



**T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ÖĞRETMENLERİNİN
MOTİVASYON YETERLİLİKLERİNİN ÖĞRENCİ
BAŞARISI ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ**

**Dilek ÇAVUŞOĞLU
(Öğrenci No: 254102016-Y)**

**DANIŞMAN
Prof. Dr. Semra ÜNAL**

İSTANBUL, 2008

Türk Dil ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Motivasyon Yeteneklerinin
Öğretici Başarıları Üzerindeki Etkileri

.....Dilçik.....GAY.M.SÖĞ.Ö.M.

ONAY

Jüri:

Tez Danışmanı

...Doç. Dr. Semra...UNAT

S. Ünal

Üye

...Doç. Dr. Ahmet...ŞİRİN

A. S. ...

Üye

...Dr. Mustafa...FARSAKÖ.Ö.M.

C. ...

Yüksek lisans tezi onay tarihi: 03.10.2008

ÖNSÖZ

Gelişen demokrasi anlayışı, öğretene-öğrenci arasındaki mesafeyi etkilemiş tecrübe ve öğrenme arasındaki bağlantı yeni bir açıdan ele alınmıştır. Eğitim programlarında son yılların en önemli gelişmesi, geleneksel ve subjektif yargılara dayanan bir tutumdan bilimsel araştırma anlayışı ile insan davranışlarının sebeplerinin araştırılması ve programların bu davranışların gelişmesine katkıda bulunacak şekilde ele alınması olmuştur. Çeşitli alanların öğretiminde yapılan araştırmalar, yeni tekniklerin gelişmesine yol açmıştır. Eğitim amaçlarının analizi yapılmış, kısa zamanda en üstün verimin alınması yoluna gidilmiştir. Eğitim ve öğretim alanındaki tüm yaklaşımların temel amacı, ya da varoluş nedeni öğrenmedir. Günümüzde, kuramlara ve araştırmalara dayalı olarak belli öğrenme ilkeleri üzerinde durulmaktadır. Bu ilkelerin en önemlilerinden birisi öğrenmede dilin gerekli olması, diğeri ise motivasyonun öğrenmenin temel bileşkeni olmasıdır.

Yaşantımızda önemli olan dilimizi önce ailede, sonra yakın çevrede ve okulda öğreniriz. Okuldaki dil eğitimi ilkokul ve ortaokulda Türkçe, lisede ise Türk Dili ve Edebiyatı dersleri olarak verilmektedir. Bu derslerin amacı öğrenciye konuştuğu, kendini ifade etmek için kullandığı dili, Türkçe'yi öğretmektir. Kişinin yaygın ve özgün eğitim kurumlarından aldığı dil eğitimi, onun hayattaki başarısını arttırmaktadır. İyi bir dil eğitimi alan kişiler kendilerini daha iyi ifade edip, insanlarla iletişimi kolay sağlarlar ve bu da sağlıklı bir toplumun oluşumunda önemli bir rol oynar.

Bu çalışmanın amacı ifade yeteneği gelişmiş, kendi kültürünü özümsemiş, farklı kültürdeki insanlarla saygı içinde yaşayabilen bireyler yetiştirmekte üzerine önemli görevler düşen Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin eğitim çalışmalarına öneriler getirmektir. Tez konumun belirlenmesinde ve çalışma sürecinde değerli fikirleriyle katkıda bulunan sayın Prof. Dr. Semra Ünal'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ocak 2008

Dilek ÇAVUŞOĞLU

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	i
İÇİNDEKİLER	ii
ÖZET	vii
ABSTRACT	ix
TABLO LİSTESİ	xi
ÇİZELGE LİSTESİ	xvii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
I.1 PROBLEM DURUMU	1
I.2 PROBLEM CÜMLESİ	3
I.3 ALT PROBLEMLER	3
I.4 SAYILTILAR	4
I.5 ARAŞTIRMANIN SINIRLILIĞI	4
I.6 ARAŞTIRMANIN AMACI	4
I.7 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	5
I.8 TANIMLAR	5
BÖLÜM II	7
TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENCİLERİ MOTİVE ETME YETERLİLİKLERİNİN ÖĞRENCİ BAŞARISINA ETKİSİ	7

II.1.1 İdeal Öğretmen ve Kişilik Özellikleri.....	8
II.1.2 Akademik Nitelikleri Bakımından Öğretmen.....	10
II.1.3 Toplumsal Açıda Öğretmen	10
II.1.4 Sergilediği Eğitim Hizmeti Bakımından Öğretmen.....	11
II.1.5 Mesleki Yönden Öğretmen.....	11
II.2 ÖĞRENME KURAMLARI.....	14
II.2.1 Davranışçı yaklaşım	15
II.2.2 Bilişsel yaklaşım.....	17
II.2.3 Sosyal öğrenme yaklaşımı.....	19
II.3 ÖĞRENME STRATEJİLERİ	20
II.3.1 Dikkat Stratejileri	21
II.3.2. Kısa Süreli Bellekte Depolamayı Artıran Stratejiler	21
II.3.3 Kodlamayı Artıran Stratejiler	22
II.3.4 Geri Getirmeyi (Hatırlamayı) Artırıcı Stratejiler.....	24
II.3.5 İzleme Stratejileri	24
II.3.6 GÜdüleme Stratejileri.....	25
II.4 ÖĞRETME STRATEJİLERİ	25
II.5 EĞİTİMDE YENİ YAKLAŞIMLAR:KURAMDAN UYGULAMAYA	33
II.6.TÜRK DİLİ EDEBİYATI EĞİTİMİ ve ÖĞRETİMİ	35
II.6.1 Türk Dili Ve Edebiyat Öğretiminin Orta Öğretimdeki Tarihsel Gelişimi	35
II.6.2 Günümüzde Türk Dili Ve Edebiyatı Ders Programları	38
II.6.3 Türk Dili ve Edebiyatı Eğitiminin İşlevleri	40
II.6.4 Sözlü İletişim Becerilerinin Kazanılmasında Edebiyat Eğitiminin Rolü.....	42
II.6.5 Okuma Alışkanlığının Kazandırılmasında Edebiyat Öğretmeninin Rolü.....	44
II.7 MOTİVASYON (GÜDÜLEME)	49
II.7.1 Birincil ve İkincil GÜdüler.....	49
II.7.2 Durumluk ve Sürekli GÜdüler	50
II.7.3. İçsel ve Dışsal GÜdüler.....	50
II.7.4 GÜdü Kuramları.....	51
II.7.5 Gereksinim Kuramları.....	53
II.8 TÜRK DİLİ ve EDEBİYATI DERSİNDE MOTİVASYON.....	60
II.8.1 Öğrenciyi Motive Etme Yolları.....	63
BÖLÜM III.....	69

III. 1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ	69
III. 2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	69
III. 3. VERİ TOPLAMA TEKNİKLERİ.....	70
III. 4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ.....	71
BÖLÜM IV.....	73
BULGULAR	73
IV. 1. ÖRNEKLEM GRUBUNDAKİ ÖĞRENCİLERİN TANIMLAYICI ÖZELLİKLERİNE İLİŞKİN BULGULAR	73
IV. 2. BAĞIMLI DEĞİŞKENLERİN BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLERLE OLAN DEĞİŞİP DEĞİŞMEDİĞİNİ TEST ETMEK İÇİN YAPILAN DEĞERLENDİRMELER	77
IV. 2. 1. “Cinsiyet” Değişkenine İlişkin Bulgular.....	77
IV. 2. 2. “Sınıf Mevcudu” Değişkenine İlişkin Bulgular	80
IV. 2. 3. “Okul Türü” Değişkenine İlişkin Bulgular	85
IV. 2. 4. “Ailenin Gelir Düzeyi “ Değişkenine İlişkin Bulgular	91
IV. 2. 5. “Baba Eğitim Düzeyi” Değişkenine İlişkin Bulgular	92
IV. 2. 6. “Anne Eğitim Düzeyi” Değişkenine İlişkin Bulgular	95
IV. 3. ÖĞRENCİ DENEKLERİN BAĞIMLI SORULARA VERDİĞİ CEVAPLARIN FREKANS, YÜZDE, ORTALAMA VE STANDART SAPMASINA GÖRE DAĞILIMI	96
IV. 3.1. Öğrenci Deneklerin, Öğretmenlerinin Ders İçi Davranışları ile İlgili Bağımlı Sorulara Verdiği Cevapların Frekans, Yüzde, Ortalama ve Standart Sapmasına Göre Dağılımı	96
IV. 3. 2. Öğrenci Deneklerin, Öğretmenlerinin Ders İşleme Şekilleri ve Motivasyon Yeterlilikleri ile İlgili Bağımlı Sorulara Verdiği Cevapların Frekans, Yüzde, Ortalama ve Standart Sapmasına Göre Dağılımı..	98
IV. 3. 3. Öğrenci Deneklerin, Öğrencilerin Başarı Davranışları ile İlgili Bağımlı Sorulara Verdiği Cevapların Frekans, Yüzde, Ortalama ve Standart Sapmasına Göre Dağılımı	100
BÖLÜM V.....	102
SONUÇLAR	102
V. 1. ÖĞRENCİ DENEKLERİN KİŞİSEL BİLGİLERİNE İLİŞKİN SONUÇLAR	102
V. 2. ÖĞRENCİ DENEKLERİN, BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLERE GÖRE BAĞIMLI SORULARA	

VERDİĞİ CEVAPLARA İLİŞKİN SONUÇLAR	103
V. 2. 1. Öğrenci Deneklerde, “Cinsiyet” Değişkenine İlişkin Sonuçlar.....	103
V. 2. 2. Öğrenci Deneklerde, “Sınıf Mevcudu” Değişkenine İlişkin Sonuçlar	103
V. 2. 3. Öğrenci Deneklerde, “Okul Türü” Değişkenine İlişkin Sonuçlar	104
V. 2. 4. Öğrenci Deneklerde, “Aile Gelir Düzeyi” Değişkenine İlişkin Sonuçlar	106
V. 2. 5. Öğrenci Deneklerde, “Baba Eğitim Düzeyi” Değişkenine İlişkin Sonuçlar.....	106
V. 2. 6. Öğrenci Deneklerde, “Anne Eğitim Düzeyi” Değişkenine İlişkin Sonuçlar	107
V. 3. ÖĞRENCİ DENEKLERİN BAĞIMLI SORULARA VERDİĞİ CEVAPLARIN FREKANS, YÜZDE, ORTALAMA VE STANDART SAPMA DAĞILIMLARINA İLİŞKİN SONUÇLAR.....	107
V. 3. 1. Öğrenci Deneklerin, Öğretmenlerinin Ders İçi Davranışları ile İlgili Bağımlı Sorulara Verdiği Cevapların Frekans, Yüzde, Ortalama ve Standart Sapma Dağılımlarına İlişkin Sonuçlar	107
V. 3. 2. Öğrenci Deneklerin, Öğretmenlerinin Ders İşleme Şekilleri ve Motivasyon Yeterlilikleri ile İlgili Bağımlı Sorulara Verdiği Cevapların Frekans, Yüzde, Ortalama ve Standart Sapma Dağılımlarına İlişkin Sonuçlar	108
V. 3. 3. Öğrenci Deneklerin, Öğrencilerin Başarı Davranışları ile İlgili Bağımlı Sorulara Verdiği Cevapların Frekans, Yüzde, Ortalama ve Standart Sapma Dağılımlarına İlişkin Sonuçlar	108
V. 4. ALT PROBLEMLERE GÖRE SONUÇLAR	109
BÖLÜM VI.....	110
TARTIŞMALAR	110
VI. 1.ÖĞRENCİLERİN KİŞİSEL BİLGİ VE DİĞER BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLERE VERDİKLERİ CEVAPLARA İLİŞKİN TARTIŞMALAR	110
VI. 2. ÖĞRENCİLERİN BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLERE GÖRE BAĞIMLI SORULARA VERDİĞİ CEVAPLARA İLİŞKİN TARTIŞMALAR	111
VI. 2. 1. “Cinsiyet” Değişkenine İlişkin Tartışmalar	111
VI. 2. 2. “Sınıf Mevcudu” Değişkenine İlişkin Tartışmalar	115
VI. 2. 3. “Okul Türü” Değişkenine İlişkin Tartışmalar	118
VI. 2. 4. “Aile Gelir Düzeyi ” Değişkenine İlişkin Tartışmalar	122
VI. 2. 5. “Baba Eğitim Düzeyi ” Değişkenine İlişkin Tartışmalar	124
VI. 2. 6. “Anne Eğitim Düzeyi ” Değişkenine İlişkin Tartışmalar	125
VI. 3. ÖĞRENCİ DENEKLERİN BAĞIMLI SORULARA VERDİĞİ CEVAPLARIN FREKANS, YÜZDE, ORTALAMA VE STANDART SAPMA DAĞILIMLARINA İLİŞKİN TARTIŞMALAR.	126
VI. 3. 1. Öğrenci Deneklerin, Öğretmenlerinin Ders İçi Davranışları ile İlgili Bağımlı Sorulara Verdiği Cevapların Frekans, Yüzde, Ortalama ve Standart Sapma Dağılımlarına İlişkin Sonuçlar	126

VI. 3. 2. Öğrenci Deneklerin, Öğretmenlerinin Ders İşleme Şekilleri ve Motivasyon Yeterlilikleri ile İlgili Bağımlı Sorulara Verdiği Cevapların Frekans, Yüzde, Ortalama ve Standart Sapma Dağılımlarına İlişkin Sonuçlar	127
VI. 3.3. Öğrenci Deneklerin, Öğrencilerin Başarı Davranışları ile İlgili Bağımlı Sorulara Verdiği Cevapların Frekans, Yüzde, Ortalama ve Standart Sapma Dağılımlarına İlişkin Sonuçlar	128

BÖLÜM VII.....	130
-----------------------	------------

ÖNERİLER.....	130
----------------------	------------

KAYNAKÇA.....	133
----------------------	------------

ÖZGEÇMİŞ.....	139
----------------------	------------

ÖZET

Öğrenme motivasyonu öğrenen bireyin, öğrenme etkinliklerini anlamlı ve değerli bulması, bunlardan fayda sağlaması olarak tanımlanmaktadır. Motivasyon eksikliği, çoğu zaman ders çalışmadan uzaklaşmayı ve eğitimle ilgili olmayan etkinliklere (arkadaşlarla zaman harcama, telefon görüşmeleri, televizyon izleme gibi) yönelmeyi beraberinde getirir. Bu durumdaki bir öğrenci için ders çalışmak, can sıkıcı bir uğraş haline gelebilir.

Öğrencilerin beklenti ve gereksinimlerini duyumsama ve yansıtma yeterliliklerinin farklı olacağı, bu nedenle farklı şekillerde güdülenebilecekleri bilinmektedir. Öğrenciler öğrenme yaşantılarına, öğretmenlere ve öğrenme sürecini etkileyen birçok değişkene önyargılarla yaklaşabilir. Bu durum zaman zaman öğrenme başarısını olumsuz yönde etkileyebilir. Dolayısıyla öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutumları nesnel ölçütlerle değerlendirilmeli ve olumsuz önyargıları konusunda düzenli ve sağıltıcı dönütler verilmelidir. Böylece üretken ve etkin bir öğrenme iklimi sağlanabilir.

Edebiyat eğitimi, çağdaş eğitimin önemli merkez noktalarından biridir. Çünkü edebiyat eğitimi, bireyin kendisini geliştirme, başkalarıyla iyi ilişkiler kurabilme, kendisini başkasına ifade edebilme, kendisiyle ve çevresiyle barışık bir şekilde yaşamasını sağlama gibi özellikler bakımından bireysel gelişime katkıda bulunan önemli bir eğitim alanıdır. Bu araştırmada da saha araştırmasına geçilmeden önce, literatür taraması ile Türk Dili ve Edebiyatı eğitim ve öğretiminden daha iyi bir sonuç almak için nelerin yapılması araştırılmıştır. Yapılan araştırmalardan sonra uzmanların görüşleri de alınarak öğrencilerin Türk Dili ve Edebiyatı dersine yönelik motive edilme yeterliliklerini belirlemek amacıyla anket soruları oluşturulmuştur. Bu anketler İstanbul ili Kadıköy, Üsküdar ve Maltepe ilçelerinde Lise II. Sınıfta öğrenim gören tesadüfi 304 Türk Dili ve Edebiyatı öğrencisine uygulanmıştır.

Uygulanan anketlerin SPSS programında istatistikleri çıkarılmış ve Türk Dili ve Edebiyatı öğrencilerinin motive edilme yeterlilik düzeyi ile ilgili bulgulara rastlanılmıştır. Ulaşılan bulgular, tartışmalar kısmında yorumlanmış, öğrencilerin motive edilme yeterliliklerine olumlu katkı sağlama amacıyla sonuç ve öneriler bölümünde yer verilmiştir.

2008

Dilek ÇAVUŞOĞLU

ABSTRACT

The learning motivation is defined as responding positively to the learning activities, valuing them and profiting by those activities of learners. The lack of motivation often makes students studying less and directing to activities not related with education (having time with friends, talking over the phone, watching television). Studying should be a boring occupation for a student in such a situation

It is known that the reflection and sensation competence of students for their expectation, necessity would be different and hence they should be motivated differently. Students should behave with prejudice against learning experiences, teachers and many variables that effects learning process. This situation sometimes should affect the learning success in a negative way. Consequently the attitudes of students towards learning must be evaluated with objective criteria and regular feedback must be given to them about their negative prejudices. Thus a productive and efficient learning environment should be established.

Literature education is an important focal part of modern education. Because, literature education is an important education discipline that helps individuals to develop themselves by providing opportunities to develop self, organize good relations with others, tell self to others, live in harmony with self and environment.

In this research before field study, the related literature was reviewed to examine what must be done to have more positive results in “Turkish Language and Literature” education. After the literature review, a questionnaire was developed to measure the motivation competence of students for “Turkish Language and Literature” course with the help of experts that their views were also asked. The questionnaire developed was given to

10th grade “Turkish Language and Literature” students selected randomly from Kadıköy, Üsküdar and Maltepe regions in İstanbul.

The data derived by questionnaires were analyzed statistically with SPSS program and some findings related with motivation competence levels of “Turkish Language and Literature” students were found. Those findings were interpreted in the discussion section of research and placed in the results and suggestions section to provide addition to motivation competence of students.

2008

Dilek ÇAVUŞOĞLU

TABLO LİSTESİ

Tablo 1. Sınıf İçi Öğretmen ve Öğrenci Rollerini	13
Tablo 2. Hedef, Strateji, Yöntem ve Teknik Birlikteliği.....	26
Tablo 3. Murray’ın Belirlediği Gereksinimler ve Kısa Tanım	54
Tablo 4. Dıştan ve İçten Denetimli Bireylerin Olaylara Genel Bakış Açılımları	59
Tablo 5. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	73
Tablo 6. Öğrencilerin Gelirlerine Göre Dağılımı	74
Tablo 7. Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı	75
Tablo 8. Öğrencilerin Babalarının Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı.....	75
Tablo 9. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okullara Göre Dağılımı	76
Tablo 10. Öğrencilerin Sınıf Mevcutlarına Göre Dağılımı	76
Tablo 11. Cinsiyet Değişkenine Göre “ Öğretmenler soru sorar, öğrencilerin konuşmasını teşvik eder.” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları	77
Tablo 12. Cinsiyet Değişkenine Göre “ Öğretmenler yapılan çalışmalarda yazılı veya sözlü önerilerle geri aktarımda bulunur.” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları ..	77
Tablo 13. Cinsiyet Değişkenine Göre “ Öğretmenler öğrencilerin görüşlerini ve bakış açımlarını ortaya çıkaracak sorular sorar.” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları	78

- Tablo 14.** Cinsiyet Değişkenine Göre “ Öğretmenler öğrencilerden soracak soruları ve tartışmak istedikleri herhangi bir şey olduğunda kendisine telefon etmelerini ve gerekirse sınıf dışında görüşmelerini ister.” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları...78
- Tablo 15.** Cinsiyet Değişkenine Göre “Öğretmenler dersi anlatırken farklı kaynaklardan yararlanır.” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları.....78
- Tablo 16.** Cinsiyet Değişkenine Göre “Öğretmenler dersi konuları çok farklı açıdan ele alır.” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları.....79
- Tablo 17.** Cinsiyet Değişkenine Göre “Öğretmenler öğrencilerin sorularına tatmin edici cevaplar verir.” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları.....79
- Tablo 18.** Cinsiyet Değişkenine Göre “Öğretmenler Türk Dili ve Edebiyatı derslerini açık ve anlaşılır olarak anlatıyor.” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları.....79
- Tablo 19.** Cinsiyet Değişkenine Göre “Konu ile ilgili ana düşünceleri kavramakta zorlanmıyorum.” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları80
- Tablo 20.** Cinsiyet Değişkenine Göre “Türk Dili ve Edebiyatı dersinin faydalarına inanıyorum.” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları80
- Tablo 21.** Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre “Öğretmen konuşurken sınıfa bakar.” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları81
- Tablo 22.** Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre “Öğretmen sınıfa hitap ederken rahat bir duruş sergiler, jest ve mimikler kullanır.” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları81
- Tablo 23.** Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre “Öğretmen güncel gelişmeleri takip eder ve bizimle paylaşır.” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları81

Tablo 24. Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre “Öğretmen öğrencileri araştırma yapmaya yönlendirir.” İfadesi İçin Yapılan İlişkisz Grup t Testi Sonuçları	82
Tablo 25. Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre “Öğretmen konu ile ilgili kazanımları kısaca tahtaya yazar.” İfadesi İçin Yapılan İlişkisz Grup t Testi Sonuçları	82
Tablo 26. Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre “Öğretmen etkili bir dil kullanır.” İfadesi İçin Yapılan İlişkisz Grup t Testi Sonuçları	82
Tablo 27. Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre “Öğretmen zaman zaman grup çalışmaları yaptırır.” İfadesi İçin Yapılan İlişkisz Grup t Testi Sonuçları	83
Tablo 28. Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre “Türk Dili ve Edebiyatı dersi için yapılan sınavın beni değerlendirdiğine inanıyorum.” İfadesi İçin Yapılan İlişkisz Grup t Testi Sonuçları	83
Tablo 29. Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre “Konuyu çok iyi anlıyorum.” İfadesi İçin Yapılan İlişkisz Grup t Testi Sonuçları	83
Tablo 30. Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre “Dersi sıkılmadan dinliyorum.” İfadesi İçin Yapılan İlişkisz Grup t Testi Sonuçları	84
Tablo 31. Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre “ Öğretmeni ders boyunca dikkatlice izleyebiliyorum.” İfadesi İçin Yapılan İlişkisz Grup t Testi Sonuçları	84
Tablo 32. Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre “ Ders anlatırken aktif olabiliyorum.” İfadesi İçin Yapılan İlişkisz Grup t Testi Sonuçları	84
Tablo 33. Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre “ Türk Dili ve Edebiyatı dersini çok seviyorum.” İfadesi İçin Yapılan İlişkisz Grup t Testi Sonuçları	85

- Tablo 34.** Okul Türü Değişkenine Göre “ Öğretmen öğrencilere adlarıyla hitap eder.” İfadesi İçin Yapılan İlişkisz Grup t Testi Sonuçları.....85
- Tablo 35.** Okul Türü Değişkenine Göre “ Öğretmen öğrencilerden soracak soruları ve tartışmak istedikleri herhangi bir şey olduğunda kendisine telefon etmelerini ve gerekirse sınıf dışında görüşmelerini ister.” İfadesi İçin Yapılan İlişkisz Grup t Testi Sonuçları....85
- Tablo 36.** Okul Türü Değişkenine Göre “ Öğretmen güncel gelişmeleri takip eder ve bizimle paylaşır.” İfadesi İçin Yapılan İlişkisz Grup t Testi Sonuçları.....86
- Tablo 37.** Okul Türü Değişkenine Göre “ Öğretmen öğrencilerin sorularına tatmin edici cevaplar verir.” İfadesi İçin Yapılan İlişkisz Grup t Testi Sonuçları.....86
- Tablo 38.** Okul Türü Değişkenine Göre “ Öğretmen öğrencileri araştırma yapmaya yönlendirir .” İfadesi İçin Yapılan İlişkisz Grup t Testi Sonuçları.....87
- Tablo 39.** Okul Türü Değişkenine Göre “ Öğretmen drama tekniğinden yararlanır. ” İfadesi İçin Yapılan İlişkisz Grup t Testi Sonuçları.....87
- Tablo 40.** Okul Türü Değişkenine Göre “ Öğretmen zaman zaman grup çalışmaları yaptırır. ” İfadesi İçin Yapılan İlişkisz Grup t Testi Sonuçları.....87
- Tablo 41.** Okul Türü Değişkenine Göre “ Türk Dili ve Edebiyatı dersi için yapılan sınavın beni değerlendirdiğine inanıyorum..”İfadesi İçin Yapılan İlişkisz Grup t Testi Sonuçları.88
- Tablo 42.** Okul Türü Değişkenine Göre “ Konuyu çok iyi anlıyorum.” İfadesi İçin Yapılan İlişkisz Grup t Testi Sonuçları.....88
- Tablo 43.** Okul Türü Değişkenine Göre “ Dersi sıkılmadan dinliyorum.” İfadesi İçin Yapılan İlişkisz Grup t Testi Sonuçları.....89

Tablo 44. Okul Türü Değişkenine Göre “ Öğretmeni ders boyunca dikkatlice izleyebiliyorum.” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları.....	89
Tablo 45. Okul Türü Değişkenine Göre “ Öğretmen ders anlatırken aktif olabiliyorum.” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları.....	89
Tablo 46. Okul Türü Değişkenine Göre “ Dersin nasıl geçtiğini anlamıyorum.” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları.....	90
Tablo 47. Okul Türü Değişkenine Göre “ Dersin bitmesini hiç istemiyorum.” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları.....	90
Tablo 48. Okul Türü Değişkenine Göre “ Türk Dili ve Edebiyatı dersindeki Arapça, Farsça kelimeleri öğrenmekte zorlanıyorum.” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları.....	90
Tablo 49. Okul Türü Değişkenine Göre “ Türk Dili ve Edebiyatı dersinin faydalarına inanıyorum.” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları.....	91
Tablo 50. Öğrenci Deneklerin Ailenin Gelir Düzeyi Değişkenine Göre “Konu ile ilgili ana düşünceleri kavramakta zorlanmıyorum.” İfadesine Ait Tukey Analizi Sonuçları.....	91
Tablo 51. Öğrenci Deneklerin Ailenin Gelir Düzeyi Değişkenine Göre “Türk Dili ve Edebiyatı dersindeki Arapça ve Farsça kelimeleri öğrenmekte zorlanmıyorum.” İfadesine Ait Tukey Analizi Sonuçları.....	92
Tablo 52. Öğrenci Deneklerin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre “ Öğretmen geçmiş konuları sınıfta tekrar ediyor.” İfadesine Ait Anova (Tek Yönlü Varyans) Analizi Sonuçları.....	92
Tablo 52A. Öğrenci Deneklerin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre “ Öğretmen geçmiş konuları sınıfta tekrar ediyor.” İfadesine Ait Tukey Analizi Sonuçları.....	93

Tablo 53. Öğrenci Deneklerin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre “Türk Dili ve Edebiyatı ile ilgili sorduğumuz sorular bize ödev olarak veriliyor .” İfadesine Ait Anova (Tek Yönlü Varyans) Analizi Sonuçları.....	94
Tablo 53A. Öğrenci Deneklerin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre “Türk Dili ve Edebiyatı ile ilgili sorduğumuz sorular bize ödev olarak veriliyor .” İfadesine Ait Tukey Analizi Sonuçları.....	94
Tablo 54. Öğrenci Deneklerin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre “Konuyu çok iyi anlıyorum.” İfadesine Ait Anova (Tek Yönlü Varyans) Analizi Sonuçları.....	95
Tablo 54A. Öğrenci Deneklerin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre “Konuyu çok iyi anlıyorum.” İfadesine Ait Tukey Analizi Sonuçları.....	96
Tablo 55. Öğrenci Deneklerin, Öğretmenlerinin Ders İçi Davranışları ile İlgili Bağımlı Sorulara Verdiği Cevapların Frekans, Yüzde, Ortalama ve Standart Sapmasına Göre Dağılımı.....	96
Tablo 56. Öğrenci Deneklerin, Öğretmenlerinin Ders İşleme Şekilleri ve Motivasyonu ile İlgili Bağımlı Sorulara Verdiği Cevapların Frekans, Yüzde, Ortalama ve Standart Sapmasına Göre Dağılımı.....	98
Tablo 57. Öğrenci Deneklerin, Öğrencilerin Başarı Davranışları ile İlgili Bağımlı Sorulara Verdiği Cevapların Frekans, Yüzde, Ortalama ve Standart Sapmasına Göre Dağılımı....	100

ÇİZELGE LİSTESİ

Çizelge 1 Edebiyat Dersinde Eleştirel Düşünce Becerileri ve Gerekli Tutumlar.....	47
Çizelge 2 Edebiyat dersinde eleştirel düşünmeyi sağlayacak ortam.....	48
Çizelge 3 Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Modeli.....	58

BÖLÜM I

GİRİŞ

I.1 PROBLEM DURUMU

Eğitim kavramı pek çok eğitimci tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Durheim'a göre eğitim, çocukta fiziksel, entelektüel, ahlaki yönlerin uyandırılması, geliştirilmesi halleridir.¹ Eflatun'a göre "Eğitim, insana en iyi olgunluğu vermektir." Çiçero'ya göre "Eğitim, çocuğu insan haline getirme sanatıdır." James Mill'e göre ise "Eğitim, kişiyi önce kendisi sonra başkası için mutluluk aracı yapmaktır" J.J.Rousseau ise "Eğitim, doğaya göre insan yetiştirmektir." demiştir.²

Eğitim kavramının tanımlarının farklılıkları, soyut bir kavram olması dışında, kapsamının çok geniş olması, dinamik bir süreci içermesi ve çok farklı teorik temellere dayanmasından kaynaklanmaktadır. Aralarında önemli farklılıklar olmasına rağmen bu tanımların ortak yönü; eğitimin bireyin bilgi, beceri, tutum ve davranışlarında değişiklik meydana getirme süreci olarak ele alınmasıdır, eğitimi genel anlamda tanımlamak gerekirse eğitim, bireye davranış kazandırma sürecidir.³

¹ Hasan Hüseyin Özkan, **Popüler Kültür ve Eğitim**, Gaziantep Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi, Mart 2006, Cilt.14, No.1, s.35.

² Nuray Demirci Erbaş, **Lise Öğrencilerinin Algılarına Göre İdeal Öğretmenin Kişilik Özellikleri**, Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, İstanbul,1998, s.3-4.

³ Hasan Hüseyin Özkan, *a.g.e.*, s.35.

21.yüzyılda, bilgisayar ve iletişim alanındaki gelişmeler ve küreselleşme her alanda ülkelerin birbirlerine etkilerini gittikçe arttırmıştır. Bu gelişmeler ülkemizi de sosyal, kültürel ve ekonomik bakımdan derinden etkilemektedir. Bu etkileşimi sağlıklı bir şekilde yürütebilmek eğitimle mümkün olacaktır. ⁴ Eğitim tarihi içinde ilgi odağı birkaç bin yıldır “öğretme”den yana olmuştur. İlgi odağının öğrenme yönüne kayması demek öncelikle farklı kimselerin farklı biçimlerde öğrendiklerinin kabul edilmesi demektir. Böylece onların kişisel öğrenme profillerine en uygun alan hangisi ise onları oraya yönlendirmek gerekmektedir. Bilgi toplumunun öğretim teknolojisi bir öğrenme teknolojisidir. Bilgisayar, televizyon ve videonun neden olduğu yeni teknoloji, okullar ve öğrenme biçimlerimiz üzerine derin etkiler yapmaktadır. Bu görsel pedagoji dünyası içinde yetişen çocukların bilgi-beceri düzeyini sürekli olarak sınava tabi tutmaktır. Öğretmenlik giderek daha çok denetçi ve akıl hocası durumuna gelmekte, görevi yardım etmek, yol göstermek, örnek olmak ve yönlendirmek olmaktadır. ⁵

Genel olarak başarı, bir uğraşı konusunda belirli düzeyde bir sonuca varabilmedir. Öğrenci başarısı ise onun, öğrenim konularındaki başarısı, toplumsal yönden gelişimi, doğal ve yapay varlıkların durumlarını, güzellik ve sanatsal yönünden görebilme, sevmeye, çevresini bu yönden inceleyip değerlendirebilme yeterliliği, düşünsel yönden başarı durumu ve gelişimiyle bir bütündür. ⁶ Edebiyatın konusu da, insanı ilgilendiren her şeydir. İnsanın somut yanı, anatomisi, fizyolojik yapısı, anatomi dersinden, fizyolojiden öğrenilebilir. İnsanın soyut yanını, ruhsal yapısını, insanı ilgilendiren soyut kavramları, şefkat veya sevgiyi, acımasızlığı veya merhameti yazınsal ürünlerden öğrenebilir, hissedebiliriz. Cimriliği Grandet Baba'dan, çocuklarına karşı şefkati Goriot Baba'dan, acımasızlığı ve entrikayı Dostoyevsky'den, doğa sevgisini Mustafa Kutlu'nun Beyhude Ömrüm'deki oyuncusu Yedigöller dan, yalnızlığı Kaldırımlar şiirinden öğrenebiliriz. Yazınsal metindeki bir cümle, bir sözcük bize beklenmedik ufuklar açabilir; yeni, hissedip de anlatamadığımız, dile getiremediğimiz ya da farkına varamadığımız bir duyguyu, bir

⁴ Orhan Oğuz, **21.Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi**, Sedar Eğitim Dizisi, Ekim 2001, İstanbul, s.7-8.

⁵ Muhsin Hesapçıoğlu, **Postmodern/Küresel Toplumda Eğitim,Okul ve İnsan Hakları**, 21.Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi, Sedar Eğitim Dizisi, Ekim 2001, İstanbul, s.44-45..

⁶ Ahmet Rahmi Ercan, **Eğitimde Başarı İçin Öğrenci Tamma Teknikleri**, Ankara, 2000, s.69.

düşünceyi akla getirebilir, yaşatabiliriz. Bir iletişim aracı olarak edebiyat, insanın kendisiyle olan iletişimde güçlü bir düşünme aracıdır.⁷

Çağdaş eğitim sisteminde geleneksel bakıldığında, eğitim bireyin içsel-dışsal gereksinimlerini tanıma ve bunları karşılama yollarını edinme sürecine dönüşmüş görünmektedir. Böylece geleneksel bilgi odaklı yöntem ve yaklaşımlar yerlerini hızla, öğrenen odaklı uygulamalara bırakmaya başlamıştır.⁸

I.2 PROBLEM CÜMLESİ

Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Öğrencileri Motive Etme Yeterliliklerinin Öğrenci Başarısına Etkisi Var mıdır?

I.3 ALT PROBLEMLER

1. Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin motivasyon yeterlilikleri öğrenci başarısı üzerinde, cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
2. Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin motivasyon yeterlilikleri öğrenci başarısı üzerinde, sınıf mevcudu değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
3. Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin motivasyon yeterlilikleri öğrenci başarısı üzerinde, okul türü değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
4. Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin motivasyon yeterlilikleri öğrenci başarısı üzerinde, aile gelir düzeyi değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
5. Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin motivasyon yeterlilikleri öğrenci başarısı üzerinde, baba eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
6. Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin motivasyon yeterlilikleri öğrenci başarısı üzerinde, anne eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

⁷ Hilmi Uçan, **Edebiyat Eğitimi, Estetik Bir Hazzın Edinimi, Okumanın Alışkanlığa Dönüştürülmesi ve Yazınsal Kuramlar**, .Milli Eğitim Sosyal Bilimler Dergisi, Kış 2006, Yıl.34,Sayı 169,s.29.

⁸ Feyzi Uluğ, **Okul Sistemi Üzerine Bir Model Uygulaması**, XI.Eğitim Bilimleri Kongresi, Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa,2002,s.163.

I.4 SAYILTILAR

1. Araştırmada seçilen örneklem, evreni temsil etmektedir.
2. Araştırmaya katılan denekler, anketlere istekle cevap vermişlerdir.

I.5 ARAŞTIRMANIN SINIRLILIĞI

1. Araştırma, 2006-2007 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Kadıköy,Üsküdar, Maltepe ilçeleri liselerinde görevli öğretmenlerle sınırlıdır.
2. Araştırma, araştırma kapsamı içindeki okulların Lise II. Sınıf öğrencileriyle sınırlıdır.
3. Araştırma, araştırma kapsamı içindeki okulların, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin sınıf içi öğretim amaçlı davranışları ile sınırlıdır.

I.6 ARAŞTIRMANIN AMACI

İnsanoğlu anadilini bir çaba harcamadan öğrenir. Bebeklikte başlayan bu öğrenme ileri yaşlara dek sürer. Doğal olarak öğrenilen anadil, konuşma dilidir. İnsan yaşam biçiminin gerektirdiği kadar sözcükle konuşur, anlaşır. Konuşulup, anlaşılan dilin, düşünceleri geliştirip belli bir düzene sokması, insanın yaratıcı yanını geliştirebilmesi, daha fazla şey üretebilmesi, dilin inceliklerini iyi öğrenmesine bağlıdır. Her dönemde değişik milletlerde farklı yöntemlerle öğretilen edebiyat; zaman içerisinde sistemleşmiş, programlar geliştirilmiş ve kurumlaşmaya gidilmiştir. Dili sistemli bir biçimde öğrenmenin yeri okullardır. Öğrenciler bir yöntemi veya süreci anlamadıkları ve verilen konunun ana yönünü göremedikleri zaman öğrenme ortadan kalkar. Öğretmen, sunulan öğretim hizmetinin ne derecede başarı kazandığını öğrencilerden alacağı dönütlerle görebilir. İnsan sevdiği şeyleri daha çabuk, daha kolay öğrenir. Öğrencilere edebiyatı sevdirmek, öğretmek, derste dikkatlerini, ilgilerini canlı tutmakla mümkündür. Eğitim öğretim ortamını verimli bir şekle dönüştürmek ise bu ortamın planlayıcısı ve uygulayıcısı konumundaki öğretmenlerin elindedir.

Bu araştırmanın temel amacı; Türk Eğitim Sistemi içinde yer alan, hür ve bilimsel düşünce gücüne sahip, okumanın vazgeçilmez bir ihtiyaç olduğunu benimsemiş, okuma zevk ve alışkanlığı kazanmış öğrenciler yetiştirmekle yükümlü olan Türk Dili ve Edebiyatı

öğretmenlerinin, öğrencileri motive etme yeterliliklerinin öğrenci başarısına etkisini araştırmaktır.

I.7 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Bu araştırma; öğretim hizmetine yönelik öğretmen davranışlarındaki motivasyon faktörünün öğrenci, başarısı ve etkilenme düzeyini ortaya çıkarıp, öğrencilerin daha sağlıklı bir kişiliğe sahip olmalarında ve akademik başarılarının artmasında bizlere ışık tutacaktır.

I.8 TANIMLAR

Eğitim: Eğitim; insana en iyi olgunluğu vermektir. (Eflatun)

Eğitim; insanın tabiatında bulunan gizli bütün kabiliyetlerin geliştirilmesidir. (Kant)

Eğitim; çocukları yetiştirmek ve insan yapmaktır. (J.J.Rousseau)

Eğitim; insanın lehindeki ve aleyhindeki şeyleri bilmesidir. (İmam-ı A'zam)

Öğretim: Öğrenmenin gerçekleşmesi ve bireyde istenen davranışların gelişmesi için uygulanan örgün süreçlerin tümüdür.⁹

Öğretmen: Öğrenci özellikleri, öğretim süreci nitelikleri ve konu alanına sahip, öğretim etkinliklerine kılavuzluk yapan kişi.¹⁰

Öğretme: Öğrenmenin gerçekleşmesi ve bireyde istenen davranışların gelişmesi için uygulanan süreçlerin tümü.¹¹

Öğretmen Davranışları: Eğitim süreçlerinin düzenlenmesi ve yürütülmesi sorumluluklarının tamamı.¹²

⁹ Abdurrahman Güzel, *Edebiyat Eğitiminde Amaçlar ve Bu Amaçlara Yönelik Yöntem, Teknik ve Örnek Uygulamalar*, Milli Eğitim Dergisi, Sayı:169, Kış 2006, s.88.

¹⁰ Mürüvvet Bilen, *Plandan Uygulamaya Öğretim*, Anı Yayıncılık, Ankara, 2006, s.15..

¹¹ Muhsin Hesapçoğlu, *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Beta Basın Yayın Dağıtım, İstanbul, 1988, s.16.

¹² Milli Eğitim Dergisi, Sayı:155-156, Ankara, 2002, s.34

Öğrenci: Öğrenim görmek amacıyla ders alan kimse, talebe, şakirt. ¹³

Edebiyat: Edebiyat, Arapça bir kelime olup, edb (edep) kökünden türetilmiştir. Edebiyat; derinleştirme, işleme, geliştirme, düzen verme, iyice belirtme” vb.leri hakkında yazılmış olan her eserdir. Bilim ve sanat dallarında yayınlara, eserlere de “edebiyat” denmektedir. ¹⁴

Başarı: Bir işte elde edilen yararlı sonuç, muvaffakiyet¹⁵

Motivasyon: Güdülenme, bilinçli veya bilinçsiz olarak davranışı doğuran, sürekliliğini sağlayan ve ona yön veren herhangi bir güç. ¹⁶

¹³ <http://www.tdk.gov.tr/>. Erişim 14.04.2007.

¹⁴ Abdurrahman Güzel, *a.g.e.*,s.85.

¹⁵ <http://www.tdk.gov.tr/>. Erişim 14.04.2007.

¹⁶ <http://www.tdk.gov.tr/>. Erişim 14.04.2007.

BÖLÜM II

TÜRK DİLİ ve EDEBİYATI ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENCİLERİ MOTİVE ETME YETERLİLİKLERİNİN ÖĞRENCİ BAŞARISINA ETKİSİ

Eğitim, bireylerin davranışlarında deneyim yolu ile toplumun benimsediği davranışlar oluşturma sürecidir. Eğitimin amacı üretici ve yaratıcı bireyler yetiştirmek, bireyleri yetenek, ilgi ve tutumları doğrultusunda yönlendirmek ve toplumların kültürel mirasını aktarmaktır. Öğrenme ise ;bireyin kendi yaşantısı(çevre ile etkileşme) yolu ile davranışlarında meydana gelen kalıcı değişimlerdir. Eğitim ve öğrenme kavramları arasında ise kilit kişi öğretmendir

II.1 ÖĞRETMEN ve ÖĞRETMEN ROLLERİ

Dünyadaki eğitim sistemleri, bireylerini güdülemek için hiçbir örneği bulunamayan bir reform gerçekleştirememiştir. Evrensel olarak böyle bir eğitim sistemi de mevcut değildir. Okul sistemleri detaylı ve standartlaşmış öğretim programları, yaşa göre sınıf düzenlemeleri belirlenmiş ve dar çerçeveli ders çizelgeleri, otoriter öğretim tarzı ve belirlenmiş hedeflere yetişmek için yapılan çalışmalardır. Genelde, dünyada “başarılı” kabul edilen eğitim sistemlerinin özü budur.

Ancak, dar çerçeveli yeterlilikleri kapsayan programlarla elde edilen becerileri, güdüleme ve kendine güven duyarak yaşam boyu öğrenmenin temeli atılmış olur. Öğrencilere öğrenme motivasyonunu kazandıracak kişinin öğretmen olduğu düşünülmektedir. Eğer, öğretmen yaşam boyu öğrenmenin gereğine inanıyorsa bunu

öğrencisine alışkanlık olarak kazandırabilir.¹⁷

İlkokullarda Mortimor ve arkadaşları(1988), ortaokullarda Rutter ve arkadaşları (1979) tarafından yapılan araştırmalarda, okullarda gözlemlenen öğrenciler arası başarı farklılıklarının sadece sosyo-ekonomik faktörlerle açıklanamayacağı sonucunu göstermiştir. Öğrencinin başarısında toplumsal, ekonomik ve etnik kökeninden daha çok okul ve sınıf süreçlerinin etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Marshall (1993), etkili bir öğretmenin fakir ve alt toplumsal katmanlardan gelen öğrencilerin başlangıçta yaşadıkları avantajlılıkları ortadan kaldırdığına inanmaktadır. Zaten okul ve öğretmen etkisiz olduğunda, başlangıçta başarısız olan öğrencilerin daha da başarısız oldukları belirlenmiştir.Öğretmen ne kadar etkili olursa avantajlı öğrencilerin başarılı olma ihtimali de o kadar artmaktadır.¹⁸

Douglas Osler, Scotland, eğitimde motivasyonun önemine değinmiş ve bunu şöyle dile getirmiştir; “Öğretmenlerin öğretime çok zaman ayırmaları ve öğrencileriyle yakından ilgilenmeleri lazımdır. Öğrenme niteliğini artırma, öğretme niteliğini artırma anlamına gelmektedir. Eğer, genç bireylerin öğretmenleriyle iyi iletişim kurmalarını sağlayabilirsek, onların bu işi yapacaklarını, katkıda bulunacaklarına, öğreneceklerine inanabiliriz. Bunu ne ödev, ne de bilgisayar sağlayabilir.”

Öğretmenler, okul ortamında öğrenciyi güdülemek istiyorlarsa onlara öğretmenin dışında zaman ayırmalı ve yaptıklarını sevmeyi ve geliştirmekten zevk almayı öğretmelidirler.¹⁹

II.1.1 İdeal Öğretmen ve Kişilik Özellikleri

Kişiliği oluşturan çeşitli özelliklerden birisi olan tutum öğrencileri en çok etkileyen özelliktir. Morgan'a göre duygusal ve bilişsel davranışları etkileyen güç tutumdur. Tutum,

¹⁷ *Yaşam Boyu Öğrenmede Motivasyonun Önemi* Milli Eğitim Dergisi, Sayı:155-156, Ankara, 2002, s.17.

¹⁸ Mustafa Tatar, *Okul ve Öğretmenin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi*, Milli Eğitim Dergisi, Yıl:35, Sayı: 171, 2006, s.158.

¹⁹ Jale Çolakoğlu, *Yaşam Boyu Öğrenmede Motivasyonun Önemi* Milli Eğitim Dergisi, Sayı:155-156, Ankara, 2002, s.18.

psikolojik süreçte bireyin bir duruma ilişkin nasıl tepki göstereceğini tayin eden, az çok niteliği olan bir hazır olma durumudur. Öğretmen tutumu; öğretmenin bir duruma, eşyaya, insana tepki göstermeye hazır olmasıdır. Öğretmenin bu durumu öğrenciyi etkilemektedir.

Kişiliği oluşturan etmenlerden biride bireyin benlik tasarımıdır. Benlik; bireyin kendi özelliklerine, yeteneklerine ve değer yargılarına ilişkin kanıları içerir. Jersild'e göre benlik bireyin kendisine ilişkin söyleyebileceği şeylerin tümüdür. Benlik, bireyin sosyal etkileşimlerinden etkilenmekte ve dinamik-sosyal etkileşim süreçleri ile gelişmektedir. Çocuk, özellikle çevresindeki ana-baba ve öğretmen davranışlarını özümseyerek bir başkasının rolünü oynamakta ve giderek bunları kendi davranışları olarak da özümsemektedir. Bireyin çevresindeki bu kişilerin gösterdikleri tepkiler nedenli olumlu ise, bireyde kendi özelliklerini bu yönde değerlendirir. Bireyi etkileme gücüne sahip bu kişilerin bireye karşı olan davranışlarının niteliği, bir bakıma onun kendi kişilik özelliğine bağlıdır²⁰

Öğretmenlerin kişilik özelliklerinin her biri öğrencilerin üzerinde etkili olmaktadır. Gün geçtikçe karmaşıklaşan toplumsal yapı sosyal ve psikolojik problemleri de artırmaktadır. Biriken problemler hemen her kesimde olumsuz yönde etkisini göstermektedir. Etkilerin gelecekteki toplum üzerinde bırakacağı kalıcı izler göz önünde tutulursa, özellikle geleceğe şekil verecek öğretmenlerin sağlam kişiliğe sahip bireyler olması gereklidir.. Öğretmenin belirli bir dünya görüşünün yanında görevinin gerektirdiği bir çok kişilik özelliklerine de sahip olması şarttır. Kişilik bir genel tanıma göre "bir insanın tepki yönsemelerinin toplamıdır".

Öğretmenlerin kişilik özelliklerinin olumlu bir sınıf ortamı yaratılmasında ve öğretim çalışmalarının verimli olmasında en önemli değişken olduğu yapılan çalışmalarda belirlenmiştir.²¹ Kişilik üzerinde çalışan psikologlar kişiliği; duygu, düşünce, ve davranış biçimlerinin birbiriyle etkileşiminden ortaya çıkan bir bütünlük olarak

²⁰ Nida Bayındır, *Sınıf Yönetiminde Öğretmen Davranışlarının Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi*,

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 2001, s.27.

²¹ Nuray Demirci Erbaş, *a.g.e.*, s.39-40.

tanımlamaktadırlar.²² İnsancıl kişiliğe sahip öğretmenler, öğrencilerin öğrenme ve davranış değiştirme süreçlerinin geleneksel disiplin kuralları ile değil, sosyolojik ve psikolojik bulgularla olabileceğine inanırlar, insancıl öğretmen iyimserdir; sevgi, saygı ve yakın arkadaş ilişkilerinin geliştirilmesine inanır. Öğrencinin disipline edilmesinden daha çok kendi kendilerini disipline etmelerine yardımcı olunmasını benimser: İnsancıl yönelimde olan öğretmen demokratik sınıf ortamını arzu eder; statü ve rollerde esnektir; çift yönlü iletişime açıktır ve öğrencinin kendini ifade etmesine olanak tanır. Öğretim sürecinde öğrencilerini destekleyip teşvik eder. Daha az hürmet ve saygı beklentisi içinde olurken, ahlaki kurallara da katı bir şekilde bağlı değildir. Öğrencilerin eleştirilerine, görüşlerine ve yeniliklere açıktır. Sınıfta daha çok tartışma ortamı yaratır, öğrencilerin sözel etkinliklerde bulunmalarını sağlar. Sınıfında yaratıcı etkinliklerde bulunur. Rahat, atak, dostça davranır, olaylara esprili yaklaşabilir ve kendine güveni vardır. Yüksek benlik algısına sahiptir ve başkalarını olduğu gibi kabul eder.²³

II.1.2 Akademik Nitelikleri Bakımından Öğretmen

- Öğrencilerin sosyal, ekonomik ve psikolojik sorunları, tutumları, zihinsel gelişimi ve gelişim ilkeleri hakkında bilgi ve deneyim sahibi olmalıdır.
- Öğrencilerin gelişim ve öğrenme düzeyleri ile ilgili öğretim tekniği ve uygulamaları hakkında bilgi ve beceri sahibi olmalıdır.
- Çeşitli ön gelişimli ve farklı yaşantılara sahip öğrencilerin bireysel, grupsal ve kitlesel durumlarda etkili yönlendirme bilgi ve yeteneğine sahip olmalıdır.

II.1.3 Toplumsal Açıdan Öğretmen

- Saygı duyulan, sorumlu bir vatandaş olmalıdır.
- Toplum düzenini ve başka unsurların gelişme ve biçimini anlamalıdır.
- Toplumsal etkinliklere katılmalıdır
- Sosyal etkinliklerde liderlik rolünü yüklenmelidir.
- Geniş, çağdaş ve liberal bir dünya görüşüne sahip olmalıdır.

²² S.Savaş Büyükkaragöz, *Eğitimde Öğretmenin Rolü ve Öğretmen Tutumlarının Öğrenci Davranışı Üzerindeki Etkisi*, Milli Eğitim Dergisi, Ocak-Mart 1998, Sayı:137,s.70.

²³ Melek Kalkan, *İnsancıl ve Yasaklayıcı Öğrenci Kontrol Eğilimi*, Milli Eğitim Dergisi, Sayı:135,Ankara, Temmuz-Eylül 1997, s.25.

II.1.4 Sergilediği Eğitim Hizmeti Bakımından Öğretmen

- Etkinlikleri planlama, düzenleme, yürütme, değerlendirme, geliştirme bilgi ve deneyimine sahip olmalıdır.
- İçerik, davranış ve görev analizleri yapma, düzenleme, uygulama, geliştirme bilgi ve becerisine sahip olmalıdır.
- Öğrenci gereksinimlerini tanımalı ve uygun yaşantılar sağlamalıdır.
- Bireysel teknik ve yöntemleri kullanmayı bilmelidir.
- Klinik ve bireysel grup çalışmalarını başarı ile yönetebilmelidir.²⁴
- Öğrenci ile senli benli olmamalı, onlarla diyalog kurarak öğrenci ile arada biraz mesafe bırakmalıdır.
- Öğrencilerin iyi tutum ve davranışlarını takdir etmelidir.
- Öğrencilerin yanlış davranışlarını anında düzeltmelidir.
- Öğrenciyi değerlendirirken tarafsız olabilmelidir.
- Öğrencilerin cinsiyet, sosyo-ekonomik durum, fiziksel görünüm gibi özellikler bakımından değerlendirmeye tabi tutulmasının son derece yanlış bir tutum olduğunu unutmamalıdır.
- Düşünceleriyle davranışları arasında tutarlılık olmalıdır.
- Toplumun beklentilerine yer vermelidir.
- Bayağı ve müstehcen dil kullanmamalı, Türkçe'yi kurallarına uygun bir şekilde kullanabilmelidir.
- Öğrencileri değerlendirirken onları her şeyden önce “insan” olarak değerlendirebilmelidir.
- İnsiyatif sahibi olmalıdır.²⁵

II.1.5 Mesleki Yönden Öğretmen

- Mesleğin insan yaşamı ve toplum içindeki işlevini anlamalıdır.
- Mesleğin hukuki ve ahlaki yönlerini bilmeli, yasa ve yönetmelikleri yakından takip etmelidir.

²⁴ Nida Bayındır, *a.g.e.*, s.22-23.

²⁵ S.Savaş Büyükkaragöz, *a.g.e.*,s.72.

- Meslek bütünlüğünü korumalı, saygınlığı artırıcı davranışlarda bulunmalıdır.
- Birey ve toplum için gerekli olan bu mesleğin; bireysel mükemmellik, sosyal olgunluk ve ekonomik etkililik boyutlarını dengeli ve tutarlı bir şekilde geliştirmelidir.
- Alanda girişimci, araştırmacı, yapıcı, yaratıcı ve uzman olmalıdır.
- Mesleki etik kuralları gereğince meslek bilinci ve statüye sahip olmalıdır.
- Öğretmenin kendini iyi yetiştirmesinde artan bir sorumluluk duygusunun geliştirilmesi, öğretmenin sürekli olarak kendini ve mesleğini değerlendirmesi, meslek bilinci için mesleki olanakların oluşturulması gerekmektedir.
- Toplumun beşeri kurumları, moral örüntüleri, idealleri, değerleri, gelenek ve görenekleri ile ilgili anlayışlar ve davranışlar oluşturabilecek yaşantı ortamı sağlanmalıdır.
- Meslekte bilimsellik ve uzmanlık ölçütleri esas alınmalıdır.
- Alanda mesleki gelişim sağlanmalı, beceri ve uygulamalar artırılarak deneyim işbirliği ile sağlanmalıdır ²⁶

Aynı paralelde OECD (2004) ülkelerinde öğretmenler,

- Öğrenciyi çok yönlü tanıyarak sürekli değerlendirme ve ona rehberlik etme,
- Farklı kültürlere dönük olma,
- Yurttaşlık becerilerini ve sosyal becerileri geliştirme,
- Farklı ihtiyaçları olan öğrencileri kaynaştırma,
- Ana-babalara profesyonel rehberlik yapma,
- Ekiple planlama ve çalışma,
- Öğrenen bir grubun üyesi olma,
- Gelişmeyi sürekli olarak planlama ve sürekli değerlendirme,
- Yönetim ve paylaşımcı liderlik,

gibi temel sorumluluklar beklenmektedir. Vurgulanan öğretmen özelliklerinin ve sorumluluklarının önemli bir bölümünün duyuşsal ve sosyal özellikler olması ve bunların insan için gerekli olan temel özellikler ile örtüşmesi dikkati çekmektedir. Öğretmenin gelişim, öğrenme, ortam, iletişim, araştırma alanlarında bir uzman olması, kuramları anlayan ve farklı öğretim yaklaşımlarını esnek kullanabilen bir profesyonel olması

²⁶ Nida Bayındır, *a.g.e.*, s.22-23.

beklenmektedir.²⁷

Çağdaş öğretim yöntemlerinin uygulanması öğrenci merkezli olarak gerçekleşir. Yani öğrenciler kararlara katılırlar, derslere ait uygulamaları kendileri gerçekleştirirler, sınıflarda konuşur, soru sorar, tartışmalar yaratır ve yaparlar. Dersler sadece bilgi aktarımı yönüyle değil, sosyal çalışmalarla (sosyal kollar, işler....) ön plana çıkar.

Öğretme-öğrenme süreçlerinin böylesine renklendirildiği ve öğrencilerin kendi varlıklarının bilincine ulaştıkları uygulamalar aynı zamanda öğrencilerde okul ve öğrenme sevgisi yaratır. Derslerdeki öğretmen rolünde de değişim olur. Öğretmen; düzenleyen, yol-yöntem gösteren, kendine danışıldığında açıklamalar yapan birer organizatör rolü üstlenir. Sınıf içi öğretmen ve öğrenci rolleri ise aşağıdaki şekilde gerçekleşir:

Tablo1
Sınıf İçi Öğretmen ve Öğrenci Roller

Öğretmen	Öğrenci	Sonuç
Eğitim yaşantılarına rehberlik eder.	Aktiftir, katılımcıdır.	-Öğretmen ve öğrenciler uyumlu bir çalışma içindedirler.
Öğrenciyi aktif tutar, öğrenci katılımını sağlar.	Sürecin öznesidir.	-Öğrenciler kendi yeteneklerinin farkına vararak gelişirler.
Düzenleyicidir.	Kendini kontrol eder.	- Öğrenciler bağımsız ve özgür davranış gösterirler.
Yaratıcılığa önem verir.	Rahat davranır.	
Yol göstericidir.	Sorumludur.	
	Üretkendir.	
	Konuşan ve sorgulayandır.	

Çağdaş öğretim yöntemlerinin kullanılması, öğretmenlerin geleneksel davranış biçimlerinden uzaklaşmasına ve sınıf içi demokratik davranışlar geliştirmelerine yol açar.²⁸

²⁷ Fersun Paykoç, *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar:Kuramdan Uygulamaya*, Özel Okullar ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Sempozyumu 28-29 Ocak 2005, Antalya, s.49.

II.2 ÖĞRENME KURAMLARI

Platon'a göre öğrenmek; üzerinde bilgimiz olmayan bir şeyin bilgisini edinmek veya bilgimiz olmayan bir şeyin bilgisini edinmek ya da bir şeyin bilgisini edindikten sonra onu, işte olsun, sözde olsun neye yaradığını o bilgi ile aramak yani anlamaya çalışmaktır.²⁹ Dr.Georgi Lazanov öğrenmenin insanoğlunun en temel ve en doğal deneyimi olduğunu belirtir. Doğumdan itibaren başlayan en en erken deneyim öğrenme işlemleridir. İnsanoğlunun limitsiz bir öğrenme kapasitesi vardır. Çocuklar uygun öğrenme koşulları sağlandığında kendi öğrenme alanlarına giren hemen her şeyi öğrenebilirler. Çocukların öğrenme yaşantılarını farklı kılan; öğrenme stillerindeki, öğrenme ilgilerindeki, öğrenme motivasyonlarındaki, öğrenme hızlarındaki ve öğrenme zamanlarındaki bireysellikleridir.³⁰ Eğitim süreci çok boyutludur, yaşam boyu sürer, yaşantılarla gerçekleştirilir. Zaman ve yer açısından sınırsızdır ve her şeyden önce kültürü oluşturur. Öğrenme süreci ise, öğrenme etkinliklerini kılavuzlama ve yönlendirme işidir.³¹ Eğitim ile psikolojiyi bağdaştıran bilim dalı eğitim psikolojisidir. Eğitim psikolojisi, felsefeci, eğitimci ve psikologların öğrenme sürecini etkileme arayış ve çabaları sonucu 20. yüzyılın başında gelişmeye başlamıştır. Psikoloji alanındaki gelişmeler, bu alanda elde edilen bulguları eğitime uygulama çabaları, okul ve sınıftaki öğrenmelere karşı duyulan ilgi, öğrenmede öğrenci özelliklerinin öneminin anlaşılması ve öğrenme ürünlerinin objektif bir biçimde ölçülmesi tekniklerinin gelişmesiyle birlikte hızlı bir ilerleme göstermiştir.

Eğitim psikolojisinin ilgi alanı çok geniştir. Bunların en önemlileri gelişim psikolojisi ve öğrenme psikolojisidir. Gelişim psikolojisi insanın doğumundan ölümüne kadar geçirdiği bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal değişimleri inceler. Bunlarla ilgili ilkeler ortaya koyar. Öğrencilerin belli yaşlarda gösterdikleri ortak özellikleri ile bireysel farklılıkları inceleyen eğitim psikolojisi hem eğitim programlarının hazırlanmasında hem

²⁸ Hasan Demirtaş, *Sınıf İçinde Öğretmen Davranışları*, Öğretmen Dünyası Yıl: 20, Sayı:238, Ekim 1999, s.32-35.

²⁹ A.Gülnehal Küken, *Felsefe Açısından Eğitim*, Alfa Yayın, İstanbul, 1996, s.87..

³⁰ Belma Tuğrul, *Bloom'un Taksonomik Süreçlerine Etkileşimci Taksonomi Açısından Bir Bakış*, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı:23, Ankara, 2002, s.267.

³¹ Meral Güven, *Öğrenme Stilleri ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki*, Anadolu Üniversitesi Yayınları, No:1565, Eskişehir, 2004, s.3

de öğrencilerin özelliklerine uygun öğretim ortamlarının düzenlenmesinde eğitimcilere çok yararlı bilgiler sağlar.

Öğrenme psikologları ise öğrenmenin nasıl meydana geldiğini açıklamaya çalışır, bununla ilgili kuram ve ilkeler geliştirirler. Eğitimciler bu kuram ve ilkeleri doğal öğretim ortamında en etkili bir biçimde nasıl uygulanacağını araştırır. Öğretim programlarının, öğretim yöntem, araç ve gereçlerinin geliştirilmesinde öğrenme psikolojisinin bulgularından yararlanılır. Gelişim dönemlerini ele alan psikologlara göre lise dönemlerine denk gelen yaşlardaki gençlerde bedensel gelişimin yanı sıra zihinsel gelişim de hızlanmaktadır. Soyut ve mantıklı düşünme yeteneği gelişen gençler değişik alanlarda kendilerine has kuramlar geliştirerek, bunların abartılı savunucusu olurlar. Kendi düşünce biçiminin en doğru olduğuna inanarak, çevresiyle tartışmalara girerler, yetişkinlerin fikirlerini beğenmez ya da reddederler.³² Adolesan, artık kendi kendine seçebileceği bir ahlaki davranışı olması gereğini kavrar. Bu çağ bir anlamda, bireyin ahlak durumunu belirleme dönemidir. Varacağı ahlaki ve manevi kararlar, geleceğini kesinlikle etkiler. Okul, ahlaki formasyonun oluşmasında en mükemmel ortamı sağlayabilir. Okulun görevi sadece bilgi vermek değil, aynı zamanda gencin ahlaki davranışının temellerini ona kazandırmaktır. Modern psikoloji artık ideal bir adam klişesine göre insan yetiştirmeyi değil, bağımsız karakterde bireyler yetiştirmeyi hedef almıştır.³³

Öğrenme günümüzde en temel ve önemli olgulardan birisidir. Bunun için bireylerde öğrenmenin nasıl oluştuğu ile ilgili birçok çalışmalar gerçekleştirilmiş ve öğrenme ile ilgili kuramlar oluşmuştur.

II.2.1 Davranışçı yaklaşım

Öğrenme ile ilgili ilk deneysel araştırmaları başlatan, çalışmalarını hayvan ve insan davranışları üzerinde yoğunlaştıran davranışçı yaklaşımdır. Davranışçı yaklaşım ile ilgili olarak birçok bilim adamı çalışmıştır. Bu bilim adamları arasında Pavlov, Watson, Guthrie,

³² Münire Erden, **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, Epsilon Yayıncılık, İstanbul, 2005, s.97.

³³ Refia Uğurel **Gençlik Psikolojisi**, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, No:2677, İstanbul, 1984, s.189.

Thorndike, Skinner ve Hull yer almaktadır.³⁴ Pavlov'a göre öğrenme, uyarıcı-tepki ilişkisidir. Pavlov ve onu izleyen davranışçıların görüşünde öğretmenin ne dediği, nasıl dediği ve çevre koşulları çok önemli bir yer tutar. Uyarıcı-tepki ilişkisi eğitim açısından özellikle becerilerin geliştirilmesinde önemlidir.

Amerikalı psikoloji profesörü Watson'da çalışmalarına hayvan davranışları üzerindeki araştırmalarıyla başlamıştır. "Davranış ekolü"nü kurucuları arasında yer alan Watson öğrenme kontrolünün, öğretmenin en önemli görevi olduğunu belirtmektedir. Öğrenme konusunda en çok sözü edilen çalışmaları yapanlarda biri de Thorndike'dir. Thorndike'nin "Öğrenme ilkeleri" öğretim açısından oldukça önemlidir. Bu ilkelerden üçü, etki, alıştırma ve anlama ilkeleridir.

Etki İlkesi: Öğrenci davranışlarını değiştirmede mükafatın cezadan daha önemli bir faktör olduğunu vurgulamaktadır.³⁵

Alıştırma İlkesi: Öğrenme sürecinde "ezberleyerek öğrenme" yerine «tekrarlama ve yapma»nın önemi üzerinde durmaktadır.

Anlama ilkesi: Öğrenme için hazırlık üzerinde durmaktadır. Thorndike öğrenme sürecinde «motivasyon»un esas rolü oynadığını, ve öğretmene öğrencinin anlaması için sorumluluklarını hatırlatmaktadır. Bugün dahi Thorndike'nin teorisi etkin öğrenme için gerekli ilkeleri gösteren bir rehber olarak yerini korumaktadır.

Amerikalı psikoloji profesörü. Skinner'e göre öğrenme sürecinin esaslarından birini «Pekiştirme» oluşturmaktadır. Skinner ödülü «pekiştirici» olarak kullanmaktadır. Olumlu pekiştiriciler yiyecek, ikramiye, övgü;ve başarı gibi ödüllerdir. Olumsuz pekiştiriciler ise aşırı sıcak, yüksek ses, azarlama, ceza, başarısızlığın yarattığı mutsuzluktur.

Skinner öğretimin tesadüfi olmaması gerektiğini söyler. Öğretim sırrına erişilmez bir şey değildir. Öğretmenin görevi davranışları yönlendirmektir. Burada öğretmenin, başarmanın tekniklerinin ve amaçlarının farkında olması çok önemlidir.³⁶

Davranışçı yaklaşım ile ilgili çalışan bilim adamları, insanların karşılaştıkları sorunların çözümünde genellikle geçmişte yaşadıkları benzer durumları göz önüne

³⁴ Meral Güven, *a.g.e.*, s.3.

³⁵ Leyla Küçükahmet, *Eğitim Programları ve Öğretim*, Ankara, 1997, s.37.

³⁶ Leyla Küçükahmet, *a.g.e.*, s.38-39.

aldıklarını ileri sürerler. Yeni bir sorunla karşılaşıldığında ise, bireyin deneme-yanılma yoluyla yeni çözümler üreteceği kabul edilir. Davranışçı yaklaşımda önemli olan, gözlenebilen, başlangıcı, sonucu olan ve ölçülebilen davranışlardır Davranışçı yaklaşım öğrenmede pekiştirme, güdülenme, yinleme ve yaparak öğrenmeyi temel almaktadır.³⁷

Davranışçı yaklaşımın okul öğretiminde uygulanabilir ilkeleri şöyle özetlenebilir;

-Öğrenci öğrenme sürecinde aktif olmalıdır. Öğrenci öğrenme sürecinde ancak yaparak öğrenir.

-Öğrenmede pekiştirme önemli bir yer tutar. Öğrencilerin olumlu davranışları öğretmen tarafından pekiştirilmelidir.

-Öğrenmede tekrar, özellikle becerilerin kazanılmasında ve öğrenilenlerin kalıcılığının sağlanmasında önemli rol oynar.

-Öğrenmede güdülenmenin çok önemli bir yeri vardır. Öğrencinin bir davranışı yapabilmesi için o davranışı yapmaya istekli olması gerekir.³⁸

Davranışçı yaklaşım ile birlikte öğrenme olayını açıklayan bir başka yaklaşım da "bilişsel yaklaşım"dır.

II.2.2 Bilişsel yaklaşım

Biliş, insan zihninin dünyayı ve çevresindeki olayları anlamaya yönelik yaptığı işlemlerin tümüdür. Dıştan alınan uyarımların algılanması, önceki bilgilerle karşılaştırılması, yeni bilgilerin oluşturulması, elde edilen bilgilerin belleğe depolanması, hatırlanması ile zihinsel ürünlerin kalite ve mantık yönünden değerlendirilmesi, bilişsel faaliyetlerdir.³⁹ Bilişsel yaklaşımların temelinde, bireyin sonuçlar hakkında bir fikre sahip olduğu inancı yatar. İnsan davranışlarının sonucuna ilişkin fikir sahibidir. Bu nedenle, bu sonuçlar arasında kendi gözündeki değerine göre bilinçli seçimler yapar. Bu yaklaşım davranışçı yaklaşıma karşıt görüşler içerir.⁴⁰

³⁷ Meral Güven, *a.g.e.*, s.3

³⁸ Münire Erden, *a.g.e.*, s.105..

³⁹ Mustafa Ergün, *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*, www.egitim.aku.edu.tr/kuramsal06.ppt, Erişim 22.04.2007.

⁴⁰ Ramazan Arı, Ömer Üre ve ark. *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*, Mikro Yayınları, Konya, 1999, s.171..

Davranışçılar, davranışa neden olan ve davranışı takip eden uyarıcıları incelerken; bilişsel kuramcılar, uyarıcının birey tarafından algılanmasından itibaren bireyde meydana gelen içsel süreçler ve öğrenmeye etki eden bireysel özellikler ile ilgilenmişlerdir.⁴¹ Bilişsel yaklaşıma göre bireyler dış uyarıcılardan ziyade, bu uyarıcıları yorumlama biçimlerine göre tepkide bulunurlar. Davranışlar üzerinde, bilme, dengeleme, dünyayı anlama gibi ihtiyaçlar etkili olmaktadır. Hoşlandığı bir dersin sınavına çalışan yorgunluğunu, açlığını ya da uykusuzluğunu fark etmeyebilir. Çünkü yeterli olan ve amaçlarını gerçekleştirme gibi ihtiyaçların etkisi altındadır. Öğretmenlerin ders esnasında merak uyandırma, kavramsal zıtlık oluşturma gibi öğrencilerin içsel ihtiyaçlarını harekete geçirecek etkinliklerde bulunmaları gerekir. Ancak, bütün öğrencilerde içsel ihtiyaçların harekete geçirilmesi zorunludur. Çünkü öğrencilerin beklentileri, amaçları, değerleri çok farklıdır. Bilişsel yaklaşım öğrenciler arasındaki farklılıkları açıklamada yardımcı olabilir. Farklılıklar şunlar örnek olarak verilebilir;

-Başlangıçta başarısız olmasına rağmen niçin bazı öğrenciler problemi çözmek için çalışmaya devam ederler?

-Notlarını etkilemediği halde niçin bazı öğrenciler sosyal etkinliklere katılırlar?

-Niçin bazı öğrenciler bir işi en iyi şekilde yapmadan bırakmazlar?

-Niçin öğrenciler olumsuz geri bildirim almayı, hiç geri bildirim almamaya tercih ederler?⁴²

Bilişsel alan kuramları, öğrenmeyi örgütlemeye ve öğrenme yaşantılarını düzenlemeye mantıklı bir yol izlenmesine olanak sağlamakta, geleneksel konu yaklaşımını temel almaktadır. Bunlardan dolayı da program geliştirme uzmanları ve öğretmenler, genelde bilişsel alan kuramlarını izlemektedirler. Demirel (2004) programın temeline alınacak öğrenme modellerinin seçiminde bu kuramlara daha çok yer verilmesini program hedeflerine ulaşmada ve öğrenci başarılarını yükseltmede önemli bir etken olarak değerlendirmektedir.

Gerek davranışçı, gerekse bilişsel psikoloji, öğretimin düzenlenmesi ve geliştirilmesi bakımından çok önemli, dikkate alınması gereken önerilerde bulunmaktadır,

⁴¹ Mustafa Ergün, *a.g.e.*

⁴² Ziya Selçuk, *Gelişim ve Öğrenme*, Nobel Yayınları, Ankara, 2001,s.213..

Her iki kuram grubu da öğrenmede öğrencinin aktif olması gerektiğini vurgulamakla birlikte, öğretim sırasında öğrencilere temel olarak farklı roller yüklemektedirler. Bu durumda öğretim sırasında öğrencilere verilecek mesajların da bu iki psikolojik yaklaşıma uygun olarak farklı bir şekilde düzenlenmesi gerekmektedir

Son yıllarda öğrenci merkezli eğitim programı geliştirme çalışmalarında hümanistik psikoloji kuramlarının yer alması gerektiği tezi savunulmaktadır. Hümanistik psikolojide insan, davranışını denetleyebilen özgür bir varlık olarak ele alınır. Demirel göre "Hümanistik psikoloji kuramcıları kimi eleştirilere karşın öğrenme kuramını davranışçıların katılığında ve biliş süreçlerinin de aşırı vurgulanmasından kurtarmaktadırlar".⁴³

II.2.3 Sosyal öğrenme yaklaşımı

Sosyal öğrenme yaklaşımı, davranışçı ve bilişsel yaklaşımların özelliklerini içerir ve yeni boyutlar ekler. Sosyal öğrenme kuramına göre, sadece dışsal uyarıcılardan etkilenmediğimiz gibi, yalnızca içsel etkilerle de yönlendirilmeliyiz. Çevresel değişkenler ve bilişsel özellikler kadar, öz-yeterlilik, bağımlılık, başarı, saldırganlık gibi kişisel özellikler de bireyin davranışını etkiler. Davranışlar çevresel değişkenler, bilişsel özellikler ve kişisel özelliklerin etkileşimi sonucunda ortaya çıkar. Sosyal öğrenme yaklaşımına göre , güdülenmeyi etkileyen üç ana etken vardır.

Bireyin amacına ulaşma beklentileri,

Amacın birey için değeri,

Bireyin yapılacak işe yönelik tepkisidir.

Birey ilk iki maddeye olumlu cevaplar veriyorsa öz-yeterlilik duygusu geliştirecektir. Öz-yeterlilik, bireyin belirli bir işi başaracak yeteneğe sahip olduğuyla ilgili algısıdır. Birey geçmiş yaşantılarına dayalı olarak veya başka kişilerin yaşantılarını gözleyerek, bir işin sonucunu tahmin eder. Beklenen sonuçlar olumlu ise ve yapılacak iş yarar sağlayacaksa güdülenmen gerçekleşir. Davranışlar büyük bir çoğunlukla önceki davranışların sonuçları tarafından yönlendirilir. Örneğin, kışın ellerimizin donmasını beklemeksizin eldivenlerimizi giyeriz. Çünkü , önceki yaşantılarımızdan böyle bir çıkarsama yaparız. Öğrenciler yeni bir

⁴³ Özcan Demirel, *Kuramdan Uygulamaya Program Geliştirme*, Pagem Yayıncılık, Ankara,s.35.

yarıyla başladıklarında alacakları derslerin hangilerinde başarılı ya da başarısız olacaklarına dair bir yargı geliştirirler. Bu yargı büyük ölçüde sonucu etkiler.⁴⁴

II.3 ÖĞRENME STRATEJİLERİ

Öğrenme stratejileri, öğrenme sırasında uygulanan, öğrenmeyi artırıcı faaliyetlerdir. Bu stratejilere, sunulan materyali tekrarlama, anlamlı gruplar halinde düzenleme ve görsel imajlar yoluyla anlamlı hale getirme gibi etkinlikler örnek verilebilir. Bir başka ifade ile öğrenme stratejileri, öğrencilerin öğrenme-öğretme süreci içinde ya da bireysel hazırlıklarında kendisine sunulan bilgileri zihinsel süreçlerinden geçirerek, ona anlam vermesi ve kendine mal etmesi için gerekli olan çabaları ortaya koyması şeklinde tanımlanabilir. Tanımdan hareketle, öğrenme stratejileri birden fazla çabanın bileşkesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenme stratejilerinin gelişim aşamaları üç döneme ayrılmaktadır. Bunlar;

- Erken Dönem: Bu dönemde öğrenme stratejileri kazanılmış durumda değildir ve öğrenen tarafından kendiliğinden kullanılamaz. Bu dönem okulöncesi dönem olarak düşünülebilir.
- Geçiş Dönemi: Bu dönemde öğrenme stratejileri kazanılmış durumdadır; ancak öğrenmeyi artırmak için kendiliğinden kullanılmaz. Öğrenciler bu dönemde yetişkinler tarafından dışsal öğretim yoluyla öğrenme stratejilerini kullanabilirler. Bu düzey ilköğretimin birinci basamağını içerir.
- Son Dönem: Bu dönemde öğrenme stratejileri kazanılmış durumdadır ve yetişkin öğretimine gerek kalmadan uygun şekilde kullanılabilir. Ayrıca bu düzeyde çocuklar stratejilerini kendi öğrenme hedeflerine göre düzenleyebilirler. Bu düzey stratejiye bağlı olmak üzere ilköğretimin ikinci kademesini, lise yıllarını ve yetişkinliği kapsamaktadır. Bir diğer sınıflandırmada, öğrenme stratejileri beş gruba ayrılmıştır. Bunlar;

1. Dikkat Stratejileri,
2. Kısa Süreli Bellekte Depolamayı Artıran Stratejiler,
3. Kodlamayı Artıran Stratejiler,
4. Geri Getirmeyi (Hatırlamayı) Kolaylaştıran Stratejiler,
5. İzleme Stratejileridir.

⁴⁴ Ziya Selçuk, *a.g.e.*, s.213..

6.Güdüleme Stratejileri⁴⁵

II.3.1 Dikkat Stratejileri

Dikkat, en genel anlamıyla "zihinsel bir faaliyetin odaklaşmasıdır". Dikkat stratejisi de öğrencinin kendisine sunulan uyarıcılara yoğunlaşması olarak tanımlanabilir. Dikkat stratejilerinde, anahtar sözcüklerin ya da temel fikirlerin altına çizme ve metin kenarına not alma stratejileri kullanılabilir.

II.3.2. Kısa Süreli Bellekte Depolamayı Artıran Stratejiler

Kısa süreli bellekte bilginin kalış süresi ve alınan bilgi miktarı sınırlıdır. Bu sınırlılıkları en aza indirmek için kısa süreli bellekte depolamayı artıran stratejiler kullanılmalıdır. Bu stratejiler zihinsel (örtük) tekrar ve gruplama stratejileridir.

II.3.2.1 Zihinsel Tekrar Stratejileri

Tekrar stratejileri, öğrencinin öğrenme sırasında sunulan materyali ezberden okumasını ve isimlendirmesini içermektedir. Bu stratejinin amacı, bilgilerin uzun süreli belleğe aktarılmasında bilgilerin seçilmesi ve kazanılması olabilir. Bilgiyi işleme kuramcılarının göre bilginin kısa süreli bellekte saklanma süresi en fazla 20 saniye olarak ifade edilmektedir. Ancak bu süre tekrar yoluyla uzatılabilir. Zihinsel tekrar stratejileri, öğrencinin öğrenmek zorunda olduğu bilgi ya da bilgi kümelerini zihinsel olarak tekrarlaması şeklinde tanımlanabilir.

II.3.2.2 Gruplama Stratejisi

Kısa süreli bellekte bilginin kalış süresinin az olmasının yanında bir de bilginin miktar olarak sınırlılığı söz konusudur. Miller 1956 yılında yayınladığı "Mucize sayı yedi artı ve ya eksi iki: Bilgi işleme kapasitemizdeki bazı sınırlamalar" adlı makalesinde bireyin belli bir zaman diliminde işleyebileceği bilgi miktarını 7 ± 2 bilgi birimi olarak tespit etmiştir. Bilgiyi gruplayarak birim sayısını azaltmak, kısa süreli belleğin kapasite sınırlılığını azaltmanın bir yolu olabilir.

Gruplama yapılırken, bilgi birimleri arasında mantıksal bir bağ kurmaya çalışılmalıdır.

⁴⁵ Bayram Tay, *Öğrenme Stratejilerinin Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Dersinde Akademik Başarıya Etkisi*, Milli Eğitim Dergisi, Sayı 173, Kış 2007, s.90.

Bunun için aşağıdaki teknikler önerilmektedir:

- Bilginin ortak özelliklerine göre sınıflanması,
- Kronolojik sıralama,
- Bilgi birimlerinden hikaye ya da cümle oluşturma,
- İlk harflerle anlamlı sözcük üretme,⁴⁶
- Şarkılar.

Gruplama stratejileri, öğrencinin, öğrenilecek olan bilgi kümelerinden anlamlı ya da anlamsız kısaltmalar yaparak uzun süreli belleğe yerleştirecek şekle getirmesi olarak tanımlanabilir.

II.3.3 Kodlamayı Artıran Stratejiler

Yorumlama, bellek destekleyiciler, benzetimler kurma, sözel ya da görsel ilişkiler oluşturma, not tutma, bilgi haritası oluşturma gibi stratejiler kodlamayı artırıcı stratejilerdir. Kodlamayı artırıcı stratejiler; zihinsel imgeler oluşturma, anahtar sözcük ve bellek destekleyiciler kullanma, kendi kelimeleriyle özet çıkarma, benzerlikler kurma, sorulan yanıtlama ve kendi düşünceleriyle not alma gibi etkinliklerdir. Bu bağlamda kodlama stratejilerinde aşağıdaki teknikler kullanılmaktadır:

II.3.3.1 Örtük ve Açık Tekrar

Kısa süreli bellekte depolamayı artıran strateji tekniklerinden olan tekrar tekniği, kodlamayı artırıcı stratejilerde de kullanılmaktadır.

II.3.3.2 Kodlama

Kodlama, çalışan bellekteki bilginin uzun süreli bellekte var olan ve daha önceden öğrenilen bilgilerle ilişkilendirilerek, uzun süreli belleğe aktarılma sürecidir.

II.3.3.3 Ekleme

Ekleme, bilginin anlamlılığını artırmak üzere, bilgi bütünüünün parçalan arasındaki bağıntı, çağrışım sayısını artırma sürecidir. Ekleme, yeni alınan bilgi ile uzun süreli bellekte halihazırda bulunan bilgi arasındaki ilişki kurulduğu, bağıntı sağlandığında oluşur.

⁴⁶ Bayram Tay, *a.g.e.*, s.91.

II.3.3.4 Örgütlenme

Örgütlenme stratejilerinde, öğrencinin yeni bilgileri, ön bilgilerini kullanarak kendisi için daha anlamlı olacak biçimde yeniden yapılandırması söz konusudur. Bu stratejinin taktik ve öğrenme etkinlikleri olarak özellikleri; benzerlik ve farklılıklarına göre gruplama, karşılaşılan bilgi bütünü anlamlı ögelere ayırma, bir metin içerisindeki temel, yardımcı noktaları ve bunlar arasındaki ilişkileri gösterme gibi durumlar sayılabilir.⁴⁷ Örgütlenme stratejilerinin en temel düzeyi madde ya da olguların taksonomik olarak sınıflandırılmasıdır. Örgütlenme stratejilerinde kullanılan teknikler; Not Alma, Özetleme, Uzamsal Temsilciler Oluşturma ve Okuduğunu Anlama (SQ4R) Stratejileridir. Bunlardan uzamsal temsilciler oluşturmada; bilgiyi hiyerarşik bir biçimde şematize etme, konunun ana hatlarını çıkarma, kavram haritası (şema) ve ağı oluşturma vardır.

II.3.3.5 Bellek Destekleyici Stratejiler

Bellek destekleyici öğrenme stratejileri de bilginin kısa süreli bellekte anlamlandırılarak uzun süreli belleğe yerleştirilmesini sağladığından, kalıcı öğrenmede ve hatırlamada önemli etkiye sahiptir. Özellikle sözcüklerin, ilkelerin, olguların öğrenilmesi ve hatırlanmasında bellek destekleyici öğrenme stratejileri sıkça kullanılmaktadır. Örgütlenme ve eklemleme çok güçlü kodlama (anlamlandırma) türleri olmakla birlikte, bütün bilgiler örgütlenme için elverişli olmayabilir. Ayrıca bazı bilgiler de tamamıyla yeni ya da eskilerle tümünden ilişkisiz olabilir. Bu nedenle de eklemleme yoluyla kodlamak mümkün olmaz. Bu durumda anlamlı kodlama yapmak için bellek destekleyici ipuçlarını kullanmak oldukça faydalı olabilir. Bellek destekleyiciler, okul öğrenmelerinde özellikle terimleri ve olguları (kim, ne zaman, nerede sorularına cevap veren bilgi türü) kodlamak üzere geniş ölçüde kullanılmaktadır. Bellek destekleyici stratejileri iki grupta toplamak mümkündür. Bunlar; imajlar ve sözel sembollerdir.

II.3.3.5.1 İmajlar

İmajların kullanıldığı bellek destekleyici stratejilerde bilgi, zihinsel resimler içine yerleştirilerek ya da onlarla ilişkilendirilerek kodlanır. Bellek destekleyici olarak görsel imaj oluşturma sırasında şunlara dikkat edilmesi gerekmektedir. Bunlardan birincisi, düşünülen ya da zihinsel olarak çizilen resim çok basit olmalı, gereksiz konu dışı ögelere

⁴⁷ Bayram Tay, *a.g.e.*, s.92.

yer verilmemelidir. İkincisi ise, imajlar hatırlamayı kolaylaştırıcı canlı ve kolay olmalıdır. İmajların kullanıldığı dört tür bellek destekleyici yöntem vardır. Bunlar; a) yerleşim yöntemi, b) zincirleme yöntemi, c) askı sözcük yöntemi, d) anahtar sözcük yöntemidir.⁴⁸

II.3.3.5.2 Sözel Semboller

Bu teknikte, yeni bilgi önceden öğrenilen bilgi ile anlamlı bağ oluşturularak kodlanır. Burada iki yöntemin kullanılabilmesi ifade edilir. Bunlar; baş harflerle düzenleme ve kafiye oluşturmaktır.

II.3.4 Geri Getirmeyi (Hatırlamayı) Artırıcı Stratejiler

Öğrenme stratejilerinden biri de hatırlamayı artıran stratejilerdir. Bilgiler uzun süreli bellekte kodlanarak saklanır. Bu bilgiler kullanılacağı zaman uzun süreli bellekten geriye çağrılır. Bu işlemin yapılabilmesi için mantığın, ipuçlarının ve diğer bilgilerin kullanılarak, geri getirecek olduğumuz bilginin yeniden canlandırılması gerekmektedir. Bir bilginin uzun süreli bellekten geri getirilmesi, büyük ölçüde onun ilk olarak ne kadar iyi kodlandığı ve depolandığına bağlıdır.

II.3.5 İzleme Stratejileri

Birçok araştırmacı izleme stratejilerini; yürütücü biliş stratejileri, biliş bilgisi, kavramayı izleme ve anlamayı izleme gibi farklı isimlerle dile getirmiştir. VVeinstein ve Mayer izleme stratejisinin, öğrencilerin bir eğitim aktivitesi için öğrenme hedeflerini oluşturmalarını, bu hedeflerin ne derece gerçekleştiğini değerlendirmelerini ve bu hedeflere ulaşmak için kullanılan stratejileri yerine göre değiştirmelerini kapsadığını belirtmektedirler. Gagne, ise izleme stratejilerini; bireyin kendi düşünme ve öğrenme yollarının farkında olmasını ve kendi öğrenmesini etkili olarak düzenlemesini sağlayan, soru sorma ve kendi kendini test etme gibi stratejileri kapsadığını ifade etmektedir.

Öztürk'e göre, bilişi yönetme stratejilerinin (izleme stratejilerinin) kapsadığı davranış boyutlarının listesini altı basamakta ele almış ve şöyle sıralamışlardır:

- Sorular sorma,
- Planlama,

⁴⁸ Bayram Tay, *a.g.e.*, s.93.

- İzleme,
- Kontrol etme,
- Yenileme,
- Kendi kendini test etme.⁴⁹

II.3.6 Güdüleme Stratejileri

Bireyin ğrenme faaliyetlerini yürütürken kullandığı bilişsel stratejiler bazen öğrenmeyi sağlamada yetersiz kalabilmektedir. Bunun için öğrencinin duygusal ve güdüsel engelleri kendi öğrenme ortamından uzaklaştırması gerekmektedir. Öğrencinin duygusal ve güdüsel engelleri ortadan kaldırmasında kullandığı stratejilere du-yuşsal stratejiler ya da güdüleme stratejileri adı verilmektedir.⁵⁰

II.4 ğRETME STRATEJİLERİ

Nasıl ğretmeliyim sorusu strateji, yöntem ve teknikler gibi süreçleri kapsar. Nasıl ğretmeliyim sorusunun temelinde ğretim stratejileri, yöntemleri ve teknikleri vardır. Öğretim, ğrenmenin belli bir amaç doğrultusunda başlatılması, yönlendirilmesi, kolaylaştırılması ve gerçekleştirilmesi süreci olarak tanımlanabilir. Bir ğretme süreci içinde yer alması gereken işlemler şunlardır:

1. Öğrenciyi istenilen hedefler doğrultusunda yönlendirme ve güdüleme,
2. Uygun ğrenme yaşantıları sunarak bu hedeflere ulaşmayı kolaylaştırma,
3. Öğrencinin bir bütün olarak-örneğin tutumlar, değerler,uyum gibi kişisel yönleriyle- gelişimine katkıda bulunma.

Bu işlemler birbirinden ayrı olmayıp, ancak birlikte gerekleştirildiklerinde etkili olabilirler.

Grldğ gibi artık ana-baba, ğretmen öğretmede artık "bilgi aktarıcı" durumunda olmamalıdır. Bu nedenle:

- * Öğrenciye o bilgiyi kazanma ve kullanma yollarının öğretilmesinde
- * Öğrenmeyi kendisinin gerçekleştirmesine yardım edilmesinde yarar görülmektedir.

Öğretmen öğretirken:

- * Öğretme amacına uygun öğrenme yaşantılarını seçen

⁴⁹ Bayram Tay, *a.g.e.*, s.93.

⁵⁰ Bayram Tay, *a.g.e.*, s.94.

* Öğrencilerin öğrenme çevresini düzenleyen

* Öğrencilerin öğrenme yaşantıları geçirmesini sağlayan

* Öğrencilere " öğrenmeyi öğretendir.

Öğretimde strateji, yöntem ve teknik seçilirken kazandırılmak istenen hedef davranış esas alınır. ⁵¹

Tablo 2 ⁵²

Hedef, Strateji, Yöntem ve Teknik Birlikteliği

Davranışın Niteliği	Strateji	Yöntem	Teknik
Ezberleme, tanıma, hatırlama	Sunuş yolu	Düz anlatım	Gösteri, beyin fırtınası
Neden, niçin, nasıl	Buluş yolu	Tartışma, örnek olay	Çember tartışması, münazara, panel
İlkeleri kullanma, problem çözme, karar verme, uygulama	Araştırma	Gösteri, problem çözme, proje	Benzetim, drama rol yapma, gözlem, deney
Tüm davranışlar	Tam öğrenme	Tüm yöntemler	Tüm teknikler

Öğretimde strateji, yönetime ulaşmak için öğrenme etkinliklerinin sıralanmasıdır. Öğretmenler hedef davranışları öğrencilere kazandırmak için

* Ya doğrudan kendileri sunarlar (sunuş)

* Ya öğrencilerine sorup buldururlar (buluş)

* Ya projeler (araştırma –soruşturma)

* Ya tartışma yaptırarak

* Ya tam öğrenme

* Ya da işbirliğine dayalı biçimde öğrenmelerini sağlarlar.

Öğretmen zamana, araç-gerece, öğrenci sayısına ve düzeyine, hedef davranışın niteliklerine göre bu stratejilerden herhangi birini kullanır.

Sunuş yoluyla öğretme stratejisi Açıklayıcı, yorumlayıcı bir yaklaşımla kavram ve genellemelerin öğretildiği bir öğretme yoludur. Sunuş yoluyla öğretme, bilgilerin çok dikkatli bir biçimde düzenlenmiş ve öğrenci tarafından alınmaya hazır bir durumda

⁵¹ Ali Rıza Erdem, *Nasıl Öğretmeliyim: Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknikleri*, Üniversite ve Toplum Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi Haziran 2006, Cilt 6, Sayı 2, s.15-18.

⁵² Şeref Tan, Alaattin Erdoğan, *Öğretimi Planlama ve Değerlendirme*, Anı Yayıncılık, Ankara, 2001, s.10.

verilmesi sürecidir. Bu süreçte

* Öğretilecek bilgiler kendi içinde bir bütünlük ve anlam taşımalıdır.

* Anlamlı bir öğrenme için, öğrencide olumlu bir yönde bir hazırlığın olması gerekir.

Açıklama gerektiren durumlarda kullanılır. Kullanım kolaylığı yüzünden öğretmenlerin büyük çoğunluğu tarafından kullanılmaktadır.

Keşfetme (buluş) yoluyla öğretme stratejisi Belli bir problemle ilgili verileri toplayıp, analiz ederek soyutlamalara ulaşmayı sağlayan, öğrenci etkinliğine dayalı, güdüleyici bir öğretme stratejisidir. Parçadan bütüne ulaşmayı amaçlayan tümevarım yaklaşımıdır. Buluş yoluyla öğrenmeyi savunan Bruner kuramını dört öge üzerine temellendirmiştir.

* Öğrencilerin öğrenmeye hazır bulunuşluğunu sağlayacak yaşantıların belirlenmesi

* Öğretim içeriğinin yapılandırılması

* Öğrenme yaşantılarının sıralanması

* Öğrenme sürecinde pekiştiricilerin rolünün ve nasıl dağıtılacağına belirlenmesi

Araştırma-inceleme yoluyla öğretme stratejisi John Dewey'in "bilimsel yöntemi"nin sınıftaki öğretime uygulanmasıdır. Bilimsel yöntemin aşamaları şunlardır:

* Sorun yaratan durumun farkına varılması

* Sorununun belirlenmesi ve tanımlanması

* Denencelerin (hipotezlerin) oluşturulması⁵³

* Denencelerin doğruluğunu test etmek için geçerli ve güvenilir verilerin toplanması

* Toplanan verilerle denencelerin doğruluğunun test edilmesi

Tartışma yoluyla öğretme stratejisi bir önderin öncülüğünde (ki genellikle bu öğretmen olur) 6-20 kişilik bir grupta, katılanların hepsinin ilgilendiği bir konu üzerinde, katılanların görüşlerini açıklamaları, birbirlerine soru sormaları ve bunları cevaplamaları esasına dayalıdır. Jacobsen ve arkadaşlarına göre tartışma yaklaşımı diğer stratejilerin kazandıramadığı katkılar sağlar. Bunlar:

* Liderlik becerisini geliştirir.

* Grubun katkılarını özetlemeyi sağlar.

* Fikir birliğine ulaşmayı kolaylaştırır.

* Çelişkileri uzlaştırır

* Yorumlama becerisini, geliştirir.

⁵³ Ali Rıza Erdem, *a.g.e.*,s.15-18

- * Dinleyicilik özelliğini geliştirir.
- * Bireysel öğrenme gücünü geliştirir
- * Analiz, sentez ve değerlendirme gücü kazandırır.

Tam öğrenme stratejisi Eğer uygun koşullar sağlanırsa " hemen hemen tüm öğrenciler okulların öğretmeyi hedeflediği tüm davranışları öğrenebileceği" görüşüne dayanır. Bu strateji Carrol'un "öğretim modeli" ne dayalı olarak Bloom tarafından geliştirilmiştir. Bu strateji de kilit soru "bu çocuk nasıl öğrenir?" sorusudur. Bu sorunun altında yatan felsefeye göre çocuklar arasında gözlediğimiz başarı farkları, büyük ölçüde öğrenme yetenekleri arasındaki farktan değil, çevre farklarından ileri gelmiştir. Bu nedenle "çocuğun niçin öğrenemediği", "çocuğun öğrenmesini hangi öğelerin kısıtladığı yada engellediği" ortaya çıkarılmalıdır. Modelin temel ögesi her öğrenciye

* Kendi hazır bulunuşluk durumuna

* Öğrenme hızına

uygun bir sürenin tanınmasıdır. Modelin öğrenciye kendi "hazır bulunuşlu" ve "öğrenme hızına "göre öğrenmesi için sürenin temel değişkenleri

* Yetenek⁵⁴

* Güdülenme

* Öğretimini anlaşılabilirliği

* Öğrenme fırsatları

* Öğretimin kalitesidir.

İşbirliğine dayalı öğretme stratejisi grup biçiminde çalışma şeklidir. Burada grup terimi yüz yüze temas halinde bulunan, birçok insanın birbirini etkilediği ortam anlamında kullanılmaktadır. Açık göz'e göre işbirliğine dayalı öğretimin en önemli özelliği öğrencilerin ortak bir amaç doğrultusunda küçük gruplar (takımlar) halinde birbirinin öğrenmesine yardım ederek çalışmalarınıdır. Bir grup çalışmasının işbirlikli öğrenme olabilmesi için gruptaki öğrencilerden beklenen hem kendilerinin hem de diğerlerinin öğrenmesini en üst düzeye çıkarmaya çalışmasıdır. Bir başka deyişle gruptaki her üye gruptaki diğer üyeler başarmadan kendisini de başaramayacağını bilir ve bu nedenle diğer arkadaşlarının öğrenmesine yardımcı olur. Sonunda elde edilen başarı tek, tek bireylerin katkısıyla elde edilmiş grup başarısıdır.

⁵⁴ Ali Rıza Erdem, *a.g.e.*,s.15-18

Öğretim yöntemi, genel olarak hedefe ulaşmak için, eğitimde ise bir konuyu öğrenmek veya öğretmek için "bilinçli olarak seçilen ve izlenen düzenli yoldur. Öğretimde izlenecek yöntem(ler)i öğretim stratejisi belirlemektedir. Belli başlı öğretim yöntemleri şunlardır:

Anlatma, öğretmenlerin en fazla kullandığı ve konuşmaya dayalı bir yöntemdir. Bu yöntem kalabalık sınıflara bilgi vermek, öğrencileri ikna etmek, eğlendirmek ve konulara açıklık getirmek amacıyla kullanılmaktadır. Bu yöntemde 3 ana bölüm vardır:

- * Öğrencilerin konuya dikkatlerini çekecek bir giriş
- * Bilgilerin belli bir düzen içerisinde organize bir biçimde sunulması
- * Konunun ana noktaları birbirleriyle bağlantılarını kuran özet kısmı

Anlatım yöntemi görsel-işitsel araçlarla desteklenmelidir. Öğretmen çok konuşmamalıdır, anlatım dramatize niteliinde olmalıdır.⁵⁵

Soru-cevap, anlatım yönteminin sıkıcılığını gidermek için geliştirilmiştir. Öğretimdeki öneminin hala korumaktadır. Soru-cevap tüm hedef-davranış düzeylerinde ve diğer öğretim yöntemlerinin içerisinde kullanılabilir bir yöntemdir. Konu hakkında sorular sormaya ve dolayısıyla düşünmeye teşvik ettiği için öğrenilenlerin içselleştirilmesine yardımcı olduğu kabul edilir. Yöntemin verimli olabilmesi için öğretmen ve öğrencilerin konuya hazırlıklı olarak gelmeleri gerekir. Öğretmen bu yöntemde konuşmaktan çekinenleri teşvik ederek, cesaretlendirerek tartışmaya katılmalarını sağlamalıdır.

Problem çözme, öğrencilerin karar verme ve çözüm üretme yeteneklerini geliştirmek için kullanılan bir yöntemdir. Amacı öğrencilerin karar verme yeteneklerini geliştirmek ve hayat boyu kullanabileceği "problem çözme yeteneğini" kazandırmaktır. Dewey'in "bilimsel yöntemi" seçilen problemi çözülmesi için işe koşur. Problem de birey ve toplumların karşılaştığı ve çözülmesi gerekli güçlüklerdir.

Tartışma herhangi bir grubun, bir başkasının yönetimi altında belli bir düzen

⁵⁵ Ali Rıza Erdem, *a.g.e.*,s.15-18

içerisinde hepsini ilgilendiren sorular üzerinde ve belirli bir amaca dönük karşılıklı görüşmeleridir. Öğrencilerin ilgilerini uyandırır. Anlayışlarını değerlendirme, eleştirici düşünme yetenekleri gelişir. Tartışma yöntemi aktif öğrenmeyi gerektirir. Bütün öğrencilerin dersin hedefleri doğrultusunda hepsini ilgilendiren konu hakkında bilgi, fikir ve tutum alış-verişinde bulunmaları anlamına gelir. Sınıfta öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimini sağlaması açısından oldukça etkili bir yöntemdir.

Grupla çalışma, sorumluluk bilincini geliştirmektedir. Grup belli bir amaç için bir araya toplanmış kimselerdir. Küme (küme içerisinde oluşturulan komiteler) grup içerisinde oluşturulmuş ve gruba bağlı bir parçadır. Grup çalışmasında grup dinamiğinden yararlanmak gerekmektedir. Bu nedenle öğretmen grup dinamiklerini ve eğitim-öğretimin amaçlarını gerçekleştirmek grup dinamiğinden yararlanmasını bilmesi gerekmektedir.

Proje çalışması öğrencinin gerçek yaşam koşullarında (veya gerçeğe yakın) gerçekleştirdiği zihinsel ve fiziksel bir etkinliktir. Proje konusu öğrenci tarafından veya öğretmenin hazırlayacağı bir listeden seçilebilir. Bireysel hazırlanabileceği gibi grup olarak da hazırlanabilir. Amacı öğrenciye birinci elden bir şeyin nasıl yapılacağını deneme fırsatı vermektir.⁵⁶

Öğretimde teknik "öğretim etkinliği için başvurulması gereken beceri ve işlemdir" Yönteme göre daha dar kapsamlıdır. Yöntem ve tekniğin ortak noktası her ikisinin de öğrenme ve öğretme için bir "yol" olmasıdır. Öğretimde kullanılan belli başlı teknikler şunlardır:

Anlatım bir konuşmacıdan çok sayıda dinleyicinin yararlanmasını sağlayan tekniktir. Geleneksel bir tekniktir. Öğretmen konuyu bilen biri olarak anlatır; öğrenciler dinler ve not alır, anlamadıkları yerde soru sorabilirler, öğretmen de konunun anlaşılıp anlaşılmadığını anlamak için soru sorabilir. Anlatım tekniğinde:

- * Öğretmen ders iyi hazırlanmalıdır
- * İçerik iyi belirlenmelidir
- * Kuram ve uygulama birlikte ele alınmalıdır.

⁵⁶ Ali Rıza Erdem, *a.g.e.*,s.15-18

- * Sınıfın tümünü görebileceğimiz bir oturma düzeni olmalıdır.
- * Öğrencinin ilgisini dağıtan uyarıcıların oluşmasına meydan verilmemelidir.
- * Sürekli anlatmaktan kaçınılmalıdır.
- * İlgi öğrenci katılımı sağlanarak canlı tutulmalıdır.
- * Anlatım öğrencinin düzeyine uygun olmalıdır.
- * Öğrencilere adlarıyla hitap edilmelidir.
- * Duyu organlarına hitap eden araç-gereç kullanılmalıdır.
- * Öğrencilere konuşma fırsatı verilmelidir.
- * Öğretmen sınıf yönetimi konusunda yeterli olmalıdır.
- * Zamanı iyi kullanmalıdır.
- * Beden dilini (jest, mimik ve hareketler) çok iyi kullanmalıdır.

Soru-cevap tekniği sınıf etkinliklerinde soru sorulması ve cevap verilmesi şeklin yürütülen bir tekniktir. Düşünmeyi ve konuşmayı özendirir. Fikirlerin ve durumların açıklığa kavuşması için oldukça kullanışlıdır. Öğretmenler "hatırlama", neden gösterme gerektiren", "değerlendirme, değer biçme ve akıl yürütmeyi gerektiren", "yaratıcı düşünme gücünü gerektiren" sorular sorarlar.⁵⁷

Münazara, panel, forum (tartışma teknikleri)

- * Münazara, ikişerli veya üçerli iki grup öğrencinin bir fikrin, eylemin veya önerinin taraf ve karşı noktalarını ortaya koymasıştır. Amaç bir konudaki birbirine zıt fikirleri tartışmaktır. Öğretmen münazarayı değerlendirmek için sınıfa rehberlik eder.
- * Panel, Küçük bir grubun ilgi çekici bir konuyu kendi aralarında, büyük bir grubun karşısında tartıştıkları bir tekniktir. Bu tekniğin amacı üyeler arasında ortak düşünüş ve çalışmayı özendirme, Panel lider dâhil 5–9 kişiden oluşur. Panel lideri konuyu ve panel üyelerini sunup tartışmayı açar, kendisi zaman, zaman tartışmaya katılır, tartışmayı özetler tartışmanın akıcılığını ve etkin katılımı sağlar.
- * Forum, aynı konuyla ilgili iki yada daha fazla konuşmacının katıldığı bir tartışma tekniğidir. Bu teknikle tartışmalı konunun farklı yönleri, o alanda iyi yetişmiş kişilerce

⁵⁷ Ali Rıza Erdem, *a.g.e.*,s.15-18

dinleyiciler karşısında tartışılır. Ayrıca dinleyiciler de kendi görüşlerini açıklama olanağına sahiptirler.

* Tartışma tekniklerinde oturma düzeni çok önemlidir ve tartışmaya katılanlar birbirlerinin yüzlerini görebilecekleri şekilde oturmalıdırlar.

*Gösteri bir hareketin nasıl yapıldığını veya bir işlemin nasıl kullanıldığını göstermek için düzenlenmiş bir sunudur. Göze ve kulağa hitap eder. Gösteri tekniği sözlü anlatım, resimler, şekiller, bilgisayar programlarıyla desteklenebilir. Gösteride kullanılacak materyal, program önceden eksiksiz hazırlanmalı ve herhangi bir aksaklığın çıkması önlenmelidir.

*Beyin fırtınası bir probleme çözüm getirmek ve çeşitli konularda fikir ve düşünce üretmek için kullanılan tekniktir. Önemli olan çok sayıda fikir ve düşünce üretmektir; fikrin niteliğinden çok niceliği önemlidir. Bireyleri heyecanlı bir ortama yönlendirerek yaratıcı ve orijinal görüşleri söyleme, problemi çözmeye yarayacak görüşleri belirlemeye yarar.⁵⁸

Gözlem, gözlem gezisi, deney

* Gözlem, belli eğitsel amaçları gerçekleştirmek için herhangi bir olay veya varlığı önceden hazırlanmış bir plan çerçevesinde incelemektir. Gözlem amaçlı ve planlı bir etkinliktir

*Gözlem gezisi, okulda organize edilen gözleme ilişkin geziye denir. 3 önemli kısmı vardır.

* Gözlem gezisini planlama

* Geziyi gerçekleştirme

* Geziyi değerlendirme

*Deney, herhangi bir olay veya varlığı meydana getiren ilişkilerin daha anlaşılmasını sağlamak amacıyla kullanılan bir tekniktir.

*Benzetişim Öğrencilerin sınıf içinde bir konuyu gerçekmiş gibi ele alıp üzerinde çalışma

⁵⁸ Ali Rıza Erdem, *a.g.e.*,s.15-18

yapmalarına olanak sağlayan öğretim tekniğidir. Gerçek durumların boyutları model üzerinde veya sembolik yollarla gösterilir. Bilgisayar ile birçok durumun yapay benzerini yaratmak mümkündür. Diğer bir yolda sınıf ortamında gerçek durumların benzerleri yaratılır.

Rol yapma, drama

* Rol yapma, öğrencinin bir başkasının kimliğine bürünüp o kişi gibi davranmaya çalışmasıdır. Yarım kalan hikayeler rol yapmak için iyi bir başlangıçtır. Gönüllüler istenir, öğrenciler teşvik edilir(fakat zorlama yapılmaz) Öğrenciler rollerini prova etmemeli, öğretmen rol yapmada araya girmemelidir.

* Drama, doğaçlama, rol oynama ve tiyatro tekniklerinden yararlanarak öğrencilerin bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri veya soyut bir kavramı oyunsu süreçlerle canlandırmasıdır. Öğrenmeye duyuşsal boyut katar. Öğrencilerin dünyayı algılamalarında, çevreyle, başkalarıyla ve kendileriyle etkili ve doğru iletişime girmelerine olanak sağlar.

Sergi belirli bir amaçla yapılmış yada biriktirilmiş bulunan nesne, sanat eserleri ve diğer benzer eserlerin belirli bir düzenleme içerisinde birleştirilerek hizmete sunulmasıdır. Öğrencinin aktif katılımı ile estetik duyguları gelişir. Çalışma azmi artar.⁵⁹

II.5 EĞİTİMDE YENİ YAKLAŞIMLAR:KURAMDAN UYGULAMAYA

Davranışlar bir yandan, insanın bireysel olarak gereksinim ve güdülerinin, öğrenme sürecinin, kişiliğinin, algılamalarının, tutum ve inançların etkisi ile, diğer yandan, kişinin üyesi olarak bulunduğu toplumda kültür, sosyal sınıf, referans grubu ya da grupları ve aile gibi sosyo-kültürel faktörlerin etkileri ile ortaya çıkar.⁶⁰

Günümüzde kuramlara ve araştırmalara dayalı olarak belli öğrenme ilkeleri üzerinde durulmaktadır. Bu ilkeler şöyle özetlenmektedir.

- Öğrenme aktif bir süreçtir.
- İnsan öğrenmeyi öğretirken öğrenir.

⁵⁹ Ali Rıza Erdem, *a.g.e.*, s.15-18.

⁶⁰ Gülşen Öztürk, *Öğretmen Yetiştirmede İnsan Hakları Eğitimi*, II.Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi 10-12 Mayıs 2000, Çanakkale, s.411..

- Anlamalı öğrenme zihinsel bir süreci gerektirir.
- Öğrenmede dil gereklidir.
- Öğrenme sosyal/etkileşimsel bir etkinliktir.
- Öğrenme ortama bağlıdır.
- Öğrenmede bilgiye ihtiyaç vardır.
- Öğrenme zaman alır.
- Motivasyon öğrenmenin temel bileşkenidir.

Eğitimde tüm çabaların nitelikli bir öğrenmeye ulaşabilmesi için, öğretim sürecinde bu ilkelerin tümünün birlikte dikkate alınması ve sürekli izlenerek uygulanması gerekir. Öğrenme ile ilgili olarak değişen özellikler ve ilkeler, bunlara uygun öğretim yaklaşımlarının ortaya çıkmasını sağlamıştır. Tüm yaklaşımların bazı ortak yönleri vardır. Bunlar şöyle sıralanabilir:

- Öğrenme öğrenci merkezlidir.
- Uygulama ve karar vermede yansıtıcı öğretmene ihtiyaç vardır.
- Yansıtıcı öğrenci yetiştirmek amaçlanmıştır.
- İnsanın bütünlüğü temel alınmıştır.
- Farklılıklara duyarlı ve çok yönlüdür.
- Sağlam temele dayanan, derinliği ve niteliği olan bir programı gerektirir.⁶¹

Günümüzde farklı insanların farklı biçimlerde öğrendiğine ilişkin bulgular da, eğitimde ilgi odağının öğretmekten öğrenmeye doğru kaymasının zorunluluğuna işaret etmektedir. Bugün öğrenmeye ilişkin bilgiler öğrenmenin, parmak izi kadar kişiye özgü olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrenmeyi nörofizyolojik bir olay olarak kabul eden görüşler, herkesin farklı bir öğrenme biçimi, hızı ve ritmi olduğunu da belirtmekte ve öğrenmenin bireyselleşmesi üzerinde durmaktadırlar. Öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olduğu, öğreneceği konuları, bizzat araştırarak, gözlemleyerek ve yorumlayıp uygulayarak kazandığı eğitim ve öğrenme ortamının yaratılması son derece önemlidir. Bu uygulamada öğrenmeye rehberlik eden öğretmenin de çok çeşitli kaynaklardan yararlanarak, daha çok hazırlık yapması ve öğrenmeyi zenginleştirecek tüm yöntemleri ustalıkla kullanmayı

⁶¹ Fersun Paykoç, *.a.g.e.*, s.47-48.

becerebilmesi zorunlu olacaktır.⁶²

II.6.TÜRK DİLİ EDEBİYATI EĞİTİMİ ve ÖĞRETİMİ

Milli eğitimin temel amacı, bireylerin eğitim öğretim yoluyla gelişmelerini sağlayarak toplumun geleceğine ve gelişimine katkıda bulunmaktır. Bilgi birimlerinin depolanması yerine, artık bilgi işlemin ve bilgi üretmenin öne çıktığı 21.yüzyılda, gelişmiş ülkeler eğitimin amaçlarını gözden geçirirken, bireylerin bilgi toplumunun oluşumuna katkı sağlayacak biçimde yetiştirilmelerine önem vermektedirler. Bu bağlamda, öğrencilerin bilişsel yetilerinin geliştirilmesi, eleştirel düşünen, sorgulayan ve üreten bireyler olabilmeleri özellikle vurgulanmaktadır.⁶³ Edebiyat ve edebiyat eğitimi, insanla ve insan topluluklarıyla ilgilenip uğraşma bakımından birbirini tamamlayan, birbiriyle yakından ilişkili olan iki alandır. Çünkü edebiyatın da,eğitimin de konusu insandır.. İnsanoğlunun yeryüzündeki serüvenleri, doğal ve toplumsal çevresiyle ilişkileri, sağlıklı bir yaşayış özlemi, bu iki alanın konusunu oluşturur.⁶⁴

Ülkemizde de, diğer derslerin amaçları gibi, edebiyat dersinin amaçları da eğitimin dünyadaki bu dinamik amaçlarından ve toplumumuzun küreselleşme nedeniyle geçirmekte olduğu değişimden ayrı düşünülemez.⁶⁵

II.6.1 Türk Dili Ve Edebiyat Öğretiminin Orta Öğretimdeki Tarihsel Gelişimi

Ülkemizde eğitimle ilgili yeni düzenlemeler yapıldığı dönemlerde ya da öğretim programları ile ilgili düzenleme çalışmalarında en önemli konulardan biri de Türk Dili ve Edebiyatının öğretimi olmuştur. Öyle ki bu durum, zaman zaman ülkenin gündemini bile belirlemiştir. Bir topluluğu millet yapan en önemli özelliklerin başında gelen dil ve edebiyatın öğretimi, eğitim-öğretim faaliyetlerinin en önemli konularından biri olmuştur.⁶⁶

⁶² Ayla Oktay, *21.Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi*, Sedar Eğitim Dizisi,1.Baskı, İstanbul, Ekim 2001, s.29-30.

⁶³ Nalan Büyükkantarcıoğlu, *Bilgi Toplumu Oluşturma Bağlamında Türk Edebiyatı Dersleri Üzerine Düşünceler*, Milli Eğitim Dergisi, Yıl:34, Sayı:169, 2006, s.119.

⁶⁴ Abdurrahman Güzel, *a.g.e.*,s.89.

⁶⁵ Nalan Büyükkantarcıoğlu, *a.g.e.*, s.119.

⁶⁶ Halil Dursunoğlu, *Cumhuriyetin İlanından Günümüze Türkçe ve Edebiyat Öğretiminin Orta Öğretimdeki Tarihi Gelişimi*, Mili Eğitim Dergisi, Yıl.34, Sayı.169, 2006, s.227..

Atatürk'ün çerçevesini çizdiği eğitim modelinin en önemli özelliği, milli bir nitelik taşıması olmuştur. Türkçe ve edebiyat öğretiminin programlı ve şuurlu bir şekilde verilmesi Atatürk'le başlamıştır. Atatürk'ün eğitim hakkındaki düşünceleri, 3 Mart 1924 tarih ve 430 sayılı "Tevhid-i Tedrisat Kanunu" ile uygulamaya konulmuştur. Bu kanun ile eğitim dili olarak Türkçe kabul edilmiştir.

Orta öğretim kurumlarında dil ve edebiyat öğretimi için ilk program, 1924 yılında Vasif Çınar'ın Milli Eğitim Bakanlığı döneminde toplanan "II.Heyet-i İlmiye" toplantısında hazırlanmıştır. Bu programın ilkeleri "Lise Müfredat Programlarının Esbab-ı Mucibe Layihası" adlı küçük bir kitapçıkta yayımlanmıştır. Kitapçığın "Türkçe" bölümü Mehmed Fuad (Köprülü), Ali Canip (Yöntem) ve Süleyman Şevket (Tanlı) tarafından hazırlanmıştır. Bu bölümde ortaokul, lise ve öğretmen okullarında Türkçe öğretiminin nasıl yapılması gerektiği hususuna dair açıklamalar yapılmış, ilkeler tespit edilmiştir. Bu kitapçıkta verilen açıklamalar dil ve edebiyat derslerinin ilk müfredat programı olarak kabul edilebilir.⁶⁷

1928 yılında kurulan "Dil Heyeti", dilimizin seslerini Batı dillerini ve Latin harflerinin bu dillere nasıl uygulandığını inceleyerek; dilimizdeki sesleri gösterebilmek için Latin harflerinden 29 harfte karar kılmışlardır. 29 harfli yeni Türk alfabesinin 1 Kasım 1928 tarihinde Türkiye Büyük Millet; Meclisinde kabul edilmesiyle eğitim ve öğretim hayatımızda yeni bir dönem başlamıştır. Ayrıca, Dil Heyeti, Türkçe'deki kelimelerin yeni Türk harfleriyle nasıl yazılacağını gösteren bir "İmla Lügati" çıkarmıştır.

Bütün dünya Türklerinin müşterek alfabesi olan Arap alfabesi, Türkiye Türkleri tarafından 700 yıla yakın bir süre kullanılmış,⁶⁸ 1928 yılında Arap kökenli Türk alfabesinin bırakılıp Latin kökenli Türk alfabesine geçilmesi, milletimizin hayatında ve Türk dili ve edebiyatı tarihinde tam anlamıyla bir milat olmuştur.⁶⁹

⁶⁷ Halil Dursunoğlu, **a.g.e.**,s.229.

⁶⁸ **I.Türk Dili Kurultayı**, Yayınlar Dairesi Başkanlığı, Kültür Bakanlığı Yayınları/1255,1990, Ankara, s.202..

⁶⁹ Halil Dursunoğlu, **a.g.e.**,s.231.

1929 yılında Türkçe ve edebiyat öğretimi için yeni bir öğretim programı düzenlenmiştir. İhsan Sungu, Ali Canip Yöntem, Hasan Ali Yücel ve Reşat Nuri Güntekin'in hazırladıkları bu programın başına bir değiştirme gerekçesi eklenmiştir. Programın başında ortaokul ve lise sınırlarındaki ana dili eğitiminin bir bütün sayılması gerektiği, bu eğitimi "dil" ve "edebiyat" diye ayırmanın doğru olmadığı gerekçesiyle ana dili eğitiminin ortaokuldan lise öğreniminin sonuna kadar "Türkçe" adı altında verilmesi kararlaştırılmıştır. "Türkçe Müfredat Programı" olarak yayımlanmıştır. Bu programa göre Türkçe dersi, "Tahrir", "Kıraat", "Gramer", "Edebi Tetkikler" ve "Edebiyat Tarihi" şeklinde düzenlenmiştir. Bu düzenlemeyle beraber Divan edebiyatı konuları azaltılmış, Batı edebiyatı konularının tanıtılması amacına yer verilmiştir.⁷⁰

1929 Müfredat Programı, daha önce uygulamaya konulmuş olan programlardan yöntem bakımından çok büyük farklılık arz eden bir yapıya sahiptir. Türkçe öğretiminin ilke ve esasları ile amaçları (kültürel, toplumsal, ulusal, ahlaki amaçlar) ilk defa bu programla belirlenmiştir. Bu amaç ve ilkeler, ana dili eğitim ve öğretimi açısından çok önemli bir gelişmedir. Programda düşünme alışkanlığının kazandırılması, konuşma ve yazma yeteneklerinin geliştirilmesi ile Türkçe'nin öğretimi için yapılacak çalışmalar hakkında birtakım bilgiler verilmiştir.

Bu programda okumaya önem verilmiş, öğrencinin okumaya özendirilmesi ve okuma alışkanlığının kazandırılması için açıklamalar yapılmış; okunan eserlerle ilgili yazıların yazılması, özetler çıkartılması teklif edilmiştir.⁷¹

26 Eylül 1932'de yapılan kurultayda Türkçe'nin en saf, en sade, en katışıksız biçimiyle konuşulduğu düşünülen Toroslardan Yörükler, Karakeçili aşiretinden kadınlı erkekli insanlar getirtilerek dil devrimi başlamıştır. Buradaki amaç Osmanlı dönemindeki yazılıp ta konuşulamayan, bir de konuşup yazılamayan dil çelişkisini çözmek, yazma dili ile konuşma dilini bütünleştirmek olmuştur.⁷²

⁷⁰ Halil Dursunoğlu, **a.g.e.**,s.232.

⁷¹ Halil Dursunoğlu, **a.g.e.**,s.234.

⁷² Şükrü Haluk Akalın, *Eğitim, Öğretim ve Bilim Dili Olarak Türkçe*, İkinci Ulusal Eğitim Kurultayı, "Küreselleşme ve Eğitim" 11-12 Haziran 2005, Ankara, s.90..

1934 yılında orta öğretimin ikinci devresinde uygulanan Edebiyat dersi müfredat programı yine değiştirilmiştir. 1934 Müfredat Programı, 1929-1930 öğretim yılında uygulanan Türkçe programından pek farklı olmayıp; sadece, öğretimin ortaokulda "Türkçe", lisede ise "Edebiyat" adı olarak verilmesi uygun görülmüştür.⁷³

1936 yılında Atatürk, iyice incelenip kuralları belirleninceye kadar dil bilgisi öğretiminin okullardan kaldırılmasını emrettiği için dil bilgisi öğretimi programdan çıkartılmıştır.⁷⁴ 1940 yılında Milli Eğitim Bakanlığı, dil bilgisi konularının okutulması için yeniden hazırlıklara başlamış; bu amaçla, Prof. Dr. Tahsin Banguoğlu'na "Ana Hatlarıyla Türk Grameri" adlı bir kitap yazdırıp değerlendirilmek üzere okullara göndermiştir.

26 Eylül 1949 tarihinde lise Edebiyat programında yeni bir düzenleme daha yapılarak dil ve edebiyat öğretimi ile ilgili bazı açıklamalar yapılmıştır. 26.9.1949 tarih ve 557 sayılı Tebliğler Dergisinde Lise 1. sınıflar için yeni bir program yayımlanarak dil ve edebiyat öğretimiyle ilgili dersin adına ilk defa "Türk Dili ve Edebiyatı" denilmiştir.⁷⁵

II.6.2 Günümüzde Türk Dili Ve Edebiyatı Ders Programları

Türk Dili ve Edebiyatı derslerinin yürürlükte olan IX, X, XI. sınıflar ders programları incelendiğinde, genel amaçların şu temel hedefleri vurguladığı görülmektedir:

1. Milli birlik ve bütünlüğün vazgeçilmez temel unsurlarının başında gelen Türk dilini, özelliklerini bozmadan ve aşırılığa kaçmadan, edebiyatımızın seçkin eserlerini okutarak öğretmek;
2. Dilin millet hayatındaki yerini iyice belirterek, köklü kurallar kazanmış bir dilin eğitim ve öğretimdeki yerini kavramak;
3. Öğrencilere dinlediklerini, okuduklarını, incelik ve derinlikleriyle kavratmak; onların duyduklarını, gördüklerini, düşündüklerini ve anladıklarını, söz veya yazı ile planlı, etkili, akıcı ve anlaşılır bir şekilde ifade etme kabiliyetlerini geliştirmek;
4. Okumanın vazgeçilmez bir ihtiyaç olduğunu benimsetmek, okuma zevk ve alışkanlığı kazandırmak;

⁷³ Halil Dursunoğlu, **a.g.e.**,s.233.

⁷⁴ Halil Dursunoğlu, **a.g.e.**,s.234.

⁷⁵ Halil Dursunoğlu, **a.g.e.**,s.235.

5. Türk dilinin kurallı, zengin, üretken ve tarihi geçmişinde çeşitli şekil ve türlerde üstün seviyeli eserler veren köklü bir dil ailesinden geldiği şuurunu yerleştirmek; bugün de Türk dili ile dünya çapında eserler verilmekte olduğunu göstermek;
6. Yazarken ve konuşurken Türkçe'nin imlasına, telaffuzuna ve estetik inceliklerine özen gösterilmesinin gereği benimsetilerek bunların yaygınlaştırılmasını sağlamak;
7. Ortak milli kültür değerleri taşıyan eserlerden faydalanmak suretiyle Türk toplumunun temel değer hükümlerini öğretip benimsetmek;
8. Türk edebiyatının dünü ve bugünü ile dünya edebiyatı içerisindeki yerinin ve öneminin kavranılmasına imkan ve zemin hazırlamak;
9. Türk dili ve edebiyatı öğretimi ve eğitimi yoluyla öğrencilere diğer alanlarda da sağlam, dengeli, hür ve sistemli düşünme alışkanlığı; araştırma, tartışma, değerlendirme, yorumlama, sentez ve oluşturma gücü kazandırmak;
10. Sınıf ve yaş seviyelerine göre dinleme, okuma ve yazma faaliyetleri arasında Türk dilinin bütün özelliklerini öğrenme, kullanma ve bu yolla bilgi edinme, kavrama, analiz ve sentez yapabilme alışkanlığı kazandırmak;
11. Sözlü ve yazılı olarak metin tahlili ve yeni metinler meydana getirme faaliyetleri sırasında, kültürümüzün inanç, bilgi ve zevk inceliklerine ait birikimi tanıtarak benimsetmek.⁷⁶

Programın bölümleri incelendiğinde derslerde "ne" yapılması gerektiği belirtilmekte, "nasıl" yapılması gerektiği üzerinde yönlendirmeye rastlanmamaktadır. Gerek bu programda, gerek öğretim yöntemleri üzerine hazırlanmış diğer kaynaklarda "nasıl" sorusu için bulunabilecek yanıtlar ise çoğunlukla öğretmeni merkez alan tek-yönlü yöntemler olarak karşımıza çıkmaktadır. Benzer durum, kullanımdaki birçok ders kitabında gözlenen yöntemler için de geçerlidir. Öğrenci soru üretmekten, sorgulamaktan, aktif süreçler geliştirmekten çok, içerikteki bilgiye yönelik yanıtlar verme rolündedir. Bu nedenle, yukarıda alıntısı yapılan program genel amaçlarında eleştirel düşünceye gönderim yapan ifadelerin ne ölçüde hayata geçirildiği düşündürücüdür.

Ancak bilindiği gibi, lise Türk Dili ve Edebiyatı dersi öğretim programı 2005-2006

⁷⁶ Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Karar Sayısı: 293, Karar Tarihi: 18/9/1992

<http://www.sj.k12.tr/html/ders-icerikleri/doc-tr/tde-kompozisyon-2.doc>

yılından itibaren kademeli olarak uygulamadan kaldırılmakta, yerine Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından kurulan "Orta Öğretim Dil ve Anlatım ile Türk Edebiyatı Özel İhtisas Komisyonu"nun hazırladığı "Orta Öğretim Dil ve Anlatım" ve Türk Edebiyatı" dersi öğretim programları Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 14/07/2005 tarih, 197 sayılı kararı ile 2005-2006 öğretim yılında IX. sınıftan başlamak üzere kademeli olarak uygulanmaya başlanmış⁷⁷ ve yeni müfredat dört yıllık lise şartlarına göre hazırlanmıştır. Edebiyat, tarih, matematik ve coğrafya alanlarındaki derslerde şu anda lise 1, lise 2, lise 3'te anlatılan konuların bir bölümü dördüncü yıla kaydırılmıştır. Mevcut müfredatta kompozisyon, Türk dili ve Edebiyat dersleri 'Türk dili ve edebiyatı' dersi altında tek bir notla değerlendirilip söz konusu derse dört saat ayrılmıştır.. Yeni müfredatla öğrenciler hem edebiyat hem de dil ve anlatım olmak üzere iki dersten not değerlendirmesi almak durumunda kalacak.ve dört saatlik edebiyat dersinin yanında, üç saat de dil ve anlatım dersi verilecektir.⁷⁸

II.6.3 Türk Dili ve Edebiyatı Eğitiminin İşlevleri

İnsan iletişim için dili yaratmıştır. Her dilin yaşarlılığı, etkenliliği, edilgenliği vardır. İnsanın bireysel ve toplumsal gelişmesinde dil büyük öneme sahiptir. Yeryüzünde varolan altı-bin kadar dilden biri, her 14 günde bir kaybolmaktadır. Anadilimiz; Türkçe binlerce yıldır varlığını sürdürebilmiş saygın bir dildir. Ekonomik, siyasal, coğrafi, tarihsel nedenlerle, geniş bir coğrafi alana yayılmasına rağmen, zamanla yalnız halk kitlesinin konuştuğu, yönetimdekilerin pek de hoş görmediği bir dil haline dönüşmüştür. Çin ve Moğolistan sınırlarından Balkanlara, Hindistan'dan Beyaz Rusya'ya kadar yayılmış Türkçe lehçelerinin fonetiği, morfolojisi ve sentaksı, yabancı dillerin etkileriyle ve içine giren değişik anlamları ifade eden terimlerin kaotik yapısı yüzünden bilimsel bir temele oturtulamamıştır. UNESCO raporlarına göre; Türkçe dünya dilleri arasında beşinci sırada yerini almıştır. İki-yüz milyondan fazla nüfus 12 milyon kilometre kare alanda Türkçe konuşmaktadır.

Türkiye ve Türk insanı yüzyıllardır anadiline gereken önemi verememiş, toplumdan

⁷⁷ Nalan Büyükkantarçioğlu, *a.g.e.*, s.126.

⁷⁸ <http://www.radikal.com.tr/haber.php?haberno=137087> Erişim 30.04.2007.

kopuk bir yönetici ve egemen sınıf yaratmak pahasına kendisini; önce Arapça, Farsça ve İtalyanca, sonra Fransızca, Almanca ve İngilizce dilini kullanma hevesine kaptırmıştır. Günümüzde denizcilik, havacılık, hukuk, tıp, ekonomi, teknoloji ve sanat gibi çok çeşitli alanlarda kullanılan sözcükler yabancı dillerin egemenliğindedir. Türk halkına hizmet edecek bilim-insanın öncelikle anadilini iyi bilmesi ve doğru kullanması, halkıyla iletişimini sağlam tutması gereklidir. Çağdaş uygarlık diye kendimize örnek almaya çalıştığımız toplumların Türkiye ve Türk insanına yönlendirdiği oryantalist yaklaşım ise insanlık açısından tümüyle yanlıştır. Küreselleşmenin ardına yerleşik egemen kültür, dil ve ekonomiye Türk ulusunun tüm gücüyle ve en azından psikolojik savaşla karşı çıkması gereklidir.⁷⁹

Toplumu, dolayısıyla dili kirleten ve yozlaştıran yabancı dillerle Türkçe'nin kirletilmesi ve yozlaştırılmasını engellemek için özellikle ülkemizin öğretmenleri, basın-yayın üyeleri, bilim insanları, başka dillerde yapılanları çalıntı kavramlar içinde kullanma kolaycılık ve tembelliğinden kurtularak, topluma önder bireyler olarak hareket etmelidirler. Genç ve dinamik bir nüfusa sahip olan Türkiye, Atatürk ilkelerine, Türkçe'ye sahip çıkmalı ve ulusal birliğe yönelmelidir. Türkçe ne kadar çok bilim dili olarak kullanılırsa, kültür, müzik, edebiyat, sözlü-yazılı-görüntülü yayın olarak güçlü ve tekili bir dil olursa, Türk kültür varlığı olan dilimiz de o kadar uzun korunur ve yaşar olacaktır.⁸⁰

Dilin bireyler arası sıradan bir iletişim aracı olmaktan çok öte işlevleri olması, hemen her eylemimizin, kimliğimizin ve değerlerimizin dil yoluyla yansıma bulması, amaçlarımızı gerçekleştirmede etkin dil kullanımının önemi, vb. nedenlerle modern dünyada iletişim yetisi giderek daha çok önem kazanmaktadır.⁸¹ Bütün bilim ve bilgi yollarına giden yollar anadilin toprağından geçer. Bu yüzden anadili tam gelişmemiş, yetkinleşmemiş bireyler, onu etkili bir öğrenme amacı olarak kullanamazlar. Örneğin, söz dağarcığını yaşının gerektirdiği ölçüde geliştirememiş olan bir öğrencinin, derslerin konularına ilgi duyabilmesi, öğretmenlerin sınıfta anlattıklarını ve ders kitaplarında

⁷⁹ İsmail Haluk Gökçora, *Bilim Dili Olarak Türkçe*, Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi Haziran 2004, Cilt 4, Sayı 2, <http://www.universite-toplum.org/text.php3?id=188> Erişim,20.04.2007.

⁸⁰ İsmail Haluk Gökçora, *a.g.e.*

⁸¹ Nalan Büyükkantarcıoğlu, *a.g.e.*, s.121.

okuduklarını anlayabilmesi, anladıklarını anlatabilmesi, dolayısıyla derslerde başarılı olabilmesi imkansızdır.⁸² Anadilimizde bu yetiyi besleyen ve geliştiren en temel ders olarak da karşımıza Türk dili ve edebiyatı dersi çıkmakta, hem anadili becerilerini, hem de edebiyat beğenisini geliştirmede bilgi toplumunun beklentilerini gerçekleştirmek adına bu derse önemli görevler düşmektedir.⁸³

Edebiyat eseri bir varoluşu ifşa etmeye çalışır. Edebiyatın işlevi, varoluşa, başka varoluşların nüfuz etmesini (onun üzerinde egemenlik oluşturmaları anlamında değil, onunla kaynaşmaları, onu anlamaları ve eğer denebilirse, kendilerinde yeniden üretip yeniden yaşamaları anlamında) sağlamasıdır. Edebiyat eseri, insana insandan haber verir, hep bir yaşantının tanıklığını yapar. Bir öyküde, bir romanda, bir biyografide, bir seyahat eserinde, bir anı yazısında, varoluşun tanıklığını yapan bir bakışla karşılaşırız. Bu, edebiyat eserlerini aynı zamanda, tarihsel ve toplumsal belgeler haline getiren bir özelliktir. Edebiyat eğitiminin öncelikli amaçlarından biri, öğrencinin, içindeki empati gücü ile, edebiyat ürününün tanıklığını yaptığı yaşantının dünyasına girmesine imkan tanımasıdır. Bu yaşantı keşfedilmediği, varoluş içinde dönüştürülmediği, bir sevinç, bir hüznün ve insanca bir bakış açısı olarak yaşam içinde hayatiyet kazanmadığı sürece, "oradaki yaşantı" olarak kalacak ve edebiyatın bir varoluşu, bir başka varoluşa götürme işlevi gerçekleşmeyecektir. Şu halde, oradaki yaşantıyı dönüştürmek, oradaki yaşantı ile hemhal olmak, edebiyat eğitiminin öne çıkardığı değerlerden biri olmalıdır. Edebiyattaki varoluş, bir insanlık değeri, bir yaşantı, bir sevgi iletişimi, yaşantının yaşantıya katkısı olarak yansıdığı bir erdeme dönüşür. Bu yönüyle önemli bir kazanım sağlar.⁸⁴

II.6.4 Sözlü İletişim Becerilerinin Kazanılmasında Edebiyat Eğitiminin Rolü

Edebiyat; insanlara hoş vakit geçirtici, eğlendirici bir olgu, ruha canlılık veren, yaşama gücünü arttıran, hayatı keşfe yardımcı olan, bir rehberlik kaynağı, yaratıcı etkinlikleri teşvik eden, söz söyleme sanatıdır. Edebiyat eğitiminin en önemli işlevi, bireye,

⁸² Süleyman Kaan Yalçın, F.Özek, *Söz Varlığının Temel Dil Becerilerinin ve Akademik Disiplinlerin Kazanımına Olan Etkileri*, Milli Eğitim Dergisi, Yıl:35, Sayı:171, Yaz 2006, s.136.

⁸³ Nalan Büyükkantarcıoğlu, *a.g.e.*, s.121.

⁸⁴ Vefa Taşdelen, *Edebiyat Eğitimi:Hermeneutik Bir Yaklaşım*, Milli Eğitim Dergisi, Yıl:34, Sayı:169,Kış 2006, s.52..

estetik bakış açısı kazandırmak; ve edebiyat, dil bilgisi ve yazılı-sözlü anlatım (kompozisyon) şeklindeki üç alana ait birikimden hareketle bireyin okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmektir.

Bireysel ve toplumsal ilişkilerde olduğu kadar kültürel kimliğin korunmasında da sözlü iletişim önemli rol oynar. Çünkü dil aynı zamanda kültürün aynasıdır. Kültürün inceliği, derinliği, tarihi gelişimi dile yansır. Sözlü iletişim becerileri gelişmiş birisinde bulunması gereken başlıca nitelikler şöyle sıralanabilir ⁸⁵

- Sesleri doğru boğumlama
- Sesleri yutmama
- Sesleri karıştırmama
- Başlanılan cümleyi anlamlı yargılarla bitirme
- Yabancı kelime kullanmama
- Gereksiz kelime kullanmama
- Mantıkça çelişik cümle kurmama
- Yineleme yapmama
- Sesin alçaklık ve yükseklik olanaklarını kullanma
- Derin, çabuk, düzenli ve gürültüsüz soluk alma
- Göğüs boşluğundan ve diyaframdan soluk alma
- Soluk alırken konuşmama
- Kelimeleri doğru ve anlaşılır biçimde söyleme
- Sözcük ve cümleleri doğru ve anlamına göre vurgulama
- Açık, anlaşılır ve doğru cümleler kurma
- Konuya ve konuşmanın düzeyine uygun bir tonla konuşma
- Konuşmanın akışını bozacak duraksamalar yapmama
- Söz, jest, mimik uyumunu sağlayarak konuşma
- Tekrarlara yer vermeden konuşma
- Yerel ağız ve argo söyleyişlere yer vermeme
- Konuşurken gereksiz sesler çıkarmama

⁸⁵ Cemal Saraç, *Sözlü İletişim Becerileri Açısından Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi*, Milli Eğitim Dergisi, Yıl:34, Sayı:169, Kış 2006, s.109.

- Gereksiz ayrıntılara girmeme
- İşitilebilir bir sesle konuşma.

Başarılı bir sözlü iletişimin gerçekleştirilebilmesi için sözlü iletişime ilişkin ilkelerin beceri haline getirilmesi gerekmektedir. Ancak etkili bir sözlü iletişim için vericinin (konuşan) anlatmak ve paylaşmak islediği duygu, düşünce, tasarımı ve izlenimlerini en iyi, en etkili biçimde anlatabileceği simgeleri (sözcük) seçme ve bunları uygun kanalla alıcıya iletme sorumluluğu varken; alıcının (dinleyen-izleyen) da bu simgelerin neyi anlattığını kavraması ve bu simgeleri vericinin kafasındaki anlama uygun biçimde anlamlandırma sorumluluğu vardır. Buradan hareketle iletişim kazaları olmaması için konuşma gibi verici, dinleme gibi alıcı etkinliklerde belirli bir yetkinliğe ulaşılması gerekmektedir diyebiliriz.⁸⁶

II.6.5 Okuma Alışkanlığının Kazandırılmasında Edebiyat Öğretmeninin Rolü

Okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırmak Türk Dili ve Edebiyatı derslerinin başlıca amaçları arasındadır. Ülkemizde gazete, dergi ve kitap satış rakamları ya da kütüphaneden yararlanan okur sayısı arzu edilenin oldukça altındadır. Öğrencilerin yeterince okuma alışkanlığı kazanamamasının pek çok toplumsal ya da ekonomik nedeni vardır. Öğretmen merkezli öğretimde sürekli olarak bilgiyi hazır alan ve bu bilgileri araştırmadan, sorgulamadan, belirtilen becerileri kullanmadan depolayan öğrenci bir tür zihinsel dumura uğrama riski altındadır. Metni okumaya karşı istek ve merak uyandırmak için geliştirilecek strateji öğretmenin becerisidir.

Özellikle yoğun okuma için seçilecek metinler öncesi önerilebilecek bir adım, öğrencilere bu bağlamda bir "gereksinim özümlemesi" uygulamaktır. Gereksinim özümlemesi gerek okunacak metinler, gerek ders amaçları adına yararlı veriler sağlayan bir yöntemdir. Öğrencilere ne tür örnekleri okudukları ya da okumak isteyecekleri, bunları tercih etme nedenleri sorularak elde edilecek sonuçlar seçilecek metinler adına karar vermekte yarar sağlayacaktır (Bu tür çözümleme, ders programlarının geliştirilmesi öncesinde de yapılması ve bulgularının devletin belirlediği içeriğe belli ölçülerde katılarak, mutlaka dikkate alınması gereken bir adımdır. Benzer biçimde, öğretim ve kullanılan

⁸⁶ Cemal Saraç, *a.g.e.*, s.109.

materyallerin her öğretim yılı sonunda hem öğretmenlerin, hem de öğrencilerin görüşleri alınarak nesnel ölçütlerle değerlendirilmesi geribildirim ve ileriye dönük planlamalar açısından son derece yararlıdır.) Son aşamada, öğretmen ulusal birlik ve beraberlik ilkesini de dikkate alarak öğrencinin ilgisini çekebilecek öykü, deneme, roman türünden günümüz Türk edebiyatı örneklerini ders-dışı yoğun okuma etkinliği olarak verebilir. Bu süreçte, okunan metinlerin içeriği ve dil kullanımı ile anlaşılır olması; öğrencide fikir üretimini sağlayacak ilgiyi yaratması; kendisi ve dış dünya ile ilgili merak ettiklerine yanıt vermesi beklenir. Doğrudan metne/kitaba girmek yerine, daha önce sınıfa güncel bir konudan, hatta popüler bir gazete haberinden alıntı getirmek, konuyla yakın ya da uzak ilgisi belirlenen bir film izlettirmek, bunlardan yola çıkarak grupların fikirlerini tartışmasını sağlamak, oradan konuyu toplumsal bir olguya bağlayıp, bu konuyu işleyen hangi öykü, roman gibi edebiyat ürünlerinin olduğunu öğrencilere araştırtmak, yerinde olabilir. Bir sonraki oturumda öğrencilerin araştırıp getirdikleri kitaplar öğretmenin de değerlendirmesiyle gruplara ayrı ayrı verilebilir.

Gerek ders kitabındaki metinlerin, gerek diğer kitapların okunmasına ilgi ve gereksinme yaratmak için öğretmenin çıkışını önce gerçek yaşam örneklerinden yapması - bu yaklaşım kaside, gazel, vb. gibi Divan edebiyatı örnekleri için de işe yarayacaktır. Amaç metni okumaya karşı istek ve merak uyandırmak için geliştirilecek strateji öğretmenin becerisidir. Sınıfın yapısına göre doğru tetikleyici stratejiler geliştirebilir. Öğrencilerin pek çoğu televizyonda belgesel kanallarını izlemeye ilgi duyarlar. Okulda aynı bilgiyi kuru anlatımla ve teorik çerçevede vermek söz konusu olunca, aynı ilgiyi duydukları söylenemez. Bu da gösteriyor ki, öğrenci bilginin kendisinden değil, bilgiyi sunuş biçiminden olumsuz etkilenmektedir. Bu da okuma alışkanlığı kazandırma yolunda dikkate alınması gereken bir etkidir.

Yazarın biyografisini, dili kullanımını, karakterlerin özelliklerini incelemenin yanı sıra, öğrencilerden okuma eylemi sonunda istenebilecek daha önemli bir etkinlik, kitaptaki olaylar ve olguları toplum adına değerlendirmek, bu konularda kendi fikirlerini üretmelerini ve tutumlarını sergilemelerini beklemek, yaşamlarından örneklere dayanarak benzerlikler ya da farklılıklar üzerinde durmak, üzerinde durulan konu bir soruna yönelikse, çözüm önerileri üretmelerini beklemek olabilir. Gruptaki öğrencilerin görüşleri

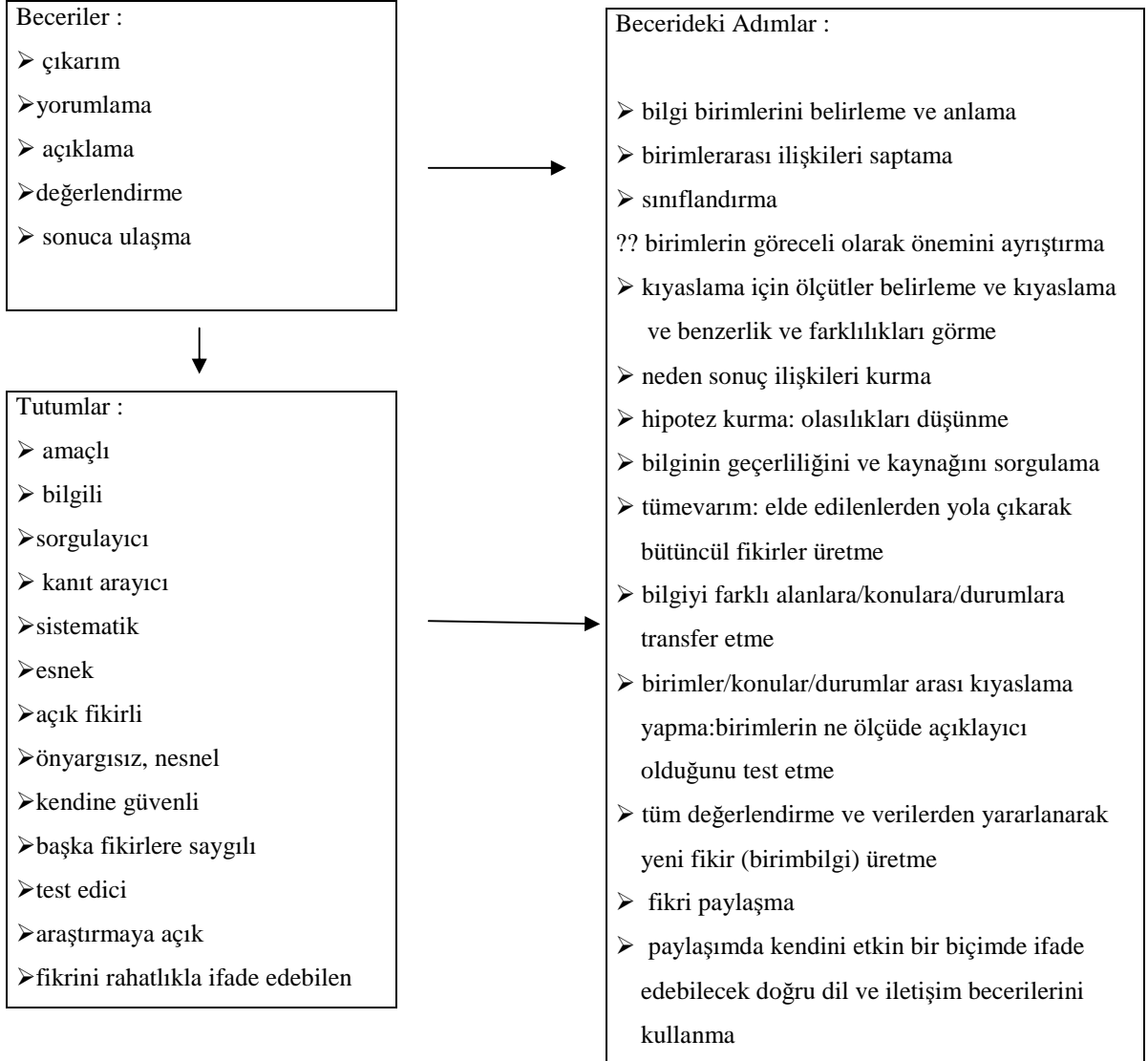
diğer gruplarla etkileşim içinde bir sınıf paneline dönüştürülebilir. Daha sonra ortaya konulan fikirlerden tümevarım yoluyla elde edilenler yazılı bir etkinlik için ödev verilebilir. Bu biçimde, kompozisyon dersleri için de iyi bir alt yapı sağlanmış olabilir. Etkileşimsel ve eleştirel etkinliklerle öğrenci toplumdaki sorunlar ya da bireyler üzerine düşünmeyi öğrenecek, bu uygulamaları gelecekte kendi yaşamı ve toplumu için de yapabilecektir.

Bu amaçla Çizelge 1’de verilen eleştirel düşünceyi geliştirmeye yönelik adımlar ve Çizelge 2’de sunulan sınıf-içi öğretim ortamının oluşturulması önem taşımaktadır. Bu süreçte, öğrenmeden sorumlu olan öğrencinin kendisi olduğu için, öğretmen yalnızca doğru yönlendirmeyi yapan rol üstlenmektedir. Amaç, öğrencinin kendi beceri ve yeteneklerinin farkına varması, kendine güven ve saygı duyması, nesnel bakış açısı geliştirmesi, başkalarının fikrini dinleyebilmesi ve fikir üretebilmesidir.⁸⁷

⁸⁷ Nalan Büyükkantarcıoğlu, *a.g.e.*,s.130.

Çizelge 1

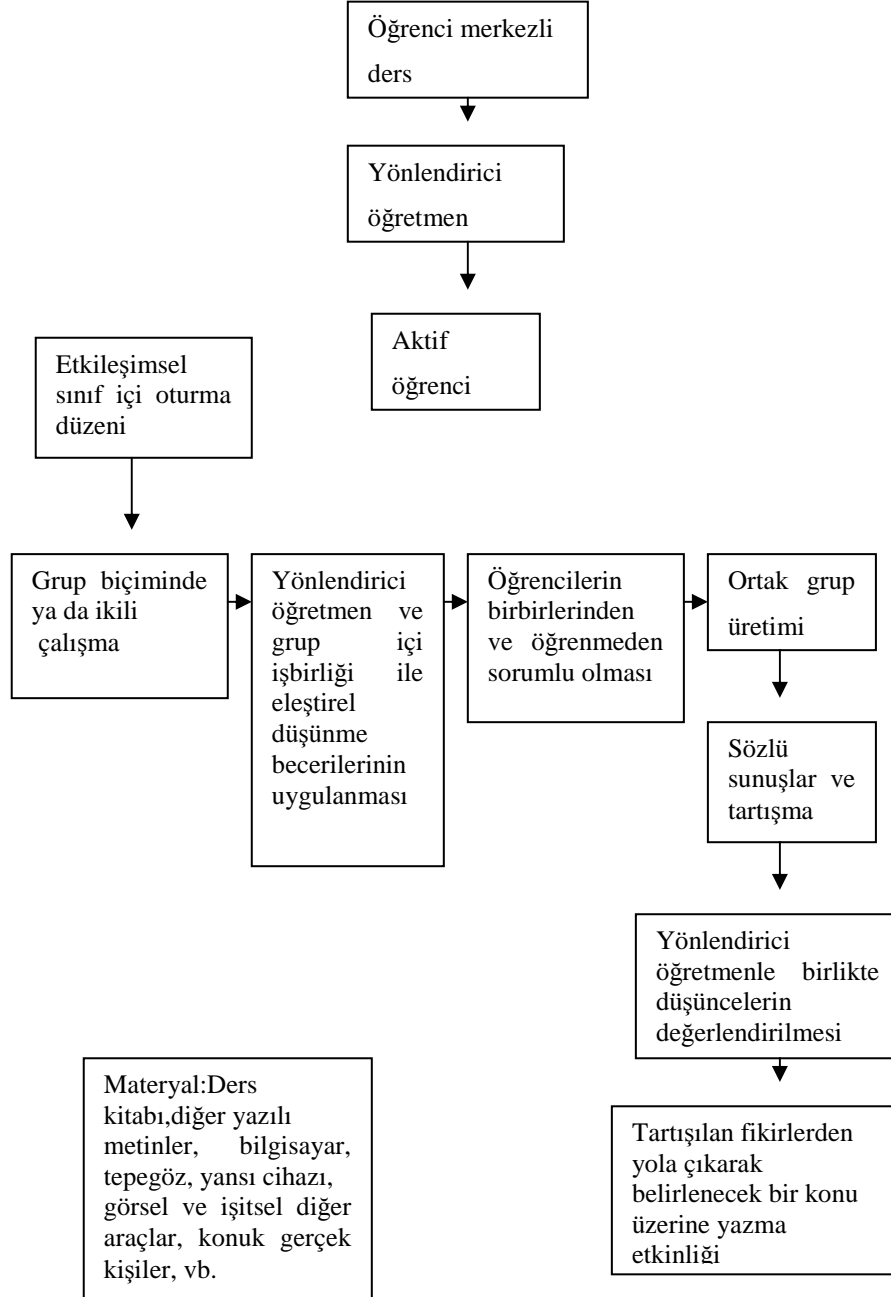
Edebiyat Dersinde Eleştirel Düşünce Becerileri ve Gerekli Tutumlar⁸⁸



⁸⁸ Nalan Büyükkantarcıoğlu, *a.g.e.*,s.124.

Çizelge 2

Edebiyat dersinde eleştirel düşünmeyi sağlayacak ortam⁸⁹



⁸⁹ Nalan Büyükkantarcıoğlu, *a.g.e.*,s.125.

II.7 MOTİVASYON (GÜDÜLEME)

Anahtar kavram olan Motiv tipik olarak, davranışı belirli bir yöne doğru organize ettiği ve harekete geçirdiği kabul edilen iç şartları ifade etmek üzere kullanılmaktadır. Bu sebepten, tepkilerin seçimi ve bu tepkilerin yapılmasındaki gayret, motiv tarafından belirlenir. Bir motiv. yön verici ve aktive edici (harekete geçirici) unsurları içeren kompleks (karmaşık) bir yapı olarak da tarif edilebilir. Öğrenme ve Hafıza gibi motivasyon da bireyin davranışlarından çıkarılır.

Davranış açıkça bir hedefe doğru yönelik olduğunda, "davranış motive edilmiştir" denilir. Dizkapağı refleksi gibi tepkiler bunun dışındadır. Refleksiv tepkilere motive edilmiştir denilemez Ama örneğin, yemek pişirme, evde badana-boya yapma, resim yapma. Nobel Bilim ödülünü kazanmak için çalışma, sobayı yakma, evlenme., gibi davranışlar için motivasyonel açıklamalar yapılır. Hangi davranışların motive edilmiş hangilerinin edilmemiş olduğuna karar vermek her zaman pek kolay olmamakla beraber motive edilmiş bir davranıştaki hareketler, diğerlerine oranla daha organize olmuş, daha yönlendirilmiş bir şekilde cereyan ederler. Bu davranışların yapılışındaki canlılık, sarf edilen enerji, değişmeye dağılmaya karşı dirençleri, devam süreleri vs. bize bu davranışların motive edilmiş olduklarını gösterir. Bundan dolayı motivasyon terimi, psikologlar tarafından genellikle hedefe yönelik bir davranış dizisini başlatan, yönlendiren, devamını sağlayan ve neticede durduran bir proses veya prosesler zinciri olarak anlaşılmaktadır.⁹⁰

II.7.1 Birincil ve İkincil Güdüler

Güdü ile ilgili literatürde farklı güdü türlerinden söz edildiği ve bu konuda çeşitli sınıflamaların yapılmış olduğu görülmektedir. Bir sınıflamaya göre güdüler, birincil ve ikincil olmak üzere ikiye ayrılmaktadır Birincil güdüler biyolojik temeli olan dürtülere dayanan güdülerdir. Birincil güdüler (dürtüler) evrenseldir, yani bütün canlılarda gözlenebilir. Birincil güdülere örnek olarak açlık, susuzluk, cinsel istek ve desteksiz kalma korkusu verilebilir. İkincil güdüler psikolojik ve sosyal temellidir. Bundan dolayı ikincil

⁹⁰ İsmail Alev Arık, *Motivasyon ve Heyecana Giriş*, İstanbul Üniversitesi Basım, İstanbul, 1996, s.17-18.

güdülere "sosyal güdüler" de denmektedir. Bu güdülerin öğrenilmiş yanları vardır. Başarı güdüsünde olduğu gibi.⁹¹

II.7.2 Durumluk ve Sürekli Güdüler

Güdüler sürekliliklerine göre de durumluk ve sürekli olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Durumluk güdü belli bir durumun etkisiyle ortaya çıkar ve geçicidir. Sürekli güdü ise daha kalıcıdır. Örneğin ertesi gün sınava gireceği ve sınavda zayıf almak istemediği için fizik dersine çalışan bir öğrencinin Fizik öğrenmeyle ilgili güdüsü durumluktur. Oysa Fiziğe ilgi duyduğu ve o alanı öğrenmek istediği için Fizik dersine çalışan bir öğrencinin güdüsü sürekli dir

II.7.3. İçsel ve Dışsal Güdüler

Kaynaklan dikkate alındığında güdüler dışsal ve içsel olarak adlandırılabilir iki grupta toplanabilir. Dışsal güdü dışardan gelen ödül, ceza, baskı, rica vb. etkilerle ortaya çıkar. Örneğin ana-babasının "ödevini yapmazsan hafta sonunda evden dışarı çıkamazsın" demesi üzerine ödevini yapmaya başlayan çocuk dışsal olarak güdülenmiştir. Bu çocuğun güdülenmesine yol açan etken ders çalışmayı seviyor olması değil, hoşlandığı birşeyi elde etmek için ders çalışmayı araç olarak kullanmasıdır.

Dışsal güdünün tersine içsel güdü ilgi, gereksinim, merak vb. kişinin içinden gelen etkilerle ortaya çıkar. Örneğin, matematiğe ilgi duyan bir çocuk ona "yap" denmediği halde, canı istediği için matematik alıştırmaları yapıyor ise o çocuğun içsel olarak güdülendiği söylenebilir.

Eğer bir kişi içsel olarak güdülenmiş ise dışsal güdüleyicilere gerek yoktur. Böyle durumlarda bireyi dışardan sağlananlar değil o etkinlikten kazandıkları ilgilendirir. Kuşkusuz, öğrencilerin içsel olarak güdülenmiş olmaları tercih edilir. Bu bazen öğrencilerin öğrenmenin tadını almalarıyla bazen de daha sonra değinilecek olan içsel güdüyü artırıcı stratejilerle sağlanabilir. Ancak bunu yapmak hiç de kolay değildir. Çünkü içsel güdünün ortaya çıkarılması ve korunması için yalnızca ilgi duymak, yalnızca merak etmek yeterli olmayabilir. Ayrıca içsel güdü kolaylıkla tahrip de olabilir. Örneğin şiir yazmayı, tiyatro oynamayı çok sevdikleri halde eşleri istemediği için bunları bırakan

⁹¹ Kamile Ün Açıköz, *Etkili Öğrenme ve Öğretme*, Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir, 2003, s.208.

hanımların durumunda olduğu gibi.⁹²

İçsel güdülenmenin olmadığı ortamlarda dışsal güdüleyicilere gereksinim duyulabilir. Zaten okullarda da övgü, kurdele, şeker, istediği bir şeyi yapmasına izin verme gibi dışsal güdüleyicilerin daha sık kullanıldığı gözlenmektedir.⁹³

II.7.4 Güdü Kuramları

Güdü kuramlarının geliştirilmesi güdü çalışmalarının noktalarından birini oluşturmaktadır. Yüzyılın başında öğrenme kuramlarının içinde incelenen güdü, 1930'larda ayrı bir çalışma alanı durumuna gelmiştir. Dolayısıyla güdü kuramlarının gelişimi, öğrenme kuramlarının gelişimine benzemekte ve davranışçılıktan bilişselciliğe doğru uzanan bir çizgi izlemektedir. Güdü kuramları ilk zamanlarda dürtü, içgüdü, vb. kavramlara dayandırılırken son zamanlarda nedensel yüklemeler, özyeterlilik, kontrol düşünceleri amaç gibi kavramlara dayandırılmaktadır.

Genel olarak bakıldığında güdü kuramlarının, güdünün nasıl oluştuğu, güdüyü hangi etkenlerin etkilediği gibi konularda sistematik açıklamalar sağladığı görülmektedir. Güdü konusunun eğitimcileri asıl ilgilendiren tarafı öğrencilerin nasıl güdüleneceğidir. Aşağıda başlıca güdü kuramları ele alınmaktadır.⁹⁴

II.7.4.1 Davranışçı Güdü Kuramları

Davranışçılara göre güdüler, şartlanma ve modelden öğrenme yollarıyla öğrenilmektedir. Etkinlik genelde pekiştireçlere bağlıdır. Bu yaklaşımda pekiştireçler içsel ihtiyaçlardan daha önemlidir.

Bu yaklaşıma göre öğrenci kendi amaçlarını bir kenara bırakıp kendini ödüle götüren amaçlara yönelebilir. Takdir edilen, övülen, ödüllendirilen öğrenci daha kolay

⁹² Kamile Ün Açıkgöz, *a.g.e.*,s.209.

⁹³ Kamile Ün Açıkgöz, *a.g.e.*,s.209-210.

⁹⁴ Kamile Ün Açıkgöz, *a.g.e.*,s.212.

öğrenir.İlgi görmeyen öğrenci ise zor öğrenir.Burada pekiştireç ödül olarak kullanılmalıdır.
(Aferin deme, yıldız verme, ödüllendirme, ...)

Ceza ise yanlış davranışlarda, ilgisizlik, dikkatsizlik gibi durumlarda verilmelidir.

Öğrencilerin hangi davranışlarda pekiştireç alacağını bilmesi gerekir.Yanlış cevaba pekiştireç verilirse öğrenci motive edilemez.Öğrenci iyi şeyin beklediğine değil, ödülün iyi şeyler üzerine kendiliğinden geldiğine inanmalıdır.

Eleştiren tarafı, bu yaklaşımda bir süre sonra davranış öğrenmek için değil de ödül almak için yapılmaya başlanabilir.Bu durumda öğretmenin dikkatli davranması ve davranış ortaya çıkınca pekiştireci kaldırması gerekir.

II.7.4.2 İnsancıl Yaklaşım

Bireylerin motive edilmelerinin temelinde ihtiyaçları vardır ve insancıl yaklaşım bu ihtiyaçları birey birey ele alır yani öznel bir yaklaşımdır.Öğrenci arzu, istek, özlem, ... duyduğu zaman güdülenir.Tabii her birey için bunların etkisi farklıdır.

İnsancıl yaklaşıma göre her birey değerlidir; çünkü doğuştan değerlidir, insanın etkin bir iç güdüsü vardır.Bu durumda insan muhakkak motive olmuş durumdadır.önemli olan var olan bu motiveyi doğru tarafa yönelmektir.

II.7.4.3 Bilişsel Yaklaşım

İçsel motivasyon ön plandadır yani davranışçı yaklaşımın uzağında bir görüştür.Bu yaklaşımda esas olan öğrencinin kendi amaçlarını saptaması ve bunlar için güdülenmesidir.Burada davranışları bilme, dengeleme,dünyayı anlama gibi gereksinimleri karşılamak önemlidir.

Bilişsel kuramda motive olmak için bilişsel dengesizlik şarttır. Bilişsel dengesizlik öğrencinin bir konuda bilgi edinme ihtiyacını karşılamasıdır. Motive için bilişsel

dengesizlik şarttır.⁹⁵ Bu yaklaşımın eleştirilen yönü öğrenciler arasında var olan farklılıklar ve öğrencilerin amaca yönelirken kararsızlığa düşmesidir.

II.7.4.4 Sosyal Öğrenme Yaklaşımı

Davranışçı ve bilişsel yaklaşımın özelliklerini içerdiği gibi yeni boyutlar da ekler. Bu da çevrel faktörün etkisidir. Bu öğrenmede ne deneyim ne de pekiştirme gereklidir. Gözlem yeterlidir. Gözlenenler biriktirilir, ihtiyaç duyulursa kullanılır.

Sosyal öğrenmeyi etkileyen 3 faktör vardır.

Bireyin amacına ulaşma beklentisi,

Amacın birey için değeri,

Bireyin yapılacak işe tepkisi.

Motiveyi sağlayan en büyük etken başarıdır, başarıyı elde eden öğrenci bu tadı tekrar yaşayabilmek için öğrenme yolunda emin adımlarla ilerleyecektir. İşte bu motive onu yeni başarıya götürecektir. Bu durumda öğretmen öğrencileri kazanmaya çalışmalı, öğrencilerin farklılıklarını fark edebilmeli, sınıftaki düzeyi belirlemeli ve başarının kapısını açmalıdır.

II.7.5 Gereksinim Kuramları

Güdü literatüründe gereksinim kuramlarının önemli bir yeri vardır. Gereksinim, eksikliği insanı rahatsız eden etken olarak ele alınabilir. Her zaman her türlü gereksinimimizin karşılandığını söyleyemeyiz. İnsanlar, karşılanmayan gereksinimlerin yarattığı rahatsızlıktan kurtulmak için harekete geçerler. Bu da bu şekilde harekete geçen kişinin güdülenmesi demektir. Gereksinim kuramlarının en yaygın olarak bilinenleri Murray'a ve Maslow'a ait olanlardır. Aşağıda bu kuramlar gözden geçirilmektedir.

II.7.5.1 Murray'in Gereksinim Kuramı

Murray, çalışmalarını üniversite öğrencilerini dört yıl gözleyerek yürütmüştür. Murray, gereksinimleri teke indirmek ya da uzun listeler yapmak yerine sistematik bir yaklaşımı benimsemiştir. Murray'in sınıflamasında yer alan gereksinimler ve kısa tanımları

⁹⁵ <http://www.odevsel.com/egitim/2475/motivasyon-guduleme.html>, Erişim, 10.07.2007.

Tablo 3'de yer almaktadır .

Murray'e göre gereksinimler kültürel deneyimler yoluyla öğrenilirler ve bir kez bir gereksinim ortaya çıkarsa varlığını sürdürür. Gereksinimleri gideren davranışlar ise giderek alışkanlığa dönüşür. Öğrencilerin gereksinimlerinin bilinmesi onları güdülemede kullanılabilir. Örneğin", destek alma gereksinimi duyan bir öğrencinin öğrenme çabalarının desteklenmesi, o öğrenciyi güdüleyecektir.⁹⁶

Tablo 3
Murray'in Belirlediği Gereksinimler ve Kısa Tanımları

Gereksinim	Kısa Tanımı
Aşağılanma	Dış güçler karşısında edilgin kalma, suçlama ve eleştirileri kabullenme.
Başarı	Zor olanı başarma, diğerlerini geçme, yeteneklerini geliştirerek saygı kazanma.
Hoşlanma	Başkalarıyla birlikte olmak, birine sadık kalmak.
Saldırganlık	Karşıt görüşleri güç kullanarak yenme, başkalarına saldırma ve cezalandırma.
Özerklik	Özgür olma, sınırlardan kurtulma, bağımsız sorumsuz davranma.
Karşı hareket	Çalışarak başarısızlığı aşma. Zayıflıkları ve korkuyu önleme.
Savunma	Kişinin suçlanma, eleştiri karşısında kendisini savunması.
İtaat	Üstüne hayranlık duyma, onu destekleme, yetkilerin etkisini kabullenme, uyma.
Egemenlik	Kişinin kendi çevresini kontrol etmesi, başkalarının davranışlarını yönlendirme.
Sergileme	Etki bırakma, görülme ve duyulma, başkalarını heyecanlandırma, şaşırtma, eğlendirme.
Zarardan kaçınma	Acıdan, yaralanmadan, hastalık, ölüm ve tehlikelerden kaçınma ve önlem alma.
Aşağılanmadan kaçınma	Rahatsız edici, küçültücü azarlanmaya yol açan durumlardan kaçınma, başarısız olmamak için harekete geçmeme.
Bakım	Bebek, sakat, zayıf, tecrübesiz, yalnız vb. kişilere ilgi gösterme ve yardım etme.
Düzen	Eşyaları sıraya koyma, temiz tutma, düzgünce yerleştirme.
Oyun	Yalnızca zevk almak için hareket etme, gülme, şakalaşma, eğlencelere katılma.
Reddetme	Olumsuz nesnelere uzak durma, beğenmediklerimizi dışlama, ilgilenmeme, onlara yukarıdan bakma.
Duyusallık	Duyusal etkiler arama.
Seks	Seksüel ilişkiler kurma ve geliştirme.
Destek alma	Sevilen, değer verilen birileri tarafından korunma, sevilme, bakılma, desteklenme.
Anlama	Soru sorma ve yanıtlama, kuramlara ilgi duyma, spekülasyon yapma, çözümleme ve genelleme.

⁹⁶ Kamile Ün Açıkgöz, *a.g.e.*,s.215-216.

II.7.5.2 Maslow'un Gereksinim Kuramı

Hümanist Psikoloji'nin ABD'deki öncülerinden olan Maslow'a (1908-1970) göre insan davranışlarını yönlendiren en önemli etken ihtiyaçlardır. Geliştirdiği İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi'ne göre, tüm insanlar gelişmeye, bütünlüğe ve en üst seviyede potansiyellerini gerçekleştirmeye yönelik doğuştan gelen dürtülere sahiptir.. Bu dürtüler insanı davranışa yöneltmekte; kişi ise davranışta bulunarak bir sonuç elde etmeyi hedeflemektedir. Maslow'un "İhtiyaçlar Hiyerarşisi", bireyin gerek fiziksel gerekse zihinsel sağlığı açısından gerekli olan ihtiyaçları, fiziksel, sosyal ve psikolojik çerçevede sıralamıştır. Teoride yer alan ihtiyaçlardan "Temel İhtiyaçlar"; diğer ihtiyaçlardan önce doyurulması zorunlu olan açlık, susuzluk gibi ihtiyaçlardır. Bunun yanında kendi kendine saygı ihtiyacı, kişinin yalnız başına karşılayabileceği bir ihtiyaçtır. Üst düzey ihtiyaçlar, insanoğlunun hedefleri için devamlı daha ileri gitmek; en iyisi olmak, olduğundan daha iyisi olmak ya da varlığının devamı için ortaya konulmuştur. Bu motivasyon faktörler, insanların nelerden doyum sağladıkları konusunda yol gösterir.⁹⁷

Maslow'un teorisi başlıca üç varsayıma dayanmaktadır:

1. İnsanlar isteyen varlıklardır ve ihtiyaçlar, onların davranışlarını etkiler. Ancak davranışları etkileyenler, doyurulmamış ihtiyaçlardır; doyurulan ihtiyaçlar ise güdüleyici olmaz.
2. İhtiyaçlar önem derecelerine göre basit olanlardan, karmaşık olana doğru hiyerarşik bir şekilde sıralanırlar.
3. İnsanın bir ihtiyaç seviyesinden diğerine; en alttaki temel ihtiyaçlardan, karmaşığa doğru yükselmesi için bir alttaki ihtiyacın en azından asgari derecede doyurulmuş olması gerekir.

Maslow, iki tip güdüden bahseder. Bunlardan biri yetersizlik (deficiency), diğeri ise gelişme (growth) güdüsüdür. Yetersizlik güdüsü ile insan, fiziksel ve psikolojik dengesini sağlamaya çalışır; gelişme güdüsü ile yaptığının ve yapmış olduklarının daha da iyisini yapmaya çalışarak mükemmelleşmek ister.

Maslow'a göre birey 5 temel ihtiyacını doyumak ister bunlar:

1. Fizyolojik ihtiyaçlar,

⁹⁷ Aşkın Keser, *Çalışma Yaşamında Motivasyon*, Alfa Aktüel, İstanbul, Nisan 2006, s.13.

2. Güvenlik ihtiyacı,
3. Ait olma ve sevmeye ihtiyacı,
4. Saygı ihtiyacı,
5. Kendini gerçekleştirme ihtiyacıdır.

1. Fizyolojik İhtiyaçlar: İnsanların doğuştan sahip oldukları ve arzuladıkları temel ihtiyaçlardır. Yemek yemek, su içmek, uyumak, teneffüs etmek vb. ihtiyaçlar bu bölümde yer almaktadır.⁹⁸ Gıda ihtiyacı, gıdasız geçen belirli bir süreden sonra ortaya çıkar ve bu süre uzadıkça mahrumiyet aşırı açlık durumları meydana gelir. Karnı acıkan çocuk buzdolabına yönelir, açlık çeken yoksul bir kimse çöpleri vs.yi karıştırır, uzun süre aç bırakılan hayvanlar yiyecek elde edebilmek için psikoloji laboratuvarlarında bir çok karmaşık davranışı öğrenirler. Bütün bu hallerde gıda ihtiyacı, tepkileri-davranışları motive etmiştir.⁹⁹

2. Güvenlik İhtiyacı: Birey fizyolojik ve ekonomik ihtiyaçlarını karşıladıktan sonra, gerek bugünkü çalışma ortamında fiziksel güvenliğinin sağlanmasını, gerekse geleceğinin güvence altına alınmasını ister. Örneğin, sağlık kontrollerinden geçmesi ve geleceğinin güvence altına alan sosyal sigorta ve emeklilik, bireysel emeklilik sistemi haklarından yararlanılması gibi.

3. Ait Olma ve Sevmeye İhtiyacı: Kişi günlük yaşamında zamanının büyük kısmını işyerinde geçirir ve bu süre içinde çalışma arkadaşlarıyla ilişki kurar. Bu ihtiyaç düzeyindeki kişi kendine sosyal çevre oluşturma, bir gruba ait olma, başkalarıyla sosyal ilişkiler geliştirme, sevmeye ve sevilme ihtiyaçlarının güdümünde davranışlarını düzenler. İşyerinde çalışma arkadaşlarıyla olan ilişkiler çok önemlidir. Maslow'a göre motivasyon kişinin o an içinde bulunduğu ihtiyaç düzeyinden etkilenir. Örneğin ait olma ve sevgi ihtiyaçları düzeyinde bulunan bir kişinin aldığı ücreti yükseltmek; o kişinin çalışma motivasyonunu yükseltmek yolunda pek fazla işe yaramayacaktır. Bu kişinin ihtiyaç duyduğu şeyler; çevresi tarafından kabul görmek, dostluklar kurmak ve topluluk içinde bir yere sahip olmaktır. Ücret artışı bu ihtiyaçlara cevap veremez, dolayısıyla kişiyi motive edemez.

4. Saygı İhtiyacı: Ait olma ve sevgi ihtiyacının bir üst seviyesinde bulunan bu ihtiyaç; kişinin yaptıklarının başkaları tarafından olumlu karşılanmasını, saygın bir kişi olarak kabul

⁹⁸ Aşkın Keser, *a.g.e.*, s.14.

⁹⁹ İsmail Alev Arık, *a.g.e.*, s.15.

edilmesini, kendisine güvenilmesini içerir.

5. Kendini Gerçekleştirme İhtiyacı: Maslow'un teorisinde en üst seviyede bulunan kendini gerçekleştirme ihtiyacı, diğer dört ihtiyacın doyurulması sonrasında hissedilen bir ihtiyaçtır. Bu ihtiyaç kişinin potansiyelinin en üst noktasına ulaşmasını; yeteneklerini ve becerilerini en üst düzeyde harekete geçirme arzusunu ifade eder. Maslow'a göre bu basamağa gelen birey, yaratma ve başarıma gücünü ortaya çıkarabilir. İlk dört ihtiyaç eksiksiz olarak doyurulduğu zaman kendini gerçekleştirme ihtiyacı artan oranda hissedilmeye başlar. Böylece bireyler yapmak istediklerini yapmaya daha fazla zaman ayırmaya başlarlar. Maslow'a göre, bu aşamada bireylerin istekleri ve ihtiyaçları çeşitlenebilmektedir. Bireyler ne olmak istiyorlarsa onu olmalıdırlar; isteklerini gerçekleştirebilmelidirler. Örneğin, müzisyen müzik yapabilmeli, ressam resim yapabilmeli ve şair şiir yazabilmelidir. Bu noktada kendini gerçekleştirebilmiş bireyden söz etmek mümkün olacaktır. Kendini gerçekleştiren insanın özellikleri incelendiğinde çoğunlukla şu özellikler tespit edilmiştir:

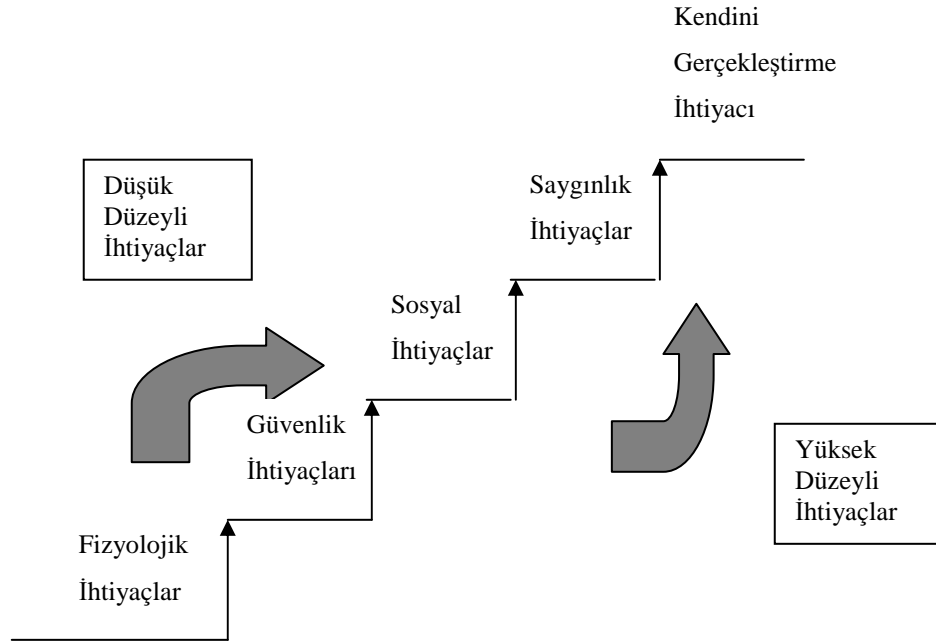
1. Gerçeği daha doğru ve isabetli bir şekilde algırlar. Gerçekle olan ilişkileri daha uyumlu ve dengelidir.
2. Kendilerini, diğer insanları ve doğayı olduğu gibi kabul ederler.
3. Davranışları kendiliğinden sade ve doğaldır.¹⁰⁰
4. Problem merkezlidirler. Genellikle kendileri yerine kendilerinin dışındaki problemlere yönelirler.
5. Dış dünyayla fiziksel teması kesme-ayrılma-çekilme eğilimindedirler ve yalnız kalma ihtiyacı duyarlar.
6. Kültür ve çevreden bağımsız kalabilme güçlü bir iradeye sahip olma özellikleri vardır.
7. Her an hayatın kıymetini yeniden takdir ederler.
8. Zirve yaşantıları tatma şansları vardır.
9. İnsanlarla ve toplumla ortaklık duyguları çok derindir.
10. Kişiler arası ilişkilerde çok içtendirler, ama yakın arkadaş çevresi söz konusuyla çok seçicidirler.
11. Demokratik bir özyapıları vardır.

¹⁰⁰ Aşkın Keser, *a.g.e.*,s.15-16.

12. Araçla hedefi, iyiyle kötüyü birbirinden ayırmaları alışıldandan farklıdır.
13. Saldırgan olmayan, felsefi bir nüktencilikleri ve mizah duyguları vardır.
14. Yaratıcıdırlar.
15. Kültürün kendilerini etkisi altına almasına direnirler; hangisi olursa olsun belirli bir kültürü aşmışlardır.

Maslow'un ihtiyaç hiyerarşisinde beşinci sırada sunduğu "kendini gerçekleştirme" basamağına bireylerin ulaşabilmesi konusunda tam bir netlik söz konusu değildir. Gerçekçi olmak gerekirse; kendini gerçekleştirme ihtiyacı her bireyde görülebilecek bir ihtiyaç türü değildir. Çünkü bu ihtiyacın kendini göstermesi bireyin ancak sosyal yaşamda yerini bulması, istediği ortama ve işe kavuşmuş olması; psiko-sosyal bakımdan yeterince gelişmiş olmasıyla koşullandırılmıştır.¹⁰¹

Çizelge 3
Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Modeli¹⁰²



¹⁰¹ Aşkın Keser, *a.g.e.*,s.17.

¹⁰² Aşkın Keser, *a.g.e.*,s.18.

Doğada hiç bir nesne bir sebep olmadan kendi statik durumundan (durgunluktan) hareketli duruma geçmez. İnsan organizmasının da hareket edebilmesi, davranışta bulunması için doğa yasası icabı, bir takım sebepler olmalıdır. Bu sebepler, insan organizmasının içinden veya dışından gelen bir uyarım (excitaiton-tahrik). bir basınç, bir dürtü veya itki (drive). bir güdü (motive), bir itme. bir tenbih (stimulus) veya tenbihler bütünü, olabilir. İnsan organizmasını hareket veya tepki yapmaya iten sebep veya sebepler, aynı zamanda bu hareket ve tepkilere belirli bir yön, belirli bir hedef, belirli bir hız (hareket şiddeti) da tayin etmiş olurlar.¹⁰³ Çevrelerini, olayları kendi yararına göre yönlendirebileceklerine inanan, olayların sorumluluğunu üslenebilen kişiler içten denetimli bireyler olarak tanımlanırlar. Bu kişiler çevrelerini kendi yararlarına göre değiştirebileceklerine inanırlar. Kendilerine olanların sorumluluğunu şans, kader, kısmet gibi bireysel gayretlerinin dışındaki tesadüflere yükleyen bireyler ise dıştan denetimli şahıslardır. Bu kişilerin genel kanaati, yaşamlarının kendilerinden ziyade çevrenin denetiminde olduğudur.¹⁰⁴

Tablo 4	
Dıştan ve İçten Denetimli Bireylerin Olaylara Genel Bakış Açıkları	
Dıştan ve İçten Denetimli Bireylerin Olası Genel Kanaatleri	
Dıştan Denetimliler	İçten Denetimliler
Yaşamda karşılaşılan olumsuzlukların pek çoğu kötü talihin cilvesidir.	Yaşantımdaki olumsuzlukların temel nedeni benim hatalarımdır.
Bu kadar not kırmayı becerebilen hocalara şaşıyorum.	Çok çalışmayla yüksek not almam arasında önemli bir ilişki vardır.
Bu ülkede olup bitenden sorumlu olanlar bir avuç insan. Bizlerin yapabileceği bir şeyler olduğuna inanmıyorum	Vatandaş olarak toplumda kötü giden şeylerden biz de belli ölçüde sorumluyuz.
Şansım yaver giderse, üniversiteye girebilirim.	Sistemli ve planlı çalışırsam, ÖSS'yi kazanacağıma ve başarılı olacağıma inanıyorum.

Motivasyon terimi bu doğal gerçeklere işaret etmektedir. Motivasyon teriminin anlamı, genel olarak insan organizmasını davranışa iten, bu davranışların şiddet ve enerji düzeyini tayin eden, davranışlara belirli bir yön veren ve devamını sağlayan çeşitli iç ve dış

¹⁰³ İsmail Alev Arık, *a.g.e.*, s.15.

¹⁰⁴ Betül Aydın, *Bireysel Özgürlük ve Erdem*, 21.Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi, Sedar Eğitim Dizisi, 1.Baskı, İstanbul, Ekim 2001, s.107-108.

sebepleri ve bunların işleyiş mekanizmalarını içermektedir.¹⁰⁵

Maslow'un bu ihtiyaç sıralamasının okul eğitiminde önemli yeri ve sonuçları vardır.

1. Okula aç , hasta, yorgun ve huzursuz gelen öğrencileri öğrenmeye yöneltmek kolay değildir.
2. Sınıfın korku ve kaygı veren bir havası varsa;öğrenci kendini okulda rahat ve güven içinde hissedemez. Bu nedenle öğretimden beklenen sonucu almak güçleşir.
3. Çocukların özellikle ortaokul çağında akran grupları oluşturması ve o gruplara katılma isteği diğer ihtiyaçlarını karşılamaktan daha çok önem taşır.
4. Öğretmenin , anne ,babaların istek ve beklentilerindeki tutarsızlıklar çocuklarda güvensizlik duygularının doğmasına ve yerleşmesine neden olur.
5. Öğrenciler , başkaları önünde yeterli ve başarılı olma ,başkaları tarafından tanınma , prestij sahibi olma gibi ihtiyaçları karşılamak için büyük gayret gösterirler.
6. Maslow'un ihtiyaç sıralaması , öğretmenin çocukları daha iyi tanıyarak onların hangi güdüler altında olduklarını bilirse onlara daha gerçekçi yardım getirebilir,güdülenmesini sağlayabilir ve gereken rehberliği yapabilir.¹⁰⁶

II.8 TÜRK DİLİ ve EDEBİYATI DERSİNDE MOTİVASYON

Öğrencilerin hepsinin, yaratılışları gereği, aynı anlama ve yorumlama kapasitesine sahip olmaları düşünülemez. Her öğrenci ayrı bir dünyadır. Her insan ayrı bir evrendir. Hemen hemen herkesin güdülü olduğu bir alan vardır. Bazıları ün kazanmaya, bazıları zengin olmaya, bazıları da öğrenmeye güdülüdür. Ün kazanmak isteyen kişi bunun yollarını ararken, öğrenmek isteyen kişi ise öğrenme ile ilgili okuma, araştırma, konferansları izleme vb. işlerle uğraşacaktır. Yani birey kendi gereksinimlerini karşılayacak, ilgi duyduğu, yapabileceği etkinliklere diğerlerinden daha fazla katılacaktır. Kuşkusuz, eğitimciler için önemli olan öğrenme güdüsüdür.

Öğrenme güdüsünün ne denli önemli olduğu öğrencilerin güdüsüzlüğünden şikayet

¹⁰⁵ İsmail Alev Arık, *a.g.e.*, s.15.

¹⁰⁶ <http://www.sokrateskpssles.com/dnot/dnotlar/d16.html>, Erişim 15.10.2007.

eden, öğrencilerini nasıl güdüleyeceğini araştıran öğretmenlerin açıklamalarında açıkça görülebilir. Birçok öğretmen için iyi öğrenci, öğrenmeyi isteyen yani güdülü olan öğrencidir. Bu anlayışın temelinde güdülü öğrencilerin öğretmenin işini kolaylaştırıyor olması bulunmaktadır. Güdülü öğrencilerin çoğunlukta olduğu gruplarda en azından disiplin sorunları en aza inmekte ve dersin gerekleri yerine getirilmektedir. Hatta güdülü öğrencilerin öğretmenleri de güdülediği böyle durumlarda, öğretmenin öğrencilerine daha kaliteli öğretim vermeye, yeniliklerden haberdar etmeye çalıştığı gözlenmektedir.¹⁰⁷ Bu açıdan bakıldığında öğretmene düşen görev, her öğrencinin kendine has özellikleri olduğunu kabullenip, en üst düzeyde nasıl yararlı, yardımcı olabileceğinin hesabını yapmaktır. Söz gelişi her öğrencinin bir öykücü, bir şair olması beklenemez. Edebiyat eğitiminin amacı da bu değildir. Ama öğretmen, kendisinde yazarlık kumaşı, yazarlık yeteneği olan bir öğrencinin bu yeteneğini gün yüzüne çıkarabilir, eline kalem verebilir; bir başka öğrenciye de estetik bir duyarlık kazandırabilir, bir başka öğrenci de bu öğrencilerden daha zayıf olabilir, yazınsal ürün karşısında estetik bir tutum, bir davranış modeli kazanabilir. Modernite, çatışmaların ve farklılıkların kaynağıdır. Bu bağlamda bireyler ve gruplar, birlikte çalışma kapasitelerini geliştirmeye ve birbirlerini her zamankinden daha çok anlamaya muhtaçtırlar. Eğitim, her şeyden önce toplumsal bir deneyimdir, okuldaki ve toplumdaki yarışmanın rolü ve sonuçları hakkında sorgulama yapma önerisinde bulunur. Gençlere söz vermek, karar almada onlara merkezi bir yer tanımak, onları şiddete başvurmadan çatışmaları çözmeye, yardımlaşmaya, ortaklaşmaya yönlendirmek, bütün bunlar, iyiliği düşünen bir sınıf oluşturmayı, toplumsal bir refleks yaratmayı hedefleyen pedagojik yöntemlerdir. Bu bağlamda öğrencinin, özellikle yazınsal metnin yorumlanmasında, yazınsal bir kavramın açıklanmasında yanlış yapma hakkı vardır. Yapılan yanlıştan dolayı öğrenci utandırılırsa veya küçük düşürülürse bir daha konuşmayacak, düşüncesini kendisine saklayacaktır.¹⁰⁸

Yazınsal metne girişin öğretmen tarafından kolaylaştırılması gerekir. Öğretmen, her şeyi bilen, her şeyi kendisi anlatan bir konumda olmamalıdır. Öğrencinin tıkanıdığı, zorlandığı noktalarda onun önünü açan, gerektiği zaman gerektiği kadar açıklama yapan bir kişi olmalıdır. Geleneksel öğretim yönteminde "öğretim edimi, öğretici tarafından

¹⁰⁷ Kamile Ün Açıkgöz, *Etkili Öğrenme ve Öğretme*, Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir, 2003.

¹⁰⁸ Hilmi Uçan, *a.g.e.*, s.35.

öğrenciye bilgi aktarmaya; günümüz eğitim anlayışında ise, öğrencide gün yüzüne çıkmamış davranışların, yeni becerilerin geliştirilmesine yönelik uygun koşullar yaratmaya dayanır.

Bu nedenle edebiyat eğitimi öğrenci merkezli olmalıdır. Başka bir deyişle, öğrencinin, işin bir ucundan tutması sağlanmalıdır. Öğrencinin kendi kendini yapılandırmasında öğretici, yardımcı bir rol üstlenmelidir. Böyle bir tutum, öğrencinin düşünmesine, yaratıcılığına da olanak sağlayacaktır. Tıkandığı noktalarda yolu açılırsa öğrenci kendine bir güven duygusu da kazanacaktır. Yazınsal metnin tadı ancak, okuyucu/öğrencinin kendisi metinle yüz yüze gelirse hissedilebilir. Öğrenci, bir öykü ya da roman çözümlemesini bir kitaptan, bir arkadaşından kopya edip getirmemelidir; kendisi metinle yüzleşebilmeli, okuyarak metni anlayabilmeli, hissedebilmeli, çözümleyebilmeli ve kendine özgü ifadelerle çözümlemesini sunabilmelidir. Bu bağlamda öğretmen, öğrenci ile dünya arasında tek belirleyici olmamalıdır; kendi düşüncesini dayatan bir kişilikte değil, gerçeğin, öğrencideki gün yüzüne çıkmamış bir becerinin ortaya çıkmasına çabalayan bir aracı rolünde olmalıdır.¹⁰⁹ Sınavlarda, "hayatı ve eserleri" türünden nesnel bilgiler sormak yerine, öğrenciyi özgün yorumlara yöneltmek ve özgünlüğü başarının ölçütü olarak almak, cesaretlendirici bir yaklaşım olacaktır.

Başarı, şairlerin ve yazarların özgeçmişlerini, yazmış oldukları eserlerin isimlerini, hangi akım içinde yer aldıklarını ve hangi tarihlerde yaşayıp öldüklerini bilmekte değil, başarılı yapıtların dünyasına girebilmekte, anlam dünyalarını keşfedebilmekte, onlar üzerine yorum yapabilmekte ve edebiyat tarihi içindeki yerlerini karşılaştırmalı olarak belirleyebilmektedir. Bu da, ancak orijinal eserlerle karşılaşmakla gerçekleşebilir. Dolayısıyla buradaki başarı, alışılmış ve sıradan anlamaları destekleyici bir ödülle değil, zayıf da olsa özgün yorumları cesaretlendirici nitelikte olmalıdır. Bu özgün yorum, artık yaratıcı bir yorum olacaktır. Öğretmen farklı yorumların olabileceği varsayımından hareket ederse, öğrencileri için ezberlemenin değil, kendi anlama yetilerini kullanabilmenin yolunu da açmış olur. Her öğrencide, özgün bir anlamayı gerçekleştirecek içsel bir birikim, yaşantı ve kendine özgünlük vardır. Onların yaşantı ve algı düzeyleri birbirlerinden farklıdır. Her

¹⁰⁹ Hilmi Uçan, *a.g.e.*, s.36.

birisi, kendi içindeki dünyadan hareketle anlaşılacak istenen metnin dünyasına girdiğinde, öğretmenin kendi anlamasının dışında yeni bir anlama, fakat kendine özgü bir anlama ortaya koyabilecektir. Anlamayı koşullayan yaşantı ve zihinsel birikim, Gadamer'in deyişi ile "hermeneutik daire", "yaşantı", "önyargı" ve "etkili tarihsel bilinç" her zaman farklı anlamaların ortaya çıkmasına imkan tanır. Öğretmen, yeter ki sabırla, hoşgörü ile, bir arkeolog titizliğinde, öğrencinin içindeki anlama biçimine ulaşmaya çalışsın. Edebiyat dersinde bir öğretmenin yapabileceği en güzel, en yararlı ve en yaratıcı iş bu olabilir.¹¹⁰

II.8.1 Öğrenciyi Motive Etme Yolları

Öğrencilerin niçin başarılı olmaları gerektiğini hissetmelerini sağlamak, onları amaçlarına ulaşmaya motive edebilmek için gereklidir. Temel olarak motivasyonun iki seviyesi vardır: Hayatta kalmak ve başarmak. İnsanlar hayatta kalmak için emniyete, beslenmeye, barınmaya ve çoğalmaya ihtiyaç duyarlar. Bunlar günlük hayatımızın temel fiziksel ihtiyaçlarıdır. Bu temel ihtiyaçlar giderilirse başarı, duygusal tatminler, kişisel gelişim, değerli olmak, kabul edilmek gibi diğer ihtiyaç alanlarına ve bu ihtiyaçların giderilmesine yönelir.

Bir insanı bir harekete motive edebilmenin temelinde bu ihtiyaçların hangisinin belirli zamanlarda öncelikli olduğunu bilebilmek yatmaktadır. Motivasyon güçleri evrensel değildir. Bu güçler subjektiftir ve hem öncelikleri, hem kendileri her an değişebilirler. Bu gün motive edenler yarın boş, gereksiz görünebilir ya da yetersiz kalabilir.

Öğretmenlik, tıpkı takım lideri gibi değişik şekillerde karşımıza çıkan bir roldür. Öğretmenlik rolünde iyi bir model sağlamak ve aralarında anlamlı rehberliğin serpiştirildiği yeterli teşvik için motive etme, öğrencilerin öğrenme seviyelerinde, olumlu değişimler gösterir.

Öneriler:

- Öğrenciler, çevrelerini kontrol etmelerini sağlayacak becerileri öğrenmek için isteklidirler.
- Öğrenciler, sosyal hayatta kabul edilmelerini sağlayacak konularda daha çok öğrenme

¹¹⁰ Vefa Taşdelen, *a.g.e.*, s.47..

isteği gösterirler.

- Düşünceye merak, öğrenmede güçlü bir motive edicidir.
- Öğrenciler yeni bir konu öğrendikleri zaman kolaylıkla yapabilecekleri özel görevlerde bunu uygulamak isterler.
- "Öğrenilemez, çok zor" şüphesi en parlak motivasyonu bile bozabilir.
- Eğer öğretmen motive edilmemişse, öğrencilerin motivasyonlardan etkilenmeleri beklenemez.
- Bir öğrenci yeni bir materyal ile tanıştırılır tanıştırılmaz onun hakkında hemen bir fikir oluşturur. Eğer bu fikir olumlu değilse, bunu takip eden her şey azalacaktır.
- Öğrenciler öncelikle korku ya da merakla motive edilirler. Merak, korkudan daha güçlü bir motive edici unsurdur.
- Öğrenciler, hedeflerinin ulaşılabilir ve anlamlı olduğuna inanmalıdır.
- Öğrencilerin davranışları, öğretmenlerinin onlara davranışlarının bir aynasıdır.
- Yeni bir materyalin tanıtımı üç muhtemel tepki oluşturur 1. Anlık adaptasyon (Derhal kavrama ve öğrenme isteği), 2. Engel olma, bırakma (Öğrenemem, hiç uğraşma yayım), 3. Engel olma ile başa çıkmak ve adapte olmaya gayret etmek. Bu üç ihtimal için de önceden hazırlıklı olmak gerekmektedir.¹¹¹

II.8.1.1 Türk Dili ve Edebiyatı Dersinde Uygulanabilecek Motivasyon Unsurları

Okumayı sevdirmenin en önemli adımı, okumayı zorunluluk biçiminden çıkartıp, yukarıda örneklerini saydığımız motivasyon unsurlarına dönüştürmektir. Eğitimin bireye sağlayabileceği en önemli katkı, birim bilgi birikimi değil, yaşam boyu işine yarayacak olan kendi kendine bilgiye ulaşma ve öğrenme becerileri kazandırmaktır. Okuma motivasyonu da bu amacın gerçekleşmesinde temel taşlardan biridir. Okuma eylemini motive etmek derslerde bu motivasyonu yaratmak demek, öğrencide (a) akademik anlamda araştırma yapma merakı uyandırmak, (b) edebiyat metinlerini okuyarak kendisi ve toplum adına düşünen birey olduğunun farkına vardırmak, böylece okumadan zevk almasını sağlamak anlamına gelir. Bu da, okuma eyleminin önemli ölçüde bir zorunluluk biçiminden çıkıp, giderek bir gereksinme biçimine dönüşmesi demektir. Öğrencinin kendine güvenini

¹¹¹ Şükrü Ünalın, *Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi*, Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Basımevi, Çanakkale, Ocak 1999, s.16-18.

geliştiren, onu düşünmeye, okuduklarını ve düşündüklerini akıl yoluyla irdelemeye yönlendiren, öğrenciye dersi yalnızca öğrenen değil, oluşturan birey rolü veren bir eğitim sistemi içinde okuma eyleminin gerekliliğini öğrenci kendi kendine takdir edebilmelidir. Edebiyat derslerinde okuma motivasyonunu artırıcı öneriler neler olabilir.¹¹² Önce, Türk Dilinin büyük, güçlü ve güzel bir dil olduğunu, Yugoslavya'dan Çin denizine kadar uzanan çok geniş bir coğrafyada canlı olarak tabii şekilde yaşadığını, dünyanın diğer büyük dillerindeki gibi insanın her türlü duygu, fikir ve hayallerini, maddi, manevi değerlerini ifadeye muktedir ve binlerce yıldır devam eden bir kültür dili olarak geliştiğini, öğrencilerin ruh ve zihinlerinde pekiştirerek kendilerine güvenmelerini sağlamak, Türkçe'nin hiç bir yabancı dilden zayıf olmadığı gerçeğini kabul ettirmek gerekmektedir.

Türkçe'nin; İngilizce, Fransızca, İspanyolca, Almanca ve İskandinav dillerinden en az 6-7 yüz yıl önce yazı dili olarak kullanılan medeni bir dil haline geldiği, emsalsiz kültür, ilim, fikir eserleriyle bugün bile yetişilemeyecek sayıda sanat eserlerine sahip olduğu; lehçe, şive ve ağız özellikleriyle dil bilginleri ve sanatçılarca hayranlıkla incelendiği, zengin Halk edebiyatı ürünleri sayesinde üstün bir mevkide bulunduğu, dilimizin doğuşundan günümüze kadar gelişimi metinler vasıtasıyla mukayeseli örnekleriyle belletilmelidir.¹¹³

Öğrencilerin okudukları metinlerin tadına varmalarını sağlamak suretiyle Türk ve Dünya edebiyatının seçkin eserlerine açılabilmesi hedeflenmeli, dolayısıyla okunacak metinleri bir çıkış noktası şeklinde görüp buna göre hareket edilmelidir. Okul kütüphanelerinden, yoksa çevre veya kendi imkanlarıyla öğrencilerin okuyacakları metnin kaynağı ile karşılaşmalarını temin maksadıyla ders kitaplarındaki metinlerin bir sistem dahilinde, asıl eser içinde aranması yoluna gidilmelidir. Bunun için sırasıyla bütün öğrencilerde kaynak kitapların bir süre bulundurulması yolu seçilmelidir. Örnek olarak Yaban Romanından bir bölüm veya Karacaoğlan'ın Koşmalarından biri incelenecekse, öğrencilerin metinlerin içinde bulunduğu eserleri evlerinde araştırmalarını ve sınıfta arkadaşlarına, metni kitabın aslından okumak suretiyle şahsi ve ortak ilgi uyandırma

¹¹² Nalan Büyükkantarcıoğlu, *a.g.e.*, s.128-129.

¹¹³ O.Bedrettin Seven, *Aynı Çevredeki Branş Öğretmenleri Türkçe, Türk Dili ve Edebiyat Öğretimini Geliştirmek İçin Neler Yapmalı*, Milli Eğitim Dergisi, Sayı:135, Ankara, Temmuz-Eylül 1997, s.62.

tekniki benimsenmelidir. Öğretmen tarafından bütünlüğü gerçekleştirmek için eserin özeti verilmeli, parça, eserin bütünü içerisindeki yerini oturtulmalı, böylece öğrenciye okuma parçalarının yalnız bir ders aracı olmadığı sezdirilerek ders kitabı dışında bir eser okuyormuş duygusu ve tadı verilerek hedefe ulaşılmaya gayret edilmelidir.¹¹⁴

Branş öğretmenlerince öğrencide, öğrenmeye, Türkçe'yi gereği gibi kullanmaya karşı güçlü bir istek uyandırarak "yaparak ve yaparken öğrenme" temel alınmalı, ilmi şekilde, araştırma, gözlem, inceleme, deneme, uygulama, karşılaştırma, sebepleri araştırma, sebep-sonuç ilişkisini açığa çıkarma çalışmalarına yeri geldikçe önemle yer verilmelidir.

Bu esaslardan hareketle, bilhassa önemli gün ve haftalarla, seçilecek metinlerin uyumu sağlanmalı, TV ve radyo programlarından azami ölçüde istifade fırsatı doğurup, öğrencide yazılı ve sözlü anlatım yeteneklerinin geliştirilmesi hususunda belli bir konuda temanın nasıl işlendiğini göstermeye, kavratmaya götürücü araştırmalar yaptırılarak günlük hayatın içinde gözlem, inceleme ve senteze varma alışkanlığı kazandırılmalıdır.

Derslerde işlenmek üzere ele alınan metne ilgi uyandırmak, zevk duyarak sevdirmek, tam anlamayı temin etmek için aktüel olaylar, sosyal hayatındaki problemleri zevk ve ilgi alanlarıyla bağlantı kurucu bir ön müzakere usulü benimsenmeli, örnek okumadan sonra öğrenciyi yormadan, bıktırmadan şevk vererek sanat ve fikir eserlerini arayıp bulma, iyi kitaplara sahip olma ilgi ve isteği uyandırılmalıdır.

Öğretmen ön hazırlık olarak metinlerdeki kelimeleri; a) Manaları bilinmeyenler, b) Ses, şekil, mana değişikliğine uğrayanlar, c) Mecazi durum, deyim ve terimlere kaynak olanlar şeklinde bir tasnife tabi tutarak sınıf içinde öğrencilerle birlikte sonuçlandırmalıdır. Böylece dilimizin yapısı, tarihi gelişimi, ağız özellikleri, deyim zenginliği, metnin bütünü içerisinde sınıfta, birlikte incelenecektir. Öğrenciye kazandırılacak kelimeler, kelime grupları, deyimler, terimlerin, öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaşılabilecekleri, kendi duygu ve dileklerini yaş ve düzeylerine göre ayrıntıları, incelikleriyle anlatabilmede işlerine yarayacak, kullanacakları türden olmasına özen gösterilmelidir.

Metinlerin planı açıklanırken, basma kalıp bir bilgiye dayalı olarak değil, konuyu

¹¹⁴ O.Bedrettin Seven, *a.g.e.*, s.62.

oluşturan olay, düşünce ve duyguların normal akışı içinde mahiyetleri ortaya konularak, metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinde yer alan konu parçaları, temalar gerçek olarak verilip bölümlerin birbirine bağlantısı gösterilerek değişik türdeki plan tipleri uygun metinlerde tanıtılmalıdır.

Metinler üzerindeki dil ve anlatım çalışmaları, daha çok öğrencilerin kendi dil ve ifadelerini düzeltmeye, geliştirmeye yarayacak oranda ve şekilde yürütülmelidir. Öğrencilerin dil ve anlatım yanlışları sözlü ve yazılı anlatım çalışmalarında önce kendilerine buldurulup düzeltilirile-ye çalışılacak, sonra müdahale edilmelidir, ilmi olarak incelemeye alınan (beş bin) kompozisyon kağıdında gerçek başarı oranının (Binde beş) gibi ürküntü verici bir düşüş gösterdiği tespit edildiğine göre, öğrencilerde görülen fikir yoksulluğu, ifade ve imla hatalarının telafisinde "Uygulamaya dayalı eğitim'den başka çare görülmemelidir. Nazari bilgilerin aktarılması ve ezberletilmesinden vazgeçilmeli, dil eğitiminde, göze hitap ve iyiye, güzele özendirme yolu sürekli ve muntazaman uygulanmalıdır. Mesela; soru eki (mi) ile (de) edatının kelimedden ayrı yazılacağı hususunda, öğretmenler bu unsurların bol geçtiği bir iki paragrafı önceden tespit etmeli, sınıfta özellikle eksik gördüğü bir öğrenciye metinleri tahtaya yazdırmalı, diğer öğrencilerin de defterlerine aynı şekilde tahtayı kopya etmeden yazmalarını istemeli, düzeltme sırasında sınıfı gezerek gördüğü hataların sadece altını çizme-li, sonra da bütün sınıftan tahtaya yazılı metindeki görebildikleri her türlü yanlışı bulmaları istenmelidir. Asıl amaçla birlikte bütün yanlışlıklar birer birer tahta ve defterlerde düzeltilirken gerekli açıklamalar yapılmalıdır. Öğrencilerden metnin tam düzeltilmiş halini evlerinde bir defa daha yazmaları istenerek bu tür hataların giderilmesinde meleke kazanmaları sağlanmalıdır. Anlatımda, tabiiilik, akıcılık, sadelik ifadenin ana özellikleri kazandırmak, uygulama esnasında anlatım ve telaffuz hata şekilde düzeltilirip, kabiliyetlerin geliştirilmesi, uyandırma, sevdirmeye, cesaretlendirme yoluyla ilgi gerçekleştirilmelidir.

Parçaların türü üzerinde yapılacak çalışmalarda tür' bilgisi tanımlarla değil, o türün özellikleri örnekler üzerinde gösterilerek verilmelidir. Türün, benzer örneklerde konu, anlatım, dil, plan yönlerinden yakınlıklarına, benzerliklerine dikkat çekilerek metinlerde ayrı ayrı ve belli özellikleriyle tarif edilebilen bir durum olduğu kavratılmalıdır. Değişik türlerde değişik konuların, değişik biçimde ele alındığı, bazı türlerde olayın, bazı türlerde

düşüncenin ağırlık kazandığı sezdirilip ayrı türlerde plan bilgisi geliştirilmelidir.

Metinlerin yazarları üzerinde durulurken, dil ve anlatım özelliklerinin o metnin türüyle ilgili olduğu kadar, yazarlarına ve yaşadıkları devirlere de bağlı olduğu belirtilmeli, yazarların seçtikleri konularla türlerin birbirlerinden farklılık göstermelerinin yanı sıra, asıl dil ve ifadeleriyle diğerlerinden ayrıldıkları, hazır bilgi verilmeden öğrencilere buldurulmalıdır. Öğrencilere, bütün edebi eserlerin hangi türden olursa olsun bir dil mahsulü olduğu sezdirilmeli, eserlerinden parçalar okutulan, üslup özellikleri anlatılan yazarların öğrenci seviyesine uygun eserleri tanıtılıp tavsiye edilmelidir. Ayrıca kitap okuma çalışmaları, öğrencilere, okuma eğilimine uygun anlayabilecekleri, değerli, ilgilerini çeken, millet, vatan ve tabiat sevgisini aşılıp besleyen, milli şuur ve şevki güçlendirici, ahlaka aykırı olmayan, hayata karşı iyimserlik, insanlığa karşı sevgi aşılıpıcı, Türk Tarih ve inkılabının özelliklerine götürebilen, çocuğu düşündürüp duygulandırabilen, ona neşeli ve sağlıklı bir karakter kazandıracak nitelikteki eserlerle yapılmalı, bu tip eserler tanıtılıp tavsiye edilmelidir. Yıl içerisinde sınıf içi ve eğitici faaliyetlerde, şiir, kompozisyon, hikaye, fıkra gibi çeşitli türlerin yazımında yetenekli, temayüz etmiş öğrencilerle ilgilenilmeli, eserleri diğer öğrencilere tanıtılmalı, okul gazete ve dergilerinde yayınlanmaları sağlanmalı, yarışmalara özveriyle katılmaları teşvik edilmelidir. Branş öğretmenlerince seçilecek uygun bir sahne eserinin değişik okullardan alınan öğrencilerle birlikte, hiç olmazsa yılda bir defa uygulanmasına imkan verecek şekilde gerekli koordineye girilmesine, mahalli yönetici ve kurumlardan yardım talebiyle Türkçe'nin şaheserlerine karşı ilgi ve teşvik alanının genişletilmesine aynı çevrede gayret edilmelidir.

Sonuç olarak, Türkçe eğitiminin geliştirilmesinde, derslerin dinleme, okuma, anlama, ifade, dilbilgisi, imla gibi faaliyetleri kaynaştırılmış olarak hiç biri diğerinden ayrılmadan işlenmeli, dilbilgisini anlama ve ifadenin kusursuz olmasını sağlamak için bir araç olarak kullanılması benimsenmelidir. Türk dili ve Edebiyatı derslerinde esas amacın Türk dilinin tarih gelişimini, Türkçe'nin özelliklerini, kronolojik olarak Türk edebiyatı devirleri içerisinde metinler vasıtasıyla öğrencilere kavratmak olduğu dikkate alınmalıdır.¹¹⁵

¹¹⁵ O.Bedrettin Seven, *a.g.e.*, s.63.

BÖLÜM III

METODOLOJİ

Bu bölümde araştırmanın yöntemi ele alınmıştır. Araştırmada kullanılan, evren ve örneklem; verilerin toplanması ile ilgili yapılan çalışmalar, verilerin işlenmesi ve araştırmada kullanılan istatistiksel teknikler açıklanmıştır.

III. 1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Sosyal bilimlerde bilgi toplama yöntemlerinden bir tanesi de insanlara araştırılması düşünülen konular hakkında yazılı sorular sorarak cevap almaktır. Bu teknik saha araştırması olarak isimlendirilmektedir. Saha araştırmasında anket tekniği kullanarak araştırma yapmak mümkündür. Böylece insanların bir konu hakkında ne düşündüğü saptanmaya çalışılmaktadır.

Bu araştırmada Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin motivasyon yeterliliklerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkileri araştırılmış ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretiminde öğretmenlerin kullandığı motivasyon yöntemlerinin öğrenciler tarafından ne kadar yeterli görüldüğü bulunmak istendiği için anket yöntemi kullanılarak saha araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma tarama modelidir.

III. 2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırma evrenini İstanbul ili oluşturmaktadır.

Örnekleme, bir grup bütünü kendi içinden seçilmiş parçalarıyla temsil edilmesidir. Bu araştırmada örnekleme gruplarından en çok kullanılan random (tesadüfi örneklem)

yöntemi kullanılmıştır. Böylece örnekleme giren her kişinin eşit oranda seçilme şansı olmuştur.

Liselerde Türk Dili ve Edebiyatı dersi alan öğrenciler araştırmamızın çalışma evrenini oluşturmaktadır. Yaklaşık 3.000.000 öğrenciden oluştuğu değerlendirilen söz konusu evreni temsil edecek örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde:

$$n = N t^2 p q / d^2 (N-1) + t^2 p q^{116}$$

N: Hedef kitledeki birey sayısı

n : Örnekleme alınacak birey sayısı

p : İncelenen olayın görülüş sıklığı (gerçekleşme olasılığı)

q : İncelenen olayın görülmeysi sıklığı (gerçekleşmeme olasılığı)

t : Belirli bir anlamlılık düzeyinde, t tablosuna göre bulunan teorik değer

d : Olayın görülüş sıklığına göre kabul edilen \pm örnekleme hatasıdır.

formülü kullanılarak homojen bir yapıda olmayan bu evren için % 95 güven aralığında, \pm % 10 örnekleme hatası ile gerekli örneklem büyüklüğü $n = 246$ olarak hesaplanmıştır. Bu çerçevede anket soruları tesadüfi olarak belirlenen 14 farklı sınıftaki 304 öğrenciye uygulanmıştır. Bu çerçevede araştırma bulgularının % 95 güven aralığında, \pm % 10 örnekleme hatası ile genellenebileceği söylenebilir.

III. 3. VERİ TOPLAMA TEKNİKLERİ

Araştırmanın veri kaynağını anketlerle toplanan veriler oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin toplanması için literatür taraması yapıldıktan sonra araştırmanın amaçları doğrultusunda, öğrencilere uygulanmak üzere açılı uçlu soruların da bulunduğu ön anket hazırlanmış ve 30 öğrenciye uygulanmıştır. Ön anketten alınan veriler, literatür bilgileri ve uzman görüşlerinden yararlanılarak anket formu oluşturulmuştur. Araştırmacı tarafından hazırlanan anket formu kullanılarak veriler toplanmıştır.¹¹⁷

Anket dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğrencilerin demografik özellikleri ile okul türleri ve sınıf mevcutlarının ölçüldüğü altı soru bulunmaktadır.

¹¹⁶ Baş, Türker, Anket Nasıl Hazırlanır? Uygulanır? Değerlendirilir? Seçkin Yayıncılık, Ankara, 2006, s.47.

¹¹⁷ Bilge, Murat Endüstri Meslek Lisesi Öğrencilerinin Meslek Alanlarına Yönlendirilme Etkinliklerinin Yeterlilik Düzeyi, Marmara Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 2007.

İkinci bölümde öğretmenlerin ders içi davranışlarını ölçen on soru, üçüncü bölümde öğretmenlerin ders işleme şekillerini ve motivasyon yeterliliğini ölçen on beş soru, dördüncü bölümde öğrencilerin başarı davranışlarını ölçen on altı soru yer almaktadır.

Değerlendirme sorularında beşli likert ölçeği kullanılmıştır. Katılımcılardan her bir maddeyi (1) Asla, (2) Nadiren, (3) Genellikle, (4) Sık, (5) Çok Sık, seçeneklerinden birini kullanarak değerlendirmeleri istenmiştir. Bu çerçevede ankettten alınan puan yükseldikçe öğretmenlerin daha iyi ikili ilişki kurdukları, daha iyi ders işledikleri, öğrencilerin ise daha başarılı oldukları söylenebilir.

III. 4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Deneklere uygulanan anketlerden elde edilen bilgiler kodlanarak bilgisayara yüklenmiştir. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde SPSS istatistik programı kullanılmıştır. Toplanan veriler SPSS 15 paket programı kullanılarak istatistiki işlemlere tabi tutulmuş ve yorumlanabilecek tablolar haline getirilmiştir.

Verilerin çözümlenmesinde istatistiklerden frekans (N), yüzde (%), ortalama (X), standart sapma (ss), ortalamalar arası farkın anlamlılığını test etmek üzere t testi ve çoklu değişkenlerde $n > 30$ olduğu durumlarda t testi, ikiden fazla şıklı bağımsız değişkenlere ise varyans analizi kullanılmıştır.

Anketin güvenilirliğinin test edilmesinde Alfa Katsayısından (Cronbach Alfa) yararlanılmıştır. Yapılan analizlerde 304 katılımcıdan elde edilen veriler kullanılmıştır. Öğretmenlerin ders içi davranışları, motivasyonu, öğretmenlerin ders işleme şekilleri ve öğrencilerin başarı davranışları olmak üzere 4 faktörden oluşan anketteki her bir faktörünün iç tutarlılığı gösteren Alfa Katsayıları (Cronbach Alfa) bulunmuştur.

Ayrıca soruların, alfa katsayısına ne derecede ve ne yönde etkide bulduklarını saptayabilmek için; “Değişken Silindiği Taktirde Ölçeğin Alfa Katsayısı” (Alpha if Item Deleted) değerleri her bir faktör için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Söz konusu değerler, herhangi bir değişken silindiği taktirde, geri kalan değişkenlerin iç tutarlılıklarını göstermektedir.

Bu kapsamda Öğretmenlerin Sınıf içi Davranışları Faktörünü güvenilirlik katsayısının $\alpha = 0,887$ olduğu gözlenmektedir.

Elde edilen verilerin kolay yorumlanabilmesi için bulgular bölümünde tablolar oluşturulmuş, tartışma bölümünde de bu bulgular yorumlanmıştır.

Araştırmada kullanılan ölçeğe uygun olarak elde edilen görüşlerin aritmetik ortalamaları değerlendirilirken şu aralıklar göz önünde bulundurulmuştur.

Verilen Ağırlık	Seçenekler	Sınırı
1	Asla	1,00-1,79
2	Nadiren	1,80-2,59
3	Genellikle	2,60-3,39
4	Sık Sık	3,40-4,19
5	Çok Sık	4,20-5,00

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde örneklem grubunda yer alan demografik özellikleri frekans ve yüzde tanımlayıcı istatistikleri ile gösterilmiş müteakiben öğretmenlerin sınıf içi davranışları, ders işleme şekilleri faktörlerinden aldıkları puanlar ile öğrencilerin başarı düzeyleri aritmetik ortalama ve standart sapma istatistikleri yardımıyla incelenmiştir. Daha sonra öğrencilerin öğretmenlerinin sınıf içi davranışları ve ders işleme şekillerine ilişkin değerlendirmeleri ve başarı durumlarının tanımlayıcı özelliklerine göre farklılaşma durumu t-testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi tekniği kullanılarak test edilmiş ve son olarak öğretmenlerin sınıf içi davranışlarının ve ders işleme şekillerinin öğrenci davranışlarına etkisi çoklu regresyon analizi kullanılarak sınıanmıştır.

IV. 1. ÖRNEKLEM GRUBUNDAKİ ÖĞRENCİLERİN TANIMLAYICI ÖZELLİKLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin tanımlayıcı özelliklerine ilişkin bulgular aşağıdaki gibidir.

Tablo 5 Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

	N	Yüzde	Geçerli Yüzde
Kız	130	42,8	42,8
Erkek	174	57,2	57,2
Toplam	304	100,0	100,0

Tablo 5 incelendiğinde görüldüğü gibi örneklem grubunda yer alan öğrencilerin, cinsiyet değişkenine göre dağılımında % 43'ünün kız, % 57'sinin erkek olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 6 Öğrencilerin Gelirlerine Göre Dağılımı

	N	Yüzde	Geçerli Yüzde
1000 YTL'den az	41	13,5	15,6
1000-1500	73	24,0	27,8
1501-2000	45	14,8	17,1
2001-2500	38	12,5	14,4
2501-3000	30	9,9	11,4
3001-3500	36	11,8	13,7
Toplam	263	86,5	100,0
Kayıp Veri	41	13,5	
Toplam	304	100,0	

Tablo 6'da görüldüğü gibi örneklem grubunda yer alan öğrencilerin, gelir değişkenine göre dağılımı incelendiğinde, öğrencilerin ailelerinin % 16'sının 1000 YTL'den az, % 28'inin 1000-1500, % 17'sinin 1501-2000, %14'ünün 2001-2500, % 11'inin 2501-3000, %14'ünün 3001-3500 YTL arasında gelire sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 7 Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı

	N	Yüzde	Geçerli Yüzde
Okuma Yazma Bilmiyor	11	3,6	3,6
İlkokul	84	27,6	27,8
Ortaokul	48	15,8	15,9
Lise	101	33,2	33,4
Üniversite	50	16,4	16,6
Lisans Üstü	8	2,6	2,6
Toplam	302	99,3	100,0
Kayıp Veri	2	,7	
Toplam	304	100,0	

Tablo 7’de görüldüğü gibi örneklem grubunda yer alan öğrencilerin, annelerinin eğitim düzeyine göre dağılımı incelendiğinde, öğrencilerin annelerinin % 4’ünün okuma yazma bilmediği, % 28’inin ilkökul, % 16’sının ortaokul, % 33’ünün lise, % 17’sinin üniversite, % 3’ünün lisans üstü mezunu olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 8 Öğrencilerin Babalarının Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı

	N	Yüzde	Geçerli Yüzde
Okuma Yazma Bilmiyor	3	1,0	1,0
İlkokul	43	14,1	14,3
Ortaokul	38	12,5	12,6
Lise	97	31,9	32,2
Üniversite	102	33,6	33,9
Lisans Üstü	18	5,9	6,0
Toplam	301	99,0	100,0
Kayıp Veri	3	1,0	
Toplam	304	100,0	

Tablo 8’de görüldüğü gibi örneklem grubunda yer alan öğrencilerin, babalarının eğitim düzeyine göre dağılımı incelendiğinde, öğrencilerin babalarının % 1’inin okuma yazma

bilmediği, % 14'ünün ilkokul, % 12'sinin ortaokul, % 32'sinin lise, % 34'ünün üniversite, % 6'sının lisans üstü mezunu olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 9 Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okullara Göre Dağılımı

	N	Yüzde	Geçerli Yüzde
Genel Lise	212	69,7	70,0
Özel Lise	91	29,9	30,0
Toplam	303	99,7	100,0
Kayıp Veri	1	,3	
Toplam	304	100,0	

Tablo 9'de görüldüğü gibi örneklem grubunda yer alan öğrencilerin, öğrenim gördükleri okulun türüne göre dağılımı incelendiğinde, % 70'inin genel lise, % 30'unun özel liseye devam ettikleri anlaşılmaktadır

Tablo 10 Öğrencilerin Sınıf Mevcutlarına Göre Dağılımı

	N	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamsal Yüzde
25'den az	130	42,8	42,9	42,9
26-30	171	56,3	56,4	99,3
31-35	1	,3	,3	99,7
36-40	1	,3	,3	100,0
Toplam	303	99,7	100,0	
Kayıp Veri	1	,3		
Toplam	304	100,0		

Tablo 10'da görüldüğü gibi örneklem grubunda yer alan öğrencilerin, öğrenim gördükleri sınıfların mevcutlarına göre dağılımı incelendiğinde % 43'ünün 25'den az, % 56'sının 26-30, % 1'inin 31-40 kişilik sınıflarda öğrenimlerine devam ettikleri anlaşılmaktadır.

IV. 2. BAĞIMLI DEĞİŞKENLERİN BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLERLE OLAN DEĞİŞİP DEĞİŞMEDİĞİNİ TEST ETMEK İÇİN YAPILAN DEĞERLENDİRMELER

IV. 2. 1. “Cinsiyet” Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 11 Cinsiyet Değişkenine Göre “ Öğretmenler soru sorar, öğrencilerin konuşmasını teşvik eder.” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	SS	sd	t	p
Kız	130	3,79	1,13	,099	2,41	,016
Erkek	174	3,47	1,15			

Tablo 11 incelendiğinde cinsiyet değişkeninde “Öğretmenler soru sorar, öğrencilerin konuşmasını teşvik eder.”ifadesi bakımından $P<0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Buradan kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre anlamlı olarak adı geçen ifadeyi daha fazla uygun buldukları saptanmıştır.

Tablo 12. Cinsiyet Değişkenine Göre “ Öğretmenler yapılan çalışmalarda yazılı veya sözlü önerilerle geri aktarımda bulunur.” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	SS	sd	t	p
Kız	130	3,38	1,03	,090	2,48	,013
Erkek	174	3,06	1,13			

Tablo 12 incelendiğinde cinsiyet değişkeninde “Öğretmenler yapılan çalışmalarda yazılı veya sözlü önerilerle geri aktarımda bulunur” ifadesi bakımından $P<0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur Buradan kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre anlamlı olarak adı geçen ifadeyi daha fazla uygun buldukları saptanmıştır.

Tablo 13. Cinsiyet Değişkenine Göre “ Öğretmenler öğrencilerin görüşlerini ve bakış açılarını ortaya çıkaracak sorular sorar.” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	SS	sd	t	p
Kız	130	3,47	1,08	,095	3,06	,002
Erkek	174	3,05	1,24			

Tablo 13 incelendiğinde cinsiyet değişkeninde “Öğretmenler öğrencilerin görüşlerini ve bakış açılarını ortaya çıkaracak sorular sorar” ifadesi bakımından $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur Buradan kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre anlamlı olarak adı geçen ifadeyi daha fazla uygun buldukları tespit edilmiştir.

Tablo 14. Cinsiyet Değişkenine Göre “ Öğretmenler öğrencilerden soracak soruları ve tartışmak istedikleri herhangi bir şey olduğunda kendisine telefon etmelerini ve gerekirse sınıf dışında görüşmelerini ister.” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	SS	sd	t	p
Kız	130	2,21	1,17	,103	2,57	,010
Erkek	174	1,86	1,18			

Tablo 14 incelendiğinde cinsiyet değişkeninde “Öğretmenler öğrencilerden soracak soruları ve tartışmak istedikleri herhangi bir şey olduğunda kendisine telefon etmelerini ve gerekirse sınıf dışında görüşmelerini ister” ifadesi bakımından $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Buradan kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre anlamlı olarak adı geçen ifadeyi daha fazla uygun buldukları saptanmıştır.

Tablo 15. Cinsiyet Değişkenine Göre “Öğretmenler dersi anlatırken farklı kaynaklardan yararlanır.” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	SS	sd	t	p
Kız	130	3,90	,930	,082	2,35	0,21
Erkek	174	3,47	1,17			

Tablo 15 incelendiğinde cinsiyet değişkeninde “Öğretmenler dersi anlatırken farklı

kaynaklardan yararlanır.” ifadesi bakımından $P<0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Buradan kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre anlamlı olarak adı geçen ifadeyi daha fazla uygun buldukları söylenebilir.

Tablo 16. Cinsiyet Değişkenine Göre “Öğretmenler dersi konuları çok farklı açıdan ele alır.” İfadesi İçin Yapılan İlişkisz Grup t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	SS	sd	t	p
Kız	130	3,50	1,20	,106	2,73	,007
Erkek	174	3,36	1,28			

Tablo 16 incelendiğinde cinsiyet değişkeninde “Öğretmenler dersi konuları çok farklı açıdan ele alır.” ifadesi bakımından $P<0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Buradan kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre anlamlı olarak adı geçen ifadeyi daha fazla uygun buldukları saptanmıştır.

Tablo 17. Cinsiyet Değişkenine Göre “Öğretmenler öğrencilerin sorularına tatmin edici cevaplar verir.” İfadesi İçin Yapılan İlişkisz Grup t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	SS	sd	t	p
Kız	130	3,16	1,40	,122	3,53	,001
Erkek	174	3,08	1,43			

Tablo 17 incelendiğinde cinsiyet değişkeninde “Öğretmenler öğrencilerin sorularına tatmin edici cevaplar verir.” ifadesi bakımından $P<0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Buradan kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre anlamlı olarak adı geçen ifadeyi daha fazla uygun buldukları saptanmıştır.

Tablo 18. Cinsiyet Değişkenine Göre “Öğretmenler Türk Dili ve Edebiyatı derslerini açık ve anlaşılır olarak anlatıyor.” İfadesi İçin Yapılan İlişkisz Grup t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	SS	sd	t	p
Kız	130	2,23	1,09	,096	2,80	,005
Erkek	174	2,43	1,28			

Tablo 18 incelendiğinde cinsiyet değişkeninde “Öğretmenler Türk Dili ve Edebiyatı

derslerini açık ve anlaşılır olarak anlatıyor.” ifadesi bakımından $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Buradan erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre anlamlı olarak adı geçen ifadeyi daha fazla uygun buldukları saptanmıştır.

Tablo 19. Cinsiyet Değişkenine Göre “Konu ile ilgili ana düşünceleri kavramakta zorlanmıyorum.” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	SS	sd	t	p
Kız	130	3,66	1,14	,100	2,36	,019
Erkek	174	3,42	1,24			

Tablo 19 incelendiğinde cinsiyet değişkeninde “Konu ile ilgili ana düşünceleri kavramakta zorlanmıyorum.” ifadesi bakımından $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Buradan kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre anlamlı olarak adı geçen ifadeyi daha fazla uygun buldukları saptanmıştır.

Tablo 20. Cinsiyet Değişkenine Göre “Türk Dili ve Edebiyatı dersinin faydalarına inanıyorum.” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	SS	sd	t	p
Kız	130	3,17	1,09	,096	,376	,001
Erkek	174	3,05	1,21			

Tablo 20 incelendiğinde cinsiyet değişkeninde “Türk Dili ve Edebiyatı dersinin faydalarına inanıyorum” ifadesi bakımından $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Buradan kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre anlamlı olarak adı geçen ifadeyi daha fazla uygun buldukları saptanmıştır.

IV. 2. 2. “Sınıf Mevcudu” Değişkenine İlişkin Bulgular

Sınıf mevcudu değişkeninde yer alan “31-35” ve “36-40” seçenekleri için birer işaretleme olduğundan sınıf mevcudu değişkeni için ANOVA uygulanmamış “25’den az”

ve “26-30” seçenekleri için t-test analizi yapılmıştır.

Tablo 21. Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre “Öğretmen konuşurken sınıfa bakar.” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları

Sınıf Mevcudu	N	X	SS	sd	t	p
25'den az	130	4,03	1,11	,097	2,18	,030
26-30	172	3,72	1,30			

Tablo 21 incelendiğinde sınıf mevcudu değişkeninde “Öğretmen konuşurken sınıfa bakar.” ifadesi bakımından $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Buradan adı geçen ifadenin 25 kişiden az olan sınıflarda daha çok uygulandığı saptanmıştır.

Tablo 22. Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre “Öğretmen sınıfa hitap ederken rahat bir duruş sergiler, jest ve mimikler kullanır.” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları

Sınıf Mevcudu	N	X	SS	sd	t	p
25'den az	130	3,90	1,15	,101	2,23	0,26
26-30	172	3,59	1,16			

Tablo 22 incelendiğinde sınıf mevcudu değişkeninde “Öğretmen sınıfa hitap ederken rahat bir duruş sergiler, jest ve mimikler kullanır.” ifadesi bakımından $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Buradan adı geçen ifadenin 25 kişiden az olan sınıflarda daha çok uygulandığı saptanmıştır.

Tablo 23. Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre “Öğretmen güncel gelişmeleri takip eder ve bizimle paylaşır.” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları

Sınıf Mevcudu	N	X	SS	sd	t	p
25'den az	130	3,23	1,45	,127	2,90	,004
26-30	172	2,79	1,18			

Tablo 23 incelendiğinde sınıf mevcudu değişkeninde “Öğretmen güncel gelişmeleri takip eder ve bizimle paylaşır.” ifadesi bakımından $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Buradan adı geçen ifadenin 25 kişiden az olan sınıflarda daha çok uygulandığı saptanmıştır.

Tablo 24. Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre “Öğretmen öğrencileri araştırma yapmaya yönlendirir.” İfadesi İçin Yapılan İlişkisz Grup t Testi Sonuçları

Sınıf Mevcudu	N	X	SS	sd	t	p
25'den az	130	3,23	1,38	,121	2,35	0,19
26-30	172	3,56	1,11			

Tablo 24 incelendiğinde sınıf mevcudu değişkeninde “Öğretmen öğrencileri araştırma yapmaya yönlendirir.” ifadesi bakımından $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Buradan adı geçen ifadenin 26-30 kişilik sınıflarda daha çok uygulandığı saptanmıştır.

Tablo 25. Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre “Öğretmen konu ile ilgili kazanımları kısaca tahtaya yazar.” İfadesi İçin Yapılan İlişkisz Grup t Testi Sonuçları

Sınıf Mevcudu	N	X	SS	sd	t	p
25'den az	130	3,31	1,53	,134	2,35	,025
26-30	172	2,94	1,30			

Tablo 25 incelendiğinde sınıf mevcudu değişkeninde “Öğretmen konu ile ilgili kazanımları kısaca tahtaya yazar.” ifadesi bakımından $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Buradan adı geçen ifadenin 25 kişiden az olan sınıflarda daha çok uygulandığı saptanmıştır.

Tablo 26. Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre “Öğretmen etkili bir dil kullanır.” İfadesi İçin Yapılan İlişkisz Grup t Testi Sonuçları

Sınıf Mevcudu	N	X	SS	sd	t	p
25'den az	130	3,85	1,18	,104	2,56	,011
26-30	172	3,51	1,07			

Tablo 26 incelendiğinde sınıf mevcudu değişkeninde “Öğretmen etkili bir dil kullanır.” ifadesi bakımından $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Buradan adı geçen ifadenin 25 kişiden az olan sınıflarda daha çok uygulandığı saptanmıştır.

Tablo 27. Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre “Öğretmen zaman zaman grup çalışmaları yaptırır.” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları

Sınıf Mevcudu	N	X	SS	sd	t	p
25'den az	130	2,05	1,20	,105	3,55	,000
26-30	172	2,55	1,21			

Tablo 27 incelendiğinde sınıf mevcudu değişkeninde “Öğretmen zaman zaman grup çalışmaları yaptırır.” ifadesi bakımından $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Buradan adı geçen ifadenin 26-30 kişilik sınıflarda daha çok uygulandığı saptanmıştır.

Tablo 28. Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre “Türk Dili ve Edebiyatı dersi için yapılan sınavın beni değerlendirdiğine inanıyorum.” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları

Sınıf Mevcudu	N	X	SS	sd	t	p
25'den az	130	3,23	1,41	,101	2,48	,013
26-30	172	2,84	1,33			

Tablo 28 incelendiğinde sınıf mevcudu değişkeninde “Türk Dili ve Edebiyatı dersi için yapılan sınavın beni değerlendirdiğine inanıyorum” ifadesi bakımından $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Buradan adı geçen ifadenin 25 kişiden az olan sınıflarda daha çok uygulandığı saptanmıştır.

Tablo 29. Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre “Konuyu çok iyi anlıyorum.” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları

Sınıf Mevcudu	N	X	SS	sd	t	p
25'den az	130	3,63	1,02	,090	2,59	,010
26-30	172	3,31	1,11			

Tablo 29 incelendiğinde sınıf mevcudu değişkeninde “Konuyu çok iyi anlıyorum.” ifadesi bakımından $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Buradan adı geçen ifadenin 25 kişiden az olan sınıflarda daha çok uygulandığı saptanmıştır.

Tablo 30. Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre “Dersi sıkılmadan dinliyorum.” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları

Sınıf Mevcudu	N	X	SS	sd	t	p
25'den az	130	3,02	1,41	,123	3,11	,002
26-30	172	2,55	1,21			

Tablo 30 incelendiğinde sınıf mevcudu değişkeninde “Dersi sıkılmadan dinliyorum.” ifadesi bakımından $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Buradan adı geçen ifadenin 25 kişiden az olan sınıflarda daha çok uygulandığı saptanmıştır.

Tablo 31. Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre “ Öğretmeni ders boyunca dikkatlice izleyebiliyorum.” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları

Sınıf Mevcudu	N	X	SS	sd	t	p
25'den az	130	3,22	1,34	,118	2,46	,014
26-30	172	2,86	1,19			

Tablo 31 incelendiğinde sınıf mevcudu değişkeninde “Öğretmeni ders boyunca dikkatlice izleyebiliyorum.” ifadesi bakımından $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Buradan adı geçen ifadenin 25 kişiden az olan sınıflarda daha çok uygulandığı saptanmıştır.

Tablo 32. Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre “ Ders anlatırken aktif olabiliyorum.” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları

Sınıf Mevcudu	N	X	SS	sd	t	p
25'den az	130	3,36	1,21	,106	2,07	,039
26-30	172	3,08	1,24			

Tablo 32 incelendiğinde sınıf mevcudu değişkeninde “Ders anlatırken aktif olabiliyorum.” ifadesi bakımından $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Buradan adı geçen ifadenin 25 kişiden az olan sınıflarda daha çok uygulandığı saptanmıştır..

Tablo 33. Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre “ Türk Dili ve Edebiyatı dersini çok seviyorum.” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları

Sınıf Mevcudu	N	X	SS	sd	t	p
25'den az	130	2,97	1,36	,119	2,48	,014
26-30	172	2,59	1,30			

Tablo 33 incelendiğinde sınıf mevcudu değişkeninde “Türk Dili ve Edebiyatı dersini çok seviyorum.” ifadesi bakımından $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Buradan adı geçen ifadenin 25 kişiden az olan sınıflarda daha çok uygulandığı saptanmıştır.

IV. 2. 3. “Okul Türü” Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 34. Okul Türü Değişkenine Göre “ Öğretmen öğrencilere adlarıyla hitap eder.” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları

Okul Türü	N	X	SS	sd	t	p
Genel Lise	213	4,08	,949	,065	2,65	,008
Özel Lise	91	3,47	1,15			

Tablo 34 incelendiğinde okul türü değişkeninde “Öğretmen öğrencilere adlarıyla hitap eder.” ifadesi bakımından $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Buradan genel lisede görev yapan öğretmenlerin özel lisede görev yapan öğretmenlere göre anlamlı olarak adı geçen ifadeyi daha fazla uyguladıkları saptanmıştır.

Tablo 35. Okul Türü Değişkenine Göre “ Öğretmen öğrencilerden soracak soruları ve tartışmak istedikleri herhangi bir şey olduğunda kendisine telefon etmelerini ve gerekirse sınıf dışında görüşmelerini ister.” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları

Okul Türü	N	X	SS	sd	t	p
Genel Lise	213	2,10	1,18	,080	2,02	,044
Özel Lise	91	1,80	1,20	,126		

Tablo 35 incelendiğinde okul türü değişkeninde “Öğretmen öğrencilerden soracak soruları

ve tartışmak istedikleri herhangi bir şey olduğunda kendisine telefon etmelerini ve gerekirse sınıf dışında görüşmelerini ister.” ifadesi bakımından $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Buradan genel lisede görev yapan öğretmenlerin özel lisede görev yapan öğretmenlere göre anlamlı olarak adı geçen ifadeyi daha fazla uyguladıkları saptanmıştır.

Tablo 36. Okul Türü Değişkenine Göre “ Öğretmen güncel gelişmeleri takip eder ve bizimle paylaşır.” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları

Okul Türü	N	X	SS	sd	t	p
Genel Lise	213	2,78	1,17	,080	4,05	,000
Özel Lise	91	3,43	1,52	,160		

Tablo 36 incelendiğinde okul türü değişkeninde “Güncel gelişmeleri takip eder ve bizimle paylaşır.” ifadesi bakımından $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Buradan özel lisede görev yapan öğretmenlerin genel lisede görev yapan öğretmenlere göre anlamlı olarak adı geçen ifadeyi daha fazla uyguladıkları saptanmıştır.

Tablo 37. Okul Türü Değişkenine Göre “ Öğretmen öğrencilerin sorularına tatmin edici cevaplar verir.” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları

Okul Türü	N	X	SS	sd	t	p
Genel Lise	213	3,76	,943	,064	2,59	,010
Özel Lise	91	3,40	1,37	,144		

Tablo 37 incelendiğinde okul türü değişkeninde “Öğrencilerin sorularına tatmin edici cevaplar verir.” ifadesi bakımından $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Buradan genel lisede görev yapan öğretmenlerin özel lisede görev yapan öğretmenlere göre anlamlı olarak adı geçen ifadeyi daha fazla uyguladıkları saptanmıştır.

Tablo 38. Okul Türü Değişkenine Göre “ Öğretmen öğrencileri araştırma yapmaya yönlendirir .” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları

Okul Türü	N	X	SS	sd	t	p
Genel Lise	213	3,53	1,15	,079	2,57	,023
Özel Lise	91	3,17	1,42	,149		

Tablo 38 incelendiğinde okul türü değişkeninde “Öğretmen öğrencileri araştırma yapmaya yönlendirir.” ifadesi bakımından $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Buradan genel lisede görev yapan öğretmenlerin özel lisede görev yapan öğretmenlere göre anlamlı olarak adı geçen ifadeyi daha fazla uyguladıkları saptanmıştır.

Tablo 39. Okul Türü Değişkenine Göre “ Öğretmen drama tekniğinden yararlanır. ” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları

Okul Türü	N	X	SS	sd	t	p
Genel Lise	213	2,21	1,05	,072	2,54	,011
Özel Lise	91	2,58	1,34	,140		

Tablo 39 incelendiğinde okul türü değişkeninde “Öğretmen drama tekniğinden yararlanır.” ifadesi bakımından $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Buradan özel lisede görev yapan öğretmenlerin genel lisede görev yapan öğretmenlere göre anlamlı olarak adı geçen ifadeyi daha fazla uyguladıkları saptanmıştır.

Tablo 40. Okul Türü Değişkenine Göre “ Öğretmen zaman zaman grup çalışmaları yaptırır. ” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları

Okul Türü	N	X	SS	sd	t	p
Genel Lise	213	2,44	1,22	,084	2,49	,013
Özel Lise	91	2,06	1,20	,125		

Tablo 40 incelendiğinde okul türü değişkeninde “Öğretmen zaman zaman grup çalışmaları yaptırır.” ifadesi bakımından $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Buradan genel lisede görev yapan öğretmenlerin özel lisede görev yapan öğretmenlere göre anlamlı

olarak adı geçen ifadeyi daha fazla uyguladıkları saptanmıştır.

Tablo 41. Okul Türü Değişkenine Göre “ Türk Dili ve Edebiyatı dersi için yapılan sınavın beni değerlendirdiğine inanıyorum. .” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları

Okul Türü	N	X	SS	sd	t	p
Genel Lise	213	2,87	1,33	,091	2,71	,007
Özel Lise	91	3,34	1,42	,149		

Tablo 41 incelendiğinde okul türü değişkeninde “Türk Dili ve Edebiyatı dersi için yapılan sınavın beni değerlendirdiğine inanıyorum.” ifadesi bakımından $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Buradan özel lisede öğrenim gören öğrencilerin genel lisede öğrenim gören öğrencilere göre anlamlı olarak adı geçen ifadeyi daha fazla uygun buldukları saptanmıştır.

Tablo 42. Okul Türü Değişkenine Göre “ Konuyu çok iyi anlıyorum.” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları

Okul Türü	N	X	SS	sd	t	p
Genel Lise	213	3,35	1,09	,075	2,44	,015
Özel Lise	91	3,68	1,03	,108		

Tablo 42 incelendiğinde okul türü değişkeninde “Konuyu çok iyi anlıyorum.” ifadesi bakımından $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Buradan özel lisede öğrenim gören öğrencilerin genel lisede öğrenim gören öğrencilere göre anlamlı olarak adı geçen ifadeyi daha fazla uygun buldukları saptanmıştır.

Tablo 43. Okul Türü Değişkenine Göre “ Dersi sıkılmadan dinliyorum.” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları

Okul Türü	N	X	SS	sd	t	p
Genel Lise	213	2,55	1,17	,080	4,14	,000
Özel Lise	91	3,21	1,51	,158		

Tablo 43 incelendiğinde okul türü değişkeninde “Dersi sıkılmadan dinliyorum.” ifadesi bakımından $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Buradan özel lisede öğrenim gören öğrencilerin genel lisede öğrenim gören öğrencilere göre anlamlı olarak adı geçen ifadeyi daha fazla uygun buldukları saptanmıştır.

Tablo 44. Okul Türü Değişkenine Göre “ Öğretmeni ders boyunca dikkatlice izleyebiliyorum.” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları

Okul Türü	N	X	SS	sd	t	p
Genel Lise	213	2,87	1,19	,081	3,04	,003
Özel Lise	91	3,35	1,39	,146		

Tablo 44 incelendiğinde okul türü değişkeninde “Öğretmeni ders boyunca dikkatlice izleyebiliyorum.” ifadesi bakımından $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Buradan özel lisede öğrenim gören öğrencilerin genel lisede öğrenim gören öğrencilere göre anlamlı olarak adı geçen ifadeyi daha fazla uygun buldukları saptanmıştır.

Tablo 45. Okul Türü Değişkenine Göre “ Öğretmen ders anlatırken aktif olabiliyorum.” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları

Okul Türü	N	X	SS	sd	t	p
Genel Lise	213	3,07	1,22	,083	2,83	,005
Özel Lise	91	3,51	1,24	,130		

Tablo 45 incelendiğinde okul türü değişkeninde “Öğretmen ders anlatırken aktif olabiliyorum.” ifadesi bakımından $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Buradan özel lisede öğrenim gören öğrencilerin genel lisede öğrenim gören öğrencilere

göre anlamlı olarak adı geçen ifadeyi daha fazla uygun buldukları saptanmıştır.

Tablo 46. Okul Türü Değişkenine Göre “ Dersin nasıl geçtiğini anlamıyorum.” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları

Okul Türü	N	X	SS	sd	t	p
Genel Lise	213	2,45	1,24	,085	2,70	,007
Özel Lise	91	2,90	1,50	,157		

Tablo 46 incelendiğinde okul türü değişkeninde “Dersin nasıl geçtiğini anlamıyorum.” ifadesi bakımından $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Buradan özel lisede öğrenim gören öğrencilerin genel lisede öğrenim gören öğrencilere göre anlamlı olarak adı geçen ifadeyi daha fazla uygun buldukları saptanmıştır.

Tablo 47. Okul Türü Değişkenine Göre “ Dersin bitmesini hiç istemiyorum.” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları

Okul Türü	N	X	SS	sd	t	p
Genel Lise	213	2,06	1,13	,078	2,07	,038
Özel Lise	91	2,39	1,52	,160		

Tablo 47 incelendiğinde okul türü değişkeninde “Dersin bitmesini hiç istemiyorum.” ifadesi bakımından $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Buradan özel lisede öğrenim gören öğrencilerin genel lisede öğrenim gören öğrencilere göre anlamlı olarak adı geçen ifadeyi daha fazla uygun buldukları saptanmıştır.

Tablo 48. Okul Türü Değişkenine Göre “ Türk Dili ve Edebiyatı dersindeki Arapça, Farsça kelimeleri öğrenmekte zorlanıyorum.” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları

Okul Türü	N	X	SS	sd	t	p
Genel Lise	213	3,25	1,20	,082	2,49	,013
Özel Lise	91	2,85	1,39	,146		

Tablo 48 incelendiğinde okul türü değişkeninde “Türk Dili ve Edebiyatı dersindeki Arapça, Farsça kelimeleri öğrenmekte zorlanıyorum.” ifadesi bakımından $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Buradan genel lisede öğrenim gören öğrencilerin özel lisede öğrenim gören öğrencilere göre anlamlı olarak adı geçen ifadeyi daha fazla uygun buldukları saptanmıştır.

Tablo 49. Okul Türü Değişkenine Göre “ Türk Dili ve Edebiyatı dersinin faydalarına inanıyorum.” İfadesi İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları

Okul Türü	N	X	SS	sd	t	p
Genel Lise	213	3,89	,975	,066	2,72	,007
Özel Lise	91	3,51	1,38	,145		

Tablo 49 incelendiğinde okul türü değişkeninde “Türk Dili ve Edebiyatı dersinin faydalarına inanıyorum.” ifadesi bakımından $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Buradan genel lisede öğrenim gören öğrencilerin özel lisede öğrenim gören öğrencilere göre anlamlı olarak adı geçen ifadeyi daha fazla uygun buldukları saptanmıştır.

IV. 2. 4. “Ailenin Gelir Düzeyi “ Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 50. Öğrenci Deneklerin Ailenin Gelir Düzeyi Değişkenine Göre “Konu ile ilgili ana düşünceleri kavramakta zorlanmıyorum.” İfadesine Ait Tukey Analizi Sonuçları

		YTL	YTL	Ortalama Fark	p
C4	Gelir Düzeyi	1000-1500	0-1000	,715	,029

Tukey testi sonucunda aileleri 1000-1500 YTL arası gelir düzeyine sahip olan öğrenci deneklerin aileleri 0-1000 YTL gelir düzeyine sahip olan öğrenci deneklerin ailelerine göre (Ort Frk= ,715 $p = ,029$) $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı olarak konu ile ilgili ana düşünceleri kavramakta zorlanmadıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 51. Öğrenci Deneklerin Ailenin Gelir Düzeyi Değişkenine Göre “Türk Dili ve Edebiyatı dersindeki Arapça ve Farsça kelimeleri öğrenmekte zorlanmıyorum.” İfadesine Ait Tukey Analizi Sonuçları

		YTL	YTL	Ortalama Fark	P
C15	Gelir Düzeyi	0-1000	1501-2000	,703	,038
		0-1000	2001-2500	1,05	,003
		2501-3000	2001-2500	,887	,045

Tukey testi sonucunda aileleri 0-1000 YTL arası gelir düzeyine sahip olan öğrenci deneklerin aileleri 1501-2000 YTL gelir düzeyine sahip olan öğrenci deneklerin ailelerine göre (Ort Frk= ,703 p=,038), aileleri 0-1000 YTL arası gelir düzeyine sahip olan öğrenci deneklerin aileleri 2001-2500 YTL gelir düzeyine sahip olan öğrenci deneklerin ailelerine göre (Ort Frk= 1,05 p=,003) ve aileleri 2501-3000 YTL arası gelir düzeyine sahip olan öğrenci deneklerin aileleri 2001-2500 YTL gelir düzeyine sahip olan öğrenci deneklerin ailelerine göre (Ort Frk= ,887 p=,045) $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı olarak Türk Dili ve Edebiyatı dersindeki Arapça ve Farsça kelimeleri öğrenmekte zorlanmadıklarını ifade etmişlerdir.

IV. 2. 5. “Baba Eğitim Düzeyi” Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 52. Öğrenci Deneklerin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre “ Öğretmen geçmiş konuları sınıfta tekrar ediyor.” İfadesine Ait Anova (Tek Yönlü Varyans) Analizi Sonuçları

Puan	Grup	n	X	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P
B14	Ok.Yaz.	3	3,33	,577	Gruplar Arası	16,83	5	3,36	2,61	,025
	Bilmiyor									
	İlkokul	43	2,69	,860						
	Ortaokul	38	2,44	1,08	Grup İçi	384,40	298	1,29		
	Lise	100	2,72	1,24						
	Üniversite	102	2,66	1,11	Toplam	401,23	303			
Lisansüstü	18	3,55	1,29							

Tablo 52’de belirtildiği gibi “Öğretmen geçmiş konuları sınıfta tekrar ediyor.” İfadesinin aritmetik ortalamalarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirtmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, aritmetik ortalamalarına göre bu ifadeye en fazla katılan öğrencilerin baba eğitim düzeyi lisansüstü olan öğrenciler; en az katılan öğrencilerin ise baba eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Baba eğitim düzeyi değişkeni gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < ,05$).

Bunun ardından, farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirtmek amacıyla tamamlayıcı hesaplardan TUKEY analizine geçilmiş ve sonuçlar aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 52A. Öğrenci Deneklerin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre “ Öğretmen geçmiş konuları sınıfta tekrar ediyor.” İfadesine Ait Tukey Analizi Sonuçları

		Eğitim Durumu	Eğitim Durumu	Ortalama Fark	P
B14	Baba Eğitim Durumu	Lisansüstü	Ortaokul	1,10	,010
		Lisansüstü	Lise	,835	,049
		Lisansüstü	Üniversite	,888	,029

Tukey testi sonucunda baba eğitim düzeyi lisansüstü olan öğrenci denekler, baba eğitim düzeyi ortaokul olan öğrenci deneklere göre (Ort Frk= 1,10 $p=,010$), lise olan öğrenci deneklere göre (Ort Frk= ,835 $p=,049$) ve üniversite olan öğrenci deneklere göre (Ort Frk= 888 $p=,029$) $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı olarak öğretmenlerin geçmiş konuları tekrar ettiklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 53. Öğrenci Deneklerin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre “Türk Dili ve Edebiyatı ile ilgili sorduğumuz sorular bize ödev olarak veriliyor .” İfadesine Ait Anova (Tek Yönlü Varyans) Analizi Sonuçları

Puan	Grup	n	X	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P
B15	Ok.Yaz.	3	2,33	,577	Gruplar Arası	17,47	5	3,49	2,43	,035
	Bilmiyor									
	İlkokul	43	1,86	1,08	Grup İçi	427,86	298	1,43		
	Ortaokul	38	2,15	1,05						
	Lise	100	2,51	1,27						
	Üniversite	102	2,50	1,21	Toplam	445,33	303			
Lisansüstü	18	2,16	1,24							

Tablo 53’de belirtildiği gibi “Türk Dili ve Edebiyatı ile ilgili sorduğumuz sorular bize ödev olarak veriliyor.” İfadesinin aritmetik ortalamalarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirtmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, aritmetik ortalamalarına göre bu ifadeye en fazla katılan öğrencilerin baba eğitim düzeyi lise olan öğrenciler; en az katılan öğrencilerin ise baba eğitim düzeyi ilkokul olan öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Baba eğitim düzeyi değişkeni gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < ,05$).

Bunun ardından, farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirtmek amacıyla tamamlayıcı hesaplardan TUKEY analizine geçilmiş ve sonuçlar aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 53A. Öğrenci Deneklerin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre “Türk Dili ve Edebiyatı ile ilgili sorduğumuz sorular bize ödev olarak veriliyor .” İfadesine Ait Tukey Analizi Sonuçları

		Eğitim Durumu	Eğitim Durumu	Ortalama Fark	P
B14	Baba Eğitim Durumu	Lise	İlkokul	,649	,037
		Üniversite	İlkokul	,649	,036

Tukey testi sonucunda baba eğitim düzeyi lise olan öğrenci denekler, baba eğitim düzeyi ilkokul olan öğrenci deneklere göre (Ort Frk= ,649 p=,037), baba eğitim düzeyi üniversite olan öğrenci denekler, baba eğitim düzeyi ilkokul olan öğrenci deneklere göre (Ort Frk= ,649p=,036) $p<0,05$ düzeyinde anlamlı Türk Dili ve Edebiyatı ile ilgili sordukları soruların onlara ödev olarak verildiğini ifade etmişlerdir.

IV. 2. 6. “Anne Eğitim Düzeyi” Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 54. Öğrenci Deneklerin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre “Konuyu çok iyi anlıyorum.” İfadesine Ait Anova (Tek Yönlü Varyans) Analizi Sonuçları

Puan	Grup	n	x	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P
C1	Ok.Yaz.	11	3,45	1,29	Gruplar Arası	13,80	5	,583	2,40	,037
	Bilmiyor									
	İlkokul	84	3,36	1,00						
	Ortaokul	50	3,04	1,19	Grup İçi	343,30	298	1,18		
	Lise	101	3,64	,985						
	Üniversite	50	3,58	1,12	Toplam	357,60	303			
	Lisansüstü	8	3,62	1,40						

Tablo 54’de belirtildiği gibi “Konuyu çok iyi anlıyorum.” İfadesinin aritmetik ortalamalarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirtmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, aritmetik ortalamalarına göre bu ifadeye en fazla katılan öğrencilerin anne eğitim düzeyi lise olan öğrenciler; en az katılan öğrencilerin ise anne eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Anne eğitim düzeyi değişkeni gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<,05$).

Bunun ardından, farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirtmek amacıyla tamamlayıcı hesaplardan TUKEY analizine geçilmiş ve sonuçlar aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 54A. Öğrenci Deneklerin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre “Konuyu çok iyi anlıyorum.” İfadesine Ait Tukey Analizi Sonuçları

		Eğitim Durumu	Eğitim Durumu	Ortalama Fark	p
C1	Anne Eğitim Durumu	Lise	Ortaokul	3.45	,037

Tukey testi sonucunda anne eğitim düzeyi lise olan öğrenci denekler anne eğitim düzeyi ortaokul olan öğrenci deneklere göre (Ort Frk= ,603 p=,037) $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı olarak konuyu çok iyi anladıklarını ifade etmişlerdir.

IV. 3. ÖĞRENCİ DENEKLERİN BAĞIMLI SORULARA VERDİĞİ CEVAPLARIN FREKANS, YÜZDE, ORTALAMA VE STANDART SAPMASINA GÖRE DAĞILIMI

IV. 3.1. Öğrenci Deneklerin, Öğretmenlerinin Ders İçi Davranışları ile İlgili Bağımlı Sorulara Verdiği Cevapların Frekans, Yüzde, Ortalama ve Standart Sapmasına Göre Dağılımı

Tablo 55. Öğrenci Deneklerin, Öğretmenlerinin Ders İçi Davranışları ile İlgili Bağımlı Sorulara Verdiği Cevapların Frekans, Yüzde, Ortalama ve Standart Sapmasına Göre Dağılımı

Maddeler	Hiç		Nadiren		Genellikle		Sık		Çok Sık		X	Ss
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
1. Öğrencilere adlarıyla hitap eder.	6	2,0	21	6,9	78	25,7	66	21,7	133	43,8	3,98	1,07
2. Konuşurken sınıfa gülümser.	17	5,6	92	30,3	85	28,0	61	20,1	49	16,1	3,10	1,16
3. Sınıfa hitap ederken etkili bir ses tonu kullanır.	11	3,6	36	11,8	90	29,6	82	27,0	85	28,0	3,63	1,11
4. Konuşurken sınıfa bakar.	23	7,6	19	6,3	60	19,7	77	25,3	125	41,1	3,86	1,23
5. Sınıfa hitap ederken rahat bir duruş sergiler, jest ve mimikler kullanır.	14	4,6	36	11,8	71	23,4	84	27,6	99	32,6	3,71	1,17
6. Soru sorar, öğrencilerin konuşmasını teşvik eder.	10	3,3	47	15,5	84	27,6	74	24,3	89	29,3	3,60	1,15

7. Yaptığım çalışmalara yazılı veya sözel önerilerle geri aktarım da bulunur.	13	4,3	78	25,7	90	29,6	80	26,3	43	14,1	3,20	1,10
8. Öğrencilerin görüşlerini ve bakış açılarını ortaya çıkaracak sorular sorar.	17	5,6	79	26,0	82	27,0	67	22,0	59	19,4	3,23	1,19
9. Öğrencilerin çalışmalarına, davranışlarına ve yorumlarına övgüde bulunur.	33	10,9	90	29,6	73	24,0	53	17,4	55	18,1	3,02	1,27
10. Öğrencilerden soracak soruları ve tartışmak istedikleri herhangi bir şey olduğunda kendisine telefon etmelerini ve gerekirse sınıf dışında görüşmelerini ister.	140	46,1	77	25,3	47	15,5	23	7,6	17	5,6	2,01	1,19

Tablo 55 incelendiğinde, anket çalışmasına katılan öğrenci denekler ($X=3,98$) sık sık öğretmenlerin öğrencilere isimleri ile hitap ettiklerini belirtmişlerdir.

Anket çalışmasına katılan öğrenci denekler ($X=3,10$) genellikle öğretmenlerin konuşurken sınıfa gülümsediklerini belirtmişlerdir.

Anket çalışmasına katılan öğrenci denekler ($X=3,63$) sık sık öğretmenlerin sınıfa hitap ederken etkili bir ses tonu kullandıklarını belirtmişlerdir.

Anket çalışmasına katılan öğrenci denekler ($X=3,86$) sık sık öğretmenlerin konuşurken sınıfa baktıklarını belirtmişlerdir.

Anket çalışmasına katılan öğrenci denekler ($X=3,71$) sık sık öğretmenlerin sınıfa hitap ederken rahat bir duruş sergilediklerini, jest ve mimikler kullandıklarını belirtmişlerdir.

Anket çalışmasına katılan öğrenci denekler ($X=3,60$) sık sık öğretmenlerin soru sorduklarını ve öğrencileri konuşmaya teşvik ettiklerini belirtmişlerdir.

Anket çalışmasına katılan öğrenci denekler ($X=3,20$) genellikle öğretmenlerin yapılan çalışmalara yazılı veya sözel önerilerle geri aktarımda bulduklarını belirtmişlerdir.

Anket çalışmasına katılan öğrenci denekler ($X=3,23$) genellikle öğretmenlerin, öğrencilerin görüşlerini ve bakış açılarını ortaya çıkaracak sorular sorduklarını belirtmişlerdir.

Anket çalışmasına katılan öğrenci denekler ($X=3,02$) genellikle öğretmenlerin, öğrencilerin çalışmalarına, davranışlarına ve yorumlarına övgüde bulduklarını belirtmişlerdir.

Anket çalışmasına katılan öğrenci denekler ($X=2,01$) nadiren öğretmenlerin, öğrencilerden soracak soruları ve tartışmak istedikleri herhangi bir şey olduğunda kendisine telefon etmelerini ve gerekirse sınıf dışında görüşmelerini istediklerini belirtmişlerdir.

IV. 3. 2. Öğrenci Deneklerin, Öğretmenlerinin Ders İşleme Şekilleri ve Motivasyon Yeterlilikleri ile İlgili Bağımlı Sorulara Verdiği Cevapların Frekans, Yüzde, Ortalama ve Standart Sapmasına Göre Dağılımı

Tablo 56. Öğrenci Deneklerin, Öğretmenlerinin Ders İşleme Şekilleri ve Motivasyonu ile İlgili Bağımlı Sorulara Verdiği Cevapların Frekans, Yüzde, Ortalama ve Standart Sapmasına Göre Dağılımı

Maddeler	Hiç		Nadiren		Genellikle		Sık		Çok Sık		X	Ss
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
1. Güncel gelişmeleri takip eder ve bizimle paylaşır.	43	14,1	81	26,6	78	25,7	43	14,1	59	19,4	2,98	1,32
2. Dersi anlatırken farklı kaynaklardan yararlanır.	20	6,6	65	21,4	82	27,0	59	19,4	78	25,7	3,36	1,25
3. Konuları çok yönlü olarak ele alır.	6	2,0	46	15,1	107	35,2	63	20,7	82	27,0	3,55	1,10
4. Öğrencilerin sorularına tatmin edici cevaplar verir.	8	2,6	42	13,8	80	26,3	91	29,9	83	27,3	3,65	1,10
5. Öğrencileri araştırma yapmaya yönlendirir.	23	7,6	53	17,4	78	25,7	72	23,7	48	15,6	3,42	1,25
6. Konu ile ilgili kazanımları kısaca tahtaya yazar.	48	15,8	73	24,0	51	16,8	60	19,7	72	23,7	3,11	1,41
7. Etkili bir dil kullanır.	10	3,3	43	14,1	80	26,3	79	26,0	92	30,3	3,65	1,14
8. Konuyu güncel hayattan örnekler vererek somutlaştırır.	17	5,6	63	20,7	86	28,3	70	23,0	68	22,4	3,35	1,19
9. Drama tekniğinden yararlanır.	77	25,3	121	39,8	59	19,4	24	7,9	23	7,6	2,32	1,15
10. Ders konusu ile ilgili çeşitli kaynaklardan yararlanarak konuyu zenginleştirir.	19	6,3	62	20,4	83	27,3	61	20,1	79	26,0	3,39	1,24
11. Zaman zaman grup çalışmaları yaptırır.	91	29,9	102	33,6	53	17,4	35	11,5	23	7,6	2,33	1,22
12. Türk Dili ve Edebiyatı derslerini açık ve anlaşılır olarak anlatıyor.	8	2,6	37	12,2	81	26,6	76	25,0	102	33,6	3,74	1,12
13. Geçmiş konuları sınıfta tekrar ediyor.	38	12,5	108	35,5	92	30,3	33	10,9	33	10,9	2,72	1,15
14. Türk Dili ve Edebiyatı ile ilgili sorduğumuz sorular bize ödev olarak veriliyor.	76	25,0	126	41,4	52	17,1	19	6,3	31	10,2	2,35	1,21
15. Türk Dili ve Edebiyatı dersi için yapılan sınavın beni değerlendirdiğine inanıyorum.	51	16,8	70	23,0	68	22,4	53	17,4	62	20,4	3,01	1,37

Tablo 56 incelendiğinde, anket çalışmasına katılan öğrenci denekler ($X=2.98$) genellikle öğretmenlerin güncel gelişmeleri takip edip kendileri ile paylaştığını belirtmişlerdir.

Anket çalışmasına katılan öğrenci denekler ($X=3,36$) genellikle öğretmenlerin dersi anlatırken farklı kaynaklardan yararlandığını belirtmişlerdir.

Anket çalışmasına katılan öğrenci denekler ($X=3,55$) sık sık öğretmenlerin konuları çok yönlü olarak ele aldığını belirtmişlerdir.

Anket çalışmasına katılan öğrenci denekler ($X=3,65$) sık sık öğretmenlerin, öğrencilerin sorularına tatmin edici cevap verdiğini belirtmişlerdir.

Anket çalışmasına katılan öğrenci denekler ($X=3,42$) sık sık öğretmenlerin, öğrencileri araştırma yapmaya yönlendirdiğini belirtmişlerdir.

Anket çalışmasına katılan öğrenci denekler ($X=3,11$) genellikle öğretmenlerin konu ile ilgili kazanımları kısaca tahtaya yazdığını belirtmişlerdir.

Anket çalışmasına katılan öğrenci denekler ($X=3,65$) sık sık öğretmenlerin etkili bir dil kullandığını belirtmişlerdir.

Anket çalışmasına katılan öğrenci denekler ($X=3,35$) genellikle öğretmenlerin konuyu güncel hayattan örnekler vererek somutlaştırdığını belirtmişlerdir.

Anket çalışmasına katılan öğrenci denekler ($X=2,32$) nadiren öğretmenlerin drama tekniğinden yararlandığını belirtmişlerdir.

Anket çalışmasına katılan öğrenci denekler ($X=3,39$) genellikle öğretmenlerin ders konusu ile ilgili çeşitli kaynaklardan yararlanarak konuyu zenginleştirdiğini belirtmişlerdir.

Anket çalışmasına katılan öğrenci denekler ($X=2,33$) nadiren öğretmenlerin zaman zaman grup çalışmaları yaptırdığını belirtmişlerdir.

Anket çalışmasına katılan öğrenci denekler ($X=3,74$) sık sık öğretmenlerin Türk Dili ve Edebiyatı derslerini açık ve anlaşılır olarak anlattığını belirtmişlerdir.

Anket çalışmasına katılan öğrenci denekler ($X=2,72$) genellikle öğretmenlerin geçmiş konuları sınıfta tekrar ettiğini belirtmişlerdir.

Anket çalışmasına katılan öğrenci denekler ($X=2,35$) nadiren Türk Dili ve Edebiyatı ile ilgili sorulan soruların kendilerine ödev olarak verildiğini belirtmişlerdir.

Anket çalışmasına katılan öğrenci denekler ($X=3,01$) genellikle Türk Dili ve Edebiyatı dersi için yapılan sınavın kendilerini değerlendirdiğine inandıklarını belirtmişlerdir.

IV. 3. 3. Öğrenci Deneklerin, Öğrencilerin Başarı Davranışları ile İlgili Bağımlı Sorulara Verdiği Cevapların Frekans, Yüzde, Ortalama ve Standart Sapmasına Göre Dağılımı

Tablo 57. Öğrenci Deneklerin, Öğrencilerin Başarı Davranışları ile İlgili Bağımlı Sorulara Verdiği Cevapların Frekans, Yüzde, Ortalama ve Standart Sapmasına Göre Dağılımı

Maddeler	Hiç		Nadiren		Genellikle		Sık		Çok Sık		X	Ss
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
1. Konuyu çok iyi anlıyorum	15	4,9	46	15,1	80	26,3	113	37,2	50	16,4	3,45	1,08
2. Dersi sıkılmadan dinliyorum.	64	21,1	80	26,3	64	21,1	59	19,4	37	12,2	2,75	1,31
3. Öğretmeni ders boyunca dikkatlice izleyebiliyorum.	43	14,1	78	25,7	50	16,4	97	31,9	36	11,8	3,01	1,27
4. Konu ile ilgili ana düşünceleri kavramakta zorlanmıyorum.	25	8,2	47	15,5	46	15,1	122	40,1	64	21,1	3,50	1,21
5. Ders anlatırken aktif olabiliyorum.	31	10,2	63	20,7	74	24,3	83	27,3	53	17,4	3,21	1,24
6. Ders işlenirken düşüncelerimi ifade etme fırsatı buluyorum.	24	8,2	44	14,5	43	14,1	129	42,4	63	20,7	3,52	1,20
7. Türk Dili ve Edebiyatı dersine istemeyerek çalışıyorum.	50	16,4	73	24,0	78	25,7	62	20,4	41	13,5	2,90	1,27
8. Ders işleme tarzı beni konu hakkında düşünmeye yönlendiriyor.	38	12,5	51	16,8	90	29,6	92	30,3	33	10,9	3,10	1,18
9. Türk Dili ve Edebiyatı dersini çok seviyorum.	79	26,0	49	16,1	74	24,3	69	22,7	33	10,9	2,76	1,34
10. Derse girmek için sabırsızlanıyorum.	119	39,1	70	23,0	61	20,1	29	9,5	25	8,2	2,24	1,28
11. Dersin nasıl geçtiğini anlamıyorum.	95	31,3	49	16,1	76	25,0	55	18,1	29	9,5	2,58	1,34
12. Dersin bitmesini hiç istemiyorum.	130	42,8	66	21,7	59	19,4	26	8,6	23	7,6	2,16	1,27
13. Ders işleme tarzı Türk Dili ve Edebiyatı derslerine olan ilgimi arttırıyor.	59	19,4	66	21,7	65	21,4	65	21,4	49	16,1	2,93	1,36
14. Yorum gerektiren durumlarda zorlanmıyorum.	15	4,9	36	11,8	73	24,0	119	39,1	61	20,1	3,57	1,08
15. Türk Dili ve Edebiyatı dersindeki Arapça, Farsça kelimeleri öğrenmekte zorlanıyorum.	40	13,2	62	20,4	67	22,0	87	28,6	48	15,8	3,13	1,27
16. Türk Dili ve Edebiyatı dersinin faydalarına inanıyorum.	18	5,9	20	6,6	64	21,1	110	36,2	92	30,3	3,78	1,12

Tablo 57 incelendiğinde, anket çalışmasına katılan öğrenci denekler ($X=3,45$) sık sık konuyu çok iyi anladıklarını belirtmişlerdir.

Anket çalışmasına katılan öğrenci denekler ($X=2,75$) genellikle dersi sıkılmadan dinlediklerini belirtmişlerdir.

Anket çalışmasına katılan öğrenci denekler ($X=3,01$) genellikle öğretmeni ders boyunca dikkatlice izleyebildiklerini belirtmişlerdir.

Anket çalışmasına katılan öğrenci denekler ($X=3,50$) sık sık konu ile ilgili ana düşünceleri kavramakta zorlanmadıklarını belirtmişlerdir.

Anket çalışmasına katılan öğrenci denekler ($X=3,21$) genellikle ders anlatırken aktif olabildiklerini belirtmişlerdir.

Anket çalışmasına katılan öğrenci denekler ($X=3,52$) sık sık ders işlenirken düşüncelerini ifade etme fırsatı bulduklarını belirtmişlerdir.

Anket çalışmasına katılan öğrenci denekler ($X=2,90$) genellikle Türk Dili ve Edebiyatı dersine istemeyerek çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Anket çalışmasına katılan öğrenci denekler ($X=3,10$) genellikle ders işleme tarzının kendilerini konu hakkında düşünmeye yönlendirdiğini belirtmişlerdir.

Anket çalışmasına katılan öğrenci denekler ($X=2,76$) genellikle Türk Dili ve Edebiyatı dersini çok sevdiğini belirtmişlerdir.

Anket çalışmasına katılan öğrenci denekler ($X=2,24$) nadiren derse girmek için sabırsızlandıklarını belirtmişlerdir.

Anket çalışmasına katılan öğrenci denekler ($X=2,58$) nadiren dersin nasıl geçtiğini anlamadıklarını belirtmişlerdir.

Anket çalışmasına katılan öğrenci denekler ($X=2,16$) nadiren dersin bitmesini istemediklerini belirtmişlerdir.

Anket çalışmasına katılan öğrenci denekler ($X=2,93$) genellikle ders işleme tarzının Türk Dili ve Edebiyatı ilgiyi arttırdığını belirtmişlerdir.

Anket çalışmasına katılan öğrenci denekler ($X=3,57$) sık sık yorum gerektiren durumlarda zorlanmadıklarını belirtmişlerdir.

Anket çalışmasına katılan öğrenci denekler ($X=3,13$) genellikle Türk Dili ve Edebiyatı dersindeki Arapça ve Farsça kelimeleri öğrenmekte zorlandıklarını belirtmişlerdir.

Anket çalışmasına katılan öğrenci denekler ($X=3,78$) sık sık Türk Dili ve Edebiyatı dersinin faydalarına inandıklarını belirtmişlerdir.

BÖLÜM V

SONUÇLAR

Bu bölümde Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin motivasyon yeterliliklerinin öğrenci başarısını nasıl etkilediğine ilişkin sonuçlar verilmektedir.

V. 1. ÖĞRENCİ DENEKLERİN KİŞİSEL BİLGİLERİNE İLİŞKİN SONUÇLAR

Bu bölümde, öğrenci deneklerin kişisel bulgularına ait sorulara verdiği cevaplara ilişkin sonuçlar verilmektedir.

1. Öğrenci deneklerin çoğunluğunu (%57,2) erkek öğrenciler oluşturmaktadır.
2. Öğrenci deneklerin çoğunluğunun (%27,8) aile gelir düzeyi 1000-1500YTL'dir. Diğer aile gelir düzeyleri ise birbirine yakın olarak (%17,1) 1501-2000YTL, (%15,6) 1000 YTL'den az, (%14,4) 2001-2500 YTL, (%13,7) 3001-3500 YTL, (%11,4) 2501-3000 YTL'dir.
3. Öğrenci deneklerin annelerinin eğitim durumunun çoğunluğunu (%33,4) lise mezunu düzeyinde olan öğrenciler oluşturmaktadır.
4. Öğrenci deneklerin babalarının eğitim durumunun çoğunluğunu (%33,9) üniversite mezunu düzeyinde olan öğrenciler oluşturmaktadır.
5. Öğrenci deneklerin yarısından fazlasını (%70) genel liselerde, üçte biri (%30) özel liselerde okuyan öğrenciler oluşturmaktadır.
6. Öğrenci deneklerin yarısından fazlasını (%56,4) öğrenim gördüğü sınıfın mevcudu 26-30 olan öğrenciler oluşturmaktadır.

V. 2. ÖĞRENCİ DENEKLERİN, BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLERE GÖRE BAĞIMLI SORULARA VERDİĞİ CEVAPLARA İLİŞKİN SONUÇLAR

V. 2. 1. Öğrenci Deneklerde, “Cinsiyet” Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Bu bölümde, öğrenci deneklerin “cinsiyet” değişkenine ait sorulara verdiği cevaplara ilişkin sonuçlar verilmektedir.

1. Kız öğrenci denekler, öğretmenlerin dersi işlerken soru sorduklarını, öğrencileri konuşmaya teşvik ettiklerini daha fazla düşünmektedirler
2. Kız öğrenci denekler, öğretmenlerin yapılan çalışmalarda yazılı veya sözlü önerilerle geri aktarımda bulunduğunu daha fazla düşünmektedirler.
3. Kız öğrenci denekler, öğretmenlerin öğrencilerin görüşlerini ve bakış açılarını ortaya çıkaracak sorular sorduğunu daha fazla düşünmektedir.
4. Kız öğrenci denekler, öğretmenlerin öğrencilerden soracak soruları ve tartışmak istedikleri herhangi bir şey olduğunda kendisine telefon etmelerini ve gerekirse sınıf dışında görüşmelerini istediğini daha fazla düşünmektedir.
5. Kız Öğrenci denekler, öğretmenlerin dersi anlatırken farklı kaynaklardan yararlandığını daha fazla düşünmektedir.
6. Kız öğrenci denekler, öğretmenlerin dersi, konuları çok farklı açıdan ele aldığını daha fazla düşünmektedir.
7. Kız öğrenci denekler, öğretmenlerin öğrencilerin sorularına tatmin edici cevaplar verdiğini daha fazla düşünmektedir.
8. Erkek öğrenci denekler, öğretmenlerin Türk Dili ve Edebiyatı dersini açık ve anlaşılır olarak anlattığını daha fazla düşünmektedir.
9. Kız öğrenci denekler, konu ile ilgili ana düşünceyi kavramakta zorlanmadıklarını daha fazla düşünmektedir.
10. Kız öğrenci denekler, Türk Dili ve Edebiyatı dersinin faydalarına inandıklarını daha fazla düşünmektedirler.

V. 2. 2. Öğrenci Deneklerde, “Sınıf Mevcudu” Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Bu bölümde, öğrenci deneklerin “sınıf mevcudu” değişkenine göre sorulara verdiği cevaplara ilişkin sonuçlar verilmektedir.

1. Sınıf mevcudu 25 kişiden az olan sınıflarda, öğretmenin konuşurken sınıfa

baktığı daha fazla düşünülmektedir.

2. Sınıf mevcudu 25 kişiden az olan sınıflarda, öğretmenin sınıfa hitap ederken rahat bir duruş sergilediği, jest ve mimikler kullandığı daha fazla düşünülmektedir.
3. Sınıf mevcudu 25 kişiden az olan sınıflarda, öğretmenin güncel gelişmeleri takip ettiği ve öğrencilerle paylaştığı daha fazla düşünülmektedir.
4. Sınıf mevcudu 26-30 kişi arasında olan sınıflarda, öğretmenin öğrencileri araştırma yapmaya yönlendirdiği daha fazla düşünülmektedir.
5. Sınıf mevcudu 25 kişiden az olan sınıflarda, öğretmenin konu ile ilgili kazanımları kısaca tahtaya yazdığı daha fazla düşünülmektedir.
6. Sınıf mevcudu 25 kişiden az olan sınıflarda, öğretmenin etkili bir dil kullandığı daha fazla düşünülmektedir.
7. Sınıf mevcudu 26-30 kişi arasında olan sınıflarda, öğretmenin zaman zaman grup çalışmaları yaptırdığı daha fazla düşünülmektedir.
8. Sınıf mevcudu 25 kişiden az olan sınıflarda, öğrenciler Türk Dili ve Edebiyatı dersi için yapılan sınavın kendilerini değerlendirdiğini daha fazla düşünmektedirler.
9. Sınıf mevcudu 25 kişiden az olan sınıflarda, öğrenciler konuyu çok iyi anladığını daha fazla düşünmektedirler.
10. Sınıf mevcudu 25 kişiden az olan sınıflarda, öğrenciler dersi sıkılmadan dinlediklerini daha fazla düşünmektedirler.
11. Sınıf mevcudu 25 kişiden az olan sınıflarda, öğrenciler öğretmeni ders boyunca dikkatlice izleyebildiklerini daha fazla düşünmektedirler.
12. Sınıf mevcudu 25 kişiden az olan sınıflarda, öğrenciler ders anlatırken aktif olabildiklerini daha fazla düşünmektedirler.
13. Sınıf mevcudu 25 kişiden az olan sınıflarda, öğrenciler Türk Dili ve Edebiyatı dersini çok sevdiğini daha fazla düşünmektedirler.

V. 2. 3. Öğrenci Deneklerde, “Okul Türü” Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Bu bölümde, öğrenci deneklerin “okul türü” değişkenine göre sorulara verdiği cevaplara ilişkin sonuçlar verilmektedir.

1. Genel lisede görev yapan öğretmenlerin öğrencilere adlarıyla hitap ettiği daha fazla düşünülmektedir.
2. Genel lisede görev yapan öğretmenlerin öğrencilerden soracak soruları ve tartışmak istedikleri herhangi bir şey olduğunda kendisine telefon etmelerini ve gerekirse sınıf dışında görüşmek istediği daha fazla düşünülmektedir.
3. Özel lisede görev yapan öğretmenlerin güncel gelişmeleri takip ettiği ve öğrencilerle paylaştığı daha fazla düşünülmektedir.
4. Genel lisede görev yapan öğretmenlerin öğrencilerin sorularına tatmin edici cevap verdiği daha fazla düşünülmektedir.
5. Genel lisede görev yapan öğretmenlerin öğrencileri araştırma yapmaya yönlendirdiği daha fazla düşünülmektedir.
6. Özel lisede görev yapan öğretmenlerin drama tekniğinden yaralandığı daha fazla düşünülmektedir.
7. Genel lisede görev yapan öğretmenlerin zaman zaman grup çalışması yaptırdığı daha fazla düşünülmektedir.
8. Özel lisede öğrenim gören öğrenciler Türk Dili ve Edebiyatı dersi için yapılan sınavın kendilerini değerlendirdiğine inandıklarını daha fazla düşünmektedirler.
9. Özel lisede öğrenim gören öğrenciler konuyu çok iyi anladıklarını daha fazla düşünmektedirler.
10. Özel lisede öğrenim gören öğrenciler dersi sıkılmadan dinlediklerini daha fazla düşünmektedirler.
11. Özel lisede öğrenim gören öğrenciler öğretmeni ders boyunca dikkatlice izleyebildiklerini daha fazla düşünmektedirler.
12. Özel lisede öğrenim gören öğrenciler öğretmen ders anlatırken aktif olabildiklerini daha fazla düşünmektedirler.
13. Özel lisede öğrenim gören öğrenciler dersin nasıl geçtiğini anlamadıklarını daha fazla düşünmektedirler.
14. Özel lisede öğrenim gören öğrenciler dersin bitmesini istemediklerini daha fazla düşünmektedirler.
15. Genel lisede öğrenim gören öğrenciler Türk Dili ve Edebiyatı dersindeki Arapça, Farsça kelimeleri öğrenmekte zorlandıklarını daha fazla düşünmektedirler.

16. Genel lisede öğrenim gören öğrenciler Türk Dili ve Edebiyatı dersinin faydalarına inandıklarını daha fazla düşünmektedirler.

V. 2. 4. Öğrenci Deneklerde, “Aile Gelir Düzeyi” Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Bu bölümde, öğrenci deneklerin “aile gelir düzeyi” değişkenine göre sorulara verdiği cevaplara ilişkin sonuçlar verilmektedir.

1. Aileleri 100-1500 YTL gelir düzeyine sahip olan öğrenciler, aileleri 0-1000 YTL gelir düzeyine sahip öğrencilere göre konu ile ilgili ana düşünceleri kavramakta zorlanmadıklarını daha fazla düşünmektedirler.
2. Aileleri 0-1000 YTL gelir düzeyine sahip olan öğrenciler, aileleri 1501-2000 YTL gelir düzeyine sahip öğrencilere göre, aileleri 0-1000 YTL gelir düzeyine sahip olan öğrenciler, aileleri 2001-2500 YTL gelir düzeyine sahip öğrencilere göre ve aileleri 2501-3000 YTL gelir düzeyine sahip olan öğrenciler, aileleri 2001-2500 YTL gelir düzeyine sahip öğrencilere göre Türk Dili ve Edebiyatı dersindeki Arapça, Farsça kelimeleri öğrenmekte zorlanmadıklarını daha fazla düşünmektedirler.

V. 2. 5. Öğrenci Deneklerde, “Baba Eğitim Düzeyi” Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Bu bölümde, öğrenci deneklerin “baba eğitim düzeyi” değişkenine göre sorulara verdiği cevaplara ilişkin sonuçlar verilmektedir.

1. Baba eğitim düzeyi lisan üstü olan öğrenciler öğretmenin geçmiş konuları sınıfta tekrar ettiğini en fazla düşünmektedirler.
2. Baba eğitim düzeyi ortaokul olan öğrenciler öğretmenin geçmiş konuları sınıfta tekrar ettiğini en az düşünmektedirler.
3. Baba eğitim düzeyi lisansüstü olan öğrenciler; baba eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilere göre, lise olan öğrencilere göre ve üniversite olan öğrencilere göre öğretmenin geçmiş konuları sınıfta tekrar ettiğini daha fazla düşünmektedirler.
4. Baba eğitim düzeyi lise olan öğrenciler Türk Dili ve Edebiyatı ile ilgili sordukları soruların kendilerine ödev olarak verildiğini en fazla düşünmektedirler.
5. Baba eğitim düzeyi ilkokul olan öğrenciler Türk Dili ve Edebiyatı ile ilgili

sordukları soruların kendilerine ödev olarak verildiğini en az düşünmektedirler.

6. Baba eğitim düzeyi lise olan öğrenciler, baba eğitim düzeyi ilkokul olan öğrencilere göre, baba eğitim düzeyi üniversite olan öğrenciler, baba eğitim düzeyi ilkokul olan öğrencilere göre Türk Dili ve Edebiyatı ile ilgili sordukları soruların kendilerine ödev olarak verildiğini daha fazla düşünmektedirler.

V. 2. 6. Öğrenci Deneklerde, “Anne Eğitim Düzeyi” Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Bu bölümde, öğrenci deneklerin “anne eğitim düzeyi” değişkenine göre sorulara verdiği cevaplara ilişkin sonuçlar verilmektedir.

1. Anne eğitim düzeyi lise olan öğrenciler konuyu çok iyi anladığını en fazla düşünmektedirler.
2. Anne eğitim düzeyi ortaokul olan öğrenciler konuyu çok iyi anladığını en az düşünmektedirler.
3. Anne eğitim düzeyi lise olan öğrenciler, anne eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilere göre konuyu çok iyi anladığını daha fazla düşünmektedirler.

V. 3. ÖĞRENCİ DENEKLERİN BAĞIMLI SORULARA VERDİĞİ CEVAPLARIN FREKANS, YÜZDE, ORTALAMA VE STANDART SAPMA DAĞILIMLARINA İLİŞKİN SONUÇLAR

Bu bölümde, öğrenci deneklerin bağımlı sorulara verdiği cevapların frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma dağılımlarına ilişkin sonuçlar verilmektedir.

V. 3. 1. Öğrenci Deneklerin, Öğretmenlerinin Ders İçi Davranışları ile İlgili Bağımlı Sorulara Verdiği Cevapların Frekans, Yüzde, Ortalama ve Standart Sapma Dağılımlarına İlişkin Sonuçlar

1. Öğrenci denekler, en çok öğretmenlerin öğrencilere isimleri ile hitap ettikleri düşüncesine katılmaktadırlar.
2. Öğrenci denekler, en çok öğretmenlerin konuşurken sınıfa baktığı düşüncesine katılmaktadırlar.
3. Öğrenci denekler, en az öğretmenlerin, öğrencilerden soracak soruları ve

tartışmak istedikleri herhangi bir şey olduğunda kendisine telefon etmelerini ve gerekirse sınıf dışında görüşmelerini istedikleri düşüncesine katılmaktadırlar.

4. Öğrenci denekler, en az öğretmenlerin, öğrencilerin çalışmalarına, davranışlarına ve yorumlarına övgüde buldukları düşüncesine katılmaktadırlar.

V. 3. 2. Öğrenci Deneklerin, Öğretmenlerinin Ders İşleme Şekilleri ve Motivasyon Yeterlilikleri ile İlgili Bağımlı Sorulara Verdiği Cevapların Frekans, Yüzde, Ortalama ve Standart Sapma Dağılımlarına İlişkin Sonuçlar

1. Öğrenci denekler, en çok Türk Dili ve Edebiyatı dersinin açık ve anlaşılır olarak anlatıldığı düşüncesine katılmaktadırlar.
2. Öğrenci denekler, en çok öğretmenlerin etkili bir dil kullandığını düşüncesine katılmaktadırlar.
3. Öğrenci denekler, en çok öğretmenlerin, öğrencilerin sorularına tatmin edici cevaplar verdiği düşüncesine katılmaktadırlar.
4. Öğrenci denekler, en az öğretmenlerin drama tekniğinden yaralandığı düşüncesine katılmaktadırlar.
5. Öğrenci denekler, en az öğretmenlerin zaman zaman grup çalışması yaptırdığı düşüncesine katılmaktadırlar.

V. 3. 3. Öğrenci Deneklerin, Öğrencilerin Başarı Davranışları ile İlgili Bağımlı Sorulara Verdiği Cevapların Frekans, Yüzde, Ortalama ve Standart Sapma Dağılımlarına İlişkin Sonuçlar

1. Öğrenci denekler, en çok Türk Dili ve Edebiyatı dersinin faydalarına inandıkları düşüncesine katılmaktadırlar.
2. Öğrenci denekler, en çok yorum gerektiren durumlarda zorlanmıyorum düşüncesine katılmaktadırlar.
3. Öğrenci denekler, en az dersin bitmesini hiç istemiyorum düşüncesine katılmaktadırlar.
4. Öğrenci denekler, en az derse girmek için sabırsızlanıyorum düşüncesine katılmaktadırlar.

V. 4. ALT PROBLEMLERE GÖRE SONUÇLAR

1. Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin motivasyon yeterlilikleri öğrenci başarısı üzerinde, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermektedir.
2. Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin motivasyon yeterlilikleri öğrenci başarısı üzerinde, sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı bir fark göstermektedir.
3. Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin motivasyon yeterlilikleri öğrenci başarısı üzerinde, okul türü değişkenine göre anlamlı bir fark göstermektedir.
4. Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin motivasyon yeterlilikleri öğrenci başarısı üzerinde, aile gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark göstermektedir.
5. Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin motivasyon yeterlilikleri öğrenci başarısı üzerinde, baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark göstermektedir.
6. Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin motivasyon yeterlilikleri öğrenci başarısı üzerinde, anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark göstermektedir.

BÖLÜM VI

TARTIŞMALAR

VI. 1.ÖĞRENCİLERİN KİŞİSEL BİLGİ VE DİĞER BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLERE VERDİKLERİ CEVAPLARA İLİŞKİN TARTIŞMALAR

Tablo 5 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin % 42,8'ini kız, % 57,2'sini erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunu erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Bu durum;

- Araştırma örneklemine katılan grubun çoğunluğunun erkek olması sınıflardaki erkek ve kız öğrenci mevcutlarının eşit olmadığını gösterebilir
- Özel ve genel liselerin daha çok erkekler tarafından tercih edildiğini gösterebilir.

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinin % 16'sının 1000 YTL'den az, % 28'inin 1000-1500, % 17'sinin 1501-2000, %14'ünün 2001-2500, % 11'inin 2501-3000, %14'ünün 3001-3500 YTL arasında gelire sahip olduğu görülmektedir. Bu durum;

- Araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinin farklı meslek gruplarına mensup olduklarını gösterebilir.
- Maddi durumlarının Türkiye yaşam standartlarına uygun olduğu söylenebilir.
- Velilerin sosyo-ekonomik yapılarının orta seviyede olması, çocuklarının iyi birer meslek sahibi olmalarını istediklerini gösterebilir.

Tablo 7 ve Tablo 8 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin % 4'ünün okuma yazma bilmediği, % 28'inin ilkokul, % 16'sının ortaokul, % 33'ünün lise, % 17'sinin üniversite, % 3'ünün lisans üstü mezunu olduğu, öğrencilerin babalarının % 1'inin okuma yazma bilmediği, % 14'ünün ilkokul, % 12'sinin ortaokul, % 32'sinin lise, % 34'ünün üniversite, % 6'sının lisans üstü mezunu olduğu görülmektedir. Bu durum;

- Annelerin okuma yazma bilmeme oranının yüksekliği, kadınların eğitime hala yeterli önemin verilmediğinin göstergesidir.
- Velilerin farklı sosyal statülere sahip olduklarını gösterebilir.
- Velilerin eğitime geleneksel bakış açısıyla baktıkları, yani çocuklarının okumalarını istediği fakat çok fazla takipçi ve ısrarcı olmadığı düşünülebilir.

Tablo 9 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin % 70'ini genel liseye, % 30'unu özel liseye devam ettiği belirlenmiştir. Bu durum;

- Genel liselerin özel liselere göre daha fazla tercih edildiğini gösterebilir.
- Öğrencilerin üniversite kazanma hedeflerinin varlığını gösterebilir.

Tablo 10 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin % 43'ünü 25'den az, % 56'sını 26-30, % 1'ini 31-40 kişilik sınıflarda öğrenim görenler oluşturmaktadır. Bu durum;

- Öğrencilerin eğitim kalitesi yüksek olan okullarda öğrenim gördüğünü gösterebilir.
- Öğrencilerde motivasyon algısının güçlü olduğu söylenebilir.
- Velilerin çocuklarının iyi bir eğitim almaları hususunda titiz oldukları söylenebilir.
- Öğrencilerin çok fazla gelecek kaygısı taşımadığı söylenebilir.

VI. 2. ÖĞRENCİLERİN BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLERE GÖRE BAĞIMLI SORULARA VERDİĞİ CEVAPLARA İLİŞKİN TARTIŞMALAR

VI. 2. 1. “Cinsiyet” Değişkenine İlişkin Tartışmalar

Bu bölümde öğrencilerin cinsiyet değişkenine ilişkin elde edilen bulgular tartışılacaktır. Öğrenci deneklerin bağımlı sorulara verdikleri cevapların cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan

bağımsız grup t testi sonucunda 41 sorudan 10 soruya verilen cevaplarda farklılık bulunmuştur.

Tablo 11 incelendiğinde; kız öğrencilerin, öğretmenlerin soru sorduğu ve öğrencileri konuşmaya teşvik ettiği düşüncesine, erkek öğrencilere oranla daha çok katıldıkları görülmektedir. Bu durum;

- Kız öğrencilerin, Türk Dili ve Edebiyatı öğretim sürecinde, öğretmenlerin yeterince soru sorduğu ve öğrencileri konuşmaya teşvik ettiğini düşündüklerini gösterebilir.
- Erkek öğrencilerin, Türk Dili ve Edebiyatı öğretim sürecinde, öğretmenlerin yeterince soru sormadığını ve öğrencileri konuşmaya yeterli seviyede teşvik etmediğini düşündüklerini gösterebilir.
- Erkek öğrencilerin Türk Dili ve Edebiyatı öğretim sürecinde, öğretmenlerin soru sormasını ve öğrencileri konuşmaya teşvik etmelerini daha fazla istedikleri anlamına gelebilir.

Tablo 12 incelendiğinde; kız öğrencilerin, öğretmenlerin yapılan çalışmalarda yazılı veya sözlü önerilerle geri aktarımda bulunduğu düşüncesine, erkek öğrencilere oranla daha çok katıldıkları görülmektedir. Bu durum;

- Kız öğrencilerin, Türk Dili ve Edebiyatı öğretim sürecinde, öğretmenlerin yeterince yapılan çalışmalarda yazılı veya sözlü önerilerle geri aktarımda bulunduğunu düşündüklerini gösterebilir.
- Erkek öğrencilerin, Türk Dili ve Edebiyatı öğretim sürecinde, öğretmenlerin yeterince yapılan çalışmalarda yazılı veya sözlü önerilerle geri aktarımda bulunmadığını düşündüklerini gösterebilir.
- Erkek öğrencilerin, Türk Dili ve Edebiyatı öğretim sürecinde daha fazla uygulama çalışmaları yapmak istediğini gösterebilir.

Tablo 13 incelendiğinde; kız öğrencilerin, öğretmenlerin öğrencilerin görüşlerini ve bakış açılarını ortaya çıkaracak sorular sorduğu düşüncesine, erkek öğrencilere oranla daha çok katıldıkları görülmektedir. Bu durum;

- Kız öğrencilerin, Türk Dili ve Edebiyatı öğretim sürecinde, öğretmenlerin yeterince öğrencilerin görüşlerini ve bakış açılarını ortaya çıkaracak sorular sorduğunu düşündüklerini gösterebilir.
- Erkek öğrencilerin, Türk Dili ve Edebiyatı öğretim sürecinde, öğretmenlerin yeterince öğrencilerin görüşlerini ve bakış açılarını ortaya çıkaracak sorular sormadığını

düşündüklerini gösterebilir.

- Erkek öğrencilerin, Türk Dili ve Edebiyatı öğretim sürecinde, daha fazla aktif olmayı istedikleri söylenebilir.

Tablo 14 incelendiğinde; kız öğrencilerin, öğretmenlerin öğrencilerden soracak soruları ve tartışmak istedikleri herhangi bir şey olduğunda kendisine telefon etmelerini ve gerekirse sınıf dışında görüşmelerini istediği düşüncesine, erkek öğrencilere oranla daha çok katıldıkları görülmektedir. Bu durum;

- Kız öğrencilerin, Türk Dili ve Edebiyatı öğretim sürecinde, öğretmenlerin yeterince öğrencilerden soracak soruları ve tartışmak istedikleri herhangi bir şey olduğunda kendisine telefon etmelerini ve gerekirse sınıf dışında görüşmelerini istediğini düşündüklerini gösterebilir.
- Erkek öğrencilerin, Türk Dili ve Edebiyatı öğretim sürecinde, öğretmenlerin yeterince öğrencilerden soracak soruları ve tartışmak istedikleri herhangi bir şey olduğunda kendisine telefon etmelerini ve gerekirse sınıf dışında görüşmelerini istemediğini düşündüklerini gösterebilir.
- Erkek öğrencilerin, öğretmenleri ile daha yakın olmak isteğini düşündürebilir.

Tablo 15 incelendiğinde; kız öğrencilerin, öğretmenlerin dersi anlatırken farklı kaynaklardan yararlandığı düşüncesine, erkek öğrencilere oranla daha çok katıldıkları görülmektedir. Bu durum;

- Kız öğrencilerin, Türk Dili ve Edebiyatı öğretim sürecinde, öğretmenlerin yeterince dersi anlatırken farklı kaynaklardan yararlandığını düşündüklerini gösterebilir.
- Erkek öğrencilerin, Türk Dili ve Edebiyatı öğretim sürecinde, öğretmenlerin yeterince dersi anlatırken farklı kaynaklardan yararlanmadığını düşündüklerini gösterebilir.

Tablo 16 incelendiğinde; kız öğrencilerin, öğretmenlerin dersi, konuları çok farklı açıdan ele aldığı düşüncesine, erkek öğrencilere oranla daha çok katıldıkları görülmektedir. Bu durum;

- Kız öğrencilerin, Türk Dili ve Edebiyatı öğretim sürecinde, öğretmenlerin yeterince dersi, konuları çok farklı açıdan ele aldığını düşündüklerini gösterebilir.
- Erkek öğrencilerin, Türk Dili ve Edebiyatı öğretim sürecinde, öğretmenlerin yeterince dersi, konuları çok farklı açıdan ele almadığını düşündüklerini gösterebilir.
- Erkek öğrencilerin, çok yönlü bir edebiyat öğretimi beklentisi olduğu söylenebilir.

Tablo 17 incelendiğinde; kız öğrencilerin, öğretmenlerin öğrencilerin sorularına

tatmin edici cevaplar verdiği düşüncesine, erkek öğrencilere oranla daha çok katıldıkları görülmektedir. Bu durum;

- Kız öğrencilerin, Türk Dili ve Edebiyatı öğretim sürecinde, öğretmenlerin yeterince öğrencilerin sorularına tatmin edici cevaplar verdiğini düşündüklerini gösterebilir.
- Erkek öğrencilerin, Türk Dili ve Edebiyatı öğretim sürecinde, öğretmenlerin yeterince öğrencilerin sorularına tatmin edici cevaplar vermediğini düşündüklerini gösterebilir.
- Erkek öğrencilerin Türk Dili ve Edebiyatı öğretiminde sorgulayıcı oldukları söylenebilir.

Tablo 18 incelendiğinde; erkek öğrencilerin, öğretmenlerin Türk Dili ve Edebiyatı dersini açık ve anlaşılır olarak anlattığı düşüncesine, kız öğrencilere oranla daha çok katıldıkları görülmektedir. Bu durum;

- Erkek öğrencilerin, Türk Dili ve Edebiyatı öğretim sürecinde, öğretmenlerin yeterince Türk Dili ve Edebiyatı dersini açık ve anlaşılır olarak anlattığını düşündüklerini gösterebilir.
- Kız öğrencilerin, Türk Dili ve Edebiyatı öğretim sürecinde, öğretmenlerin yeterince Türk Dili ve Edebiyatı dersini açık ve anlaşılır olarak anlatmadığını düşündüklerini gösterebilir.

Tablo 19 incelendiğinde; kız öğrencilerin, konu ile ilgili ana düşünceleri kavramakta zorlanmadığı düşüncesine, erkek öğrencilere oranla daha çok katıldıkları görülmektedir. Bu durum;

- Kız öğrencilerin, Türk Dili ve Edebiyatı öğretim sürecinde, konu ile ilgili ana düşünceleri kavramakta zorlanmadıklarını gösterebilir.
- Erkek öğrencilerin, Türk Dili ve Edebiyatı öğretim sürecinde, konu ile ilgili ana düşünceleri kavramakta zorlandıklarını gösterebilir.

Tablo 20 incelendiğinde; kız öğrencilerin, Türk Dili ve Edebiyatı dersinin faydalarına inandıklarını düşüncesine, erkek öğrencilere oranla daha çok katıldıkları görülmektedir. Bu durum;

- Kız öğrencilerin, Türk Dili ve Edebiyatı öğretim sürecinde Türk Dili ve Edebiyatı dersinin faydalarına inandıklarını gösterebilir.
- Erkek öğrencilerin, Türk Dili ve Edebiyatı öğretim sürecinde, Türk Dili ve Edebiyatı dersinin faydalarına yeterince inanmadıklarını gösterebilir.
- Kız öğrencilerin yaşantılarında edebi verimlerden daha fazla yaralandığı düşünülebilir.

VI. 2. 2. “Sınıf Mevcudu” Değişkenine İlişkin Tartışmalar

Bu bölümde öğrencilerin sınıf mevcudu değişkenine ilişkin elde edilen bulgular tartışılacaktır. Öğrenci deneklerin bağımlı sorulara verdikleri cevapların sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda 41 sorudan 13 soruya verilen cevaplarda farklılık bulunmuştur.

Tablo 21 incelendiğinde, sınıf mevcudu 25 kişiden az olan sınıflarda, öğretmenin konuşurken sınıfa baktığı düşüncesine, daha çok katıldığı görülmektedir. Bu durum;

- Mevcudu 25 kişiden az olan sınıflarda öğretmenlerin sınıf ile etkin olarak göz temasında bulunduğunu gösterebilir
- Mevcudu 25 kişiden az olan sınıflarda öğrenci-öğretmen iletişimi güçlüdür denebilir

Tablo 22 incelendiğinde, sınıf mevcudu 25 kişiden az olan sınıflarda, öğretmenin sınıfa hitap ederken rahat bir duruş sergilediği, jest ve mimikler kullandığı düşüncesine, daha çok katıldığı görülmektedir. Bu durum;

- Mevcudu 25 kişiden az olan sınıflarda öğretmenlerin sınıfa hitabının rahat olduğu anlamına gelebilir.
- Mevcudu 25 kişiden az olan sınıflarda öğretmenlerin sınıfı kontrol altında tutma sıkıntısı büyük olmadığından jest ve mimiklerini etkin olarak kullandığını gösterebilir.

Tablo 23 incelendiğinde, sınıf mevcudu 25 kişiden az olan sınıflarda, öğretmenin güncel gelişmeleri takip ettiği ve öğrencilerle paylaştığı düşüncesine, daha çok katıldığı görülmektedir. Bu durum;

- Mevcudu 25 kişiden az olan sınıflarda öğretmenlerin güncel gelişmeleri takip ettiği ve öğrencilerle paylaştığı anlamına gelebilir.
- Sınıf mevcudunun 25 kişiden az olması öğretmene güncel gelişmeleri takip edebilmesi için zaman bırakmaktadır.
- Sınıf mevcudunun 25 kişiden az olması öğretmene müfredatının yanında güncel gelişmeleri takip edip bunları sınıfta öğrencileri ile paylaşmasına fırsat verdiği anlamına gelebilir.

Tablo 24 incelendiğinde, sınıf mevcudu 26-30 kişi arasında olan sınıflarda, öğretmenin öğrencileri araştırma yapmaya yönlendirdiği düşüncesine, daha çok katıldığı görülmektedir. Bu durum;

- Mevcudu 26-30 kişi arasında olan sınıflarda öğretmenlerin, öğrencileri araştırma yapmaya yönlendirdiği anlamına gelebilir.
- Mevcudu 26-30 kişi arasında olan sınıflarda öğretmenler, öğrencilerinin araştırma çalışmalarında etkin olarak rehberlik yapabilir.
- Mevcudu 26-30 kişi arasında olan sınıflarda öğretmenler, öğrencilerinin araştırma çalışmalarını en iyi şekilde değerlendirebilir.

Tablo 25 incelendiğinde, sınıf mevcudu 25 kişiden az olan sınıflarda, öğretmenin konu ile ilgili kazanımları kısaca tahtaya yazdığı düşüncesine, daha çok katıldığı görülmektedir. Bu durum;

- Mevcudu 25 kişiden az olan sınıflarda öğretmenlerin konu ile ilgili kazanımları kısaca tahtaya yazdığı anlamına gelebilir.
- Mevcudu 25 kişiden az olan sınıflarda öğretmenlerin konuları daha fazla irdelediği düşünülebilir.
- Mevcudu 25 kişiden az olan sınıflarda öğretmenlerin konuların kalıcı öğretimine önem verdiği ve zaman ayırabildiği düşünülebilir.

Tablo 26 incelendiğinde, sınıf mevcudu 25 kişiden az olan sınıflarda, öğretmenin etkili bir dil kullandığı düşüncesine, daha çok katıldığı görülmektedir. Bu durum;

- Mevcudu 25 kişiden az olan sınıflarda öğretmenlerin etkili bir dil kullandığı anlamına gelebilir.
- Mevcudu 25 kişiden az olan sınıflarda öğretmenlerin dilin etkin kullanımı ile derse olan ilgiyi ve buna bağlı olarak ders başarısını arttırmayı hedefledikleri düşünülebilir.

Tablo 27 incelendiğinde, sınıf mevcudu 26-30 kişi arasında olan sınıflarda, öğretmenin zaman zaman grup çalışmaları yaptırdığı düşüncesine, daha çok katıldığı görülmektedir. Bu durum;

- Mevcudu 26-30 kişi arasında olan sınıflarda öğretmenlerin zaman zaman grup çalışması yaptırdığı anlamına gelebilir.
- Mevcudu 26-30 kişi arasında olan sınıflarda öğretmenlerin farklı öğretim tekniklerini kullandığı söylenebilir.
- Mevcudu 26-30 kişi arasında olan sınıflarda öğretmenlerin grup çalışmalarını daha iyi takip edip değerlendirdiği söylenebilir.
- Mevcudu 26-30 kişi arasında olan sınıflarda öğretmenlerin grup çalışmaları ile

öğrencilerin paylaşımlarını arttırarak kişilik gelişimi ile öğretim sürecini birleştirdiği söylenebilir.

Tablo 28 incelendiğinde, sınıf mevcudu 25 kişiden az olan sınıflarda, öğrencilerin Türk Dili ve Edebiyatı dersi için yapılan sınavın kendilerini değerlendirdiğini düşüncesine, daha çok katıldığı görülmektedir. Bu durum;

- Mevcudu 25 kişiden az olan sınıflarda, öğrencilerin Türk Dili ve Edebiyatı dersi için yapılan sınavın kendilerini değerlendirdiğine inandıklarını gösterir.
- Mevcudu 25 kişiden az olan sınıflarda öğretmenlerin, farklı soru tiplerini ihtiva eden, tüm kazanımları ölçen sınavlar hazırladıkları söylenebilir.
- Mevcudu 25 kişiden az olan sınıflarda öğretmenlerin, sınavları okurken gösterdiği titizlik mevcudu kalabalık olan sınıfların sınavlarını okurken gösterdiği titizlikten daha fazla olacağı söylenebilir.
- Sınıf mevcudunun 25 kişiden az olması öğrencide, öğretmenin sınav hazırlama ve değerlendirmesine olan güveni arttırabilir.

Tablo 29 incelendiğinde, sınıf mevcudu 25 kişiden az olan sınıflarda, öğrencilerin konuyu çok iyi anladığı düşüncesine, daha çok katıldığı görülmektedir. Bu durum;

- Mevcudu 25 kişiden az olan sınıflarda öğrencilerin konuyu daha iyi anladığı anlamına gelebilir.
- Mevcudu 25 kişiden az olan sınıflarda öğretim etkinliklerinin daha verimli yapıldığı söylenebilir.
- Mevcudu 25 kişiden az olan sınıflarda konunun anlaşılmasına ilişkin farklı öğretim tekniklerinin etkin kullanıldığı söylenebilir.

Tablo 30 incelendiğinde, sınıf mevcudu 25 kişiden az olan sınıflarda, öğrencilerin dersi sıkılmadan dinledikleri düşüncesine, daha çok katıldığı görülmektedir. Bu durum;

- Mevcudu 25 kişiden az olan sınıflarda öğrencilerin dersi sıkılmadan dinledikleri anlamına gelebilir.
- Mevcudu 25 kişiden az olan sınıflarda öğrenciler, öğretme-öğrenme sürecine aktif olarak katılabilmektedirler bunun da derse olan ilgiyi arttırarak öğrenmeyi zevkli kıldığı söylenebilir.

Tablo 31 incelendiğinde, sınıf mevcudu 25 kişiden az olan sınıflarda, öğrencilerin

öğretmeni ders boyunca dikkatlice izleyebildikleri düşüncesine, daha çok katıldığı görülmektedir. Bu durum;

- Mevcudu 25 kişiden az olan sınıflarda öğretmenin ders boyunca öğrencilerin ilgisini canlı tutabildiği anlamına gelebilir.
- Mevcudu 25 kişiden az olan sınıflarda öğretmenlerin daha renkli ders işlediği düşünülebilir.

Tablo 32 incelendiğinde, sınıf mevcudu 25 kişiden az olan sınıflarda, öğrencilerin ders anlatırken aktif olabildikleri düşüncesine, daha çok katıldığı görülmektedir. Bu durum;

- Mevcudu 25 kişiden az olan sınıflarda öğrencilerin derse aktif katılımının sağlanabildiği anlamına gelebilir.
- Mevcudu 25 kişiden az olan sınıflarda bireysel olarak öğrencilere daha fazla söz hakkı düşebildiği anlamına gelebilir.
- Mevcudu 25 kişiden az olan sınıflarda ders sunumu etkinliklerinin daha verimli olduğu söylenebilir.

Tablo 33 incelendiğinde, sınıf mevcudu 25 kişiden az olan sınıflarda, öğrencilerin Türk Dili ve Edebiyatı dersini çok sevdiği düşüncesine, daha çok katıldığı görülmektedir. Bu durum;

- Mevcudu 25 kişiden az olan sınıflarda Türk Dili ve Edebiyatı dersinin daha çok sevildiği anlamına gelebilir.
- Türk Dili ve Edebiyatı dersi, mevcudu 25 kişiden az olan sınıflarda öğrencilere, onları zorlu yaşam şartlarına hazırlayacak; onlara diğer insanların tecrübeleri yoluyla ruh zenginliği, düşünce gücü, hüküm verme yeteneği ve estetik algı kazandıracak şekilde işlenebilir. Bunun da dersi sevmeyi sağladığı söylenebilir.

VI. 2. 3. “Okul Türü” Değişkenine İlişkin Tartışmalar

Bu bölümde öğrencilerin okul türü değişkenine ilişkin elde edilen bulgular tartışılacaktır. Öğrenci deneklerin bağımlı sorulara verdikleri cevapların okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda 41 sorudan 16 soruya verilen cevaplarda farklılık

bulunmuştur.

Tablo 34 incelendiğinde, genel lisede görev yapan öğretmenlerin öğrencilere adlarıyla hitap ettiği düşüncesine, daha çok katıldığı görülmektedir. Bu durum;

- Genel lisede görev yapan öğretmenlerin öğrencilere adlarıyla hitap ettiği anlamına gelebilir.
- Genel lisede görev yapan öğretmenlerin öğrencilerine yakın olduğunu düşünebilir.
- Genel lisede görev yapan öğretmenlerin öğrencileriyle daha fazla zaman geçirdiğini düşünebilir.

Tablo 35 incelendiğinde, genel lisede görev yapan öğretmenlerin, öğrencilerden soracak soruları ve tartışmak istedikleri herhangi bir şey olduğunda kendisine telefon etmelerini ve gerekirse sınıf dışında görüşmek istediği düşüncesine, daha çok katıldığı görülmektedir. Bu durum;

- Genel lisede görev yapan öğretmenlerin öğrencilerine karşı yakın ve ilgili olduğu anlamına gelebilir.
- Genel lisede görev yapan öğretmenlerin, öğrencilerden soracak soruları ve tartışmak istedikleri herhangi bir şey olduğunda kendisine telefon etmelerini ve gerekirse sınıf dışında görüşmek istediği anlamına gelebilir.
- Türk Dili ve Edebiyatı dersinin bireyi sosyal yaşama hazırladığı düşünülürse, öğretmenin ders dışı zamanlarında da öğrencileri ile görüşme isteğinde bulunması öğretmenin sınıf ortamı dışında tanınmasını, aynı şekilde öğrencilerin sosyal hayatları içinde değerlendirilmesini mümkün kılacaktır. Öğrenci öğretmenini toplumsal hayatın içinde görerek kendine rol model alabilir.

Tablo 36 incelendiğinde, özel lisede görev yapan öğretmenlerin, güncel gelişmeleri takip ettiği ve öğrencilerle paylaştığı düşüncesine, daha çok katıldığı görülmektedir. Bu durum;

- Özel lisede görev yapan öğretmenlerin güncel gelişmeleri takip ettiği ve öğrencilerle paylaştığı anlamına gelebilir.
- Özel lisede görev yapan öğretmenler sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilere hitap etmektedirler. Bu durum öğretmenden beklentileri arttırmaktadır. Özel okul öğretmenlerinin kendilerini sürekli yenilemelerini, güncel gelişmeleri takip ederek öğrencilerine sunmalarını gerekli kıldığı söylenebilir.

Tablo 37 incelendiğinde, genel lisede görev yapan öğretmenlerin, öğrencilerin

sorularına tatmin edici cevap verdiği düşüncesine, daha çok katıldığı görülmektedir. Bu durum;

- Genel lisede görev yapan öğretmenlerin, öğrencilerin sorularına tatmin edici cevap verdiği anlamına gelebilir.
- Genel lise öğretmenlerinin, derslerde öğrencilerine soru sorma imkanı verdiği anlamına gelir.
- Genel lise öğretmenlerinin soru-cevap öğretim tekniğini etkin kullandıkları anlamına gelebilir.

Tablo 38 incelendiğinde, genel lisede görev yapan öğretmenlerin, öğrencileri araştırma yapmaya yönlendirdiği düşüncesine, daha çok katıldığı görülmektedir. Bu durum;

- Genel lisede görev yapan öğretmenlerin öğrencileri araştırma yapmaya yönlendirdiği anlamına gelebilir.
- Genel liselerde öğretmenlerin Türk Dili ve Edebiyatı öğretim sürecinde salt bilgi değil bunun yanında bu bilgilerin kaynaklarını, bilgiye ulaşma metotlarını da öğrettiklerini gösterebilir.

Tablo 39 incelendiğinde, özel lisede görev yapan öğretmenlerin, drama tekniğinden yararlandığı düşüncesine, daha çok katıldığı görülmektedir. Bu durum;

- Özel lisede görev yapan öğretmenlerin drama tekniğinden yararlandığını gösterebilir.
- Özel liselerde sosyal aktivitelere daha fazla önem verildiğini düşünebilir
- Özel liselerin fiziki koşullarının drama tekniğini etkin kullanmaya elverişli olduğu söylenebilir.

Tablo 40 incelendiğinde, genel lisede görev yapan öğretmenlerin, zaman zaman grup çalışması yaptırdığı düşüncesine, daha çok katıldığı görülmektedir. Bu durum;

- Genel lisede görev yapan öğretmenlerin zaman zaman grup çalışması yaptırdığı anlamına gelebilir.
- Genel lise öğretmenlerinin grup çalışmaları ile sınıf içi barışını arttırmaya çalıştıkları düşünülebilir.

Tablo 41 incelendiğinde, özel lisede öğrenim gören öğrencilerin, Türk Dili ve Edebiyatı dersi için yapılan sınavın kendilerini değerlendirdiğine inandıkları düşüncesine, daha çok katıldığı görülmektedir. Bu durum;

- Özel lisede öğrenim gören öğrenciler Türk Dili ve Edebiyatı dersi için yapılan sınavın kendilerini değerlendirdiğine inandıkları anlamına gelebilir.
- Özel lise öğretmenlerinin sınav hazırlama ve değerlendirmede özenli olduğunu düşünebilir.

Tablo 42 incelendiğinde, özel lisede öğrenim gören öğrencilerin, konuyu çok iyi anladıkları düşüncesine, daha çok katıldığı görülmektedir. Bu durum;

- Özel lisede öğrenim gören öğrencilerin konuyu çok iyi anladıklarını anlamına gelebilir.
- Özel liselerde derslerin verimli geçtiği anlamına gelebilir.
- Özel liselerde derslerin kalıcı öğretimi ve anlaşılmasını sağlamak için okulun imkanları dahilinde değişik ders araç ve gereçlerinin kullanıldığını düşünebilir.

Tablo 43 incelendiğinde, özel lisede öğrenim gören öğrencilerin, dersi sıkılmadan dinledikleri düşüncesine, daha çok katıldığı görülmektedir. Bu durum;

- Özel lisede öğrenim gören öğrenciler dersi sıkılmadan dinledikleri anlamına gelebilir.
- Özel lisede eğitim gören öğrencilerin öğrenmeye açık ve istekli oldukları anlamına gelebilir.
- Özel lisede Türk Dili ve Edebiyatı dersi öğretim sürecinde öğretmenlerin verimli olduğu, dersi renkli ve zevkli kılacak yöntem ve teknikler kullandıkları söylenebilir.

Tablo 44 incelendiğinde, özel lisede öğrenim gören öğrencilerin, öğretmeni ders boyunca dikkatlice izleyebildikleri düşüncesine, daha çok katıldığı görülmektedir. Bu durum;

- Özel lisede öğrenim gören öğrenciler, öğretmeni ders boyunca dikkatlice izleyebildikleri anlamına gelmektedir.
- Özel lisede görev yapan öğretmenlerin, öğrencilerinin beklentileri doğrultusunda dikkatlerini canlı tutacak yöntem ve teknikler kullandıkları düşünülebilir.

Tablo 45 incelendiğinde, özel lisede öğrenim gören öğrencilerin, öğretmen ders anlatırken aktif olabildikleri düşüncesine, daha çok katıldığı görülmektedir. Bu durum;

- Özel lisede öğrenim gören öğrencilerin, öğretmen ders anlatırken aktif olabildikleri anlamına gelebilir.
- Özel liselerde öğrenme ortamının rahat olduğunu düşünebilir.
- Özel liselerde öğrencilerin, öğretim sürecinde aktif rol aldığını gösterebilir.

Tablo 46 incelendiğinde, özel lisede öğrenim gören öğrencilerin, dersin nasıl

geçtiğini anlamadıkları düşüncesine, daha çok katıldığı görülmektedir. Bu durum;

- Özel lisede öğrenim gören öğrencilerin dersin nasıl geçtiğini anlamadıkları anlamına gelebilir.
- Özel liselerde derslerin öğrencileri sıkmadan dolu dolu geçtiğini anlamına gelebilir.

Tablo 47 incelendiğinde, özel lisede öğrenim gören öğrencilerin, dersin bitmesini istemedikleri düşüncesine, daha çok katıldığı görülmektedir. Bu durum;

- Özel lisede öğrenim gören öğrencilerin dersin bitmesini istemedikleri anlamına gelebilir.
- Özel liselerde Türk Dili ve Edebiyatı dersinin öneminin iyi kavratıldığını gösterebilir.
- Özel liselerde Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin derslerini verimli işlediğini gösterebilir.

Tablo 48 incelendiğinde, genel lisede öğrenim gören öğrencilerin Türk Dili ve Edebiyatı dersindeki Arapça, Farsça kelimeleri öğrenmekte zorlandıkları düşüncesine, daha çok katıldığı görülmektedir. Bu durum;

- Genel lisede öğrenim gören öğrencilerin Türk Dili ve Edebiyatı dersindeki Arapça, Farsça kelimeleri öğrenmekte zorlandıkları anlamına gelebilir.
- Genel liselerde Türk Dili ve Edebiyatı dersinin daha ağır seviyede işlendiğini düşünülebilir.

Tablo 49 incelendiğinde, genel lisede öğrenim gören öğrencilerin Türk Dili ve Edebiyatı dersinin faydalarına inandıkları düşüncesine, daha çok katıldığı görülmektedir. Bu durum;

- Genel lisede öğrenim gören öğrencilerin Türk Dili ve Edebiyatı dersinin faydalarına inandıkları anlamına gelebilir.
- Genel liselerde öğrencilere Türk Dili ve Edebiyatı dersinin faydalarının kavratıldığı düşünülebilir.
- Genel lisede öğrenim gören öğrencilere Türk dili ve edebiyatı dersinde verilen bilgilerin uygulanması için imkanlar verildiği düşünülebilir.

VI. 2. 4. “Aile Gelir Düzeyi ” Değişkenine İlişkin Tartışmalar

Bu bölümde öğrencilerin aile gelir düzeyi değişkenine ilişkin elde edilen bulgular tartışılacaktır. Öğrenci deneklerin bağımlı sorulara verdikleri cevapların aile gelir düzeyi

değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Tukey analizi sonucunda 41 sorudan 2 soruya verilen cevaplarda farklılık bulunmuştur.

Tablo 50 incelendiğinde, aileleri 1000-1500 YTL gelir düzeyine sahip olan öğrencilerin, aileleri 0-1000 YTL gelir düzeyine sahip öğrencilere göre konu ile ilgili ana düşünceleri kavramakta zorlanmadıkları düşüncesine, daha çok katıldığı görülmektedir. Bu durum;

- Aileleri 1000-1500 YTL gelir düzeyine sahip olan öğrencilerin, aileleri 0-1000 YTL gelir düzeyine sahip öğrencilere göre konu ile ilgili ana düşünceleri kavramakta zorlanmadıkları anlamına gelebilir.
- Aile gelir düzeyi düşük olan öğrencilerin ders algısının azaldığı söylenebilir.
- Aile gelir düzeyi Türkiye standartlarına göre orta seviyede olan öğrencilerin eğitim konusunda iyi yönlendirildikleri düşünülebilir.

Tablo 51 incelendiğinde, 0-1000 YTL gelir düzeyine sahip olan öğrencilerin, aileleri 1501-2000 YTL gelir düzeyine sahip öğrencilere göre, aileleri 0-1000 YTL gelir düzeyine sahip olan öğrencilerin, aileleri 2001-2500 YTL gelir düzeyine sahip öğrencilere göre ve aileleri 2501-3000 YTL gelir düzeyine sahip olan öğrencilerin, aileleri 2001-2500 YTL gelir düzeyine sahip öğrencilere göre Türk Dili ve Edebiyatı dersindeki Arapça, Farsça kelimeleri öğrenmekte zorlanmadıklarını düşüncesine, daha çok katıldığı görülmektedir. Bu durum;

- Aileleri 0-1000 YTL gelir düzeyine sahip olan öğrencilerin, aileleri 1501-2000 YTL gelir düzeyine sahip öğrencilere göre, aileleri 0-1000 YTL gelir düzeyine sahip olan öğrencilerin, aileleri 2001-2500 YTL gelir düzeyine sahip öğrencilere göre ve aileleri 2501-3000 YTL gelir düzeyine sahip olan öğrencilerin, aileleri 2001-2500 YTL gelir düzeyine sahip öğrencilere göre Türk Dili ve Edebiyatı dersindeki Arapça, Farsça kelimeleri öğrenmekte zorlanmadıkları anlamına gelebilir.
- Aile gelir düzeyi düşük olan öğrencilerin eğitim konusunda kararlı oldukları ve okumayı kurtuluşları olarak gördüğü söylenebilir.
- Aile gelir düzeyi ortanın üstünde olan öğrencilerin de edebiyat öğretimi konusunda daha bilinçli olduğu söylenebilir.

VI. 2. 5. “Baba Eğitim Düzeyi ” Değişkenine İlişkin Tartışmalar

Bu bölümde öğrencilerin baba eğitim düzeyi değişkenine ilişkin elde edilen bulgular tartışılacaktır. Öğrenci deneklerin bağımlı sorulara verdikleri cevapların baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi sonucunda 41 sorudan 2 soruya verilen cevaplarda farklılık bulunmuştur.

Tablo 52 incelendiğinde, öğretmenlerin geçmiş konuları sınıfta tekrar ettiği düşüncesine fazla katılan öğrencilerin, baba eğitim düzeyi lisansüstü olan öğrenciler; en az katılan öğrencilerin ise baba eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilere ait olduğu görülmektedir.

- Baba eğitim düzeyi lisan üstü olan öğrencilerin öğretmenin geçmiş konuları sınıfta tekrar ettiğini düşündükleri anlamına gelebilir.
- Baba eğitim düzeyi ortaokul olan öğrenciler öğretmenin geçmiş konuları sınıfta tekrar ettiğini düşünmedikleri anlamına gelebilir.
- Baba eğitim düzeyi yüksek olana öğrencilerin dersi daha iyi takip ettiği düşünülebilir.

Tablo 52A incelendiğinde, baba eğitim düzeyi lisansüstü olan öğrencilerin; baba eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilere göre, lise olan öğrencilere göre ve üniversite olan öğrencilere göre öğretmenin geçmiş konuları sınıfta tekrar ettiği düşüncesine daha çok katıldığı görülmektedir.

- Baba eğitim düzeyi lisansüstü olan öğrencilerin; baba eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilere göre, lise olan öğrencilere göre ve üniversite olan öğrencilere göre öğretmenin geçmiş konuları sınıfta tekrar ettiğini düşündükleri anlamına gelebilir.
- Baba eğitim düzeyinin yüksek olmasının öğrenciyi eğitim konusunda daha bilinçli kıldığı söylenebilir

Tablo 53 incelendiğinde, Türk Dili ve Edebiyatı ile ilgili sordukları soruların kendilerine ödev olarak verildiği düşüncesine fazla katılan öğrencilerin, baba eğitim düzeyi lise olan öğrenciler; en az katılan öğrencilerin ise baba eğitim düzeyi ilkokul olan öğrencilere ait olduğu görülmektedir.

- Baba eğitim düzeyi lise olan öğrencilerin Türk Dili ve Edebiyatı ile ilgili sordukları soruların kendilerine ödev olarak verildiğini düşündükleri anlamına gelebilir.
- Baba eğitim düzeyi ilkokul olan öğrencilerin Türk Dili ve Edebiyatı ile ilgili sordukları soruların kendilerine ödev olarak verildiğini düşünmedikleri anlamına gelebilir.

- Baba eğitim düzeyi yüksek olana öğrencilerin daha sorgulayıcı olduğu düşünülebilir.

Tablo 53A incelendiğinde, Baba eğitim düzeyi lise olan öğrencilerin, baba eğitim düzeyi ilkokul olan öğrencilere göre, baba eğitim düzeyi üniversite olan öğrencilerin, baba eğitim düzeyi ilkokul olan öğrencilere göre Türk Dili ve Edebiyatı ile ilgili sordukları soruların kendilerine ödev olarak verildiği düşüncesine daha çok katıldığı görülmektedir.

- Baba eğitim düzeyi lise olan öğrenciler, baba eğitim düzeyi ilkokul olan öğrencilere göre, baba eğitim düzeyi üniversite olan öğrenciler, baba eğitim düzeyi ilkokul olan öğrencilere göre Türk Dili ve Edebiyatı ile ilgili sordukları soruların kendilerine ödev olarak verildiğini düşündükleri anlamına gelebilir.
- Baba eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin sorgulayıcı yaklaşımlar gösterdiği söylenebilir.

VI. 2. 6. “Anne Eğitim Düzeyi ” Değişkenine İlişkin Tartışmalar

Bu bölümde öğrencilerin anne eğitim düzeyi değişkenine ilişkin elde edilen bulgular tartışılacaktır. Öğrenci deneklerin bağımlı sorulara verdikleri cevapların anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) analizi sonucunda 41 sorudan 1 soruya verilen cevaplarda farklılık bulunmuştur.

Tablo 54 incelendiğinde, konuyu çok iyi anladığı düşüncesine en fazla katılan öğrencilerin anne eğitim düzeyi lise olan öğrenciler; en az katılan öğrencilerin ise anne eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilere ait olduğu görülmektedir.

- Anne eğitim düzeyi lise olan öğrencilerin konuyu çok iyi anladığını düşündükleri anlamına gelebilir.
- Anne eğitim düzeyi ortaokul olan öğrenciler konuyu çok iyi anlamadığını düşündükleri anlamına gelebilir.
- Anne eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin ders algısı ve bilincinin yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 54A incelendiğinde, Anne eğitim düzeyi lise olan öğrencilerin, anne eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilere göre konuyu çok iyi anladığı düşüncesine daha çok katıldığı görülmektedir.

- Anne eğitim düzeyi lise olan öğrencilerin, anne eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilere

göre konuyu çok iyi anladığı düşünülebilir.

- Anne eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin ders algısının ve ders bilincinin yüksek olduğu söylenebilir.

VI. 3. ÖĞRENCİ DENEKLERİN BAĞIMLI SORULARA VERDİĞİ CEVAPLARIN FREKANS, YÜZDE, ORTALAMA VE STANDART SAPMA DAĞILIMLARINA İLİŞKİN TARTIŞMALAR

Bu bölümde, öğrenci deneklerin bağımlı sorulara verdiği cevapların frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma dağılımlarına ilişkin tartışmalar verilmektedir.

VI. 3. 1. Öğrenci Deneklerin, Öğretmenlerinin Ders İçi Davranışları ile İlgili Bağımlı Sorulara Verdiği Cevapların Frekans, Yüzde, Ortalama ve Standart Sapma Dağılımlarına İlişkin Sonuçlar

Tablo 55 incelendiğinde, anket çalışmasına katılan öğrenci denekler ($X=3,98$) sık sık öğretmenlerin öğrencilere isimleri ile hitap ettiklerini belirtmişlerdir. Anket çalışmasına katılan öğrenci denekler ($X=3,10$) genellikle öğretmenlerin konuşurken sınıfa gülümsediklerini belirtmişlerdir. Anket çalışmasına katılan öğrenci denekler ($X=3,63$) sık sık öğretmenlerin sınıfa hitap ederken etkili bir ses tonu kullandıklarını belirtmişlerdir. Anket çalışmasına katılan öğrenci denekler ($X=3,86$) sık sık öğretmenlerin konuşurken sınıfa baktıklarını belirtmişlerdir. Anket çalışmasına katılan öğrenci denekler ($X=3,71$) sık sık öğretmenlerin sınıfa hitap ederken rahat bir duruş sergilediklerini, jest ve mimikler kullandıklarını belirtmişlerdir. Anket çalışmasına katılan öğrenci denekler ($X=3,60$) sık sık öğretmenlerin soru sorduklarını ve öğrencileri konuşmaya teşvik ettiklerini belirtmişlerdir. Anket çalışmasına katılan öğrenci denekler ($X=3,20$) genellikle öğretmenlerin yapılan çalışmalara yazılı veya sözel önerilerle geri aktarımda bulduklarını belirtmişlerdir. Anket çalışmasına katılan öğrenci denekler ($X=3,23$) genellikle öğretmenlerin, öğrencilerin görüşlerini ve bakış açılarını ortaya çıkaracak sorular sorduklarını belirtmişlerdir. Anket çalışmasına katılan öğrenci denekler ($X=3,02$) genellikle öğretmenlerin, öğrencilerin çalışmalarına, davranışlarına ve yorumlarına övgüde bulduklarını belirtmişlerdir. Anket çalışmasına katılan öğrenci denekler ($X=2,01$) nadiren

öğretmenlerin, öğrencilerden soracak soruları ve tartışmak istedikleri herhangi bir şey olduğunda kendisine telefon etmelerini ve gerekirse sınıf dışında görüşmelerini istediklerini belirtmişlerdir.

- Öğrenci deneklerin, en çok öğretmenlerin öğrencilere isimleri ile hitap ettiklerini düşündükleri söylenebilir.
- Öğrenci deneklerin, en çok öğretmenlerin konuşurken sınıfa baktığını düşündükleri söylenebilir.
- Öğrenci deneklerin, en az öğretmenlerin, öğrencilerden soracak soruları ve tartışmak istedikleri herhangi bir şey olduğunda kendisine telefon etmelerini ve gerekirse sınıf dışında görüşmelerini istediklerini düşündükleri söylenebilir.
- Öğrenci deneklerin, en az öğretmenlerin, öğrencilerin çalışmalarına, davranışlarına ve yorumlarına övgüde bulduklarını düşündükleri söylenebilir.

VI. 3. 2. Öğrenci Deneklerin, Öğretmenlerinin Ders İşleme Şekilleri ve Motivasyon Yeterlilikleri ile İlgili Bağımlı Sorulara Verdiği Cevapların Frekans, Yüzde, Ortalama ve Standart Sapma Dağılımlarına İlişkin Sonuçlar

Tablo 56 incelendiğinde, anket çalışmasına katılan öğrenci denekler ($X=2,98$) genellikle öğretmenlerin güncel gelişmeleri takip edip kendileri ile paylaştığını belirtmişlerdir. Anket çalışmasına katılan öğrenci denekler ($X=3,36$) genellikle öğretmenlerin dersi anlatırken farklı kaynaklardan yararlandığını belirtmişlerdir. Anket çalışmasına katılan öğrenci denekler ($X=3,55$) sık sık öğretmenlerin konuları çok yönlü olarak ele aldığını belirtmişlerdir. Anket çalışmasına katılan öğrenci denekler ($X=3,65$) sık sık öğretmenlerin, öğrencilerin sorularına tatmin edici cevap verdiğini belirtmişlerdir. Anket çalışmasına katılan öğrenci denekler ($X=3,42$) sık sık öğretmenlerin, öğrencileri araştırma yapmaya yönlendirdiğini belirtmişlerdir. Anket çalışmasına katılan öğrenci denekler ($X=3,11$) genellikle öğretmenlerin konu ile ilgili kazanımları kısaca tahtaya yazdığını belirtmişlerdir. Anket çalışmasına katılan öğrenci denekler ($X=3,65$) sık sık öğretmenlerin etkili bir dil kullandığını belirtmişlerdir. Anket çalışmasına katılan öğrenci denekler ($X=3,35$) genellikle öğretmenlerin konuyu güncel hayattan örnekler vererek somutlaştırdığını belirtmişlerdir. Anket çalışmasına katılan öğrenci denekler ($X=2,32$) nadiren öğretmenlerin drama tekniğinden yararlandığını belirtmişlerdir. Anket

çalışmasına katılan öğrenci denekler ($X=3,39$) genellikle öğretmenlerin ders konusu ile ilgili çeşitli kaynaklardan yararlanarak konuyu zenginleştirdiğini belirtmişlerdir. Anket çalışmasına katılan öğrenci denekler ($X=2,33$) nadiren öğretmenlerin zaman zaman grup çalışmaları yaptırdığını belirtmişlerdir. Anket çalışmasına katılan öğrenci denekler ($X=3,74$) sık sık öğretmenlerin Türk Dili ve Edebiyatı derslerini açık ve anlaşılır olarak anlattığını belirtmişlerdir. Anket çalışmasına katılan öğrenci denekler ($X=2,72$) genellikle öğretmenlerin geçmiş konuları sınıfta tekrar ettiğini belirtmişlerdir. Anket çalışmasına katılan öğrenci denekler ($X=2,35$) nadiren Türk Dili ve Edebiyatı ile ilgili sorulan soruların kendilerine ödev olarak verildiğini belirtmişlerdir. Anket çalışmasına katılan öğrenci denekler ($X=3,01$) genellikle Türk Dili ve Edebiyatı dersi için yapılan sınavın kendilerini değerlendirdiğine inandıklarını belirtmişlerdir.

- Öğrenci deneklerin, en çok Türk Dili ve Edebiyatı dersinin açık ve anlaşılır olarak anlatıldığını düşündükleri söylenebilir.
- Öğrenci deneklerin, en çok öğretmenlerin etkili bir dil kullandığını düşündükleri söylenebilir.
- Öğrenci deneklerin, en çok öğretmenlerin, öğrencilerin sorularına tatmin edici cevaplar verdiğini düşündükleri söylenebilir.
- Öğrenci deneklerin, en az öğretmenlerin drama tekniğinden yararlandığını düşündükleri söylenebilir.
- Öğrenci deneklerin, en az öğretmenlerin zaman zaman grup çalışması yaptırdığını düşündükleri söylenebilir.

VI. 3.3. Öğrenci Deneklerin, Öğrencilerin Başarı Davranışları ile İlgili Bağımlı Sorulara Verdiği Cevapların Frekans, Yüzde, Ortalama ve Standart Sapma Dağılımlarına İlişkin Sonuçlar

Tablo 57 incelendiğinde, anket çalışmasına katılan öğrenci denekler ($X=3,45$) sık sık konuyu çok iyi anladıklarını belirtmişlerdir. Anket çalışmasına katılan öğrenci denekler ($X=2,75$) genellikle dersi sıkılmadan dinlediklerini belirtmişlerdir. Anket çalışmasına katılan öğrenci denekler ($X=3,01$) genellikle öğretmeni ders boyunca dikkatlice izleyebildiklerini belirtmişlerdir. Anket çalışmasına katılan öğrenci denekler ($X=3,50$) sık sık konu ile ilgili ana düşünceleri kavramakta zorlanmadıklarını belirtmişlerdir. Anket

çalışmasına katılan öğrenci denekler (X=3,21) genellikle ders anlatırken aktif olabildiklerini belirtmişlerdir. Anket çalışmasına katılan öğrenci denekler (X=3,52) sık sık ders işlenirken düşüncelerini ifade etme fırsatı bulduklarını belirtmişlerdir. Anket çalışmasına katılan öğrenci denekler (X=2,90) genellikle Türk Dili ve Edebiyatı dersine istemeyerek çalıştıklarını belirtmişlerdir. Anket çalışmasına katılan öğrenci denekler (X=3,10) genellikle ders işleme tarzının kendilerini konu hakkında düşünmeye yönlendirdiğini belirtmişlerdir. Anket çalışmasına katılan öğrenci denekler (X=2,76) genellikle Türk Dili ve Edebiyatı dersini çok sevdiklerini belirtmişlerdir. Anket çalışmasına katılan öğrenci denekler (X=2,24) nadiren derse girmek için sabırsızlandıklarını belirtmişlerdir. Anket çalışmasına katılan öğrenci denekler (X=2,58) nadiren dersin nasıl geçtiğini anlamadıklarını belirtmişlerdir. Anket çalışmasına katılan öğrenci denekler (X=2,16) nadiren dersin bitmesini istemediklerini belirtmişlerdir. Anket çalışmasına katılan öğrenci denekler (X=2,93) genellikle ders işleme tarzının Türk Dili ve Edebiyatı ilgiyi arttırdığını belirtmişlerdir. Anket çalışmasına katılan öğrenci denekler (X=3,57) sık sık yorum gerektiren durumlarda zorlanmadıklarını belirtmişlerdir. Anket çalışmasına katılan öğrenci denekler (X=3,13) genellikle Türk Dili ve Edebiyatı dersindeki Arapça ve Farsça kelimeleri öğrenmekte zorlandıklarını belirtmişlerdir. Anket çalışmasına katılan öğrenci denekler (X=3,78) sık sık Türk Dili ve Edebiyatı dersinin faydalarına inandıklarını belirtmişlerdir.

- Öğrenci deneklerin, en çok Türk Dili ve Edebiyatı dersinin faydalarına inandıklarını düşündükleri söylenebilir.
- Öğrenci deneklerin, en çok yorum gerektiren durumlarda zorlanmadıklarını düşündükleri söylenebilir.
- Öğrenci deneklerin, en az dersin bitmesini hiç istemiyorum düşüncesine sahip oldukları söylenebilir.
- Öğrenci deneklerin, en az derse girmek için sabırsızlandıkları düşüncesine sahip oldukları söylenebilir.

BÖLÜM VII

ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgulardan ve ulaşılan sonuçlardan faydalanılarak, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Motivasyon Yeterliliklerinin Öğrenci Başarısı Üzerindeki olumlu etkilerin arttırılması, olumsuz etkilerin azaltılması yolunda alınabilecek önlemler ve Türk Dili ve Edebiyatı dersi öğretiminde karşılaşılan aksaklıkların giderilmesi için aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

1. Öğrencilerin Türk Dili ve Edebiyatı dersindeki başarılarını arttırmak için anaokulundan başlayarak anadil öğretimine önem verilmelidir. Öğrencilere, anadillerinin zenginliği, anlatım gücü sezdirilip kavratıldıkça anadillerine bağlılıkları artacaktır. Anadillerinin temel kurallarını ve türlü anlatım biçimlerini öğrendikten sonra konuşma ve yazılarında daha bilinçli hareket edeceklerdir.
2. Bir etkinlik sürecindeki bir organizmanın beklenen davranışı sergileyebilmesi için yeterli düzeyde güdülenmesi gerekir. Güdüleme boyutunda yetersizlik gösteren organizma ulaşması gereken hedefe odaklanma bakımından problemler gösterecektir. Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri ilk olarak öğrencide gizli güç olan ilgiyi temin etmelidir.
3. Öğretmen öğrencilerini sevmelidir; onları teşvik ve takdir etmelidir. Öğrencideki üretken yönü harekete geçirebilmeli, eskilerin deyimiyle marifetin iltifata tabi olduğunu göz önünde tutmalıdır. Öğrenciye olumlu yaklaşırsa o derecede başarı sağlanacaktır.
4. Türk Dili ve Edebiyatı öğretiminde eğitimci öğrencilerin cinsiyet değişkenini

dikkate almalı ona göre yönlendirmelidir. Öğrencilerin dil gelişimi ve algılama gücüne bağlı olarak eserler okuması ve okuduklarını anlatması ve tartışması sağlanmalıdır.

5. Öğrenci yaşadığı ortamdan etkilenir. Aile, arkadaş ve öğretmenlerinin kültür düzeyi burada önemli rol oynar. Sosyal çevreleri gereği ilgi alanları, dil gelişimi, estetik algısı sınırlı kalmış öğrencilerin eğitimi özel ilgi gerektirir. Yönlendirici konumunda olan öğretmen, bu alanlarda öğrencilerini geliştirmeye yönelik ek çalışmalar yapmalıdır.
6. Dil formasyonu iki temel birimden oluşmaktadır; 'anlama' ve 'anlatma'. Anlama becerisi, 'okuma' ve 'dinleme'; anlatma becerisi ise 'konuşma' ve 'yazma' alt birimlerine ayrılır. Türk Dili ve Edebiyatı dersleri çerçevesinde öğrencilere verilen konuşma ve yazma çalışmaları, sınıf tartışmaları, inceleme ve araştırma raporları, kaynak kişiler ile yapılan görüşmelerin sınıfa aktarılması gibi etkinlikler öğrencilerin dil bilincini geliştirecektir.
7. Türk Dili ve Edebiyatı öğretiminde felsefe bilimine yer verilmelidir. Analiz ve değerlendirme derslerinde felsefe biliminden yararlanmak gerekir. Felsefe alanından elde edilecek destek ve yardımlar edebiyat öğretiminde yeni ufuklar açacaktır.
8. Okuma, bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve diğer öğeleriyle görme, algılama ve kavrama eylemidir. Türk Dili ve Edebiyat öğretiminin temeli okumaya ve anlamaya dayanır. Öğrencilerden bazıları kitap okumaya, okuduğunu anlamaya pek olumlu bakmamaktadır. Bu öğrenciler için okuma etkinliği zorlu bir savaş olabiliyor. Edebî verimleri okumanın bizlere hayat tecrübesi, kelime hazinesi ve bilgi birikimi kazandıracığı konusunda öğrenciler güdülenmelidirler.
9. İçeriği ve görevlileri önceden iyi saptanan ve belli ilkeler çerçevesinde yayımını sürdüren okul gazete ve dergileri, öğrencilerin yazma yeteneklerini, anadillerini kullanma güçlerini, geliştirdiği gibi; onların zevklerini, eğilimlerini de su yüzüne çıkaracaktır.
10. Türk Dili ve Edebiyatı öğretimi, öğrencilere zorlu hayat mücadelesine hazırlayacak; onlara diğer insanların yaşantıları yoluyla iç zenginlik, düşünce gücü, muhakeme yeteneği ve estetik algı kazandıracak şekilde verilmelidir.

11. Türk Dili ve Edebiyatı öğretiminde bilgiyi iletme ve kazanım haline getirme hedefi önde gelir. Bu adımlardan sonra bilgiyi kullanabilme yani uygulama için etkinlikler yaptırılmalıdır.
12. Türk Dili ve Edebiyatı dersi içinde verilecek “Edebiyat Tarihi” bilgisi öğrencilerin geçmiş milli kültürümüzü, estetik heyecanlarımızı tanıyarak günümüze bağlamalarına imkan sağlayacaktır. Edebi algılarımızın geçirdiği safhaları ortaya koyacaktır. Bu yüzden edebiyatın alt dalı olan edebiyat tarihi öğretimine etkinlik kazandırılmalıdır.
13. Türk Dili ve Edebiyatı öğretiminde kullanılacak eserlerin özellikleri yönüyle belli bir seviye ve değer taşıması, ait olduğu dönemi temsil edebilmesi, örnek olabilmesi gerekir. Eser seçiminde bu kriterlere dikkat edilmesi hem yöntem hem de formasyon yönüyle zaruridir.
14. Türk Dili ve Edebiyatı öğretiminde güncel edebi verimler takip edilip öğrencilere bu eserleri tanıyıp ve araştırılmaları için yönlendirme yapılmalıdır.
15. Edebiyat öğretimi edebiyat öğretmenlerinin birikim, yaratılış ve eğilimlerine göre şekil alabilmektedir. Bu sebepten edebiyat öğretmenlerinin kendilerini gerek mesleki gerekse insani olarak niteliklileri yetiştirmiş olmaları dersin ilgi uyandırması ve etkin öğretilmesi hususunda önemli olacaktır.
16. Ders içinde sadece Türk Dili ve Edebiyatı bilgileri değil bunun yanında bu bilgilerin kaynakları, bilgiyi elde etme yol ve yöntemleri de öğretilmelidir.
17. Türk Dili ve Edebiyatı dersleri öğrencilerde dil ve dinleme yeteneğinin gelişmesine katkıda bulunur. Dinleme birikim kazanmanın en önemli yoludur. Bu amaçla öğrencilerin dinleme yetenekleri ölçülmeli bu yolda yazılı edebi eserlerin yanında sözlü verimlerde etkin olarak kullanılmalıdır.
18. Türk edebiyatına ilgi duyan ve yeni ürünler ortaya koyan kuşaklar yetiştirmek için, lise öğrencilerini ilgi ve gereksinimlerine hitap eden eserlerle tanıştırmak gerekir.

KAYNAKÇA

- AKALIN, Ş.H. Eğitim, Öğretim ve Bilim Dili Olarak Türkçe, İkinci Ulusal Eğitim Kurultayı, “Küreselleşme ve Eğitim” 11-12, Ankara, Haziran 2005.
- ARI, R.Ü. ve ark. Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi, Mikro Yayınları, Konya, 1999.
- ARIK, İ.A. Motivasyon ve Heyecana Giriş, İstanbul Üniversitesi Basım, İstanbul, 1996.
- AYDIN, B. Bireysel Özgürlük ve Erdem, 21.Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi, Sedar Eğitim Dizisi, 1.Baskı, İstanbul, Ekim 2001.
- BAŞ, T. Anket Nasıl Hazırlanır? Uygulanır? Değerlendirilir? Seçkin Yayıncılık, Ankara, 2006.
- BAYINDIR, N. Sınıf Yönetiminde Öğretmen Davranışlarının Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 2001.
- BİLEN, M. Plandan Uygulamaya Öğretim, Anı Yayıncılık, Ankara, 2006.
- BİLGE, M. Endüstri Meslek Lisesi Öğrencilerinin Meslek Alanlarına Yönlendirilme Etkinliklerinin Yeterlilik Düzeyi, Marmara Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 2007.

- BÜYÜKKANTARCIOĞLU, N. Bilgi Toplumu Oluşturma Bağlamında Türk Edebiyatı Dersleri Üzerine Düşünceler, Milli Eğitim Dergisi, Yıl:34, Sayı:169, 2006.
- BÜYÜKKARAGÖZ, S.S. Eğitimde Öğretmenin Rolü ve Öğretmen Tutumlarının Öğrenci Davranışı Üzerindeki Etkisi, Milli Eğitim Dergisi, Sayı:137, Ocak-Mart 1998.
- ÇOLAKOĞLU, J. Yaşam Boyu Öğrenmede Motivasyonun Önemi Milli Eğitim Dergisi, Sayı:155-156, Ankara, 2002.
- DEMİREL, Ö. Kuramdan Uygulamaya Program Geliştirme, Pagem Yayıncılık, Ankara.
- DEMİRTAŞ, H. Sınıf İçinde Öğretmen Davranışları, Öğretmen Dünyası Yıl: 20, Sayı:238, Ekim 1999.
- DURSUNOĞLU, H. Cumhuriyetin İlanından Günümüze Türkçe ve Edebiyat Öğretiminin Orta Öğretimdeki Tarihi Gelişimi, Mili Eğitim Dergisi, Yıl.34, Sayı.169, 2006.
- ERBAŞ, N. D. Lise Öğrencilerinin Algılarına Göre İdeal Öğretmenin Kişilik Özellikleri, Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 1998.
- ERCAN A.R. Eğitimde Başarı İçin Öğrenci Tanıma Teknikleri, Ankara, 2000.
- ERDEM, A.R. Nasıl Öğretmeliyim: Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknikleri, Üniversite ve Toplum Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi, Cilt 6, Sayı 2, Haziran 2006.
- ERDEN, M. Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Epsilon Yayıncılık, İstanbul, 2005.

- GÜVEN M. Öğrenme Stilleri ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki, Anadolu Üniversitesi Yayınları, No:1565, Eskişehir, 2004.
- GÜZEL, A. Edebiyat Eğitiminde Amaçlar ve Bu Amaçlara Yönelik Yöntem, Teknik ve Örnek Uygulamalar, Milli Eğitim Dergisi, Sayı:169, Kış 2006.
- HESAPÇIOĞLU, M. Postmodern/Küresel Toplumda Eğitim, Okul ve İnsan Hakları, 21.Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi, Sedar Eğitim Dizisi, İstanbul, Ekim 2001.
- HESAPÇIOĞLU, M. Öğretim İlke ve Yöntemleri, Beta Basın Yayın Dağıtım, İstanbul, 1988.
- KALKAN, M. İnsancıl ve Yasaklayıcı Öğrenci Kontrol Eğilimi, Milli Eğitim Dergisi, Sayı:135, Ankara, Temmuz-Eylül 1997.
- KESER, A. Çalışma Yaşamında Motivasyon, Alfa Aktüel, İstanbul, Nisan 2006.
- KÜÇÜKAHMET, L. Eğitim Programları ve Öğretim, Ankara, 1997.
- KÜKEN, A.G. Felsefe Açısından Eğitim, Alfa Yayın, İstanbul, 1996.
- OĞUZ, O. 21.Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi, Sedar Eğitim Dizisi, İstanbul, Ekim 2001.
- OKTAY, A. 21.Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi, Sedar Eğitim Dizisi, 1.Baskı, İstanbul, Ekim 2001.
- ÖZKAN, H.H. Popüler Kültür ve Eğitim, Gaziantep Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi, Cilt.14, No.1, Mart 2006.

- ÖZTÜRK, G. Öğretmen Yetiştirmede İnsan Hakları Eğitimi, II.Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Çanakkale,10-12 Mayıs 2000.
- PAYKOÇ, F. Eğitimde Yeni Yaklaşımlar:Kuramdan Uygulamaya, Özel Okullar ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Sempozyumu, Antalya, 28-29 Ocak 2005.
- SARAÇ, C. Sözlü İletişim Becerileri Açısından Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi,Milli Eğitim Dergisi,Yıl:34, Sayı:169, Kış 2006.
- SELÇUK, Z. Gelişim ve Öğrenme, Nobel Yayınları, Ankara, 2001.
- SEVEN, O.B. Aynı Çevredeki Branş Öğretmenleri Türkçe, Türk Dili ve Edebiyat Öğretimini Geliştirmek İçin Neler Yapmalı, Milli Eğitim Dergisi, Sayı:135, Ankara, Temmuz-Eylül 1997.
- TAN, Ş.A.E. Öğretimi Planlama ve Değerlendirme, Anı Yayıncılık, Ankara, 2001.
- TAŞDELEN, V. Edebiyat Eğitimi:Hermeneutik Bir Yaklaşım, Milli Eğitim Dergisi, Yıl:34, Sayı:169,Kış 2006.
- TATAR,M. Okul ve Öğretmenin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi, Milli Eğitim Dergisi, Yıl:35, Sayı: 171, 2006.
- TAY,B. Öğrenme Stratejilerinin Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Dersinde Akademik Başarıya Etkisi, Milli Eğitim Dergisi, Sayı 173, Kış 2007.

- TUĞRUL, B. Bloom'un Taksonomik Süreçlerine Etkileşimci Taksonomi Açısından Bir Bakış, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı:23, Ankara, 2002.
- UÇAN, H. Edebiyat Eğitimi, Estetik Bir Hazzın Edinimi, Okumanın Alışkanlığa Dönüştürülmesi ve Yazınsal Kuramlar, .Milli Eğitim Sosyal Bilimler Dergisi, Yıl.34,Sayı 169, Kış 2006.
- UĞUREL,R. Gençlik Psikolojisi, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, No:2677, İstanbul, 1984.
- ULUĞ, F. Okul Sistemi Üzerine Bir Model Uygulaması, XI.Eğitim Bilimleri Kongresi, Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa, 2002.
- ÜNALAN, Ş. Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi, Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Basımevi, Çanakkale, Ocak 1999.
- YALÇIN, S.K. Söz Varlığının Temel Dil Becerilerinin ve Akademik Disiplinlerin Kazanımına Olan Etkileri, Milli Eğitim Dergisi, Yıl:35, Sayı:171, Yaz 2006.

SÜRELİ YAYINLAR

Yaşam Boyu Öğrenmede Motivasyonun Önemi Milli Eğitim Dergisi, Sayı:155-156, Ankara, 2002.

I.Türk Dili Kurultayı Yayınlar Dairesi Başkanlığı, Kültür Bakanlığı Yayınları/1255,1990, Ankara.

INTERNET KAYNAKLARI

AÇIKGÖZ, K.Ü. Etkili Öğrenme ve Öğretme, Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir, 2003.

<http://www.odevsel.com/egitim/2475/motivasyon-guduleme.html>

ERGÜN,M. Öğretimde Planlama ve Değerlendirme,
www.egitim.aku.edu.tr/kuramsal06.ppt,

GÖKÇORA, İ.H. Bilim Dili Olarak Türkçe, Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi Haziran
2004, Cilt 4, Sayı 2, <http://www.universite-toplum.org/text.php?id=188>

<http://www.odevsel.com/egitim/2475/motivasyon-guduleme.html>.

<http://www.radikal.com.tr/haber.php?haberno=137087>.

<http://www.sokrateskpssles.com/dnot/dnotlar/d16.html>.

<http://www.tdk.gov.tr/>.

<http://www.sj.k12.tr/html/ders-icerikleri/doc-tr/tde-kompozisyon-2.doc>

ÖZGEÇMİŞ

01/11/1973 tarihinde Çorlu'da doğdum. İlk, orta ve lise öğrenimimi Çorlu'da tamamladım. Trakya Üniversitesi Çorlu Meslek Yüksekokulu İşletmecilik bölümünden 1992 yılında mezun oldum. Üç yıl muhasebe alanında çalışmalarımı sürdürdükten sonra tekrar üniversite sınavına hazırlanarak 1995 yılında Trakya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı bölümünü kazandım. 1999 yılında bu bölümden mezun oldum. Bir yıl Tursko-Bosanski Una Sana Koledz'de Türkçe öğretmenliği yaptım. 2000-2001 yılları arasında Özel Safiye Sultan Lisesinde Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenliği yaptım. 2001-2006 yılları arasında Şenesenevler Lisesinde Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni olarak görev aldıkten sonra. 2006-2007 eğitim öğretim yılında Üsküdar Anadolu Lisesine tayinimi aldırđım ve hala aynı okulda Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni olarak çalışmaktayım.

ANKET

Sevgili Öğrenciler,

Bu çalışmada, **Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Öğrencileri Motive Etme Yeterlilikleri** öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmektedir. Elde edilen bilgiler bilimsel amaçlar doğrultusunda topluca değerlendirilecektir.

Araştırmanın gerçekliği açısından lütfen bütün soruları okuyunuz ve mutlaka her soruyu cevaplandırınız. Sizce uygun olan seçeneği doğru yere işaretlemeye dikkat ediniz. **Ankete adınızı yazmanıza gerek yoktur.** Gösterdiğiniz ilgi ve işbirliği için teşekkür ederiz.

Prof.Dr. Semra ÜNAL

Danışman

Dilek ÇAVUŞOĞLU

Yüksek Lisans Öğr.

BÖLÜM I

Aşağıdaki seçeneklerden size uygun olanı parantezin içine (X) işareti koyarak cevaplayınız.

1. Cinsiyetiniz:

a. () Kız

b. () Erkek

2. Ailenizin gelir düzeyi:

a. () 1000 YTL'den az.

ç. () 2001-2500 YTL

b. () 1000-1500 YTL

d. () 2501-3000 YTL

c. () 1501-2000 YTL

e. () 3001- 3500 YTL

3. Annenizin eğitim düzeyi:

a. () Okuma yazma bilmiyor.

ç. () Lise

b. () İlkokul

d. () Üniversite

c. () Ortaokul

e. () Lisansüstü

4. Babanızın eğitim düzeyi:

a. () Okuma yazma bilmiyor.

ç. () Lise

b. () İlkokul

d. () Üniversite

c. () Ortaokul

e. () Lisansüstü

5. Öğrenim gördüğünüz okul:

a. () Genel Lise

b.() Özel Lise

6. Sınıf mevcudu

- a. () 25'den az
b. () 26-30
c. () 31-35
d. () 36-34
e. () 41-45
f. () 46 ve üzeri

BÖLÜM II

Aşağıdaki soruları Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeninizin **davranışlarını göz önüne alarak** okuyunuz. Her ifadeye 1 2 3 4 5 Ölçekleri ile cevap verilecektir.

1= Asla 2= Nadiren 3= Genellikle 4= Sık 5= Çok Sık olarak olumsuzdan olumluya doğru sıralanmıştır.

Size hangisi uygun ise o alana (X) işareti koyunuz.

Türk Dili ve Edebiyatı Dersinde Öğretmenim,	Asla	Nadiren	Genellikle	Sık Sık	Çok Sık
11. Öğrencilere adlarıyla hitap eder.	[]	[]	[]	[]	[]
12. Konuşurken sınıfa gülümser.	[]	[]	[]	[]	[]
13. Sınıfa hitap ederken etkili bir ses tonu kullanır.	[]	[]	[]	[]	[]
14. Konuşurken sınıfa bakar.	[]	[]	[]	[]	[]
15. Sınıfa hitap ederken rahat bir duruş sergiler, jest ve mimikler kullanır.	[]	[]	[]	[]	[]
16. Soru sorar, öğrencilerin konuşmasını teşvik eder.	[]	[]	[]	[]	[]
17. Yaptığım çalışmalara yazılı veya sözel önerilerle geri aktarım da bulunur.	[]	[]	[]	[]	[]
18. Öğrencilerin görüşlerini ve bakış açılarını ortaya çıkaracak sorular sorar.	[]	[]	[]	[]	[]

19. Öğrencilerin çalışmalarına, davranışlarına ve yorumlarına övgüde bulunur.	[]	[]	[]	[]	[]
20. Öğrencilerden soracak soruları ve tartışmak istedikleri herhangi bir şey olduğunda kendisine telefon etmelerini ve gerekirse sınıf dışında görüşmelerini ister.	[]	[]	[]	[]	[]

BÖLÜM III

Aşağıdaki soruları Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeninizin **ders işleme şeklini göz önüne alarak** okuyunuz. Her ifadeye 1 2 3 4 5 Ölçekleri ile cevap verilecektir.

1= Asla 2= Nadiren 3= Genellikle 4= Sık 5= Çok Sık olarak olumsuzdan olumluya doğru sıralanmıştır.

Size hangisi uygun ise o alana (X) işareti koyunuz.

Türk Dili ve Edebiyatı Dersinde Öğretmenim,	Asla	Nadiren	Genellikle	Sık Sık	Çok Sık
1. Güncel gelişmeleri takip eder ve bizimle paylaşır.	[]	[]	[]	[]	[]
7. Dersi anlatırken farklı kaynaklardan yararlanır.	[]	[]	[]	[]	[]
8. Konuları çok yönlü olarak ele alır.	[]	[]	[]	[]	[]
9. Öğrencilerin sorularına tatmin edici cevaplar verir.	[]	[]	[]	[]	[]
10. Öğrencileri araştırma yapmaya yönlendirir.	[]	[]	[]	[]	[]
11. Konu ile ilgili kazanımları kısaca tahtaya yazar.	[]	[]	[]	[]	[]
7. Etkili bir dil kullanır.	[]	[]	[]	[]	[]
8. Konuyu güncel hayattan örnekler vererek somutlaştırır.	[]	[]	[]	[]	[]

16. Drama tekniğinden yararlanır.	[]	[]	[]	[]	[]
17. Ders konusu ile ilgili çeşitli kaynaklardan yararlanarak konuyu zenginleştirir.	[]	[]	[]	[]	[]
18. Zaman zaman grup çalışmaları yaptırır.	[]	[]	[]	[]	[]
19. Türk Dili ve Edebiyatı derslerini açık ve anlaşılır olarak anlatıyor.	[]	[]	[]	[]	[]
20. Geçmiş konuları sınıfta tekrar ediyor.	[]	[]	[]	[]	[]
21. Türk Dili ve Edebiyatı ile ilgili sorduğumuz sorular bize ödev olarak veriliyor.	[]	[]	[]	[]	[]
22. Türk Dili ve Edebiyatı dersi için yapılan sınavın beni değerlendirdiğine inanıyorum.	[]	[]	[]	[]	[]

BÖLÜM IV

Aşağıdaki her cümleyi sırasıyla okuyunuz. Her ifadeye 1 2 3 4 5 Ölçekleri ile cevap verilecektir.

1= Kesinlikle Katılmıyorum 2= Katılmıyorum 3= Kararsızım 4= Katılıyorum
5= Kesinlikle Katılıyorum olarak olumsuzdan olumluya doğru sıralanmıştır.

Size hangisi uygun ise o alana (X) işareti koyunuz.

Türk Dili ve Edebiyatı Dersinde,	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
17. Konuyu çok iyi anlıyorum	[]	[]	[]	[]	[]
18. Dersi sıkılmadan dinliyorum.	[]	[]	[]	[]	[]
19. Öğretmeni ders boyunca dikkatlice izleyebiliyorum.	[]	[]	[]	[]	[]
20. Konu ile ilgili ana düşünceleri kavramakta zorlanmıyorum.	[]	[]	[]	[]	[]
21. Ders anlatırken aktif olabiliyorum.	[]	[]	[]	[]	[]

22. Ders işlenirken düşüncelerimi ifade etme fırsatı buluyorum.	[]	[]	[]	[]	[]
23. Türk Dili ve Edebiyatı dersine istemeyerek çalışıyorum.	[]	[]	[]	[]	[]
24. Ders işleme tarzı beni konu hakkında düşünmeye yönlendiriyor.	[]	[]	[]	[]	[]
25. Türk Dili ve Edebiyatı dersini çok seviyorum.	[]	[]	[]	[]	[]
26. Derse girmek için sabırsızlanıyorum.	[]	[]	[]	[]	[]
27. Dersin nasıl geçtiğini anlamıyorum.	[]	[]	[]	[]	[]
28. Dersin bitmesini hiç istemiyorum.	[]	[]	[]	[]	[]
29. Ders işleme tarzı Türk Dili ve Edebiyatı derslerine olan ilgimi artırıyor.	[]	[]	[]	[]	[]
30. Yorum gerektiren durumlarda zorlanmıyorum.	[]	[]	[]	[]	[]
31. Türk Dili ve Edebiyatı dersindeki Arapça, Farsça kelimeleri öğrenmekte zorlanıyorum.	[]	[]	[]	[]	[]
32. Türk Dili ve Edebiyatı dersinin faydalarına inanıyorum.	[]	[]	[]	[]	[]

BÖLÜM V

Bu konuda belirtmek istediğiniz başka bir düşünceniz varsa lütfen bu bölüme yazınız.