. Usun yarattığı); notion kavramıysa aklın iktisâp ettiği şey (Tr. Usun edindiği) olarak tanımlanmıştır.

2. Mantık: Kavram, nesnel gerçekliğin insan beyninde yansıma biçimidir. Bundan ötürü de her kavram, doğrudan ya da dolaylı olarak nesnel gerçekliği içerir. Bu, örneğin ağaç gibi nesne kavramları için böyle olduğu gibi örneğin özgürlük gibi düşünce kavramları için de böyledir. Ne var ki duysal bir yansımadan bir kavram oluşturabilmek için insan beyninde çok karmaşık bir süreç izlenir. Bu süreçte soyutlamalar, karşılaştırmalar, çözümlemeler, bireştirmeler, genelleştirmeler vb. gibi birçok ansal işlemler gerçekleşir. Soyut kavramlardan daha soyut kavramlara ve bu daha soyut kavramların yardımıyla da çok daha soyut kavramlara varılır. Böylelikle kimi kavramlar artık nesnel gerçeklikle ilişkisizmiş gibi görünürler. Oysa ne kadar soyut olursa olsun ve ne kadar düşünsel bulunursa bulunsun hiç bir kavram nesnel gerçeklikle ilişkisiz olamaz. Nesnel gerçeklikten yansımıştır ve nesnel gerçekliğe dönecektir. Eşdeyişle nesnel gerçeklikte denenecek, doğrulanacak ve bir işe yarayacaktır.

Örneğin dünyada hiçbir sosyalist ülke yokken oluşan sosyalizm kavramı böyledir; denenmiş, doğrulanmış ve gerçekleştirilmiştir. Bir başka örnek olarak hiçbir fiziksel bilginin bulunmadığı bir çağda oluşturulan atom kavramı da böyledir. Kavramlar, sonuç olarak, kendisi de nesnel gerçekliğin bir ürünü olan insan beyninin ürünleridir. Tümüyle hayal ürünü olan kavramlar bile nesnel gerçeklikten yansımıştır, örneğin zümrüdü anka kuşu kavramı böyledir. Ne var ki bu gibi kavramlar nesnel gerçekliğe döndürülemezler; eşdeyişle denenemez ve doğrulanamazlar, bundan ötürü de hiçbir işe yaramazlar. Bunlar

bilimdışı kavramlardır. Demek ki kavramları bilimsel kavramlar ve bilimdışı kavramlar olmak üzere de ayırmak gerekir. Kavramlar, insan düşüncesinin etkin ve yaratıcı yapısının ürünüdürler. Ama Hegel'in Felsefe Tarihi Dersleri'ni incelerken Lenin'in altını çizdiği gibi "Kavramlar, insanın düşünce ve hayal gücü özgürlüğüyle var olmazlar. Doğada et ve kana sahiptirler. Materyalizm de bu demektir işte. Mistik bir dille söylenirse insansal kavramlar, doğanın ruhudur. Bu demektir ki insanın kavramlarında doğa orijinal ve diyalektik biçimde yansır." İnsan, insal faaliyetiyle, doğanın bu "orijinal ve diyalektik yansıması"ndan kavramlar, bu kavramlardan yargılar, bu yargılardan uslamamalar, bu uslamamalardan varsayımlar, bu varsayımlardan kuramlar meydana getirir. Onları doğada dener, doğrular ve işine koşar. Mantıksal olarak nesne kavramları ikiye ayrılır: Tek bir nesnenin özelliğini belirten kavramlara bireysel kavramlar, bir nesneler sınıfının özelliklerini belirten kavramlara genel kavramlar denir. Bireysel kavramlar ad'lardır. Örneğin Ahmet, Süleymânîye, İstanbul bireysel kavramlar; insan, cami, kent genel kavramlardır. Genel kavramlar da mantıksal olarak ikiye ayrılır: Bir türün özelliğini belirten kavramlara tür kavramları, bir cinsin özelliğini belirten kavramlara cins kavramları denir. Her cins kavramı, bir üstündeki cins (yakın cins) kavramına göre tür kavramı; her tür kavramı da bir altındaki tür (yakın tür) kavramına göre cins kavramıdır. Örneğin omurgalılar kavramı, kuşlar kavramına göre bir cins kavramı ve hayvanlar kavramına göre bir tür kavramıdır. Mantık diliyle şöyle de söylenir: Her kavramın içlemi onun cinsleri, kaplamıysa onun türleridir. Kavramlar sözcüklerle dile gelirlerse de sözcük değildirler, kavram sözcüğün anlamı'dır. Eşanlamlı birkaç sözcük tek kavramı taşıdığı gibi çokanlamlı bir sözcük de birkaç kavramı taşıyabilir. Bilimlerin kendilerine özgü kavramları bulunduğu gibi (örneğin yaşambilimin gen kavramı) birçok bilimlerin birlikte

kullandıkları kavramlar (örneğin nedensellik kavramı) da vardır. Kendi kavramlarını açık seçik tanımlamak ve aydınlığa kavuşturmak her bilimin görevidir. Kavramlar, nesnel gerçeklikten yansıdıkları için tıpkı nesnel gerçeklik gibi kesin, durgun, sonsuz ve saltık değildirler. Kavramlar da, nesnel gerçeklik gibi, daima gelişirler ve yenilenirler. Kavramları dondurmak, sonsuz ve saltık saymak metafiziğin yapısı gereği zorunlu olarak düştüğü büyük yanılgılardan biridir. Kavramlar her ne kadar soyutsalar da unutulmamalıdır ki daima somutla bağlantılı soyutlardır, somuttan kopmuş soyutlar değildirler, Lenin'in de dediği gibi "esnek, devimsel, görelî, karşılıklı bağıllık içinde"dirler, çünkü onların dile getirdiği nesne ve süreçler de öylesine devimsel ve esnektirler.

3. Felsefe: Alman düşünürü Immanuel Kant, *Salt Usun Eleştirisi* adlı yapıtında, Platon'dan söz ederken şöyle der: "Bir düşünürün düşüncelerini konusuyla karşılaştırarak, onu, kendi kendisini anladığından daha iyi anlamak olanaklıdır. Çünkü o kavramını yeteri kadar belirlemediğinden söylemek istediklerinin tam tersini söylemiş, hatta tam tersini düşünmüş olabilir". Ernest Cassirer de *İnsan Üstüne Deneme* adlı yapıtında şöyle der : "Felsefe tarihi, bir kavramın tam tanımının, o kavramı ilk kez ileri süren tarafından yapılamadığını gösteriyor. Felsefesal bir kavram, bir sorunun çözümünden çok daha önemli. Bir kavramın gereği gibi tanımlanması, onu ilk kez kullandıktan çok sonra yapılabilir." . Fransız düşünürü Louis Althusser de 1968 yılında İtalya'da yayımlanan *L'Unita* gazetesine verdiği bir demeçte şöyle demektedir:

"Felsefesal pratiğin ana görevi tek sözle özetlenebilir. Doğru kavramlarla düzmece kavramları bir çizgiyle ayırmak... Felsefe, kavgasını neden kavramlarla yapar? Bilimsel ve felsefesal usamlamalarda kavramlar, bilgi ileten araçlardır. Ama siyasal, ideolojik ve felsefesal savaşta kavramlar hem silah, hem de uyuşturucu bir maddedir. Kimi zaman tüm sınıf çatışmaları bir

kavramın bir başka kavramla savaşı olarak dile getirilebilir. Belli kavramlar birbirleriyle gerçek düşmanlar gibi savaşırlar. Daha başka kavramlar da yarının bilinmeyen savaşlarını hazırlamaktadırlar. Felsefe, çok soyut konularda bile savaşını kavramlarla sürdürür. Bu savaş, belki de küçük anlayış ayrılıkları üstündedir. Ama her zaman, yalan söyleyen kavramlara karşı doğruyu bildiren kavramlar için yapılır. Lenin, Ne Yapmalı? adlı yapıtında küçük görüş ayrılıkları üstündeki tartışmaları kınayanları uzak görüşlülükten yoksun bulunmakla suçlar, sosyal demokrasinin alinyazısının şimdi küçük görünen bu düşünce ayrılıklarının yıllarca sonra güçlenmelerine bağlı olabileceğine dikkati çeker. Kavramlarla yapılan felsefesal savaş, siyasal savaşın bir parçasıdır. Marksist-Leninist öğreti, sistematik ve kuramsal yapıtını, ancak, hem bilimsel kavramlar hem de yalın sözcükler kullanarak tamamlayabilir".

Kavram deyimini belli ve dar bir anlamda kullanmak koşuluyla, her yeni felsefenin, her yeni dünya görüşünün yeni bir kavramlar dizgesi olduğu söylenebilir. Gerçekte bilimler kavramlarla, felsefeyse çeşitli bilimlerde kullanılan kavramları daha da genelleyen ulamlarla (kategorilerle, eşdeyişle en genel kavramlarla) çalışır. Örneğin madde fizik dilinde, kimya dilinde, yerbilim dilinde, yaşambilim dilinde vb. bir kavram, felsefe dilindeyse bütün bu kavramların tümünü genelleyen en üst düzeyde bir ulamdır. Böyle olmasaydı felsefe, çeşitli bilimlerin sınırları içinde bulunan yasalardan tüm bilimlerde geçerli olan en genel yasalara ulaşamazdı. Her yeni bilimsel buluş için kesinlikle yeni kavramlar geliştirmek ya da eski kavramlara yeni anlamlar katmak zorunluluğu, o kavramların kendisinden yansıdığı nesnel gerçekliğin devimselliğinden ve gelişkenliğinden ötürüdür. Yaşam durmadan devinmekte ve gelişmektedir, o yaşamı dile getirecek kavramların da onunla birlikte ve onunla koşutlu olarak gelişmeleri gerekir. Örneğin Galile fiziği Aristoteles fiziğini

aşmak için Aristocu neden kavramının yerine yeni bir neden kavramı, Einstein fiziği Newton fiziğini aşmak için Newtoncu çekim kavramının yerine yeni bir çekim kavramı geliştirmek zorunda kalmıştır. Bunun gibi, felsefe de, yeni ulamların oluşturulduğu kuramsal bir laboratuardır. Bundan başka bir kavramın ya da ulamın ileri sürülmesi, okyanuslarda bilinmeyen bir adanın bulunmasına benzemez. O kavram ya da ulamı Engels'in deyimiyle "bir çözüm olarak değil, bir sorun olarak" ele almak gerekir. Örneğin artı-değer kavramı Marks'tan önce klasik economicilerce bulunmuştu. Oysa bir sorun olarak değil, bir çözüm olarak ele alındığı için kısır kaldı ve hiç bir işe yaramadı. Marks'sa bir sorun olarak ele aldığı bu kavramdan yola çıkarak varbulunan tüm ekonomik ulamları yeniden inceledi ve kapitalist ekonominin yasalarını keşfedip meydana çıkardı. Bunun gibi oksijen de Lavoisier'den önce Priestley ve Scheele tarafından bulunmuştu, ama eski kimya anlayışını altüst edecek olan bu buluş onların elinde hiçbir işe yaramadı, çünkü ne olduğunu ve ne işe yarayacağını bilmiyorlardı. Lavoisier'ye oksijeni kullanarak yepyeni bir kimya bilimi kurdu. Klasik idealizme göre bir şeyi bilmek demek, ona bir kavram yükleyebilmek demektir. Örneğin ağacı biliyoruz; çünkü ona "dallıdır, yapraklıdır, gövdelidir, köklüdür, uzundur, yeşildir vb." gibi birçok kavramlar yükleyebiliyoruz. Ağacı bu kavramlardan soyutlayın, ortada sadece bir "dır" (odur), eşdeyişle "varlık" kavramı kalır; ama hangi nesneyi kendisine yükletilen kavramlarından soyutlasanız hep bu "varlık" kavramını elde edersiniz. Demek ki varlık, eşdeyişle gerçek kavramsal (tümel, evrensel) 'dır. Varlığı varlığından da soyutlayın, yokluğu elde edersiniz ; demek ki gerçek, varolan değil, varolmayandır, bireysel olan değil, genel ve kavramsal olandır. İdealizmin bu temel savının dayandığı sözde mantıksal gerekçe budur. Hegel, Mantık adlı yapıtının başına şöyle yazmıştır : "Varlık, kendinde olarak, kavram'dır."

4. Toplumbilim: Dr. Özer Ozankaya'nın hazırladığı Türk Dil Kurumunca yayımlanan toplumbilim terimleri sözlüğünde kavram (Os. Mefhum, Fr. Conception, İng. Concept) deyimini şöyle tanımlanmıştır: "Sözcüklere gerçek anlamlarını vermek ve bunlar aracılığıyla düşünmek, olayların ve süreçlerin özünü kavrayıp temel yanlarına ve özelliklerine ilişkin genellemeler elde etmek olanağını sağlayan, nesnel çevrenin insan düşüncesindeki yansıma biçimi". Kimi toplumbilimciler de (örneğin Bk. Hilmi Ziya Ülken, Sosyoloji Sözlüğü, İstanbul 1969, s. 168) kavram kargaşasının toplumsal düzensizlikle koşutlu olduğunu ileri sürerler ve toplumun düzeni bozulduğu zaman kavram aydınlığının da bozularak yerini kavram bulanıklığı (Fr. Confusion des concepts)'na bıraktığını, bu halde "ayrı şeylerin aynı sözcükle ya da aynı şeyin ayrı sözcüklerle" dile getirildiğini ve bu bulanıklığın kamu sanısını şaşırtmak ve avlamak isteyen demagoglarca kullanıldığını savlarlar. Her toplumun ya da ekinsele topluluğun kendi görenek ve geleneklerine özgü kavramlarına kavram modeli (Fr. Modèle de concept) ya da kavram şeması (Fr. Schéma de concept) denir. Bu örnek kavramlardan meydana gelen yargılar, peşinyargılar, tutumlar, davranışlar vb.lerinin sınıflandırılması da kavram sınıflaması adını alır.

5. Ruhbilim: Dr. Mithat Enç'in hazırladığı Türk Dil Kurumunun ruhbilim terimleri sözlüğünde kavram (Os. Mefhum, İng. Concept) deyimini şöyle tanımlanmıştır: "Herhangi bir nesne ya da olayın temel öge ve özelliklerini kapsayan soyut bir düşünü". Aynı sözlükte, nesne ve olayların algılanan temel öğelerini örgütleyerek kavram haline getirmeye İng. conceptualization (Os. Mefhumlaştırma) deyimini karşılığında kavramlaştırma, kişinin bir konuyu ilişkili kavramlara dayanarak öğrenmesine ve öğrendiği kavramların anlam ve kapsamalarını değiştirerek geliştirmesine İng. conceptual learning deyimini karşılığında kavramsal öğrenme deyimleri önerilmiştir" (Hançerlioğlu, CIII, 1985).

2.2. KAVRAM GELİŞİMİ

Kavram gelişimi; kavram gelişimi ve kavram gelişimine yönelik kuramlar olarak iki başlık halinde incelenecektir.

2.2.1. KAVRAM GELİŞİMİ

Kavram gelişimini verebilmek, kavramın tanımının dışında onun ne olduğunu ve özelliklerini tanımayı gerektirir. Çünkü “kavramların birbiri ile ilişkisinden ilkeler ve kurallar ortaya çıkar. İlkelerin sağlamlığı, doğru yargıda bulunma ve problemleri anlayarak çözmemize yardımcı olur” (Fidan, 1985:192). Öğrenme ürünleri; kavram, ilke, genelleme, kural, problem çözme, psikomotor beceri ve öğrenme stratejileridir. Öğrenme ürünlerinden biri olan kavram’a geçmeden , kavramın birebir ilişki içinde olduğu, öğrenme ürünleri ve öğretimi ve gelişim evreleri açıklanacaktır.

Gagne öğrenme ürünlerini 5 grupta toplamaktadır. Bunlar: “1.Entelektüel (zihinsel) beceriler, 2.Sözel bilgiler, 3.Tutumlar, 4.Motor beceriler, 5.Bilişsel stratejiler”dir (Fidan, 1985:78).

Bu öğrenme ürünlerinin özellikleri Fidan’da şöyle açıklanmaktadır:

Entelektüel Beceriler

Entelektüel becerileri basit dil becerilerinden, teknik ve karmaşık becerilere kadar uzanmakta ve insanların semboller kullanarak öğrenmelerini sağlamaktadır.

Gagne entelektüel becerilerin basittin karmaşığa doğru hiyerarşik bir şekilde sıralandığını, bir öncekinin bir sonraki için önkoşul özelliği taşıdığını ileri sürmektedir. Gagne’ye göre sekiz tür entelektüel beceri vardır. Bu beceriler karmaşıktan basite doğru sırasıyla gösterilmiştir.

Gagne'nin 8 çeşit öğrenme türünün hiyerarşik sıralanışı (En üstten alta doğru) şöyledir:

Problem Çözme: Kuralları uygulayarak bir problemi çözme ya da bir genellemeyi öğrenme.

İlke Öğrenme: İki veya daha fazla kavram arasında ilişki kurma. Kavram Öğrenme: Bir sınıf oluşturan nesne ve olaya grup olarak tepkide bulunma.

Ayırt Etmeyi Öğrenme: Uyarıcıları belli özelliklerine göre birbirinden ayırma, farklı durumlara farklı tepkide bulunma.

Sözel Bağkurma: Uyarıcı tepki bağlarını birbirine bağlama.

Basit Zincirleme: Basit uyarıcı tepki bağlarını bir sıra içinde kullanma.

Uyarıcı Davranım Öğrenmesi: Uyarıcı davranım arasında bağ kurma yoluyla öğrenme.

İşaret Öğrenme: Otomatik, istediğimiz dışında duyuşsal tepkide bulunma.

Sözel Bilgiler

Sözel bilgiler, derslerin içeriğidir. Terimler, isimler, tanımlar, özellikler, fonksiyonlar... sözel bilgi kategorisi içine girmektedir. Sözel bilgilerin kazanılmasında,

- 1.Öğrencinin, yeni öğreneceği bilgiyi içine alacağı genel bilgi ve kavramlara daha önceden sahip olması,
- 2.Öğrencinin, yeni öğrenilecek bilginin içinde geçen kelimelerin anlamını bilmesi,
- 3.Yeni öğrenilecek bilginin öğrenilmesindeki amacın, öğrenci için açık-seçik belli olması,
- 4.Yeni öğrenilecek bilginin, anlamlı bir bütün içinde verilmesi koşullarının yerine getirilmesi gerekmektedir.

Tutumlar

Tutum, kişinin bir eşya, nesne, kişi ve olaylara karşı olumlu ile olumsuz arasında değişen vaziyet almasıdır. Tutum, davranış öncesi hangi yönde davranılacağını belirleyen bir iç durumdur. Gagne'ye göre tutumları öğrenmek için en iyi koşullar,

- 1.Öğrencilere önceki başarılarını hatırlatarak sürekli başarı için başarı beklentisini geliştirmek,
- 2.Öğrencilerin kişisel tercihleri üzerinde davranımda bulunmalarını sağlamak,

3. Değer verdikleri modeli gizlemelerini sağlamak,
4. Öğrenci bir tercih üzerinde davranımda bulunduğunda onu pekiştirmektir.

Psiko-Motor Beceriler

Beceri, hareketleri koordine ederek düzgün, doğru ve hızla yapabilme yeteneğidir. Becerilerin iki temel yönü vardır: Hareketleri,

1. Nasıl yapılacağının kuralları,
2. Gerçekleştirilecek koordineli kas hareketleri.

Beceriler,

1. Becerinin nasıl yapılacağının açıklanması,
2. Hareketlerin sırasının rehberlik edilerek gösterilmesi ve yapılması,
3. Hareket doğru yapıldığında gecikmeksizin bilgi ve pekiştireç verilmesi,
4. Tekrar yoluyla doğru, çabuk ve ahenk içinde yapılacak duruma getirilebilmektedir.

Bilişsel Stratejiler

Bilişsel stratejiler kişilere özgü ve çok önemli zihinsel yeterliliklerdir ve insanların öğrenmesini, hatırlamasını, düşünmesini kontrol ederler. Öğrenciler, karşılaştıkları problemleri değişik şekillerde (problemin özünü kavrama, tahminlerde bulunma), çözmeye çalışırlar. Bilişsel stratejiler, bilgi alma, dikkati kontrol etme, hatırlama ve hatırd tutma yöntemleri geliştirme gibi yeterlikleri kapsamaktadır.

Gagne, öğretme ve öğretim kavramlarını birbirinden farklı olarak kullanmaktadır. Her iki süreçte de, insanların öğrenmesine yol göstermek ve yardım etmek esastır. Öğretme, öğrencide öğrenmenin başlaması, sürdürülmesi ve sonuçlandırılmasını sağlayan ve birbirini izleyen dış olaylar dizisidir. Gagne, öğrenmeyi öğretmenin yalnız başına kişi olarak katıldığı durumlar için kullanılmaktadır. Bu durumlara televizyonla öğretim, programlı öğretim, görsel-işitsel ve diğer araç gereçlerin katılmasıyla oluşturulan öğretim düzenine ise öğretim(instruction) demektir. Bu nedenle, öğretim anlamında kullanılan yol gösterme işleminde, geniş kapsamlı bir planlama zorunlu olmaktadır. Gagne, bir öğretim modeli geliştirmiştir. Bu öğretim yaklaşımının uygulanabilmesi insan zihninde oluşan süreçlerin iyi bilinmesine bağlıdır, bu nedenle, Gagne öğretmenlerin öğrenme esnasında insan zihninin nasıl çalıştığının iyice bilmeleri gerektiğine inanmaktadır.

Bilgi işlem süreci modeline göre bir öğrenme olayında yer alan öğretme durumları ile bunların işgörülerini gösteren sıralama (Öğrenme sürecinde yer alması gerekli muhtemel olaylar) :

- 1.Dikkati sağlama ve motivasyonu harekete geçirme,
- 2.Öğrenciyi dersin ya da ünitenin sonunda ulaşılması istenen amaçlardan(hedeflerden) haberdar etme,
- 3.Yeni öğrenmeler(yeni öğrenilecekler) ile ilgili daha önce öğrenilmiş bilgi ve becerilerin hatırlatılması,
- 4.Uyarıcı materyallerin sunulması,
- 5.Öğrenciye yol gösterme-Rehberlik etme,
- 6.Davranışı ortaya çıkarma,
- 7.Geribildirim sağlama,
- 8.Öğrenilenleri değerlendirme,
- 9.Öğrenilenlerin kalıcılığını ve geçişini sağlamadır.

Gagne yukarıda belirttiğimiz öğretme faaliyetlerinin insanın içinde oluşan öğrenme süreçleriyle ilişkisini şöyle belirtmektedir:

Şema1: Öğretme faaliyetlerinin öğrenme süreçleriyle ilgisini gösteren şema.

ÖĞRETME OLAYLARI	ÖĞRENME OLAYLARI
Dikkati sağlama	Sinir titreşimlerinin akımlarının alınması
Öğrenciyi dersin Amaçlarından haberdar etme	Yönetici-kontrol mekanizmasının harekete geçmesi
Daha önceki öğrenmelerin hatırlatılmasını sağlama	Daha önce öğrenilmiş bilgileri uzun süreli bellekten kısa süreli belleğe geri getirme
Öğrenciye uyarıcı materyallerin uyarıcı durumunun sunulması	Seçici algı için önemli noktaların görülmesi

Öğrenmeyi kılavuzlama (yardım ve rehberlik etme)	Bilgiye anlam verme ve (soyutlama) kodlama sürecinin çalışması
Davranışı ortaya çıkarma	Davranış oluşturunların harekete geçmesi
Geribildirim(dönüt) verme	Pekiştirmeyi oluşturma
Davranışları değerlendirme	Geri getirme mekanizmasını harekete geçirme ve pekiştirmeyi mümkün kılma
Kalıcılığı ve transferi sağlama	Geri getirme mekanizması için ipuçları ve stratejiler sağlama ve harekete geçirme

(Fidan, 1985:78-85).

Öğrenim sürecinde gelişim evreleri çok önemlidir. Çünkü öğretimin yapılacağı grubun gelişimi öğretimi etkileyecektir. Piaget gelişim evrelerini şöyle tasnif etmektedir:

Şema2: Piaget gelişim evreleri şeması.

Dönemler	Özellikleri
	Dönemlerdeki temel değişiklikler
Duyu-hareket (0-2 yaş)	Reflekslerden hareketlere geçiş işlemleri ve problemlerin duyuşal hareketlerle çözümü.
Basamak 1 (0-1 ay)	Yalnız refleksler ayırt edicilik yok.

Basamak 2 (1-4 ay)	Emme refleksine karşılık el-ağız koordinasyonu gözlenebilir.
Basamak 3 (4-8 ay)	El-göz koordinasyonu ile alışılmamış olayların tekrarı gözlenebilir.
Basamak 4 (8-12 ay)	İki objenin koordinasyonu ve devamlı objeye yaklaştığı gözlenir.
Basamak 5 (12-18 ay)	Tecrübelerine dayalı yeni anlamlar oluşturur; yer değişikliklerini izler.
Basamak 6	Zihinsel birleştirmelerle Entelektüel algılar ve yeni anlamlar geliştirdiği gözlenir.
İşlem öncesi (2-7 yaş)	Gelişme duyuşal sunulardan sezgisel düşünme ve problem çözmeye doğrudur.
Kendini Merkeze alma (2-4 yaş)	Problem sunularla çözülür-dil ve düşünce kendini merkeze almaya yönelik olarak gelişir.
Sezgisel(5-7 yaş)	Korunum problemlerini çözemez. Kararlar mantıktan çok, algılara dayalıdır.

Somut işlemler - (7-11 yaş)	İşlemler sezgisel olmaktan mantıklı düşünmeye ve somut problemlerin çözümüne doğrudur. Dönüştürme işlemini yapar ve Korunum problemlerini çözer. Mantıksal işlemlerin geliştiği ve somut problemlere uygulandığı ama karmaşık sözel problemleri çözemediği gözlenir.
Soyut işlemler - (11-15 yaş)	İşlemler somut problemlerin mantıksal çözümünden tüm problemlerin çeşitlerinin mantıksal çözümüne doğru gelişir. Her türlü mantıksal problemin çözümü, bilimsel düşünme, karmaşık sözel problemleri çözme ve bilişsel yapının olgunlaştığı gözlenebilir.

Gelişim Evreleri, Kaynak: Wadsaorth. B. (1978) (Ülgen, 2004:210).

Ortaöğretim çağındaki çocukların biyo-psiko-sosyolojik durumları ve dil gelişimi (12-16 yaş grubu) ise şöyledir:

“12-16 yaş grubu çocukların ilgi alanlarına spor yapma, okuma, film seyretme ve koleksiyon yapma ve benzeri durumlar girmektedir” (Alperen, 2001:161). “Erkekler, kızlara oranla sporla daha çok ilgilenmektedirler. Bu oran %20 civarındadır”(Yavuzer, 1987:207).

12-16 yaş grubu çocukların kitap tercihi, “savaş ve serüven kitapları(%35), eğitici ve edebi çocuk romanları(%23), hikâye kitapları(%17), bilgi ve kültür yayınları(%9), masal kitapları(%6), resimli aşk romanları(%5)”dır (Yavuzer, 1987:204).

Çocuğun ilgi alanları içerisinde tarih ve efsane kitapları okuma da önemli bir yer tutmaktadır. 12-16 yaş grubundaki çocukların seyrettiği filmlerin konuları ile okuduğu kitapların konuları arasında paralellik vardır.

12-16 yaş grubundaki çocuklar oynadıkları oyunun kurallarına uymaya itina göstermekte; kurallara uymayanlara ceza vermekte veya cezalandırılmasını istemektedirler. Oynadıkları oyunlar genellikle cezalı oyunlardır. Saklanbaç, Ay gördüm, Sütlu kemik, Ayağım kalaylı... gibi (Alperen, 2001:161).

12-16 yaş grubundaki çocukların ilgi alanlarından biri de koleksiyon yapmaktır. Güzel sanatlara karşı bir merak olduğu tespitler arasındadır ve bu, bu yaş dönemindeki çocuklarda estetik zevkin oluşmaya başladığının göstergesidir.

12-16 yaş grubundaki çocukların genellikle beden olgunluğu ile idrak olgunluğu farklıdır. Çünkü bu yaş grubundaki çocukların biyolojik gelişimi önceki yıllara nazaran daha yavaştır. Bu yavaşlık, çocuğun hareket becerilerinin olgunlaşmasına imkân tanımaktadır. Başka ülkelerde ergenlik çağına girmenin 10-13 yaşlarında gerçekleştiği yabancı bilim adamları tarafından ifade edilmektedir; oysa Türk bilim adamlarının ve pedagogların yaptıkları araştırmaya göre Türk çocuklarının ergenlik çağına girme yaşı 12-16 yaşlar arasında gerçekleşmektedir.

12-16 yaş grubuna dahil çocuklarda sosyalleşme başlamıştır ve bu yaş grubuna sosyalleşen kavramlar öğretilmelidir. Bu yaş grubundaki çocuklar, hoşlarına giden kelimeleri çok söylemekte, kelime servetlerine yenilerini katmaktadırlar. Öğretmenler, çocukların mahallî ağızları bırakıp kültür diline geçmesine yardımcı olmalıdır. Kültür dilini kullanmayı öğretirken önce fiillerden başlanmalı ve fiiller sık sık kullanılmalıdır. Bunların öğretiminde tekrar metodundan faydalanılmalıdır.

Bu öğrenciler için, müsvedde olarak tutulan notların tekrar yazılması veya çalıştıktan sonra notların tekrar ve hızla gözden geçirilmesi hatırlamayı güçlendiren etkinliklerdir.

Bilim, 13+15+18 yaş grubuna dahil insanları ortaöğretim gençliği olarak kabul etmektedir. Bu yaş grubu çocukları genç kabul etmek daha doğru olur. Gencin

eğitimi çocuğun eğitiminden daha zor ve daha fazla özen göstermeyi gerektirmektedir. Gençlik biyolojik ve psikolojik bir kavramdır, sosyoloji ile de doğrudan alâkalıdır. Genölik, hayatın belli bir safhasının adıdır ve bireyi sosyal olgunluğa hazırlayan çocukluk ve yetişkinlik dönemleri arasında, her ikisinden de izler taşıyan bir dönemdir.

Genç yemek, içmek, giymek, barınmak gibi temel ihtiyaçlarını karşılamak için daima toplumla diyalog hâlinde olmak durumundadır ve bu noktada, gencin biyolojik gelişiminin yanında sosyoloji ve ekonomi ile de ilişkili olduğu ortaya çıkmaktadır.

12-16 yaş arası, ortaöğretim dönemidir. Bu dönemde biyolojik olarak hızlı bir büyüme ve gelişme görülmekte, ancak bu yaş grubunun psikolojik gelişimi, biyolojik gelişime göre daha yavaş olmaktadır. Genç, düşünce olgunluğuna ulaşmamış olduğu için neyin doğru ve yapılması gerektiği, neyin yanlış ve yapılmaması gerektiği hususunda kararsızdır. Dolayısıyla iç dünyasında çelişkiler ve bunalımlar doğmaktadır. Bu çelişki ve bunalımların hayata yansması problemler doğurmaktadır.

Biyo-psiko-sosyolojik değişme ve gelişmeler, gencin kimlik ve kişiliğinin oluşmasında ve toplumsallaşmasında etkili olmaktadır.

Vücut yapısı yanında, cinsel istek ve arzular, aile ortamı, mahalle çevresi, okul, arkadaş grubu, spor, ailesinin ve ülkenin ekonomik durumu 13-18 yaş arası gencin kimlik ve kişiliğini kazanmasında olumlu veya olumsuz yönde etkilidir. Gencin, toplumun genel kurallarına uyum sağlaması; şahsının ailesinin ve ülkesinin istikbali için Türk kimliği kazanması ve sosyalleşmesi noktasında, eğitimi gündeme gelmektedir. Eğitimin hedefi sosyalleşmiş ve millî kimlik sahibi olmuş birey yetiştirmektir.

Her bireyin yaratılışından gelen ve zamanla kazandığı kendine has bazı özellikleri, eğitim ve çevre ile olan münasebetleri neticesince bazı değişiklikler gösterir. Toplumun değerlerinin ve kültürünün muhafaza edilmesi ve devamı için bunların önemini anlayan ve gelecek kuşaklara aktaran bireylere ihtiyaç vardır ki eğitimin amacı ve sonucu da budur (Alperen, 2001:162-166). Kendini ve toplumu tanıyan, sorgulayabilen, sağlıklı kararlar verebilen, karşılaştığı her türlü problemi çözme gücüne sahip, üreten bir gençlik yetiştirmek okulda verilen eğitimle

gerçekleşecektir. Okulda verilecek olan bu eğitimin, en güzel, etkili ve sağlam aracı ise, Türkçe ve Edebiyat dersleridir.

Türkçe ve Edebiyat dersleri ruhumuzu genişleten ve böylelikle esaretten kurtaran bir vasıta ve iyi ihtiraslarımızı kuvvetlendirirken fena ihtiraslarımızı zayıflatan, fena ihtiraslarımızı irademizin emri altına sokan ve onları gözümüzde değersizleştiren bir kuvvete sahiptir (Topçu, 2003:109). Türkçe ve Edebiyat derslerinden yararlanmayı becerdiğimiz oranda kendimizin ve ülkemizin geleceğine katkıda bulunmuş oluruz.

Kavramların özelliklerine geçildiğinde, Senemoğlu'nun kavramların özelliklerini şu biçimde açıkladığı görülmektedir:

Kavramlar, düşünmeyi sağlayan zihinsel araçtır ve insanlar kavramlarla fiziksel ve sosyal dünyayı anlama, sağlıklı iletişim kurma etkinliklerini gerçekleştirmekte ve benzer nesneleri, insanları, olayları, fikirleri ve süreçleri gruplandırmaktadır. Kavramlar, bireyin bir grup varlık, olay, fikir ve süreçleri diğer gruplardan ayırt etmesini ve diğer grup varlık, olay, fikir ve süreçlerle ilişkiler kurmasını da sağlamaktadır.

Kavramların bazıları somut ve basit, bazıları ise soyut ve karmaşıktır. Bu yüzden kavram öğrenimi ve öğretiminde ve öğretimin istenilen düzeyde gerçekleşmesinde kavramların özelliklerinin ve yararlarının bilinmesi gerekmektedir.

Kavramların özellikleri şunlardır:

- 1.Kavramlar sözcüklerle ifade edilmektedir: Sözcük, kavramın göstergesidir. Carrol'a göre sözcükler, anlamları toplum tarafından belirlenmiş, kabul ve standardize edilmiş kavramların adıdır. Bir kavramı adlandıran sözcük, aynı dili konuşan bireyler arasında anlaşmayı; anlamları ortak kılmayı sağlamaktadır.
- 2.Kavramlar, sözcükler ve bileşik sözcüklerle adlandırılırlar: Kavramları adlandıran sözcükler cümlede kullanıldıkları yere göre isim almaktadır: isimler, sıfatlar, fiiller, zarflar, bağlaçlar vb.dir.

Hangi sözcük/sözcük grubuyla temsil edilirse edilsin, tüm kavramlar; öğrenilebilirlik, kullanılabilirlik, açıklık, genellik ve güçlülük, özellikleri taşımaktadır.

a.Öğrenilebilirlik: Tüm kavramlar sonradan öğrenilir. Bazı kavramlar daha kolay öğrenilirken bazıları daha zor öğrenilirler. Somut olan “masa”, “kedi”, gibi kavramlar daha kolay öğrenilirken “özgürlük”, “esaret” gibi soyut kavramlar daha zor öğrenilmektedir.

b.Kullanılabilirlik: Kavramlar, ilkeleri anlama, problem çözme gibi çok çeşitli kullanım alanlarına sahiptirler. Bir alandaki bazı kavramlar daha sık kullanılırken bazıları daha seyrek kullanılırlar. İlköğretim düzeyinde Türkçede “düzyazı” ve “şiir” kavramları daha sık kullanılırken “ekfil”, “filimsi” vb. kavramlar daha az kullanılabilmektedir.

c.Açıklık: Kavram açık, anlaşılır olmalı; konu alanı ile ilgili uzmanlar arasında kavramın anlamına ilişkin görüş birliği bulunmalıdır. Bazı konu alanlarının kavramları daha net, açık iken bazı konu alanlarının kavramları daha karmaşık, göreceli ve belirsizdir. Biyoloji, zooloji, kimya gibi konu alanlarından “hayvan”, “bitki”, “element” gibi kavramlar daha açık iken, davranış bilimlerinde “zeka”, “kaygı”, “başarı” gibi kavramlar daha belirsizdir.

d.Genellik: Birçok kavram hiyerarşik olarak organize edilmiştir. Hiyerarşik yapının en üstünde yer alan kavram en genel olanıdır. Genel kavramların alt gruplarına inildikçe, kavramların genellik özellikleri azalarak daha özel kavramlar haline gelirler. Edebiyat, düzyazı, roman gibi veya Edebiyat, şiir, ölçü, hece ölçücü gibi.

e.Güçlülük: Kavramın gücü, büyük ölçüde diğer kavramların, ilkelerin anlaşılmasına yardım etme, problem çözme, sağlama gibi konularda faydalı olmasına, destekçi olmasına işaret etmektedir. Cümle kavramı edebiyat ve dil bilgisinin kullanımında öğrenciye yardım ettiği için güçlü bir kavramdır.

Sonuç olarak, herhangi bir konu alanının öğretimine, öğrenilmesi daha kolay, açık, net, kullanılabilir, genel ve güçlü kavramlarla başlanması gerektiğine ilişkin yaygın bir görüş birliği bulunmaktadır (Senemoğlu, 1997:513-514). Bu da göstermektedir ki Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı derslerinin öğretimine kolay, açık, net, kullanılabilir, genel ve güçlü kavramlarla başlanması gerekmektedir.

Kavram özelliklerini Nurettin Fidan şu biçimde açıklamaktadır:

1.Soyut olma derecesi: Kavramlar, özelliklerinin incelenebilmesi yönünden somuttan soyuta doğru derecelendirilmektedir. Duyu organlarıyla algılanabilen kavramlar somut; algılanamayan kavramlar ise soyuttur.

- 2.Karmaşıklık derecesi: Kavramlar, basitten karmaşığa doğru bir sıralama gösterirler. Sandalye, somut ve basit bir kavramdır. Şehir kavramı ise, birçok özelliğin sentezi olduğu için oldukça kompleks bir kavramdır.
- 3.Farklılaşma: Bazı kavramlar birbiriyle ilişkili birçok kavramı içerir. Bina ve öğrenci kavramları bu farklılaşmaya örnek gösterilebilir.
- 4.Özelliklerin kritik oluşu: Kavramların gelişmesinde en önemli nokta özelliklerin kritik olup olmadığıdır. Kritik özelliklere kavramla doğrudan ilgili özellikler diyoruz. Bazı kavramlarda bu tür özellikler az; bazılarında çok sayıdadır. Kavramlar bu temel özelliklerine göre oluşturulur.
- 5.Kavramların temel özellikleri ya tanımlama ya da fonksiyonel yönlerden olabilir. Anahtar kavramında fonksiyonel yön, taş kavramında ise tanımlayıcı yönü ağır basar. Bazı kavramlar ise tanımlayıcı ve fonksiyonel özelliklerin her ikisinin birlikte olmasını gerektirir. Kan kavramında olduğu gibi.
- 6.Kavramlar dikey ve yatay organizasyon içindedirler. Canlı kavramı yatay ve dikey bir yapı gösterir. En üstte canlı, onun altında hayvan ve bitki olmak üzere ikiye ayrılır. Bu kavramlar altında ise bir çok kavramlar sıralanabilir.
- 7.Kavramlar kişiden kişiye değişen ve değişmeyen olmak üzere iki türlü anlam taşırlar. Bazı kavramlara gözlenebilen özelliklerinden ötürü aynı anlam verilir. Bazı kavramlar ise kişiden kişiye değişen anlama sahiptir.
- 8.Kavramlar sürekli gelişen ve yeni anlamlar kazanan sınıflamalardır. Kavram gelişimi çocukların gelişimi ile iç içedir. Çocuğun sakallı gördüğü her kişiyi dede sanması, daha sonraları dede kavramının, babasının babası olduğunu algılaması çocuğun sınıflamasında yaş ve görünümün önemli olmasından kaynaklanmaktadır.
- 9.Kavramlar, insanın yaşantıları anlam kazandırır. Öğretmeni, sert, taviz vermeyen, cezalandırıcı ve sempatik olmayan bir kişi olarak tanımlayan çocuk, zamanla onun sevgi dolu, yardım edici, ödüllendirici rehber bir kişi olduğunu anlayabilir. Bu durum, yaşantıların niteliğine bağlıdır.
- 10.İnsanlar, kavramların önemli bir kısmını sembolik şekillerle zihinlerine yerleştirir ve hatırlarlar. Çeşitli bilim dallarına ait semboller herkes için aynı anlamı taşımaktadır. “O” oksijendir veya sıfırdır. “V” zafer kavramı yerine kullanılır. Trafik işaretleri, ilgili kavramların sembolleridir. Bunlar daha ileri düzeylerde ise kuralları içerirler.

Kavramlar insan düşüncesinin temel taşlarıdır. Kavramların açıklığı ve zenginliği insanların öğrenmelerinin anlamlı olmasında büyük rol oynamakta ve bu nedenle okulda kavramların öğretilmesi çok önem taşımaktadır (Fidan, 1985:190/192).

Kavram özellikleri Gülten Ülgen tarafından şu biçimde açıklanmaktadır:

“-Kavramların algılanan özellikleri bireyden bireye değişebilir.

-Kavramın orijinali (prototype) vardır.

-Kavramların bazı özellikleri, bazen birden fazla kavramın üyesi olabilirler.

-Kavramlar objelerin ve olayların hem doğrudan hem de dolaylı olarak gözlenebilen özelliklerinden oluşurlar.

-Kavramlar çok boyutludur.

-Kavramlar kendi içlerinde, özelliklerine uygun belli ölçütlere göre gruplanabilirler.

-Kavramlar aralarındaki etkileşime dayanarak, bir bütünlük oluştururlar. Bunlar

kavram haritaları adı altında incelenmektedir.

-Kavramlar dille ilgilidir.

-Kavramların özellikleri de kendi içinde birer kavramdır” (Ülgen, 2004:108-116).

Fidan, kavramların yararlarını ve kavram öğrenmeyi şu şekilde açıklamaktadır:

- 1.Kavramlar insanları ayrıntılardan, onların tutsağı olmaktan kurtarmaktadır.
- 2.Kavramlar insanlar arasındaki iletişimin gerçekleşmesinde rol oynarlar.
- 3.Kavramların birbiri ile ilişkisinden ilkeler ve kurallar ortaya çıkmaktadır. İlkelerin sağlamlığı, doğru yargıda bulunmaya ve problemleri anlayarak çözmemize yardımcı olmaktadır (Fidan, 1985:192).

Kavram öğrenme, kavramların özellikleri dikkate alınarak yapılmalıdır. Kavram öğrenme bir süreçtir ve bu süreçte çocuğun fiziksel ve psikomotor gelişimi, çocuğun bağımsızlığını kazanması ve bilişsel gelişimi için gereklidir. Bilişsel gelişim kavram öğrenmeyle sağlanmaktadır. Fiziksel gelişimse, öğrenmenin gerçekleşmesinde büyük bir rol oynamaktadır. Kavram öğrenmede aşamalı dört

düzey bulunmaktadır: Somut düzey, Tanıma düzeyi, Sınıflama düzeyi ve Soyut düzey (Senemoğlu, 1997:516).

Kavram düzeyleri Senemoğlu'nda şöyledir:

1. Somut düzey (Concrete Level): Somut düzeyde kavram öğrenmek için zihinsel işlemler,

-Objenin algılanabilen çerçevesine dikkat etme,

-Objeyi diğer objelerden ayırt etme,

-Ayırt edilen objeyi, aynı kapsam ve durumda bir başka zamanda da gördüğünde hatırlamadır.

2. Tanıma Düzeyi (Identity Level): Bu aşamada çocuk objeyi, farklı bir yer ve durumda gördüğünde de tanıyabilmektedir. Tanıma düzeyinde kavram öğrenmenin zihinsel işlemleri,

-Objenin algılanabilen çerçevesine dikkat etme,

-Objeyi diğer objelerden ayırt etme,

-Ayırt edilen objeyi hatırlama,

-Objeyi farklı ortam ve durumlarda gördüğünde de aynı obje olduğuna ilişkin genelleme yapma,

-Genelleme yapılan objeyi hatırlamadır.

Piaget, obje kavramının insan yaşamının 18-24. aylarında öğrenildiğini; Nelson ise, bebeğin obje kavramını 12. ayda hatta daha küçük aylarda öğrenebildiğini savunmaktadır. Tanıma düzeyinde kavram öğrenme süreklilik göstermekte, bu düzeyde kavram öğrenme yetişkin bir bireyde, bebek ya da çocuk öğrenmesinden daha kolay gerçekleşmektedir.

3. Sınıflama Düzeyi (Classificatory Level): Sınıflama düzeyinde kavramı ilk kez öğrenmek için, kavramın en az iki örneğinin tanıma düzeyinde öğrenilmesi gerekir.

Sınıflama düzeyinde kavram öğrenmenin içerdiği işlemler,

-Objenin bir sınıfına ilişkin en az iki örneğin çok belirgin olmayan özelliklerine dikkat etme,

-Her bir örneği, örnek olmayandan ayırt etme,

-Ayırt edilen örnekleri hatırlama,

-Farklı bir kapsam ve durumda karşılaşılan her bir örneğin aynı örnek olduğu genellemesine varma,

-Aynı sınıfa ait olan en az iki örneğin eşdeğer olduğu genellemesini yapma,

-Genellemeyi hatırlamadır.

4. Soyut Düzey (Formal Level): Birey, kavram örneklerini doğru olarak tanıma; kavramın adını verme; kavramın tanımlanan özelliklerini ayırt etme; kavramın toplumca kabul edilmiş tanımını verme; kavram örneklerinin aynı düzlemdeki benzer kavram örneklerinden nasıl farklılaştığını açıklama davranışlarını gösterdiği takdirde soyut düzeyde kavram öğrenmiş demektir.

Soyut düzeyde kavram öğrenmede yapılması gerekli zihinsel işlemler, tümevarım işlemleri ve alma işlemleridir.

Tümevarım İşlemleri:

-Tanımlanan özellikleri ve/ya da özelliklerle ilgili kuralları denenceleştirme,

-Denenceleri hatırlama,

-Örnekleri ve örnek olmayanları kullanarak denenceleri değerlendirme,

-Kavram, henüz sınıflama düzeyinde öğrenilmişse kavramın tanımını yapma,

-Eğer sınıflama düzeyinde öğrenilmemişse kavramı anlama,

-Kavrama ait örnekleri ve örnek olmayanları, kavramın belirlenmiş özelliklerinin varlığı ya da yokluğu bakımından analiz etmedir.

Alma İşlemleri:

-Kavramın adı, kavramın tanımı, kavrama ait örnek ve örnek olmayanların resimsel ve sözel betimlemeleri de dahil olmak üzere sunulan bilgiyi özümleme,

-Bilgiyi hatırlama,

-Kavrama ait örnekleri ve örnek olmayanları kavramın belirlenmiş özelliklerinin varlığı ya da yokluğu bakımından analiz etmedir.

Soyut düzeyde etkili kavram öğrenme, tümevarım ve tümdengelim işlemlerinin bir arada kullanılmasını gerektirmektedir. Öğretim sürecinde, kavram örneklerini ve örnek olmayanlarını vermeden sadece sözel bilgiyi öğretmek de kavramı anlamadan ezberlemeye neden olabilir ki bu, örgün eğitim kurumlarımızda sıklıkla karşılaşılan bir durumdur.

Kavramların büyük çoğunluğu dört düzeyde de öğrenilir. Sadece bir örneği olan bazı kavramlar, somut düzeyde, tanıma düzeyinde ve soyut düzeyde öğrenilmekle birlikte bu kavramların sınıflama düzeyleri yoktur. Çünkü zaten tek bir kavramdır. Dünyanın etrafında dönen ay, kavramı; atom kavramı; ruh kavramı;

edebiyat kavramı... gibi bazı kavramların gözlenebilir örnekleri yoktur bu yüzden sadece soyut düzeyde öğrenilebilirler (Senemoğlu, 1997:516/520).

Kavram öğrenme Ülgen’de şu şekilde verilmektedir:

Öğrenme, çevresel koşulların değişmesiyle bireyin davranışlarında meydana gelen değişimdir. Kavram öğrenme ise, uyaranları belli kategorilere, sınıflara ayırarak, zihinde bilgiler oluşturmaktır. Etkin bir öğrenmede bu bilgilerin kalıcı davranışlara dönüşmesi öngörülmektedir. Kavram öğrenme, yapılanma ve yapılandırma işlemidir. Kavram öğrenme süreç ve ürün olarak irdelenmektedir.

Ürün Olarak Kavram Öğrenme: Öğrenme ürünleri, davranışçı yaklaşım açısından bakıldığında, bireyin kavramla ilgili doğrudan gözlenebilen davranışları ve sözel olarak ifadeleridir: Bir kavramı öğrenen öğrencinin kavramla ilgili davranışları, dört aşamada incelenebilir: Birincisi, öğrencinin söz konusu kavramla ilgili edindiklerini dille ifade edebilmesi; ikincisi, kavramı tanımlayabilmesi; üçüncüsü, birey benzer ve farklı yanlarını söyleyebilmesi; dördüncüsü ise, öğrendiği kavrama benzeyen yeni bir kavramla karşılaştığı zaman, yeni kavramı olasılıklarla tanınması veya kendi sözcükleriyle tanımlayabilmesidir.

Bilişsel yaklaşımı benimseyen eğitim psikologlarına göre, kavram öğrenme, bellek sürecinde, daha önce öğrenilen ilgili bilgileri hatırlayarak, esnek algılarla yeniden yapılandırılır. Davranışçı yaklaşımda, kavram öğrenmeyle ilgili davranışlar, kavramın öğrenme faaliyetinden hemen sonra ifade edilemeyebilir. Öğrenme sürecinin sonunda değişim sadece doğrudan gözlenebilen davranışlarda olmaz, bireyin bilişsel yapısında da zaman içinde değişiklikler meydana gelir. Bilişsel yapıdaki değişiklikler bireyin karşılaştığı problemleri kolaylıkla çözebilmesini sağlamaktadır.

Süreç Olarak Kavram Öğrenme: Kavram öğrenmeye süreç açısından bakıldığında, davranışçı yaklaşımı benimseyen eğitim psikologlarına göre, kavramlar, bireyin uyarıcı tepki arasında bağ kurmasıyla öğrenilmekte ve birey kavramlarla kavramların adları arasında bağ kurmaktadır. Kavram öğrenme durumunda birey belli özelliklerle karşılaştığında, bu özellikleri hangi kavramla bütünleştireceği konusunda tahminlerde bulunmakta, olasılıkları denemekte ve rastlantısal olarak uygun kavrama ulaşmaktadır. Kazanılan yeni davranışın

devamlılığı için, ödül ve ceza önemlidir. Uygulama sonucunda, elde ettiği doğrulardan destek alarak hatalarını azaltabilir .

Bilişsel yaklaşımı benimseyen eğitim psikologlarına göre ise, bir kavramı öğrenmek için, bireyin ilgili kavramların bütününe dikkate alarak, anlam ağı kurarak, ilkeler oluşturması ve şema geliştirmesi gereklidir. Bireyin, kavramların olumlu ve olumsuz örneklerinden algıladığı benzerlikler ve farklılıkları, geliştirdiği belli ilkeler/kurallar ve önermeler ışığında gruplayarak kavram geliştirdiği görülmektedir. Zihinsel olarak, algılarda seçicilik, analiz ve sentez etme, denence geliştirme, değerlendirme, öneri oluşturma faaliyetleri öne çıkmakta ve bunların tamamı duygu düşünce ve hareket bütünlüğü içinde gerçekleşmektedir. Bireyin kavram geliştirmesinde farkındalık düzeyi, istekli olması, algılama sürecindeki esnekliği ve önceki tecrübeleri dinamik etkenlerdir ve bu etkenlerin göz ardı edildiği kavram öğretimi, istenilen düzeyde gerçekleşmeyecektir (Ülgen, 2004: 117-118).

Kavram öğrenme doğumdan ölüme kadar devam eden bir süreçtir. Basitten karmaşığa doğru öğrenilen kavramlar, aileden başlayarak tecrübe yoluyla edinilir ve örgün eğitim kurumlarında belli disiplinler aracılığıyla planlı bir biçimde öğrenciye verilir. Kavram öğrenimi iki aşamada gerçekleşir; bu aşamalar, kavram oluşturma ve kavram kazanmadır. Kavram gelişimi her iki düzeyde de geçerlidir ve öğrenciler, okulda kontrollü denemelerle kavram kazanmada beceri kazanmaktadır (Ülgen, 2004:119).

Belirli kavramlar çocuklara ne zaman, hangi düzeyde öğretilmelidir? Kavramları öğrenebilmeleri için, sinir sisteminin olgunlaşması ve öğrenme yaşantıları gereklidir. Şu da unutulmamalıdır ki, aynı düzeyde, farklı kavramları öğrenme, farklı zamanlarda gerçekleşebilir ve kavramlar belli bir sıralamada öğrenilirler (Senemoğlu, 1997:521).

Kavram öğretimi Senemoğlu'nda:

Somut Düzey ve Tanıma Düzeyinde Kavram Öğretimi,

Sınıflamanın Başlangıç Düzeyinde Kavram Öğretimi,

Gelişmiş Sınıflama ve Soyut Düzeyde Kavram Öğretimi olarak verilmekte, bu düzeyler ve bunların nasıl öğretilmesi gerektiği şöyle açıklanmaktadır:

Somut Düzey ve Tanıma Düzeyinde Kavram Öğretimi

Çocuklar, somut ve tanıma düzeyindeki birçok kavramı informal öğrenme yaşantıları yoluyla okula başlamadan önce öğrenmektedirler. Bununla birlikte bazı kavramların somut ve tanıma düzeyinde öğrenilmesi ilköğretim ve ortaöğretim yıllarında da sürmektedir. Ortaöğretim yıllarında öğrenciler, genellikle sınıflama ve soyut düzeyde kavram öğrenmede hızlı bir ilerleme gösterirler. Ancak, öğrenciler öğrenmenin başlangıcında kavramın bir veya iki örneğini açık bir şekilde somut ve tanıma düzeyinde göstermelidirler.

Herhangi bir yaştaki öğrencinin kavramı somut ve tanıma düzeyinde öğrenmesine yardım eden öğretim ilkeleri şunlardır:

- 1.Kavramın gerçek maddesi(kendisi) ya da resmi, ya da diğer temsilcileri sınıfa getirilmelidir.
- 2.Öğrencilere maddenin adı verilmeli, madde ile adı arasında ilişki kurmaları sağlanmalıdır.
- 3.Maddenin doğru tanınmasından ve adlandırılmasından hemen sonra bilgilendirici dönüt verilmelidir.
- 4.Öğrencinin maddeyi tanıyıp tanımadığını belirlemek üzere, madde daha sonra tekrar gösterilmelidir.
- 5.Gerekirse kavramın kendisi/resmi, ya da diğer temsilcilerinin sınıfa getirilmesi ve maddenin adının verilerek madde ile adı arasında öğrencilerin ilişki kurmalarının sağlanması maddeleri tekrar edilmelidir.

Sınıflamanın Başlangıç Düzeyinde Kavram Öğretimi

İlköğretim öncesi çocuklar çevrelerinde somut örneği olan birçok kavramı sınıflama düzeyinde öğrenmektedirler. Ancak, bazı bilim dallarına ait kavramları ilkokul yıllarında öğrenebilirler. Hatta bazı soyut kavramlar lise yıllarında, hatta üniversite yıllarına kadar verilmemektedir. Sınıflamanın başlangıç düzeyinde kavram öğretmede kullanılan ilkeler,

- 1.Öğrencilere kavramın en az iki farklı örneği ile çok kesin bir ya da iki örnek olmayanı verme.
- 2.Öğrencilerin örneklerle kavramın adını ilişkilendirmelerine yardım etme.
- 3.Öğrencilerin, kavramın özelliklerini, özellikle de aynı düzlemde bulunan kavramlar varsa kavramı, diğerlerinden ayıran bir ya da iki kritik özelliğini ifadelendirmelerine yardım etme.

- 4.Öğrencilerin kavramı tanımlarına yardım etme.
- 5.Öğrencilere, kavramın yeni örnekleri ve örnek olmayanlarını vererek onları, kavramı farklı durumlarda tanımaya ve sınıflamaya yönlendirme.
- 6.Öğrencilere bilgilendirici dönüt verme.

Çocuğun birçok kavramı, sınıflamanın başlangıç düzeyinde öğrenmesi ile gelişmiş sınıflama ve soyut düzeyde öğrenmesi arasında uzun zaman gerekmektedir. Ancak, sinir sisteminin yeterli olgunluk düzeyinde olması koşuluyla, yapılacak etkili bir öğretimle bu süre kısaltılabilir.

Gelişmiş Sınıflama ve Soyut Düzeyde Kavram Öğretimi

Çok dikkatle düzenlenmiş bazı deneysel araştırmalarda, çocukların 10-12 yaşlarında (4 ve 5. sınıflarda) soyut düzeyde kavram öğrenebildikleri, ancak bu yaşlarda, her koşulda, soyut düzeyde kavram öğrenmeye hazır olmadıkları görülmektedir. Ayrıca, somut kavramların öğrenilmesi, görülebilir olduğu için, daha az zaman gerektirirken, soyut kavramlar daha uzun bir süreçte öğrenilmektedir.

Sonuç olarak, kavramı planlı bir şekilde öğretme, üst düzeyde kavram öğrenmeyi sağlamaktadır.

Öğretimin etkililiği, önkoşul öğrenmelerin tam olması ve kavram öğretiminde uygulanması gereken yedi temel ilkeye dayanmaktadır. Bu temel ilkeler şunlardır:

- 1.Öğrencileri kavram öğrenmeye hazırlama. Öğrencileri kavram öğrenmeye hazırlamak için şu yollar kullanılabilir:
 - a) Öğrenciye kavram öğrenme hedefini benimsetme,
 - b) Öğrencilere, öğrenecekleri kavram hiyerarşisini ve kavramlar arasındaki ilişkileri sunma; kavram şemasını (haritasını) verme.
- 2.Öğrencilere kavram örneklerini ve örnek olmayanlarını sunma.
- 3.Öğrencilerin örnekleri ve örnek olmayanları tanımları için strateji geliştirmelerine yardım etme.

Bir strateji de, kavramın belirgin özellikleri öğrenciye verildikten sonra, bu özelliklerin örnek olan ve olmayanlarda bulunup bulunmadığına öğrencinin bakmasıdır (Senemoğlu, 1997:521-528).

Örneğin şiirde kıta(dörtlük) kavramı öğretilirken örnekte ve örnek olmayanda aşağıdaki özelliklerin bulunup bulunmadığı sorulabilir:

“Söz ola kese savaşı
Söz ola kestire başı
Söz ola ağulu aşı
Bal ile yağ ede bir söz.”
(Yunus Emre)

“Bugün Cuma;
Büyükanne mi hatırlıyorum
Dolayısıyla çocukluğumu.
Uzun olsaydı o günler!
Yere düşen ekmek parçasını
Öpüp başıma götürdüğüm günler.”
(Cahit Sıtkı Tarancı)

“Bir yoldu parıldayan gümüşten,
Gittik...Bahs açmadık dönüşten.”
(Yahya Kemal Beyatlı)

EVET HAYIR

- 1.Şiirlerin mısra sayıları eşit mi?
- 2.Dört mısradan oluşan şiir hangisidir?
- 3.Dört mısranın üstü ve altı dörtlük(kıta) kabul edilebilir mi?

Senemoğlu şöyle devam etmektedir:

- 4.Öğrencilerin kavramların adını ve özelliklerini kazanmalarını sağlama.
- 5.Öğrencilerin kavramları tam olarak anlamalarını sağlama.

Kavram tanımlamalarında kullanılacak sözcükler, çocukların gelişim düzeylerine uygun olmalıdır. Yapılan araştırmalarda 10-12 yaş civarında yaygın

olarak kullanılan tanımların, teknik tanımlardan daha kolay ve etkili öğrenildiği gözlenmektedir.

6.Öğrencilerin kavramları kullanmalarını sağlama.

7.Öğrencilere dönüt sağlama.

Özet olarak, gelişmiş sınıflama ve soyut düzeyde kavram öğretiminde,

- Öğrencileri kavram öğrenmeye hazırlama,
- Kavramın örneklerini ve örnek olmayanlarını sunma,
- Öğrencilerin örnekleri ve örnek olmayanları belirleyebilmeleri için strateji kazanmalarına yardım etme,
- Öğrencilerin kavramların adlarını ve özelliklerini kazanmalarına yardım etme,
- Öğrencilerin kavramları tam anlamalarına yardım etme,
- Öğrencilerin kavramları kullanmalarını sağlama,
- Öğrencilere dönüt verme” basamakları izlenmelidir (Senemoğlu, 1997:529/532).

Kısaca bir kavram öğretilirken şu üç aşama önem taşır:

“Kavramın tanımlanmasında esas olan özelliklerin ortaya konması, kavrama örnek olan ve örnek olmayan durumların incelenmesi, geribildirim-dönüt verilmesi” (Fidan, 1985:192).

2.2.2. KAVRAM GELİŞİMİNE YÖNELİK KURAMLAR

Kavram gelişimine yönelik Vygotsky, Piaget, Luria ve Gander- Gardiner'in geliştirdiği kuramlar şunlardır:

Vygotsky, çocuğun zihinsel gelişiminin, çocuğun tek başına gerçekleştirdiği bir süreç olmadığını, bu sürecin başkalarına da bağlı olduğunu iddia etmekte ve çocuğun zihinsel gelişiminde başka insanların yol gösterebileceğini, bir takım bilgiler vererek bunları öğretebileceğini düşünmektedir. Çocuk karşılaştığı problemlerde, yetişkinlerin verdiği yardımlardan yararlanmaktadır. Vygotsky'nin kuramı proximal zone kavramı ile bağlantılıdır. Vygotsky'ye göre, belli bir gelişim düzeyinde çocuğun kendi başına gerçekleştirebildiği bir takım davranışlar olduğu gibi, henüz kendi başına başaramadığı, ancak bir yetişkinin yardımı olursa başarabileceği davranışlar da vardır. Bu davranışlar proximal zone davranışlarıdır. Bu sayede çocuğun gelişimine yardımcı olunmaktadır. Bu noktada Piaget'in savunduğu, çocuğun zihinsel gelişiminin kendi başına gerçekleştirdiği bir süreç olduğu fikrine karşı çıkmaktadır.

Vygotsky'nin Piaget'nin kuramına karşılık olarak getirdiği diğer bir düşünce de kavram gelişimi ile ilgilidir. Piaget görelî kavramların 11-12 yaş civarında kazanılabileceğini belirtmekte, Vygotsky ise, bu konuda bir ayrıma gitmektedir. Kavramları kendiliğinden edinilen -gündelik hayatta kullanılan- kavramlar ve öğrenilen - okulda karşılaştığımız- kavramlar şeklinde ikiye ayırmaktadır. Kendinden edinilen kavramlar tûmdengelim yoluyla edinilmekte, öğretilen kavramlar ise tûmevarım yoluyla edinilmektedir.

Vygotsky Piaget'ye göre daha etkilenebilir bir zihin gelişimi düşüncesine sahiptir. Vygotsky'nin düşüncesinde çocuğun zihin gelişimi dış etkilere daha açıktır, oysa Piaget'nin kuramında dış etkiler oldukça azdır.

Luria ise, öğrenmenin bir tür yönergenin içselleştirilmesi olduğunu öne sürmektedir. Buna göre, çocuk önce yetişkinin hem sözlü yönergeyi, hem de davranışı ortaya koymasını gözlemekte, daha sonra yetişkinin yönergesine uygun davranışta bulunmaktadır. Bu sırada kendisi de yönergeyi tekrarlar. Ardından yetişkinin sözlü yönergesi de ortadan kalkar ve çocuk söyler ve yapar. En son

aşamada, artık “sesli” konuşma yoktur, çocuk “içinden” konuşur ve yapar. Böylece çocuk yetişkinin davranışlarını kopya etmiş olmaktadır. Yapılan iş, yönergenin içselleştirilmesidir. Rus psikologları, yani Vygotsky ve Luria gelişim ve öğrenmeye sosyal bir yaklaşım getirmişlerdir (Bacanlı, 2001:70/72).

Çocukta kavram gelişimi Gander- Gardiner’de (1993) şu şekilde verilmektedir:

Kavramlar bilişsel gelişimin çok önemli bir bölümüdür ve çocuklar temel kavramlardan pek çoğunu kesintisiz bir süreçte özümsemektedirler. Fakat kavramların çoğu oldukça dardır. Küçük çocukların kavramları, nesneleri algılamalarını etkilemektedir. Çocukların algıları, sınırlı ve çarpık olabilir, çünkü kavramları böyledir. İlk çocuklukta kavramların çarpıcı bir yönü onlardaki hiyerarşik örgütlenme olmamasıdır. Yetişkinler ve daha büyük çocuklar hemen hemen bilinçsiz olarak kavramları yüksek düzeyde daha genel kavramlardan ve aşağı düzeyde daha özel kavramlardan oluşan hiyerarşilere yerleştirmektedirler.

Çocukların kavramları gerçekliğe daha yakın olabilecek biçimde daralmakta ya da genişlemektedir. Duyu-hareket şemaları ve işlem öncesi akılyürütme gibi, Piaget bunların da özümleme ve uyma yoluyla geliştiklerini öne sürmektedir. Özümleme ve uyma insan gelişiminin ve uyumunun son derecede temel örgütleyici ilkeleridir. Herhangi bir yeni durumla çocuklar bu durumu anlamakta var olan kavramlarını (özümleme), bu kavramların yeterli olmadığını hissedinceye kadar (dengesizlik) kullanmakta, her şey uygun düşünceye kadar (denge), kavramlarında küçük değişiklikler yapmaktadır(uyma).

Konuyla ilgili bir nokta da çocukların, henüz kavramlaştırmadıkları bilgilerin hemen hiç farkına varamadıklarıdır. Bu durum da yine her yaş için geçerlidir.

Çocuklar sınırlı deneyimleri nedeniyle aşırı yalınlaştırılmış kavramlar yani kalıpyargılar geliştirirler ve karmaşık bilgileri dar kavramlarda örgütlemeye ve sıkıştırmaya çalışırlar (Gander-Gardiner, 1993).

Kavramlar, sese, görüntüye ve anlama dayalı çağrışım ilişkisinin bulunduğu bir kavramlar ağı oluştururlar. Çağrışıma dayalı kavram ağları, yeni gelen uyarının ya da kavramın taşıdığı özelliklere göre kavramın biçimlenmesinde ve

depolanmasında çok önemli rol oynar. Böylece, düşünme ve öğrenme gerçekleşmeye başlar (Ergenç, 2002:129).

Çocuklarda bir kavram biçimlendirildikten ve ona duygusal olarak bağlandıktan sonra, onunla uyuşan bilgileri özümlemek, uyuşamayan olayları ise görmezlikten gelmek ya da akla uydurarak atmak eğilimiyle karşılaşmaktadır. Bu durumda bir dengesizlik duygusu, dolayısıyla kalıpyargıyı uyarlama ya da değiştirme yönünde bir güdülenme ihtiyacıyla karşılaşılmamakta, böylece, yalınlaştırılmış kavramın gelişimi durdurulmaktadır. Çocuklar kalıpyargılara daha eğilimli olsalar da kalıpyargılarla her yaşta karşılaşmaktadır (Gander-Gardiner, 1993).

2.3. TÜRKİYE’DE GENEL ANLAMDA KAVRAM’A YAKLAŞIMLAR

Türkiye’de genel anlamda kavram’a olan yaklaşımların kavram’ın tanımlanması, kavram gelişimi, kavram öğrenme ve öğretme açısından ele alınmış olduğu; daha sonra ise kavram gelişimine, öğrenme ve öğretime yönelik literatür tarama ve uygulamaların gerçekleştirildiği, özellikle Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı derslerindeki kavram öğretiminin gerekliliği ve yararı ve kavram öğretiminin yararları üzerinde yoğunlaştırılmış olduğu görülmektedir.

Türkiye’de kavram konusunda, (alfabetik sıraya göre) Adalı, Aksan, Alperen, Akman, Aytür, Bacanlı, Beğlan, Çiftçi, Dede, Ergenç, Ergin, Erden, Enç, Fidan, Göktürk, Hançerlioğlu, Kahraman, Kantemir, Karakuş, Kavcar, Kılınç, Oğuzkan, Ozankaya, Özçelik, Senemoğlu, Sever, Şenol, Tosunoğlu, Tural, Uzun, Ülgen, Yavuzer... çalışma yapmışlardır.

Kavram öğretiminde karşımıza çıkan sorun, ülkemizde kavram öğretiminin hangi düzeyde ve yöntemle yapılması gerektiği hakkında bilinçli bir araştırma yapılmamış olması ve varolan çalışmaların da öğretmenler tarafından bilinmemesidir. Okullarımızda öğrencilere, metinler aracılığıyla öğretilecek olan kavramların hangisi olması gerektiği ve bu kavramların hangi yöntemlerle öğretileceği konusu yeterince bilinmemektedir.

Her ne kadar öğrenci merkezli ve öğrenme stratejilerine dayalı öğrenme yöntemleri öneriliyorsa da varolan durum ezberci eğitimin yani veri yükleme modelinin halen devam ettiği, sağlıklı bir estetik edebî dil ve edebiyat eğitiminin gerçekleşmediği yönündedir.

Bu durumda kavram öğretimi de sağlıklı gerçekleşmemekte ve kavram öğretimi de istenilen hedefe ulaşamamaktadır.

Bu incelemede de kavram, gelişimi, kavram öğrenme ve öğretme, kavramın yararları ele alınacak, elimizdeki verilerden yola çıkılarak öneriler sunulacak, kavram öğretiminin en önemli veriliş noktası sayılabilecek Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı derslerinin, amacına hizmet edip etmediği, ne kadar ettiği sonucuna ulaşılacak, bu amaç ve davranışlara nasıl ulaşılacağı hakkında öneriler getirilecek, Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı’nın vazgeçilmezi olduğuna inandığımız

kavramların ve kavram öğrenimi ve öğretimin sonucu olan tüm yararların bu derslerin üstünde tüm hayata yansıyacak olumlu sonuçların tespit edilmesi ve tüm bunların ışığında yeni üretimler yapabilme kavram'a genel anlamda yüklenen yaklaşımların özele indirgenmiş sonucunu oluşturacaktır.

2.4. TÜRKÇE VE EDEBİYAT KAVRAMLARINA YAKLAŞIMLAR

Türkçe ve Edebiyat kavramlarına yönelik tanımlama ve açıklamalar, bu kavramların adı ve tarihi gelişimi ele alınacaktır.

2.4.1. TÜRKÇE

Türkçe kavramına baktığımızda şu tanımlama ve açıklamalarla karşılaşılacaktır:

“Türkçe: 1.Genel Türk dili 2.Türkiye Türkçesi” (TDK Sözlük2, 1998:2267).

“Türkî,Türkiye:1. Türk’e mensup. 2. Türkçe yazılmış (eser, makale...)” (Devellioğlu,1993:1115).

“Türk ümmetine mensub ve müteallik ve bunların tarz ve usulüne muvafık: Türkçe tavır ve hareket, 2.Türkçe lisan, Türk lisanında, Türkçe söylemek.3.Türk lisanı, lisan-ı Türkî” (Sâmi, 1989:399).

“Türkçe: 1.Türk milletinin dili. Dünyanın çeşitli yerlerinde yaşamakta olan yaklaşık 225 milyon Türk’ün ana dili. 2.Türk dilinden (olan), Türk diliyle söylenmiş” (MEB Örnekleriyle Türkçe Sözlük, 2002).

“Türkçe: 1. Ural-Altay dil grubunun Altay koluna bağlı dil, Türk dili, Türklerin dili. 2.Türk’e uygun şekilde, yakışacak biçimde, Türk tarzında. 3.Türk diliyle” (Doğan, 1996:1091).

Türkçeye yönelik açıklamalarda sıklıkla anadili olma özelliğine atıflar yapılmaktadır. Bu açıklamalardan biri de, Türkçenin anadil olarak öğretimindeki tarihi süreçleri veren Kahraman, Kılınç ve Şenol’un açıklamalarıdır :

“Anadili. Anadil, aile bireylerinden, yakın çevreden ve çocuğun ilişkide bulunduğu kişilerden öğrenilir... Türkçenin anadil olarak öğretimine bakıldığı zaman, kavram ihtiyacı, dil oluşumu gibi ihtiyaçlar ile anadil öğretme isteğinin tarihî sürecinin de incelenmesi gerektiği açıktır.

1924 yılında çıkarılan Tevhid-i Tedrisat kanunu ile okullarımızda Arapça ve Farsça öğretimi sonlandırılmış, eğitim dili Türkçe olmuştur. 1928 ve 1929 yıllarında, 1928’de Türk alfabesinin kabulüyle Türkçe öğretiminin temelleri atılmış, dil ve edebiyat öğretimi bir bütün olarak ele alınmıştır. 1934’te Türkçe ve Edebiyat ayrımı yapılmış, 1945’te ilk ve orta öğretim bir bütün olarak ele alınmış, lise edebiyat öğretimi sanat, estetik edebiyat eğitimi olarak konumlandırılmıştır. 1957’de hazırlanan Türkçe programı bugünkü çağdaş öğretim programlarının öncüsü olmuş, 1973’te zorunlu eğitimin sekiz yıla çıkarılmasıyla Türkçe öğretim programı hazırlanmış, 1981’de bu program kabul edilmiştir. 1991 yılında Milli Eğitim Bakanlığı’nca kurulan Türkçe Program Geliştirme Komisyonu taslak bir program hazırlamış, bu program 2004 yılında kabul edilmiş ve pilot okullarda uygulamaya konmuştur.

Türkçe ve Edebiyat iki ayrı alandır ve okullarımızda da 1934’ten bu yana farklı dersler olarak işlenmektedirler” (Kahraman-Kılınç-Şenol, 2004:16-17) şeklindedir.

Türkçe, Ünalın’da da ana dili olarak verilmiş ve ana dilinden şöyle bahsedilmiştir:

“Ana dilini etkili kullanabilme, hem birey hem de toplum açısından gereklidir. Toplum bir anlamda bir iletişim ağı olarak görülebilir. Eğer bir toplumdaki bireyler, birbirinin ne demek istediklerini anlayamazlarsa, toplum yaşamı bir sağırlar diyaloguna dönüşür. Anadilin etkili kullanımı, hem bireyin toplum içinde diğer bireylerle anlaşmasını, hem de eğitim alanındaki öğrenmelerin gerçekleşmesini kolaylaştırır. Bireyin ana dilindeki başarısı ile okul başarısı ve çevreye uyumu arasında yakın bir ilişki vardır. Ana dili bütün derslerin temelini oluşturur” (Ünalın, 1999:8).

Karakuş’ta da Türkçe, ana dili olarak verilmiş, Karakuş daha sonraki açıklamalarında Türkiye Türkçesinden değil, ana Türkçeden bahsetmiştir.

“Çocuğun aile içinde öğrendiği dile ana dili diyoruz. Ana dili, insanda dil gelişiminin temelini, alt yapısını oluşturur. İnsan ana dili ile düşünür ve düşüncelerini yine kendi ana dili ile anlatabilir. Ana dili ile düşünce arasında çok sıkı bağ vardır. Ana dili ile düşündüğünü bir yabancı dil ile anlatmaya çalışsa zorlanır, hatalar yapar, tam ve anlaşılır şekilde ifade edemez. Bir ana dil olarak Türkçe, duygu, düşünce ve hayallerin tam ve etkili bir şekilde ifade edilebildiği mükemmel bir anlam zenginliğine sahiptir...

Dünyanın en güzel, en işlenmiş, en kolay öğrenilen dillerinden biri Türkçedir. Tarihin en eski kavimlerinden biri olan Türklerin dilleri de kendileri kadar eskidir. Dünyaya medeniyet ışığı saçan bir milletin dilinin güzel ve işlenmiş olması gayet tabiidir. Bugün 250 milyon insan tarafından konuşulan bu dil, özel bir eğitim almakla birlikte pek çok yabancı tarafından kısa zamanda öğrenilmiştir” (Karakuş, 2000:2/6/10).

Güzel, Türkçenin önemine atıfta bulunarak “dil, hem millet olmanın temel unsuru, hem de kültür birliğinin temini ve yeni nesillere aktarılmasında en önemli vasıta” (Güzel, 2003:13) demektedir.

Türkçe kelimesinin veya Türk dilinin adına baktığımızda Ercilasun tarafından yapılan araştırmada şu sonuçlara varılmaktadır:

Türkçe adı Göktürklerle ait anıtlarda geçmemektedir; çünkü bunun için herhangi bir vesile bulunmamaktadır. Fakat bu anıtlarda en az 60 defa Türk bodun adı geçmektedir. Buradan hareketle Göktürkler çağında Türk boyuna ait dilin adının Türkçe veya Türk dili şeklinde olduğunu tahmin edilmektedir.

Dilimizin adıyla ilgili olarak Uygurlardan kalma kayıtlardan 10. yüzyılda tercüme edildiği tahmin edilen Maytrısimit’in dört yerinde eserin “Tohri” dilinden “Türk dili”ne çevrildiği belirtilmekte, bir başka Mani metninde de (Manihaica II, 10, 1) yine Türkçe kelimesi geçmektedir.

Karahanlı devrinin üç büyük eserinde (Kaşgarlı Mahmut’un Kitâbü Dîvânı Lûgâ’t-Türk’ünde; Yusuf Has Hâcib’in Kutadgu Bilig’inde ve Edip Ahmed Bin Yükneci’nin Atabetü’l Hakayık’ında) ; Harezmi ve Kıpçak devri eserlerinin birçoğunda, Memlükler devrine ait pek çok eserin adında ve 13. yüzyıldan

başlayarak Azerbaycan, Anadolu ve Balkanlarda Batı Türkçesi'yle meydana getirilen eserlerde dilimizin adıyla ilgili pek çok kayıt bulunmaktadır.

Ercilasun, Türk dili veya Türkçe'nin kullanımını 1900'e kadar getirdikten sonra, son dönemde Gramer ve sözlük yazarlarının bir kısmının 'Türkî' bir kısmının 'Osmanî' terimini tercih ettiğini, 1876 Anayasası'nın 18. maddesinin, "Tebaa-yı Osmâniyenin, hizmet-i devletde istihdâm olunmak için devletin resmîsi olan Türkçeyi bilmeleri şarttır" Türkçenin devletin resmî dili olduğunu açıkça belirttiğini ve o dönemde Batılıların da dilimizden Türkçe diye bahsettiklerini ifade etmektedir (Ercilasun, 1996:299/402).

Türkçenin tarihi gelişimine baktığımızda:

Mengi, Türk edebi dillerini, Doğu Türkçesi (Hakaniye Türkçesi) ve Batı Türkçesi (Oğuzca) olmak üzere ikiye ayırmakta ve Osmanlı ve Azeri alanlarını Batı, Orta Asya yöresinde gelişen Türkçe ise Doğu Türkçesi olarak kabul etmektedir (Mengi, 1995:16).

Banguoğlu, 13.yy. başlarından bu yana Doğuda ve Batıda ayrı ayrı, fakat benzer şartlar içinde gelişen iki Türk yazı dilinden birincisini Çağatayca, ikincisini ise Osmanlıca olarak belirtmekte ve "20.yy. başlarına kadar süren bu devreye Doğuda ve Batıda Orta Türkçe" demektedir (Banguoğlu, 2000:15/16).

Karaalioğlu, Orta Türkçe için, "Müşterek Orta Asya Türkçesi"nin hüküm sürdüğü bu devir; Karahanlılar, Selçuklular, Moğollar ve Osmanlılar zamanına rastlar. Bu dönem 10. -15. yy.ları içine alır" (Karaalioğlu, 1980:248) demektedir.

Banarlı, bütün Türk dillerinin en güzeli ve en eski edebi lehçesi saydığı Oğuzcanın edebiyat tarihindeki hayatına 13. asırda, Anadolu'da, burada tam bir Türk ekseriyetinin meydana gelmesiyle, başladığını belirtmektedir (Banarlı, 1987:285-286).

Kabaklı, Anadolu'da başlayan Türk dili ve edebiyatının, Göktürk ve Uygur metinlerinden sonra araya büyük zaman ve mesafeler girmiş olmakla beraber, Türk edebiyatının tarihi birliği bozmadığını, dil, biçim ve muhteva bakımından Orhun Yazıtları ile ilk Anadolu eserleri arasında yakınlık görüldüğünü hatta anıtlara yazılan veya manzum parçalarda görülen kelimelerin çoğunun, bugünkü dilimizde hala yaşamakta olduğunu söylemektedir (Kabaklı, 1997:82).

İlk yazılı metinlerden bugüne kadar yazı dilimizde önemli değişme ve gelişmeler olmuştur. Bu değişim ve gelişmenin ana evreleri şunlardır:

“1-Karanlık Dönem(8.yy. öncesi)

2-Eski Türkçe

a)Göktürkçe

b)Uygurca

3-Kuzey-Doğu Türkçesi/Batı Türkçesi

a)Kuzey Türkçesi:Kıpçakça

b)Doğu Türkçesi:Hakaniye Türkçesi—Çağatayca—Modern Özbekçe

c)Batı Türkçesi

ca)Doğu Oğuzcası—Azeri Türkçesi

cb)Batı Oğuzcası—Eski Anadolu Türkçesi—Osmanlı Türkçesi—Türkiye Türkçesi” (Toparlı, 1995:23/25).

Batı Oğuzcası veya Türkçesi Ergin’de üç devreye ayrılır:

“1.Eski Anadolu Türkçesi

2.Osmanlıca

3.Türkiye Türkçesi

Eski Anadolu Türkçesi: Batı Türkçesinin ilk devresidir. 13-15. asırları içine alır. Eski Türkçenin izlerini taşır. Dolayısıyla Batıdaki Orta Türkçe devresidir diyebiliriz.

Osmanlıca: Batı Türkçesinin ikinci devresidir. 16. asırdan 20. asrın başına kadar devam eder. Eski Türkçenin izleri artık kaybolmuş, yeni gramer şekilleri yerleşmiştir. Türk yazı dili âdeta Türkçe, Arapça ve Farsça’dan kurulu üçüzlü bir dil haline gelmiştir.

Türkiye Türkçesi: Batı Türkçesinin üçüncü devresidir. 1908 Meşrutiyetinden başlar. Türkçe gramer yapısı Osmanlıcadan farksızdır, yeni gramer şekilleri taşır. Yabancı unsurlar bakımından da terkipsiz Türkçe devresidir” (Ergin, 2002:60-61).

Korkmaz, Türk dilinin dünya dilleri arasındaki yerini ve Altay dil ailesi ile olan akrabalık ilişkilerini,

1. Altay dil birliği dönemi(?-?)
2. Çuvaş-Türk dil birliği dönemi(Vortürkisch,Pre-turkic:M.Ö. birkaç bin yıllık dönem)
3. Ana Türkçe dönemi(Proto Türk dili dönemi,M.S.1-5 yüzyıllar arası)
4. Eski Türkçe dönemi(M.S. -6.-11.-13.yüzyıllar)
5. Orta Türkçe dönemi(12-15.yüzyıllar arası)
6. Yeni yazı dilleri dönemi(15 ve daha sonraki yüzyıllar)
7. Çağdaş yazı dilleri ve lehçeleri” (Korkmaz, 2003,Giriş) şeklinde vermektedir.

Bu bilgiler ışığında şunlar söylenebilir:

Eski Türkçe ve Göktürkçe dönemine dek görünen Türk dil birliği, bu dönemden sonra Türk kavimlerinin girdikleri farklı kültürel, coğrafi, sosyal... yapıların etkisiyle, korunamamıştır. Uygur Türklerinin yarı göçebe hayat tarzını ve Budizm’i seçmeleriyle dillerinde görülen farklılaşmaların her Türk boyunu etkilemediği ancak Oğuz boyunun göçebe hayatı devam ettirerek batıya ve güneye doğru yaptıkları göç nedeniyle Orta Asya’da hakim olan dilin Doğu-Uygur Türkçesi olmasına olanak verdiğini görölmektedir. Oğuzlarınsa bu değişimden değil, girdikleri Anadolu coğrafyası ve İslam kültüründen etkilenerak, 13.yy.da Oğuz Türkçesi denilen Türkçeyi oluşturdıkları görölmektedir. Oğuz Türkçesi zaman içindeki değişimine devam ederek 15.yy.dan sonra tamamen iki ayrı kola ayrılmış, Batı Oğuzcası yani Eski Anadolu Türkçesi; Doğu Oğuzcası yani Azeri Türkçesi olarak bölümlere ayrılmıştır. Eski Anadolu Türkçesi de Osmanlıca ve günümüz Türkiye Türkçesi olarak değişim ve gelişim göstermiştir.

Zaten tüm dilbilimcilerimizin yaptığı Türk Dili tasnifi bu şekilde olmuş, Günümüz Türkiye Türkçesi’ne değin Oğuzca:

- Karanlık Dönem(8.yy. öncesi)
- Eski Türkçe
- Göktürkçe
- Uygurca
- Batı Türkçesi
- Doğu Oğuzcası-Azeri Türkçesi

Batı Oğuzcası-Eski Anadolu Türkçesi-Osmanlı Türkçesi-Türkiye Türkçesi, şeklinde tasnif edilmiştir.

Türkçe kavramlarını özetlediğimizde:

- 1.Genel Türk dili.Türk milletinin dili. Dünyanın çeşitli yerlerinde yaşamakta olan yaklaşık 225 milyon Türk'ün ana dili. Ural-Altay dil grubunun Altay koluna bağlı dil, Türk dili, Türklerin dili,
- 2.Türkiye Türkçesi,
- 3.Türk'e mensup,
- 4.Türkçe yazılmış (eser, makale...) ,
- 5.Türk ümmetine mensub ve müteallik ve bunların tarz ve usulüne muvafık: Türkçe tavır ve hareket,
- 6.Türkçe söylemek,
- 7.Türk lisanı, lisan-ı Türkî,
- 8.Türk'e uygun şekilde, yakışacak biçimde, Türk tarzında,
- 9.Ana dili, olarak verildiği görülmektedir.

2.4.2. EDEBİYAT

“Edebiyat: 1.Olay, düşünce, duygu ve imajların dil aracılığı ile biçimlendirilmesi sanatı, yazın, literatür” (TDK Sözlük, 1998:670).

“2. Bir bilim kolunun türlü konuları üzerine yazılmış yazı ve eserlerin hepsi, literatür. 3. İçten olmayan, gereksiz, boş sözler” (TDK Sözlük, 1998:670).

“Edebiyyât: 1. Nazımlı, nesirli, güzel sözler. 2.Bu sözlerden bahseden ilim” (Sâmi, 1989:84).

“Edebiyyât: Şiir ve inşa ve kavâid lisan ve lûgat ve iştikaka müteallik ilimler ki fenen gayrıdır. Edebiyat-ı Arabiye, Edebiyat-ı Şarkiye...” (Sâmi, 1989:84).

Karaalioğlu edebiyat için şu açıklamaları yapmaktadır:

“Edebiyat; güzel sanatların bir koludur. Geniş anlamda yazılı her çeşit eser; dar anlamı ile yalnız sanat amacıyla yazılmış eserler edebiyat çevresine girer. İnsanda estetik duyguyu heyecana getirecek değerde şiir, roman, hikâye, tiyatro, hitabet gibi nazım ve nesir halindeki sanat eserlerinin tümüne; bu sanat eserlerini inceleyen bilime; bu bilimi konu olarak ele alan kitaba edebiyat denir” (Karaalioğlu, 1980:9).

Tural, edebiyat için,

“İnsanın, duygu, düşünce ve hayallerini, daha tesirli ve canlı bir şekilde cemiyet birimlerine oluşturma ihtiyacından doğan edebiyat, malzemesi dile dayanan bir yüksek haberleşme sanatı olarak karşımıza çıkmıştır. Dillerin, ses, kelime ve kavram hazinesi bakımından gelişmesi, ifâde imkânlarını arttırmıştır. Bu artma sonucunda, hem edebiyat eserleri, hem de edebî eserlerin hitap ettiği toplum birimleri, duyuş, hayal ediş ve düşünüş bakımından, daha zengin bir muhtevâ kazanmışlardır” (Tural, 2003:27) demektedir.

Edebiyat, Sever’de şöyle açıklanmaktadır :

“En yalın anlamıyla, sanatçının yaşamı anlamasına yönelik bir çaba; yaşanılanları, yaşanılacakları sözcüklerle var etmeye yönelik bir eylemdir edebiyat” (Sever, 2003:V).

Kavcar’a göre edebiyat, “çağlar boyunca insanoğlunun duyduğu, düşündüğü ve yaptığı her şeyi en zengin ve en etkili biçimde ortaya koyan bir sanattır” (Kavcar,1999:4).

Alperen, bu konuda şunları ifade etmektedir:

“İnsan ve cemiyet hayatını yansıtan duygu, düşünce ve hayallerin sözlü ve yazılı olarak güzel ve etkili bir biçimde anlatılması sanatına edebiyat diyoruz. Edebiyat mahsulleri dil ile meydana getirilir. Dili gelişmemiş toplumların edebiyatı da gelişmemiştir. Türk edebiyatının zenginliği, Türkçenin gelişmişliğinden dolayıdır” (Alperen, 2001:156).

Wellek-Varren (1993) Edebiyat tanımını edebiyat olmayan arasındaki karlılaştırmadan yola çıkarak şöyle belirtmiştir:

“Karşımıza çıkan ilk problem açıktır ki edebiyat biliminin konusu olan şeydir. Edebiyat nedir? Ne değildir? Edebiyatın tabiatı nedir? Aslında böylesi bir sorular basit görünürler, ama açıkça cevaplandırıldıkları nadirdir.

Tartıştığımız bütün bu edebiyat ve edebiyat olmayan şey arasındaki farklılıklar –düzenleme, şahsî ifade, ifade vasıtasının (medium) bilincinde olma ve işletme, pratik amacın yokluğu ve şüphesiz kurgusalılık- ‘çeşitlilik içinde birlik’ , ‘çıkart gözetmeyen temâşâ’ , ‘estetik uzaklık’ , ‘çerçeveleme’ , ‘icad’ , ‘hayalgücü’ , ‘yaratma’ gibi eski devirlerin estetik terimlerinin semantik bir tahlili çerçevesinde yapılan formüllendirmelerdir. Bunların her biri, edebî eserin bir tarafını, onun semantik yönlerinin karakteristik bir özelliğini anlatır. Hiç birisi de kendi başına yeterli değildir. Fakat bunlar hiç olmazsa şunu ortaya koyacaktır ki edebî sanat eseri basit bir obje değil, fakat daha ziyade çok yönlü anlam ve ilişkilerle tabakalaşmış bir niteliğin çok karmaşık bir organizasyonudur. Bir ‘organizma’dan söz eden alışılmış

terminoloji yalnızca bir yönü, ‘çeşitlilik içinde birlik’ yönünü vurguladığı ve her zaman doğru olmayan biyolojik paralelliklere götürdüğü için biraz yanıltıcıdır. Bundan başka edebiyatta ‘muhteva ile şeklin aynı sayılması’ da, sanat eseri içerisindeki yakın karşılıklı ilişkilere dikkat çekmekle birlikte, fazla kolaycı olması bakımından yanıltıcıdır. Bu, sanat eserinin muhteva olsun teknik olsun herhangi bir unsurunu tahlil etmenin eşit derecede yararlı olacağı yolundaki yanlış düşüncenin güç kazanmasına yol açar ve böylece bizi eseri bütünlüğü içerisinde görmek mecburiyetinden sarfınazar ettirir. ‘Şekil’ ve ‘muhteva’ ancak birlikte düşünüldüğünde işe yarayabilecek terimler olduğu halde, gerçekte büyük ölçüde farklı anlamlarda kullanılırlar. Aslında bunlar dikkatli bir şekilde tanımlanmış olsalar bile sanat eserini çok basit bir şekilde ikiye bölerler. Sanat eserinin modern bir tahlili daha karmaşık sorularla –eserin varlık tarzına, tabakalar sistemine ilişkin sorularla- başlamalıdır.

Edebiyatı tanımlamanın diğer bir yolu onu büyük kitaplarla, konusu ne olursa olsun, ‘edebî şekil veya ifade yönünden dikkate değer’ kitaplarla sınırlandırmaktır. Burada ölçüt ya sadece estetik bakımdan bir değere sahip olma ya da estetik değerle birlikte genel olarak bir fikrî üstünlüğe sahip olmadır” (Wellek-Varren, 1993:7-13-14).

Bilgegil, Edebiyat kelimesinin menşei ve kelimenin Türkçedeki macerası hakkında şunları ifade etmektedir:

Edebiyât kelimesi Arapça olan “edb”den gelmektedir. O da, daha uzak bir geçmişe “davet”, husûsî olarak “yemeğe davet” mânâsını taşıyan “edb”e bağlanmaktadır. C.Nallino’ya göre El-Misbâhü’l Münir yazarı, “edeb”i “nefis riyazatı ve iyi ahlâk” karşılığı olarak almış ve Ebu Zeydû’l-Ensârî’den naklen “güzel bir nefis riyyâzatı ve herhangi bir fazîlet” mânâlarına geldiğini bildirmiştir. Kitabü’t-Ta’rifât yazarı Cürcânî’ye göre ise edeb, “herhangi bir yanlış düzeltmeğe yarayan bilgi” anlamına gelmektedir. Bu kelime ile ilgili en geniş bilgi Murteda ez-Zebîdî’nin Kâmûs şerhinde yer almaktadır. Edeb;

- 1.halk arasında hüküm süren en güzel ahlâk,
- 2.insanı fenalıklardan sakındırıp iyiliğe sevk eden meleke,
- 3.güzel huy ve hayırlı amel,
- 4.İslâmlıktan sonra da Araplara has ilimleri içine alan bir terim olarak kullanılmaktadır.

Kısaca edebiyât kelimesi yüz yıllar boyunca Araplar arasında iyi ahlâk, dil ilimleri, din mevzûları dışında kalan ve bu kavim arasında doğmuş bulunan ilimler anlamlarına gelmektedir.

Kelimenin Türkçedeki macerası şöyledir:

Kelime, dilimizde bu mânâların hemen hepsi ile karşımıza çıkmaktadır.

Mütercim Âsım “edeb”i vasıflandırırken “bâis-i te’dip” sözünü kullanmaktadır. Türklerin batı kültürü ile temâslarından sonra, yalnız Arap kaynaklarına dayanarak kitap yazanlar değil, Avrupa’yı görmüş şahsiyetler de, kelimenin bu mânâsını kullanmışlardır.

Şinâsî Efendiye göre bu “fen”, insana iyi huy öğreteceği için “edeb” adını almakta; bu yüzden onunla uğraşanlara “edîb” denilmektedir.

Namık Kemal’e göre, her şey millete faydası nispetinde değerlidir. Edebiyatsız millet de dilsiz insana benzediğine göre, sözü geçen disiplinin Namık Kemâl için büyük bir önemi vardır. Zirâ edebiyat, “bir milletin kuvve-i nâtıkasıdır.”. “Rabıta-i milliye”de büyük “hizmetleri” görüldüğü gibi “milletin hüsn-i terbiye”sinde de büyük te’siri vardır. Fakat “müellefât-ı mensûremizde efkâr ve güftârı tabîî hiçbir kitap yoktur ki tabîata te’sir ile tehzîb-i ahlâka hizmet etsin. Yazara göre: “Ahlâk-ı alâiden terbiye görmek hapiste ıslâh-ı nefsetmeğe, Telemak gibi hikâyâtan bir şey istifâde etmek ise muntazam bahçede ders okutmağa benzemektedir.

Demek ki Nâmık Kemâl, her şeyden önce edebiyâta ahlâki bir gâye çizmektedir. Edebiyat, önce gerçeği aksettirmelidir. Gerçek, Kemâl Beyin dilinde, realiste’lerdeki mânâsı ile kullanılmamaktadır. Kemâl, bu söz yardımıyla, mevzûunu ve diğer malzemesini imkânsızlıklar âleminde almayan bir edebiyâtan bahsetmektedir. Görülüyor ki, Namık Kemâl, akla dayanan “ilmi” bir edebiyât taraftarıdır. Esâsen yazara göre “güzel yazmak güzel düşünmekten” başka bir şey değildir.

Hemen her husûsta Şinâsî ve Kemâl'i tâkîp eden Ebüzziyâ Tevfîk de, edebiyâta ahlâkî bir vazife yüklemektedir.

Süleyman Paşa ise, “edeb” denilen ilmin, söz ve yazıda görülecek eksik ve kusurlardan sakınabilmek için gerekli yolları gösteren çeşitli bahisleri içine aldığını ifade etmektedir.

Ahmet Mithat Efendi, Hüseyin Fellah'ta milli ahlâkî aksettirecek bir romana taraftar görünmektedir.

Şemsettin Sâmî Beyde, tamamen olmasa bile, edebiyâtın güzel sanatlara bağlılığı teslim edilmektedir. Yazara göre “Edebiyât, bir lisanın doğru ve yanlışsız söylenmesiyle okunup yazılmasından ibarettir.”

Muallim Naci'de Namık Kemâl'den beri edebiyâta verilen mânâların hepsi ile karşılaşmaktadır.

Eski Arap belâgatına bağlı olanlar kelimenin sözlük mânâsından, batıyı görmüş olanlar edebiyâtı, ahlâkın bir anlatma sâhası göstermek isterken öbür yandan yeni bir görüşün ilk izleri kendini göstermeğe başlamıştır.

Recâizâde, edebiyâtın terbiye-i efkâr... tasfiye-i vicdan... tehzib-i ahlâk... tenvir-i ezhâna hizmet ettiğini inkâr etmemekle beraber bir şâir şiirini ahlâk dersi vermek için söylemez demekte, edebiyât ve mantık konusunda Namık Kemâl'den ayrılmaktadır. Ona göre edebiyâtta mantığın iltizâm olunmaması lâzımdır. Çünkü maksat-ı edebiyât fikir ve hayâlce olan mehâsin ve bedâyii zuhura çıkarmıştır. Recâizâde, Kemal'in hakikat ve tabîata uygun edebî eserler görüşünden vazgeçmese de edebî eserlerde aranacak bir niteliğin mübâlağat ve teşbîhât gibi sanâyi-i hayâliye mâni' olmadığı kanaatini taşımaktadır.

Fakat Ekrem'in asıl yeniliği Tâlim-i Edebiyât'la kendini göstermekte, kitapta edebiyât, ilk defa psikolojik mutâ(veri) olarak ele alınmaktadır. (Bilgegil, 1989:1-19).

Yetiş, edebiyat ismini taşıyan ilk edebî bilgiler kitabının Talîm-i Edebiyat olduğunu ve daha önce neşredilmiş eserlerin hiçbirinde edebiyat isminin yer olmadığını belirttikten sonra edebiyat hakkında kendi görüşlerini iki kademedede tarif etmektedir: En geniş mânâsıyla edebiyat, “mahsulât-ı efkârın kâffesine şâmil tutulmak”; dar ve hususî, fakat asıl mânâdaki tarifi ile ise edebiyat, “En meşhur

erbâb-ı kalemin en müntehab en makbul eserlerinden istinbât ve ahz olunan usul ve emsâlin marifeti”dir (Yetiş, 1996:144-147).

Beşir Fuat’a göre, edebiyât, hakîkati tespit etmelidir. Fikret; Ali Necdet adlı birisini konuşturarak kaleme aldığı bir yazısında, edebiyâtın ahlâkla ilgisizliğini kabul etmiş görünmemekte, fakat bir yandan onu güzel sanatların bir dalı, diğer yandan da fesâhati asıl edebiyâtın dışında saydığını göstermektedir.

Mehmet Rauf; edebi faaliyeti, belki de Freud’dan önce, bir nevi freudisme’le izah etmek suretiyle tamamen ahlâkın dışına çıkarmaktadır. Bir çok muharrirler için edebiyât saha-i tesliyettir; hayatta yapamadıklarını, bütün o çılgınlıkları, güzellikleri, iyilikleri orada yaparlar, hayatın intikâmını orada alırlar, demektedir.

Bahâ Tevfik’e göre edebiyât; sağlam bir zihnin mahsûlü değildir. İlham, sünühât denilen şeyler birer hezeyân-ı dimağiden ibârettir.

Bir bakıma, başlangıcını Beşir Fuat’a bağlamak mümkün olan te’sirsiz ve akissiz bu kalem tecrübesinde, hedef şiir olmak üzere, edebiyâta ahlâk bozuculuk bile yüklenmektedir.

Selânik’te toplanan Genç Kalemler yazı heyeti, edebiyâtımızı her şeyden önce tabiata muhalif olmakla ithâm ediyordu. Onlara göre, eskiler İran’a yönelmişler, sözde Türkçe olan şiirlerine, yabancı zevkleri hakim kıldıktan başka, Farsça divânlar da vücûda getirmişler; yeniler Fransa’ya yönelerek Fransızca manzûmeler ve piyesler tertip etmişlerdir. “Bu niçin?”, “Neye bizim millî edebiyâtımız yok?” sorularını yöneltmişler, bundan sonra Klâsik edebiyât anlayışına geçilerek suâli cevaplandırmışlardır. “Edebiyât nedir? Eski nazariyeye göre “şiir ve hayâl sanatı” değil mi? Şiirler, hemen umumiyetle denecek derecede “aşk ve muâşaka” hikâyeleridir... Kim sevilir? On beş yaşında bâliğ ve güzel bir kızcağız!.. değil mi? On beş yaşına giren bu kızı muhitimizde babasından, amca ve dayılarından, kardeşlerinden başka kızı kimse göremez...” Bu aslında o zamana kadar süregelen edebiyat algılamasının ve edebiyatın uygulanma biçiminin bir eleştirisidir.

Yahya Kemal; sâde bir görüş başlıklı bir müsâhabe ile edebiyat sözünün şiir ve nesir sanatını içine aldığı; bunların yazı mârifetinden başka bir mâhiyeti bulunduğunu; bunun da ancak mânevi hayatla ilgili olduğunu bildirmekte ve eski

Türklerin mânevî bir hayatı varken bir edebiyâtı vardı,yeni Türklerin de mânevî bir hayatı olursa edebiyatı olur, demektedir. Yazar; mânevî hayat sözü ile duygu ve düşünce hayatını kastetmektedir.

Bilhassa Dârülfünûn'un üniversiteye çevrilmesinden sonra, bir konudaki neşriyatı ifade etmek üzere edebiyât kelimesine başvurulduğunu, umumî olarak bu işin de terimimize Frenkçe müteradif olan "litterature"e bırakıldığı görülmektedir (Bilgegil, 1989:1-19).

Sonuç olarak edebiyat kelimesi;

1.Ahlâki bir mânâ,

2.Dile ait ilimler,

3.Güzel yazma sanatı ve onun öğretimi,

4.Edebi yazılar,

5.Bir mevzu ile ilgili neşriyât,

6.Lüzumsuz yere sözü uzatmak, edâda tasannûa düşmek mânâlarını ifade etmek üzere kullanılmıştır (Bilgegil, 1989:19).

BÖLÜM III

ANKETE KONU OLACAK PROBLEM YAKLAŞIMLARI

Ankette Semantik Ayırım Ölçeği kullanılmıştır. Bu yöntem, Osgood ve arkadaşları tarafından geliştirilmiştir. Kutupsal profil analizi , Semantik farklılaşma ölçeği” ve Konotatif profil ölçeği gibi çeşitli isimlerle anılan bu yöntem, tutumların ve değerlerin ölçülmesinde temel amaçlardan biri haline gelmiştir. Ölçek, aralarında Moles’in de bulunduğu bazı araştırmacılar tarafından farklı alanlarda test edilmiştir. Moles bu ölçeği, daha ziyade belirli bir objeye, bir kavrama, bir imaja, bir insana veya bir duruma bağlanan konotasyonların araştırılması veya bu tür objelere ilişkin estetik tepkilerin değerlendirilmesi yönünde kullanmıştır. Bu yöntemin, “anlamın ölçümü”nü değil, “konotasyonların ölçümü”nü konu aldığını düşünmektedir. Konotasyon, bir uyarının etrafında örülmüş yan anlamlar bütünü, renk tonlarını, anlam halesini, duygusal yükleri, bir başka deyişle “anlam ahenk”lerini ifade etmektedir. Özetle, bir uyarının konotasyonu, onun denotatif anlamı (dar anlamda sözlükteki karşılığı) dışında kalan ve uyarana yüklenen psikolojik, sosyal, kültürel, vb. anlam yüklerini kapsamaktadır. Semantik ayırım ölçeği, bireylerin herhangi bir olguya atfettikleri efektif ve kanotatif değerlerin incelenmesini sağlayan, yani bireyin bir olgunun bir birey tarafından algılanma tarzını kavramaya uygun bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir (Bilgin, 1995:23).

Semantik ayırım ölçeğinde, kişiye belli bir kavramın değerlendirilmesi için, olumlu-olumsuz sıfat çiftlerinden oluşan bir liste verilir. Genellikle, her sıfat çifti 7-noktalı bir ölçek üzerinde değerlendirilir. Genellikle listede (her kavram için) 15 veya daha fazla sıfat çifti bulunur. Sıfat çiftleri üç ana faktör üzerine kuruludur: Değerlendirme , Güç ve Etkinlik. Sonuçta verilen kavramın kişi için bu üç boyuttaki ortalama puanı tespit edilir. Bu puanlar kişinin değerlendirmesini anlamada ve yorumlamada bir koordinat sistemi olarak işgörür.

Osgood ve arkadaşları bu yöntemin kültürler arası geçerliğini belirlemek için çeşitli kültürleri karşılaştıran çalışmalar yapmışlardır. Bu çalışmaya Türkiye’den

Beğlan Toğrol katılmış ve çalışmasını 1967 yılında yayınlamıştır. Kavramsal analizlerde kullanılabilecek bir tekniktir. Toğrol'un Türkçe hazırlamış olduğu liste şöyledir:

Şema3: Toğrol Beğlan tarafından hazırlanan sıfat çiftleri.

Değerlendirme	Güç	Etkinlik
Acı-tatlı	Uzun-kısa	Açık-kapalı
Faydalı-zararlı	İhtiyar-geç	Ucuz-pahalı
Müthiş-alelade	Dar-bol	Mavi-yeşil
Kuru-yaş	Parlak-mat	Hızlı-yavaş
Neşeli-neşesiz	Yeni-eski	Kuvvetli-zayıf
Alçak-yüksek	Sıcak-soğuk	Ufak-iri
Bir-iki	Mesut-bedbaht	Aptal-akıllı"

(Bacanlı,2002:80).

Madde örnekleri okul kavramı için Bacanlı'da şu şekilde gösterilmektedir:

Şema4: Hasan Bacanlı tarafından hazırlanan sıfat çiftleri.

İyi							kötü
Aktif							pasif
Emin							tehlikeli
Güçlü							zayıf
Temiz							kirli
Sıcak							soğuk
Basit							karmaşık
Aydınlık							karanlık
Büyük							küçük
Güzel							çirkin

(Bacanlı,1991:10).

Özetle bu yöntemde esas olarak üç değişken,

- 1.Denekler veya bireyler,
- 2.Kavramlar veya uyaranlar(objeler),

3.Ölçek boyutları(alt ölçekler) dikkate alınmalıdır.

Sonuçların değerlendirmesi birbirinden bağımsız iki aşamada yapılabilir.

“A)Kutupsal Profil: Bu değerlendirme tekniği, tek bir birey veya grup(örneklem) için farklıdır. Bireyin profil, onun her bir sıfat çifti boyutunda işaretlediği noktaların birleştirilmesine dayanır. Grubun profili ise, tüm grup üyelerinin her bir boyuttaki değerlendirmelerinin ortalamaları veya meydanları alınarak çizilir.Bu profil örneklemin incelenen olgu konusunda ortalama tepkisini ya da stereotipini yansıtır.

B)Faktör Analizi: Birinci aşama, örneklemin incelenen uyaran-sözcük hakkındaki tepkilerinin anlaşılması kolay ve görsel bir profilini sağlamaktadır. Eğer örneklemin tepkileri konusunda daha yapısal bir bilgiye ulaşmak istenirse ikinci aşamaya geçilebilir. Bu aşamada, elde edilen veriler üzerinde alt ölçeklerin gruplandırılmasına yönelik matematiksel işlemler uygulanarak incelenen olguyu açıklayıcı nitelikte ve daha sınırlı sayıda bir kaç büyük faktör elde edilmeye çalışılır” (Bilgin, 1995:25/30).

Faktör analizi, “aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak ölçmeyi az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan bir istatistiksel tekniktir. Faktör analizi, bir faktörleşme ya da ortak faktör adı verilen yeni kavramları (değişkenleri) ortaya çıkarma ya da ortak faktör adı verilen yeni kavramları (değişkenleri) ortaya çıkarma ya da maddelerin faktör yük değerlerini kullanarak kavramların işlevsel tanımlarını elde etme süreci” (Büyüköztürk, 2003:117)olarak tanımlanmaktadır.

Anketin analizi aşamasında frekans analizi, Ki-Kare ve faktör analizi kullanılacaktır.

3.1. ARAŞTIRMA DURUMU

Bu araştırma, Orta öğretim öğrencilerinin, Türkçe ve Edebiyat kavramlarının içini nasıl doldurduklarını belirlemeye yönelik tasarlanmıştır. Bu amaçla, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

3.2. ARAŞTIRMA SORULARI

1. Orta Öğretim Öğrencilerinin Türkçe ve Edebiyat kavramlarının içini doldurmaları sınıf seviyelerine göre farklılık göstermekte midir?
2. Orta Öğretim Öğrencilerinin Türkçe ve Edebiyat kavramlarının içini doldurmaları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
3. Orta Öğretim Öğrencilerinin Türkçe ve Edebiyat kavramlarının içini doldurmaları yaşa göre farklılık göstermekte midir?
4. Genel Lise Öğrencileri ve Yabancı Dil Ağırlıklı Lise Öğrencilerinin, Türkçe ve Edebiyat kavramlarının içini doldurmaları okul türüne göre farklılık göstermekte midir?

3.3. SAYITLILAR

1. Araştırma:

- a. Anket istekli öğrencilere uygulanacaktır.
- b. Anket araştırma, ölçme ve değerlendirme alanında otorite olan üniversite öğretim üyesinin tetkik ve düzeltmesinden geçirilecektir;
- c. Araştırmaya katılan okul (Canip Baysal Lisesi) bunu gönüllü olarak yapacaktır.

d. Ankette bulunan sorulara verilecek cevapların karşılaştırılması suretiyle geçerlilik ve güvenirlik derecesi yoklanacaktır.

2. Okul ve öğrenciler evrenlerini temsil edecek durumda olacaktır, çünkü;

a. Seçilecek öğrenci sayı bakımından yeterli olacaktır.

b. Genel Lise ve Yabancı Dil Ağırlıklı Lise 9, 10 ve 11. sınıflardan toplam 300 öğrenci çalışmaya katılacaktır.

3.4. SINIRLAMALAR

1. Seçilen okul, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir lisedir.

2. Bu ankete katılacak olan öğrencilerin kimlikleri gizli tutulacaktır.

3. Problem, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir okul üzerinde incelenecek, özel okullar ve İlköğretim okulları dışarıda bırakılacaktır.

4. Bu araştırma 2004-2005 öğretim yılında Bolu'da seçilmiş bir ortaöğretim okulunda gerçekleştirilecektir: Canip Baysal Lisesi.

5. Araştırmanın konusu, örnekleme giren öğrencilerin 'Türkçe ve Edebiyat'a kavram yüklemesi' ile sınırlı tutulacaktır.

6. Anketin pilot uygulaması yapılacak ve anketin eksikleri tamamlanacak, yanlışları düzeltililecektir.

BÖLÜM IV

ANKETİN ÇÖZÜMLENMESİ

Anket, yapılan pilot uygulama ile eksiklikleri tamamlandıktan ve yanlışlıkları düzeltildikten sonra anket uygulamasına katılmak isteyen 300 orta öğretim öğrencisine uygulanmıştır. Öğrenciler, random yöntemiyle seçilmiştir. Anketin konusu, örnekleme giren öğrencilerin Türkçe ve Edebiyat’a kavram yüklemesi ile sınırlı tutulmuştur. Uygulanan semantik anlam ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik değeri, Alpha: ,75’tir.

Tablo1: Araştırmaya katılan deneklerin sosyo-demografik özellikleri.

CİNSİYET	n	%
Erkek	150	50.0
Kız	150	50.0
Toplam	300	100.0
YAŞ		
14 yaş	26	8.7
15 yaş	63	21.0
16 yaş	120	40.0
17 yaş	76	25.3
18 yaş	15	5.0
Toplam	300	100.0
SINIF		
9. sınıf	100	33.3
10. sınıf	100	33.3
11. sınıf	100	33.3
Toplam	300	100.0
OKUL TÜRÜ		
Genel lise	150	50.0
Süper lise	150	50.0
Toplam	300	100.0

Tablo2: Katılımcıların Türkçe kavramının içini doldurma dereceleri (Canlı-Cansız).

		CANLI			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	141	46,4	47,0	47,0
	2,00	88	28,9	29,3	76,3
	3,00		10,5	10,7	87,0
	4,00	28	9,2	9,3	96,3
	5,00	4	1,3	1,3	97,7
	6,00	2	,7	,7	98,3
	7,00	5	1,6	1,7	100,0
	Total	300	98,7	100,0	
Missing	System	4	1,3		
Total			100,0		

Öğrencilerden %85.8'i Türkçenin canlı olduğunu düşünmekte, 9.2'si kararsız kalmakta, 3.6'sı ise cansız olduğunu düşünmektedir.

Tablo3: Katılımcıların Türkçe kavramının içini doldurma dereceleri (Soyut-Somut).

		SOYUT			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	54	17,8	18,0	18,0
	2,00	61	20,1	20,3	38,3
	3,00	46	15,1	15,3	53,7
	4,00	75	24,7	25,0	78,7
	5,00	13	4,3	4,3	83,0
	6,00	19	6,3	6,3	89,3
	7,00	32	10,5	10,7	100,0
	Total	300	98,7	100,0	
Missing	System	4	1,3		
Total		304	100,0		

Öğrencilerden %53'ü Türkçenin soyut olduğunu düşünmekte, 75 öğrenci yani öğrencilerin %24.7'si kararsız kalmakta, %21.1'i ise somut bir dil olduğunu düşünmektedir.

Tablo4: Katılımcıların Türkçe kavramının içini doldurma dereceleri (Güzel-Çirkin).

GÜZEL

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	215	70,7	71,7	71,7
	2,00	64	21,1	21,3	93,0
	3,00	16	5,3	5,3	98,3
	4,00	4	1,3	1,3	99,7
	7,00	1	,3	,3	100,0
	Total	300	98,7	100,0	
Missing	System	4	1,3		
Total		304	100,0		

Öğrencilerden %97.1'i Türkçenin güzel bir dil olduğunu düşünmektedir.

Tablo5: Katılımcıların Türkçe kavramının içini doldurma dereceleri (Zor-Kolay).

ZOR

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	52	17,1	17,3	17,3
	2,00	63	20,7	21,0	38,3
	3,00	95	31,3	31,7	70,0
	4,00	23	7,6	7,7	77,7
	5,00	20	6,6	6,7	84,3
	6,00	21	6,9	7,0	91,3
	7,00	26	8,6	8,7	100,0
	Total	300	98,7	100,0	
Missing	System	4	1,3		
Total		304	100,0		

Öğrencilerden %69.1'i Türkçenin zor bir dil olduğunu düşünmekte, %7.6'sı kararsız kalmakta, %22.1'i ise kolay bir dil olduğunu düşünmektedir.

Tablo6: Katılımcıların Türkçe kavramının içini doldurma dereceleri (Yararlı-Yararlı değil).

YARARLI

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	172	56,6	57,3	57,3
	2,00	76	25,0	25,3	82,7
	3,00	24	7,9	8,0	90,7
	4,00	24	7,9	8,0	98,7
	5,00	1	,3	,3	99,0
	7,00	3	1,0	1,0	100,0
	Total	300	98,7	100,0	
Missing	System	4	1,3		
Total		304	100,0		

Öğrencilerden %89.5'i Türkçenin yararlı bir dil olduğunu düşünmekte, %7.9'u kararsız kalmakta, %1.3'ü ise yararlı bir dil olmadığını düşünmektedir.

Tablo7: Katılımcıların Türkçe kavramının içini doldurma dereceleri (Çekici-İtici).

ÇEKİCİ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	72	23,7	24,0	24,0
	2,00	89	29,3	29,7	53,7
	3,00	83	27,3	27,7	81,3
	4,00	44	14,5	14,7	96,0
	5,00	8	2,6	2,7	98,7
	6,00	1	,3	,3	99,0
	7,00	3	1,0	1,0	100,0
	Total	300	98,7	100,0	
Missing	System	4	1,3		
Total		304	100,0		

Öğrencilerden %80.3'ü Türkçenin çekici bir dil olduğunu düşünmekte, %14.5' kararsız kalmakta, %3.9'u ise itici bir dil olduğunu düşünmektedir.

Tablo8: Katılımcıların Türkçe kavramının içini doldurma dereceleri (Eğlenceli-Sıkıcı).

EYLENCLİ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	94	30,9	31,3	31,3
	2,00	103	33,9	34,3	65,7
	3,00	61	20,1	20,3	86,0
	4,00	25	8,2	8,3	94,3
	5,00	8	2,6	2,7	97,0
	6,00	4	1,3	1,3	98,3
	7,00	5	1,6	1,7	100,0
	Total	300	98,7	100,0	
Missing	System	4	1,3		
Total		304	100,0		

Öğrencilerden %84.9'u Türkçenin eğlenceli bir dil olduğunu düşünmekte, %8.2'si kararsız kalmakta, %5.5'i ise sıkıcı bir dil olduğunu düşünmektedir.

Tablo9: Katılımcıların Türkçe kavramının içini doldurma dereceleri (Doğal-Yapay).

DOĞAL

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	134	44,1	44,7	44,7
	2,00	89	29,3	29,7	74,3
	3,00	32	10,5	10,7	85,0
	4,00	32	10,5	10,7	95,7
	5,00	5	1,6	1,7	97,3
	6,00	4	1,3	1,3	98,7
	7,00	4	1,3	1,3	100,0
	Total	300	98,7	100,0	
Missing	System	4	1,3		
Total		304	100,0		

Öğrencilerden %83.9'u Türkçenin doğal bir dil olduğunu düşünmekte, %10.5'i kararsız kalmakta, %4.2'si ise yapay bir dil olduğunu düşünmektedir.

Tablo10: Katılımcıların Türkçe kavramının içini doldurma dereceleri (Erkeksi-Kadınısı).

ERKEKSI

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	35	11,5	11,7	11,7
	2,00	15	4,9	5,0	16,7
	3,00	35	11,5	11,7	28,3
	4,00	178	58,6	59,3	87,7
	5,00	8	2,6	2,7	90,3
	6,00	9	3,0	3,0	93,3
	7,00	20	6,6	6,7	100,0
	Total	300	98,7	100,0	
Missing	System	4	1,3		
Total		304	100,0		

Öğrencilerden %17.9'u Türkçenin erkeksi bir dil olduğunu düşünmekte, %58.6'sı kararsız kalmakta, %12.2'si ise kadınısı bir dil olduğunu düşünmektedir.

Tablo11: Katılımcıların Türkçe kavramının içini doldurma dereceleri (Yeterli-Yetersiz).

YETERLİ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	86	28,3	28,7	28,7
	2,00	102	33,6	34,0	62,7
	3,00	47	15,5	15,7	78,3
	4,00	37	12,2	12,3	90,7
	5,00	14	4,6	4,7	95,3
	6,00	7	2,3	2,3	97,7
	7,00	7	2,3	2,3	100,0
	Total	300	98,7	100,0	
Missing	System	4	1,3		
Total		304	100,0		

Öğrencilerden %77.4'ü Türkçenin yeterli bir dil olduğunu düşünmekte, %12.2'si kararsız kalmakta, %9.2'si ise yetersiz bir dil olduğunu düşünmektedir.

Tablo12: Katılımcıların Türkçe kavramının içini doldurma dereceleri (Kalıcı-Geçici).

KALICI					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	146	48,0	48,7	48,7
	2,00	96	31,6	32,0	80,7
	3,00	30	9,9	10,0	90,7
	4,00	15	4,9	5,0	95,7
	5,00	2	,7	,7	96,3
	6,00	5	1,6	1,7	98,0
	7,00	6	2,0	2,0	100,0
	Total	300	98,7	100,0	
Missing	System	4	1,3		
Total		304	100,0		

Öğrencilerden %89.5'i Türkçenin kalıcı bir dil olduğunu düşünmekte, %4.9'u kararsız kalmakta, %4.3'ü ise geçici bir dil olduğunu düşünmektedir.

Tablo13: Katılımcıların Türkçe kavramının içini doldurma dereceleri (Aktif-Pasif).

AKTIF					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	113	37,2	37,7	37,7
	2,00	98	32,2	32,7	70,3
	3,00	51	16,8	17,0	87,3
	4,00	20	6,6	6,7	94,0
	5,00	10	3,3	3,3	97,3
	6,00	5	1,6	1,7	99,0
	7,00	3	1,0	1,0	100,0
	Total	300	98,7	100,0	
Missing	System	4	1,3		
Total		304	100,0		

Öğrencilerden %86.2'si Türkçenin aktif bir dil olduğunu düşünmekte, %6.6'sı kararsız kalmakta, %5.9'u ise pasif bir dil olduğunu düşünmektedir.

Tablo14: Katılımcıların Türkçe kavramının içini doldurma dereceleri (Güçlü-Zayıf).

GÜÇLÜ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	145	47,7	48,3	48,3
	2,00	86	28,3	28,7	77,0
	3,00	35	11,5	11,7	88,7
	4,00	20	6,6	6,7	95,3
	5,00	9	3,0	3,0	98,3
	6,00	2	,7	,7	99,0
	7,00	3	1,0	1,0	100,0
	Total	300	98,7	100,0	
Missing	System	4	1,3		
Total		304	100,0		

Öğrencilerden %87.5'i Türkçenin güçlü bir dil olduğunu düşünmekte, %6.6'sı kararsız kalmakta, %4.7'si ise zayıf bir dil olduğunu düşünmektedir.

Tablo15: Katılımcıların Türkçe kavramının içini doldurma dereceleri (Çok yönlü-Tek yönlü).

ÇOKYÖNLÜ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	132	43,4	44,0	44,0
	2,00	83	27,3	27,7	71,7
	3,00	29	9,5	9,7	81,3
	4,00	48	15,8	16,0	97,3
	5,00	2	,7	,7	98,0
	6,00	2	,7	,7	98,7
	7,00	4	1,3	1,3	100,0
	Total	300	98,7	100,0	
Missing	System	4	1,3		
Total		304	100,0		

Öğrencilerden %80.2'i Türkçenin çok yönlü bir dil olduğunu düşünmekte, %15.8'i kararsız kalmakta, %2.7'si ise tek yönlü bir dil olduğunu düşünmektedir.

Tablo16: Katılımcıların Türkçe kavramının içini doldurma dereceleri (Değişken-Sabit).

DEĞİŞKEN					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	45	14,8	15,0	15,0
	2,00	62	20,4	20,7	35,7
	3,00	73	24,0	24,3	60,0
	4,00	52	17,1	17,3	77,3
	5,00	15	4,9	5,0	82,3
	6,00	14	4,6	4,7	87,0
	7,00	39	12,8	13,0	100,0
	Total	300	98,7	100,0	
Missing	System	4	1,3		
Total		304	100,0		

Öğrencilerden %59.2'si Türkçenin değişken bir dil olduğunu düşünmekte, %17.1'i kararsız kalmakta, %22.3'ü ise sabit bir dil olduğunu düşünmektedir.

Tablo17: Katılımcıların Türkçe kavramının içini doldurma dereceleri (Coşkun-Durgun).

COŞKUN					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	76	25,0	25,3	25,3
	2,00	97	31,9	32,3	57,7
	3,00	68	22,4	22,7	80,3
	4,00	41	13,5	13,7	94,0
	5,00	12	3,9	4,0	98,0
	6,00	5	1,6	1,7	99,7
	7,00	1	,3	,3	100,0
	Total	300	98,7	100,0	
Missing	System	4	1,3		
Total		304	100,0		

Öğrencilerden %79.3'ü Türkçenin coşkun bir dil olduğunu düşünmekte, %13.5'i kararsız kalmakta, %5.8'i ise durgun bir dil olduğunu düşünmektedir.

Tablo18: Katılımcıların Türkçe kavramının içini doldurma dereceleri (Düzenli-Düzensiz).

DÜZENLİ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	108	35,5	36,0	36,0
	2,00	100	32,9	33,3	69,3
	3,00	42	13,8	14,0	83,3
	4,00	24	7,9	8,0	91,3
	5,00	17	5,6	5,7	97,0
	6,00	5	1,6	1,7	98,7
	7,00	4	1,3	1,3	100,0
	Total	300	98,7	100,0	
Missing	System	4	1,3		
Total		304	100,0		

Öğrencilerden %82.2'si Türkçenin düzenli bir dil olduğunu düşünmekte, %7.9'u kararsız kalmakta, %8.5'i ise düzensiz bir dil olduğunu düşünmektedir.

Tablo19: Katılımcıların Türkçe kavramının içini doldurma dereceleri (Geleneksel-Yenilikçi).

GELENKSL

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	118	38,8	39,3	39,3
	2,00	58	19,1	19,3	58,7
	3,00	22	7,2	7,3	66,0
	4,00	41	13,5	13,7	79,7
	5,00	11	3,6	3,7	83,3
	6,00	20	6,6	6,7	90,0
	7,00	30	9,9	10,0	100,0
	Total	300	98,7	100,0	
Missing	System	4	1,3		
Total		304	100,0		

Öğrencilerden %65.1'i Türkçenin geleneksel bir dil olduğunu düşünmekte, %13.5'i kararsız kalmakta, %20.1'i ise yenilikçi bir dil olduğunu düşünmektedir.

Tablo20: Katılımcıların Türkçe kavramının içini doldurma dereceleri (İncelikli-Kaba).

İNCELKLI

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	103	33,9	34,3	34,3
	2,00	101	33,2	33,7	68,0
	3,00	42	13,8	14,0	82,0
	4,00	36	11,8	12,0	94,0
	5,00	10	3,3	3,3	97,3
	6,00	2	,7	,7	98,0
	7,00	6	2,0	2,0	100,0
	Total	300	98,7	100,0	
Missing	System	4	1,3		
Total		304	100,0		

Öğrencilerden %80.9'u Türkçenin incelikli bir dil olduğunu düşünmekte, %11.8'i kararsız kalmakta, %6'sı ise kaba bir dil olduğunu düşünmektedir.

Tablo21: Katılımcıların Türkçe kavramının içini doldurma dereceleri (Üretken-Üretken değil).

ÜRETKEN

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	127	41,8	42,3	42,3
	2,00	85	28,0	28,3	70,7
	3,00	41	13,5	13,7	84,3
	4,00	25	8,2	8,3	92,7
	5,00	13	4,3	4,3	97,0
	6,00	4	1,3	1,3	98,3
	7,00	5	1,6	1,7	100,0
	Total	300	98,7	100,0	
Missing	System	4	1,3		
Total		304	100,0		

Öğrencilerden %83.3'ü Türkçenin üretken bir dil olduğunu düşünmekte, %8.2'si kararsız kalmakta, %7.3'ü ise üretken bir dil olmadığını düşünmektedir.

Tablo22: Katılımcıların Türkçe kavramının içini doldurma dereceleri (Sıradan-Olağanüstü).

SIRADAN

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	13	4,3	4,3	4,3
	2,00	13	4,3	4,3	8,7
	3,00	45	14,8	15,0	23,7
	4,00	70	23,0	23,3	47,0
	5,00	30	9,9	10,0	57,0
	6,00	51	16,8	17,0	74,0
	7,00	78	25,7	26,0	100,0
	Total	300	98,7	100,0	
Missing	System	4	1,3		
Total		304	100,0		

Öğrencilerden %23.4'ü Türkçenin sıradan bir dil olduğunu düşünmekte, %23'ü kararsız kalmakta, %52.4'ü ise olağanüstü bir dil olduğunu düşünmektedir.

Tablo23: Katılımcıların Türkçe kavramının içini doldurma dereceleri (Sade-Süslü).

SADE

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	50	16,4	16,7	16,7
	2,00	54	17,8	18,0	34,7
	3,00	59	19,4	19,7	54,3
	4,00	42	13,8	14,0	68,3
	5,00	29	9,5	9,7	78,0
	6,00	30	9,9	10,0	88,0
	7,00	36	11,8	12,0	100,0
	Total	300	98,7	100,0	
Missing	System	4	1,3		
Total		304	100,0		

Öğrencilerden %53.6'sı Türkçenin sade bir dil olduğunu düşünmekte, %13.8'i kararsız kalmakta, %31.2'si ise süslü bir dil olduğunu düşünmektedir.

Tablo24: Katılımcıların Türkçe kavramının içini doldurma dereceleri (Basit-Karmaşık).

BASIT					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	35	11,5	11,7	11,7
	2,00	49	16,1	16,3	28,0
	3,00	61	20,1	20,3	48,3
	4,00	41	13,5	13,7	62,0
	5,00	36	11,8	12,0	74,0
	6,00	32	10,5	10,7	84,7
	7,00	46	15,1	15,3	100,0
	Total	300	98,7	100,0	
Missing	System	4	1,3		
Total		304	100,0		

Öğrencilerden %47.7'si Türkçenin basit bir dil olduğunu düşünmekte, %13.5'i kararsız kalmakta, %37.4'ü ise karmaşık bir dil olduğunu düşünmektedir.

Tablo25: Katılımcıların Türkçe kavramının içini doldurma dereceleri (Zengin-Fakir).

ZENGIN					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	167	54,9	55,7	55,7
	2,00	71	23,4	23,7	79,3
	3,00	37	12,2	12,3	91,7
	4,00	14	4,6	4,7	96,3
	5,00	2	,7	,7	97,0
	6,00	3	1,0	1,0	98,0
	7,00	6	2,0	2,0	100,0
	Total	300	98,7	100,0	
Missing	System	4	1,3		
Total		304	100,0		

Öğrencilerden %90.5'i Türkçenin zengin bir dil olduğunu düşünmekte, %4.6'sı kararsız kalmakta, %3.7'si ise fakir bir dil olduğunu düşünmektedir.

Tablo26: Katılımcıların Türkçe kavramının içini doldurma dereceleri (Bağımlı-Bağımsız).

BAĞIMLI					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	51	16,8	17,0	17,0
	2,00	47	15,5	15,7	32,7
	3,00	46	15,1	15,3	48,0
	4,00	80	26,3	26,7	74,7
	5,00	16	5,3	5,3	80,0
	6,00	9	3,0	3,0	83,0
	7,00	51	16,8	17,0	100,0
	Total	300	98,7	100,0	
Missing	System	4	1,3		
Total		304	100,0		

Öğrencilerden %47.4'ü Türkçenin bağımlı bir dil olduğunu düşünmekte, %26.3'ü kararsız kalmakta, %25.1'i ise bağımsız bir dil olduğunu düşünmektedir.

Tablo27: Katılımcıların Türkçe kavramının içini doldurma dereceleri (Eski-Yeni).

ESKI					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	120	39,5	40,0	40,0
	2,00	63	20,7	21,0	61,0
	3,00	39	12,8	13,0	74,0
	4,00	49	16,1	16,3	90,3
	5,00	8	2,6	2,7	93,0
	6,00	10	3,3	3,3	96,3
	7,00	11	3,6	3,7	100,0
	Total	300	98,7	100,0	
Missing	System	4	1,3		
Total		304	100,0		

Öğrencilerden %73'ü Türkçenin eski bir dil olduğunu düşünmekte, %16.1'i kararsız kalmakta, %9.5'i ise yeni bir dil olduğunu düşünmektedir.

Tablo28: Katılımcıların Türkçe kavramının içini doldurma dereceleri (Büyük-Küçük).

BÜYÜK

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	150	49,3	50,0	50,0
	2,00	80	26,3	26,7	76,7
	3,00	26	8,6	8,7	85,3
	4,00	32	10,5	10,7	96,0
	5,00	8	2,6	2,7	98,7
	6,00	1	,3	,3	99,0
	7,00	3	1,0	1,0	100,0
	Total	300	98,7	100,0	
Missing	System	4	1,3		
Total		304	100,0		

Öğrencilerden %84.2'si Türkçenin büyük bir dil olduğunu düşünmekte, %10.5'i kararsız kalmakta, %3.9'u ise küçük bir dil olduğunu düşünmektedir.

Tablo29: Katılımcıların Türkçe kavramının içini doldurma dereceleri (Edebî-İlkel).

EDEBİ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	143	47,0	47,7	47,7
	2,00	79	26,0	26,3	74,0
	3,00	30	9,9	10,0	84,0
	4,00	36	11,8	12,0	96,0
	5,00	3	1,0	1,0	97,0
	6,00	4	1,3	1,3	98,3
	7,00	5	1,6	1,7	100,0
	Total	300	98,7	100,0	
Missing	System	4	1,3		
Total		304	100,0		

Öğrencilerden %82.9'u Türkçenin edebi bir dil olduğunu düşünmekte, %11.8'i kararsız kalmakta, %3.9'u ise ilkel bir dil olduğunu düşünmektedir.

Tablo30: Katılımcıların Türkçe kavramının içini doldurma dereceleri (İletişim aracı-İletişim aracı değil).

İLETİŞİM

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	221	72,7	73,7	73,7
	2,00	37	12,2	12,3	86,0
	3,00	18	5,9	6,0	92,0
	4,00	17	5,6	5,7	97,7
	5,00	5	1,6	1,7	99,3
	7,00	2	,7	,7	100,0
	Total	300	98,7	100,0	
Missing	System	4	1,3		
Total		304	100,0		

Öğrencilerden %90.8'i Türkçenin iletişim aracı olduğunu düşünmekte, %5.6'sı kararsız kalmakta, %2.3'ü ise iletişim aracı olmadığını düşünmektedir.

Tablo31: Katılımcıların Türkçe kavramının içini doldurma dereceleri (Etkilenen-Etkilenmeyen).

ETKİLİNEN

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	80	26,3	26,7	26,7
	2,00	55	18,1	18,3	45,0
	3,00	66	21,7	22,0	67,0
	4,00	53	17,4	17,7	84,7
	5,00	8	2,6	2,7	87,3
	6,00	12	3,9	4,0	91,3
	7,00	26	8,6	8,7	100,0
	Total	300	98,7	100,0	
Missing	System	4	1,3		
Total		304	100,0		

Öğrencilerden %66.1'i Türkçenin diğer dillerden kolay etkilenen bir dil olduğunu düşünmekte, %17.4'ü kararsız kalmakta, %15.1'i ise diğer dillerden kolay etkilenmeyen bir dil olduğunu düşünmektedir.

Tablo32: Katılımcıların Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Canlı-Cansız).

ECANLI

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	145	47,7	48,3	48,3
	2,00	74	24,3	24,7	73,0
	3,00	26	8,6	8,7	81,7
	4,00	28	9,2	9,3	91,0
	5,00	6	2,0	2,0	93,0
	6,00	2	,7	,7	93,7
	7,00	19	6,3	6,3	100,0
	Total	300	98,7	100,0	
Missing	System	4	1,3		
Total		304	100,0		

Öğrencilerden %80.6'sı Edebiyatın canlı olduğunu düşünmekte, %9.2'si kararsız kalmakta, %7'si ise cansız olduğunu düşünmektedir.

Tablo33: Katılımcıların Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Soyut-Somut).

ESoyut

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	61	20,1	20,3	20,3
	2,00	77	25,3	25,7	46,0
	3,00	42	13,8	14,0	60,0
	4,00	56	18,4	18,7	78,7
	5,00	12	3,9	4,0	82,7
	6,00	23	7,6	7,7	90,3
	7,00	29	9,5	9,7	100,0
	Total	300	98,7	100,0	
Missing	System	4	1,3		
Total		304	100,0		

Öğrencilerden %59.2'si Edebiyatın soyut olduğunu düşünmekte, %18.4'ü kararsız kalmakta, %21'i ise somut olduğunu düşünmektedir.

Tablo34: Katılımcıların Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Güzel-Çirkin).

EGÜZEL

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	166	54,6	55,3	55,3
	2,00	66	21,7	22,0	77,3
	3,00	40	13,2	13,3	90,7
	4,00	11	3,6	3,7	94,3
	5,00	8	2,6	2,7	97,0
	6,00	4	1,3	1,3	98,3
	7,00	5	1,6	1,7	100,0
	Total	300	98,7	100,0	
Missing	System	4	1,3		
Total		304	100,0		

Öğrencilerden %89.5'i Edebiyatın güzel olduğunu düşünmekte, %3.6'sı kararsız kalmakta, %5.5'i ise çirkin olduğunu düşünmektedir.

Tablo35: Katılımcıların Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Zor-Kolay).

EZOR

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	85	28,0	28,3	28,3
	2,00	80	26,3	26,7	55,0
	3,00	95	31,3	31,7	86,7
	4,00	12	3,9	4,0	90,7
	5,00	8	2,6	2,7	93,3
	6,00	7	2,3	2,3	95,7
	7,00	13	4,3	4,3	100,0
	Total	300	98,7	100,0	
Missing	System	4	1,3		
Total		304	100,0		

Öğrencilerden %85.6'sı Edebiyatın zor olduğunu düşünmekte, %3.9'u kararsız kalmakta, %9.2'si ise kolay olduğunu düşünmektedir.

Tablo36: Katılımcıların Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Yararlı-Yararsız).

EYARARLI

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	159	52,3	53,0	53,0
	2,00	90	29,6	30,0	83,0
	3,00	19	6,3	6,3	89,3
	4,00	19	6,3	6,3	95,7
	5,00	7	2,3	2,3	98,0
	6,00	4	1,3	1,3	99,3
	7,00	2	,7	,7	100,0
	Total	300	98,7	100,0	
Missing	System	4	1,3		
Total		304	100,0		

Öğrencilerden %88.2'si Edebiyatın yararlı olduğunu düşünmekte, %6.3'ü kararsız kalmakta, %4.3'ü ise yararsız olduğunu düşünmektedir.

Tablo37: Katılımcıların Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Çekici-İtici).

EÇEKICI

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	92	30,3	30,7	30,7
	2,00	64	21,1	21,3	52,0
	3,00	71	23,4	23,7	75,7
	4,00	45	14,8	15,0	90,7
	5,00	13	4,3	4,3	95,0
	6,00	6	2,0	2,0	97,0
	7,00	9	3,0	3,0	100,0
	Total	300	98,7	100,0	
Missing	System	4	1,3		
Total		304	100,0		

Öğrencilerden %74.8'i Edebiyatın çekici olduğunu düşünmekte, %14.8'i kararsız kalmakta, %9.3'ü ise itici olduğunu düşünmektedir.

Tablo38: Katılımcıların Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Eğlenceli-Sıkıcı).

EEYLENCL

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	82	27,0	27,3	27,3
	2,00	70	23,0	23,3	50,7
	3,00	74	24,3	24,7	75,3
	4,00	26	8,6	8,7	84,0
	5,00	24	7,9	8,0	92,0
	6,00	8	2,6	2,7	94,7
	7,00	16	5,3	5,3	100,0
	Total	300	98,7	100,0	
Missing	System	4	1,3		
Total		304	100,0		

Öğrencilerden %74.3'ü Edebiyatın eğlenceli olduğunu düşünmekte, %8.6'sı kararsız kalmakta, %15.8'i ise sıkıcı olduğunu düşünmektedir.

Tablo39: Katılımcıların Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Doğal-Yapay).

EDOĞAL

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	117	38,5	39,0	39,0
	2,00	69	22,7	23,0	62,0
	3,00	49	16,1	16,3	78,3
	4,00	43	14,1	14,3	92,7
	5,00	8	2,6	2,7	95,3
	6,00	8	2,6	2,7	98,0
	7,00	6	2,0	2,0	100,0
	Total	300	98,7	100,0	
Missing	System	4	1,3		
Total		304	100,0		

Öğrencilerden %77.3'ü Edebiyatın doğal olduğunu düşünmekte, %14.1'i kararsız kalmakta, %7.2'si ise yapay olduğunu düşünmektedir.

Tablo40: Katılımcıların Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Erkeksi-Kadını).

EERKEKSİ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	40	13,2	13,3	13,3
	2,00	16	5,3	5,3	18,7
	3,00	21	6,9	7,0	25,7
	4,00	175	57,6	58,3	84,0
	5,00	11	3,6	3,7	87,7
	6,00	11	3,6	3,7	91,3
	7,00	26	8,6	8,7	100,0
	Total	300	98,7	100,0	
Missing	System	4	1,3		
Total		304	100,0		

Öğrencilerden %25.4'ü Edebiyatın erkeksi olduğunu düşünmekte, %57.6'sı kararsız kalmakta, %15.8'i ise kadını olduğunu düşünmektedir.

Tablo41: Katılımcıların Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Yeterli-Yetersiz).

EYETERLİ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	78	25,7	26,0	26,0
	2,00	115	37,8	38,3	64,3
	3,00	51	16,8	17,0	81,3
	4,00	37	12,2	12,3	93,7
	5,00	9	3,0	3,0	96,7
	6,00	5	1,6	1,7	98,3
	7,00	5	1,6	1,7	100,0
	Total	300	98,7	100,0	
Missing	System	4	1,3		
Total		304	100,0		

Öğrencilerden %80.3'ü Edebiyatın yeterli olduğunu düşünmekte, %12.2'si kararsız kalmakta, %6.2'si ise yetersiz olduğunu düşünmektedir.

Tablo42: Katılımcıların Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Kalıcı-Geçici).

EKALICI

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	118	38,8	39,3	39,3
	2,00	82	27,0	27,3	66,7
	3,00	52	17,1	17,3	84,0
	4,00	19	6,3	6,3	90,3
	5,00	16	5,3	5,3	95,7
	6,00	8	2,6	2,7	98,3
	7,00	5	1,6	1,7	100,0
	Total	300	98,7	100,0	
Missing	System	4	1,3		
Total		304	100,0		

Öğrencilerden %82.9'u Edebiyatın kalıcı olduğunu düşünmekte, %6.3'ü kararsız kalmakta, %9.5'i ise geçici olduğunu düşünmektedir.

Tablo43: Katılımcıların Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Aktif-Pasif).

EAKTIF

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	94	30,9	31,3	31,3
	2,00	92	30,3	30,7	62,0
	3,00	50	16,4	16,7	78,7
	4,00	42	13,8	14,0	92,7
	5,00	13	4,3	4,3	97,0
	6,00	2	,7	,7	97,7
	7,00	7	2,3	2,3	100,0
	Total	300	98,7	100,0	
Missing	System	4	1,3		
Total		304	100,0		

Öğrencilerden %77.6'sı Edebiyatın aktif olduğunu düşünmekte, %13.8'i kararsız kalmakta, %7.3'ü ise pasif olduğunu düşünmektedir.

Tablo44: Katılımcıların Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Güçlü-Zayıf).

EGÜÇLÜ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	136	44,7	45,3	45,3
	2,00	99	32,6	33,0	78,3
	3,00	38	12,5	12,7	91,0
	4,00	19	6,3	6,3	97,3
	5,00	3	1,0	1,0	98,3
	6,00	2	,7	,7	99,0
	7,00	3	1,0	1,0	100,0
	Total	300	98,7	100,0	
Missing	System	4	1,3		
Total		304	100,0		

Öğrencilerden %89.8'i Edebiyatın güçlü olduğunu düşünmekte, %6.3'ü kararsız kalmakta, %2.7'si ise zayıf olduğunu düşünmektedir.

Tablo45: Katılımcıların Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Çok yönlü-Tek yönlü).

EÇOKYÖN

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	112	36,8	37,3	37,3
	2,00	88	28,9	29,3	66,7
	3,00	35	11,5	11,7	78,3
	4,00	49	16,1	16,3	94,7
	5,00	12	3,9	4,0	98,7
	6,00	1	,3	,3	99,0
	7,00	3	1,0	1,0	100,0
	Total	300	98,7	100,0	
Missing	System	4	1,3		
Total		304	100,0		

Öğrencilerden %77.2'si Edebiyatın çok yönlü olduğunu düşünmekte, %16.1'i kararsız kalmakta, %5.2'si ise tek yönlü olduğunu düşünmektedir.

Tablo46: Katılımcıların Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Değişken-Sabit).

EDEĞİŞKN

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	43	14,1	14,3	14,3
	2,00	55	18,1	18,3	32,7
	3,00	83	27,3	27,7	60,3
	4,00	63	20,7	21,0	81,3
	5,00	15	4,9	5,0	86,3
	6,00	12	3,9	4,0	90,3
	7,00	29	9,5	9,7	100,0
	Total	300	98,7	100,0	
Missing	System	4	1,3		
Total		304	100,0		

Öğrencilerden %59.5'i Edebiyatın değişken olduğunu düşünmekte, %20.7'si kararsız kalmakta, %18.3'ü ise sabit olduğunu düşünmektedir.

Tablo47: Katılımcıların Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Coşkun-Durgun).

ECOŞKUN

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	81	26,6	27,0	27,0
	2,00	83	27,3	27,7	54,7
	3,00	62	20,4	20,7	75,3
	4,00	57	18,8	19,0	94,3
	5,00	7	2,3	2,3	96,7
	6,00	6	2,0	2,0	98,7
	7,00	4	1,3	1,3	100,0
	Total	300	98,7	100,0	
Missing	System	4	1,3		
Total		304	100,0		

Öğrencilerden %74.3'ü Edebiyatın coşkun olduğunu düşünmekte, %18.8'i kararsız kalmakta, %5.6'sı ise durgun olduğunu düşünmektedir.

Tablo48: Katılımcıların Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Düzenli-Düzensiz).

EDÜZENLİ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	110	36,2	36,7	36,7
	2,00	97	31,9	32,3	69,0
	3,00	50	16,4	16,7	85,7
	4,00	27	8,9	9,0	94,7
	5,00	8	2,6	2,7	97,3
	6,00	6	2,0	2,0	99,3
	7,00	2	,7	,7	100,0
	Total	300	98,7	100,0	
Missing	System	4	1,3		
Total		304	100,0		

Öğrencilerden %84.5'i Edebiyatın düzenli olduğunu düşünmekte, %8.9'u kararsız kalmakta, %5.3'ü ise düzensiz olduğunu düşünmektedir.

Tablo49: Katılımcıların Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Geleneksel-Yenilikçi).

EGELNKSL

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	118	38,8	39,3	39,3
	2,00	63	20,7	21,0	60,3
	3,00	41	13,5	13,7	74,0
	4,00	43	14,1	14,3	88,3
	5,00	6	2,0	2,0	90,3
	6,00	11	3,6	3,7	94,0
	7,00	18	5,9	6,0	100,0
	Total	300	98,7	100,0	
Missing	System	4	1,3		
Total		304	100,0		

Öğrencilerden %73'ü Edebiyatın geleneksel olduğunu düşünmekte, %14.1'i kararsız kalmakta, %11.5'i ise yenilikçi olduğunu düşünmektedir.

Tablo50: Katılımcıların Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (İncelikli-Kaba).

EİNCELKL

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	135	44,4	45,0	45,0
	2,00	76	25,0	25,3	70,3
	3,00	45	14,8	15,0	85,3
	4,00	26	8,6	8,7	94,0
	5,00	9	3,0	3,0	97,0
	6,00	5	1,6	1,7	98,7
	7,00	4	1,3	1,3	100,0
	Total	300	98,7	100,0	
Missing	System	4	1,3		
Total		304	100,0		

Öğrencilerden %84.2'si Edebiyatın incelikli olduğunu düşünmekte, %8.6'sı kararsız kalmakta, %5.9'u ise kaba olduğunu düşünmektedir.

Tablo51: Katılımcıların Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Üretken-Üretken değil).

EÜRETKEN

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	114	37,5	38,0	38,0
	2,00	88	28,9	29,3	67,3
	3,00	44	14,5	14,7	82,0
	4,00	36	11,8	12,0	94,0
	5,00	4	1,3	1,3	95,3
	6,00	6	2,0	2,0	97,3
	7,00	8	2,6	2,7	100,0
	Total	300	98,7	100,0	
Missing	System	4	1,3		
Total		304	100,0		

Öğrencilerden %80.9'u Edebiyatın üretken olduğunu düşünmekte, %11.8'i kararsız kalmakta, %5.9'u ise üretken olmadığını düşünmektedir.

Tablo52: Katılımcıların Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Sıradan-Olağanüstü).

ESİRADAN

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	18	5,9	6,0	6,0
	2,00	10	3,3	3,3	9,3
	3,00	40	13,2	13,3	22,7
	4,00	66	21,7	22,0	44,7
	5,00	46	15,1	15,3	60,0
	6,00	49	16,1	16,3	76,3
	7,00	71	23,4	23,7	100,0
	Total	300	98,7	100,0	
Missing	System	4	1,3		
Total		304	100,0		

Öğrencilerden %22.4'ü Edebiyatın sıradan olduğunu düşünmekte, %21.7'si kararsız kalmakta, %54.6'sı ise olağanüstü olduğunu düşünmektedir.

Tablo53: Katılımcıların Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Sade-Süslü).

ESADE

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	46	15,1	15,3	15,3
	2,00	38	12,5	12,7	28,0
	3,00	51	16,8	17,0	45,0
	4,00	41	13,5	13,7	58,7
	5,00	17	5,6	5,7	64,3
	6,00	42	13,8	14,0	78,3
	7,00	65	21,4	21,7	100,0
	Total	300	98,7	100,0	
Missing	System	4	1,3		
Total		304	100,0		

Öğrencilerden %44.4'ü Edebiyatın sade olduğunu düşünmekte, %13.5'i kararsız kalmakta, %40.8'i ise süslü olduğunu düşünmektedir.

Tablo54: Katılımcıların Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Basit-Karmaşık).

EBASIT

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	23	7,6	7,7	7,7
	2,00	23	7,6	7,7	15,3
	3,00	62	20,4	20,7	36,0
	4,00	48	15,8	16,0	52,0
	5,00	44	14,5	14,7	66,7
	6,00	38	12,5	12,7	79,3
	7,00	62	20,4	20,7	100,0
	Total	300	98,7	100,0	
Missing	System	4	1,3		
Total		304	100,0		

Öğrencilerden %35.6'sı Edebiyatın basit olduğunu düşünmekte, %15.8'i kararsız kalmakta, %47.4'ü ise karmaşık olduğunu düşünmektedir.

Tablo55: Katılımcıların Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Zengin-Fakir).

EZENGİN

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	153	50,3	51,0	51,0
	2,00	88	28,9	29,3	80,3
	3,00	23	7,6	7,7	88,0
	4,00	22	7,2	7,3	95,3
	5,00	5	1,6	1,7	97,0
	6,00	4	1,3	1,3	98,3
	7,00	5	1,6	1,7	100,0
	Total	300	98,7	100,0	
Missing	System	4	1,3		
Total		304	100,0		

Öğrencilerden %86.8'i Edebiyatın zengin olduğunu düşünmekte, %7.2'si kararsız kalmakta, %4.5'i ise fakir olduğunu düşünmektedir.

Tablo56: Katılımcıların Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Bağımlı-Bağımsız).

EBAĞIMLI

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	37	12,2	12,3	12,3
	2,00	42	13,8	14,0	26,3
	3,00	55	18,1	18,3	44,7
	4,00	91	29,9	30,3	75,0
	5,00	13	4,3	4,3	79,3
	6,00	14	4,6	4,7	84,0
	7,00	48	15,8	16,0	100,0
	Total	300	98,7	100,0	
Missing	System	4	1,3		
Total		304	100,0		

Öğrencilerden %44.1'i Edebiyatın bağımlı olduğunu düşünmekte, %29.9'u kararsız kalmakta, %24.7'si ise bağımsız olduğunu düşünmektedir.

Tablo57: Katılımcıların Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Bilgilendirici-Bilgilendirici değil).

EBILGLND

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	164	53,9	54,7	54,7
	2,00	85	28,0	28,3	83,0
	3,00	24	7,9	8,0	91,0
	4,00	13	4,3	4,3	95,3
	5,00	5	1,6	1,7	97,0
	6,00	5	1,6	1,7	98,7
	7,00	4	1,3	1,3	100,0
	Total	300	98,7	100,0	
Missing	System	4	1,3		
Total		304	100,0		

Öğrencilerden %89.8'i Edebiyatın bilgilendirici olduğunu düşünmekte, %4.3'ü kararsız kalmakta, %4.5'i ise bilgilendirici olmadığını düşünmektedir.

Tablo58: Katılımcıların Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Gerçek-Kurmaca).

EGERÇEK

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	138	45,4	46,0	46,0
	2,00	67	22,0	22,3	68,3
	3,00	31	10,2	10,3	78,7
	4,00	34	11,2	11,3	90,0
	5,00	9	3,0	3,0	93,0
	6,00	10	3,3	3,3	96,3
	7,00	11	3,6	3,7	100,0
	Total	300	98,7	100,0	
Missing	System	4	1,3		
Total		304	100,0		

Öğrencilerden %77.6'sı Edebiyatın gerçek olduğunu düşünmekte, %11.2'si kararsız kalmakta, %9.9'u ise kurmaca(hayali) olduğunu düşünmektedir.

Tablo59: Katılımcıların Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri(Tecrübe,bilgi,olaya dayanır-Hayal,duyguya dayanır).

ETECRÜBE

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	103	33,9	34,3	34,3
	2,00	69	22,7	23,0	57,3
	3,00	26	8,6	8,7	66,0
	4,00	45	14,8	15,0	81,0
	5,00	8	2,6	2,7	83,7
	6,00	18	5,9	6,0	89,7
	7,00	31	10,2	10,3	100,0
	Total	300	98,7	100,0	
Missing	System	4	1,3		
Total		304	100,0		

Öğrencilerden %65.2'si Edebiyatın tecrübe, bilgi, olaya... dayandığını düşünmekte, %14.8'i kararsız kalmakta, %18.7'si ise hayal ve duyguya dayandığını düşünmektedir.

Tablo60: Katılımcıların Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Dışa dönük-İçe dönük).

EDİŞDÖN

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	42	13,8	14,0	14,0
	2,00	48	15,8	16,0	30,0
	3,00	52	17,1	17,3	47,3
	4,00	114	37,5	38,0	85,3
	5,00	11	3,6	3,7	89,0
	6,00	16	5,3	5,3	94,3
	7,00	17	5,6	5,7	100,0
	Total	300	98,7	100,0	
Missing	System	4	1,3		
Total		304	100,0		

Öğrencilerden %46.7'si Edebiyatın dışa dönük olduğunu düşünmekte, %37.5'i kararsız kalmakta, %14.5'i ise içe dönük olduğunu düşünmektedir.

Tablo61: Katılımcıların Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Ahlâki olmalı-Ahlâki olmak zorunda değil).

EAHLAKI

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	132	43,4	44,0	44,0
	2,00	41	13,5	13,7	57,7
	3,00	22	7,2	7,3	65,0
	4,00	63	20,7	21,0	86,0
	5,00	10	3,3	3,3	89,3
	6,00	11	3,6	3,7	93,0
	7,00	21	6,9	7,0	100,0
	Total	300	98,7	100,0	
Missing	System	4	1,3		
Total		304	100,0		

Öğrencilerden %64.1'i Edebiyatın ahlâki olması gerektiğini düşünmekte, %20.7'si kararsız kalmakta, %13.8'i ise ahlâki olmak zorunda olmadığını düşünmektedir.

Tablo62: Katılımcıların sınıf seviyeleri ile Türkçe kavramının içini doldurma dereceleri arasındaki farka ilişkin ki-kare testi sonuçları.

TÜRKÇE	Ki-Kare	p	TÜRKÇE
1-Canlıdır.	16.825	.156	Cansızdır.
2-Soyuttur.	18.055	.114	Somuttur.
3-Güzel bir dildir.	10.855	.210	Çirkin bir dildir.
4-Zor bir dildir.	13.069	.364	Kolay bir dildir.
5-Yararlı bir dildir.	8.707	.560	Yararsız bir dildir.
6-Çekici bir dildir.	16.608	.165	İtici bir dildir.
7-Eğlenceli bir dildir.	10.451	.033*	Sıkıcı bir dildir.
8-Doğal bir dildir.	9.779	.635	Yapay bir dildir.
9-Erkeksidir.	11.839	.019*	Kadınsıdır.
10-Yeterli bir dildir.	10.970	.531	Yetersiz bir dildir.
11-Kalıcıdır.	8.841	.716	Geçicidir.
12-Aktif bir dildir.	12.490	.407	Pasif bir dildir.
13-Güçlü bir dildir.	15.608	.210	Zayıf bir dildir.
14-Çok-yönlü bir dildir.	19.252	.083	Tek-yönlü bir dildir.
15-Değişken bir dildir.	12.834	.381	Sabit bir dildir.
16-Coşkun bir dildir.	9.035	.700	Durgun bir dildir.
17-Düzenli bir dildir.	13.999	.301	Düzensiz bir dildir.
18-Geleneksel bir dildir.	13.908	.307	Yenilikçi bir dildir.
19-İncelikli bir dildir.	18.657	.097	Kaba bir dildir.
20-Üretken bir dildir.	10.732	.552	Üretken bir dil değildir.

21-Sıradan bir dildir.	13.565	.329	Olağanüstü bir dildir.
22-Sade bir dildir.	9.411	.668	Süslü bir dildir.
23-Basit bir dildir.	21.194	0.048*	Karmaşık bir dildir.
24-Zengin bir dildir.	6.019	.915	Fakir bir dildir.
25-Bağımlı bir dildir.	13.477	.335	Bağımsız bir dildir.
26-Eski bir dildir.	10.490	.573	Yeni bir dildir.
27-Büyük bir dildir.	8.036	.782	Küçük bir dildir.
28-Edebi bir dildir.	10.710	.554	İlkel bir dildir.
29-İletişim aracıdır.	6.291	.790	İletişim aracı değildir.
30-Diğer dillerden kolay etkilenir.	8.183	.771	Diğer dillerden kolay etkilenmez.

*p<0,05

Tablo63: Katılımcıların sınıf seviyeleri ile Türkçe kavramının içini doldurma dereceleri (Eğlenceli-Sıkıcı) arasındaki farka ilişkin Ki-Kare Analizi sonuçları.

	Eğlence li		Sıkıcı		Ki-Kare	p
Okul	2.00	4.00	6.00	Toplam	10.451	.033*
9.Sınıf	73(75.3)	14(8.7)	13(16)	100		
10.Sınıf	83(75.3)	4(8.7)	13(16)	100		
11.Sınıf	70(75.3)	8(8.7)	22(16)	100		
Toplam	226	26	48	300		

*P<0.05

Katılımcıların sınıf seviyeleri ile Türkçe kavramının içini eğlenceli-sıkıcı sıfatları ile doldurmaları arasındaki ilişkinin test edilmesi amacıyla, iki kategorik değişken arasındaki farkın anlamlılığını test eden Ki-kare testi kullanılmıştır. Ki-kare değeri Tablo63'te verilmiştir. Bu değer 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tablo63 incelendiğinde Edebiyat kavramının içini eğlenceli-sıkıcı sıfat çifti ile doldururken 9.sınıfa gidenlerin 4'ü, 10.sınıfa gidenlerin 2'yi 11.sınıfların ise 6'yı diğer sınıf seviyelerine oranla daha fazla tercih ettikleri görülmektedir. 9.sınıfların 4'ü seçmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden yüksekken 2 ve 6'yı tercih etmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden düşüktür. 10.sınıfların 2'i tercih etmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden yüksekken 4 ve 6'yı tercih etmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden düşüktür. 11.sınıfların 6'yı tercih etmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden yüksekken 2 ve 4'ü tercih etmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden düşüktür.

Tablo64: Katılımcıların sınıf seviyeleri ile Türkçe kavramının içini doldurma dereceleri (Erkeksi-Kadınısı) arasındaki farka ilişkin Ki-Kare Analizi sonuçları.

	Erkeksi		Kadınısı		Ki-Kare	p
Okul	2.00	4.00	6.00	Toplam	11.839	.019*
9.Sınıf	30(28.3)	63(59.3)	7(12.3)	100		
10.Sınıf	26(28.3)	65(59.3)	9(12.3)	100		
11.Sınıf	29(28.3)	50(59.3)	21(12.3)	100		
Toplam	85	178	37	300		

*P<0.05

Katılımcıların sınıf seviyeleri ile Türkçe kavramının içini erkeksi-kadınısı sıfatları ile doldurmaları arasındaki ilişkinin test edilmesi amacıyla, iki kategorik değişken arasındaki farkın anlamlılığını test eden Ki-kare testi kullanılmıştır. Ki-kare değeri Tablo64'te verilmiştir. Bu değer 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tablo64 incelendiğinde Türkçe kavramının içini erkeksi-kadınısı sıfat çifti ile doldururken 11.sınıfların 4'ü diğer sınıf seviyelerine oranla daha az tercih ederken, 6'yı ise daha fazla tercih ettikleri görülmektedir. 9.sınıfların 2 ve 4'ü seçmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden yüksekken 6'yı tercih etmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden düşüktür. 10.sınıfların 4'ü tercih etmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden yüksekken 2 ve 6'yı tercih etmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden düşüktür. 11.sınıfların 2 ve 6'yı tercih etmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden yüksekken 4'ü tercih etmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden düşüktür.

Tablo65: Katılımcıların sınıf seviyeleri ile Türkçe kavramının içini doldurma dereceleri (Basit-Karmaşık) arasındaki farka ilişkin Ki-Kare Analizi sonuçları.

Sınıf Seviyesi	Basit							Karmaşık	Toplam	Ki-Kare	p
	1.00	2.00	3.00	4.00	5.00	6.00	7.00				
9. sınıf	9(11.7)	19(16.3)	18(20.3)	19(13.7)	10(12)	11(10.7)	14(15.3)		100	21.194	.048*
10. sınıf	20(11.7)	18(16.3)	19(20.3)	11(13.7)	10(12)	6(10.7)	16(15.3)		100		
11. sınıf	6(11.7)	12(16.3)	24(20.3)	11(13.7)	16(12)	15(10.7)	16(15.3)		100		
Toplam	35	49	61	41	36	32	46		300		

*P<0,05

Katılımcıların sınıf seviyeleri ile Türkçe kavramının içini basit-karmaşık sıfatları ile doldurmaları arasındaki ilişkinin test edilmesi amacıyla, iki kategorik değişken arasındaki farkın anlamlılığını test eden Ki-kare testi kullanılmıştır. Ki-kare değeri Tablo65'te verilmiştir. Bu değer 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tablo65 incelendiğinde Türkçe kavramının içini basit-karmaşık sıfat çifti ile doldururken 9.sınıfa gidenlerin 4'ü, 10.sınıfa gidenlerin 1'i, 11.sınıfa gidenlerin ise 3 ve 5'i diğer sınıf seviyelerine oranla daha fazla tercih ettikleri görülmektedir. Ayrıca 10.sınıflar 6'yı, 11.sınıflarsa 2'yi diğer sınıf seviyelerine oranla daha az tercih etmiştir. 9.sınıfların 2,4 ve 6'yı seçmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden yüksekken 1, 3, 5 ve 7'yi tercih etmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden düşüktür. 10.sınıfların 1,2 ve 7'yi tercih etmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden yüksekken 3, 4, 5 ve 6'yı tercih etmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden düşüktür. 11.sınıfların 3, 5, 6 ve 7'yi tercih etmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden yüksekken 1, 2 ve 4'ü tercih etmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden düşüktür.

Tablo66: Katılımcıların sınıf seviyeleri ile Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri arasındaki farka ilişkin ki-kare testi sonuçları.

Edebiyat	Ki-Kare	p	Edebiyat
1-Canlıdır.	18.307	.107	Cansızdır.
2-Soyuttur.	17.565	.130	Somuttur.
3-Güzeldir.	11.611	.477	Çirkindir.
4-Zordur.	12.248	.423	Kolaydır.
5-Yararlıdır.	24.254	.019	Yararsızdır.
6-Çekicidir.	13.352	.344	İtici.
7-Eğlencelidir.	13.910	.306	Sıkıcıdır.
8-Doğaldır.	16.108	.186	Yapaydır.
9-Erkeksidir.	16.461	.171	Kadınsıdır.
10-Yeterlidir.	13.567	.329	Yetersizdir.
11-Kalıcıdır.	8.670	.731	Geçicidir.
12-Aktiftir.	15.638	.208	Pasiftir.
13-Güçlüdür.	8.693	.729	Zayıftır.
14-Çok-yönlüdür.	12.801	.384	Tekyönlüdür.
15-Değişkendir.	21.949	.038*	Sabittir.
16-Coşkundur.	11.273	.506	Durgundur.
17-Düzenlidir.	10.135	.604	Düzensizdir.
18-Gelenekseldir.	13.872	.008*	Yenilikçidir.
19-İnceliklidir.	6.911	.863	Kabadır.
20-Üretkendir.	12.235	.427	Üretken değildir.

21-Sıradandır.	24.342	.018*	Olağanüstüdür.
22-Sadedir.	29.301	.004*	Süslüdür.
23-Basittir.	7.314	.836	Karmaşıktır.
24-Zengindir.	9.569	.654	Fakirdir.
25-Bağımlıdır.	8.546	.741	Bağımsızdır.
26-Bilgilendiricidir	13.831	.312	Bilgilendirici değildir.
27-Gerçektir.	9.755	.045*	Kurmacadır(hayalidir).
28Tecrübe, bilgi, olaya... dayanır.	28.267	.005*	Hayal ve duyguya dayanır.
29-Dışadönüktür.	17.682	.126	İçedönüktür.
30-Ahlâki olmalıdır.	10.574	.032*	Ahlâki olmak zorunda değildir.

*p<0,05

Tablo67: Katılımcıların sınıf seviyeleri ile Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Değişken-Sabit) arasındaki farka ilişkin Ki-Kare Analizi sonuçları.

Sı nıf Sevi yesi	De ğiş ken							Sa bit	Topl am	Ki- Kare	p
	1.00	2.00	3.00	4.00	5.00	6.00	7.00				
9. sınıf	13 (14.3)	17(1 8.3)	37(2 7.7)	22(2 1)	1(5)	3(4)	7(9.7)		100	21.94 9	.038*
10. sınıf	18(1 4.3)	17(1 8.3)	20(2 7.7)	24(2 1)	10(5)	4(4)	7(9.7)		100		
11. sınıf	12(1 4.3)	21(1 8.3)	26(2 7.7)	17(2 1)	4(5)	5(4)	15(9. 7)		100		
Topl am	43	55	83	63	15	12	29		300		

*P<0,05

Katılımcıların sınıf seviyeleri ile Edebiyat kavramının içini değişken-sabit sıfatları ile doldurmaları arasındaki ilişkinin test edilmesi amacıyla, iki kategorik değişken arasındaki farkın anlamlılığını test eden Ki-kare testi kullanılmıştır. Ki-kare değeri Tablo67’de verilmiştir. Bu değer 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tablo67 incelendiğinde Edebiyat kavramının içini değişken-sabit sıfat çifti ile doldururken 9.sınıfa gidenlerin 3’ü, 10.sınıfa gidenlerin 1 ve 5’i, 11.sınıfa gidenlerin ise 2 ve 7’yi diğer sınıf seviyelerine oranla daha fazla tercih ettikleri görülmektedir. Ayrıca 9.sınıflar 1’i, 11.sınıflarsa 4’ü diğer sınıf seviyelerine oranla daha az tercih etmiştir. 9.sınıfların 3 ve 4’ü seçmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden yüksekken 1, 2, 5, 6 ve 7’yi tercih etmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden düşüktür. 10.sınıfların 1, 4 ve 5’i tercih etmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden yüksekken 2, 3, ve 7’yi tercih etmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden düşüktür. 6’yı seçme söz konusu olduğunda 10.sınıflar için gözlenen değer ve beklenen değer aynıdır. 11.sınıfların 3, 5, 6 ve 7’yi tercih etmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden yüksekken 1, 2 ve 4’ü tercih etmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden düşüktür.

Tablo68: Katılımcıların sınıf seviyeleri ile Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Geleneksel-Yenilikçi) arasındaki farka ilişkin Ki-Kare Analizi sonuçları.

	Gele nek sel		Yeni likçi		Ki-Kare	p
Okul	2.00	4.00	6.00	Toplam	13.872	.008*
9.Sı nıf	70(74)	22(14.3)	8(11.7)	100		
10.Sı nıf	83(74)	8(14.3)	9(11.7)	100		
11.Sı nıf	69(74)	13(14.3)	18(11.7)	100		
Toplam	222	43	35	300		

*P<0.05

Katılımcıların sınıf seviyeleri ile Edebiyat kavramının içini geleneksel-yenilikçi sıfatları ile doldurmaları arasındaki ilişkinin test edilmesi amacıyla, iki kategorik değişken arasındaki farkın anlamlılığını test eden Ki-kare testi kullanılmıştır. Ki-kare değeri Tablo68’de verilmiştir. Bu değer 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tablo68 incelendiğinde Edebiyat kavramının içini geleneksel-yenilikçi sıfat çifti ile doldururken 9.sınıfa gidenlerin 4’ü, 10.sınıfa gidenlerin 2’yi 11.sınıfların ise 6’yı diğer sınıf seviyelerine oranla daha fazla tercih ettikleri görülmektedir. 9.sınıfların 4’ü seçmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden yüksekken 2 ve 6’yı tercih etmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden düşüktür. 10.sınıfların 2’yı tercih etmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden yüksekken 4 ve 6’yı tercih etmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden düşüktür. 11.sınıfların 6’yı tercih etmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden yüksekken 2 ve 4’ü tercih etmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden düşüktür.

Tablo69: Katılımcıların sınıf seviyeleri ile Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Sıradan-Olağanüstü) arasındaki farka ilişkin Ki-Kare Analizi sonuçları.

Sınıf Seviyesi	Sıradan							Olağanüstü	Top Lam	Ki-Kare	p
	1.00	2.00	3.00	4.00	5.00	6.00	7.00	7.00			
9. sınıf	6(6)	3 (3.3)	20 (13.3)	22 (22)	10 (15.3)	9 (16.3)	30 (23.7)	100		24.342	.018*
10. sınıf	5(6)	4 (3.3)	7 (13.3)	24 (22)	13 (15.3)	20 (16.3)	27 (23.7)	100			
11. sınıf	7(6)	3 (3.3)	13 (13.3)	20 (22)	23 (15.3)	20 (16.3)	14 (23.7)	100			
Top lam	18	10	40	66	46	49	71	300			

*P<0,05

Katılımcıların sınıf seviyeleri ile Edebiyat kavramının içini sıradan-olağanüstü sıfatları ile doldurmaları arasındaki ilişkinin test edilmesi amacıyla, iki kategorik değişken arasındaki farkın anlamlılığını test eden Ki-kare testi kullanılmıştır. Ki-kare değeri Tablo69’da verilmiştir. Bu değer 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tablo69 incelendiğinde Edebiyat kavramının içini değişken-sabit sıfat çifti ile doldururken 9.sınıfa gidenlerin 3’ü, 11.sınıfa gidenlerin ise 5’i diğer sınıf seviyelerine oranla daha fazla tercih ettikleri görülmektedir. Ayrıca 9.sınıflar 5’i, 10.sınıflar 3’ü, 11.sınıflarsa 7’yi diğer sınıf seviyelerine oranla daha az tercih etmiştir. 9.sınıfların 3 ve 7’yi seçmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden yüksekken 2, 5 ve 6’yı tercih etmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden düşüktür. 1 ve 4’ü seçme söz konusu olduğunda 9.sınıflar için gözlenen değer ve beklene değer aynıdır. 10.sınıfların 2, 4, 6 ve 7’yi tercih etmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden yüksekken 1, 3 ve 5’i tercih etmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden düşüktür. 11.sınıfların 1, 5 ve 6’yı tercih etmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden yüksekken 2, 3, 4 ve 7’yi tercih etmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden düşüktür.

Tablo70: Katılımcıların sınıf seviyeleri ile Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Sade-Süslü) arasındaki farka ilişkin Ki-Kare Analizi sonuçları.

Sı nıf Se vi yesi	Sa de							Süs lü	Top lam	Ki- Kare	p
	1.00	2.00	3.00	4.00	5.00	6.00	7.00				
9. sınıf	26(1 5.3)	12(1 2.7)	21(1 7)	16(1 3.7)	4(5.7)	9(14)	12(2 1.7)		100	29.30 1	.004*
10. sınıf	9(15. 3)	17(1 2.7)	14(1 7)	11(1 3.7)	9(5.7)	14(1 4)	26(2 1.7)		100		
11. sınıf	11(1 5.3)	9(12. 7)	16(1 7)	14(1 3.7)	4(5.7)	19(1 4)	27(2 1.7)		100		
Top lam	46	38	51	41	17	42	65		300		

*P<0,05

Katılımcıların sınıf seviyeleri ile Edebiyat kavramının içini sade-süslü sıfatları ile doldurmaları arasındaki ilişkinin test edilmesi amacıyla, iki kategorik değişken arasındaki farkın anlamlılığını test eden Ki-kare testi kullanılmıştır. Ki-kare değeri Tablo70’de verilmiştir. Bu değer 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tablo70 incelendiğinde Edebiyat kavramının içini sade-süslü sıfat çifti ile doldururken 9.sınıfa gidenlerin 1 ve 3’ü, 10.sınıfa gidenlerin 5’i, 11.sınıfa gidenlerin ise 6’yı diğer sınıf seviyelerine oranla daha fazla tercih ettikleri görülmektedir. Ayrıca 9.sınıflar 6 ve 7’yi, 11.sınıflarsa 2’yi diğer sınıf seviyelerine oranla daha az tercih etmiştir. 9.sınıfların 1, 3 ve 4’ü seçmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden yüksekken 2, 5, 6 ve 7’yi tercih etmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden düşüktür. 10.sınıfların 2, 5 ve 7’yi tercih etmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden yüksekken 1, 3 ve 4’ü tercih etmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden düşüktür. 6’yı seçme söz konusu olduğunda 10.sınıflar için gözlenen değer ile beklenen değer aynıdır. 11.sınıfların 4,6 ve 7’yi tercih etmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden yüksekken 1, 2, 3 ve 5’i tercih etmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden düşüktür.

Tablo71: Katılımcıların sınıf seviyeleri ile Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Gerçek-Kurmaca) arasındaki farka ilişkin Ki-Kare Analizi sonuçları.

	Gerçek		Kurmaca		Ki-Kare	p
Okul	2.00	4.00	6.00	Toplam	9.755	.045*
9.Sınıf	86(78.7)	9(11.3)	5(10)	100		
10.Sınıf	80(78.7)	8(11.3)	12(10)	100		
11.Sınıf	70(78.7)	17(11.3)	13(10)	100		
Toplam	236	34	30	300		

*P<0.05

Katılımcıların sınıf seviyeleri ile Edebiyat kavramının içini gerçek-kurmaca sıfatları ile doldurmaları arasındaki ilişkinin test edilmesi amacıyla, iki kategorik değişken arasındaki farkın anlamlılığını test eden Ki-kare testi kullanılmıştır. Ki-kare değeri Tablo71’de verilmiştir. Bu değer 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tablo71 incelendiğinde Edebiyat kavramının içini gerçek-kurmaca sıfat çifti ile doldururken 9.sınıfa gidenlerin 2’yi 11.sınıfların ise 4’ü diğer sınıf seviyelerine oranla daha fazla tercih ettikleri görülmektedir. Ayrıca 9.sınıfa gidenlerin 6’yı diğer sınıf seviyelerine göre daha az tercih ettikleri görülmektedir. 9.sınıfların 2’yi seçmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden yüksekken 4 ve 6’yı tercih etmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden düşüktür. 10.sınıfların 2 ve 6’yı tercih etmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden yüksekken 4’ü tercih etmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden düşüktür. 11.sınıfların 4 ve 6’yı tercih etmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden yüksekken 2’yi tercih etmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden düşüktür.

Tablo72: Katılımcıların sınıf seviyeleri ile Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Tecrübe-Hayal) arasındaki farka ilişkin Ki-Kare Analizi sonuçları.

Sı nıf Se vi yesi	Tec rü be							Ha yal	Top Lam	Ki- Kare	p
	1.00	2.00	3.00	4.00	5.00	6.00	7.00				
9. sınıf	47(3 4.3)	25(2 3)	7(8.7)	10(1 5)	3(2.7)	1(6)	7(10. 3)	100	28.26 7	.005*	
10. sınıf	30(3 4.3)	17(1 7)	11(8. 7)	22(1 5)	2(2.7)	5(6)	13(1 0.3)	100			
11. sınıf	26(3 4.3)	27(2 3)	8(8.7)	13(1 5)	3(2.7)	12(6)	11(1 0.3)	100			
Top lam	103	69	26	45	8	18	31	300			

*P<0,05

Katılımcıların sınıf seviyeleri ile Edebiyat kavramının içini tecrübe-hayal sıfatları ile doldurmaları arasındaki ilişkinin test edilmesi amacıyla, iki kategorik değişken arasındaki farkın anlamlılığını test eden Ki-kare testi kullanılmıştır. Ki-kare değeri Tablo72’de verilmiştir. Bu değer 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tablo72 incelendiğinde Edebiyat kavramının içini tecrübe-hayal sıfat çifti ile doldururken 9.sınıfa gidenlerin 1’i, 10.sınıfa gidenlerin 3 ve 4’ü, 11.sınıfa gidenlerin ise 6’yı diğer sınıf seviyelerine oranla daha fazla tercih ettikleri görülmektedir. Ayrıca 9.sınıflar 7’yi, 10.sınıflarsa 2’i diğer sınıf seviyelerine oranla daha az tercih etmiştir. 9.sınıfların 1, 2 ve 5’i seçmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden yüksekken 3, 4, 6 ve 7’i tercih etmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden düşüktür. 10.sınıfların 3, 4 ve 7’i tercih etmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden yüksekken 1, 5 ve 6’yı tercih etmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden düşüktür. 10.sınıfların 2’yi seçmelerinin gözlenen değeri ve beklenen değeri aynıdır. 11.sınıfların 2, 5, 6 ve 7’i tercih etmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden yüksekken 1, 3 ve 4’ü tercih etmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden düşüktür.

Tablo73: Katılımcıların sınıf seviyeleri ile Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Ahlaki olmalı-Ahlaki olmak zorunda değil) arasındaki farka ilişkin Ki-Kare Analizi sonuçları.

	Ahlaki olmalı		Ahlaki olmak zorunda dğl.		Ki-Kare	p
Okul	2.00	4.00	6.00	Toplam	10.574	.032*
9.Sınıf	75(65)	19(21)	6(14)	100		
10.Sınıf	62(65)	19(21)	19(14)	100		
11.Sınıf	58(65)	25(21)	17(14)	100		
Toplam	195	63	42	300		

*P<0.05

Katılımcıların sınıf seviyeleri ile Edebiyat kavramının içini ahlaki olmalı-zorunlu değil sıfatları ile doldurmaları arasındaki ilişkinin test edilmesi amacıyla, iki kategorik değişken arasındaki farkın anlamlılığını test eden Ki-kare testi kullanılmıştır. Ki-kare değeri Tablo73'te verilmiştir. Bu değer 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tablo73 incelendiğinde Edebiyat kavramının içini ahlaki sıfatı ile doldururken 9.sınıfa gidenlerin 2'yi 11.sınıfların ise 4'ü diğer sınıf seviyelerine oranla daha fazla tercih ettikleri görülmektedir. Ayrıca 9.sınıfa gidenlerin 6'yı diğer sınıf seviyelerine göre daha az tercih ettikleri görülmektedir. 9.sınıfların 2'yi seçmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden yüksekken 4 ve 6'yı tercih etmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden düşüktür. 10.sınıfların 6'yı tercih etmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden yüksekken 2 ve 4'ü tercih etmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden düşüktür. 11.sınıfların 4'ü tercih etmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden yüksekken 2 ve 6'yı tercih etmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden düşüktür.

Tablo74: 9.sınıf öğrencilerin cinsiyetleri ile Türkçe kavramının içini doldurma dereceleri arasındaki farka ilişkin ki-kare testi sonuçları.

TÜRKÇE	Ki-Kare	p	TÜRKÇE
1-Canlıdır.	7.303	.199	Cansızdır.
2-Soyuttur.	3.683	.720	Somuttur.
3-Güzel bir dildir.	6.400	.171	Çirkin bir dildir.
4-Zor bir dildir.	5.723	.455	Kolay bir dildir.
5-Yararlı bir dildir.	3.198	.525	Yararsız bir dildir.
6-Çekici bir dildir.	8.561	.128	İtici bir dildir.
7-Eğlenceli bir dildir.	5.210	.517	Sıkıcı bir dildir.
8-Doğal bir dildir.	3.550	.737	Yapay bir dildir.
9-Erkeksidir.	8.880	.180	Kadınsıdır.
10-Yeterli bir dildir.	12.236	.057	Yetersiz bir dildir.
11-Kalıcıdır.	5.688	.338	Geçicidir.
12-Aktif bir dildir.	5.306	.380	Pasif bir dildir.
13-Güçlü bir dildir.	7.961	.158	Zayıf bir dildir.
14-Çok-yönlü bir dildir.	10.055	.074	Tek-yönlü bir dildir.
15-Değişken bir dildir.	2.617	.855	Sabit bir dildir.
16-Coşkun bir dildir.	2.055	.841	Durgun bir dildir.
17-Düzenli bir dildir.	3.797	.704	Düzensiz bir dildir.
18-Geleneksel bir dildir.	7.314	.293	Yenilikçi bir dildir.
19-İncelikli bir dildir.	9.889	.078	Kaba bir dildir.
20-Üretken bir dildir.	3.154	.789	Üretken bir dil değildir.

21-Sıradan bir dildir.	6.881	.032*	Olağanüstü bir dildir.
22-Sade bir dildir.	5.228	.515	Süslü bir dildir.
23-Basit bir dildir.	4.666	.587	Karmaşık bir dildir.
24-Zengin bir dildir.	4.860	.562	Fakir bir dildir.
25-Bağımlı bir dildir.	5.072	.535	Bağımsız bir dildir.
26-Eski bir dildir.	16.676	.011	Yeni bir dildir.
27-Büyük bir dildir.	1.396	.925	Küçük bir dildir.
28-Edebi bir dildir.	1.598	.902	İlkel bir dildir.
29-İletişim aracıdır.	3.217	.522	İletişim aracı değildir.
30-Diğer dillerden kolay etkilenir.	5.755	.451	Dğer dillerden kolay etkilenmez.

*p<0,05

Tablo75: 9.Sınıfa giden katılımcıların cinsiyetleri ile Türkçe kavramının içini doldurma dereceleri (Sıradan-Olağanüstü) arasındaki farka ilişkin Ki-Kare Analizi sonuçları.

	Sıra dan		Olağanü stü		Ki-Kare	p
Cinsi yet	2.00	4.00	6.00	Toplam	6.881	.032*
Kız	10(12.5)	10(14)	30(23.5)	50		
Erkek	15(12.5)	18(14)	17(23.5)	50		
Toplam	25	28	47	100		

*P<0,05

9.sınıfa giden katılımcıların cinsiyetleri ile Türkçe kavramının içini sıradan-olağanüstü sıfatları ile doldurmaları arasındaki ilişkinin test edilmesi amacıyla, iki kategorik değişken arasındaki farkın anlamlılığını test eden Ki-kare testi kullanılmıştır. Ki-kare değeri Tablo75'te verilmiştir. Bu değer 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tablo75 incelendiğinde, Türkçe kavramının içini sıradan-olağanüstü sıfat çifti ile doldururken erkeklerin 2 ve 4'ü kızlara oranla daha çok tercih ettikleri, kızların ise 6'yı erkeklere oranla daha çok tercih ettikleri görülmektedir. Kızların 2 ve 4'ü seçmeleri için gözlenen değer beklenen değerden düşükken, 6'yı seçmeleri için gözlenen değer beklenen değerden yüksektir. Erkeklerde ise 2 ve 4'ü seçme söz konusu olduğunda gözlenen değer beklenen değerden yüksek olduğu, 6'yı seçme söz konusu olduğunda ise gözlenen değer beklenen değerden düşük olduğu görülmektedir.

Tablo76: 10.sınıf öğrencilerin cinsiyetleri ile Türkçe kavramının içini doldurma dereceleri arasındaki farka ilişkin ki-kare testi sonuçları.

TÜRKÇE	Ki-Kare	p	TÜRKÇE
1-Canlıdır.	10.028	.123	Cansızdır.
2-Soyuttur.	4.985	.546	Somuttur.
3-Güzel bir dildir.	7.894	.019	Çirkin bir dildir.
4-Zor bir dildir.	10.814	.084	Kolay bir dildir.
5-Yararlı bir dildir.	8.812	.066	Yararsız bir dildir.
6-Çekici bir dildir.	4.969	.420	İtici bir dildir.
7-Eğlenceli bir dildir.	5.586	.471	Sıkıcı bir dildir.
8-Doğal bir dildir.	3.386	.759	Yapay bir dildir.
9-Erkeksidir.	16.582	.011	Kadınsıdır.
10-Yeterli bir dildir.	7.426	.283	Yetersiz bir dildir.
11-Kalıcıdır.	3.168	.674	Geçicidir.
12-Aktif bir dildir.	9.824	.132	Pasif bir dildir.
13-Güçlü bir dildir.	12.409	.030	Zayıf bir dildir.
14-Çok-yönlü bir dildir.	3.161	.675	Tek-yönlü bir dildir.
15-Değişken bir dildir.	7.268	.297	Sabit bir dildir.
16-Coşkun bir dildir.	8.216	.145	Durgun bir dildir.
17-Düzenli bir dildir.	3.713	.591	Düzensiz bir dildir.
18-Geleneksel bir dildir.	9.599	.143	Yenilikçi bir dildir.
19-İncelikli bir dildir.	6.735	.151	Kaba bir dildir.
20-Üretken bir dildir.	4.667	.587	Üretken bir dil değildir.

21-Sıradan bir dildir.	4.839	.565	Olağanüstü bir dildir.
22-Sade bir dildir.	11.945	.063	Süslü bir dildir.
23-Basit bir dildir.	11.082	.026*	Karmaşık bir dildir.
24-Zengin bir dildir.	4.597	.467	Fakir bir dildir.
25-Bağımlı bir dildir.	4.591	.597	Bağımsız bir dildir.
26-Eski bir dildir.	15.702	.015	Yeni bir dildir.
27-Büyük bir dildir.	6.981	.323	Küçük bir dildir.
28-Edebi bir dildir.	2.416	.789	İlkel bir dildir.
29-İletişim aracıdır.	3.091	.543	İletişim aracı değildir.
30-Diğer dillerden kolay etkilenir.	.8470	.206	Diğer dillerden kolay etkilenmez.

*p<0,05

Tablo77: 10.Sınıfa giden katılımcıların cinsiyetleri ile Türkçe kavramını içini doldurma dereceleri Basit-Karmaşık) arasındaki farka ilişkin Ki-Kare Analizi sonuçları.

	Sade				Süslü		Ki-Kare	p
Cinsiyet	2.00	3.00	4.00	5.00	6.00	Toplam	11.082	.026*
Kız	17(18)	4(9.5)	7(6.5)	5(3.5)	17(12.5)	50		
Erkek	19(18)	15(9.5)	6(6.5)	2(3.5)	8(12.5)	50		
Toplam	36	19	13	7	25	100		

*P<0,0.5

10.sınıf giden katılımcıların cinsiyetleri ile Türkçe kavramının içini sade-süslü sıfatları ile doldurmaları arasındaki ilişkinin test edilmesi amacıyla, iki kategorik değişken arasındaki farkın anlamlılığını test eden Ki-kare testi kullanılmıştır. Ki-kare değeri Tablo77’de verilmiştir. Bu değer 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tablo77 incelendiğinde, 10.sınıflar Türkçe kavramının içini sade-süslü sıfat çifti ile doldururken kızların 6’yı erkelere oranla daha çok tercih ettikleri, erkeklerinse 3’ü kızlara oranla daha çok tercih ettikleri görülmektedir. Kızların 2 ve 3’ü tercih etmeleri için gözlenen değer beklenen değerden düşükken 4,5 ve 6’yı tercih etmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden yüksektir. Erkeklerde 2 ve 3’ü tercih etme gözlenen değeri beklenen değerden yüksek, 4,5 ve 6’yı tercih etme gözlenen değeri beklenen düşüktür.

Tablo78: 11.sınıf öğrencilerin cinsiyetleri ile Türkçe kavramının içini doldurma dereceleri arasındaki farka ilişkin ki-kare testi sonuçları.

TÜRKÇE	Ki-Kare	p	TÜRKÇE
1-Canlıdır.	8.788	.067	Cansızdır.
2-Soyuttur.	9.644	.140	Somuttur.
3-Güzel bir dildir.	3.102	.376	Çirkin bir dildir.
4-Zor bir dildir.	16.707	.010	Kolay bir dildir.
5-Yararlı bir dildir.	13.033	.011	Yararsız bir dildir.
6-Çekici bir dildir.	6.095	.297	İtici bir dildir.
7-Eğlenceli bir dildir.	5.981	.425	Sıkıcı bir dildir.
8-Doğal bir dildir.	4.929	.553	Yapay bir dildir.
9-Erkeksidir.	23.727	.00*	Kadınsıdır.
10-Yeterli bir dildir.	6.804	.339	Yetersiz bir dildir.
11-Kalıcıdır.	12.324	.055	Geçicidir.
12-Aktif bir dildir.	2.648	.754	Pasif bir dildir.
13-Güçlü bir dildir.	4.069	.667	Zayıf bir dildir.
14-Çok-yönlü bir dildir.	3.433	.488	Tek-yönlü bir dildir.
15-Değişken bir dildir.	8.611	.197	Sabit bir dildir.
16-Coşkun bir dildir.	4.418	.491	Durgun bir dildir.
17-Düzenli bir dildir.	6.033	.303	Düzensiz bir dildir.
18-Geleneksel bir dildir.	10.831	.094	Yenilikçi bir dildir.
19-İncelikli bir dildir.	6.994	.321	Kaba bir dildir.

20-Üretken bir dildir.	3.546	.738	Üretken bir dil değildir.
21-Sıradan bir dildir.	7.411	.285	Olağanüstü bir dildir.
22-Sade bir dildir.	5.885	.436	Süslü bir dildir.
23-Basit bir dildir.	2.135	.907	Karmaşık bir dildir.
24-Zengin bir dildir.	4.503	.609	Fakir bir dildir.
25-Bağımlı bir dildir.	1.896	.929	Bağımsız bir dildir.
26-Eski bir dildir.	7.039	.317	Yeni bir dildir.
27-Büyük bir dildir.	2.669	.615	Küçük bir dildir.
28-Edebi bir dildir.	4.656	.589	İlkel bir dildir.
29-İletişim aracıdır.	4.077	.538	İletişim aracı değildir.
30-Diğer dillerden kolay etkilenir.	2.980	811	Diğer dillerden kolay etkilenmez.

*p<0,05

Tablo79: 11.Sınıfa giden katılımcıların cinsiyetleri ile Türkçe kavramının içini doldurma dereceleri (Erkeksi-Kadınsı) arasındaki farka ilişkin Ki-Kare Analizi sonuçları.

	Erkeksi		Kadınsı		Ki-Kare	p
Cinsiyet	2.00	4.00	6.00	Toplam	23.727	.00*
Kız	6(14.5)	25(25)	19(10.5)	50		
Erkek	23(14.5)	25(25)	2(10.5)	50		
Toplam	29	50	21	100		

* P<0,05

11.sınıfa giden katılımcıların cinsiyetleri ile Türkçe kavramının içini erkeksi-kadınsı sıfatları ile doldurmaları arasındaki ilişkinin test edilmesi amacıyla, iki kategorik değişken arasındaki farkın anlamlılığını test eden Ki-kare testi kullanılmıştır. Ki-kare değeri Tablo79’da verilmiştir. Bu değer 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tablo79 incelendiğinde, Türkçe kavramının içini erkeksi-kadınsı sıfat çifti ile doldururken kızların 6’yı erkelere oranla daha çok tercih ettikleri, erkeklerinse 2’yi kızlara oranla daha çok tercih ettikleri görülmektedir. Kızların 2’yi tercih etmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden düşükken erkeklerin 2’yi tercih etme gözlenen değeri beklenen değerden yüksektir. 4 için beklenen değer ve gözlenen değer hem kızlar hem de erkelerde aynıdır. Kızların 6’yı seçmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden yüksekken erkekler için 6’yı seçme gözlenen değer beklenen değerden düşüktür.

Tablo80: 9.sınıf öğrencilerin cinsiyetleri ile Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri arasındaki farka ilişkin ki-kare testi sonuçları.

Edebiyat	Ki-Kare	p	Edebiyat
1-Canlıdır.	3.734	.588	Cansızdır.
2-Soyuttur.	8.136	.017 *	Somuttur.
3-Güzeldir.	4.250	.514	Çirkindir.
4-Zordur.	5.318	.378	Kolaydır.
5-Yararlıdır.	4.974	.419	Yararsızdır.
6-Çekicidir.	1.685	.891	İtici.
7-Eğlencelidir.	5.634	.465	Sıkıcıdır.
8-Doğaldır.	8.142	.228	Yapaydır.
9-Erkeksidir.	7.757	.021 *	Kadınsıdır.
10-Yeterlidir.	5.614	.346	Yetersizdir.
11-Kalıcıdır.	2.021	.846	Geçicidir.
12-Aktiftir.	1.591	.902	Pasiftir.
13-Güçlüdür.	4.536	.475	Zayıftır.
14-Çok-yönlüdür.	.786	.978	Tekyönlüdür.
15-Değişkendir.	5.892	.435	Sabittir.
16-Coşkundur.	4.997	.416	Durgundur.
17-Düzenlidir.	5.922	.314	Düzensizdir.
18-Gelenekseldir.	8.043	.154	Yenilikçidir.
19-İnceliklidir.	12.234	.057	Kabadır.
20-Üretkendir.	6.523	.259	Üretken değildir.

21-Sıradandır.	2.778	.836	Olağanüstüdür.
22-Sadedir.	4.711	.581	Süslüdür.
23-Basittir.	6.888	.331	Karmaşıktır.
24-Zengindir.	6.468	.263	Fakirdir.
25-Bağımlıdır.	2.329	.887	Bağımsızdır.
26-Bilgilendiricidir.	3.186	.671	Bilgilendirici değildir.
27-Gerçektir.	7.239	.299	Kurmacadır(hayalidir).
28-Tecrübe, bilgi, olaya... dayanır.	3.543	.738	Hayal ve duyguya dayanır.
29-Dışadönüktür.	7.922	.244	İçedönüktür.
30-Ahlâki olmalıdır.	5.924	.314	Ahlâki olmak zorunda değildir.

*p<0,05

Tablo81: 9.Sınıfa giden katılımcıların cinsiyetleri ile Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Soyut-Somut) arasındaki farka ilişkin Ki-Kare Analizi sonuçları.

	Soyut		Somut		Ki-Kare	p
Cinsi yet	2.00	4.00	6.00	Toplam	8.136	.017*
Kız	24(29)	11(11.5)	15(9.5)	50		
Erkek	34(29)	12(11.5)	4(9.5)	50		
Toplam	58	23	19	100		

*P<0.05

9.sınıfa katılımcıların cinsiyetleri ile Edebiyat kavramının içini soyut-somut sıfatları ile doldurmaları arasındaki ilişkinin test edilmesi amacıyla, iki kategorik değişken arasındaki farkın anlamlılığını test eden Ki-kare testi kullanılmıştır. Ki-kare değeri Tablo81’de verilmiştir. Bu değer 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tablo81 incelendiğinde Edebiyat kavramının içini soyut-sıfat çifti ile doldururken kızların 6’yı erkelere oranla daha çok tercih ettikleri, erkeklerinse 2’yi kızlara oranla daha çok tercih ettikleri görülmektedir. 2 ve 4’ü tercih etme söz konusu olduğunda kızlarda gözlenen değer beklenen değerden düşükken erkeklerde gözlenen değer beklenen değerden yüksektir. 6’yı tercih etme söz konusu olduğunda ise kızlarda gözlenen değer beklenen değerden yüksekken erkeklerde gözlenen değer beklenen değerden düşüktür.

Tablo82: 9.Sınıfa giden katılımcıların cinsiyetleri ile Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Erkeksi-Kadınsı) arasındaki farka ilişkin Ki-Kare Analizi sonuçları.

	Erkeksi		Kadınsı		Ki-Kare	p
Cinsiyet	2.00	4.00	6.00	Toplam	7.757	.021*
Kız	8(12.5)	33(32)	9(5.5)	50		
Erkek	17(12.5)	31(32)	2(5.5)	50		
Toplam	25	64	11	100		

*P<0,01

Katılımcıların cinsiyetleri ile Edebiyat kavramının içini erkeksi-kadınsı sıfatları ile doldurmaları arasındaki ilişkinin test edilmesi amacıyla, iki kategorik değişken arasındaki farkın anlamlılığını test eden Ki-kare testi kullanılmıştır. Ki-kare değeri Tablo82’de verilmiştir. Bu değer 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tablo82 incelendiğinde Edebiyat kavramının içini erkeksi-kadınsı sıfat çifti ile doldururken kızların 6’yı erkelere oranla daha çok tercih ettikleri, erkeklerinse 2’yi kızlara oranla daha çok tercih ettikleri görülmektedir. 2’yi tercih etme söz konusu olduğunda kızlarda gözlenen değer beklenen değerden düşük, erkeklerde ise gözlenen değer beklenen değerden yüksektir. 4 ve 6’yı tercih etme için ise kızlarda gözlenen değer beklenen değerden yüksek, erkeklerde ise gözlenen değer beklenen değerden düşüktür.

Tablo83: 10.sınıf öğrencilerin cinsiyetleri ile Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri arasındaki farka ilişkin ki-kare testi sonuçları.

Edebiyat	Ki-Kare	p	Edebiyat
1-Canlıdır.	3.487	.746	Cansızdır.
2-Soyuttur.	10.377	.110	Somuttur.
3-Güzeldir.	8.197	.224	Çirkindir.
4-Zordur.	10.708	.098	Kolaydır.
5-Yararlıdır.	7.083	.132	Yararsızdır.
6-Çekicidir.	13.689	.033	İtici.
7-Eğlencelidir.	2.067	.913	Sıkıcıdır.
8-Doğaldır.	1.838	.871	Yapaydır.
9-Erkeksidir.	8.867	.012 *	Kadınsıdır.
10-Yeterlidir.	5.243	.513	Yetersizdir.
11-Kalıcıdır.	5.598	.470	Geçicidir.
12-Aktiftir.	5.078	.534	Pasiftir.
13-Güçlüdür.	4.156	.527	Zayıftır.
14-Çok-yönlüdür.	4.867	.561	Tekyönlüdür.
15-Değişkendir.	3.991	.678	Sabittir.
16-Coşkundur.	6.883	.332	Durgundur.
17-Düzenlidir.	6.210	.400	Düzensizdir.
18-Gelenekseldir.	7.923	.244	Yenilikçidir.
19-İnceliklidir.	2.354	.884	Kabadır.
20-Üretkendir.	5.656	.463	Üretken değildir.

21-Sıradandır.	6.667	.036 *	Olağanüstüdür.
22-Sadedir.	6.510	.368	Süslüdür.
23-Basittir.	11.521	.021 *	Karmaşıktır.
24-Zengindir.	4.311	.635	Fakirdir.
25-Bağımlıdır.	3.708	.716	Bağımsızdır.
26-Bilgilendiricidir.	4.476	.613	Bilgilendirici değildir.
27-Gerçektir.	14.229	.027	Kurmacadır(hayalidir).
28-Tecrübe, bilgi, olaya... dayanır.	3.754	.710	Hayal ve duyguya dayanır.
29-Dışadönüktür.	13.551	.035	İçedönüktür.
30-Ahlâki olmalıdır.	9.719	.137	Ahlâki olmak zorunda değildir.

*p<0,05

Tablo84: 10.Sınıfa giden katılımcıların cinsiyetleri ile Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Erkeksi-Kadınsı) arasındaki farka ilişkin Ki-Kare Analizi sonuçları.

	Erkeksi		Kadınsı		Ki-Kare	p
Cinsiyet	2.00	4.00	6.00	Toplam	8.867	.012*
Kız	7(12.5)	33(31)	10(6.5)	50		
Erkek	18(12.5)	29(31)	3(6.5)	50		
Toplam	25	62	13	100		

*P<0,05

10.sınıfa giden katılımcıların cinsiyetleri ile Edebiyat kavramının içini erkeksi-kadınsı sıfatları ile doldurmaları arasındaki ilişkinin test edilmesi amacıyla, iki kategorik değişken arasındaki farkın anlamlılığını test eden Ki-kare testi kullanılmıştır. Ki-kare değeri Tablo84'te verilmiştir. Bu değer 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tablo84 incelendiğinde Edebiyat kavramının içini erkeksi-kadınsı sıfat çifti ile doldururken kızların 6'yı erkelere oranla daha çok tercih ettikleri, erkeklerinse 2'yi kızlara oranla daha çok tercih ettikleri görülmektedir. Erkeklerin 2'yi tercih etmelerinin gözlenen değeri beklenen değerinden yüksek bununla birlikte 4 ve 6'yı tercih etmeleri için gözlenen değer beklenen değerden düşüktür. Kızların 2'yi tercih etmelerinin gözlenen değeri beklenen değerinden düşüken 4 ve 6'yı tercih etmeleri için gözlenen değer beklenen değerden yüksektir.

Tablo85: 10.Sınıfa giden katılımcıların cinsiyetleri ile Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Sıradan-Olağanüstü) arasındaki farka ilişkin Ki-Kare Analizi sonuçları.

	Sıra dan		Olağanü stü		Ki-Kare	p
Cinsi yet	2.00	4.00	6.00	Toplam	6.667	.036*
Kız	4(8)	16(12)	30(30)	50		
Erkek	12(8)	8(12)	30(30)	50		
Toplam	16	24	60	100		

*P<0,05

10.sınıfa giden katılımcıların cinsiyetleri ile Edebiyat kavramının içini sıradan-olağanüstü sıfatları ile doldurmaları arasındaki ilişkinin test edilmesi amacıyla, iki kategorik değişken arasındaki farkın anlamlılığını test eden Ki-kare testi kullanılmıştır. Ki-kare değeri Tablo85'te verilmiştir. Bu değer 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tablo85 incelendiğinde Edebiyat kavramının içini sıradan-olağanüstü sıfat çifti ile doldururken kızların 4'ü erkelere oranla daha çok tercih ettikleri, erkeklerinse 2'yi kızlara oranla daha çok tercih ettikleri görülmektedir. Kızların 2'yi tercih etmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden düşük, erkeklerin 2'yi tercih etmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden yüksektir. 4'ü seçme söz konusu olduğunda kızlar için gözlenen değer beklenen değerden yüksekken erkekler için gözlenen değer beklenen değerden düşüktür. 6'yı tercih etme söz konusu olduğunda ise hem kızlarda hem de erkeklerde gözlenen değer ve beklenen değer aynıdır.

Tablo86: 10.Sınıfa giden katılımcıların cinsiyetleri ile Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Basit-Karmaşık) arasındaki farka ilişkin Ki-Kare Analizi sonuçları.

	Ba sit				Karma şık		Ki- Kare	p
Cin siyet	2.00	3.00	4.00	5.00	6.00	Topla m	11.521	.021*
Kız	2(7)	13(11. 5)	5(7)	10(9)	20(15. 5)	50		
Erkek	12(7)	10(11. 5)	9(7)	8(9)	11(15. 5)	50		
Topla m	14	23	14	18	31	100		

*P<0.05

10.sınıfa giden katılımcıların cinsiyetleri ile Edebiyat kavramının içini basit-karmaşık sıfatları ile doldurmaları arasındaki ilişkinin test edilmesi amacıyla, iki kategorik değişken arasındaki farkın anlamlılığını test eden Ki-kare testi kullanılmıştır. Ki-kare değeri Tablo86’da verilmiştir. Bu değer 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tablo86 incelendiğinde Edebiyat kavramının içini basit-karmaşık sıfat çifti ile doldururken kızların 3 ve6’yı erkelere oranla daha çok tercih ettikleri, erkeklerinse 2,ve 4’ü kızlara oranla daha çok tercih ettikleri görülmektedir. Kızların 1 ve 4’ü tercih etmeleri için gözlenen değer beklenen değerden düşükken 3, 5 ve 6’yı tercih etmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden yüksektir. Erkeklerde 1 ve 4’ü tercih etmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden yüksek, 3,5 ve 6’yı tercih etmelerinin gözlenen değeri beklenen düşüktür.

Tablo87: 11.sınıf öğrencilerin cinsiyetleri ile Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri arasındaki farka ilişkin ki-kare testi sonuçları.

Edebiyat	Ki-Kare	p	Edebiyat
1-Canlıdır.	13.609	.034	Cansızdır.
2-Soyuttur.	5.060	.536	Somuttur.
3-Güzeldir.	3.887	.692	Çirkindir.
4-Zordur.	7.137	.308	Kolaydır.
5-Yararlıdır.	10.842	.093	Yararsızdır.
6-Çekicidir.	6.646	.355	İtici.
7-Eğlencelidir.	5.229	.515	Sıkıcıdır.
8-Doğaldır.	12.156	.059	Yapaydır.
9-Erkeksidir.	14.517	.001 *	Kadınsıdır.
10-Yeterlidir.	4.037	.672	Yetersizdir.
11-Kalıcıdır.	8.707	.191	Geçicidir.
12-Aktiftir.	4.469	.613	Pasiftir.
13-Güçlüdür.	4.494	.481	Zayıftır.
14-Çok-yönlüdür.	4.638	.326	Tekyönlüdür.
15-Değişkendir.	2.792	.834	Sabittir.
16-Coşkundur.	5.113	.529	Durgundur.
17-Düzenlidir.	4.570	.600	Düzensizdir.
18-Gelenekseldir.	7.269	.297	Yenilikçidir.
19-İnceliklidir.	2.559	.862	Kabadır.
20-Üretkendir.	1.227	.976	Üretken değildir.

21-Sıradandır.	2.455	.873	Olağanüstüdür.
22-Sadedir.	11.352	.078	Süslüdür.
23-Basittir.	10.457	.107	Karmaşıktır.
24-Zengindir.	7.427	.283	Fakirdir.
25-Bağımlıdır.	2.179	.903	Bağımsızdır.
26-Bilgilendiricidir.	5.009	.543	Bilgilendirici değildir.
27-Gerçektir.	5.885	.436	Kurmacadır(hayalidir).
28-Tecrübe, bilgi, olaya... dayanır.	1.525	.958	Hayal ve duyguya dayanır.
29-Dışadönüktür.	3.993	.678	İçedönüktür.
30-Ahlâki olmalıdır.	5.336	.501	Ahlâki olmak zorunda değildir.

*p<0,05

Tablo88: 11.Sınıfa giden katılımcıların cinsiyetleri ile Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Erkeksi-Kadınsı) arasındaki farka ilişkin Ki-Kare Analizi sonuçları.

	Erkeksi		Kadınsı		Ki-Kare	p
Cinsiyet	2.00	4.00	6.00	Toplam	14.517	.001*
Kız	6(13.5)	26(24.5)	18(12)	50		
Erkek	21(13.5)	23(24.5)	6(12)	50		
Toplam	27	49	24	100		

*P<0,05

11.sınıfa giden katılımcıların cinsiyetleri ile Edebiyat kavramının içini erkeksi-kadınsı sınıfları ile doldurmaları arasındaki ilişkinin test edilmesi amacıyla, iki kategorik değişken arasındaki farkın anlamlılığını test eden Ki-kare testi kullanılmıştır. Ki-kare değeri Tablo88’de verilmiştir. Bu değer 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tablo88 incelendiğinde Edebiyat kavramının içini erkeksi-kadınsı sıfat çifti ile doldururken kızların 6’yı erkelere oranla daha çok tercih ettikleri, erkeklerinse 2’yi kızlara oranla daha çok tercih ettikleri görülmektedir. 2’yi tercih etme söz konusu olduğunda kızlarda gözlenen değer beklenen değerden düşük, erkeklerde ise gözlenen değer beklenen değerden yüksektir. 4 ve 6’yı tercih etme için ise kızlarda gözlenen değer beklenen değerden yüksek, erkeklerde ise gözlenen değer beklenen değerden düşüktür.

Tablo89: 9.sınıf öğrencilerin yaşları ile Türkçe kavramının içini doldurma dereceleri arasındaki farka ilişkin ki-kare testi sonuçları.

TÜRKÇE	Ki-Kare	p	TÜRKÇE
1-Canlıdır.	6.047	.979	Cansızdır.
2-Soyuttur.	20.710	.294	Somuttur.
3-Güzel bir dildir.	11.259	.507	Çirkin bir dildir.
4-Zor bir dildir.	11.599	.867	Kolay bir dildir.
5-Yararlı bir dildir.	17.440	.134	Yararsız bir dildir.
6-Çekici bir dildir.	10.409	.793	İtici bir dildir.
7-Eğlenceli bir dildir.	23.555	.170	Sıkıcı bir dildir.
8-Doğal bir dildir.	14.314	.708	Yapay bir dildir.
9-Erkeksidir.	16.752	.540	Kadınsıdır.
10-Yeterli bir dildir.	18.880	.399	Yetersiz bir dildir.
11-Kalıcıdır.	7.165	.953	Geçicidir.
12-Aktif bir dildir.	13.496	.564	Pasif bir dildir.
13-Güçlü bir dildir.	11.470	.719	Zayıf bir dildir.
14-Çok-yönlü bir dildir.	26.653	.032	Tek-yönlü bir dildir.
15-Değişken bir dildir.	20.215	.321	Sabit bir dildir.
16-Coşkun bir dildir.	25.079	.049	Durgun bir dildir.
17-Düzenli bir dildir.	24.697	.133	Düzensiz bir dildir.
18-Geleneksel bir dildir.	23.119	.189	Yenilikçi bir dildir.
19-İncelikli bir dildir.	23.005	.084	Kaba bir dildir.
20-Üretken bir dildir.	26.296	.093	Üretken bir dil değildir.

21-Sıradan bir dildir.	43.159	.001	Olağanüstü bir dildir.
22-Sade bir dildir.	16.303	.571	Süslü bir dildir.
23-Basit bir dildir.	15.688	.614	Karmaşık bir dildir.
24-Zengin bir dildir.	17.231	.507	Fakir bir dildir.
25-Bağımlı bir dildir.	21.705	.245	Bağımsız bir dildir.
26-Eski bir dildir.	16.445	.562	Yeni bir dildir.
27-Büyük bir dildir.	8.992	.878	Küçük bir dildir.
28-Edebi bir dildir.	19.535	.190	İlkel bir dildir.
29-İletişim aracıdır.	13.448	.337	İletişim aracı değildir.
30-Diğer dillerden kolay etkilenir.	10.473	.915	Diğer dillerden kolay etkilenmez.

*p<0,05

Fark bulunmamaktadır.

Tablo90: 10.sınıf öğrencilerin yaşları ile Türkçe kavramının içini doldurma dereceleri arasındaki farka ilişkin ki-kare testi sonuçları.

TÜRKÇE	Ki-Kare	p	TÜRKÇE
1-Canlıdır.	22.746	.535	Cansızdır.
2-Soyuttur.	27.321	.290	Somuttur.
3-Güzel bir dildir.	9.225	.324	Çirkin bir dildir.
4-Zor bir dildir.	42.595	.011	Kolay bir dildir.
5-Yararlı bir dildir.	52.960	.000	Yararsız bir dildir.
6-Çekici bir dildir.	19.630	.481	İtici bir dildir.
7-Eğlenceli bir dildir.	28.609	.205	Sıkıcı bir dildir.
8-Doğal bir dildir.	59.749	.000	Yapay bir dildir.
9-Erkeksidir.	21.611	.602	Kadınsıdır.
10-Yeterli bir dildir.	109.444	.000	Yetersiz bir dildir.
11-Kalıcıdır.	14.102	.825	Geçicidir.
12-Aktif bir dildir.	43.510	.009	Pasif bir dildir.
13-Güçlü bir dildir.	27.844	.113	Zayıf bir dildir.
14-Çok-yönlü bir dildir.	20.311	.439	Tek-yönlü bir dildir.
15-Değişken bir dildir.	16.760	.859	Sabit bir dildir.
16-Coşkun bir dildir.	27.187	.130	Durgun bir dildir.
17-Düzenli bir dildir.	22.652	.306	Düzensiz bir dildir.
18-Geleneksel bir dildir.	26.168	.345	Yenilikçi bir dildir.
19-İncelikli bir dildir.	26.381	.049	Kaba bir dildir.
20-Üretken bir dildir.	21.064	.635	Üretken bir dil değildir.

21-Sıradan bir dildir.	23.349	.499	Olağanüstü bir dildir.
22-Sade bir dildir.	29.982	.185	Süslü bir dildir.
23-Basit bir dildir.	19.290	.736	Karmaşık bir dildir.
24-Zengin bir dildir.	33.811	.027	Fakir bir dildir.
25-Bağımlı bir dildir.	32.288	.120	Bağımsız bir dildir.
26-Eski bir dildir.	14.351	.938	Yeni bir dildir.
27-Büyük bir dildir.	25.375	.386	Küçük bir dildir.
28-Edebi bir dildir.	10.490	.958	İlkel bir dildir.
29-İletişim aracıdır.	18.399	.301	İletişim aracı değildir.
30-Diğer dillerden kolay etkilenir.	34.045	.084	Diğer dillerden kolay etkilenmez.

*p<0,05

Fark bulunmamaktadır

Tablo91: 11.sınıf öğrencilerin yaşları ile Türkçe kavramının içini doldurma dereceleri arasındaki farka ilişkin ki-kare testi sonuçları.

TÜRKÇE	Ki-Kare	p	TÜRKÇE
1-Canlıdır.	6.971	.540	Cansızdır.
2-Soyuttur.	12.832	.381	Somuttur.
3-Güzel bir dildir.	3.853	.697	Çirkin bir dildir.
4-Zor bir dildir.	6.978	.859	Kolay bir dildir.
5-Yararlı bir dildir.	3.715	.882	Yararsız bir dildir.
6-Çekici bir dildir.	12.291	.266	İtici bir dildir.
7-Eğlenceli bir dildir.	10.770	.549	Sıkıcı bir dildir.
8-Doğal bir dildir.	15.388	.221	Yapay bir dildir.
9-Erkeksidir.	11.610	.478	Kadınsıdır.
10-Yeterli bir dildir.	8.992	.704	Yetersiz bir dildir.
11-Kalıcıdır.	7.393	.831	Geçicidir.
12-Aktif bir dildir.	11.174	.344	Pasif bir dildir.
13-Güçlü bir dildir.	10.922	.536	Zayıf bir dildir.
14-Çok-yönlü bir dildir.	5.588	.693	Tek-yönlü bir dildir.
15-Değişken bir dildir.	9.979	.618	Sabit bir dildir.
16-Coşkun bir dildir.	15.374	.119	Durgun bir dildir.
17-Düzenli bir dildir.	4.658	.913	Düzensiz bir dildir.
18-Geleneksel bir dildir.	4.456	.974	Yenilikçi bir dildir.
19-İncelikli bir dildir.	6.555	.880	Kaba bir dildir.
20-Üretken bir dildir.	12.649	.395	Üretken bir dil değildir.

21-Sıradan bir dildir.	22.085	.037	Olağanüstü bir dildir.
22-Sade bir dildir.	5.138	.953	Süslü bir dildir.
23-Basit bir dildir.	11.135	.517	Karmaşık bir dildir.
24-Zengin bir dildir.	12.226	.428	Fakir bir dildir.
25-Bağımlı bir dildir.	13.875	.309	Bağımsız bir dildir.
26-Eski bir dildir.	8.655	.732	Yeni bir dildir.
27-Büyük bir dildir.	4.045	.853	Küçük bir dildir.
28-Edebi bir dildir.	4.613	.970	İlkel bir dildir.
29-İletişim aracıdır.	2.583	.990	İletişim aracı değildir.
30-Diğer dillerden kolay etkilenir.	6.842	.868	Dğer dillerden kolay etkilenmez.

*p<0,05

Fark bulunmamaktadır.

Tablo92: 9.sınıf öğrencilerin yaşları ile Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri arasındaki farka ilişkin ki-kare testi sonuçları.

Edebiyat	Ki-Kare	p	Edebiyat
1-Canlıdır.	17.827	.272	Cansızdır.
2-Soyuttur.	18.663	.413	Somuttur.
3-Güzeldir.	15.405	.423	Çirkindir.
4-Zordur.	10.327	.799	Kolaydır.
5-Yararlıdır.	8.156	.917	Yararsızdır.
6-Çekicidir.	16.199	.369	İtici.
7-Eğlencelidir.	18.489	.424	Sıkıcıdır.
8-Doğaldır.	20.296	.316	Yapaydır.
9-Erkeksidir.	15.185	.649	Kadınsıdır.
10-Yeterlidir.	10.643	.777	Yetersizdir.
11-Kalıcıdır.	18.027	.261	Geçicidir.
12-Aktiftir.	14.774	.468	Pasiftir.
13-Güçlüdür.	17.699	.279	Zayıftır.
14-Çok-yönlüdür.	14.602	.480	Tekyönlüdür.
15-Değişkendir.	16.858	.533	Sabittir.
16-Coşkundur.	23.068	.083	Durgundur.
17-Düzenlidir.	14.000	.525	Düzensizdir.
18-Gelenekseldir.	10.273	.802	Yenilikçidir.
19-İnceliklidir.	15.092	.656	Kabadır.
20-Üretkendir.	18.033	.261	Üretken değildir.

21-Sıradandır.	31.052	.028	Olağanüstüdür.
22-Sadedir.	23.402	.176	Süslüdür.
23-Basittir.	31.081	.028	Karmaşıktır.
24-Zengindir.	9.776	.834	Fakirdir.
25-Bağımlıdır.	15.507	.489	Bağımsızdır.
26-Bilgilendiricidir.	8.980	.879	Bilgilendirici değildir.
27-Gerçektir.	30.529	.035	Kurmacadır(hayalidir).
28-Tecrübe, bilgi, olaya... dayanır.	20.005	.333	Hayal ve duyguya dayanır.
29-Dışadönüktür.	25.778	.105	İçedönüktür.
30-Ahlâki olmalıdır.	17.720	.278	Ahlâki olmak zorunda değildir.

*p<0,05

Fark bulunmamaktadır.

Tablo93: 10.sınıf öğrencilerin yaşları ile Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri arasındaki farka ilişkin ki-kare testi sonuçları.

Edebiyat	Ki-Kare	p	Edebiyat
1-Canlıdır.	30.528	.168	Cansızdır.
2-Soyuttur.	20.372	.675	Somuttur.
3-Güzeldir.	17.753	.815	Çirkindir.
4-Zordur.	25.324	.388	Kolaydır.
5-Yararlıdır.	20.106	.215	Yararsızdır.
6-Çekicidir.	14.228	.941	İtici.
7-Eğlencelidir.	13.413	.959	Sıkıcıdır.
8-Doğaldır.	18.372	.563	Yapaydır.
9-Erkeksidir.	41.264	.016	Kadınsıdır.
10-Yeterlidir.	15.261	.913	Yetersizdir.
11-Kalıcıdır.	31.473	.141	Geçicidir.
12-Aktiftir.	26.322	.337	Pasiftir.
13-Güçlüdür.	21.321	.378	Zayıftır.
14-Çok-yönlüdür.	20.654	.659	Tekyönlüdür.
15-Değişkendir.	22.223	.566	Sabittir.
16-Coşkundur.	25.211	.394	Durgundur.
17-Düzenlidir.	18.543	.776	Düzensizdir.
18-Gelenekseldir.	31.056	.152	Yenilikçidir.
19-İnceliklidir.	24.631	.426	Kabadır.
20-Üretkendir.	20.239	.683	Üretken değildir.

21-Sıradandır.	16.160	.882	Olağanüstüdür.
22-Sadedir.	24.533	.431	Süslüdür.
23-Basittir.	29.118	.216	Karmaşıktır.
24-Zengindir.	9.567	.996	Fakirdir.
25-Bağımlıdır.	32.214	.122	Bağımsızdır.
26-Bilgilendiricidir.	31.148	.150	Bilgilendirici değildir.
27-Gerçektir.	16.374	.874	Kurmacadır(hayalidir).
28-Tecrübe, bilgi, olaya... dayanır.	21.988	.580	Hayal ve duyguya dayanır.
29-Dışadönüktür.	25.255	.392	İçedönüktür.
30-Ahlâki olmalıdır.	33.026	.104	Ahlâki olmak zorunda değildir.

*p<0,05

Fark bulunmamaktadır.

Tablo94: 11.sınıf öğrencilerin yaşları ile Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri arasındaki farka ilişkin ki-kare testi sonuçları.

Edebiyat	Ki-Kare	p	Edebiyat
1-Canlıdır.	10.614	.562	Cansızdır.
2-Soyuttur.	9.715	.641	Somuttur.
3-Güzeldir.	9.675	.644	Çirkindir.
4-Zordur.	13.107	.361	Kolaydır.
5-Yararlıdır.	11.162	.515	Yararsızdır.
6-Çekicidir.	6.907	.864	İtici.
7-Eğlencelidir.	15.282	.226	Sıkıcıdır.
8-Doğaldır.	10.816	.545	Yapaydır.
9-Erkeksidir.	13.400	.341	Kadınsıdır.
10-Yeterlidir.	10.978	.531	Yetersizdir.
11-Kalıcıdır.	6.759	.873	Geçicidir.
12-Aktiftir.	10.822	.544	Pasiftir.
13-Güçlüdür.	8.836	.548	Zayıftır.
14-Çok-yönlüdür.	7.016	.535	Tekyönlüdür.
15-Değişkendir.	16.097	.187	Sabittir.
16-Coşkundur.	5.367	.945	Durgundur.
17-Düzenlidir.	11.222	.510	Düzensizdir.
18-Gelenekseldir.	8.694	.729	Yenilikçidir.
19-İnceliklidir.	24.838	.016	Kabadır.
20-Üretkendir.	15.588	.211	Üretken değildir.

21-Sıradandır.	15.113	.235	Olağanüstüdür.
22-Sadedir.	10.549	.568	Süslüdür.
23-Basittir.	13.948	.304	Karmaşıktır.
24-Zengindir.	11.355	.499	Fakirdir.
25-Bağımlıdır.	7.113	.850	Bağımsızdır.
26-Bilgilendiricidir.	6.839	.868	Bilgilendirici değildir.
27-Gerçektir.	12.717	.390	Kurmacadır(hayalidir).
28-Tecrübe, bilgi, olaya... dayanır.	12.681	.393	Hayal ve duyguya dayanır.
29-Dışadönüktür.	15.122	.235	İçedönüktür.
30-Ahlâki olmalıdır.	8.978	.705	Ahlâki olmak zorunda değildir.

*p<0,05

Fark bulunmamaktadır.

Tablo95: Katılımcıların okul türleri ile Türkçe kavramının içini doldurma dereceleri arasındaki farka ilişkin ki-kare testi sonuçları.

TÜRKÇE	Ki-Kare	p	TÜRKÇE
1-Canlıdır.	4.372	.626	Cansızdır.
2-Soyuttur.	9.832	.132	Somuttur.
3-Güzel bir dildir.	3.067	.547	Çirkin bir dildir.
4-Zor bir dildir.	23.897	.001*	Kolay bir dildir.
5-Yararlı bir dildir.	4.083	.538	Yararsız bir dildir.
6-Çekici bir dildir.	5.611	.468	İtici bir dildir.
7-Eğlenceli bir dildir.	2.626	.854	Sıkıcı bir dildir.
8-Doğal bir dildir.	5.337	.501	Yapay bir dildir.
9-Erkeksidir.	6.094	.047*	Kadınsıdır.
10-Yeterli bir dildir.	10.224	.116	Yetersiz bir dildir.
11-Kalıcıdır.	13.931	.030	Geçicidir.
12-Aktif bir dildir.	7.130	.309	Pasif bir dildir.
13-Güçlü bir dildir.	5.810	.445	Zayıf bir dildir.
14-Çok-yönlü bir dildir.	5.907	.434	Tek-yönlü bir dildir.
15-Değişken bir dildir.	9.121	.167	Sabit bir dildir.
16-Coşkun bir dildir.	2.683	.847	Durgun bir dildir.
17-Düzenli bir dildir.	7.631	.266	Düzensiz bir dildir.
18-Geleneksel bir dildir.	6.416	.378	Yenilikçi bir dildir.
19-İncelikli bir dildir.	7.029	.318	Kaba bir dildir.

20-Üretken bir dildir.	3.030	.805	Üretken bir dil değildir.
21-Sıradan bir dildir.	4.575	.599	Olağanüstü bir dildir.
22-Sade bir dildir.	6.412	.379	Süslü bir dildir.
23-Basit bir dildir.	15.874	.014*	Karmaşık bir dildir.
24-Zengin bir dildir.	4.576	.599	Fakir bir dildir.
25-Bağımlı bir dildir.	15.203	.019*	Bağımsız bir dildir.
26-Eski bir dildir.	8.167	.226	Yeni bir dildir.
27-Büyük bir dildir.	8.605	.197	Küçük bir dildir.
28-Edebi bir dildir.	5.699	.458	İlkel bir dildir.
29-İletişim aracıdır.	6.525	.258	İletişim aracı değildir.
30-Diğer dillerden kolay etkilenir.	7.600	.269	Diğer dillerden kolay etkilenmez.

*p<0,05

Tablo96: Katılımcıların okul türleri ile Türkçe kavramının içini doldurma dereceleri (Zor-Kolay) arasındaki farka ilişkin Ki-Kare Analizi sonuçları.

	Zor						Kolay		Ki-Kare	p
Okul	1.00	2.00	3.00	4.00	5.00	6.00	7.00	Toplam	23.897	.001*
Genel lise	35(26)	22(31.5)	47(47.5)	15(11.5)	15(10)	7(10.5)	9(13)	150		
Süper lise	17(26)	41(31.5)	48(47.5)	8(11.5)	5(10)	14(10.5)	17(13)	150		
Toplam	52	63	95	23	20	21	26	300		

*P<0,05

Katılımcıların okul türleri ile Türkçe kavramının içini zor-kolay sıfatları ile doldurmaları arasındaki ilişkinin test edilmesi amacıyla, iki kategorik değişken arasındaki farkın anlamlılığını test eden Ki-kare testi kullanılmıştır. Ki-kare değeri Tablo96’da verilmiştir. Bu değer 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tablo96 incelendiğinde Türkçe kavramının içini zor-kolay sıfat çifti ile doldururken genel liseye gidenlerin 1,4 ve 5’i süper liseye gidenlere oranla daha çok tercih ettikleri, süper liseye gidenlerin ise 2,6 ve 7’yi genel liseye gidenlere oranla daha çok tercih ettikleri görülmektedir. Genel liseye gidenlere bakıldığında 1,4 ve 5’i tercih etmelerinin gözlenen değerinin beklenen değerden yüksek olduğu, 2, 3, 6 ve 7 için ise gözlenen değer beklenen değerden düşük olduğu görülmektedir. Süper liseye gidenlere bakıldığında ise 1,4 ve 5’i seçmelerinin gözlenen değerinin beklenen değerden düşük olduğu, 2, 3, 6 ve 7 için ise gözlenen değerinin beklenen değerden yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo97: Katılımcıların okul türleri ile Türkçe kavramının içini doldurma dereceleri (Erkeksi-Kadınısı) arasındaki farka ilişkin Ki-Kare Analizi sonuçları.

	Erkeksi		Kadınısı		Ki-Kare	p
Okul	2.00	4.00	6.00	Toplam	6.094	.047*
Genel lise	52(42.5)	80(89)	18(18.5)	150		
Süper lise	33(42.5)	98(89)	19(18.5)	150		
Toplam	85	178	37	300		

*P<0,05

Katılımcıların okul türleri ile Türkçe kavramının içini erkeksi-kadınısı sıfatları ile doldurmaları arasındaki ilişkinin test edilmesi amacıyla, iki kategorik değişken arasındaki farkın anlamlılığını test eden Ki-kare testi kullanılmıştır. Ki-kare değeri Tablo97’de verilmiştir. Bu değer 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tablo97 incelendiğinde Türkçe kavramının içini erkeksi-kadınısı sıfat çifti ile doldururken genel liseye gidenlerin 2’yi süper liseye gidenlere oranla daha çok tercih ettikleri, süper liseye gidenlerin ise 4’ü genel liseye gidenlere oranla daha çok tercih ettikleri görülmektedir. 2’yi tercih etme söz konusu olduğunda genel lise için gözlenen değer beklenen değerden yüksek, süper lisede ise gözlenen değer beklenen değerden düşüktür. 4 ve 6’yı tercih etme söz konusu olduğunda ise genel lise için gözlenen değer beklenen değerden düşük, süper lise için gözlenen değer beklenen değerden yüksektir.

Tablo98: Katılımcıların okul türleri ile Türkçe kavramının içini doldurma dereceleri (Basit-Karmaşık) arasındaki farka ilişkin Ki-Kare Analizi sonuçları.

	Basit						Karm aşık		Ki- Kare	p
Okul	1.00	2.00	3.00	4.00	5.00	6.00	7.00	Topla m	15.87 4	.014*
Genel lise	15(17. 5)	22(24. 5)	25(30. 5)	27(20. 5)	15(18)	14(16)	32(23)	150		
Süper lise	20(17. 5)	27(24. 5)	36(30. 5)	14(20. 5)	21(18)	18(16)	14(23)	150		
Topla m	35	49	61	41	36	32	46	300		

*P<0,05

Katılımcıların okul türleri ile Türkçe kavramının içini basit-karmaşık sıfatları ile doldurmaları arasındaki ilişkinin test edilmesi amacıyla, iki kategorik değişken arasındaki farkın anlamlılığını test eden Ki-kare testi kullanılmıştır. Ki-kare değeri Tablo98’de verilmiştir. Bu değer 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tablo98 incelendiğinde Türkçe kavramının içini basit-karmaşık sıfat çifti ile doldururken genel liseye gidenlerin 4 ve 7’yi süper liseye gidenlere oranla daha çok tercih ettikleri, süper liseye gidenlerin ise 1 ve 5’igenel liseye gidenlere oranla daha çok tercih ettikleri görülmektedir. Genel liseye gidenlere bakıldığında 4 ve 7’yi tercih etmelerinin gözlenen değerinin beklenen değerden yüksek olduğu, 1, 2, 3, 5 ve 6 için ise gözlenen değer beklenen değerden düşük olduğu görülmektedir. Süper liseye gidenlere bakıldığında ise 4 ve 7’i seçmelerinin gözlenen değerinin beklenen değerden düşük olduğu, 1, 2, 3, 5 ve 6 için ise gözlenen değerinin beklenen değerden yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo99: Katılımcıların okul türleri ile Türkçe kavramının içini doldurma dereceleri (Bağımlı-Bağımsız) arasındaki farka ilişkin Ki-Kare Analizi sonuçları.

	Bağımlı						Bağımsız		Ki-Kare	p
Okul	1.00	2.00	3.00	4.00	5.00	6.00	7.00	Toplam	15.203	.019*
Genel lise	36(25.5)	22(23.5)	18(23)	33(40)	7(8)	6(4.5)	28(25.5)	150		
Süper lise	15(25.5)	25(23.5)	28(23)	47(40)	9(8)	3(4.5)	23(25.5)	150		
Toplam	51	47	46	80	16	9	51	300		

*P<0,05

Katılımcıların okul türleri ile Türkçe kavramının içini bağımlı-bağımsız sıfatları ile doldurmaları arasındaki ilişkinin test edilmesi amacıyla, iki kategorik değişken arasındaki farkın anlamlılığını test eden Ki-kare testi kullanılmıştır. Ki-kare değeri Tablo99’da verilmiştir. Bu değer 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tablo99 incelendiğinde Türkçe kavramının içini bağımlı-bağımsız sıfat çifti ile doldururken genel liseye gidenlerin 1,7’yi süper liseye gidenlere oranla daha çok tercih ettikleri, süper liseye gidenlerin ise 3 ve 4’ü genel liseye gidenlere oranla daha çok tercih ettikleri görülmektedir. Genel liseye gidenlere bakıldığında 1,6 ve 7’yi tercih etmelerinin gözlenen değerinin beklenen değerden yüksek olduğu, 2, 3, 4 ve 5 için ise gözlenen değer beklenen değerden düşük olduğu görülmektedir. Süper liseye gidenlere bakıldığında ise 1,6 ve 7’i seçmelerinin gözlenen değerinin beklenen değerden düşük olduğu, 2, 3, 4 ve 5 için ise gözlenen değerinin beklenen değerden yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo100: Katılımcıların okul türleri ile Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri arasındaki farka ilişkin ki-kare testi sonuçları.

Edebiyat	Ki-Kare	p	Edebiyat
1-Canlıdır.	8.100	.231	Cansızdır.
2-Soyuttur.	7.325	.292	Somuttur.
3-Güzeldir.	7.576	.023 *	Çirkindir.
4-Zordur.	10.151	.006 *	Kolaydır.
5-Yararlıdır.	5.290	.507	Yararsızdır.
6-Çekicidir.	3.089	.798	İtici.
7-Eğlencelidir.	9.449	.150	Sıkıcıdır.
8-Doğaldır.	.751	.993	Yapaydır.
9-Erkeksidir.	16.042	.014 *	Kadınsıdır.
10-Yeterlidir.	5.124	.528	Yetersizdir.
11-Kalıcıdır.	11.473	.022 *	Geçicidir.
12-Aktiftir.	7.611	.268	Pasiftir.
13-Güçlüdür.	22.870	.001	Zayıftır.
14-Çok-yönlüdür.	6.910	.329	Tekyönlüdür.
15-Değişkendir.	2.065	.914	Sabittir.
16-Coşkundur.	7.079	.314	Durgundur.
17-Düzenlidir.	8.982	.175	Düzensizdir.
18-Gelenekseldir.	2.152	.905	Yenilikçidir.
19-İnceliklidir.	6.562	.363	Kabadır.
20-Üretkendir.	10.839	.093	Üretken değildir.

21-Sıradandır.	12.818	.046 *	Olağanüstüdür.
22-Sadedir.	7.389	.286	Süslüdür.
23-Basittir.	7.795	.254	Karmaşıktır.
24-Zengindir.	5.177	.521	Fakirdir.
25-Bağımlıdır.	8.867	.181	Bağımsızdır.
26-Bilgilendiricidir.	1.973	.922	Bilgilendirici değildir.
27-Gerçektir.	14.608	.024 *	Kurmacadır(hayalidir).
28-Tecrübe, bilgi, olaya... dayanır.	5.549	.476	Hayal ve duyguya dayanır.
29-Dışadönüktür.	3.861	.695	İçedönüktür.
30-Ahlâki olmalıdır.	10.739	.097	Ahlâki olmak zorunda değildir.

*p<0,05

Tablo101: Katılımcıların okul türleri ile Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Güzel-Çirkin) arasındaki farka ilişkin Ki-Kare Analizi sonuçları.

	Güzel		Çirkin		Ki-Kare	p
Okul	2.00	4.00	6.00	Toplam	7.576	.023*
Genel lise	141(136)	6(5.5)	3(8.5)	150		
Süper lise	131(136)	5(5.5)	14(8.5)	150		
Toplam	272	11	17	300		

*P<0.05

Katılımcıların okul türleri ile Edebiyat kavramının içini güzel-çirkin sıfatları ile doldurmaları arasındaki ilişkinin test edilmesi amacıyla, iki kategorik değişken arasındaki farkın anlamlılığını test eden Ki-kare testi kullanılmıştır. Ki-kare değeri Tablo101’de verilmiştir. Bu değer 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tablo101 incelendiğinde Edebiyat kavramının içini güzel-çirkin sıfat çifti ile doldururken genel liseye gidenlerin 2’yi süper liseye gidenlere oranla daha çok tercih ettikleri, süper liseye gidenlerin ise 6’yı genel liseye gidenlere oranla daha çok tercih ettikleri görülmektedir. 2 ve 4’ü tercih etme söz konusu olduğunda genel lise için gözlenen değer beklenen değerden yüksekken, süper lise için gözlenen değer beklenen değerden düşüktür. 6’yı tercih etme söz konusu olduğunda ise genel lise için gözlenen değer beklenen değerden düşükken, süper lise için gözlenen değer beklenen değerden yüksektir..

Tablo102: Katılımcıların okul türleri ile Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Zor-Kolay) arasındaki farka ilişkin Ki-Kare Analizi sonuçları.

	Zor		Kolay		Ki-Kare	p
Okul	2.00	4.00	6.00	Toplam	10.151	.006*
Genel lise	121(130)	10(6)	19(14)	150		
Süper lise	139(130)	2(6)	9(14)	150		
Toplam	260	12	28	300		

*P<0.05

Katılımcıların okul türleri ile Edebiyat kavramının içini zor-kolay sıfatları ile doldurmaları arasındaki ilişkinin test edilmesi amacıyla, iki kategorik değişken arasındaki farkın anlamlılığını test eden Ki-kare testi kullanılmıştır. Ki-kare değeri Tablo102’de verilmiştir. Bu değer 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tablo102 incelendiğinde Edebiyat kavramının içini zor-kolay sıfat çifti ile doldururken genel liseye gidenlerin 4 ve 6’yı süper liseye gidenlere oranla daha çok tercih ettikleri, süper liseye gidenlerin ise 2’yi genel liseye gidenlere oranla daha çok tercih ettikleri görülmektedir. 2’yi tercih etme söz konusu olduğunda genel lise için gözlenen değer beklenen değerden düşük, süper lisede ise gözlenen değer beklenen değerden yüksektir. 4 ve 6’yı tercih etme söz konusu olduğunda ise genel lise için gözlenen değer beklenen değerden yüksek, süper lise için gözlenen değer beklenen değerden düşüktür.

Tablo103: Katılımcıların okul türleri ile Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Erkeksi-Kadınısı) arasındaki farka ilişkin Ki-Kare Analizi sonuçları.

	Erkek si						Kadın sı		Ki- Kare	p
Okul	1.00	2.00	3.00	4.00	5.00	6.00	7.00	Topla m	16.04 2	.014*
Genel lise	28(20)	11(8)	11(10. 5)	83(87. 5)	2(5.5)	3(5.5)	12(13)	150		
Süper lise	12(20)	5(8)	10(10. 5)	92(87. 5)	9(5.5)	8(5.5)	14(13)	150		
Topla m	40	16	21	175	11	11	26	300		

*P<0,05

Katılımcıların okul türleri ile Edebiyat kavramının içini erkeksi-kadınısı sıfatları ile doldurmaları arasındaki ilişkinin test edilmesi amacıyla, iki kategorik değişken arasındaki farkın anlamlılığını test eden Ki-kare testi kullanılmıştır. Ki-kare değeri Tablo103'te verilmiştir. Bu değer 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tablo103 incelendiğinde Edebiyat kavramının içini erkeksi-kadınısı sıfat çifti ile doldururken genel liseye gidenlerin 1 ve 2'yi süper liseye gidenlere oranla daha çok tercih ettikleri, süper liseye gidenlerin ise 4,5 ve 6'yı genel liseye gidenlere oranla daha çok tercih ettikleri görülmektedir. Genel liseye gidenlere bakıldığında 1,2 ve 3'ü tercih etmelerinin gözlenen değerinin beklenen değerden yüksek olduğu, 4, 5, 6 ve 7 için ise gözlenen değer beklenen değerden düşük olduğu görülmektedir. Süper liseye gidenlere bakıldığında ise 1,2 ve 3'ü seçmelerinin gözlenen değerinin beklenen değerden düşük olduğu, 4, 5, 6 ve 7 için ise gözlenen değerinin beklenen değerden yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo104: Katılımcıların okul türleri ile Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Kalıcı-Geçici) arasındaki farka ilişkin Ki-Kare Analizi sonuçları.

	Kalıcı				Geçici		Ki-Kare	p
Okul	2.00	3.00	4.00	5.00	6.00	Toplam	11.473	.022*
Genel lise	107(100)	26(26)	11(9.5)	3(8)	3(6.5)	150		
Süper lise	93(100)	26(26)	8(9.5)	13(8)	10(6.5)	150		
Toplam	200	52	19	16	13	300		

*P<0,05

Katılımcıların okul türleri ile Edebiyat kavramının içini kalıcı-geçici sıfatları ile doldurmaları arasındaki ilişkinin test edilmesi amacıyla, iki kategorik değişken arasındaki farkın anlamlılığını test eden Ki-kare testi kullanılmıştır. Ki-kare değeri Tablo104'te verilmiştir. Bu değer 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tablo104 incelendiğinde Edebiyat kavramının içini kalıcı-geçici sıfat çifti ile doldururken genel liseye gidenlerin 2 ve 4'ü süper liseye gidenlere oranla daha çok tercih ettikleri, süper liseye gidenlerin ise 5 ve 6'yı genel liseye gidenlere oranla daha çok tercih ettikleri görülmektedir. Genel liseye gidenlere bakıldığında 2 ve 4'ü tercih etmelerinin gözlenen değerinin beklenen değerden yüksek olduğu, 5 ve 6 için ise gözlenen değer beklenen değerden düşük olduğu görülmektedir. Süper liseye gidenlere bakıldığında ise 2 ve 4'ü seçmelerinin gözlenen değerinin beklenen değerden düşük olduğu, 5 ve 6 için ise gözlenen değerinin beklenen değerden yüksek olduğu görülmektedir. 3 söz konusu olduğunda ise her iki grup içinde gözlenen değer beklenen değerle aynıdır.

Tablo105: Katılımcıların okul türleri ile Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Sıradan-Olağanüstü) arasındaki farka ilişkin Ki-Kare Analizi sonuçları.

	Sıra dan						Olağa nüstü		Ki- Kare	p
Okul	1.00	2.00	3.00	4.00	5.00	6.00	7.00	Topla m	12.81 8	.046*
Genel lise	11(9)	7(5)	15(20)	32(33)	18(23)	22(24. 5)	45(35. 5)	150		
Süper lise	7(9)	3(5)	25(20)	34(33)	28(23)	27(24. 5)	26(35. 5)	150		
Topla m	18	10	40	66	46	49	71	300		

*P<0.05

Katılımcıların okul türleri ile Edebiyat kavramının içini sıradan-olağanüstü sıfatları ile doldurmaları arasındaki ilişkinin test edilmesi amacıyla, iki kategorik değişken arasındaki farkın anlamlılığını test eden Ki-kare testi kullanılmıştır. Ki-kare değeri Tablo105'te verilmiştir. Bu değer 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tablo105 incelendiğinde Edebiyat kavramının içini sıradan-olağanüstü sıfat çifti ile doldururken genel liseye gidenlerin 1 ve 7'yi süper liseye gidenlere oranla daha çok tercih ettikleri, süper liseye gidenlerin ise 3 ve 5'i genel liseye gidenlere oranla daha çok tercih ettikleri görülmektedir. Genel liseye gidenlere bakıldığında 1, 2 ve 7'yi tercih etmelerinin gözlenen değerinin beklenen değerden yüksek olduğu, 3, 4, 5 ve 6 için ise gözlenen değer beklenen değerden düşük olduğu görülmektedir. Süper liseye gidenlere bakıldığında ise 1,2 ve 7'i seçmelerinin gözlenen değerinin beklenen değerden düşük olduğu, 3, 4, 5, ve 6 için ise gözlenen değerinin beklenen değerden yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo106: Katılımcıların okul türleri ile Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Gerçek-Kurmaca) arasındaki farka ilişkin Ki-Kare Analizi sonuçları.

	Gerçek						Kurmaca		Ki-Kare	p
Okul	1.00	2.00	3.00	4.00	5.00	6.00	7.00	Toplam	14.608	.024*
Genel lise	75(69)	36(33.5)	16(15.5)	12(17)	(4.5)	4(5)	7(5.5)	150		
Süper lise	63(69)	31(33.5)	15(15.5)	22(17)	9(4.5)	6(5)	4(5.5)	150		
Toplam	138	67	31	34	9	10	11	300		

*P<0,05

Katılımcıların okul türleri ile Edebiyat kavramının içini gerçek-kurmaca sıfatları ile doldurmaları arasındaki ilişkinin test edilmesi amacıyla, iki kategorik değişken arasındaki farkın anlamlılığını test eden Ki-kare testi kullanılmıştır. Ki-kare değeri Tablo106'da verilmiştir. Bu değer 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tablo106 incelendiğinde Edebiyat kavramının içini gerçek-kurmaca sıfat çifti ile doldururken genel liseye gidenlerin 1,2 ve 7'yi süper liseye gidenlere oranla daha çok tercih ettikleri, süper liseye gidenlerin ise 4 ve 5'i genel liseye gidenlere oranla daha çok tercih ettikleri görülmektedir. Genel liseye gidenlere bakıldığında 1, 2, 3 ve 7'yi tercih etmelerinin gözlenen değerinin beklenen değerden yüksek olduğu, 4,5 ve 6 için ise gözlenen değer beklenen değerden düşük olduğu görülmektedir. Süper liseye gidenlere bakıldığında ise 1, 2, 3 ve 7'yi seçmelerinin gözlenen değerinin beklenen değerden düşük olduğu, 4,5 ve 6 için ise gözlenen değerinin beklenen değerden yüksek olduğu görülmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Türkçe için hazırlanan ölçeğin faktör yüklerini belirlemek amacıyla faktör analizi yöntemi (temel bileşenler) uygulanmıştır. Faktör analizi sonuçlarına göre, açıklanan varyansın %18'i 1. bileşenden kaynaklanmaktadır. 2. bileşen ise varyansın %6'sını açıklamaktadır. Bu durum ölçeğin tek boyutlu olduğunu gösterir. Tek faktörlü olması kaynaklanan varyansın büyük bir kısmını açıkladığını gösterir. Ölçekte yer alan maddelerin ilgili bileşendeki ağırlığını ortaya koymak amacıyla bileşenler matrisi hazırlanmıştır. Her maddenin bileşenlerdeki ağırlıkları verilmiştir. Bazı maddelerin 1. bileşeni açıklamada (soyut-somut, zor-kolay, erkeksi-kadınsı, sıradan-olağanüstü, sade-süslü, basit-karmaşık, bağımlı-bağımsız, etkilenen-etkilenmeyen) yetersiz kaldığı görülmüştür.

Edebiyat için hazırlanan ölçeğin faktör yüklerini belirlemek amacıyla faktör analizi yöntemi (temel bileşenler) uygulanmıştır. Faktör analizi sonuçlarına göre, açıklanan varyansın %21'i 1. bileşenden kaynaklanmaktadır. 2. bileşen ise varyansın %8'ini açıklamaktadır. Bu durum ölçeğin tek boyutlu olduğunu gösterir. Ölçekte yer alan maddelerin ilgili bileşendeki ağırlığını ortaya koymak amacıyla bileşenler matrisi hazırlanmıştır. Her maddenin bileşenlerdeki ağırlıkları verilmiştir. Sadece bir maddenin (sıradan-olağanüstü) 1. bileşeni açıklamada yetersiz kaldığı görülmüştür.

Orta öğretim öğrencilerinin Türkçe kavramının içini doldururken büyük çoğunluğunun, Türkçeyi; canlı, güzel, zor, yararlı, çekici, eğlenceli, doğal, yeterli, kalıcı, aktif, güçlü, çok yönlü, coşkun, düzenli, geleneksel, incelikli, üretken, zengin, eski, büyük, edebi, iletişim aracı, başka dillerden etkilenen bir dil olarak kabul ettikleri;

- soyut (%53) - somut (%21.1),
- erkeksi (%17.9) - kadınsı (%12.2),
- değişken (%59.2) - sabit (%22.3),
- sıradan (%23.4) - olağanüstü (%52.4),

sade (%53.6) - süslü (%31.2),

basit (%47.7) - karmaşık (%37.4),

bağımlı (%47.4) - bağımsız (%25.1) maddelerinde ise beklenen değerlerle gözlenen değerler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin zihinlerindeki Türkçe kavramını tanımladığımızda (maddelerin yük değerlerine göre), Türkçe; güzel, iletişim aracı, zengin, kalıcı, güçlü, aktif, canlı, eğlenceli, büyük, doğal, üretken, edebî, düzenli, incelikli, çekici, çok yönlü, coşkun, yeterli ve eski bir dildir.

Orta öğretim öğrencilerinin Edebiyat kavramının içini doldururken büyük çoğunluğunun, Edebiyatı; canlı, güzel, zor, yararlı, çekici, eğlenceli, doğal, yeterli, kalıcı, aktif, güçlü, çok yönlü, coşkun, düzenli, geleneksel, incelikli, üretken, zengin, bilgilendirici, gerçek, tecrübeye dayalı, ahlâki olmalıdır olarak kabul ettikleri;

soyut (%59.2) - somut (%21),

erkeksi (%25.4) - kadınsı (%15.8),

değişken (%59.5) - sabit (%18.3),

sıradan (%22.9) - olağanüstü (%54.6),

sade (%44.4) - süslü (%40.8),

basit (%35.6) - karmaşık (%47.4),

bağımlı (%44.1) - bağımsız (%24.7),

dışadönük (%46.7) - içedönük (%14.5),

gerçek (%77,6) – kurmaca (%9.9) maddelerinde ise beklenen değerlerle gözlenen değerler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin zihinlerindeki Edebiyat kavramını tanımladığımızda (maddelerin yük değerlerine göre), Edebiyat; güçlü, bilgilendirici, güzel, yararlı, zengin, zor, düzenli, incelikli, kalıcı, üretken, canlı, yeterli, aktif, doğal, çok yönlü, çekici, eğlenceli, coşkun ve geleneksel bir kavramdır.

Türkçe kavramı için, soyut (%53) - somut (%21.1)- kararsız (%25.9), Edebiyat kavramı için, soyut (%59.2) - somut (%21) – kararsız (%19.8) sonucu göstermektedir ki soyut olan bu kavramlar için öğrencilerin verdikleri cevaplar ile beklenen cevaplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. Beklenen değerlerle gözlenen değerler arasında fark oluşması öğrencilerin bu kavramlara ilişkin görüşlerinin istenilen düzeyde olmadığına göstergesidir. Bu

durumda öğrencilerin söz konusu kavramlara ilişkin görüşlerinin beklenen değerlere getirilebilmesi, hazırlanacak olan planlı öğretim materyalleri ve öğretim sürecine bu kavramları açıklayıcı etkinliklerin kaynaştırılması -karşılaştırma yapma, eşzamanlı tarama, benzerlikleri fark etme, ayrılıkları fark etme, olay, olgu veya nesnelerin küme oluşturabilecek özelliklerini fark etme, bunları diğerlerinden ayıran temel özelliği olduğunu fark etme, çok değişkenli düşünme, dikkat eğitimi, kelime ilişkilendirme testi uygulamaları- ile sağlanabilir.

Türkçe kavramı için, erkeksi (%17.9) - kadınsı (%12.2) – kararsız (%69.9), Edebiyat kavramı için, erkeksi (%25.4) - kadınsı (%15.8) – kararsız (%58.8) sonucu göstermektedir ki öğrenciler Türkçe ve Edebiyat kavramlarına cinsiyet atfedememişlerdir. Türkçe ve Edebiyat kavramlarının özelliklerinden yola çıkılarak yorumlanabilecek bu soruda öğrencilerin verdikleri cevaplar ile beklenen cevaplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. Beklenen değerlerle gözlenen değerler arasında fark oluşması öğrencilerin bu kavramlara ilişkin görüşlerinin istenilen düzeyde olmadığına göstergesidir. Bu durumda öğrencilerin söz konusu kavramlara ilişkin görüşlerinin beklenen değerlere getirilebilmesi, kavramların özelliklerini yansıtan araç-gereç ve materyallerin beş duyuya hitap edecek şekilde derslerde kullanılması ile sağlanabilir.

Türkçe kavramı için, değişken (%59.2) - sabit (%22.3) – kararsız (%18.5), Edebiyat kavramı için, değişken (%59.5) - sabit (%18.3) - kararsız (%22.2) sonucu göstermektedir ki değişken olan bu kavramlar için öğrencilerin verdikleri cevaplar ile beklenen cevaplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. Beklenen değerlerle gözlenen değerler arasında fark oluşması öğrencilerin bu kavramlara ilişkin görüşlerinin istenilen düzeyde olmadığına göstergesidir. Bu durumda öğrencilerin söz konusu kavramlara ilişkin görüşlerinin beklenen değerlere getirilebilmesi, tümevarım ve tümdengelim yöntemlerinin etkili bir şekilde verilmesiyle sağlanabilir. Edebiyat ve dil, insana özgü, sürekli ve yaygın bir etkinliktir (Alperen, 2001:231) ve etkileşim içinde olduğundan değişime açıktır. Her iki kavrama da atfedilen canlılık sıfatında beklenen değerlerle karşılaşılmamasına rağmen canlılığın bir parçası olan değişkenlik sıfatında beklenen değerlerle karşılaşılamaması, öğrencilerin canlılık-değişkenlik arasında ilişki kuramadıklarını göstermektedir.

Türkçe kavramı için, sıradan (%23.4) - olağanüstü (52.4)– kararsız (%24.2), Edebiyat kavramı için, sıradan (%22.9) - olağanüstü (54.6) - kararsız (%22.5) sonucu göstermektedir ki olağanüstü olarak öğretimi yapılmaya çalışılan bu kavramlar için, öğrencilerin verdikleri cevaplar ile beklenen cevaplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. Beklenen değerlerle gözlenen değerler arasında fark oluşması öğrencilerin bu kavramlara ilişkin görüşlerinin istenilen düzeyde olmadığına göstergesidir. Bu durumda, öğrencilerin söz konusu kavramlara ilişkin görüşlerinin beklenen değerlere getirilebilmesi, öğrencilerin kültürel faaliyetlere özendirilmesi, hatta kültürel faaliyetlerin gerçekleştirilmesine önayak olunması, mevcut ders öğretim kitaplarının veri yükleme araçları olmaktan çıkarak edebiyatın ve onun ifadesi olan dilin estetik yönünü ortaya çıkartacak nitelikte olması ile sağlanacaktır. Türkçe ve Türk Edebiyatı derslerinde öğretmenlerin, bu kavramları klişeleşmiş bir uygulama ile işlemeleri; öğrencilerin yarısının bu kavramları sıradan buldukları sonucunu değil, Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı derslerinin işlenişini sıradan buldukları sonucunu göstermektedir.

Türkçe kavramı için, basit (%47.7) - karmaşık (%37.4), Edebiyat kavramı için, basit (%35.6) - karmaşık (%47.4) denilmektedir. Basit-karmaşık sıfatlarına öğrencilerin verdikleri cevaplar ile beklenen cevaplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmuştur. Beklenen değerler ile gözlenen değerler arasında fark oluşması öğrencilerin bu kavramlara ilişkin görüşlerinin istenilen düzeyde olmadığına göstergesidir. Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde sadece dilin yapısı değil, bununla birlikte edebi dil de öğretilir; dille dünyayı, edebi dille de edebiyat dünyası anlamlandırılır. Öğrencilerin, basit-karmaşık kavramlarına verdikleri cevaplar göstermektedir ki Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde bu amaçlar doğru ve etkili anlatılamamaktadır. Bu soruda cevaplanan kavramlar değil, Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı dersleri olmuştur. Türkçe bölümü ve Türk Dili ve Edebiyatı bölümü müfredatlarının düzenlenmesi ve öğretmenlik mesleğinin para kazanılan sabit bir meslek durumundan çıkarılması, her şeyden önce öğrencilerin düşünsel, bilişsel ve kavramsal seviyelerine uygun doğru öğretimin, öğrenci merkezli bir eğitim anlayışıyla uygulanması, öğretmenlerin öğretim metotlarını doğru ve etkili uygulaması, sanatı günlük hayatının bir parçası haline getirecek etkinliklerin öğrenci-öğretmen-okul-veli işbirliğinde düzenlenmesi,

Türkçenin ve Türk Edebiyatının gücünü yansıtan eserlerin işlenmesi, görsel-işitsel iletişim araçlarında dilin ve edebiyat adı altında sunulan programların doğru ve etkili verilmesi öğrencilerin bu kavramlara ilişkin görüşlerinin istenilen düzeye çıkarılmasını sağlayacaktır.

Türkçe kavramı için, bağımlı (%47.4) - bağımsız (%25.1) - kararsız (%27.5), Edebiyat kavramı için, bağımlı (%44.1) - bağımsız (%24.7) - kararsız (%31.2) sonucu göstermektedir ki bağımlı olarak öğretimi yapılmaya çalışılan bu kavramlar için, öğrencilerin verdikleri cevaplar ile beklenen cevaplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. Beklenen değerlerle gözlenen değerler arasında fark oluşması öğrencilerin bu kavramlara ilişkin görüşlerinin istenilen düzeyde olmadığına göstergesidir. Bu durumda, öğrencilerin söz konusu kavramlara ilişkin görüşlerinin beklenen değerlere getirilebilmesi, müfredat programlarının değiştirilerek Türkçenin ve Türk Edebiyatının estetik yönünü ortaya çıkartacak eserlerin okutulması ve bu eserlerin de zaman içinde değiştirilmesi ile sağlanacaktır. Edebiyat ve dilin, insana özgü, sürekli ve yaygın bir etkinlik olması; sosyal yapı, kültürel yapı, coğrafi yapı, kültürler arası etkileşim... gibi etkenlere bağımlı olarak zaman içinde değişikliğe uğramasına neden olmaktadır. Bu bağımlılık, kavramların doğal özelliklerinden biridir. Gözlenen cevapların nedeni ise, öğrencilere Türkçe ve Edebiyat kavramlarının zaman içinde diğer kavramlar gibi değişebileceğinin öğretilmemesi; Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı ders müfredat programlarının değişmeden yıllarca aynı kalması ve sabit eserlerin okutulması olabilir.

Edebiyat kavramı için, dışadönük (%46.7) - içedönük (%14.5) – kararsız (%38.8) sonucu göstermektedir ki dışadönük olarak öğretimi yapılmaya çalışılan bu kavramlar için, öğrencilerin verdikleri cevaplar ile beklenen cevaplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. Beklenen değerlerle gözlenen değerler arasında fark oluşması öğrencilerin bu kavramlara ilişkin görüşlerinin istenilen düzeyde olmadığına göstergesidir. Bu durumda öğrencilerin söz konusu kavramlara ilişkin görüşlerinin beklenen değerlere getirilebilmesi, hazırlanacak olan planlı öğretim materyalleri ve öğretim sürecine bu kavramları açıklayıcı etkinliklerin kaynaştırılması ile sağlanacaktır. Kararsız kalan öğrenci yüzdesinin oranının yüksek olması, öğrencilerin dışadönük-içedönük kavramlarının ne anlama geldiği konusunda

tam bir yargıya varamadıklarını yani konu ile ilgili yorum yapamadıklarını göstermektedir.

Edebiyat kavramı için, gerçek (%77,6) – kurmaca (%9,9) sonucu göstermektedir ki kurmaca olan edebiyat kavramı için, öğrencilerin verdikleri cevaplar ile beklenen cevaplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. Beklenen değerlerle gözlenen değerler arasında fark oluşması öğrencilerin bu kavramlara ilişkin görüşlerinin istenilen düzeyde olmadığına göstergesidir. Bu durumda öğrencilerin söz konusu kavramlara ilişkin görüşlerinin beklenen değerlere getirilebilmesi, tümevarım ve tümdengelim yöntemlerinin bir arada etkili bir şekilde kullanılması, kavramların özelliklerini yansıtan araç-gereç ve materyallerin beş duyuya hitap edecek şekilde derslerde kullanılması, her şeyden önce öğrencilerin düşünsel, bilişsel ve kavramsal seviyelerine uygun doğru öğretimin, öğrenci merkezli bir eğitim anlayışıyla uygulanması ile sağlanacaktır. Edebiyatın, öğretim kurumlarında verilen tanımlarında insan hayatının... güzel ve etkili... şekilde ve buna benzer tanımlarla aktarılması, öğrencilerin zihninde bu kavramın sadece gerçekleşmiş olay, durum, duyguları... anlatır şeklinde anlaşıldığı ve kavramın, ezber bilgi olmaktan öte öğrenciler tarafından yorumlanamadığını göstermektedir. Kavram gelişiminde her bir kavram bir sonrakinin önkoşuludur, bu yüzden bir kavramın öğretiminde yaşanan bir aksaklık, diğer kavramın öğretimini de etkilemektedir. Kavramların eksik veya yanlış olarak bellekte kodlanması, düşünce gelişiminin ve üretiminin olumsuz yönde etkilenecek, aralarında çağrışım ilişkisi kurulamamış pek çok kavramın başıboş bir biçimde bellekte yer etmesi sonucuna neden olmaktadır (Ergenç, 2002:133).

Orta öğretim öğrencilerinin Türkçe ve Edebiyat kavramlarının içini doldurmaları sınıf seviyesine göre farklılık göstermektedir. Türkçe için; eğlenceli-sıkıcı, erkeksi-kadınsı, basit-karmaşık maddelerinde farklılık görülmektedir. Edebiyat için; değişken-sabit, geleneksel-yenilikçi, sıradan-olağanüstü, sade-süslü, gerçek-kurmaca, tecrübe, olaya dayanması-hayal ve duyguya dayanması, ahlâki olmalı-ahlâki olmak zorunda değil maddelerinde farklılık görülmektedir.

Orta öğretim öğrencilerinin Türkçe ve Edebiyat kavramlarının içini doldurmaları cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Türkçe için; Lise 9 öğrencilerinde sıradan-olağanüstü, basit-karmaşık, erkeksi-kadınsı maddelerinde

farklılık görülmektedir. Lise 10 öğrencilerinde soyut-somut, erkeksi-kadınısı maddelerinde farklılık görülmektedir. Lise 11 öğrencilerinde erkeksi-kadınısı maddesinde farklılık görülmektedir. Edebiyat için; Lise 9 öğrencilerinde soyut-somut, erkeksi-kadınısı maddelerinde farklılık görülmektedir. Lise 10 öğrencilerinde erkeksi-kadınısı, sıradan-olağanüstü, basit-karmaşık maddelerinde farklılık görülmektedir. Lise 11 öğrencilerinde erkeksi-kadınısı maddesinde farklılık görülmektedir.

Orta öğretim öğrencilerinin Türkçe ve Edebiyat kavramlarının içini doldurmaları yaşa göre farklılık göstermemektedir.

Genel Lise 9-10-11. Sınıf Öğrencileri ve Yabancı Dil Ağırlıklı Lise 9-10-11. Sınıf Öğrencilerinin, Türkçe ve Edebiyat kavramlarının içini doldurmaları okul türüne göre farklılık göstermektedir. Türkçe için; zor-kolay, erkeksi-kadınısı, basit-karmaşık, bağımlı-bağımsız maddelerinde farklılık görülmektedir. Edebiyat için; güzel-çirkin, zor-kolay, erkeksi-kadınısı, kalıcı-geçici, sıradan-olağanüstü, gerçek-kurmaca maddelerinde farklılık görülmektedir.

Öğrencilerin Türkçe ve Edebiyat kavramının içini beklenen düzeyde doldurmaları, öğrencilerde düşünce gelişiminin ve üretiminin olumlu yönde etkilenmesi, ortak kavramlarla düşünmenin gerçekleşmesi, anlama ve anlatma becerilerinde hedeflenen düzeye ulaşılması, öğrencilerin ezber bilgiden kurtulması, sağlıklı yorum ve eleştiri yapabilmesi anlamına gelmektedir.

Orta öğretim öğrencileri üzerinde yapılan bu çalışmada, Türkçe ve Edebiyat kavramları için, beklenen değerler ile gözlenen değerler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşmuştur. Türkçe ve Edebiyat kavramları için, beklenen değerlerle gözlenen değerler arasında fark oluşması öğrencilerin bu kavramlara ilişkin görüşlerinin istenilen düzeyde olmadığına göstergesidir. Orta öğretim öğrencilerinin, Türkçe ve Edebiyat için beklenen değerlere ulaşamamalarının nedeni ezberci eğitim sistemi, mevcut ders kitaplarının veri yükleme aracı olması, öğretim metotlarının uygulanmaması/yanlış uygulanması, görsel-işitsel iletişim araçlarının etkisi, müfredat programlarındaki eksiklik ve yanlışlıklar ve bunun zihinsel beceri olan yorumlama gücünü azaltması olarak sayılabilir.

KAYNAKÇA

- Adalı, Oya. “Anadili Olarak Türkçe Öğretimi Üstüne,” **Türk Dili**, sayı:379-380/ Temmuz- Ağustos, 2000, ss.32-35.
- Aksan, Doğan. **Her Yönüyle Dil I**. Ankara: Atatürk Kültür, Dil Ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları:439,Türk Tarih Kurumu Basımevi, 1990.
- Aksan, Doğan. **Her Yönüyle Dil III**. Ankara: Atatürk Kültür, Dil Ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları:439, Türk Tarih Kurumu Basımevi, 1990.
- Aksan, Doğan. **Anadilimizin Söz Denizinde**. Ankara: Bilgi Yayınevi, 2002.
- Alperen, Nusret. **Türkçe Okuma Ve Yazma Rehberi**. Ankara: Alperen Yayınları, 2001.
- Aytür, Necla. “Dil- Edebiyat Kültür İlişkisi,” **Ortaöğretim Kurumlarında Türk Dili Ve Edebiyatı Öğretimi Ve Sorunları**, Türk Eğitim Derneği IV. Öğretim Toplantısı , Ankara: 10-11 Nisan 1986, ss:59-78.
- Bacanlı, Hasan. **Sıfat Tarama Listesi Elkitabı**. Konya: Toplum Kitabevi,1991.
- Bacanlı, Hasan. **Gelişim Ve Öğrenme**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2001.
- Bacanlı, Hasan. **Psikolojik Kavram Analizleri**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, Yayın No: 402, Eğitim Dizisi:122, 2002.
- Banarlı,Nihat Sâmî. **Resimli Türk Edebiyatı Tarihi I**, İstanbul: MEB Basımevi, 1987.
- Banguoğlu, Tahsin. **Türkçenin Grameri**. Ankara: Atatürk Kültür, Dil Ve Tarih Kurumu Yayınları:528, Ankara Üniversitesi Basımevi, 2000.
- Bilgegil, M. Kaya. **Edebiyat Bilgi Ve Teorileri**. İstanbul: Enderun Kitabevi, 1989.
- Bilgin, Nuri. **Sosyal Psikolojide Yöntem Ve Pratik Çalışmalar**. İstanbul: Sistem Yayıncılık, 1995.
- Büyüköztürk, Şener. **Veri Analizi El Kitabı**. Ankara: Pegem Yayıncılık, 2003.
- Çiftçi, Musa. “Türkçe Öğretiminde Temel İlkeler,” **Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, sayı:1, 1998, ss:59-71.

- Devellioğlu, Ferit. **Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lûgat**. Ankara: Aydın Kitabevi Yayınları, 1993.
- Doğan, Mehmet. **Büyük Türkçe Sözlük**. İstanbul:1996.
- Ercilasun, Ahmet Bican, “Dilimizin Adı” **3.Uluslararası Türk Dil Kurultayı-1996**, Ankara: Atatürk Kültür,Dil Ve Tarih Yüksek Kurumu, TDK Yayınları:678, 1999, ss.387-407.
- Erden, Münire. **Sosyal Bilgiler Öğretimi**. Ankara: Arkadaş Yayınevi, 2000.
- Erden, Münire ve Yasemin Akman. **Eğitim Psikolojisi Gelişim Öğrenme Öğretme**. Ankara: Arkadaş Yayınevi, 1997.
- Ergenç, İclal. “Anadilinde Yapılan Eğitimin Kavram Gelişimi Ve Düşünce Üretimine Etkisi,” **Türkçenin Dünü, Bugünü, Yarını. Uluslararası Bilgi Şöleni. Bildiriler**. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları/2935, Yayınlar Dairesi Başkanlığı, Özel Dizi / 24, Türk Tarih Kurumu Basımevi, 7-8 Ocak 2002, ss.129-133.
- Ergin, Muharrem. **Üniversiteler İçin Türk Dili**, İstanbul: Bayrak Basım/ Yayın/ Tanıtım, Tavashlı Matbaacılık Ltd. ,1995.
- Ergin, Muharrem, **Türk Dili**, İstanbul:Bayrak Basım/Yayın, 2002.
- Fidan, Nurettin. **Okulda Öğrenme Ve Öğretme**. Ankara: Alkım Yayınları, 1985.
- Gander, M.J. ve H.W. Gardiner. **Çocuk Ve Ergen Gelişimi**. (çev: Bekir Onur) Ankara:İmge Kitabevi, 1993.
- Göğüş, Beşir. **Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi**. Ankara: Gül Yayınevi, Kadioğlu Matbaa, 1978.
- Göktürk, Akşit. **Okuma Uğraşı**. İstanbul: İnkılâp Kitabevi, 1979.
- Güzel, Abdurrahman. “Eğitim Fakültelerinde Türkçe Öğretmenliği Bölümünün Kuruluşu Ve Hedefleri-I” **Türklük Bilimi Araştırmaları**, Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı:13, Niğde, 2003-Bahar.
- Hançerlioğlu, Orhan. **Felsefe Ansiklopedisi III**. İstanbul: Remzi Kitabevi, 1985.
- Humboldt, Wilhelm von. “Harf Yazısı ve Dilin Yapısıyla İlişkisi,” **Felsefe Dergisi**, (çev: Yakup Şahan) s.32-33, ss. 141-152,1990.
- Kabaklı, Ahmet. **Türk Edebiyatı II**, İstanbul:Türk Edebiyatı Vakfı Yay., 1997.

- Kahraman, Mehmet ve Aziz Kılınç ve Musa Şenol. **Türkçe Öğretimi**. Ankara: Anadolu Yayıncılık, 2004.
- Karaalioğlu, Seyit Kemal. **Edebiyat Sanatı**. İstanbul:İnkılâp Ve Aka Kitabevleri Koll. Şti. , 1980.
- Kantemir, Enise. “Ortaöğretimde Türk Dili Ve Edebiyatı Öğretimine Genel Bir Bakış,” **Ortaöğretim Kurumlarında Türk Dili Ve Edebiyatı Öğretimi Ve Sorunları**, Türk Eğitim Derneği IV. Öğretim Toplantısı, Ankara: 10-11 Nisan 1986, ss.31-41.
- Kavcar, Cahit. **Edebiyat Ve Eğitim**. Ankara: Engin Yayınevi, 1999.
- Kavcar, Cahit ve Ferhan Oğuzkan ve Sedat Sever. **Türkçe Öğretimi: Türkçe Ve Sınıf Öğretmenleri İçin**. Ankara: Engin Yayınevi, 2004.
- Korkmaz, Zeynep. **Türkiye Türkçesi Grameri**. Ankara:TDK Yay:827, 2003.
- Marshall, Julia. **Anadili Ve Yazın Öğretimi**. (çev: Cahit Külebi) Ankara: Başak Yayınları, 1994.
- MEB. **Örnekleriyle Türkçe Sözlük**, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 2002.
- MEB. “Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitimi Programı”, **Tebliğler Dergisi**, S.2098, 1981.
- MEB. 25.6.1981 Gün Ve 2089 Sayılı **Tebliğler Dergisinde** Yayımlanan 25.5.1981 Gün Ve 328.20-81-Prog/3817 Sayılı Yönerge.
- Mengi, Mine. **Eski Türk Edebiyatı Tarihi**. Ankara: Akçağ Yay., 1995.
- Sami, Şemsettin. **Türkçe Temel Sözlük III**. İstanbul:Tercüman Gazetesi, Karakuşak Basın ve Yayın Limited Şirketi, 1989.
- Senemoğlu, Nuray. **Gelişim Öğrenme Ve Öğretim: Kuramdan Uygulama**, Ankara: Gazi Yayınevi, 1997.
- Sever, Sedat. **Çocuk Ve Edebiyat**. Ankara: Kök Yayıncılık, 2003.
- Sever, Sedat. “Türkçe Öğretiminde Yeni Yapılanma Çalışmaları,” **Türklük Bilimi Araştırmaları**, Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı: 13, Niğde, 2003-Bahar, ss.27-38.
- Şimşek, Rasim. “Çağdaş Eğitimde Anadilinin Yeri,” **Türk Dili**, Aylık Dil Ve Yazın Dergisi, Dil Öğretimi Özel Sayısı, Sayı: 379-380 / Temmuz-Ağustos, 1983, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi, 2000.

- Toparlı, Recep. **Türk Dili**, Sivas: Seyran Yay., 1995.
- Topçu, Nurettin. **Psikoloji**. İstanbul: Dergâh Yayınları, 2003.
- Tosunoğlu, Mesiha. “Okula Başlama Çağındaki Çocuklarda Kavramlar,” (Edit.: İdris Karakuş) **Prof. Dr. Sadık Tural Armağanı**. Ankara: Can Reklamevi Basın Yayın Ltd.Şti., 2002.
- Tural, Sadık, **Edebiyat Bilimine Katkıları**. Ankara: Ecdad Yayınları, Ocak 1993.
- Tural, Sadık. **Zamanın Elinden Tutmak**. Ankara: Yeni Avrasya Yayınları, 2003.
- Türkçe Sözlük. Türk Dil Kurumu Yayınları:549, Sözlük Bilim Ve Uygulama Kolu Yayınları Türkçe Sözcükler Dizisi:1, 9. Baskı, Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi, 1998.
- Uygur, Nermi. **Dilin Gücü:Denemeler**. İstanbul: Kabalcı Yayınları: 42, Kabalcı Yayınevi, 1994.
- Uzun, Leyla. “Kavram ve Sözcük Öğretimi Üzerine Notlar III”, [http : // modersmal .skolutveckling.se/turkiska/Leyla/ped](http://modersmal.skolutveckling.se/turkiska/Leyla/ped).
- Ülgen, Gülten. **Kavram Geliştirme Kuramlar Ve Uygulamalar**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, Yayın No:636, Eğitim Ve Psikoloji Yayınları Dizi No:177, 2004.
- Ünalın, Şükrü. **Türkçe Öğretimi**. Çanakkale: Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Basımevi, 1999.
- Voloşinov, Valentin, N. “Felsefe-Dilbilimsel Düşüncede İki Akım,” **Felsefe Dergisi**, (çev: Yakup Şahan) s.32-33, ss. 153-172,1990.
- Wellek, Rene ve Austin Warren. **Edebiyat Teorisi**. (çev: Ömer Faruk Huyugüzel) İzmir: Akademi Kitabevi, 1993.
- Yavuzer, Halûk. **Çocuk Psikolojisi**. İstanbul: Remiz Kitabevi, 1987.
- Yetiş, Kâzım, **Talîm-İ Edebiyat’ın Retorik Ve Edebiyat Nazariyâtı Sâhasında Getirdiği Yenilikler**. Ankara: Atatürk Kültür, Dil Ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Kültür Merkezi Yayını-Sayı:104, 1996.

EK 1:

**TÜRKÇE VE EDEBİYAT KAVRAMLARINA YÖNELİK
SEMANTİK AYRIM ÖLÇEĞİ ANKETİ**

Elinizdeki ölçek, Türkçe ve Edebiyat kavramlarını tanımlamak amacıyla kullanılmakta ve 120 sıfattan oluşan bir liste halinde uygulanmaktadır. Sizlerden istenen, olmasını düşündüğünüz değil, gerçekten olduğuna inandığınız sıfatları işaretlemenizdir. Verilen sıfat çiftlerinden hangisinin doğru olduğunu düşünüyorsanız o sığata yakın olan sütunlardan yalnızca birini işaretleyiniz.

Anketi içinizden geldiği gibi cevaplamaya ve cevapsız soru bırakmamaya çalışınız. Süreniz 10 dakikadır. Teşekkürler.

Suzan BAŞARSLAN

Cinsiyetiniz :

Yaşınız :

Sınıfınız: :

Okul Türü: 1. Genel Lise

2. Yabancı Dil Ağırlıklı Lise

TÜRKÇE

	1	2	3	4	5	6	7	
1-Canlıdır.								Cansızdır.
2-Soyuttur.								Somuttur.
3-Güzel bir dildir.								Çirkin bir dildir.
4-Zor bir dildir.								Kolay bir dildir.
5-Yararlı bir dildir.								Yararsız bir dildir.
6-Çekici bir dildir.								İtici bir dildir.
7-Eğlenceli bir dildir.								Sıkıcı bir dildir.
8-Doğal bir dildir.								Yapay bir dildir.
9-Erkeksidir.								Kadınsıdır.
10-Yeterli bir dildir.								Yetersiz bir dildir.
11-Kalıcıdır.								Geçicidir.
12-Aktif bir dildir.								Pasif bir dildir.
13-Güçlü bir dildir.								Zayıf bir dildir.
14-Çok-yönlü bir dildir.								Tek-yönlü bir dildir.
15-Değişken bir dildir.								Sabit bir dildir.
16-Coşkun bir dildir.								Durgun bir dildir.
17-Düzenli bir dildir.								Düzensiz bir dildir.
18-Geleneksel bir dildir.								Yenilikçi bir dildir.
19-İncelikli bir dildir.								Kaba bir dildir.
20-Üretken bir dildir.								Üretken bir dil değildir.

11-Kalıcıdır.								Geçicidir.
12-Aktiftir.								Pasiftir.
13-Güçlüdür.								Zayıftır.
14-Çok-yönlüdür.								Tekyönlüdür.
15-Değişkendir.								Sabittir.
16-Coşkundur.								Durgundur.
17-Düzenlidir.								Düzensizdir.
18-Gelenekseldir.								Yenilikçidir.
19-İnceliklidir.								Kabadır.
20-Üretkendir.								Üretken değildir.
21-Sıradandır.								Olağanüstüdür.
22-Sadedir.								Süslüdür.
23-Basittir.								Karmaşıktır.
24-Zengindir.								Fakirdir.
25-Bağımlıdır.								Bağımsızdır.
26- Bilgilendiricidir.								Bilgilendirici değildir.
27-Gerçektir.								Kurmacadır(hayalidir).
28-Tecrübe, bilgi, olaya... dayanır.								Hayal ve duyguya dayanır.
29-Dışa dönüktür.								İçe dönüktür.
30-Ahlâki olmalıdır.								Ahlâki olmak zorunda değildir.

EK2:

Tablo107: Türkçe'ye uygulanan faktör analizi.

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	5,577	18,590	18,590	5,577	18,590	18,590
2	1,877	6,258	24,848	1,877	6,258	24,848
3	1,677	5,590	30,438	1,677	5,590	30,438
4	1,541	5,138	35,576	1,541	5,138	35,576
5	1,376	4,585	40,161	1,376	4,585	40,161
6	1,292	4,306	44,467	1,292	4,306	44,467
7	1,205	4,018	48,485	1,205	4,018	48,485
8	1,105	3,683	52,167	1,105	3,683	52,167
9	1,057	3,522	55,690	1,057	3,522	55,690
10	1,025	3,418	59,107	1,025	3,418	59,107
11	,928	3,093	62,201			
12	,920	3,066	65,267			
13	,883	2,942	68,209			
14	,813	2,711	70,920			
15	,765	2,550	73,469			
16	,727	2,422	75,892			
17	,719	2,396	78,287			
18	,701	2,335	80,623			
19	,664	2,214	82,836			
20	,614	2,048	84,884			
21	,581	1,937	86,821			
22	,568	1,893	88,714			
23	,514	1,713	90,427			
24	,487	1,623	92,050			
25	,463	1,542	93,592			
26	,443	1,477	95,069			
27	,416	1,388	96,457			
28	,391	1,302	97,759			
29	,352	1,174	98,933			
30	,320	1,067	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

EK3:

Türkçe'ye uygulanan component matrixi.

Component Matrix

	Component									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
CANLI	,284	,073	,006	,223	,278	-,488	-,146	,064	,125	,061
SOYUT	-,063	,292	,185	,293	-,137	-,006	-,404	-,431	,241	-,072
GÜZEL	,557	,148	,012	-,247	,001	-,010	-,426	,225	,025	-,050
ZOR	-,012	-,179	,637	,254	,181	-,123	-,203	,136	,097	-,245
YARARLI	,501	,219	-,083	-,161	,034	,134	-,423	,176	-,189	,058
ÇEKİCİ	,494	,008	,046	-,464	,057	-,053	-,149	-,178	-,234	-,075
EYLENCİ	,515	,249	-,054	-,338	,230	-,061	-,088	-,360	-,139	,030
DOĞAL	,429	,167	-,046	,041	,014	-,272	-,195	,159	,292	,137
ERKEK	-,114	,237	,305	-,413	,025	-,382	,311	,249	,106	-,014
YETERLİ	,547	,068	-,039	,370	,153	-,045	-,140	,069	-,108	-,090
KALICI	,599	,016	-,141	,158	,007	-,189	,045	,183	-,125	,193
AKTİF	,657	,019	-,057	-,067	,124	-,147	,163	,028	-,111	-,061
GÜÇLÜ	,679	-,085	,069	,145	,069	-,079	,205	,033	-,157	-,004
ÇOKYÖNLÜ	,494	-,156	,050	,347	,253	,122	,228	-,006	-,241	,149
DEĞİŞKEN	,127	,055	,311	-,018	,533	,273	-,082	,016	,065	,238
COŞKUNLUK	,625	-,088	-,015	-,182	,174	-,016	,255	-,202	,086	-,024
DÜZENLİ	,598	,036	-,177	,154	-,098	,023	,158	,068	,209	-,430
GELENK	,063	,350	,439	-,154	-,121	-,322	,275	-,120	,016	-,263
İNCELKİ	,513	-,116	,008	-,121	-,205	,243	-,025	,091	-,183	-,250
ÜRETKE	,498	-,075	,058	,080	,082	,335	,023	-,128	,346	-,165
SIRADAN	-,452	,462	,040	,152	,123	-,024	-,024	,191	-,050	-,020
SADE	-,090	,608	-,319	,228	,073	,011	,094	,243	,009	-,012
BASİT	-,017	,705	-,385	,056	-,035	,159	,165	-,147	-,033	-,034
ZENGİN	,508	,050	,089	,269	-,066	-,014	,231	-,255	,121	,313
BAĞIMLI	-,070	,342	,423	,276	,027	,163	,035	-,176	-,356	-,260
ESKİ	,164	,156	,307	,056	-,533	-,165	-,107	-,176	-,245	,400
BÜYÜK	,507	-,077	,162	,194	-,470	,076	,082	,233	,068	,146
EDEBİ	,490	,160	,183	-,101	-,347	,287	,006	,252	,079	-,082
İLETİŞİM	,312	,206	,118	-,219	-,002	,222	,079	-,093	,465	,224
ETKİNLİK	-,229	,225	,409	-,132	,203	,382	,149	,264	-,062	,215

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a.10 components extracted.

EK4:

Edebiyat için uygulanan faktör analizi.

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	6,460	21,532	21,532	6,460	21,532	21,532
2	2,497	8,323	29,855	2,497	8,323	29,855
3	1,808	6,028	35,883	1,808	6,028	35,883
4	1,421	4,738	40,620	1,421	4,738	40,620
5	1,381	4,603	45,223	1,381	4,603	45,223
6	1,258	4,192	49,415	1,258	4,192	49,415
7	1,188	3,961	53,376	1,188	3,961	53,376
8	1,111	3,704	57,080	1,111	3,704	57,080
9	1,045	3,482	60,562	1,045	3,482	60,562
10	,954	3,179	63,741			
11	,945	3,150	66,890			
12	,861	2,871	69,762			
13	,743	2,476	72,238			
14	,724	2,414	74,652			
15	,688	2,292	76,944			
16	,681	2,270	79,213			
17	,629	2,098	81,311			
18	,606	2,021	83,332			
19	,567	1,888	85,221			
20	,552	1,839	87,060			
21	,512	1,707	88,768			
22	,493	1,643	90,411			
23	,445	1,483	91,894			
24	,425	1,418	93,312			
25	,389	1,297	94,609			
26	,383	1,278	95,886			
27	,351	1,170	97,057			
28	,347	1,158	98,215			
29	,287	,955	99,170			
30	,249	,830	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

EK5:

Edebiyat için uygulanan compenent matrixi.

Component Matrix

	Component								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
ECANLI	,574	,071	-,146	-,107	,040	-,389	,238	-,056	,103
ESOYUT	,128	,188	-,185	,143	,408	-,126	-,323	,274	,269
EGÜZEL	,708	-,118	-,196	,062	,152	-,313	-,136	-,059	,039
EZOR	,014	-,173	,483	,358	,017	-,186	,266	,304	,254
EYARAR	,640	-,116	,009	-,104	-,001	-,177	,037	,044	,010
EÇEKICI	,607	-,111	-,354	,176	,053	,028	-,105	,062	,020
EEYLEN	,651	-,049	-,441	,163	,119	,034	-,047	-,065	-,088
EDOĞAL	,594	,003	-,073	-,256	,094	,224	,100	-,063	-,070
EERKEK	,078	,211	-,035	,229	,293	,350	,502	-,345	,264
EYETER	,550	-,089	,081	-,382	-,108	-,010	,213	,261	,065
EKALICI	,665	-,018	-,037	-,162	,155	,143	-,042	-,149	,081
EAKTIF	,681	-,098	-,070	-,182	-,139	-,040	,263	-,009	,014
EGÜÇLÜ	,623	-,077	,171	-,109	,176	,071	-,030	,101	,216
EÇOKYÖ	,512	-,147	,180	-,006	-,080	,304	,044	,065	-,261
EDEĞİŞİ	,222	,043	-,382	,476	-,264	-,073	,339	,077	-,202
ECOŞKU	,522	-,204	-,114	,294	,134	-,174	,196	-,004	-,301
EDÜZEN	,474	-,154	,304	-,290	,069	,004	,106	,404	-,180
EGELNK	,112	,142	,236	,049	,675	,336	,005	,079	-,107
EINCELK	,388	-,137	,084	,287	-,324	,159	-,399	,000	-,032
EÜRETK	,529	-,096	,136	,158	-,415	,320	,036	,084	,138
ESİRADA	-,202	,538	-,288	,063	-,113	,132	,203	,279	,242
ESADE	,219	,670	-,085	-,185	-,246	,035	,007	,081	,250
EBASIT	,174	,600	-,415	-,289	-,036	-,019	-,132	,066	-,079
EZENGIN	,548	-,052	,088	,192	-,115	,288	-,170	-,148	,349
EBAĞIMI	,039	,380	-,065	,283	,102	,206	-,097	,522	-,267
EBILGLN	,640	-,011	,167	,154	-,029	-,148	-,326	-,057	,154
EGERÇE	,353	,511	,427	-,010	-,001	-,259	-,059	-,139	-,093
ETECRÜ	,305	,553	,419	,112	-,202	-,051	,026	-,053	-,116
EDİŞDÖ	,348	,373	,088	-,054	-,032	,182	-,082	-,293	-,349
EAHLAK	,181	,476	,280	,265	,141	-,296	,067	-,146	-,047

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a.9 components extracted.

EK 6: Araştırma İzni

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
 Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı

Sayı : B.08.0.APK.0.03.05.01-01/1632

24/03/2005

Konu : Araştırma İzni

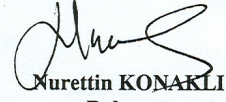
BOLU VALİLİĞİNE

(İl Milli Eğitim Müdürlüğü)

İlgi : Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nün 23.02.2005 tarih ve 108 sayılı yazısı.

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı Yüksek Lisans programı öğrencisi Suzan BAŞARSLAN'ın "Lise 9 – 10 – 11. Sınıf Öğrencilerinin Edebiyata Yükledikleri Kavramlar ve Kavram Analizi" konulu araştırma çalışmasını Canip Baysal Lisesinde uygulama izin talebi incelenmiştir.

Söz konusu öğretmen görüşme formunun uygulanması Bakanlığımızca uygun görülmüş olup, eğitim-öğretim faaliyetlerinin aksatılmaması şartıyla araştırmacıya gerekli kolaylığın gösterilmesini rica ederim.


Nurettin KONAKLI

Bakan a.
 Kurul Başkanı V.

BOLU VALİLİĞİ EVRAK KAYRISI	
Havale Tarihi	28 Mart 2005
Havale Ed. Yeri	M. E. İ. M. E.
Veli Y.	
İmza	

EĞİTİM
%100
DESTEK

ÜCRETSİZ
 444 0 632
 DANIŞMA HATTI

Atatürk Bulvarı Nu: 98 Kızılay
 Telefon: 425 00 86 - 425 33 67
 e - posta : apk @ meb.gov.tr

06650 ANKARA
 Faks : 418 64 01
 Elektronik ag : www.meb.gov.tr

T.C.
BOLU VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI :B.08.4.MEM.4.14.00.02.311/ *6142*
KONU :Araştırma İzni.

31 MART 2005

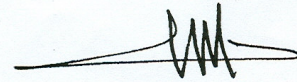
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne)

İLGİ: M.E.B. Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığının 24/03/2005 tarih Ve 1632 sayılı emirleri.

İlgi emir gereği; Abant İzzet Baysal Üniversitesi Rektörlüğünün Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı Yüksek Lisans programı öğrencisi Suzan BAŞARSLAN'ın " Lise 9-10-11.Sınıf öğrencilerinin Edebiyata Yükledikleri Kavramlar ve Kavram Analizi" konulu araştırma çalışmasını İlimiz Canip Baysal Lisesi Müdürlüğünde araştırma izin talebi ekte gönderilmiştir.

Araştırma sonucunun bir örneğinin Bakanlığımıza göndermek üzere Müdürlüğümüzce verilmesi kaydıyla;

Bilgilerinizi ve gereğinin rica ederim.



Halil ECEVİT
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Ek:Onay (1 ad.)

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: Suzan Başarslan

Sürekli Adresi: Çamçeşme Mah. Aydınli Cad. No:75 Kaynarca-Pendik-İstanbul

Doğum Yeri ve Yılı: Kartal/İstanbul, 1974

Yabancı Dili: İngilizce

İlköğretim: Çamçeşme İlkokulu,1986; Kaynarca Ortaokulu,1989.

Ortaöğretim: Zeynep Kamil Sağlık Meslek Lisesi, 1993.

Lisans: Hacettepe Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı, 1999.

Yüksek Lisans: Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Anabilim Dalı: Türkçe Eğitimi

Çalışma Hayatı: 2001 yılından itibaren Milli Eğitim Bakanlığı'nda, Canip Baysal Lisesi'nde, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenliği yapmaktayım.