

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

**TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ ANA BİLİM DALI ÖĞRENCİLERİNİN**  
**“TÜRKÇE” VE “EDEBİYAT” KAVRAMLARINA YÜKLEDİKLERİ ANLAMLAR**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Hazırlayan**

**Suna CANLI**

**Danışman:**

**Yrd. Doç. Dr. Mustafa AYYILDIZ**

**Bolu- 2006**

**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE,**

Suna CANLI'ya ait “**Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Öğrencilerinin “Türkçe” ve “Edebiyat”a Kavramlarına Yükladikleri Anlamlar**” adlı çalışma, jürimiz tarafından Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

**Akademik Unvan ve Adı Soyadı**

Üye (Tez Danışmanı) : Yrd. Doç. Dr. Mustafa AYYILDIZ



Üye : Yrd. Doç. Dr. Hayati YAVUZER



Üye : Yrd. Doç. Dr. Zekeriya NARTGÜN



Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

**ABSTRACT****MEANINGS STUDENTS OF TURKISH LANGUAGE EDUCATION POSED TO  
“TURKISH” AND “LITERATURE” CONCEPTS**

Canlı, Suna

Master, Faculty of Education

Advisor: Assistant Prof. Dr. Mustafa AYYILDIZ

August 2006, 117 pages

In this study, the approaches and views of the students of Turkish Language Education Department upon the two concepts – “Turkish” and “Literature” – were investigated through the concepts they posed to these concepts. The semantic differential scale used for collecting data was applied to first and fourth grade students. Thus, the approaches of students at the level of higher education were compared at the beginning and at the end of the instruction. Moreover, it was investigated whether there is a significant difference about posing concepts depending on the grade and gender. A comparison was also made between the posed concepts on “Turkish” and “Literature”.

The sample of the research was first and fourth grade students at Abant İzzet Baysal University Department of Turkish Language Education. Data obtained by means of semantic differential scale was analyzed using SPSS Programme. As a result of findings, it was seen that Turkish Language Education Department students had positive view and concept world on “Turkish” and “Literature”.

Keywords: Concept, Turkish language, Literature.

## ÖZET

### TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ ANA BİLİM DALI ÖĞRENCİLERİNİN “TÜRKÇE” VE “EDEBİYAT” KAVRAMLARINA YÜKLEDİKLERİ ANLAMLAR

Canlı, Suna

Yüksek Lisans, Eğitim Fakültesi

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Mustafa AYYILDIZ

Ağustos 2006, 117 Sayfa

Bu çalışmada, semantik ayırım ölçeği kullanılarak Türkçe öğretmenliği anabilim dalı öğrencilerinin “Türkçe” ve “Edebiyat” a yükledikleri kavramlar doğrultusunda alanlarına ait bu iki kavrama yaklaşımları ve bakış açıları araştırılmıştır. Veri toplamak için kullanılan semantik ayırım ölçeği, 1. ve 4. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Böylece yükseköğretim düzeyindeki öğrencilerin öğrenim sürecinin başlangıcındaki ve bitimindeki yaklaşımları karşılaştırılmıştır. Ayrıca öğrencilerin sınıf seviyesine ve cinsiyetine bağlı olarak kavram yüklemeleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı da araştırılmıştır. “Türkçe” ve “Edebiyat” a yüklenen kavramlar arasında da bir karşılaştırma yapılmıştır.

Araştırmanın örneklemi, 2005-2006 eğitim ve öğretim yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı 1. ve 4. sınıf öğrencileridir. Semantik ayırım ölçeği kullanılarak toplanan veriler, SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda Türkçe Öğretmenliği Anabilim dalı öğrencilerinin “Türkçe” ve “Edebiyat” a olumlu bir bakış açısına ve kavram dünyasına sahip oldukları görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Kavram, Türkçe, Edebiyat.

## TEŐEKKÖR

Araştırma boyunca anlayış ve rehberliği için tez danışmanım sayın Yrd. Doç. Dr. Mustafa AYYILDIZ'a; çalışmanın son halini almasında emegi geçen hocalarım sayın Yrd. Doç. Dr. Hayati YAVUZER ve Yrd. Doç. Dr. Zekeriya NARTGÖN'e; tavsiye ve yardımları için arkadaşlarım Arş. Gör.Ömit BOZKURT'a ve Arş. Gör. M. Derya GÖRER'e ve teőekkürlerimi sunarım.

## İÇİNDEKİLER

ONAY .....	ii
ABSTRACT.....	iii
ÖZET.....	iv
TEŞEKKÜR.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	viii

### Bölüm I

<b>GİRİŞ</b> .....	1
<b>1.1.</b> Problem Durumu.....	7
<b>1.2.</b> Problem Cümlesi.....	9
<b>1.3.</b> Alt Problemler.....	10
<b>1.4.</b> Araştırmanın Amacı.....	10
<b>1.5.</b> Araştırmanın Önemi.....	10
<b>1.6.</b> Sınırlılıklar.....	11

### BÖLÜM II

<b>II. LİTERATÜR</b> .....	12
<b>2.1.</b> Kavram Nedir? .....	12
<b>2.1.1</b> Kavram Gelişimi.....	17
<b>2.1.2.</b> Kavram Öğretimi.....	21
<b>2.2.</b> Türkçe Kavramı.....	27
<b>2.2.1.</b> Bir Dil Olarak Türkçe Kavramı.....	27
<b>2.2.2.</b> Bir Ders Olarak Türkçe Kavramı.....	32
<b>2.3.</b> Edebiyat Kavramı.....	38
<b>2.3.1.</b> Bir Disiplin Olarak Edebiyat Kavramı.....	38
<b>2.3.2.</b> Bir Ders Olarak Edebiyat Kavramı.....	44
<b>2.4.</b> “Connatation / Konotasyon” Kavramı (Yan Anlam/Duygu Değeri).....	48

### BÖLÜM III

<b>III. YÖNTEM</b> .....	51
--------------------------	----

3.1. Araştırmanın Modeli.....	51
3.2. Evren ve Örneklem.....	52
3.3. Veri Toplama Araçları.....	52
3.4. Verilerin Analizi.....	55

#### **BÖLÜM IV.**

<b>IV. BULGULAR VE YORUMLAR.....</b>	<b>57</b>
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	57
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	76
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	90
4.4. Araştırma Bulguları ile İlgili Genel Değerlendirme.....	93

#### **BÖLÜM V.**

<b>V. SONUÇ.....</b>	<b>98</b>
5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	98
5.1.1. “Türkçe” Kavramına Yönelik Elde Edilen Sonuçlar.....	98
5.1.2. “Edebiyat” Kavramına Yönelik Elde Edilen Sonuçlar.....	99
5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	100
5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	100

#### **BÖLÜM V**

<b>VI. ÖNERİLER.....</b>	<b>102</b>
--------------------------	------------

<b>KAYNAKLAR.....</b>	<b>103</b>
-----------------------	------------

<b>Ek: 1 Türkçe ve Edebiyat Kavramlarına Yönelik Semantik Ayrım Ölçeği...113</b>	
<b>Özgeçmiş.....</b>	<b>116-117</b>

## TABLolar LİSTESİ

<b>Tablo1.</b> Kavram Oluşturma ve Kavram Kazanmanın Karşılaştırılması .....	23
<b>Tablo2.</b> Çeşitli Aşamalarda Öğrenilen Kavramların Kullanımları.....	25
<b>Tablo3.</b> Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Tarafından Uygulanan Lise Öğretmeni ve Öğrencilerinin Edebiyat Dersi Hakkındaki görüşlerini Ölçen Anket Sonuçları.....	47
<b>Tablo4.</b> Örneklemi Oluşturan Öğrencilerin Yaş Gruplarına, Sınıflarına ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımı .....	53
<b>Tablo5.</b> “Türkçe” İçin Seçilen Kavramların Sınıf Seviyelerine(1. ve 4.Sınıflar) Göre İstatistikleri .....	58
<b>Tablo6.</b> “Edebiyat” İçin Seçilen Kavramların Sınıf Seviyelerine (1. ve 4. Sınıflar) Göre İstatistikler.....	68
<b>Tablo7.</b> “Türkçe” İçin Seçilen Kavramların Cinsiyete Göre İstatistikleri.....	77
<b>Tablo8.</b> “Edebiyat” İçin Seçilen Kavramların Cinsiyete Göre İstatistikleri.....	84
<b>Tablo9.</b> Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Öğrencilerinin “Türkçe” ve “Edebiyat” Kavramlarına Aynı Sıfatı Yükleme İstatistikleri.....	93
<b>Tablo10.</b> “Türkçe” İçin Seçilen Kavramların Yüzde Oranlarına Göre Sıralaması.....	94
<b>Tablo11:</b> “Edebiyat” İçin Seçilen Kavramların Yüzde Oranlarına Göre Sıralaması.....	95



## BÖLÜM I

### I. GİRİŞ

Dil ve edebiyat, insanoğlunun ortaya koymuş olduğu medeniyet ve kültürün sürekliliklerini sağlayan iki önemli unsurdur. Edebiyat, gerek malzemesinin dil olması gerekse bizzat insan odaklı bir sanat ve estetik ölçüler dahilinde değerlendirilen bir disiplin olması nedeniyle önemli bir kültür ve medeniyet aktarıcısıdır. Bu aktarımın en önemli aracısı olan dil dizgesinin içinde önemli bir yere sahip olan kelimeler, dünyadaki nesnelere, olgu, durum, düşünce ve duyguları, birer simgeyle dile, söze dönüştüren bir şifreleme, bir kodlama işleminin parçalarıdır (Aksan,C.3, 1990:159). İnsanlar, kelimelerle düşünür. Aslında kelime olarak ifade bulan ögeler de kavramlardır. Kelimelerin bir bildirim dizgesi oluşturacak şekilde sıralanması ile de bildirişimi sağlayan dil denen sistem (düzenek) meydana gelmektedir.

Dil, dünyayı yöneten kuralları anlama yeteneğidir. Bireyin çevresindeki obje ve olgularla etkileşimi başlatması, sürdürmesi ve üründen yararlanması iletişime dayalıdır. Dil kullanım bilgisi, bireyin anlam geliştirmesine yardımcı olur. Kavramların özellikleri, birer sözcükle ifade edilir ve kavramlar bir etkileşim ortamında öğrenilirler. Bu nedenle dil, kavram öğrenmede önemlidir. Öğrenilen kavramların kapsamı genişledikçe ve öğrenilen kavram sayısı arttıkça, dil daha da önem kazanır. Söz dağarcığı genişler. Ancak, bireyin kullandığı sözcüklerin bir kısmı mekanik olarak, bir kısmı da kavram öğrenmeye dayalı olarak gelişmiş olabilir (Ülgen, 2001: 125-126).

Vardar (1998: 75), “dil”i (Alm. Sprache, Fr. Langue, langage, İng. Language) belli bir insan topluluğuna özgü, çift eklemli sesli göstergeler dizgesi olarak

tanımlamaktadır. Korkmaz da (2003: 67) “dil”i, (Alm. *Sprache*; Fr. *langue, parole*; İng.*language*) insanlar arasında karşılıklı haberleşme aracı olarak kullanılan; duygu, düşünce ve isteklerin ses, şekil ve anlam bakımından her toplumun kendi değer yargılarına göre biçimlenmiş ortak kurallarının yardımı ile başkalarına aktarılmasını sağlayan, seslerden örülü çok yönlü ve gelişmiş bir sistem olarak tanımlayarak dilin bir iletişim aracı olmasını öncelikle vurgulamış olur.

Dil ve düşüncenin gelişimi, bireyin çevresiyle etkileşimi; öğrenme sürecine, özellikle kavrayarak öğrenmeye temel oluşturur. Dil ve düşünce bireyin dış dünyayı yöneten kuralları anlama yeteneğini yansıtır. Dünyadaki olaylar ve olgular, etkileşim sürecinde gelişmektedir; etkileşimi başlatma, sürdürme ve üründen yararlanma, insanların iletişim kurma, bilgileri anlama, üretme ve ifade etme becerisine dayalıdır. İletişimsiz bir etkileşim olası değildir. İletişim kurmanın en önemli aracı da dildir. (Ülgen, 2004: 172).

Dil, kişisel ve toplumsal açıdan yorumlanış şekline göre değişik kullanım aşamalarına girmektedir. Saussure ve Chomsky, kuramlarında kişinin ana dilini kullanma ve yorumlama basamaklarına göre dilin bireysel kullanımına ve dilin toplumsal yönüne değinmektedirler. Saussure, öğrenilen ve kullanılan ana dilinin toplumsal olan yönüne *dil (langue)* derken; toplumsal olan dilin kişi tarafından gerçekleştirilmesine yani özel kullanımına da *söz (parole)* demiştir. Yapısal dilbilimin yeni dönemini oluşturan dönüşümlü- üretimsel dilbilimin kurucusu N. Chomsky, aşağı yukarı bu kavramların karşılığı olan *competence* ve *performance* terimlerini getirmiştir. Chomsky'nin *competence* terimi *edinim* biçiminde; *performance* terimi ise *kullanım* olarak düşünülebilir (Saussure, 1935: 29 ve Chomsky, 1973: 12'den aktaran Aksan, C.1, 2000: 52).

Ana dilini öğrenen bir insan annesinden, çevresinden duya duya dilin ses bileşimlerini, sözleri öbekleştirme yollarını, kısacası, dilin sözdizimi dizgesini edinir. Bu dizgeden yararlanarak insanoğlu, ana dilindeki sonsuz sözcük öbeklerini, tümceleri üretebilme yeteneğini elde eder. *Competence* bu yüzden, konuşan ve dinleyenin dil hakkındaki bilgisi, bir dil yeterliliği olarak tanımlanabilir. *Kullanım* ise

ana dilini kazanmış, edinmiş olan kişinin bu edinimi uygulamaya koymasdır (Aksan, C.1, 2000: 53).

Edebi eserlerde kullanılan dil de, Chomsky' nin *performance (kullanım)*, Saussure'nin ise *parole(söz)* olarak ifade ettiği dil boyutlarının üst düzeyde bir anlatım ve anlama sürecine de açılımlar veren kişisel bir kullanım ve yorumun olduğu dildir. Edebi dil olarak adlandırabileceğimiz bu dil kişisel kullanımın üst boyutunu oluşturur. “Edebiyat, üst düzey bir dil kullanımını gerektirir. Dil de edebiyatın ayırıcı özelliğidir, çünkü edebiyat dille hayat bulmaktadır” (Başarslan, 2005: 24). İnsan doğduğu andan itibaren ana dili ile dünyayı anlamlandırmaya başlar. Ancak her gün söylediği veya yazdığı sıradan sözlerin dışında kullandığı bir edebi dil vardır ki işte onunla da edebiyat yapmış olur. Edebiyat, malzemesi dile dayanan sözlü ve yazılı verimlerin tamamı olarak adlandırılmaktadır (Aytaş, 2003: 157).

Her ulus, dil ve edebiyatını bir sonraki nesle öğretmek, miras bırakmak için çabalar. Milletler anadillerini ve edebiyatlarını öğretmek amacıyla ailede başlayan ana dili eğitimi, öğretim kurumlarında da devam eder. Eğitim – öğretim kurumlarının ders programlarında da bu alanların öğretimine yönelik derslere yer verilir. “Kavram öğretiminin dil ile yapıldığı düşünüldüğünde, dilin, kavram öğrenme ve geliştirme konusundaki önemi göz ardı edilemez, dil ve kavram öğrenme arasındaki ilişki ve buna paralel olarak dil-kültür-edebiyat ilişkisi açıklanması gerekli yeni kavramlar olarak karşımıza çıkmaktadır.”(Başarslan, 2005: 19).

“Anlamanın en önemli unsurlarından biri de gözlemdir. Çocuk dünyaya geldiği andan itibaren etrafında olup bitenleri gözler. Bu gözlemler, ilk aşamada çocuğun dil gelişiminde oldukça yararlıdır. Yazılı eserler ise, dilin en mükemmel şekilde kullanımına aracılık eder.”(Aytaş, 2003:157).

Türkçe dersinin malzemesi olan metin ve doğal olarak da onun yapı taşı olan dil, dersin merkezinde yer almakta; metnin çözümlenmesi aşamasında ise dili oluşturan unsurların öğretimi, metnin anlaşılabilmesi için ön plana çıkmaktadır (Başarslan, 2005:16). Hem edebiyata ait hem de dile ait unsur ve kavramların

oluşması, gelişmesi ve ilerleyebilmesi için kelimelerden ve tabiki onların da özünü teşkil eden kavramlardan hareket etmek gerekir. Bu kavram oluşumu sürecinde yani dile ve edebiyata ait kavramların, sözcüklerin edinimi yanı sıra, - dildeki diğer tüm kavramlarda olduğu gibi - bunlara dair her birimizin zihninde bir çağrışım ordusu oluşmakta ve duygu değeri yüklenmektedir. “kelimelerin ve kavramların zihnimizde bezelye taneleri (Vygotsky, 1985 den aktaran Çiftci, 2003:73) gibi birbirinden bağımsız durmadıklarını, tam tersine bir ucundan çektiğimizde öteki ucunu asla bulamayacağımız karmaşık bir ayırık otu gibi durduklarını biliyoruz.” (Çiftci, 2003: 73).

İnsan, ana dilini öğrenmeye başladığı ilk zamandan itibaren algıladığı varlıkları, nesnelere sınıflandırmaya, adlandırmaya çalışmaktadır. Ancak bu sınıflandırma esnasında nesne ile onun simgesi olan ismi arasında herhangi mantıksal bir bağlantı kurmadan bu işi, kavramlar aracılığıyla yapar. “Kavramlar insan düşüncesinin temel taşlarıdır. Kavramların açıklığı ve zenginliği insanların öğrenmelerinin anlamlı olmasında büyük rol oynar” (Fidan, 1985: 192).

Çocuklar, altı yaşında, örgün eğitim kurumlarında eğitim-öğretim sürecine başladığında birçok yeni kavramla karşılaşarak bu kavramlarla kendisini ve yaşadığı dünyayı anlamlandırmaya başlamaktadır. Kavram gelişiminde her bir kavram bir sonrakinin önkoşuludur, bu yüzden bir kavramın öğretiminde yaşanan bir aksaklık, diğer kavramın öğretimini de etkilemektedir. Kavramların eksik veya yanlış olarak bellekte kodlanması, düşünce gelişiminin ve üretiminin olumsuz yönde etkilenerek, aralarında çağrışım ilişkisi kurulamamış pek çok kavramın başıboş bir biçimde bellekte yer etmesi sonucuna neden olmaktadır (Ergenç, 2002:132-133).

Kavramlar, öğrenme için temel şartlardan biridir. Her türlü öğrenmenin dil aracılığıyla gerçekleştiği düşünüldüğünde kavram öğretiminin, kavramların göstergesi olan kelimelerin, eğitim-öğretim ve iletişim açısından ne denli önemli oldukları ortadadır (Tosunoğlu, 2002:167). “Medeniyet”, “kültür”, “dil”, “düşünce”, “edebiyat”, “kelime”, “kavram”, “eğitim”, “öğretim” kavramları etraflıca düşünüldüğünde hepsinin yolu dil - özellikle ana dili - ve edebiyat eğitimi

öğretimine, bu alanın uygulayıcıları olan ana dili ve edebiyat öğretmenlerine en nihayetinde de eğitim - öğretim kurumlarına çıkmaktadır. “Milli kültürün en önemli öğelerinden biri dil ve edebiyattır. Çocuk, örgün anlamda dil ve edebiyatı okulda öğrenir”(Kantemir, 1986: 33). Bahsedilen bu unsurları göz önünde tutarak Türkiye’deki dil ve edebiyat eğitimi – öğretimini yürüten kurumların durumlarına da değinmek yerinde olacaktır.

Yükseköğretim Yürütme Kurulu’nun 04.11.1997 tarih ve 97.39.2761 sayılı kararı ile eğitim fakültelerinde yeniden yapılanma süreci başlatılmış ve bu çerçevede 1998-1999 eğitim-öğretim yılından itibaren yeniden düzenlenen öğretmen yetiştirme programları uygulamaya konmuştur. Yeniden yapılanma çalışmalarında, eğitim fakültelerinin ilköğretime öğretmen yetiştiren programları, 1997-1998 eğitim-öğretim yılında başlanan sekiz yıllık zorunlu ilköğretim uygulamasının taleplerini karşılayacak biçimde şekillendirilmiştir.

([http://yok.gov.tr/egitim/ogretmen/aciklama\\_program.doc](http://yok.gov.tr/egitim/ogretmen/aciklama_program.doc).)

Eğitim fakültelerinde bulunan Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi bölümleri, lise ve dengi okullara Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni yetiştirmeyi hedeflemiştir. Milli Eğitim Bakanlığı ise Türkçe öğretmenlerine olan ihtiyacını, liseler için yetiştirilen Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenliği ana bilim dalından, ve fen-edebiyat fakültelerinin Türk Dili ve Edebiyatı bölümü mezunlarından karşılamaktaydı. Bu bölümlerin dışında ayrıca sınıf öğretmenliği ana bilim dalından mezun olan öğrenciler de öğretmen açığı bulunduğu durumlarda atanmaktaydılar.

Oysa ki ortaöğretim okullarında okutulan Türk Dili ve Edebiyatı dersleri ile ilköğretim (II. kademe) okullarında okutulan Türkçe dersleri arasında müfredat açısından farklar bulunmaktadır. Kapsadıkları konu ve hedeflerin farklılığına rağmen her iki dersin de öğretmenliğini yapabilecekleri düşünülen bu öğrenciler yeri gelmiş Türkçe öğretmeni olarak yeri gelmiş Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni olarak atanmışlardır.

İlköğretimin ikinci kademesine, Türkçe öğretmeni olarak atanması düşünülen öğretmen adaylarının mezun olması gerektiği başlıca kaynak bölüm; eğitim fakültelerinin Türkçe eğitimi bölümlerinin Türkçe öğretmenliği ana bilim dalıdır. Bu öğrencilerin sorumlulukları oldukça büyüktür. İlköğretim birinci kademedен okumayazmayı öğrenip henüz ana dilinin ve dilin işleyiş mantığını bir düzen dahilinde yeni yeni öğrenmeye başlayan bu öğrencilere, ilk olarak ana diline ve dile ait sistematik bilgiler sunacak olan öğretmenler, onlar olacaklardır.

İlköğretim ikinci kademedе işlenen Türkçe dersleri lisedeki Türk Dili ve Edebiyatı dersleri gibi “edebiyat” ağırlıklı değildir. Ancak ilköğretim ikinci kademedeki bir öğrencinin bir sonraki eğitim - öğretim durağı ortaöğretim kurumu olacaktır. Bundan dolayı Türkçe öğretmeni bu öğrenciye kapsamlı bir edebiyat dersi işlemeyebilir; ancak edebi eserleri tanınması ve edebi hazzın oluşması, gelişmesi için birtakım ön bilgi ve hazır bulunuşluk düzeyi kazandırmaya çalışmalıdır. Öğrenciye dilinin inceliklerini ve kurallarını, nitelikli ve türünün iyi örneklerinden seçilmiş edebi ürünlerle verebilecektir. Türkçe öğretmenliği ana bilim dalında okuyan öğretmen adaylarının öğrencilerin zihinlerindeki birtakım temel bilgi tanımlamalarını da yerli yerince verebilmesi için alan bilgisinin, edebiyat bilgileri ile desteklenmiş olması da gerekir. Edebiyat bilgisinin yeterli oluşunun yanı sıra öğrencilere, dile ve edebiyata dair bir bakış açısı kazandırma işlevi de bulunan öğretmenlerin kendi bakış açıları da büyük önem taşımaktadır. Çünkü, bu alanların öğretiminde görev alacak olan ana dili ve edebiyat öğretmenlerinin, bu iki alana bakış açıları muhakkak ki öğretimlerinde etkili olacaktır. Bu kişiler ne kadar nesnel olmaya çalışırlarsa çalışsınlar eğitim öğretim sürecine mutlaka kendi görüş ve bakış açıları yansıyacaktır. Bu iki alanın onların zihinlerindeki yerleri ve bu iki kavrama yükledikleri duygu değerleri şüphesiz yetiştirecekleri nesilleri de etkileyecektir. Bu nedenle bu çalışma ile bir eğitmen ve öğretmen olarak öğrenciler yetiştirecek olan Türkçe öğretmenliği ana bilim dalı öğrencilerinin/Türkçe öğretmeni adaylarının kavram dünyalarının tespiti amaçlanmıştır.

### 1.1. Problem Durumu

Sekiz yıllık zorunlu eğitimin kabul edilmesiyle ilköğretim okullarının ikinci kademesini oluşturan kurumlara branş öğretmeni yetiştiren eğitim fakülteleri yeniden yapılanma yoluna girmiştir. İlköğretim ikinci kademeye yönelik olarak Türkçe öğretmeni yetiştirmeyi amaçlayan Türkçe eğitimi bölümleri, eğitim fakültelerindeki edebiyat eğitimi ve fen-edebiyat fakültelerindeki Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinden daha farklı bir ders programına ve içeriğine sahiptir. Bu bölümlerde, edebiyat derslerinin yanı sıra ana dili eğitimi ve öğretimi üzerine dersler ve mesleki beceri dersleri de yer almaktadır. Ana dili eğitimi-öğretiminde önemli bir yere sahip olan Türkçe öğretmeni adaylarının mercek altına alınması gerekir çünkü eğitim - öğretim ortamının en önemli unsurlarından biri öğrencidir. Eğitim - öğretim sürecinin daha verimli hale gelmesi açısından bu tür çalışmalar da gereklidir. Bunun yanı sıra; dil ve edebiyat alanındaki etimolojik ve dilbilimsel açıdan yapılan çalışmalar, eğitim - öğretim ortamlarına taşınmamakta, öğretmen adayları olan eğitim fakültesi öğrencileri, pedagojik eğitim (mesleki beceri) dersleri ile alan bilgileri arasında bilgi geçişi (transferi) yapma ve uygulama becerisini kazanmadan mezun olabilmektedirler. Kavcar da (1998:15) öğretmen yetiştiren kurumlarla ilgili olarak; eğitim fakültelerinin, adayların özel alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür bakımından nitelikli öğretmen yetiştirebilmek için bütün akademik önlemlerin alınması şeklinde görüş belirtmiştir. Kavcar'ın dikkat çektiği bu akademik önlemler, muhtemelen öğretmen adaylarının bu üç alandaki bilgi ve beceri donanımının sağlanması ve pekiştirilmesi yönündedir.

Öğretmen adaylarının kendi alanlarında yapılan çalışmalarla iç içe olmaları, genel kültür, mesleki bilgi- beceri ve alan bilgisinin birbirini destekler nitelikte ve disiplinler arası bir eğitim- öğretim süreci ile yetiştirilmesi durumunda daha nitelikli öğretmenler olma ihtimalleri artacaktır. Özellikle de dil eğitimi ve öğretimini gerçekleştirecek olan Türkçe öğretmeni adaylarının görevleri arasında, -Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (M.E.B. Türkçe Dersi 6., 7., 8. Sınıflar Öğretim Programı, 2005: 2) temel amaçları arasında da yer alan- öğrencilerin edindikleri birikimler üzerine yenilerini inşa etmelerini, karşılaştıkları sorunlara alternatif ve yaratıcı

çözümler üretmelerini, üretme ve tartışma etkinliklerine katılmalarını, farklı araştırma yöntem ve teknikleri kullanmalarını, olay ve durumları kendi deneyimlerinden hareketle doğru olarak anlamalarını, disiplinler arası bir bakış kazanmalarını sağlamak gelmektedir. İleride bu amaçları öğrencilerde oluşturmaya çalışacak olan öğretmen adaylarının öncelikle kendileri bu aşamaları katetmeleri gerekecektir.

Bu çalışmada Türkçe öğretmenliği ana bilim dalı öğrencilerinin kendi alanları ile birebir ilişkili olan iki ana kavrama yönelik kavram dünyalarının tespiti amaçlanmaktadır. Bu tür tespitlerin sonucunda sorunun türü hakkında bir fikir edinilmiş olacaktır ve bu doğrultuda eğitim-öğretim ortamlarında ve sürecinde soruna yönelik çözümleri düşünme aşamasına geçilebilecektir. Herhangi bir sorunun çözümüne geçmeden önce “sorun tespiti”, çözüme giden yolları belirginleştirir.

Kavrama yönelik olarak yapılan çalışmalara bakıldığında öncelikle kuram bazında ortaya konan çalışmalar görülebilir. Gelişim psikolojisi, öğrenme psikolojisi ve eğitim psikolojisi alanında çalışan bilim adamlarının özellikle dil gelişimi kuramları ve öğrenme kuramlarına göz atıldığında başta Piaget, Vygotsky ve Bruner gibi ünlü araştırmacıların kuramları bu alana ışık tutar. Bunun dışında özel eğitim ve okul öncesi dönemi, çocukta dil gelişimi üzerine çalışmalarda da dil edinimi, kavram gelişimi üzerine çalışmalar bulunmaktadır. Senemoğlu(1997), Ülgen(2004), Bacanlı(2002), Cüceloğlu(2000), Gander ve Gardiner(1993), Klausmeier(1992) gelişim ve öğrenme bağlamında dil gelişimine değindikleri çalışmalarında kavram ile ilgili olarak kuramsal boyuta yer verirlerken; Aksan, Vardar(1998), Başkan(2003) ve Uzun(2006) ise kavrama daha çok dilbilimsel açıdan yaklaşarak özellikle göstergebilim ve anlambilim alanlarında yapılan çalışmalarında yer vermişlerdir. Ayrıca bu çalışmalarda kavram, kişinin ana dili edinimi sürecindeki yeri itibariyle incelenmiştir. Yine Aksan (2000), Ergenç(2002) ve Uzun(2006) kavramın eğitim-öğretim sürecindeki rolüne dayanarak; dil eğitimi – öğretimi ve dil edinimi başlıkları altında kavram unsuruna değinmişlerdir. “Türkiye’de genel anlamda kavrama olan yaklaşımların kavramın tanımlanması, kavram gelişimi, kavram öğrenme ve öğretme açısından ele alınmış olduğu; daha sonra ise kavram gelişimine, öğrenme ve



öğretimine yönelik literatür tarama ve uygulamaların gerçekleştirildiği, özellikle Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı derslerindeki kavram öğretiminin gerekliliği ve yararı”(Başarslan, 2005: 63) belirtilmiştir. Hatta “Türkçe” ve “Edebiyat” kavramları üzerine gerek etimolojik gerekse kuramsal açıdan yapılan araştırmalar da oldukça fazladır. Ancak bu kavramların eğitim-öğretim ortamlarındaki yansımaları ve algılanışı üzerine kavramsal açıdan yaklaşan araştırmalar Türkçe Eğitimi sahasında oldukça azdır. Kelime öğretimi, kelime öğretim yöntemleri, söz varlığı, söz varlığı geliştirme çalışmaları gibi konular üzerine yapılan araştırmaları ise doğrudan kavram üzerine yapılmış çalışmalar olarak düşünmek pek de doğru olmaz. Çünkü kelime = kavram demek değildir.

İnsan belleğinde bilginin nasıl depolandığı sorusu doğrultusunda yapılan çalışmalar bilgi depolama biçimleri olarak: kavramlar, şemalar, ilkeler ve anlam ağlarını (semantic networks) ortaya koymuştur. (<http://modersmal.skolutveckling.se/turkiska/Leyla/ped.>) Eğitim-öğretim sürecinin bilgiyi işleme, kullanma ve yeniden üretme süreci olarak düşünüldüğünde, kavramların ne derece önemli bir yere sahip olduğu daha da belirginleşmektedir. Kavram hususunda başlıca sorun, “ülkemizde kavram öğretiminin hangi düzeyde ve yöntemle yapılması gerektiği hakkında bilinçli bir araştırma yapılmamış olması ve varolan çalışmaların da öğretmenler tarafından bilinmemesidir. Okullarımızda öğrencilere, metinler aracılığıyla öğretilecek olan kavramların hangisi olması gerektiği ve bu kavramların hangi yöntemlerle öğretileceği konusu da yeterince bilinmemektedir” (Başarslan, 2005:63).

‘Türkçe’ ve ‘Edebiyat’a yüklenen kavramlar, Türkçe öğretmeni adayları olan yüksek öğretim öğrencilerinin - mezun olduktan sonra bu kavramları öğretecekleri de göz önünde bulundurulursa - yükseköğretim düzeyinde “Türkçe” ve “Edebiyat’a yönelik zihinlerinde oluşmuş olan kavram görünümünü gösterecek ve bu düzeyde istenilen davranış ve amaçlara ulaşıp ulaşılamadığının da göstergesi olacaktır.

## 1.2. Problem Cümlesi

Türkçe öğretmenliği ana bilim dalı öğrencilerinin “Türkçe” ve “Edebiyat” kavramlarına yükledikleri anlamlar nelerdir?

### **1.3. Alt Problemler**

1. Türkçe öğretmenliği ana bilim dalı öğrencilerinin “Türkçe” ve “Edebiyat” kavramlarına yükledikleri anlamlar, sınıf seviyelerine göre manidar bir farklılık göstermekte midir?

2. Türkçe öğretmenliği ana bilim dalı öğrencilerinin “Türkçe” ve “Edebiyat” kavramlarına yükledikleri anlamlar, cinsiyete göre manidar bir farklılık göstermekte midir?

3. Türkçe öğretmenliği ana bilim dalı öğrencilerinin aynı sıfatı (ölçek maddesini) “Türkçe” ve “Edebiyat” kavramlarına yüklemeleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

### **1.4. Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı; yükseköğretim düzeyinde Türkçe öğretmenliği bölümü 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin, kendi alanları ile birebir alakalı olan “Türkçe” ve “Edebiyat” kavramlarını hangi sıfatlarla nitelediklerini ve yükledikleri bu anlamlardan yola çıkarak ortaya çıkan sonuç doğrultusunda nasıl bir bakış açısına sahip olduklarını tespit etmektir.

### **1.5. Araştırmanın Önemi**

Eğitim fakültelerinde Türkçe öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının, bölümlerine (sahalarına) ait kavramlara dair olan yaklaşımları yani sahaları ile birebir alakalı olan “Türkçe” ve “Edebiyat” gibi iki önemli unsura yüklemiş oldukları kavramları tespit etmek oldukça dikkate değerdir. Araştırma, Türkçe öğretmenliği ana bilim dalında öğrenim görmekte olan 1. ve 4. sınıf öğrencileri üzerinde yapılarak yükseköğretim sürecinin başlangıcında ve bitişindeki durum da ortaya konmuş olacak ve karşılaştırılacaktır. Ayrıca bu araştırma, Türkçe

öğretmenliği bölümü öğrencileri üzerinde yapılarak bu kavramları ileride hem eğitici hem de öğretici yönleriyle ele alarak öğretecek olan öğrencilerin (öğretmen adaylarının) bakış açıları da elde edilecektir. Esaslı bir Türkçe eğitimi ve öğretimi yapabilmek için ana diline ve edebiyat alanına bakış açısı sağlam ve olumlu Türkçe öğretmeni adaylarının gerekliliği yadsınamaz. Bu araştırmayla adayların, ‘Türkçe’ ve ‘Edebiyat’a yaklaşımları saptanarak ileride bu kavramları öğretici konumuna gelecekleri de göz önünde tutulmasıyla çalışma ayrıca önem kazanmaktadır.

### **1.6. Sınırlılıklar**

1. Bu araştırma 2005–2006 öğretim yılında Bolu’da Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe öğretmenliği ana bilim dalı 1. sınıf ve 4. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

2. Araştırmanın konusu, örnekleme giren öğrencilerin ‘Türkçe ve Edebiyat’a kavram yüklemesi’ ile sınırlı tutulmuştur.

## BÖLÜM II

### II. LİTERATÜR

#### 2.1.Kavram Nedir?

Türkçedeki kavram kelimesi “yakalamak” ve “içermek” anlamlarını dile getiren “kavramak” kökünden türemiştir.” Batı dillerinde “kavram” kelimesinin karşılığı olarak kullanılan “concept”, Hint-Avrupa dil grubunun “almak” anlamındaki “kap” kökünden, “notion” deyişini de Hint-Avrupa dil grubunun “tanımak” anlamındaki “gen” kökünden türemiştir. Bu deyimler ilkin Latince’de “conceptus” ve “notio” sözcükleriyle oluşmuş ve Latince aracılığıyla Batı dillerine geçmiştir. Batı dillerindeki concept ve notion sözcükleri dilimizde tek sözcükle, kavram sözcüğüyle dile getirilmekte ve anlamdaş olarak kullanılmaktadır. (Hançerlioğlu, 1985)

Arapça’da “mefhum”; İngilizce’de “concept”, “notion”; Almanca’da “begriff” gibi kelimelerle karşılık bulan kavram, “geleneksel mantık açısından, bir objenin zihindeki tasarımı” (Öner, 1970:14’den aktaran Aksan, C.3., 2000: 149) olarak tanımlanıyordu. Ancak, Aksan’a göre; “somut kavramların zihindeki tasarımı, dilden ayrı olarak düşünme olanağı bulabilmemize karşın soyut kavramları dilden soyutlayarak düşünüp açıklama olanağı yoktur. *Cömert, sevimli, adalet, acımasız* gibi soyut kavramlar, hemen her dilde bulunmakta, başka başka sesler ve değişik biçimlerle anlatılarak o dilleri konuşanlarda belli bir düşüncenin uyanmasına yol açmaktadır. *At, balık*, ya da *süt*, geleneksel mantığın tanımlamasına göre zihinde belli bir tasarım uyandırır. Ancak aynı şey *kıskançlık, cömert, sevimli, adalet, acımasızlık* ve benzeri kavramlar için söylenememektedir.” (Aksan, C.3. 2000: 150)

Hançerlioğlu (1985) ise “kavram” sözcüğünün etimoloji ve mantık açısından tanımını yaparken Aksan’ın tersine soyut ya da somut kavram demeden tüm kavramların, nesnel bir gerçekliğe karşılık geldiğini söylemektedir.

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

Ünlü dilbilimci J. LYONS da *kavram* sözünden, zihnin, nesnelere kavramasına ya da bilmesine araç olan düşünce ya da mantıksal yapının anlaşıldığını ileri sürmektedir. (Lyons, C.1, 1977: 110’dan aktaran Aksan, 2000, C.3: 150) Kavrama dair özelliklerin tespiti için yapılan kavram tanımlamalarına değinmek gerekir.

Kavram, “dünyadaki nesnelere, biçimlerin, olgu, durum ve devinimlerin dilde anlatım buluşudur. Bu anlatım, değişik ses ve biçimlerle, değişik yollardan gerçekleşir” (Aksan, C.3, 1990:153). Ortak özellikler taşıyan bir dizi olguya ya da nesneye ilişkin genel nitelikli bir anlam içeren, dilsel kökenli her türlü simgesel

tasarım, bir nesne ya da olgunun zihinsel imgesi olarak da düşünülebilir (Püsküllüoğlu, 1996:80, Vardar, 1998:138).

Püsküllüoğlu(1996: 80) kavramı, bir nesnenin, bir duygunun ya da düşüncenin zihindeki soyut ve genel tasarımı, anlamı, anlam yükü olarak tanımlamaktadır. Erden ve Akman(1997:202), kavram için: “Benzer özelliklere sahip olay, fikir ve objeler grubuna verilen ortak isme kavram denir” demektedir.

Türkçe Sözlükte kavram, ilk anlamı itibariyle “Bir nesnenin veya düşüncenin zihindeki soyut ve genel tasarımı, mefhum, fehva, nosyon.” şeklinde tanımlanıp devamında ise “Nesnelerin veya olayların ortak özelliklerini kapsayan ve bir ortak ad altında toplayan genel tasarım, mefhum, nosyon.” şeklinde ikinci anlam eklenmiştir.(T.D.K., 2005:1111) Uzun, kavramı; “İnsanı çevreleyen nesne, olgu, olay ve durumların benzer ve farklı özelliklerinin algılanış biçimine dayanan ve / ya da algılanış biçiminden kaynaklanan bilginin bellekteki biçimlenişidir.” (<http://modersmal.skolutveckling.se/turkiska/Leyla/ped.>) şeklinde tanımlamaktadır.

Ülgen, ( 2004:107) “Genel anlamda kavram, insan zihninde anamlanan, farklı obje ve olguların değişebilen ortak özelliklerini temsil eden bir bilgi formu/yapısıdır.” demektedir. Dünyadaki nesnelerin, durumların, hareketlerin ve tasavvurların dildeki ifadesi olan kavramın değeri, niteliği aynı dili konuşan kimselerce aşağı yukarı aynıdır.(Korkmaz, 2003:143) Kavram, en genel tanımıyla, “bir yalınlaşma (soyutlama) sonucu olan genel fikir, (idea)dır. (Özön, 1954:155)

Yapılan tanımlara bakıldığında kavram için zihinsel bir imge oluşu, soyut ve ortak özellikleri simgeleyen genel bir tasarım oluşu, anlam kısmının zihinde oluşması ancak anlatım yolunu dilde buluşu, bir soyutlama oluşu hususunda birçok araştırmacı birleşmektedir. Ayrıca bazı araştırmacılar tarafından herhangi bir tasnife tutulmazken bazıları tarafından somut ve soyut kavramlar olarak sınıflandırılmaktadır. Bu derece önemli özellikleri kapsayan “kavramlar, sahip olduğumuz bilgilerin temel taşlarıdır. Zihne özgü birimler olan kavramlar, dünyada çevremizle olan ilişkiler sonucunda edindiğimiz deneyimlere dayanır.” (Toklu,2003: 89)

Kavramların zihindeki soyut tasarımlar oluşu ve dilde anlatım bulması dil-düşünce ilişkisi üzerine düşünmeye sevk etmektedir. “ Bütün kavramların dilsel anlatım araçlarının olmaması, dilin tüm duygu ve düşüncelerimizin yeterince anlatımını sağlayamadığı gibi bir görüşün ortaya çıkmasına neden olmuştur. Buna edebiyatta dil sorunsalı veya dil kuşkuculuğu adı verilir.” (Toklu, 2003: 89)

Kavram üzerine yapılan incelemeler sonucu kavramlara dair çıkarılabilecek özellikler şunlardır:

- 1) Kavram, dünyadaki nesnelere, biçimlerin, olgu, durum ve devinimlerin dilde anlatım buluşudur. Bu anlatım, değişik ses ve biçimlerle, değişik yollardan gerçekleşir; somut ve soyut diye nitelediğimiz kavramları oluşturur. (Aksan, C.3., 2000: 151) Kavramların bazıları daha somut ve basit, bazıları ise daha soyut ve karmaşıktır. (Senemoğlu, 1997:513)
- 2) Kavram, dünyadaki nesnelere ortak niteliklerine dayanan, dile özgü bir genelleme, bir soyutlamadır. (Aksan, C.III., 2000: 151)
- 3) Kavramlar, insan tecrübesine dayalı olarak zaman içinde değişirler. Yeni tecrübelerle kavramların özellikleri nitelik ve nicelik açısından değişir. Böylece kavramlar sürekli yeniden tanımlanır. Objeler ve olayların algılanan özellikleri bireyden bireye değişerek bir kavramın zihindeki karşılığı zamanla farklılaşabilir.(Ülgen, 2001: 101-102)
- 4) Kavramın orijinali (ptototype) vardır. Kavramın orijinali, kavramın bireyin düşüncelerindeki ilk oluşumdur.(Ülgen, 2001: 102)
- 5) Kavramların bazı özellikleri, bazen birden fazla kavramın üyesi olabilir. Ayrıca kavramlar çok boyutludurlar ve kendi içlerinde, özelliklerine uygun belli ölçütlere göre gruplanabilirler.(Ülgen, 2001: 102-105)
- 6) Kavramların özellikleri de kendi içinde bir kavramdır.(Ülgen, 2001: 108)

- 7) Kavramlar, sözcüklerle ifade edilirler. Bazı kavramlar, örneğin; nesnelere isimlerle temsil edilirler. Bazıları, örneğin; süreçler fillerle temsil edilirler. Nitelik gösteren kavramlar ise, sıfatlarla temsil edilirler. Hangi sözcük grubuyla temsil edilirse edilsin, tüm kavramlar; öğrenilebilirlik, kullanılabilirlik, açıklık, genellik ve güçlülük, özellikleri taşırlar. (Senemoğlu,1997: 514)

Kavramlar, soyut ve somut olarak ikiye ayrılabilceği gibi kişide uyandırdıkları duygular ve tasarımlar açısından ele alındıklarında bir başka sınıflama daha ortaya çıkar. Aksan,(C.3., 2000: 152) kavramların aynı dili konuşan kimselerde birtakım kişisel değerler taşıdığını, değişik tasarım ve duygular uyandırdığını belirtmektedir. Örneğin pastayı çok seven bir kimseye *pasta* dendiğinde onda uyanan tasarım ve duygularla, bir kez pastadan zehirlenip ağır hastalanan kimsedeki tasarım ve duygular aynı değildir. Bu açıdan kavramların uyandırdığı tasarımları,

- a) Genel( topluma, dil birliğine özgü olan),
- b) Özel( kişiye özgü olan) biçiminde ikiye ayrabiliriz. )

Kavramların değeri, niteliği, aynı dil birliğinden olan (aynı dili konuşan) kimselerde aşağı yukarı aynıdır. (Aksan, 2000, C.3.:151) Ancak kavramların algılanış şekline göre anlamlarındaki değişmelere neden olan başlıca unsur; sosyo-kültürel ortam, yetişme kültürü, kişisel özellikler ve deneyimler gibi etkenlerdir. Kavramlara yüklenen duygu değeri de kişiden kişiye değişen bir özellik olması nedeniyle de aynı kavram her bireyin zihninde farklı açılımlar uyandırabilir.

Bu farklılıklar, *kar*, *çekiç* gibi sözcüklerde söz konusu olmazken *düğün* ve *ekmek* sözcüklerinde olabilir: Köyden hiç çıkmamış, yalnızca köy düğününü bilen bir Türk'ün zihninde canlanan, köy düğünüdür; yaşam düzeyi yüksek bir kentlininse daha değişiktir. Türkler için kutsal bir kavram olan *ekmek* için de aynı şeyi söyleyebiliriz: Saçta ya da tandırda pişirilen ekmek yiyen kimseyle yalnız kentlerde



satılan ekmeğe alışmış olan kimsenin ekmeğin tasarımları arasında elbette ayrılık bulunacaktır. (Aksan, 2000, C.3.:151)

Gander ise kavramları kimlik kavramları ve sınıf kavramları olarak ikiye ayırır. “Kimlik kavramı bir bireyin, yerin, olayın, nesnenin ya da ilişkinin zihinsel tasarımıdır. Annenize, yaşadığımız eve ya da lise mezuniyet törenine ilişkin kavramlarınız kimlik kavramlarıdır. Bebekler bir şeyin kimlik kavramına bir kez sahip olduklarında gördükleri her yerde onu tanırlar ve onu her seferinde yeniden öğrenmek zorunda kalmazlar. Nesneden aldıkları duyusal bilgi örüntüsü özel anlam kazanmıştır. Sınıf kavramı aralarında ortak bir şeyleri olan bir grup kişinin, yerin ya da şeyin zihinsel tasarımıdır. Örneğin, “köpek”, “kitap”, “ sandalye”, hepsi de sınıf kavramlarıdır; bunlar çocuğun beyninin işlem yapabilmesi için bilgi miktarını büyük ölçüde azaltırlar. Çocuk, bireysel şeylerden çok, onların grupları ya da kategorileri ile ilgilenebilir.” (Gander ve Gardiner, 1993:171)

Sonuç olarak, “kavramlar insanlarla, ve onların duygu, düşünce, hareket bütünlüğü içinde edindikleri tecrübeleri ile var olurlar. İnsanların ürettiği bu kavramlar dünyayı anlamaya ve onunla bütünleşmeye yarayan, insanlar arası iletişimi sağlayan, ve ilkeler geliştirmeye temel olan bir çeşit bilgi formudur.(Ülgen,2001:109)

### **2.1.1.Kavram Gelişimi**

Düşünce sürecimizin önemli yapı taşlarından olan kavramlar, genel ve soyut tasarımlardır. Bu sürecin doğru ve sağlıklı olabilmesi için düşünce dünyamızın içerdiği kavramların anlamlarını iyi bilmek gerekir.

Bilişsel süreçlerde, kavramların genel ve yaygın örneklerinden, yani kavramın çekirdeğinden ve kavramı oluşturan kaynaktan yararlanılır. Basamak basamak inen bir düzen içinde yeni kavramlar, anlamayı - anlatmayı, tanımayı sağlayan kendine özgü, nitelikleri, özellikleri taşır. Böylece düşüncenin sağlam

temele oturması sağlanır. Kavrama özgü nitelik, özellik, temel anlam ve örnek, doğru olarak anlaşılır ise sağlıklı düşünce süreci başlatılamaz. ( Eskinazi,2003: 24)

“Kavram kazanımı, bireyin yaşamı boyunca süren ve eğitimle bütünleşen bir süreçtir. Aşağı yukarı 12 yaşına kadar, içine doğduğu dili bütün temel işleyişiyle edinen çocuk, eğitim süreciyle de bu sisteme yeni boyutlar katar.” (Ergenç, 2002: 130) Çocuk, bilişsel becerilerinin gelişimiyle, dil edinimi sürecinde kendi deneyimlerinin katkısıyla da çevresinde konuşulmakta olan dil dizgesinin özelliklerini edinmeye başlar. Bir süre sonra sıklaşan tecrübeler ve gözlemler sonucu bir anlatım yolu olarak dili kullanım gücü artar.

“Edinilen yeni deneyimlerle birlikte yeniden biçimlenen, gelişen ve ilişkilenen kavram dünyası, çocuğun bilişsel gelişimiyle de koşut bir ilişki içindedir. Karşılaştığı her yeni kavramı, bulunduğu bağlamdaki durumuyla ilişkilendirerek edinmeye başlayan çocuk, bilişsel gelişiminin tamamlanması ve çevresel etmenlerin de desteğiyle, edindiği bu kavramın eksik kalan bölümlerini de zamanla tamamlar .” (Ergenç, 2002: 130)

Dil edinimi sürecinde çocuk, kavramlarla dilsel biçimleri ilişkilendirmeyi öğrenir. Çünkü kavram, ancak ve ancak bir dilsel biçimle bağlanmışsa anlamdan söz edilebilir. Dilselleştirilmiş, bir sözcük biçimiyle kaplanmış kavram da, anlam demektir. Her anlam bir kavramdır, ancak her kavram bir anlam değildir. (Toklu, 2003: 89) Anamlı bir bildirişim dizgesi oluşturabilmek için öğrenilen kavramları, dilsel biçimlerle ilişkilendirmek, dilsel yapılarda kullanabilmek gerekir. Bildirişim denen olgunun gerçekleşebilmesi için de çocuğun bol bol bu yapıları duyması, kullanması gerekir. Bu anlamlı yapıları, dilin kullanıldığı çevre içinde yaşam boyu öğrenmeye devam ederken, örgün öğretim kurumlarında belli bir program çerçevesinde formal eğitimle destekleyerek bilgilerini tamamlamaya devam eder.

Kavramların birbiri ile ilişkisinden ilkeler ve kurallar ortaya çıkar. İlkelerin sağlamlığı, doğru yargıda bulunma ve problemleri anlayarak çözmeye yardımcı olur(Fidan, 1985:192). Altı yaşında; aşağı yukarı kavram oluşturma sürecinin ikinci

aşamasının ortalarında okula başlayan bir çocuğun kavram gelişim sürecini, okulun sistemleştirip geliştirmesi ve bir üst aşamaya vardırması beklenir. Bu durumda çocuğun, 11-12 yaşlarında başlayan ve bilimsel kavramların oluşumunda önkoşul olan günlük kavramlar, düşünmenin temel taşları olduğuna göre, ana dilin okulca dışlanması durumunda zihinsel gelişim de engellenmiş olur. (Ergenç, 1994: 14) Kavram edinimi şüphesiz ki bireyin yaşamı boyunca devam eden bir süreçtir. Ancak bireyin kavram öğreniminin ve oluşumun kritik dönemlerinin geçirildiği öğrenim dönemlerinde, eğitim- öğretim kurumlarında kavram gelişimini destekler nitelikte programlar uygulanmalıdır.

İlk çocukluk döneminde pek çok kavram gelişir. Okul öncesi çocuklar arasında kavramların kimi çok geniş, kimi çok dar, kimisi de hiyerarşik örgütlenme'den yoksun olma eğilimindedir. Piaget kavramların özümleme, uyma ve dengeleme süreci içinde geliştiğini ileri sürmektedir. Kavram kazanımı, bilgi işleme yeteneklerinin artması sonucu gerçekleşmektedir. (Gander ve Gardiner, 1993:293). Kavram oluşumunda kişinin geçirmesi gereken belli bilişsel gelişim dönemleri vardır. Dil gelişimi Piaget'ye göre, büyüme içinde yavaş yavaş belli bir sıra dahilinde dönemler halinde gelişir. Bunlar: Duyu hareket dönemi, işlem öncesi dönem, somut işlemler dönemi ve soyut işlemler dönemidir.

Vygotsky, bireyin dil gelişiminde kendi zihinsel gelişiminin yanı sıra çevre faktörünün de oldukça etkili olduğunu savunmaktadır. Özellikle dil ediniminde sosyal öğrenmenin önemini vurgular.

Vygotsky, kavramları;

- Kendiliğinden edinilen (günelik hayatta kullanılan) kavramlar ve
- Öğrenilen (okulda karşılaştığımız) kavramlar

şeklinde sınıflandırmaktadır. Kendinden edinilen kavramlar tümdengelim yoluyla edinilmekte, öğretilen kavramlar ise tümevarım yoluyla edinilmektedir. Vygotsky Piaget'ye göre daha etkilenebilir bir zihin gelişimi düşüncesine sahiptir.

Vygotsky'nin düşüncesinde çocuğun zihin gelişimi dış etkilere daha açıktır, oysa Piaget'nin kuramında dış etkiler oldukça azdır. (Bacanlı, 2002:70/71).

Ergenç'e(2002:131) göre “çocuğun deneyimler zinciri, kavramın anlam birimciklerinin oluşumu ve kazanımında ön planda gelmektedir. Edinilen ve belleğe depolanan kavramlar, kendisini oluşturan anlamsal birimler aracılığıyla benzer özellikleri taşıyan diğer kavramlarla birlikte aralarında çağrışım ilişkisinin bulunduğu bir kavramlar ağı oluşturur. Söz konusu çağrışım, sessel bir birime dayalı olabileceği gibi, görüntüsel ya da anlamsal olabilir. İnsan beynindeki bu çağrışıma dayalı kavram ağları, yeni gelen uyarının ya da kavramın taşıdığı özelliklere göre biçimlenmesinde ve depolanmasında çok önemli bir rol oynar. Böylece , düşünme ve öğrenme dediğimiz eylemler gerçekleşmeye başlar”.

Çocuk çevresindeki nesne ve olayları kavrayabilmek için onları ifade eden göstergeleri, sembolleri, kavramları kullanarak problem çözme becerisini kazanmak zorundadırlar. Bu öğrenme sürecinde çevresindeki varlıkları, bilgileri gruplayarak öğrenme eğilimindedir. Gözlemlerin ve yaşantıların çoğalması ile genellemeler geliştirir bu genellemeler yoluyla problem çözme becerisini geliştirir.

Gövs(1998:118), genellemelerin ürünü olması nedeniyle genel kavramların düşünce dünyasında önemli bir yere sahip olduğuna değinir: “Soyutlama ve genelleme ile oluşmuş kavramlar olmasaydı konuştuğumuz dil olmazdı. Fikirler, düşünmenin şartı olduğu için eğer genel kavram oluşmazsa, insan için düşünmek de mümkün olmaz.”

Çocuk, genel kavramlardan özel kavramlara doğru gider. Her türlü yiyeceğe başta “mama” diyen çocuk zamanla ayırım yapmayı öğrenir ve ifadesindeki yelpaze genişler. (Eskinazi, 2003: 45) Bebeklerin konuşma dilini doğuştan bir çözümleme, yapıyı keşfetme ve daha sonra bu yapıyı konuşmada kullanma yeteneğine sahip olduğunu varsayan *Psikolengüistikçiler* dil gelişiminde *üretme kuramı*'nı savunurlar. Bu varsayım *doğuştanlık varsayımı* olarak adlandırılır. Buna karşılık *öğrenme kuramı*, bebekteki dil davranışının *biçimlendirilmesi'nde* ve bebeğin *taklit* etmesi

için dili *model* almada toplumsal çevrenin etkisini vurgular. Dili kazanmada bilişsel varsayım, çocukların düşüncelerini, zihinsel gelişimleri vurgular. (Gander ve Gardiner, 1993: 210-211)

Çocuğun dil gelişiminde hem insan beyninin biyolojik yapısı, düşünme sisteminin gelişimi, hem de çocuğun bilişsel, duygusal, sosyal gelişiminde önemli bir etkiye sahiptir. Toplumsallaşmada dilin önemli yeri olduğu gibi, kavram gelişimi, düşünme, ilişki kurma, problem çözme gibi bilişsel gelişim alanlarında da etkilidir. Dil gelişimi diğer gelişim alanlarıyla karşılıklı etkileşim içindedir ve birlikte ilerleme sağlamaktadır. (Sapir & Bloomfield, 1999'dan aktaran Eskinazi, 2003:10) Kavram oluşumunu ve gelişimini etkileyen pek çok faktör vardır. Bireyin duyu organları, cinsiyeti, zekası, yaşantıları, kişilik yapısı, öğrenme durumları, kitle iletişim araçları, yetiştiği sosyal çevre ilk sırada sayılabilecek faktörlerdir. Eğitim – öğretim sürecinde, herhangi bir konu alanının öğretimi söz konusu olduğunda, bireyin dil gelişimine-kavram gelişimine yönelik bu verilerden yola çıkarak eğitim – öğretim ortamları düzenlenir ise hem sağlıklı bir iletişim ortamı oluşur hem de öğrenme ortamı ve süreci daha verimli hale gelebilir.

### **2.1.2. Kavram Öğretimi**

Gelişim psikolojisi ve öğrenme psikolojisi alanlarının verilerinden elde edilen dil-kavram gelişimine ve öğrenimine yönelik kuramlar ve ortaya konan değerlendirmeler, kavram öğretiminin yollarını da tayin etmiştir. Kavram öğrenme üzerine ortaya konan kuramlar, kavram öğretiminde izlenecek yolları da çizmiştir.

Kavram öğrenme, uyaranları belli kategorilere ayırarak, zihinde bilgiler oluşturmadır, bir yapılanma ve yapılandırma işlemidir. Kavram öğrenme hem süreç hem de ürün olarak ele alınabilir.

Ürün olarak kavram öğrenme doğrudan bilişsel yaklaşımla bağlantılıdır. Bilişsel yaklaşımı benimseyen eğitim psikologlarına göre, kavram öğrenme bellek

süreciyle, daha önce öğrenilen ilgili bilgileri hatırlayarak, onların yeniden yapılaşmasıyla açıklanabilir. Bilişsel gelişimdeki yapısal değişiklik kavram öğrenme ürünüdür. Çocukların farklı yaşlarda farklı kavramları geliştirebildikleri görüşü kabul görmektedir. Belli kavramları kazanabilmek için, Piaget'nin ifadesiyle, bireyin nöro-psikolojik açıdan belli düzeyde zihinsel olgunluğa ulaşması, söz konusu kavramla ilgili önkoşul tecrübeleri edinerek, hazır duruma gelmesi gereklidir. Kavram öğrenmeyle ilgili davranışlar, kavramın öğrenilmesinden hemen sonra ifade edilmeyebilir, ama bireyin bilişsel yapısında zamanla değişiklikler meydana gelir. Birey bu değişikliklerle daha sonra ilgili problemleri kolaylıkla çözebilir. (Ülgen, 2001: 109-110)

Kavram öğrenmeye süreç açısından bakıldığında; davranışçı yaklaşımı benimseyen eğitim psikologları, kavramların bireyin uyarıcı tepki arasında bağ kurma sürecinde öğrenildiği görüşündedirler. Birey, belli obje ve olayla (uyaranları) karşılaştığı zaman, anlamlandırmak ve belli bir sınıfa koymak için denenceler(hipotezler) kurar(tepki) ve doğruyu buluncaya kadar denemeye devam eder. Bilişsel yaklaşımda da kavram öğrenmenin süreç olarak ele alınması hususunda şu üç unsura dikkat çekerler. Anlam ağı kurma (semantic network), şema geliştirme ve ilkeler geliştirme. Bu üç sürece dayalı olarak, birey kavramların olumlu ve olumsuz örneklerinden algıladığı benzerlikler ve farklılıkları, geliştirdiği belli ilkeler ve önermeler ışığında gruplayarak kavram geliştirir. (Ülgen, 2001: 110-111)

Kavram hangi öğrenme yöntemiyle öğrenilirse öğrenilsin, iki aşamada gerçekleştirilir:

- İlk aşama, **kavram oluşturma**(concept formation/ method of reception),
- İkinci aşama, **kavram kazanmadır**(concept attainment/ method of development) (Stones, E. 1970'den aktaran Ülgen, 2001: 111)

**Kavram oluşturma**, genelleme yapmaya dayalıdır. Birey uyaranların benzer ve farklı yanlarını algılayarak, benzerliklerden genelleme yapar. (Ülgen, 2001: 112) Kavramlar sayesinde her yeni yaşantı için yeni kavramlar oluşturmayız. Daha önce

oluşmuş olan kavramlara göre hareket eder, yeni nesneyi ya da olayı uygun kategoriye yerleştiririz. Kavramları oluşturma aşamasında farklı görüşler vardır: Çağrışımsal kuram, hipotez oluşturma, kurallar oluşturma ve prototipler (Cüceloğlu, 2000: 217)

**Çağrışımsal kuram**, bir nesne ya da olay belirli bir grubun adıyla çağrışım kurmaya başlar ve bu grubun adı iletişim kurmada faydalı olduğu sürece kullanılmaya devam eder. Böylece nesne ile kavram arasında çağrışım kurulur. Kullanılan kavram iletişim kurmakta etkin değilse, daha önceden kavramla nesne arasında kurulan çağrışım söner. Bu yaklaşıma göre, uzun bir zaman süresi içinde yapılan deneme ve yanımlar kavramlarla, o kavramların içine giren örneklerin birbiriyle bağ kurmasına yol açar. ( Cüceloğlu, 2000: 217) )

**Kavram kazanma** ise, oluşturulan kavramı uygun kural ve ölçütlerle sınıflara ayırıştırma işlemine işaret eder. (Ülgen, 2001: 114)

**Tablo1: Kavram Oluşturma Ve Kavram Kazanmanın Karşılaştırılması**

(Ülgen, 2001: 115-116)

<b>Kavram oluşturma</b>	<b>Kavram kazanma</b>
<b>Yöntem açısından</b>	
Örneklere benzer özellikleri bütünlendirmeyi gerektirir. Genelde, tümevarım yöntemi niteliğini taşır.	Kurallara göre gruplamayı gerektirir. Tümdengelim yöntemi niteliğini taşır.
<b>Bilgiyi işleme açısından</b>	
Birey benzer özellikleri seçme ve bütünlendirmede bir strateji geliştirebilir. Bu strateji öğretimle değiştirilemez. Daha çok bireyin kapasitesine dayalıdır. Ancak bilişsel süreçlerdeki gelişmeler kavram oluşturmaya kolaylaştırır.	Kuralları öğrenme ve uygulama, uygun bir öğretimle gerçekleştirilebilir. Yine uygun bir öğretimle uygun kuralı seçme ve uygulama stratejisi geliştirilebilir.

Sözcükler (terimler) fazla önem taşımazlar.	Sözcükler kavramların incelenip gruplanmasında büyük önem taşır.
İlgiyi odaklaştırmayla formlaştırılır, bellekte orijinal kavramlar olarak saklanır.	İşlemsel kurallarla kritik özellikler formlaştırılır. Ondan çıkan anlamla kritik özelliklerin bir sınıfı, kavramsal bilgi olarak kodlanır.
<b>Gelişim dönemi açısından</b>	
Daha çok okulöncesi dönemde kavram oluşturmada önem kazanır, yaşam boyu devam eder.	Daha çok formal eğitimde –okul döneminde- aşamalı olarak organize edilmiş eğitim programlarında üst düzeydeki kavramların öğrenilmesinde önem kazanır.

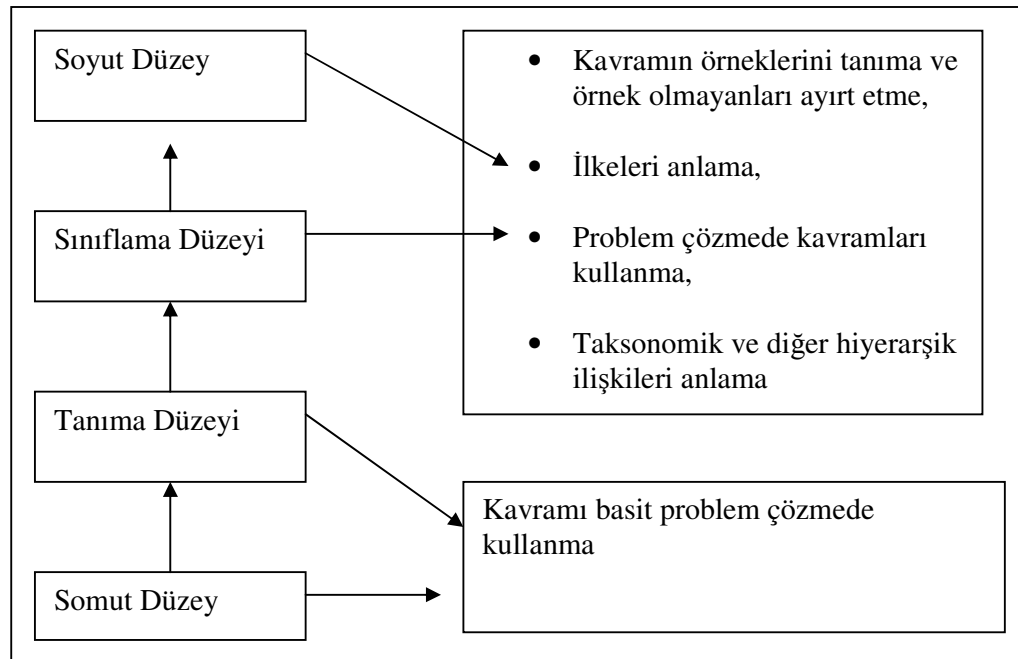
“Kavram”ı, bir uyarıcı durumun ya da nesnenin belirli özelliklerinin soyutlanması olarak tanımlayan Aydın (2004:125-127) basit (simple), karmaşık (complex), ayrışıklı (disjunctive) ve ilişkisel (relational) olmak üzere dört temel kavram kategorisinin bulunduğunu belirtir. Kavram öğrenme boyutunda da “eş zamanlı tarama (simultaneous scanning), ardışık tarama (successive scanning), işleve takılma (conservative focusing) veya tutucu odaklaşma ve bağsal öğrenme (associative learning)” olmak üzere dört stratejiye dikkat çeker. Eş zamanlı taramada, çocuk belli özellikleriyle karakterize olan kavramı, aynı zaman diliminde tarayarak anlamlandırma sürecini tamamlamaya çalışır. Ardışık taramada çocuk, her defasında kavramın belli bir özelliğini test ederek edinir. Doğru seçeneği buluncaya kadar daraltarak öğrenilen kavrama dair özellikleri kazanmış olur. İşleve takılma stratejisinde ise ön öğrenmelerden yararlanılarak yeni kavramlar edinme söz konusudur. Ancak bu ön öğrenmelerin yeni kavramların kazanılmasında olumlu ya da olumsuz etkilerinin oluşuna göre yeni kavramın edinilmesi zorlaşır veya kolaylaşır. Bağsal öğrenme, belli bir problem durumunda eldeki bilgileri akılcı bir biçimde işleyerek ve çözümlenerek, problemin özgün bağlamına (original context) uygun hale getirip, kavramı uzun süreli belleğe aktarmaya çalışmaktır.



Kavram öğrenme, çeşitli düzeylerde gerçekleşmektedir. Son yıllarda, aynı kavramların değişik düzeylerde nasıl öğrenildiği ve nasıl kullanıldığına ilişkin önemli bir bilgi birikimi elde edilmiştir. Kavram öğrenmede aşamalı dört düzey bulunmaktadır. Bu aşamalar en alt düzeyden en yüksek düzeye doğru şöyledir: somut düzey (concrete level), tanıma düzeyi (identity level), sınıflama düzeyi (classificatory level), soyut düzey (formal level). (Klausmeier, 1992: 267, Senemoğlu, 1997: 516)

**Tablo 2: Çeşitli Aşamalarda Öğrenilen Kavramların Kullanımları**

(Senemoğlu, 521)



Somut düzeyde kavram oluşturma sürecinde, bir ögeye odaklanarak, o ögeyi diğerlerinden ayırma, görsel olarak uzun süreli bellek içinde ögeyi tanımlama gibi zihinsel süreçler vardır. Kişi daha önce ayırt edilen aynı ögeyi tanımlamaya ve onu kullanmaya başvurur. Öge farklı bir uzlamsal açıdan bakıldığı zaman, ya da farklı bir şekilde algılandığı zaman, kişi daha önce karşılaştığının aynısı gibi ögeyi tanıyarak özdeşlik seviyesinde oluşumu gösterir. Özdeşlik kurma yani tanıma seviyesinde, öge genelleştirilir. Sınıflandırma seviyesinde, eşdeğer olan en az iki ögenin tanınması gerekir. Kişi örneklerin hemen hemen hepsini teşhis edene kadar ve örneği olmayanları ayırt edene kadar devam eder fakat hala ayırım için dayanağını tam

olarak açıklayamaz. Soyut düzeyde ise kavram adlandırılır ve kavramın tanımlayıcı özellikleri, kavramı adlandıran kelimelerin tanımlaması verilir ve kritik nitelikleri belirtilerek diğer yakın kavramlardan ayırılır (Klausmeier, 1992: 272-274). “Somut ve tanıma seviyelerini başarma sadece öğrencinin, basit algısal problemleri çözerken kavramları kullanmasını sağlar.

Sınıflandırma seviyesine ulaşma, diğer kullanımların bazılarını ve somut - soyut kavramların tanımlanmasına izin verir.” (Klausmeier, 1992: 279). Kavram öğrenmenin bu dört düzeyi, eğitim- öğretim süresince kavram öğretiminde izlenecek yolları da belirlemektedir.

Ülgen,(2001:117-138) kavram öğrenme sürecindeki değişkenlerini ve koşullarını:

- Zaman
- Bellek
- Kavram Geliştirmeye Yönelik Edinilen Stratejik Bilgiler
- Dikkat ve Odaklaşma
- Dil ve Düşünce
- Bilişsel Gelişim Düzeyi
- Uyarıcıların Seçimi ve Organizasyonu şeklinde sıralamaktadır.

“Dil edinimi boşlukta gerçekleşmez. Dili edinirken, çocuklar yaşamlarının hem bilişsel hem de sosyal yönleriyle önemli ilişkileri olan bir gösterge sistemi edinirler. Gelişim esnasındaki sosyal, linguistik ve bilişsel süreçler arasındaki ilişkileri değerlendirirken karşılaşılan konular sayısızdır. (Hickman, 1995: 35) Ancak özellikle bireyin bilişsel gelişim düzeyi yani bilişsel süreci kavram öğrenimi açısından zihinsel yolculuğuna uygun öğretim tekniğini geliştirme ve uygulamada büyük önem taşır.

“ Dilsel sembollere ve kavramlara hakim olma düzeyi, bireyin düşünme kapasitesini içerik ve biçim açısından etkilemektedir.” (Aydın, 1999: 129’dan aktaran Eskinazi, 2003: 33) Düşüncede soyutlama, karşılaştırma, kavramlar

oluşturma, yargılama, sonuç çıkarma süreçleri vardır. Dilsel sembollere ve kavramlara hakim olma düzeyi, bireyin düşünme kapasitesini içerik ve biçim açısından etkilemektedir. Düşünce ruhsal yaşamın en üst düzeyinde oluşan bilişsel bir işlemdir. Bilgi sınırlarının genişlemesi, derinleşmesi, zihinsel çalışma ürünlerinin düzenlenmesi ve geleceğe yönelik tasarımlarda bulunma olanağının kazanılması, düşünce ürünüdür. (Köknel, 2003, s. 366)

Bu nedenle özellikle eğitim –öğretim kurumlarında kavram öğretimi, belli bir kavrama yaklaşım ve bakış açısı geliştirme oldukça önemlidir. Bu kurumlarda eğitimci ve öğretmen olacak adayların ise bu süreci sağlıklı bir şekilde geçirmesi gerekir ki yetiştirecekleri öğrencilere de faydalı olabilsinler. Özellikle ana dili derslerinin öğretmenleri, ana dili ediniminde dil dizgesinin yapı taşlarından olan kavramın önemini kavratacak olanlardır.

Bir dilin bütün inceliklerini bilmek, onun bütün ifade gücünü ve imkanlarını gerektiği zaman, doğru ve yerli yerinde kullanmak, zengin mana inceliklerini değerlendirmektir. Eğer eğitim gören her bireyde bu amaca ulaşılabiliyorsa bir çok problem kendiliğinden çözülecektir. (Gücüyeter, 2002 :1)

## **2.2. Türkçe Kavramı**

“Türkçe” sözcüğü, ana dilimizde genellikle bir kavram olarak bir dili ve bir dersi simgeler durumdadır. Yeryüzündeki diğer tüm dillerde olduğu gibi “Türkçe” de değişen, zaman içinde birtakım özelliklerini yitirirken birtakım özelliklerini muhafaza etmeye devam eden; dönem dönem farklı isimlendirmelere uğrayan; çeşitli alfabe değişikliklerini yaşayan bir dildir.

### **2. 2. 1. Bir Dil Olarak Türkçe Kavramı**

Dil denen olgu Ergin’in de belirttiği üzere “insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta; kendi kanunları içinde yaşayan ve gelişen canlı bir varlık; milleti birleştiren, koruyan ve onun ortak malı olan sosyal bir müessese; seslerden örülmüş muazzam bir yapı; temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli

anlaşmalar ve sözleşmeler sistemidir.” (Ergin, 2002:13) “Türkçe” kelimesi Türk milletine ait insanların konuştuğu ana dillerini ifade etmek amacıyla kullanılan bir kelime, ancak çoğu zaman “Türkçe” kelimesi yerine “Türk dili” ifadesinin de kullanıldığı görülmektedir. Her ikisi de aynı kavramı karşılamakta ancak farklı ifade yolları ile anlatım bulmaktadır. Aynı durum yine “Fransızca” ve “Fransız dili” durumunda da görülmektedir. Buradaki ayırım, “Türk dili” ve “Fransız dili” ifadelerinde “Türk” ve “Fransız” gibi millet unsurunun vurgulanması olarak düşünülebilir. Ancak “Türkçe”, “Fransızca”, “İngilizce” gibi ifadeler daha çok kullanılmaktadır. Sözlüklerde ve ansiklopedilerde Türkçenin içerdiği anlamı kasteden farklı ifadeler de bulunmaktadır. Bunun bir nedeni de Türkçeyi kullanan milletlerin farklı dönemlerde farklı isimlendirmelerde bulunmuş olmalarıdır. Türkçe, Türki, Türk dili, Osmanlıca /Osmanlı Türkçesi (Osmanlı Döneminde konuşulan Türkçe ayrı bir dil olarak düşünülmemektedir.) gibi isimlendirmeler bunlardandır.

“Türk Dil Kurumunun Türkçe Sözlük’ünde(2005: 2021)Türkçe kelimesine herhangi bir açıklama yapılmadan “ Genel Türk dili” ve ikinci bir karşılık olarak da “ Türkiye Türkçesi” karşılığı verilmiştir. Oysa Adıgüzel’in de(2004: 28) dikkat çektiği gibi aynı sözlükte başka dil adları konusunda daha etraflı açıklamalar vardır: Mesela bunlardan İngilizce ile ilgili yapılan açıklama şöyledir: İngilizce öz. İs. (İngilizce) 1. Hint- Avrupa dil ailesinden, İngiltere’de, biraz farklı biçimiyle A.B.D.’de ve İngiliz uygarlığını benimsemiş olan ülkelerde konuşulan dil. 2. s. Bu dile özgü olan: İngilizce kitap.” (TDK Türkçe Sözlük, 2005: 970) Söz konusu eserde ayrıca “Türki” ve “Türkiye Türkçesi” maddeleri de yer almaktadır:

“**Türki** *sf. (türki:)* T. Türk+ Ar. – i esk. **1.** Türkle ilgili. **2.** Türkçe.

**Türkiye Türkçesi** *öz. is.* Türkiye’de, Balkanlarda, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde, Irak ve Suriye’nin bazı bölgelerinde kullanılan Türk dili.” (TDK Türkçe Sözlük, 2005: 2021)

Şemseddin Sami’nin Kamus-ı Türki’sinde, eserin adından da anlaşılacağı üzere, dil adı olarak “Türkçe” yerine “Türki” kelimesi kullanılmış. (Adıgüzel, 2004: 29) Eserde Türkçeye bir dil adı olarak ikinci sırada yer verilir: 1. “Türk ümmetine mensup ve müteallik ve bunların tarz ve usulüne muvafık: Türkçe tavır ve hareket. 2.

Türkçe lisanı, Türk lisanıdır: Türkçe söylemek. 3. Türk lisanı, Lisan-ı Türki (Sâmi, 1989:399).

“Türkçe” kavramıyla ilgili olarak diğer kaynaklardaki tanımlamalara bakarsak:

Devellioğlu, (1993:1115) “**Türkî**”, “**Türkiye**” maddelerinde “1. Türk’e mensup. 2. Türkçe yazılmış (eser, makale...)” olarak değinirken Milli Eğitim Bakanlığı’nın “Örnekleriyle Türkçe Sözlük”ünde (2002) “**Türkçe**: 1.Türk milletinin dili. Dünyanın çeşitli yerlerinde yaşamakta olan yaklaşık 225 milyon Türk’ün ana dili. Ural –Altay dil grubunun Altay kolundan olup, yapısı bakımından eklemeli dillerdendir.(Doğan, 1996: 1091) 2.Türk dilinden (olan), Türk diliyle söylenmiş” olarak tarif edilmektedir. M. Doğan ise ayrıca “**Türk dili**”ne, Tanzimat’tan sonra Osmanlıca denmeye başlandığını da belirtilir: “**Osmanlıca**: 1. Batı türkçesinin Osmanlı devleti devresinde aldığı şekle Tanzimat’tan sonra verilen ad, **Türkçe**. 2. Osmanlılara has, ait. Osmanlılara has tarz, usul ve şekilde.”

Ergin ise (2002: 58-59). Osmanlıca’yı ve Türkiye Türkçesini Türkçenin belli gelişim dönemleri olarak ele alıp şu şekilde tanımlamaktadır:

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

**Türkiye Türkçesi**: Batı Türkçesinin üçüncü devresidir. 1908 Meşrutiyetinden başlar. Türkçe gramer yapısı Osmanlıcadan farksızdır, yeni gramer şekilleri taşır. Yabancı unsurlar bakımından da terkipsiz Türkçe devresidir”

Agah Sırrı, “Türk Dilinde Gelişme ve Sadeleşme Evreleri”ni incelediği çalışmasının “Hangi Türkçeye Osmanlıca Diyoruz?” başlıklı yazısında Türkçeye Osmanlıca denilemeyeceğini işaret etmektedir: “Osmanlıca, Tanzimatın ortaya attığı

deyimlerdendir. Siyasal birliği kurmak amacıyla “millet-i Osmaniye” tamlamasını uyduran Tanzimatçılar, Osmanlı ülkesinde konuşulup yazılan Türkçeye de “Osmanlıca” dediler. Tanzimat’tan sonra yazılmağa başlanan Türkçe gramer kitaplarına “kavaid-i lisan-ı Osmani” adı verildiği gibi, Türk dili de “Türkçe, Arapça ve Farsçadan mürekkep bir lisan” olarak tanımlandı. Bu genel anlamda, Türkçeye “Osmanlıca” demek elbet doğru olmaz. (Levend, 1972: 11)

Levend, Osmanlı dönemimde tekke edebiyatı ile halk edebiyatının dilinin Türkçe olduğunu ancak klasik edebiyatın dilinin ise Arapça ve Farsçanın etkisi altında olan “yapma bir dil” olduğunu söylemektedir. Levend, muhtemelen bu yapma dile Osmanlıca denilebileceğini ancak halkın kullandığı dilin ise Türkçe olduğunu düşünmektedir.

Bu yapma dilin, XVI. Yüzyıldan sonra konuşma dilinden büsbütün ayrıldığını. Yalnız Türkçeyi değil, Arapça ve Farsçayı iyi bilenlerin bile, onu doğru okumakta ve kolayca anlamakta güçlük çektiklerini dile getirerek apayrı diller olduğunu bir kez daha vurgular. Adlandırmasını bizzat belirtmemesine rağmen aşağıdaki satırlardan da anlaşılacağı üzere “yapma dil” olarak kastettiği Osmanlıcadır. Bunun yanı sıra Türkçe nedir? yani Türkçe olarak adlandırılabilcek dizge nasıl bir dildir bunu da açıklar:

“O halde, ilk gündenberi yan yana yürüyen iki ayrı dille karşı karşıya bulunuyoruz, demektir. Biri konuşulan ve yazılan sade Türkçe, öteki ise yalnız kimi aydınlar için yazılan ama hiç konuşulmayan yapma Türkçe. Bunları birbirinden ayırt etmek için elbet adlandırmak gerekir. Denilebilir ki, bir cümle, istediği kadar yabancı kurallarla yapılmış tamlamalar, bileşik sıfatlar ve çoğullarla yüklü bulunsun; fiili, nesnesi ve bağlacı Türkçe oldukça o cümle Türkçe sayılır. Bu, her zaman öne sürülebilecek bir düşüncedir: mantık bakımından yanlış da sayılmaz. Ancak öyle cümleler vardır ki, kelimelerle tamlamalarını bir yana

birakalım; ne fiili ne nesnesi, hatta ne de edatıyla zarfı Türkçedir.” (Levend, 1972: 13)

Ayrıca “*Türkçe* kelimesi gramer kitaplarımızda iki farklı anlamda kullanılmakta ve iki farklı kavramı karşılamaktadır. Bu kullanımlardan birinde kastedilen *Türkçe* orijin itibariyle Türkçe olan, yani menşe bakımından yabancı olmayan unsurların bütünüdür. (Mesela Türkçe kelimeler z sesi ile başlamaz, Türkçede altı tip hece vardır, vs. gibi açıklamalar bu *Türkçe*’yi ilgilendirir.) İkinci anlamdaki *Türkçe* ise Türkçe konuşan ve yazan kimselerin konuşup yazarken kullandıkları dildir; bu dilin içerisinde hem Türkçe asıllı unsurlar hem yabancı unsurlar hem de bazı uydurmacalar vardır. (Mesela Türkçe Sözlük’te kaç kelime vardı, Türkçe telaffuzdaki genel hatalar nasıl düzeltilecek gibisinden sorular bu Türkçenin kapsamına girer.)” (Gürsoy- Nasklali 2004:52)

Türkçe kavramına yüklenen anlamlara bakıldığında genel olarak: Ural-Altay Dil grubunun Altay koluna bağlı dil, Türk dili, Türki, Osmanlıca, Türkiye Türkçesi, Türk’e ait, Türke mensup, Türkçe yazılmış (eser, makale...)Türkçe tavır ve hareket, ana dili, Türk milletine mensup bireylerin konuştuğu dil olarak verildiği görülmektedir.

Türkçe gelişmeye ve çeşitli değişiklikler geçirmeye devam etmektedir. Günümüze yaklaştıkça ortaya çıkan tabloda iletişim süreçlerini hızlandıran teknolojik gelişmeler, coğrafi sınırların ortadan kalkması, karmaşık siyasal ve sosyal olayların etkileri sonucu Türkçe de bu süreçten etkilenmektedir.

Yeryüzündeki diğer dillerde olduğu gibi Türkçede de dönem dönem birtakım biçimsel ve işlevsel değişiklikler meydana gelmiştir ve devam da edecektir. Farklı coğrafyalarda ve değişik isimlendirmelerle de olsa; kullanıldığı uzun süreç göz önünde tutulduğunda oldukça köklü ve zengin bir mirasa sahip bir dil olduğu görülmektedir.

### 2.2.2. Bir Ders Olarak Türkçe Kavramı

Türkçe kavramı, bir ders olarak ele alındığında, ya ana dili olarak ya da ikinci dil olarak öğretimi söz konusudur. Bu bölümde ele alınacak yönü Türkçenin bir ana dili olarak öğretimi hususudur.

“Ana dili öğretiminin bireylere doğru, açık ve etkili bir iletişimi gerçekleştirebilecek dilsel becerileri kazandırma; onların düşünme güçlerini geliştirme, biçimlendirme ve toplumsallaşma süreçlerine katkıda bulunma gibi temel amaçları vardır. Bu amaçlar, ana dili duyarlılığı ve bilinci yeterince gelişmiş bireylere, yurt ve dünya gerçeklerini anadilleriyle kavrama ve değerlendirme becerileri kazandırma gibi diğer temel amaçlarla birleşir. Ana dili öğretiminin öğrencilere kazandırmayı amaçladığı bilgi ve beceriler öğretim kademelerine göre büyük bir ayrılık göstermez; birbirleriyle örtüşmektedirler. Amaçlar, öğretimin her aşamasında öğrencinin düzey, yetenek, ilgi ve gereksinimleri göz önünde bulundurularak çeşitlenir.” (Sever, 1995:12) Bu doğrultuda düşünüldüğünde Türkçenin ana dili olarak öğretiminde dil becerilerinin öğretimi birbirleriyle örtüşüm içinde ve eğitim-öğretim sürecinin her aşamasında çeşitlendirilerek bulunabilir.

Türkçe dersi, ülkemizde okul öncesi kurumlarından başlamak üzere ilköğretimden, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarına kadar ders programlarında yer almaktadır. “Yüksek öğretimin temelini teşkil eden on bir yıllık ilk ve orta öğretim okullarının amaçları arasında, her gencin Türkçe’yi iyi bilen ve düzgün yazan bireyler olarak yetiştirilmesi hususu da vardır. Bu amacın kağıt üzerinde unutulmayıp, gerçek halini alması için Milli Eğitim Bakanlığı bazı tedbirler düşünmüştür. Örneğin bütün ilk ve orta dereceli okulların ders programlarında, Türkçe- kompozisyon veya edebiyat dersleri, ayrılan süre bakımından, en büyük yeri işgal eder. Haftalık ders dağıtımında, daima Türkçe dersine diğer derslerden daha çok yer ve önem verilmiştir.”(Hacıeminoğlu, 1963: 16-18)

İlköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimde okutulan Türkçe, Türk dili ve edebiyatı dersleriyle kazandırılması amaçlanan davranışların, birbirini bütünleyen



aşamalı bir anlayışla öğrencilere kazandırılması, öğretimin verimini etkileyen önemli bir değişkendir (Sever, 2004: 48). Ana dili eğitimi ve öğretimi açısından düşünüldüğünde eğitim-öğretim sürecinin tamamına yerleştirilmeye çalışılan Türkçe derslerinin hedefi temelde çok farklılık taşımamaktadır. Ancak hitap edilecek olan kitlenin sınıf seviyesine göre, programdaki konu ve araçlar farklılık göstermektedir. Örneğin ilköğretim birinci kademe seviyesinde Türkçenin özelliklerine, tarihi geçmişine tüm ayrıntıları ile değinilmemektedir. Ancak ilköğretim ikinci kademedен başlamak üzere daha ileri eğitim- öğretim kurumlarına çıkıldıkça basamak basamak bu bilginin seviyesi de detaylanmaktadır. Yükseköğretim seviyesinde öğrencilerin bilgiyi yorumlamalarına ve üretmelerine açılım sunacak şekilde, Türk diline yönelik araştırma ve çalışmalara sevk edilir.

Türkçe öğretiminin öncelikli sorumluluğu, öğrencilere dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerinin bilimsel bir anlayışla planlı bir biçimde geliştirmek, onlara Türk dilini doğru, bilinçli kullanma duyarlılığı ve alışkanlığı kazandırmaktır. Bu sorumluluğun yerine getirilmesi, ilköğretim birinci sınıftan başlayıp sekizinci sınıfın sonuna kadar süren Türkçe öğretiminin etkili ve verimli kılınmasıyla olanaklıdır. Çünkü, okuduğunu, dinlediğini tam ve doğru anlamayan, duygu ve düşüncelerini doğru ve etkili anlatamayan öğrencilerden, öğretimin ileriki basamaklarında edebiyatımızın klasik ve çağdaş eserlerini okumasını, bu eserlerle etkili bir iletişime girmelerini beklemek gerçekçi bir yaklaşım olamaz. (Sever, 2004: 47)

Eğitim –öğretim sürecinde neredeyse her kademedе Türkçe – kompozisyon-anlatım derslerinin bulunmasına rağmen birçok akademisyen yüksek öğretime gelen öğrencilerin anadillerini kullanmalarındaki yetersizliklere dikkat çekmektedir. Gücüyeter, “1950- 2000 Yılları Arasında Yayımlanan Çeşitli Dergilerdeki Türkçe ve Türk Dili Edebiyatı Öğretimi İle İlgili Makalelerin İncelenip Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans çalışmasında Türkçenin hala hakkıyla öğretilmediğine değinmekte ve belirlediği başlıca sebepleri şu şekilde sıralamaktadır:

- Müfredat programlarındaki eksik ve yanlış noktalar
- Ders kitaplarının yetersizliği

- Ders saatlerinin yetersiz oluşu
- Sınıflardaki öğrenci sayısının fazlalığı
- İstenilen nitelikteki öğretmen sayısının azlığı (Gücüyeter, 2002: 4-5)

Türkçe ders kitaplarının genellikle günlük hayattan uzak örnekler bulundurması ve karmaşık süreç olarak adlandırılabilen kavram kazanımı döneminde çocukların bu kavramları kolaylıkla sınıflamalarını (kavram alanı) sağlayacak unsurların bulunmaması çocukların aleyhine gözlenen olumsuz durumlardan biri sayılabilir.(Güzel, 1996'dan aktaran Özbay, 2003: 66) Bunun dışında yabancı dille öğretim (özellikle ilköğretim ve ortaöğretim seviyesinde), kaynaklardaki terim ve kavram kargaşası Türkçe öğretimini olumsuz yönde etkileyen sorunlar olarak sayılabilir. “Bugün orta öğretimde söz konusu olan terimlerle eğitim gören biri yarın bir edebiyat fakültesinde aynı kavramı bir başka adla öğrenecektir. Bu durum matematik, biyoloji, kimya gibi öteki fen dallarında da geçerlidir.” (Zülfikar, 2004: 30)

Genellikle batı ülkelerinde yapılan araştırmaların değişik dallarındaki farklı kavramların Türkçeye uygulanmaya çalışılması, Türkçe eğitiminde kendi kavramlarımızı oluşturmada ciddi sıkıntılar doğurmaktadır. Yalnızca batıdan gelen farklı kavramlar değil, aynı zamanda geçmişten getirdiğimiz özellikle Arapça ve Farsçanın öğretiminden gelen kavramlar da Türkçenin eğitiminde kavram kargaşasının başlıca sebepleri arasında yer almaktadır. Kavramların adlandırılmasında da ciddi bir terminoloji karışıklığı söz konusudur. Bu karışıklığın temelinde ise kavramlarda birliğin sağlanamamasının yanında, bazı bilim adamlarımızın kendilerinin terminoloji üretme çabaları yatmaktadır. Bazı terimlerin karşılıklarının Türkçede bulunmadığı inancı da oldukça yaygındır. (Yalçın,2002: 11)

Türkçe dersi ve onunla birebir ilişkili olan edebiyat dersi, aslında bütün dersleri kapsamaktadır. Türkçe dersi bir bilgi dersi değil, bir beceri ve ifade dersi. Türkçe öğretiminde amaç, duyarlı ve düşünen insan yetiştirmektir. Milli eğitim

Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulunun 2005 yılında da 6-8. sınıflarda olmak üzere değiştirilen Türkçe müfredat programına göre: “Dil öğretiminin temel hedefi, öğrencilerin, dilin farklı bağlamlarda aldığı görünümleri kavramaları, dil aracılığıyla kendilerini ifade edebilmeleri, değişik bilgi kaynaklarına ulaşarak duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirmeleridir.

Sekiz yıllık ilköğretim sürecinde Türkçe öğretiminden beklenen, öğrencinin okuma, dinleme/izleme, konuşma ve yazma becerilerini dilin kurallarına uygun olarak geliştirmesidir. Bir sonraki aşamayı oluşturan orta öğretim ise, Türkçenin imkânları çevresinde, tarihî süreçte oluşan edebî dilin gelişimini, özelliklerini ve ürünlerini öğretmeyi hedefler. Bu açıdan bakıldığında ilköğretimin 6, 7 ve 8. sınıfları bir geçiş dönemi özelliği gösterir. Öğrenci bu dönemde, 1-5. sınıflarda öğrendiklerini, seviyesine uygun Türk ve dünya edebiyatının seçkin örnekleriyle geliştirir ve kendi anlam dünyasını yapılandırmaya başlar. Bu sebeple 6-8. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı, bu bütünlük ve devamlılık göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır.

Öğrencilerin edindikleri birikimler üzerine yenilerini inşa etmeleri, karşılaştıkları sorunlara alternatif ve yaratıcı çözümler üretmeleri, bir grup içerisinde beraber çalışma bilinç ve cesaretine ulaşmaları, üretme ve tartışma etkinliklerine katılmaları, farklı araştırma yöntem ve tekniklerini kullanmaları, olay ve durumları kendi deneyimlerinden hareketle doğru olarak anlamaları, disiplinler arası bir bakış kazanmaları Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın temel amaçlarını oluşturmaktadır.”(M.E.B. Türkçe Dersi 6., 7., 8. Sınıflar Öğretim Programı, 2005: 2) Türkçe dersinin her kademedeki hedeflerine ulaşabilmesi, diğer derslerle de desteklenen ve bilgi transferini sağlayan ders programları ve uygulamalarla mümkündür.

Öğrencilerin içine doğdukları ve yaşadıkları kültürün ürünü olan Türkçe'yi öğrenirken karşılaştıkları sorunların bazıları, okul koşulları ve öğretme yeterlilikleri ile ilgiliyken, bazı sorunların da çocuğun yaşadığı çevre- aile ve bazen de kendileri

ile ilgili unsurlardan kaynaklandığı görülmektedir. Öğrencinin, önceki eğitim yaşantıları(okul öncesi ve sonrası) ile beraberinde getirdiği öğrenme yaşantıları, okul ve derslere yönelik olumlu veya olumsuz tutumlar kazanmasını sağlamaktadır. (Deniz ve Tuna, 2006: 339-340)

Öğretmen yetiştiren programların dersleri ve ders içerikleri aynı olsa da değişik üniversitelerde yetişen ilköğretim birinci kademe ve branş öğretmenlerinin Türkçe öğretim ortamını düzenlemede, farklı anlayışlara sahip oldukları bilinmektedir. Bu anlayış, öğretmenlerin hazırladıkları yıllık plan ile ders planlarının hazırlanmasındaki farklılığa da neden olmaktadır. Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarında öğrencilere, Türkçe öğretiminde izlenmesi gereken bilimsel öğretim yaklaşımları, kullanılması gereken yöntem ve teknikler iyice kavratılmalıdır. Bir öğretmen adayı, öğretimin bir aracı olan yazınsal ya da öğretici nitelikli bir metinden yararlanarak amaçlanan davranışların kazandırma sürecini ustalıkla kurgulayabilecek yeterliğe ulaştırılmalıdır.( Sever, 2002: 194)

Nas, (2003:131-134) ilköğretim seviyesindeki Türkçe öğretiminin ilkelerini şöyle sıralamaktadır:

- Türkçe dersi; anlama, (okuma- dinleme), anlatma( yazma-konuşma), dilbilgisi, yazım(ımla), yazı ve sözcük çalışmaları gibi etkinlikleri kapsayan bir bütündür,
- Türkçe öğretiminde çocuğun dilinden hareket edilmelidir,
- Türkçe dersi ile diğer dersler arasında bağ kurulmalıdır,
- Türkçe dersi bir beceri dersidir

Kavcar, Oğuzkan ve Sever (2004:3-8 ), ise Nas'ın Türkçe öğretiminin ilkeleri olarak belirlediği özellikleri Türkçe öğretiminin amaçları başlığı altına dahil etmektedir;

- “Anlama gücünün geliştirilmesi,
- Anlatım beceri alışkanlığının kazandırılması,
- Dinleme ve okuma alışkanlık ve zevkinin verilmesi,

- Sözcük dağarcığının zenginleştirilmesi,
- Temel dilbilgisi kurallarının kavratılması,
- Dil, sevgi ve bilincinin uyandırılması, olarak sıralarken;

Türkçe öğretiminin temel ilkelerini:

- Dil doğal bir ortam içinde öğretilmelidir,
- Öğretimde çocuğun kendi dilinden hareket edilmelidir,
- Türkçe öğretiminde bütün derslerden yararlanılmalıdır,
- Değişik dil çalışmaları arasında sıkı bir ilişki kurulmalıdır,
- Çeşitli ders araç ve gereçlerinden yararlanılmalıdır.”(Kavcar ve diğerleri 2004: 9-11 ), şeklinde sıralamaktadırlar.

Türkçe dersi ile öğrenci ana dilini sözlü ve yazılı olarak kullanabilme becerilerini öğrenir. Okuma, yazma , konuşma ve dinleme olarak sıralanan bu becerilerin temelinde sağlıklı iletişim ve anlamlandırma süreçleri yatar. Bazen anlaşmak için ortak bir dili kullanıyor olmak yeterli değildir. Kullanılan dilde anlamı üzerinde “ortak anlaşma” ya varılmış olan kelimeler kullanılmalıdır. Daha öz biçimde söylemek gerekirse toplumun üyeleri tarafından, anlam olarak aynı bilinen kavramların ortak paydasında buluşulmalıdır. Kullanılan sözcükler, kavramlar ve anlatım yolları, iletişim sürecine dahil olan herkesçe anlamlandırılabilir.

“Yükseköğretimde, ilk ve ortaöğretimde kazanılan dilsel becerilerin yazılı ve sözlü anlatım süreçlerinde uygulamalarla gittikçe yetkinleşmesi ana dili öğretimindeki temel amaç olmalıdır. Öğrencilere, Türkçenin anlatım olanaklarının yansıtıldığı yazınsal ve öğretici nitelikli metinleri yazılı ve sözlü olarak değerlendirme alışkanlığı ile Türkçeyi meslek yaşamında, toplumsal ilişkilerinde doğru ve etkili kullanma becerisi kazandırılmalıdır”. (Sever, 2002: 194)

### 2.3. Edebiyat Kavramı

Bu bölümde “Edebiyat” kavramı da tıpkı “Türkçe” kavramında olduğu gibi iki yönden ele alınacaktır. Sosyal bilimlerin alt disiplinlerinden biri olan edebiyata öncelikle bu yönüyle değinilip ardından eğitimi ve öğretimi göz önünde bulundurulup bir ders olarak ele alınmıştır.

#### 2.3.1 Bir Disiplin Olarak Edebiyat Kavramı

“Edebiyat” kelimesine karşılık olarak veya doğrudan yerine kullanılan kelimelere bakıldığında “literatür” ve “yazın” kelimeleri dikkat çekmektedir. “Edebiyat” kelimesinin, Arapça “edep” kökünden gelmesi nedeniyle kök itibarıyla daha Türkçe bir kelime olarak kabul edilen “yazın” kelimesini kullanmayı tercih edenler bulunmaktadır. Gerek “edebiyat” olarak gerekse “yazın” kelimeleriyle dilde anlatım bulan bu kavramın çeşitli kaynaklarda yer alan tanımları şu şekilde sıralanabilir:

Türk Dil Kurumu’nun Türkçe Sözlük’ünde “ edebiyat” ile ilgili maddelere bakıldığında (TDK, 2005: 600) “edebiyat”, “edebiyat bilimi”, “edebiyatça”, “edebiyatçı”, “edebiyatçılık”, “edebiyatsever”, “edebiyatseverlik”, “edebiyat tarihi” yapılarına da yer verildiği görülür.

“Edebiyat” kelimesinin tanımı, (TDK, 2005: 600) “*Ar.* edebiyat, **1.** Olay, düşünce, duygu ve hayallerin dil aracılığıyla sözlü veya yazılı olarak biçimlendirilmesi sanatı, yazın. **2.** Bir bilim kolunun türlü konuları üzerine yazılmış yazı ve eserlerin hepsi, literatür. **3.** *mec.* İçten olmayan, gereksiz, boş sözler. Edebiyat yapmak bir konu üzerinde gereksiz yere süslü sözler söylemek.” şeklinde verilmiştir.

“Edebiyat” kelimesi, öncelikle bir sanat dalı olarak ele alınmıştır. Bir bilim dalı olarak ayrı bir madde başında “edebiyat bilimi” tamlaması şeklinde yer verilmiştir. Yine aynı sözlükte, “Edebiyat bilimi” nin tanımı şu şekilde yapılmıştır:

“edebiyat bilimi *is.* Edebiyatın içinde yer alan konuları sosyoloji, psikoloji vb. bilim dallarının yöntemlerini de kullanarak araştıran, inceleyen, irdeleyen ve tahlil eden bilim dalı, yazın bilimi.” (TDK, 2005: 600)

Bunların dışında “yazın”(TDK, 2005: 2154) maddesine bakıldığında “yazın” madde başıyla sadece “edebiyat” şeklinde açıklanmıştır. “Yazın” kelimesinin ardından “yazın bilimci”, “yazın bilimi”, “yazıncı”, “yazıncılık”, “yazın dili”, “yazın eri”, “yazınsal”, “yazın tarihi” gibi madde başlarına da yer verilmiştir. “Yazın bilimci” için “edebiyat bilimi uzmanı”, “yazın bilimi” için “edebiyatla uğraşan bilim dalı”, edebiyat bilimi karşılıkları verilmiştir.

Püsküllüoğlu, (1996: 53) edebiyatın tanımını yaparken ilk anlam olarak Ar. 1 bkz. “Yazın” kelimesini verirken ikinci anlam olarak; “içten olmayan, gereksiz, boş sözler, süslü sözler” tanımını verir. Edebiyat kelimesine ilk karşılık olarak verilen “yazın” kelimesini ise “1 olay, düşünce, duygu ve imgelerin, insanlarda estetik duygular uyandıracak bir biçimde, dil aracılığıyla, söz ve yazıyla anlatımını amaç edinen sanat. *eş.* edebiyat. 2 bu sanatın kurallarıyla ve ürünleriyle uğraşan bilim kolu. 3 şiir, öykü, roman, oyun, deneme, eleştiri gibi yazınsal türleri içeren genel kavram. 4 bir ulusun yaşamı boyunca ortaya koymuş olduğu yazın sanatı ve yazınsal yapıtların tümü. 5 bir dilde herhangi bir çağda, dönemde ya da yolda ortaya konulmuş yazınsal tutum ya da bölümlenme; örneğin, Divan Yazını, Halk Yazını, Serveti Fünun Yazını gibi. 6 bir bilim kolunun türlü konuları üzerine yazılmış yazıların, yapıtların tümü; örneğin “ Tıp Yazını” gibi. *eş.* literatür.”(Püsküllüoğlu, 1996: 148) şeklinde açıklamaktadır.

Şemsettin Sami, “1. Nazımlı, nesirli, güzel sözler. 2.Bu sözlerden bahseden ilim, şiir ve inşa, kavâid lisan, lügat ve iştikaka müteallik ilimler, Edebiyat-ı Arabiye, Edebiyat-ı Şarkiye...” şeklinde tanımlamaktadır (Sâmi, 1989:84).

Karaalioğlu da (1980: 9) edebiyatı şu şekilde açıklamıştır: “Edebiyat; güzel sanatların bir koludur. Geniş anlamda yazılı her çeşit eser; dar anlamı ile yalnız sanat amacıyla yazılmış eserler edebiyat çevresine girer. İnsanda estetik duyguyu heyecana getirecek değerde şiir, roman, hikâye, tiyatro, hitabet gibi nazım ve nesir halindeki

sanat eserlerinin tümüne; bu sanat eserlerini inceleyen bilime; bu bilimi konu olarak ele alan kitaba edebiyat denir”

Özön (1954:72), edebiyatı geniş anlamda ‘yazılı söz’ olarak tanımlar. Edebiyatı, insan topluluğunun bir ifadesi, medeniyetin, bir devrin, bir milletin duygularının ve fikirlerinin aynası olarak nitelemektedir. Özön, yazı yazma sanatını öğreten prensiplerin tümü ile, yazı haline geçirilmiş bütün değerli eserleri bu tarife dahil etmektedir. Eskiden yalnız sanatlı hatta özentili yazılar için kullanılmakta olan edebiyat kavramının zamanla geçmişten günümüze sanat dışı sayılan yazıları da içine alarak insan zekasının vücuda getirdiği bütün eserleri kapsar duruma geldiğine değinir.

“Edebiyât kelimesi Arapça olan “edeb”den gelmektedir. O da, daha uzak bir geçmişe “davet”, husûsî olarak “yemeğe davet” mânâsını taşıyan “edb”e bağlanmaktadır. Edebiyât kelimesi yüz yıllar boyunca Araplar arasında iyi ahlâk, dil ilimleri, din mevzûları dışında kalan ve bu kavim arasında doğmuş bulunan ilimler anlamlarına gelmektedir.” (Bilgegil, 1989:1-19)

Ünlü, (1980: 45) kavramlar ve boyutları adlı çalışmasında edebiyat kavramını açıklarken edebiyat kavramının ne olduğu sorusuna cevap arayan yazarların çalışmalarına da yer vermiştir. Edebiyatın tanımı için örnek olarak sunulan çalışmalardan biri de İhsan Akay’ın (1957) Varlık dergisinde yayımlanan “Edebiyat Nedir” başlıklı yazısıdır. Akay, edebiyat kelimesine farklı bir bakış açısıyla yaklaşmıştır:

“Edebiyat, “Arapça ‘edep’ sözünden geliyor. Türkçe sözlük bu kelimeyi ‘Söz ve davranışta herkesin beğendiği yollar’ diye tanımlıyor. Dilimizde iki ek ile ‘edepli’ ve ‘edepsiz’ sıfatları elde edilmiştir. Edebiyat ‘edep’e bağlanınca ister istemez bir ahlak rüzgarı esmiştir kavram üzerinden. Cinsel hayata cepheden bakamayan iki yüzlü bir doğru toplumu ‘edebi’yi ‘edep’li ile eş anlamlı saymıştır uzun zaman. Tanzimatçılar, ince ve ulu duygularla büyük bir edebiyat yapılabileceğini sanmışlardır. Oysaki sanat eserinin sırrı, konudaki ululuk değil, işleyişteki ustalıktır.” (Ünlü, 1980:45 )



Püsküllüoğlu da edebiyat kelimesinin “edep” ten gelmesi hususunda şunları söylemektedir: “Edebiyat”, sözcük olarak Arapça “edep”ten gelir, “-at” eki Arapça çoğul ekidir. Sözlüklere göre “edep”, “toplumda oluşan töreye uygun davranış; utanma, çekinme, sıkılma duygusu; incelik; iyi terbiye; usluluk” gibi anlamlar içeriyor. “Edebiyat”ın bu içerikle olan ilgisi açık. Böyle olmakla birlikte, “edebiyat” sözcüğü bize ilk anda bunları anımsatmaz. Onu önce, roman, öykü, şiir, deneme, eleştiri gibi yazınsal türleri içeren genel bir kavram olarak algılarız. Edebiyat, kısaca söylenirse, düşünce, duygu ve imgelerin, insanlarda estetik duygular uyandıracak bir biçimde, dil aracılığıyla, söz ve yazıyla anlatımını amaç edinen bir güzel sanattır. Her güzel sanat gibi edebiyat da insanların biçimlenmesinde yararlı bir yer tutar. “Edebiyat” aynı zamanda bir bilimdir. Bu bilimin, her bilim gibi kendine özgü sözcükleri vardır. (Püsküllüoğlu, 1996 )

*‘Edebiyat’* ya da *‘yazın’* denilen etkinlik, *‘İnsan- dili aracılığı ile gerçekleştirilen bir sanatsal bildirim’* olarak da tanımlanabilir. (Başkan, 2003: 328)

Başkan,(2003: 328) bilgilendirme ve duygulandırma olmak üzere dilin iki türlü kullanımından söz etmektedir. Karşıdaki kimsede, kişinin iç dünyasında zaten bulunan duyguları, öznel bir biçimde harekete geçiren dilin, duygulandırma yönü çoğu zaman bir “sanat kaygısı” taşır ve bu da edebiyat sanatını doğurur. *“Edebiyat sanatı”* nedir? Bunun da ötesinde, acaba bir eseri *‘edebiyat örneği’* yapan nitelik veya özellik nedir? sorusunu yönelten yazar; sanat eserinde *‘yenilik’* varsa *‘özgün’*lükten söz edilebileceğini ve ancak o zaman başarılı sayılabileceğini söyler.

“Sanat alanındaki yenilik *‘duygu uyandırımı’* olarak belirginleşmektedir. O halde, bir sanat dalı olarak edebiyat ya da yazın, *‘dil’* denilen bildirim aracını kullanarak, karşıdaki kişiye duygusal bakımdan ve özel bir açıdan belli bir yenilik, bir başkalık, bir çeşitlilik getirmek zorundadır.( Başkan, 2003: 328)

Edebi eser, basit bir obje değil çok yönlü anlam ve ilişkilerle tabakalaşmış bir niteliğin çok karmaşık bir organizasyonudur. Bu organizasyonu meydana getiren unsurların hiçbirisi kendi başına yeterli değildir. “Düzenleme”, “şahsî ifade”, “ifade

vasıtasının (medium) bilincinde olma ve bu bilinci işletme”, “pratik amacın yokluğu” ve “kurgusallık” gibi unsurları edebiyat ve edebiyat olmayan şey arasındaki farklılıklar olarak sıralayan Wellek – Varren (2001: 13-14), ayrıca bu farklılıkların ‘çeşitlilik içinde birlik’, ‘çıkarcı gözetmeyen temâşâ’, ‘estetik uzaklık’, ‘çerçeveleme’, ‘icad’, ‘hayalgücü’, ‘yaratma’ gibi eski devirlerin estetik terimlerinin semantik bir tahlil çerçevesinde yapılan formüllendirmeleri olarak değerlendirir. Bu unsurlar, aynı zamanda edebi eserin özelliklerini de ortaya koymaktadır.

Dilidüzgün(2000: 255), günümüzdeki yazın kavramının genişlediğinden eski tanımlamaların yanı sıra artık bu tanımlamaların içine sığmayan yazın metinlerinin olduğunun görmezden gelinmemesi gerektiğini vurgular. Ayrıca yalnızca yüksek kaliteli yazın metinlerinin ya da yazın tarihine mal olmuş yazınsal metinlerin, yazın sayılamayacağını, çizgi roman, bulvar yazını örnekleri, pembe diziler, çocuk yazını gibi ürünlerin de yazın kavramı altında değerlendirildiğini söyler.

“Edebiyat kavramı uzun müddet, içinde, tarihten teolojiye, felsefeden ahlaka, hatta günümüzdeki bazı müspet ilimlere kadar her şeyi bulduran bir yapı taşıyordu. Günümüzde müstakil bir ilim dalı olan dilbilgisini ve genel dilbilimini de içinde taşıyan yapısından kurtuldu ve 20.yy’ın başlarında adeta bağımsız bir kavram oluştu. Edebiyat metinlerinin dünyasını inceleyerek neyi, niçin, nasıl, hangi formlarla anlattıklarını aramak ve bulmak; edebiyat eserlerinin birbirlerine göre durumlarını değerlendirmek; edebiyat bilimi adıyla müstakil bir saha oluşmasına yol açmıştır.” (Tural, 1992: 9-12)

Selma Zoralioğlu’nun (1996)“ ‘Edebiyat’ Kavramı İçin Yapılan Tariflerin Edebiyat Nazariyatı Açısından İncelenmesi” adlı yüksek lisans çalışmasında edebiyat kavramı üzerine yapılan genel değerlendirmeleri üç başlık altında toplamıştır. Bunları: bir sanat olarak edebiyat, bir bilgi alanı olarak edebiyat ve bir bilim olarak edebiyat şeklinde tarif etmiştir. Ancak bir bilim olarak edebiyat başlığında edebiyatın bir bilim dalı oluşturabileceği görüşünde bulunanların yanı sıra aksi görüşte olanlara da değinmiştir.

Edebiyat kavramına işlevi açısından yaklaşan Moran (1994: 249-251) ise edebiyatın kendisine has ayrı bir atmosferinin bulunduğuna değinir. “Edebiyat ilmi, edebi eseri, edebi eseri yazanı ve edebiyat dünyasını doğrudan doğruya; diğerlerini ise, gerekli olduğu kadar inceleyecek, araştıracaktır. Bazı estetikçiler ve eleştirmenler edebiyatın (insan tabiatı, hayat, toplumsal gerçeklik v.b. hakkında) bir çeşit bilgi sağladığını iddia etmekte ve bundan ötürü hakikat bildiren ya da bildirmesi gereken bir şey olduğunu söylemekte; bazıları ise, edebiyat dahil, sanatın hakikati bildiremeyeceğine, özünün buna uygun olmadığına ve işlevinin ne bilgisel ne de didaktik olamayacağına inanmaktadır. Edebiyat, bilimin yaptığı gibi hakikati ifade edemez. Öyleyse ya edebiyat hakikati anlatamaz diyeceğiz, ya da başka bir çeşit hakikatten, sanata özgü hakikatten söz açacağız”.

Edebiyatın bireysel ve toplumsal olarak ortaya çıkan iki yönlü oluşum süreci ve etkisinden de söz etmek gerekir. Edebiyat bir taraftan “özne” sorununu çarpıcı ve dramatik biçimde ortaya koyarken, yüzleştiği başka bir alan da toplumsal realitelerin kendisidir. Edebiyatın toplumsal izdüşümlere de yer verdiğini söyleyebiliriz. Roman, öykü, şiir, anı, deneme, piyes gibi edebi türler yalnızca metinle sınırlı tutulamaz; bunun da ötesinde, yazarın esinlendiği kaynaklar, beslendiği kültür ve tarihsel arka plan etkisini güçlü bir biçimde duyurur, hissettirir. Bu yönüyle edebiyat canlı ve dinamik yapısıyla sosyal bir arkeolojiye benzetilebilir. (Takış, 2003: 9-10)

Günümüze yaklaştıkça edebi ve felsefi akımlar artık dilbilimsel verilerle de harmanlanarak edebi kuramlar ve tahlil yöntemleri sunmaktadır. Eserin okuruyla yeniden yazıldığını, her okunuşta yeniden anlamlandırıldığı görüşünü benimseyen bu yeni kuramlar göstergebilimsel veriler ışığında, metnin sunduğu ipuçlarından yola çıkılarak yapılacak metin tahlillerinin ise daha sağlıklı ve nesnel olacağı görüşünü de savunurlar. Edebi eser, oluşumu ve anlamlandırma sürecinde olabildiğince öznel bir yapı olmasının yanı sıra bu tahlil yöntemleriyle birlikte artık nesnel bakış açısını kazanarak bilimsel yönü daha da kuvvetlenecektir.

Sonuç olarak edebiyat kavramına farklı anlamlar yüklenmiş, farklı yorumlar getirilmiştir. Edebiyat kavramının zihinlerde bulunduğu karşılık onun algılanış şeklini

belirlediği gibi bir sonraki nesle aktarım durumunu da belirleyecektir. Edebiyat kavramı, muhtevası ve işlevi açısından değerlendirilmiş, ona dair yapılan tanımlamalar da genellikle bu yönde olmuştur. Zaman içinde kazanmış olduğu anlamları sıralamak gerekirse; edebiyata, öncelikle sanat olarak yaklaşıldığı görülür. Estetik bir haz oluşturacak şekilde söz söyleme sanatı (Bu sanatın genellikle ahlaki bir vazifesinin olduğu görüşünde olanların yanı sıra karşı bir görüş de vardır.); edebi ürünleri inceleyip onları farklı yönlerden ele alan bir disiplin; nazımlı, nesirli, güzel sözler ve bu sözlerden bahseden ilim; doğru ve etkili söz söyleme sanatı ve öğretimi; bir konu ile ilgili kaynakların tümü (tıp yazını gibi); bir ulusun yaşamı boyunca ortaya koymuş olduğu yazın sanatı ve yazınsal yapıtların tümü; içten olmayan, gereksiz, boş sözler (Edebiyat yapmak bir konu üzerinde gereksiz yere süslü sözler söylemek gibi...) bir dilde herhangi bir çağda, dönemde ya da yolda ortaya konulmuş yazınsal tutum ya da bölümlenme; örneğin Divan Edebiyatı gibi; şeklinde sıralanabilir.

### **2.3.2. Bir Ders Olarak Edebiyat Kavramı**

Edebiyat, değişik insanlık durumlarını, serüvenlerini yansıtarak, insan doğasını tanıtır. Edebiyat eserleri, insana özgü tutum ve değerleri geliştirip pekiştirir. Edebi eserler, hem bireysel hem de sosyal hayatla ilgili olarak, iyiye, güzele ve doğruya yönelme ve yeni değerler kazandırma yolunda telkinlerde bulunur. İnsanları bunlar doğrultusunda eğitir.(Kavcar, 1999)

Edebiyat, sadece doğruyu, iyiyi ve güzeli göstererek değil bazen olumsuz örneklerle de doğruya işaret ettiği olur. Edebi eserin merkezinde bizzat insan vardır, insani olan her ne var ise- iyi veya kötü- edebiyatın konusu olmaya adaydır. Hangi konu olursa olsun anlatım yolu, dilde bulunduğu ifade şekli edebi eserin niteliğine boyut katan ayrı bir özelliktir. Edebiyatın eğitim –öğretim süreçlerindeki gerekliliği insana yaşanmış hayatları sunmasından, insana çeşitli hissediş, düşünme ve davranma seçenekleri sunmasından gelmektedir. Bunların yanı sıra toplumlar dil, kültür ve medeniyetlerinin aktarımını sağlayabilmek için yazılı ürünler ortaya

koyarlar. Edebiyat ve tarih gibi dersler de bu aktarımı sağlayabilmek için en uygun derslerdir. Öğrencilere, millet olma bilinci aşlamak için bu derslerde onlarca fırsat çıkabilir karşımıza.”(Gücüyeter, 2002: 13)

Edebiyat dersinin gerekliliği ve işlevi işte bu noktada da ortaya çıkar. Edebiyat dersleri, insanlığın ortaya koyduğu yazılı ve sözlü eserleri anlamlandırma, içerik ve biçim olarak yapılarını kavrama, yeni ürünler ortaya koyma yolunda estetik ve doğru bir şekilde yazma ve konuşma gibi becerileri edindirmeyi amaçlayan derslerdir.

İlköğretim birinci ve ikinci kademedeki yer alan Türkçe dersleri daha çok dil, dilin işleyişindeki temel kurallar, belli başlı edebi türler gibi konuları işlemekte iken ortaöğretim kurumlarında Türkçe dersi yerini Türk Dili ve Edebiyatı dersine bırakmaktadır. Bir sonraki eğitim – öğretim durağı ortaöğretim olan ilköğretim ikinci kademe düzeyinde, ortaöğretim de olduğu gibi teferruatlı bir edebiyat dersi işlenmemektedir. Ancak bu dönemde, Türkçe derslerinden ortaöğretimdeki edebiyat derslerine geçişte zorluk yaşanmaması için; edebi eserlere yeri geldiğinde nesnel ve sağlıklı bir bakış açısı ile bakabilme becerisi ayrıca edebi zevk ve estetik bakış kazandırılmaya çalışılmalıdır.

Çocuğun ya da gencin edebi metinlerle kurduğu iletişim, her şeyden önce, bir duygu ve düşünce eğitimidir. Bu eğitim, geleceğin yetişkinlerinde duyarlık oluşumu ve zenginleşmesi ile kültürel bilinçlenmeye olanak verir.(Sever1998’den aktaran Öztürk ve Otluoğlu, 2003: 36) Bunların gerçekleşmesi, eğitim programlarının en önemli amaçları arasındadır. İşte bu yüzden, eğitim ortamlarında edebi ürünler kullanmak, öğretmen ve okulun işini kolaylaştırır. (Öztürk ve Otluoğlu,2003: 36) Edebiyat dersleri diğer alanlarla da münasebet içinde olan ve öğretimi sırasında diğer derslerle de ilişkilendirilebilecek bir derstir.

Önertoy, (1997: 43) genel olarak, edebiyatı sevmeyen, üniversitede okuma alışkanlığı edinmemiş, romanı bile kendisine verilen ödev diye okuyan, şairleri derslerde üzerinde durabildiği kadarıyla tanıyan, düşündüğünü yazma ve söyleme

yeteneği kazanamamış öğrencilerle karşılaşıldığından bahseder. Bu sorunun temelinde büyük ölçüde, ortaöğretimde Türkçe ve yazın derslerinin yapılış biçiminin yattığını belirterek tad alınmadan işlenen ve görülen edebiyat derslerini işaret etmektedir.

Örneğin, öğrenciye bir metnin dilsel hazzını yaşatmak için; dilbilimin getirdiği yeni kavramlar, yeni görüşler, yeni yöntemler, hiçbir Şekilde gerek eğitim programında gerek öğretmenlerin yetiştirilmesi sırasında ortaya çıkmamaktadır, bunlardan söz edilmemektedir. Bir tarafta bilimsel bir gelişim var, dil ğretimi, edebiyat ğretimi; öteki tarafta da uygulamalar var; ama bunlar arasında bir köprü kurulmuş değil; hatta deyimler, terimler ve kavramlar dahi, yeni yetişmekte olan öğretmenler tarafından bilinmemektedir.(Oğuzkan, 1986: 123)

Örneğin; alımlama estetiğinin edebiyata yaklaşımına göre, ğrenci dilediği gibi yorum yapamaz. Metnin kendisinin verdiği bazı ipuçları, oluşturmuş olduğu bazı stratejileri yok sayamaz. Metindeki sözcüklerin çağrışımlarına, bir Őiirdeki ritme kulak vermesi, metnin yapısını, katmanlarını, içerdiği öğelerin birbirleriyle olan bağıntılarını zmlemesi gerekir. (Sayın, 2002: 72) Ayrıca klasik eserlerin ve geleneksel anlatıların yanı sıra ağdaş edebi ürünlere de değinilerek özellikle çok anlamlılık arz eden, katmanlı olay örgüsüne ve yapısına sahip olan eserler ile daha sık karşı karşıya getirilebilirler. Öğrencilerin zor ve anlaşılmaz buldukları ve çoğu kez içinde boğulup kaldıkları metinleri anlamlandırmalarında onlara ipuçları sunan bazı kuramlar eğitim- ğretim sürecindeki yerini hakkıyla aldıkları takdirde edebiyat dersleri daha verimli ve zevkli hale gelebilir.

Çağdaş yaşamı destekleme derneği tarafından ‘‘Liselerde Edebiyat Eğitimi alıştayı’’(2002: 152-154) dolayısıyla lise ğretmeni ve ğrencilerinin bu konudaki görüşlerini öğrenmek üzere bir anket düzenlenmiştir. Anket, İstanbul’daki 16 lisede uygulanmış olup, ankete 1444 ğrenci ve 86 ğretmen katılmıştır. Ankette bulunan;

Edebiyat derslerinden hoşnut musunuz? (ğrenciler için) ve

Yaptığınız edebiyat dersinden hoşnut musunuz? (ğretmenler için)

sorularına, edebiyat dersinden hoşnut olan öğrenci sayısı, yaptığı dersten hoşnut olan öğretmen sayısından % 7 fazla; ancak, dersten hoşnut olmayan öğrenci sayısı, yaptığı dersten hoşnut olmayan öğretmen sayısından % 11.2 daha fazla çıkmıştır. Öğrencilerin %61 ve öğretmenlerin %70 edebiyat dersleriyle ilgili sorunları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Edebiyat dersleri konusunda genel düşünceniz nedir? (öğrenci için)

Öğrencilerinizin edebiyat dersleri konusunda genel düşünceleri nedir? (öğretmenler için)

Bu soruyu 1364 öğrenci, 76 öğretmen yanıtlamıştır. Sorular, seçiliş yüzdelerine göre değerlendirilmiş ve aşağıdaki tabloda görüldüğü gibi ilk beş yargı şöyle sıralanmıştır:

**Tablo 3: Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Tarafından Uygulanan Lise Öğretmeni ve Öğrencilerinin Edebiyat Dersi Hakkındaki görüşlerini Ölçen Anket Sonuçları (Nasıl Bir Edebiyat Eğitimi Sempozyumu, 2002: 154)**

ÖĞRENCİ	%	ÖĞRETMEN	%
1. Çağdaş metinleri niçin okumuyoruz?	42.6	1. Çağdaş metinleri niçin okumuyoruz?	60.5
2. Zevkli bir ders.	38.5	2. Zevkli bir ders	54
3. Sıkıcı bir ders. (öğretmende 8.sırada)	37	3. İnsanı yaşama hazırlayan bir ders.	34.2
4. Edebiyat yoluyla farklı kültürleri tanıdım.(öğretmende 7.sırada)	36.3	4. Gececek not alırsam yeterli. (öğrencide 10. sırada)	34.2
5. İyi ki üniversite sınavlarında çıkmıyor. (öğretmende 9.sırada)	33.7	5. Zor bir ders. (öğrencide 6. sırada)	30.2

Öğrencilerin edebiyat dersleriyle ilgili ilk yargısı derslerde “çağdaş metinlere yer verilmemiş olması”. Öğretmen de öğrencilerdeki bu rahatsızlığın farkında. Her iki grup da dersin zevkli bir ders olduğu görüşünde. Öğrenciler hemen bunun arkasından çok küçük bir farkla “sıkıcı bir ders” seçeneğini işaretlemişler. Bu bir çelişki gibi görülse de bundan, dersin zevkli olması gerekirken bazı nedenlerle sıkıcı hale geldiği sonucu çıkarılabilir. Öğretmenler, öğrencilerin derslerinde bu ölçüde sıkıldıklarını düşünmüyorlar. Öğrenciler, ÖSS’de edebiyat dersinden soru çıkmamasından memnun görünüyorlar. Öğretmenlerin üçüncü sırada yer verdiği “insanı yaşama hazırlayan bir ders” kanısı öğrenciler arasında çok da yaygın değil.

Öğrencilerin ve öğretmenlerin edebiyat dersine yönelik yaklaşımlarını ve bakış açılarını gösteren bu araştırma, edebiyat eğitimi- öğretimi açısından yapılabilecekler ve alınabilecek önlemler açısından oldukça önemlidir.

Dil soyut kavramlar kapsayan bir konudur; bu kavramların hepsi ne ortaokulda kavranabilir ne de lisede. Edebiyat da soyuttur. Çocuklar, daha okula bile gelmeden tekerlemelerle, dinlediği masallarla edebiyat ürünleriyle karşılaşır. Sonra masallar, öyküler, şiirler okur. Bunlar edebiyatın kendisidir. Ancak edebiyat türü, edebi sanatlar gibi kavramlar daha sonra anlaşılabilir. Ortaokulda çocuklara edebiyat türleri ezberletilir: Roman şuna denir, öykü şuna... Bu tür ezbere bilgiler edebiyatı tanıtmaz. Çocuklara roman, öykü, şiir, anı yazıları okutmak, edebi türleri bu şekilde tanıtmak; bunların tanımlarına, tarihsel gelişimlerine daha sonra yer vermek gerekir.(Göğüş, 1986: 89)

#### **2.4. “Connatation / Konotasyon” Kavramı (Yan Anlam/Duygu Değeri)**

Bu çalışmada Türkçe öğretmenliği ana bilim dalı öğrencilerinin “Türkçe” ve “Edebiyat” a yönelik yükledikleri değerleri ve duygusal anlamı ölçmek amaçlanmıştır. Bu nedenle de “Türkçe” ve “Edebiyat” kavramlarının konotasyon değerleri belirlenmeye çalışılmıştır.

“Connatation” kavramı genellikle “temel anlam ögesinin tersi” olarak nitelenmiştir. “Connatation” kavramıyla anlatılmak istenen, bir göstergenin temel anlamı dışında yansıttığı bir başka kavram değil, onun yanı sıra dile getirdiği çeşitli duygular, çağrışımına yol açtığı değişik tasarımlardır. Bu nedenle *duygu değeri* terimiyle de karşılanabilmektedir (Aksan,C.III., 2000: 17).

Konotasyon, bir uyarının etrafında örülmüş yan anlamlar bütünü, renk tonlarını, anlam halesini, duygusal yükleri, bir başka deyişle “anlam ahenk”lerini ifade etmektedir. Özetle, bir uyarının konotasyonu, onun denotatif anlamı (dar anlamda sözlükteki karşılığı) dışında kalan ve uyarana yüklenen psikolojik, sosyal,



kültürel, vb. anlam yüklerini kapsamaktadır. Semantik ayırım ölçeği, bireylerin herhangi bir olguya atfettikleri efektif ve konotatif değerlerin incelenmesini sağlayan, yani bireyin bir olgunun bir birey tarafından algılanma tarzını kavramaya uygun bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir (Bilgin, 1995:23).

“Connotation” kavramının karşılığı çoğu yerde “yan anlam” olarak da verilebilmektedir. Yan anlam, temel anlama ilâve edilmiş ikinci anlamdır. Kelimenin ikinci anlamıdır. Yan anlam, tesâdüfî bir anlamdır, kontekse, dil seviyesine, eğitime, kültürel birikime, konuşan ve dinleyenin durumuna bağlıdır.

Kavramların connotation değerinden yararlanarak değişik alanlarda, o saha için önemli olan kavramlar üzerine incelemeler yapılmıştır. Semantik farklılaşma (ayırım) ölçeği, konotatif profil ölçeği ve Osgood duygusal anlam ölçeği gibi çeşitli isimlerle adlandırılan bu ölçek yardımıyla çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Ölçek, aralarında Moles’in de bulunduğu bazı araştırmacılar tarafından farklı alanlarda test edilmiştir. Moles bu ölçeği, daha ziyade belirli bir objeye, bir kavrama, bir imaja, bir insana veya bir duruma bağlanan konotasyonların araştırılması veya bu tür objelere ilişkin estetik tepkilerin değerlendirilmesi yönünde kullanmıştır. Bu yöntem, “anlamın ölçümü”nü değil, “konotasyonların ölçümü”nü konu almaktadır (Bilgin, 1995: 23). Ölçek, bireylerin kavrama yönelik zihinlerinde yer alan temel anlamı değil, genel olarak o kavrama yönelik yüklediği duygusal anlamı ölçmektedir.

Bu ölçek yoluyla, çeşitli kültürlerin olay, obje ve kavramlara verdikleri değerler karşılaştırılabilmektedir. Örneğin; Osgood (1971), “öğretmen”, “eğitim” ve “sınav” kavramlarının değerlendirme boyutu üzerinde Yugoslavya dahil batı ülkelerinde oldukça düşük değerler gösterdiğini, Türkiye dahil (Japonya hariç) doğu ülkelerinde ise çok yüksek olarak değerlendirildiğini bulmuştur. Bu sonuç, gelişmekte olan ülkelerde sosyal hareketlilik ve saygınlık için eğitimin önemi ile ilgili görünmektedir. Türkiye’de de Toğrol (1967) ve Cüceloğlu(1972, 1974) bu ölçekten yararlanan araştırmacılarıdır (Tavşancıl, 2002). Bacanlı (2002), “yaşlı-geç”, “Türk-Müslüman”, “tanrı-peygamber” kavramlarını kültürler arası karşılaştırma yapmak amacıyla bu ölçekle konotatif değerlerini tespit etmiştir.

Kültürler arası bir şekilde kavramlara yüklenen duygu değerini ölçmek amacıyla kullanılan ölçek aynı zamanda bireylerin, farklı obje, kavram, olgu vs. gibi şeylere ilişkin yükledikleri kavramları da karşılaştırma olanağı sağlamaktadır. Ancak ölçeğin geliştirilmesi kolay değildir. Gerçekten anlamlı boyutların bu ölçekle ölçülebilmesi için çok sayıda kavrama ilişkin sıfatın toplanıp, ön testten geçirilmesi ve faktör analizi yapılması gerekmektedir (Tavşancıl, 2002: 173- 174).

“Türkçe” kavramına “bir dil olarak” ve “bir ders olarak” yaklaşıp, bu açılardan ilgili literatürün incelenmesi ile tanımlanmaya çalışılmıştır. Bu tanımlamalar ışığında, çalışmada veri toplama aracı olan semantik ayırım ölçeğinde kullanılmak üzere kavramlar tespit edilmeye çalışılmıştır. Böylece öğrencilerin “Türkçe” kavramına yönelik seçimlerinin literatürdeki tanımlamalarla ne derece uyum gösterdiği hakkında bir fikir edinilebilecektir. Öğrencilerin zihinlerinde “Türkçe” kavramının iki şekilde belireceği düşünülebilir. Genellikle “Türkçe” kavramını sadece bir dil olarak değil bir ders olarak da düşünebileceklerdir. Ölçekte “Türkçe” kavramını sadece dil yönüyle ele almak amacıyla; örneğin, sunulan “güzel” sıfatının ardına tamamlayıcı olarak “(güzel) bir dildir.” İfadesi eklenmiştir. Ancak öğrencilerin zihinlerinde “Türkçe” kavramının yer edinmesinde, tanımlanmasında ve bu kavrama yüklenen duygu değerinin oluşmasında okulda gördükleri Türkçe derslerinin doğrudan etkisi olduğu da unutulmamalıdır. Çünkü öğrenciler ana dilleri olan Türkçeyi ve özellikle onun dil bilgisini bu dersler sayesinde edinmektedirler.

“Edebiyat” kavramına da “bir disiplin olarak” ve “bir ders olarak” yaklaşıp, bu açılardan ilgili literatürün incelenmesi ile tanımlanmaya çalışılmıştır. Bu tanımlamalar ışığında, çalışmada veri toplama aracı olan semantik ayırım ölçeğinde kullanılmak üzere kavramlar tespit edilmeye çalışılmıştır. Böylece öğrencilerin “Edebiyat” kavramına yönelik seçimlerinin literatürdeki tanımlamalarla ne derece uyum gösterdiği hakkında bir fikir edinilebilecektir.

## BÖLÜM III

### III. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin analizinden bahsedilmektedir.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Çeşitli alanlardaki tarihsel, betimsel, kitaplık, vb. adlarla anılan araştırmaların hepsi, temelde, birer tarama araştırmasıdır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan, onu uygun bir biçimde “gözleyip” belirleyebilmektir. (Karasar, 2005: 77) Bu çalışmada, çalışmaya konu olan problemin niteliği açısından araştırma modeli olarak ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve /veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. (Karasar, 2005: 81) İlişkisel ve karşılaştırmalı tarama modeli olmak üzere iki türü bulunmaktadır. Çalışmada, Türkçe öğretmenliği ana bilim dalı öğrencilerinin “Türkçe” ve “Edebiyat” kavramlarına anlam atfedişlerinde, yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığına dair alt problemlerin üzerinde durulması araştırma modelinin bir yönüyle de karşılaştırmalı ilişkisel tarama modeli olarak tercih edilmesine yön vermiştir.

Karşılaştırmalı ilişkisel tarama modellerinde sonuç olarak incelenen gruplar arasında ilişki vardır (gruplararası fark vardır) ya da yoktur (gruplar birbirinden farklı sayılamaz) şeklinde ifade edilir. (Karasar, 2005: 85)

## 2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2005-2006 eğitim-öğretim yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği A.B.D. 'da öğrenim görmekte olan 1. ve 4. sınıf öğrencileridir. Evrende; 1. sınıfta 208 ve 4. sınıfta 135 olmak üzere toplam 343 öğrenci bulunmaktadır.

Araştırmanın örnekleme; Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesinin, Türkçe öğretmenliği ana bilim dalı 1. ve 4. sınıfta öğrenim gören ve basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen 289 öğrenciden oluşmaktadır. Böylece örnekleme tüm evrenin %84'ü katılmıştır. Örnekleme dahil olan öğrencilerin sınıf, cinsiyet ve yaş gruplarına göre dağılımları ile ilgili frekans ve yüzde bilgileri tabloda sunulmuştur.

**Tablo 4: Örneklemi Oluşturan Öğrencilerin Yaş Gruplarına, Sınıflarına ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımı**

	Sınıf		Toplam	Cinsiyet		
	1. Sınıf	4. Sınıf		Erkek	Kadın	Toplam
<b>Frekans (N)</b>	154	135	289	121	168	289
<b>Yüzde (%)</b>	53,3	46,7	100,0	41,9	58,1	100,0

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Öğrencilerin “Türkçe” ve “Edebiyat” kavramlarına yükledikleri anlamları belirleyebilmek amacıyla, geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan Semantik Ayrım(farklılık) Ölçeği<sup>1</sup> kullanılmıştır (Bkz. Ek1). Osgood Duygusal Anlam Ölçeği olarak da adlandırılan bu ölçek, bir tutum ölçeğidir. Tutum, en geniş anlamıyla kişinin kendine karşı tutumunu da ifade eder. Kişi kendi benliğine karşı bir tutum

<sup>1</sup> Veri toplama aracı olarak kullanılan “semantik ayrım ölçeği” ve ölçmeye çalıştığı kelimelerin “connotation/ konotasyon” (duygu, yan anlam) değeri ayrı bir başlık altında ele alınmıştır.

geliştirir ve benliğin değerlendirilmesi, bir anlamda bu tutumun değerlendirilmesidir. Gerek başka “şeyleri”, gerekse kişinin benliğinin değerlendirmek için kullanılabilecek çeşitli teknikler vardır. Osgood, Suci ve Tannenbaum, tarafından geliştirilen, duygusal anlam (semantik diferansiyel) tekniği de bunlardan biridir (Bacanlı, 2002: 75).

Bu ölçek, özellikle sosyal tutumların ölçülmesinde uygun bir ölçektir. Temelinde, bireyin sahip olabileceği tutumu hakkında taşıdığı anlamsal değerlerin incelenmesi yatar. Yani ilgili tutum konusunun/ objesinin birey için ne anlam taşıdığını ölçmek asıl amaçtır (Tavşancıl, 2002:168). Bu ölçek için çok sayıda sıfattan (sıfat tarama listelerinden seçilen) belirli sıfat çiftleri türetilmiştir.

Osgood, geliştirmiş olduğu, 50 sıfat çifti bulunan orijinal liste için üç ana faktör tespit etmiştir: Değerlendirme ( iyi-kötü, değerli- değersiz, temiz-kirli, vb.) , güç (güçlü-zayıf, büyük- küçük, ağır- hafif, vb.) ve etkinlik (aktif- pasif, hızlı- yavaş, vb.). Osgood ve arkadaşları bu yöntemin kültürler arası geçerliğini belirlemek için çeşitli kültürleri karşılaştıran çalışmalar yapmışlardır. Türkiye’den bu çalışmaya Toğrol katılmış ve çalışmasını 1967 yılında yayınlamıştır (Bacanlı, 2002: 75-80).

Semantik ayırım ölçeği kullanılarak yapılan çalışmalarda, üzerinde çalışılmak istenilen kavramlara yönelik olarak sıfat tarama listesinden seçilen ve ölçülmek istenen uygun sıfatlar, ölçeğe yerleştirilir. Bacanlı’nın(1991) çalışması olan “Sıfat Tarama Listesi El Kitabı” ölçekte kullanılabilecek farklı çalışmalar için sıfat çiftlerini sunmaktadır.

Semantik ayırım ölçeği kullanılarak pek çok kavramın duygusal anlamı ölçülmüştür. Ölçek uluslararası karşılaştırmalı ölçmeye de uygundur. Bu ölçekle çeşitli kültürlerin çeşitli olay, obje ve kavramlara verdikleri değerler karşılaştırılabilmektedir. Duygusal anlam ölçeği geliştirilirken deneklere “politika”, “ben”, “baba”, “öğretmen” gibi belli bazı kavramlar verilmekte ve her bir kavramı değişik iki uçlu değerlendirme ölçeklerinde değerlendirmeleri istenmektedir. Bu ölçeklerin her iki ucunda birbirine zıt sıfatlar bulunur; üzgün/neşeli, mutlu/ mutsuz,

pis/temiz, çalışkan/tembel gibi (Osgood, 1967:109'dan aktaran Tavşancıl, 2002:169). İşaretlenen kategoriler, bir uçtan diğerine “7” kategori oluşturmaktadır. Orta kategori “nötr” olmayı gösterir. Bu ölçekten elde edilen tutum puanlarının parametrik olarak ölçeklendiği varsayılmaktadır. Bir başka anlatımla, ölçek puanları arasındaki mesafelerin eşit olduğu varsayılmaktadır.

Bu çalışma için kullanılan ölçek, daha önce Başarslan (2005) tarafından yapılan; ortaöğretim öğrencilerinin “Türkçe” ve “Edebiyat” kavramlarına yükledikleri anlamların tespitinde kullanılan ölçekten büyük ölçüde yararlanılarak oluşturulmuştur. Ölçeğin yapılandırılması aşamasında Başarslan'ın ölçeğinde yer alan 8 sıfat çifti çıkarılmıştır. Bu çalışmada “Türkçe” ve “Edebiyat” için 22’şer sıfat çifti kullanılmıştır. Bazı anlamların(ölçekte sunulan sıfat çiftlerinin) her iki kavram için de atfedilme oranını görmek amacıyla, bu sıfat çiftlerinden bazıları hem “Türkçe” için hem de “Edebiyat” için kullanılmıştır.

Üç bölümden oluşan ölçeğin birinci bölümünde, öğrencilerin kişisel bilgileri ile ilgili sorular sorulmuştur. İkinci bölümde, öğrencilerin “Türkçe” kavramına yükledikleri sıfatları belirlemek üzere 7’li ölçek sunulmuştur. Üçüncü bölümde de, öğrencilerin “Edebiyat” kavramına yükledikleri sıfatları belirlemek amacıyla 7’li ölçek sunulmuştur. Sorulara verilecek yanıtlar; (1) ölçeğin sağ tarafındaki sıfat için “tamamen”, (2) ölçeğin sağ tarafındaki sıfat için “oldukça”, (3) ölçeğin sağ tarafındaki sıfat için “kısmen”, (4) her iki taraftaki sıfat için de “kararsız”, (5) ölçeğin sol tarafındaki sıfat için “kısmen”, (6) ölçeğin sol tarafındaki sıfat için “oldukça” ve (7) ölçeğin sol tarafındaki sıfat için “tamamen” olarak derecelendirilmiştir.

## TÜRKÇE

I. Sıra Sıfatlar		Tamamen	Oldukça	Kısmen	Kararsız	Kısmen	Oldukça	Tamamen	II. Sıra Sıfatlar	
1-Canlıdır.									Cansızdır.	
2-Güzel bir dildir.									Çirkin bir dildir.	

Ölçek, son halini alana kadar uzman görüşleri doğrultusunda düzenlemeler yapılmıştır. Ölçek bu haliyle öncelikle 2005- 2006 öğretim yılı güz döneminde Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalı 3. sınıf öğrencilerinden toplam 104 öğrenciye uygulanmıştır. Bu uygulamadan sonra araştırmanın alt problemleri doğrultusunda nihai formda, ölçeğin birinci bölümündeki yaş değişkeni çıkarılmış olup ikinci ve üçüncü bölümlerinde herhangi bir değişikliğe gidilmemiştir.

Kısaca, veri toplama aracının yüz (görünüş) geçerliğinin belirlenmesinde uzmanların görüşlerine başvurulmuş olup; ölçeğin güvenirlik derecesi Cronbach Alpha katsayısı ile belirlenmiştir. Pilot uygulama çalışması ile hesaplanan Cronbach Alpha değeri ,85'tir. Bu yönüyle veri toplama aracının kullanılabilir bir yapıya sahip olduğu söylenebilir.

### **3.4. Verilerin Analizi**

Ölçek aracılığı ile toplanan veriler araştırmacılar tarafından bilgisayarda SPSS for Windows 11.0 paket programına kaydedilmiştir. Kayıt işleminden sonra SPSS for Windows paket programı ile veriler analiz edilmiştir. Elde edilen veriler üzerinde anlamlılık düzeyi  $\alpha=0,05$  olarak belirlendikten sonra istatistiksel işlemler yapılmıştır.

Aritmetik ortalamaların arasındaki ölçek aralığı Ölçek Aralığı=  $7-1/7=0,86$  olarak belirlenmiştir. Ortaya çıkan aralıklara göre; 1,00-1,85, ölçeğin sağ tarafındaki sıfat için “çok”; 1,86-2,71, ölçeğin sağ tarafındaki sıfat için “oldukça”; 2,72-3,57, ölçeğin sağ tarafındaki sıfat için “biraz”; 3,58-4,43, “kararsızım”; 4,44-5,29, ölçeğin sol tarafındaki sıfat için “biraz”; 5,30-6,15, ölçeğin sol tarafındaki sıfat için “oldukça” ve 6,16-7,00 ölçeğin sol tarafındaki sıfat için “çok” olarak 7’li ölçeğe göre değerlendirilmiştir.

Verilerin önce frekans ve yüzde olarak dökümleri yapıldıktan sonra aritmetik ortalamaları hesaplanmıştır. Ardından cinsiyet ve sınıf düzeyine göre gruplar arasında anlamlı bir fark olup-olmadığını belirlemek üzere ilişkisiz örneklem için t-testi (independent samples t-test) değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca öğrencilerin “Türkçe” ve “Edebiyat” kavramlarında aynı sıfat çiftlerini kullanarak yaptıkları derecelendirmeler arasında anlamlı bir fark olup-olmadığını belirlemek üzere de ilişkili örneklem için t-testi (paired-samples t-test) kullanılmıştır.



## BÖLÜM IV

### IV. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, semantik ayırım ölçeği ile elde edilen verilerin ışığında SPSS 11.0 yazılımı ile yapılan testler sonucunda ortaya çıkan bulgular araştırma problemleri doğrultusunda sunulmaktadır.

#### 4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Birinci araştırma sorusu “Türkçe öğretmenliği ana bilim dalı öğrencilerinin “Türkçe” ve “Edebiyat” kavramlarına yükledikleri anlamlar, sınıf seviyelerine göre manidar bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu araştırma sorusuna yönelik olarak “Türkçe” ve “Edebiyat”a ilişkin ayrı ayrı tablolar halinde madde ortalamaları aşağıda verilmiştir. Türkçe Öğretmenliği ana bilim dalı 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin “Türkçe” ve “Edebiyat” kavramlarına yükledikleri anlamlar arasında manidar bir fark bulunup bulunmadığının tespitine yönelik yapılan ilişkisiz örneklem için t-testi sonuçları tablo 5’te verilmiştir.

Elde edilen bulgular, her bir madde için tek tek incelenerek aşağıda yorumlanmıştır.

“Türkçe” kavramı için “canlı- cansız” maddesinin sınıf seviyelerine göre ortalamalarının arasında anlamlı bir fark yoktur ( $p=0,11$ ). Bu madde için 1. sınıf öğrencilerinin ortalaması  $\bar{X}=6,45$  olup 4. sınıf öğrencilerinin ortalaması  $\bar{X}=6,61$ ’tir. Bu da 1. sınıf ve 4. sınıf öğrencilerinin büyük çoğunluğu “Türkçe” nin “canlı” bir dil olduğu yönünde görüş bildirdiklerini göstermektedir.

Tablo 5: “Türkçe” İçin Seçilen Kavramların Sınıf Seviyelerine(1. ve 4.Sınıflar)

## Göre İstatistikleri

TÜRKÇE	Sınıf	N	Ortalama	s.s.	s.d.	t	p																																																																																																																																																																																																																																																								
tcanlı-cansız	1.sınıf	154	6,45	0,86	287	-1.60	.11																																																																																																																																																																																																																																																								
	4.sınıf	135	6,61	0,79				tgüzel-çirkin	1.sınıf	154	6,53	0,85	287	-1.03	.30	4.sınıf	135	6,62	0,75	tkolay-zor	1.sınıf	154	4,03	2,05	287	-2.88	.00	4.sınıf	135	4,71	2,03	tyararlı-yararsız	1.sınıf	154	6,02	0,91	287	-4.40	.00	4.sınıf	135	6,50	1,01	tçekici-ıtici	1.sınıf	154	5,57	1,12	287	-3.13	.00	4.sınıf	135	5,99	1,21	tdoğal-yapay	1.sınıf	154	5,86	1,18	287	-2.29	.02	4.sınıf	135	6,18	1,21	tyeterli-yetersiz	1.sınıf	154	5,44	1,48	287	-1.15	.25	4.sınıf	135	5,64	1,43	tkalıcı-geçici	1.sınıf	154	5,77	1,12	287	-2.17	.03	4.sınıf	135	6,08	1,29	taktif-pasif	1.sınıf	154	5,97	1,13	287	-2.32	.02	4.sınıf	135	6,28	1,14	tgüçlü-zayıf	1.sınıf	154	6,23	1,13	287	.97	.33	4.sınıf	135	6,10	1,15	tçokyönlü-tekyönlü	1.sınıf	154	5,88	1,15	287	-1.47	.14	4.sınıf	135	6,09	1,25	tdeğişken-sabit	1.sınıf	154	5,83	1,21	287	.15	.88	4.sınıf	135	5,81	1,36	tcoşkun-durgun	1.sınıf	154	5,77	1,13	287	-3.84	.00	4.sınıf	135	6,26	1,16	tdüzenli-düzensiz	1.sınıf	154	5,55	1,34	287	-1.93	.05	4.sınıf	135	5,84	1,26	tincelikli-kaba	1.sınıf	154	5,95	1,36	287	-1.14	.25	4.sınıf	135	6,13	1,21	türetken-üretkendir	1.sınıf	154	5,71	1,43	287	-1.86	.06	4.sınıf	135	6,04	1,51	tbasit-karmaşık	1.sınıf	154	4,02	2,01	287	-3.75	.00	4.sınıf	135	4,87	1,90	tzengin-fakir	1.sınıf	154	6,23	1,29	287	-1.50	.13	4.sınıf	135	6,42	0,95	tköklü-yeni	1.sınıf	154	6,63	0,82	287	.63	.53	4.sınıf	135	6,57	0,79	tbüyük-küçük	1.sınıf	154	6,32	0,95	287	-.88	.38	4.sınıf	135	6,41	0,91	tiybiriletişim aracı-iyibiriletişim aracı değil	1.sınıf	154	6,27	0,98	287	-2.30	.02	4.sınıf	135	6,52	0,92	tkolay etkilenir-kolay etkilenmez	1.sınıf	154	5,73	1,34	287	1.26	.21
tgüzel-çirkin	1.sınıf	154	6,53	0,85	287	-1.03	.30																																																																																																																																																																																																																																																								
	4.sınıf	135	6,62	0,75				tkolay-zor	1.sınıf	154	4,03	2,05	287	-2.88	.00	4.sınıf	135	4,71	2,03	tyararlı-yararsız	1.sınıf	154	6,02	0,91	287	-4.40	.00	4.sınıf	135	6,50	1,01	tçekici-ıtici	1.sınıf	154	5,57	1,12	287	-3.13	.00	4.sınıf	135	5,99	1,21	tdoğal-yapay	1.sınıf	154	5,86	1,18	287	-2.29	.02	4.sınıf	135	6,18	1,21	tyeterli-yetersiz	1.sınıf	154	5,44	1,48	287	-1.15	.25	4.sınıf	135	5,64	1,43	tkalıcı-geçici	1.sınıf	154	5,77	1,12	287	-2.17	.03	4.sınıf	135	6,08	1,29	taktif-pasif	1.sınıf	154	5,97	1,13	287	-2.32	.02	4.sınıf	135	6,28	1,14	tgüçlü-zayıf	1.sınıf	154	6,23	1,13	287	.97	.33	4.sınıf	135	6,10	1,15	tçokyönlü-tekyönlü	1.sınıf	154	5,88	1,15	287	-1.47	.14	4.sınıf	135	6,09	1,25	tdeğişken-sabit	1.sınıf	154	5,83	1,21	287	.15	.88	4.sınıf	135	5,81	1,36	tcoşkun-durgun	1.sınıf	154	5,77	1,13	287	-3.84	.00	4.sınıf	135	6,26	1,16	tdüzenli-düzensiz	1.sınıf	154	5,55	1,34	287	-1.93	.05	4.sınıf	135	5,84	1,26	tincelikli-kaba	1.sınıf	154	5,95	1,36	287	-1.14	.25	4.sınıf	135	6,13	1,21	türetken-üretkendir	1.sınıf	154	5,71	1,43	287	-1.86	.06	4.sınıf	135	6,04	1,51	tbasit-karmaşık	1.sınıf	154	4,02	2,01	287	-3.75	.00	4.sınıf	135	4,87	1,90	tzengin-fakir	1.sınıf	154	6,23	1,29	287	-1.50	.13	4.sınıf	135	6,42	0,95	tköklü-yeni	1.sınıf	154	6,63	0,82	287	.63	.53	4.sınıf	135	6,57	0,79	tbüyük-küçük	1.sınıf	154	6,32	0,95	287	-.88	.38	4.sınıf	135	6,41	0,91	tiybiriletişim aracı-iyibiriletişim aracı değil	1.sınıf	154	6,27	0,98	287	-2.30	.02	4.sınıf	135	6,52	0,92	tkolay etkilenir-kolay etkilenmez	1.sınıf	154	5,73	1,34	287	1.26	.21	4.sınıf	135	5,53	1,44								
tkolay-zor	1.sınıf	154	4,03	2,05	287	-2.88	.00																																																																																																																																																																																																																																																								
	4.sınıf	135	4,71	2,03				tyararlı-yararsız	1.sınıf	154	6,02	0,91	287	-4.40	.00	4.sınıf	135	6,50	1,01	tçekici-ıtici	1.sınıf	154	5,57	1,12	287	-3.13	.00	4.sınıf	135	5,99	1,21	tdoğal-yapay	1.sınıf	154	5,86	1,18	287	-2.29	.02	4.sınıf	135	6,18	1,21	tyeterli-yetersiz	1.sınıf	154	5,44	1,48	287	-1.15	.25	4.sınıf	135	5,64	1,43	tkalıcı-geçici	1.sınıf	154	5,77	1,12	287	-2.17	.03	4.sınıf	135	6,08	1,29	taktif-pasif	1.sınıf	154	5,97	1,13	287	-2.32	.02	4.sınıf	135	6,28	1,14	tgüçlü-zayıf	1.sınıf	154	6,23	1,13	287	.97	.33	4.sınıf	135	6,10	1,15	tçokyönlü-tekyönlü	1.sınıf	154	5,88	1,15	287	-1.47	.14	4.sınıf	135	6,09	1,25	tdeğişken-sabit	1.sınıf	154	5,83	1,21	287	.15	.88	4.sınıf	135	5,81	1,36	tcoşkun-durgun	1.sınıf	154	5,77	1,13	287	-3.84	.00	4.sınıf	135	6,26	1,16	tdüzenli-düzensiz	1.sınıf	154	5,55	1,34	287	-1.93	.05	4.sınıf	135	5,84	1,26	tincelikli-kaba	1.sınıf	154	5,95	1,36	287	-1.14	.25	4.sınıf	135	6,13	1,21	türetken-üretkendir	1.sınıf	154	5,71	1,43	287	-1.86	.06	4.sınıf	135	6,04	1,51	tbasit-karmaşık	1.sınıf	154	4,02	2,01	287	-3.75	.00	4.sınıf	135	4,87	1,90	tzengin-fakir	1.sınıf	154	6,23	1,29	287	-1.50	.13	4.sınıf	135	6,42	0,95	tköklü-yeni	1.sınıf	154	6,63	0,82	287	.63	.53	4.sınıf	135	6,57	0,79	tbüyük-küçük	1.sınıf	154	6,32	0,95	287	-.88	.38	4.sınıf	135	6,41	0,91	tiybiriletişim aracı-iyibiriletişim aracı değil	1.sınıf	154	6,27	0,98	287	-2.30	.02	4.sınıf	135	6,52	0,92	tkolay etkilenir-kolay etkilenmez	1.sınıf	154	5,73	1,34	287	1.26	.21	4.sınıf	135	5,53	1,44																				
tyararlı-yararsız	1.sınıf	154	6,02	0,91	287	-4.40	.00																																																																																																																																																																																																																																																								
	4.sınıf	135	6,50	1,01				tçekici-ıtici	1.sınıf	154	5,57	1,12	287	-3.13	.00	4.sınıf	135	5,99	1,21	tdoğal-yapay	1.sınıf	154	5,86	1,18	287	-2.29	.02	4.sınıf	135	6,18	1,21	tyeterli-yetersiz	1.sınıf	154	5,44	1,48	287	-1.15	.25	4.sınıf	135	5,64	1,43	tkalıcı-geçici	1.sınıf	154	5,77	1,12	287	-2.17	.03	4.sınıf	135	6,08	1,29	taktif-pasif	1.sınıf	154	5,97	1,13	287	-2.32	.02	4.sınıf	135	6,28	1,14	tgüçlü-zayıf	1.sınıf	154	6,23	1,13	287	.97	.33	4.sınıf	135	6,10	1,15	tçokyönlü-tekyönlü	1.sınıf	154	5,88	1,15	287	-1.47	.14	4.sınıf	135	6,09	1,25	tdeğişken-sabit	1.sınıf	154	5,83	1,21	287	.15	.88	4.sınıf	135	5,81	1,36	tcoşkun-durgun	1.sınıf	154	5,77	1,13	287	-3.84	.00	4.sınıf	135	6,26	1,16	tdüzenli-düzensiz	1.sınıf	154	5,55	1,34	287	-1.93	.05	4.sınıf	135	5,84	1,26	tincelikli-kaba	1.sınıf	154	5,95	1,36	287	-1.14	.25	4.sınıf	135	6,13	1,21	türetken-üretkendir	1.sınıf	154	5,71	1,43	287	-1.86	.06	4.sınıf	135	6,04	1,51	tbasit-karmaşık	1.sınıf	154	4,02	2,01	287	-3.75	.00	4.sınıf	135	4,87	1,90	tzengin-fakir	1.sınıf	154	6,23	1,29	287	-1.50	.13	4.sınıf	135	6,42	0,95	tköklü-yeni	1.sınıf	154	6,63	0,82	287	.63	.53	4.sınıf	135	6,57	0,79	tbüyük-küçük	1.sınıf	154	6,32	0,95	287	-.88	.38	4.sınıf	135	6,41	0,91	tiybiriletişim aracı-iyibiriletişim aracı değil	1.sınıf	154	6,27	0,98	287	-2.30	.02	4.sınıf	135	6,52	0,92	tkolay etkilenir-kolay etkilenmez	1.sınıf	154	5,73	1,34	287	1.26	.21	4.sınıf	135	5,53	1,44																																
tçekici-ıtici	1.sınıf	154	5,57	1,12	287	-3.13	.00																																																																																																																																																																																																																																																								
	4.sınıf	135	5,99	1,21				tdoğal-yapay	1.sınıf	154	5,86	1,18	287	-2.29	.02	4.sınıf	135	6,18	1,21	tyeterli-yetersiz	1.sınıf	154	5,44	1,48	287	-1.15	.25	4.sınıf	135	5,64	1,43	tkalıcı-geçici	1.sınıf	154	5,77	1,12	287	-2.17	.03	4.sınıf	135	6,08	1,29	taktif-pasif	1.sınıf	154	5,97	1,13	287	-2.32	.02	4.sınıf	135	6,28	1,14	tgüçlü-zayıf	1.sınıf	154	6,23	1,13	287	.97	.33	4.sınıf	135	6,10	1,15	tçokyönlü-tekyönlü	1.sınıf	154	5,88	1,15	287	-1.47	.14	4.sınıf	135	6,09	1,25	tdeğişken-sabit	1.sınıf	154	5,83	1,21	287	.15	.88	4.sınıf	135	5,81	1,36	tcoşkun-durgun	1.sınıf	154	5,77	1,13	287	-3.84	.00	4.sınıf	135	6,26	1,16	tdüzenli-düzensiz	1.sınıf	154	5,55	1,34	287	-1.93	.05	4.sınıf	135	5,84	1,26	tincelikli-kaba	1.sınıf	154	5,95	1,36	287	-1.14	.25	4.sınıf	135	6,13	1,21	türetken-üretkendir	1.sınıf	154	5,71	1,43	287	-1.86	.06	4.sınıf	135	6,04	1,51	tbasit-karmaşık	1.sınıf	154	4,02	2,01	287	-3.75	.00	4.sınıf	135	4,87	1,90	tzengin-fakir	1.sınıf	154	6,23	1,29	287	-1.50	.13	4.sınıf	135	6,42	0,95	tköklü-yeni	1.sınıf	154	6,63	0,82	287	.63	.53	4.sınıf	135	6,57	0,79	tbüyük-küçük	1.sınıf	154	6,32	0,95	287	-.88	.38	4.sınıf	135	6,41	0,91	tiybiriletişim aracı-iyibiriletişim aracı değil	1.sınıf	154	6,27	0,98	287	-2.30	.02	4.sınıf	135	6,52	0,92	tkolay etkilenir-kolay etkilenmez	1.sınıf	154	5,73	1,34	287	1.26	.21	4.sınıf	135	5,53	1,44																																												
tdoğal-yapay	1.sınıf	154	5,86	1,18	287	-2.29	.02																																																																																																																																																																																																																																																								
	4.sınıf	135	6,18	1,21				tyeterli-yetersiz	1.sınıf	154	5,44	1,48	287	-1.15	.25	4.sınıf	135	5,64	1,43	tkalıcı-geçici	1.sınıf	154	5,77	1,12	287	-2.17	.03	4.sınıf	135	6,08	1,29	taktif-pasif	1.sınıf	154	5,97	1,13	287	-2.32	.02	4.sınıf	135	6,28	1,14	tgüçlü-zayıf	1.sınıf	154	6,23	1,13	287	.97	.33	4.sınıf	135	6,10	1,15	tçokyönlü-tekyönlü	1.sınıf	154	5,88	1,15	287	-1.47	.14	4.sınıf	135	6,09	1,25	tdeğişken-sabit	1.sınıf	154	5,83	1,21	287	.15	.88	4.sınıf	135	5,81	1,36	tcoşkun-durgun	1.sınıf	154	5,77	1,13	287	-3.84	.00	4.sınıf	135	6,26	1,16	tdüzenli-düzensiz	1.sınıf	154	5,55	1,34	287	-1.93	.05	4.sınıf	135	5,84	1,26	tincelikli-kaba	1.sınıf	154	5,95	1,36	287	-1.14	.25	4.sınıf	135	6,13	1,21	türetken-üretkendir	1.sınıf	154	5,71	1,43	287	-1.86	.06	4.sınıf	135	6,04	1,51	tbasit-karmaşık	1.sınıf	154	4,02	2,01	287	-3.75	.00	4.sınıf	135	4,87	1,90	tzengin-fakir	1.sınıf	154	6,23	1,29	287	-1.50	.13	4.sınıf	135	6,42	0,95	tköklü-yeni	1.sınıf	154	6,63	0,82	287	.63	.53	4.sınıf	135	6,57	0,79	tbüyük-küçük	1.sınıf	154	6,32	0,95	287	-.88	.38	4.sınıf	135	6,41	0,91	tiybiriletişim aracı-iyibiriletişim aracı değil	1.sınıf	154	6,27	0,98	287	-2.30	.02	4.sınıf	135	6,52	0,92	tkolay etkilenir-kolay etkilenmez	1.sınıf	154	5,73	1,34	287	1.26	.21	4.sınıf	135	5,53	1,44																																																								
tyeterli-yetersiz	1.sınıf	154	5,44	1,48	287	-1.15	.25																																																																																																																																																																																																																																																								
	4.sınıf	135	5,64	1,43				tkalıcı-geçici	1.sınıf	154	5,77	1,12	287	-2.17	.03	4.sınıf	135	6,08	1,29	taktif-pasif	1.sınıf	154	5,97	1,13	287	-2.32	.02	4.sınıf	135	6,28	1,14	tgüçlü-zayıf	1.sınıf	154	6,23	1,13	287	.97	.33	4.sınıf	135	6,10	1,15	tçokyönlü-tekyönlü	1.sınıf	154	5,88	1,15	287	-1.47	.14	4.sınıf	135	6,09	1,25	tdeğişken-sabit	1.sınıf	154	5,83	1,21	287	.15	.88	4.sınıf	135	5,81	1,36	tcoşkun-durgun	1.sınıf	154	5,77	1,13	287	-3.84	.00	4.sınıf	135	6,26	1,16	tdüzenli-düzensiz	1.sınıf	154	5,55	1,34	287	-1.93	.05	4.sınıf	135	5,84	1,26	tincelikli-kaba	1.sınıf	154	5,95	1,36	287	-1.14	.25	4.sınıf	135	6,13	1,21	türetken-üretkendir	1.sınıf	154	5,71	1,43	287	-1.86	.06	4.sınıf	135	6,04	1,51	tbasit-karmaşık	1.sınıf	154	4,02	2,01	287	-3.75	.00	4.sınıf	135	4,87	1,90	tzengin-fakir	1.sınıf	154	6,23	1,29	287	-1.50	.13	4.sınıf	135	6,42	0,95	tköklü-yeni	1.sınıf	154	6,63	0,82	287	.63	.53	4.sınıf	135	6,57	0,79	tbüyük-küçük	1.sınıf	154	6,32	0,95	287	-.88	.38	4.sınıf	135	6,41	0,91	tiybiriletişim aracı-iyibiriletişim aracı değil	1.sınıf	154	6,27	0,98	287	-2.30	.02	4.sınıf	135	6,52	0,92	tkolay etkilenir-kolay etkilenmez	1.sınıf	154	5,73	1,34	287	1.26	.21	4.sınıf	135	5,53	1,44																																																																				
tkalıcı-geçici	1.sınıf	154	5,77	1,12	287	-2.17	.03																																																																																																																																																																																																																																																								
	4.sınıf	135	6,08	1,29				taktif-pasif	1.sınıf	154	5,97	1,13	287	-2.32	.02	4.sınıf	135	6,28	1,14	tgüçlü-zayıf	1.sınıf	154	6,23	1,13	287	.97	.33	4.sınıf	135	6,10	1,15	tçokyönlü-tekyönlü	1.sınıf	154	5,88	1,15	287	-1.47	.14	4.sınıf	135	6,09	1,25	tdeğişken-sabit	1.sınıf	154	5,83	1,21	287	.15	.88	4.sınıf	135	5,81	1,36	tcoşkun-durgun	1.sınıf	154	5,77	1,13	287	-3.84	.00	4.sınıf	135	6,26	1,16	tdüzenli-düzensiz	1.sınıf	154	5,55	1,34	287	-1.93	.05	4.sınıf	135	5,84	1,26	tincelikli-kaba	1.sınıf	154	5,95	1,36	287	-1.14	.25	4.sınıf	135	6,13	1,21	türetken-üretkendir	1.sınıf	154	5,71	1,43	287	-1.86	.06	4.sınıf	135	6,04	1,51	tbasit-karmaşık	1.sınıf	154	4,02	2,01	287	-3.75	.00	4.sınıf	135	4,87	1,90	tzengin-fakir	1.sınıf	154	6,23	1,29	287	-1.50	.13	4.sınıf	135	6,42	0,95	tköklü-yeni	1.sınıf	154	6,63	0,82	287	.63	.53	4.sınıf	135	6,57	0,79	tbüyük-küçük	1.sınıf	154	6,32	0,95	287	-.88	.38	4.sınıf	135	6,41	0,91	tiybiriletişim aracı-iyibiriletişim aracı değil	1.sınıf	154	6,27	0,98	287	-2.30	.02	4.sınıf	135	6,52	0,92	tkolay etkilenir-kolay etkilenmez	1.sınıf	154	5,73	1,34	287	1.26	.21	4.sınıf	135	5,53	1,44																																																																																
taktif-pasif	1.sınıf	154	5,97	1,13	287	-2.32	.02																																																																																																																																																																																																																																																								
	4.sınıf	135	6,28	1,14				tgüçlü-zayıf	1.sınıf	154	6,23	1,13	287	.97	.33	4.sınıf	135	6,10	1,15	tçokyönlü-tekyönlü	1.sınıf	154	5,88	1,15	287	-1.47	.14	4.sınıf	135	6,09	1,25	tdeğişken-sabit	1.sınıf	154	5,83	1,21	287	.15	.88	4.sınıf	135	5,81	1,36	tcoşkun-durgun	1.sınıf	154	5,77	1,13	287	-3.84	.00	4.sınıf	135	6,26	1,16	tdüzenli-düzensiz	1.sınıf	154	5,55	1,34	287	-1.93	.05	4.sınıf	135	5,84	1,26	tincelikli-kaba	1.sınıf	154	5,95	1,36	287	-1.14	.25	4.sınıf	135	6,13	1,21	türetken-üretkendir	1.sınıf	154	5,71	1,43	287	-1.86	.06	4.sınıf	135	6,04	1,51	tbasit-karmaşık	1.sınıf	154	4,02	2,01	287	-3.75	.00	4.sınıf	135	4,87	1,90	tzengin-fakir	1.sınıf	154	6,23	1,29	287	-1.50	.13	4.sınıf	135	6,42	0,95	tköklü-yeni	1.sınıf	154	6,63	0,82	287	.63	.53	4.sınıf	135	6,57	0,79	tbüyük-küçük	1.sınıf	154	6,32	0,95	287	-.88	.38	4.sınıf	135	6,41	0,91	tiybiriletişim aracı-iyibiriletişim aracı değil	1.sınıf	154	6,27	0,98	287	-2.30	.02	4.sınıf	135	6,52	0,92	tkolay etkilenir-kolay etkilenmez	1.sınıf	154	5,73	1,34	287	1.26	.21	4.sınıf	135	5,53	1,44																																																																																												
tgüçlü-zayıf	1.sınıf	154	6,23	1,13	287	.97	.33																																																																																																																																																																																																																																																								
	4.sınıf	135	6,10	1,15				tçokyönlü-tekyönlü	1.sınıf	154	5,88	1,15	287	-1.47	.14	4.sınıf	135	6,09	1,25	tdeğişken-sabit	1.sınıf	154	5,83	1,21	287	.15	.88	4.sınıf	135	5,81	1,36	tcoşkun-durgun	1.sınıf	154	5,77	1,13	287	-3.84	.00	4.sınıf	135	6,26	1,16	tdüzenli-düzensiz	1.sınıf	154	5,55	1,34	287	-1.93	.05	4.sınıf	135	5,84	1,26	tincelikli-kaba	1.sınıf	154	5,95	1,36	287	-1.14	.25	4.sınıf	135	6,13	1,21	türetken-üretkendir	1.sınıf	154	5,71	1,43	287	-1.86	.06	4.sınıf	135	6,04	1,51	tbasit-karmaşık	1.sınıf	154	4,02	2,01	287	-3.75	.00	4.sınıf	135	4,87	1,90	tzengin-fakir	1.sınıf	154	6,23	1,29	287	-1.50	.13	4.sınıf	135	6,42	0,95	tköklü-yeni	1.sınıf	154	6,63	0,82	287	.63	.53	4.sınıf	135	6,57	0,79	tbüyük-küçük	1.sınıf	154	6,32	0,95	287	-.88	.38	4.sınıf	135	6,41	0,91	tiybiriletişim aracı-iyibiriletişim aracı değil	1.sınıf	154	6,27	0,98	287	-2.30	.02	4.sınıf	135	6,52	0,92	tkolay etkilenir-kolay etkilenmez	1.sınıf	154	5,73	1,34	287	1.26	.21	4.sınıf	135	5,53	1,44																																																																																																								
tçokyönlü-tekyönlü	1.sınıf	154	5,88	1,15	287	-1.47	.14																																																																																																																																																																																																																																																								
	4.sınıf	135	6,09	1,25				tdeğişken-sabit	1.sınıf	154	5,83	1,21	287	.15	.88	4.sınıf	135	5,81	1,36	tcoşkun-durgun	1.sınıf	154	5,77	1,13	287	-3.84	.00	4.sınıf	135	6,26	1,16	tdüzenli-düzensiz	1.sınıf	154	5,55	1,34	287	-1.93	.05	4.sınıf	135	5,84	1,26	tincelikli-kaba	1.sınıf	154	5,95	1,36	287	-1.14	.25	4.sınıf	135	6,13	1,21	türetken-üretkendir	1.sınıf	154	5,71	1,43	287	-1.86	.06	4.sınıf	135	6,04	1,51	tbasit-karmaşık	1.sınıf	154	4,02	2,01	287	-3.75	.00	4.sınıf	135	4,87	1,90	tzengin-fakir	1.sınıf	154	6,23	1,29	287	-1.50	.13	4.sınıf	135	6,42	0,95	tköklü-yeni	1.sınıf	154	6,63	0,82	287	.63	.53	4.sınıf	135	6,57	0,79	tbüyük-küçük	1.sınıf	154	6,32	0,95	287	-.88	.38	4.sınıf	135	6,41	0,91	tiybiriletişim aracı-iyibiriletişim aracı değil	1.sınıf	154	6,27	0,98	287	-2.30	.02	4.sınıf	135	6,52	0,92	tkolay etkilenir-kolay etkilenmez	1.sınıf	154	5,73	1,34	287	1.26	.21	4.sınıf	135	5,53	1,44																																																																																																																				
tdeğişken-sabit	1.sınıf	154	5,83	1,21	287	.15	.88																																																																																																																																																																																																																																																								
	4.sınıf	135	5,81	1,36				tcoşkun-durgun	1.sınıf	154	5,77	1,13	287	-3.84	.00	4.sınıf	135	6,26	1,16	tdüzenli-düzensiz	1.sınıf	154	5,55	1,34	287	-1.93	.05	4.sınıf	135	5,84	1,26	tincelikli-kaba	1.sınıf	154	5,95	1,36	287	-1.14	.25	4.sınıf	135	6,13	1,21	türetken-üretkendir	1.sınıf	154	5,71	1,43	287	-1.86	.06	4.sınıf	135	6,04	1,51	tbasit-karmaşık	1.sınıf	154	4,02	2,01	287	-3.75	.00	4.sınıf	135	4,87	1,90	tzengin-fakir	1.sınıf	154	6,23	1,29	287	-1.50	.13	4.sınıf	135	6,42	0,95	tköklü-yeni	1.sınıf	154	6,63	0,82	287	.63	.53	4.sınıf	135	6,57	0,79	tbüyük-küçük	1.sınıf	154	6,32	0,95	287	-.88	.38	4.sınıf	135	6,41	0,91	tiybiriletişim aracı-iyibiriletişim aracı değil	1.sınıf	154	6,27	0,98	287	-2.30	.02	4.sınıf	135	6,52	0,92	tkolay etkilenir-kolay etkilenmez	1.sınıf	154	5,73	1,34	287	1.26	.21	4.sınıf	135	5,53	1,44																																																																																																																																
tcoşkun-durgun	1.sınıf	154	5,77	1,13	287	-3.84	.00																																																																																																																																																																																																																																																								
	4.sınıf	135	6,26	1,16				tdüzenli-düzensiz	1.sınıf	154	5,55	1,34	287	-1.93	.05	4.sınıf	135	5,84	1,26	tincelikli-kaba	1.sınıf	154	5,95	1,36	287	-1.14	.25	4.sınıf	135	6,13	1,21	türetken-üretkendir	1.sınıf	154	5,71	1,43	287	-1.86	.06	4.sınıf	135	6,04	1,51	tbasit-karmaşık	1.sınıf	154	4,02	2,01	287	-3.75	.00	4.sınıf	135	4,87	1,90	tzengin-fakir	1.sınıf	154	6,23	1,29	287	-1.50	.13	4.sınıf	135	6,42	0,95	tköklü-yeni	1.sınıf	154	6,63	0,82	287	.63	.53	4.sınıf	135	6,57	0,79	tbüyük-küçük	1.sınıf	154	6,32	0,95	287	-.88	.38	4.sınıf	135	6,41	0,91	tiybiriletişim aracı-iyibiriletişim aracı değil	1.sınıf	154	6,27	0,98	287	-2.30	.02	4.sınıf	135	6,52	0,92	tkolay etkilenir-kolay etkilenmez	1.sınıf	154	5,73	1,34	287	1.26	.21	4.sınıf	135	5,53	1,44																																																																																																																																												
tdüzenli-düzensiz	1.sınıf	154	5,55	1,34	287	-1.93	.05																																																																																																																																																																																																																																																								
	4.sınıf	135	5,84	1,26				tincelikli-kaba	1.sınıf	154	5,95	1,36	287	-1.14	.25	4.sınıf	135	6,13	1,21	türetken-üretkendir	1.sınıf	154	5,71	1,43	287	-1.86	.06	4.sınıf	135	6,04	1,51	tbasit-karmaşık	1.sınıf	154	4,02	2,01	287	-3.75	.00	4.sınıf	135	4,87	1,90	tzengin-fakir	1.sınıf	154	6,23	1,29	287	-1.50	.13	4.sınıf	135	6,42	0,95	tköklü-yeni	1.sınıf	154	6,63	0,82	287	.63	.53	4.sınıf	135	6,57	0,79	tbüyük-küçük	1.sınıf	154	6,32	0,95	287	-.88	.38	4.sınıf	135	6,41	0,91	tiybiriletişim aracı-iyibiriletişim aracı değil	1.sınıf	154	6,27	0,98	287	-2.30	.02	4.sınıf	135	6,52	0,92	tkolay etkilenir-kolay etkilenmez	1.sınıf	154	5,73	1,34	287	1.26	.21	4.sınıf	135	5,53	1,44																																																																																																																																																								
tincelikli-kaba	1.sınıf	154	5,95	1,36	287	-1.14	.25																																																																																																																																																																																																																																																								
	4.sınıf	135	6,13	1,21				türetken-üretkendir	1.sınıf	154	5,71	1,43	287	-1.86	.06	4.sınıf	135	6,04	1,51	tbasit-karmaşık	1.sınıf	154	4,02	2,01	287	-3.75	.00	4.sınıf	135	4,87	1,90	tzengin-fakir	1.sınıf	154	6,23	1,29	287	-1.50	.13	4.sınıf	135	6,42	0,95	tköklü-yeni	1.sınıf	154	6,63	0,82	287	.63	.53	4.sınıf	135	6,57	0,79	tbüyük-küçük	1.sınıf	154	6,32	0,95	287	-.88	.38	4.sınıf	135	6,41	0,91	tiybiriletişim aracı-iyibiriletişim aracı değil	1.sınıf	154	6,27	0,98	287	-2.30	.02	4.sınıf	135	6,52	0,92	tkolay etkilenir-kolay etkilenmez	1.sınıf	154	5,73	1,34	287	1.26	.21	4.sınıf	135	5,53	1,44																																																																																																																																																																				
türetken-üretkendir	1.sınıf	154	5,71	1,43	287	-1.86	.06																																																																																																																																																																																																																																																								
	4.sınıf	135	6,04	1,51				tbasit-karmaşık	1.sınıf	154	4,02	2,01	287	-3.75	.00	4.sınıf	135	4,87	1,90	tzengin-fakir	1.sınıf	154	6,23	1,29	287	-1.50	.13	4.sınıf	135	6,42	0,95	tköklü-yeni	1.sınıf	154	6,63	0,82	287	.63	.53	4.sınıf	135	6,57	0,79	tbüyük-küçük	1.sınıf	154	6,32	0,95	287	-.88	.38	4.sınıf	135	6,41	0,91	tiybiriletişim aracı-iyibiriletişim aracı değil	1.sınıf	154	6,27	0,98	287	-2.30	.02	4.sınıf	135	6,52	0,92	tkolay etkilenir-kolay etkilenmez	1.sınıf	154	5,73	1,34	287	1.26	.21	4.sınıf	135	5,53	1,44																																																																																																																																																																																
tbasit-karmaşık	1.sınıf	154	4,02	2,01	287	-3.75	.00																																																																																																																																																																																																																																																								
	4.sınıf	135	4,87	1,90				tzengin-fakir	1.sınıf	154	6,23	1,29	287	-1.50	.13	4.sınıf	135	6,42	0,95	tköklü-yeni	1.sınıf	154	6,63	0,82	287	.63	.53	4.sınıf	135	6,57	0,79	tbüyük-küçük	1.sınıf	154	6,32	0,95	287	-.88	.38	4.sınıf	135	6,41	0,91	tiybiriletişim aracı-iyibiriletişim aracı değil	1.sınıf	154	6,27	0,98	287	-2.30	.02	4.sınıf	135	6,52	0,92	tkolay etkilenir-kolay etkilenmez	1.sınıf	154	5,73	1,34	287	1.26	.21	4.sınıf	135	5,53	1,44																																																																																																																																																																																												
tzengin-fakir	1.sınıf	154	6,23	1,29	287	-1.50	.13																																																																																																																																																																																																																																																								
	4.sınıf	135	6,42	0,95				tköklü-yeni	1.sınıf	154	6,63	0,82	287	.63	.53	4.sınıf	135	6,57	0,79	tbüyük-küçük	1.sınıf	154	6,32	0,95	287	-.88	.38	4.sınıf	135	6,41	0,91	tiybiriletişim aracı-iyibiriletişim aracı değil	1.sınıf	154	6,27	0,98	287	-2.30	.02	4.sınıf	135	6,52	0,92	tkolay etkilenir-kolay etkilenmez	1.sınıf	154	5,73	1,34	287	1.26	.21	4.sınıf	135	5,53	1,44																																																																																																																																																																																																								
tköklü-yeni	1.sınıf	154	6,63	0,82	287	.63	.53																																																																																																																																																																																																																																																								
	4.sınıf	135	6,57	0,79				tbüyük-küçük	1.sınıf	154	6,32	0,95	287	-.88	.38	4.sınıf	135	6,41	0,91	tiybiriletişim aracı-iyibiriletişim aracı değil	1.sınıf	154	6,27	0,98	287	-2.30	.02	4.sınıf	135	6,52	0,92	tkolay etkilenir-kolay etkilenmez	1.sınıf	154	5,73	1,34	287	1.26	.21	4.sınıf	135	5,53	1,44																																																																																																																																																																																																																				
tbüyük-küçük	1.sınıf	154	6,32	0,95	287	-.88	.38																																																																																																																																																																																																																																																								
	4.sınıf	135	6,41	0,91				tiybiriletişim aracı-iyibiriletişim aracı değil	1.sınıf	154	6,27	0,98	287	-2.30	.02	4.sınıf	135	6,52	0,92	tkolay etkilenir-kolay etkilenmez	1.sınıf	154	5,73	1,34	287	1.26	.21	4.sınıf	135	5,53	1,44																																																																																																																																																																																																																																
tiybiriletişim aracı-iyibiriletişim aracı değil	1.sınıf	154	6,27	0,98	287	-2.30	.02																																																																																																																																																																																																																																																								
	4.sınıf	135	6,52	0,92				tkolay etkilenir-kolay etkilenmez	1.sınıf	154	5,73	1,34	287	1.26	.21	4.sınıf	135	5,53	1,44																																																																																																																																																																																																																																												
tkolay etkilenir-kolay etkilenmez	1.sınıf	154	5,73	1,34	287	1.26	.21																																																																																																																																																																																																																																																								
	4.sınıf	135	5,53	1,44																																																																																																																																																																																																																																																											

Öğrencilerin, ana dilleri olan “Türkçe”yi “canlı” olduğunu düşünmeleri dil denen olgunun genel özelliğini özellikle Türk dili açısından kavradıklarını göstermektedir. Yapılacak bir başka çalışma ile öğrencilerin canlılık anlamını yalnızca ana dilleri olan “Türkçe”ye yükleyip yeryüzündeki diğer dillere yönelik olarak atfetmedikleri öğrenilebildiği takdirde dil olgusunun temel özelliğini gerçek manada kavrayıp kavramadıkları görülebilir. İlköğretimden başlayarak öğrencilere öğretilen dil tanımında özellikle “canlı”lık anlamı vurgulanarak yapılan tanımlamalar büyük olasılıkla öğrencilerin “Türkçe” için de bu anlamı atfetmelerini sağlamıştır.

“Türkçe” kavramı için “güzel-çirkin” maddesinin sınıf seviyelerine göre ortalamalarının arasında anlamlı bir fark yoktur ( $p=0,30$ ). 1. sınıf öğrencilerinin ortalaması  $\bar{X}=6,53$  olup 4. sınıf öğrencilerinin ortalaması da  $\bar{X}=6,62$ 'tir. Bu bulgu öğrencilerin “Türkçe”nin güzel bir dil olduğu yönünde görüş bildirdiklerini göstermektedir. Güzellik kavramını ana dilleri olan “Türkçe”ye atfetmeleri ileride Türkçe öğretmeni olacak olan bu adaylar için kendi dillerine besledikleri olumlu bakış açısını göstermektedir. Adayların dillerini güzel olarak düşünmeleri kendi dillerine olan güven ve sevgilerini de göstermektedir.

“Türkçe” kavramı için “kolay-zor” maddesinin sınıf seviyelerine göre ortalamalarının arasında anlamlı bir fark vardır ( $p=0,00$ ). Katılımcılardan 1. sınıf öğrencileri ölçekteki kolay-zor maddesinde “Türkçe”yi “kolay” veya “zor” olarak niteleyemeyip kararsız kalırlarken ( $\bar{X}=4,03$ ), 4. sınıf öğrencileri ise “Türkçe”yi kısmen ( $\bar{X}=4,71$ ) “zor” olarak nitelendirmişlerdir.

4. sınıf öğrencilerinin “Türkçe” kavramını daha “zor”olarak nitelendirmeleri eğitim-öğretim süreci içerisinde Türk dili derslerinde karşılaştıkları ihtilafli konuların çokluğu, terim kargaşası, ve derslerde görsel- işitsel materyallerin azlığı gibi nedenlere bağlanabilir. Yeryüzündeki diğer dillerde olduğu gibi “Türkçe”de de dönem dönem birtakım biçimsel ve işlevsel değişiklikler meydana gelmiştir ve devam da edecektir. Farklı coğrafyalarda ve değişik isimlendirmelerle de olsa; kullanıldığı uzun süreç göz önünde tutulduğunda oldukça köklü ve zengin bir mirasa

sahiptir. Ancak “Türkçe”deki bu çok yönlülük ve tarihçesi boyunca çeşitli değişimler (alfabe değişikliği gibi) geçirmesi, günümüze yaklaştıkça iletişim süreçlerini hızlandıran ve farklılaştıran teknolojik gelişmeler, coğrafi sınırların ortadan kalkması, karmaşık bilimsel, siyasal ve sosyal olayların etkileri sonucu ile de Türkçe bu süreçten etkilenmektedir. Ders programlarında Türk dili ile ilgili konuları daha ayrıntılı bir şekilde ele aldıklarından dolayı tüm bu değişim sürecinin bilgisine tamamiyle ve birden hakim olamayan öğrenciler, ayrıntılar içinde boğulmaktadırlar. Bu tür nedenlerden dolayı “Türkçe”ye yönelik böyle olumsuz bir kavram yüklemesinde bulunmuş olabilirler.

“Türkçe” kavramı için “yararlı-yararsız” maddesinin sınıf seviyelerine göre ortalamalarının arasında anlamlı bir fark vardır ( $p=0,00$ ). Katılımcılardan 1. sınıf öğrencileri, ölçekteki “yararlı-yararsız” maddesi için “Türkçe”yi oldukça “yararlı” ( $\bar{X}=6,02$ ) bulurlarken, 4. sınıf öğrencileri ise “Türkçe”yi tamamen “yararlı” ( $\bar{X}=6,50$ ) olarak nitelendirmişlerdir.

Bir dili “yararlı” veya “yararsız” olarak nitelendirme, o dilin varlığının gerekliliğini duyup duymama olarak yorumlanabilir. Kişi konuşurken veya yazarken zihninde bulunan kavramları simgeleyen kelimelerin içinden anlatımına en uygun olanı seçer ve bildiri bu şekilde başlamış olur. Ancak zihinde bulunan kelimelerin hepsi tek bir dile ait değildir elbette. Bazen bir kavramı ifade ederken Türkçe karşılığı yerine İngilizcesini ya da Doğu dillerinden (Arapça, Farsça) gelen karşılığını kullanmayı tercih edenler olabiliyor. Bu davranışın temelinde bazen anlatılmak isteneni en iyi diğer dilden seçilen kelimenin ifade edeceği düşüncesi yatmaktadır. Bu düşünce zamanla kişinin ana dilini yeterli ve yararlı bulmamasına kadar gidebilir. “Yararlı” sıfatını “Türkçe”ye atfetme açısından, yükseköğretim sürecinin başlangıcında olan 1. sınıf öğrencileri, bu sürecin son aşamasında olan 4. sınıf öğrencilerinden daha alt sevide bir olumluluk göstermiş olup kavram yüklemelerinde fark vardır.

“Türkçe” kavramı için “çekici –itici” maddesinin sınıf seviyelerine göre ortalamalarının arasında anlamlı bir fark vardır ( $p=0,00$ ). Katılımcılardan 1. sınıf öğrencileri, ölçekteki “çekici-itici” maddesi için “Türkçe”yi oldukça “çekici” ( $\bar{X}=5,57$ ) bulurlarken, 4. sınıf öğrencileri ise “Türkçe”yi tamamen “çekici” ( $\bar{X}=5,99$ ) olarak nitelendirmişlerdir.

“Türkçe” kavramı için “doğal-yapay” maddesinin sınıf seviyelerine göre ortalamalarının arasında anlamlı bir fark vardır ( $p=0,02$ ). Katılımcılardan 1. sınıf öğrencileri, ölçekteki “doğal-yapay” maddesi için “Türkçe”yi oldukça “doğal” ( $\bar{X}=5,86$ ) bulurlarken, 4. sınıf öğrencileri ise “Türkçe”yi tamamen “doğal” ( $\bar{X}=6,18$ ) olarak nitelendirmişlerdir.

Her iki sınıfın öğrencileri de “Türkçe”yi “doğal” ve “çekici” bir dil olarak görürlerken 1. sınıf öğrencilerinin “Türkçe”yi “doğal” ve “çekici” bir dil olarak düşünme ortalaması 4. sınıflara göre daha düşüktür. 4. sınıf öğrencilerinin dil ve ana dili ile ilgili olarak 4 sene süresince gördükleri ders programı yükseköğretim sürecinin sonunda zihinlerinde dil olgusunun doğallık gibi bir özelliğe sahip olduğunu oluşturmada etkili olduğu düşünülebilir. Ancak öğrencilerin zihninde Türkçe için “canlılık” kavramına yönelik olarak gözlenen kararlılık bu maddelerde gözlenememiştir. Öğrenciler, canlı olarak düşündükleri “Türkçe”yi aynı oranda doğal ve çekici bir dil olarak düşünmemektedir.

“Türkçe” kavramı için “yeterli-yetersiz” maddesinin sınıf seviyelerine göre ortalamalarının arasında anlamlı bir fark yoktur ( $p=0,25$ ). 1. sınıf öğrencilerinin ortalaması  $\bar{X}=5,44$  olup 4. sınıf öğrencilerinin ortalaması da  $\bar{X}=5,64$ ’tür. Öğrencilerin büyük çoğunluğu Türkçenin “yeterli” bir dil olduğunu düşünmektedir. Yeterlilik kavramını ana dilleri olan Türkçeye atfetmeleri ileride Türkçe öğretmeni olacak olan bu adaylar için kendi dillerine besledikleri olumlu bakış açısını göstermektedir. Adayların ana dillerini yeterli olarak düşünmeleri Türkçenin ifade gücünün yeterli görüldüğünün ve bu açıdan ona güven duyulduğunun göstergesidir.

“Türkçe” kavramı için “kalıcı-geçici” maddesinin sınıf seviyelerine göre ortalamalarının arasında anlamlı bir fark vardır ( $p=0,03$ ). Katılımcılardan 1. sınıf öğrencileri” ( $\bar{X}=5,77$ ) ve 4. sınıf öğrencileri ( $\bar{X}=6,08$ ) ölçekteki “kalıcı-geçici” maddesi için “Türkçe”yi oldukça “kalıcı” olarak nitelendirmiş olmalarına rağmen 4. sınıf öğrencilerinin ortalaması 1. sınıf öğrencilerin ortalamasından daha yüksektir. Türkçeyi “çekici” bulan öğrenciler aynı doğrultuda olumlu bir anlama sahip olan “kalıcı” kavramını da atfetmişlerdir. “Çekici”, “canlı”, “yeterli”, “güzel”, “kolay” “yararlı” ve “doğal” olarak nitelendirilen Türkçe bu niteliklerle doğru orantılı bir şekilde -sınıf seviyelerine göre ortalamalar arasında fark olmakla birlikte - öğrencilerin çoğu tarafından “kalıcı” bir dil olarak da düşünülmektedir.

“Türkçe” kavramı için “aktif-pasif” maddesinin sınıf seviyelerine göre ortalamalarının arasında anlamlı bir fark vardır ( $p=0,02$ ). Katılımcılardan 1. sınıf öğrencileri, ölçekteki “aktif-pasif” maddesi için “Türkçe”yi oldukça “aktif” ( $\bar{X}=5,97$ ) bulurlarken, 4. sınıf öğrencileri de “Türkçe”yi tamamen aktif ( $\bar{X}=6,28$ ) olarak nitelendirmişlerdir. Aktiflik kavramının 4. sınıf öğrencilerinin daha yüksek bir ortalama ile atfetmeleri yükseköğretim süresince gördükleri Türk dilinin evreleri, özellikleri, kullanıldığı saha ve Türk dili ile ortaya konulan eserlerin incelenmesi gibi konuları barındıran dersleri daha yoğun olarak görmelerinin sonucu olarak yorumlanabilir. Öğrenciler, bu derslerde kazandıkları bilgiler doğrultusunda, Türkçenin kullanıldığı dönemlerdeki ve coğrafyalardaki etkinliğini ve hareketliliğini göz önüne alarak, Türkçeyi aktif bir dil olarak yorumlamış olabilirler. Aktif dilden kasıt, üretken ve canlı bir dil oluşturmaktır. Ölü diller arasına girmiş bir dilin aktifliğinden söz edilemez. Oysa Türkçe kullanıldığı dönem ve coğrafyalarda önemli eserlerin ortaya konduğu bir dil olmuştur. Bu dili kullananlar Türkçenin ifade gücünden yararlanmış ve onu yeri gelmiş daraltmış yeri gelmiş geliştirmişlerdir. Türkçe, birçok değişim geçirmiş olup yakın coğrafyasındaki dillerden de etkilenip söz varlığına bu dillerden de kelimeler almış ve vermiştir.

“Türkçe” kavramı için “güçlü-zayıf” maddesinin sınıf seviyelerine göre ortalamalarının arasında anlamlı bir fark yoktur ( $p=0,34$ ). 1. sınıf öğrencilerinin ortalaması  $\bar{X}=6,23$  olup 4. sınıf öğrencilerinin ortalaması da  $\bar{X}= 6,10$ 'dur. Öğrencilerin büyük çoğunluğu Türkçenin “güçlü” bir dil olduğunu düşünmektedir. “Canlı” ve “yeterli” sıfatlarında olduğu gibi “güçlü” sıfatını da Türkçe kavramına yüksek bir ortalama ile yüklemeleri, ileride Türkçe öğretmeni olacak olan bu adaylar için kendi dillerine besledikleri olumlu bakış açısını göstermektedir.

“Türkçe” kavramı için “çok yönlü-tek yönlü” maddesinin sınıf seviyelerine göre ortalamalarının arasında anlamlı bir fark yoktur ( $p=0,14$ ). 1. sınıf öğrencilerinin ortalaması  $\bar{X}=5,88$  olup 4. sınıf öğrencilerinin ortalaması da  $\bar{X}= 6,09$ 'dur. Öğrencilerin büyük çoğunluğu Türkçenin “çok yönlü” bir dil olduğunu düşünmektedir. Öğrencilerin, “çok yönlü” sıfatını, Türkçe kavramına yüksek bir ortalama ile yüklemeleri, ileride Türkçe öğretmeni olacak olan bu adaylar için kendi dillerine besledikleri olumlu bakış açısını göstermektedir. 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin çoğunluğu tarafından “çok yönlü” olarak nitelendirilen Türkçe, bugün temel sözlükleri yapılmış, biçimbilgisi yeterince incelenmiş, sözcük yapım ekleri iyice işlerlik kazanmış, işlenirse, söz dağarcığı büyük uygarlıkların dilleri ile karşılaştırılabilecek yetkin bir dildir. Özellikle sözcük yapım eklerinin sayısı hiçbir dilde görülemeyecek kadar çoktur ve türetmeye son derece elverişli bir dildir (Sarıtosun, 1994: 149).

“Türkçe” kavramı için “değişken-sabit” maddesinin sınıf seviyelerine göre ortalamalarının arasında anlamlı bir fark yoktur ( $p=0,88$ ). 1. sınıf öğrencilerinin ortalaması  $\bar{X}=5,83$  olup 4. sınıf öğrencilerinin ortalaması da  $\bar{X}= 5,81$ 'dir. Öğrencilerin sınıf seviyeleri arasında anlamlı bir fark olmaksızın büyük çoğunluğunun Türkçenin “değişken” bir dil olduğunu düşünmeleri, Türkçenin dönem dönem diğer dillerden etkilenmesi ve söz varlığında yabancı sözcükleri barındırıyor olması bu nitelendirmeyi yapmalarında etkili olmuştur şeklinde yorumlanabilir. “Ayrıca kavramların adlandırılmasında da ciddi bir terminoloji karışıklığı söz konusudur. Bu karışıklığının temelinde ise kavramlarda birliğin sağlanamamasının

yanında, bazı bilim adamlarımızın kendilerinin terminoloji üretme çabaları yatmaktadır. Bazı terimlerin karşılıklarının Türkçede bulunmadığı inancı da oldukça yaygındır”. (Yalçın,2002: 11)

Türkçe gelişmeye ve çeşitli değişiklikler geçirmeye devam etmektedir. Günümüze yaklaştıkça ortaya çıkan tabloda iletişim süreçlerini hızlandıran teknolojik gelişmeler, coğrafi sınırların ortadan kalkması, karmaşık siyasal ve sosyal olayların etkileri sonucu Türkçe de bu süreçten etkilenmektedir. Yeryüzündeki diğer dillerde olduğu gibi Türkçede de dönem dönem birtakım biçimsel ve işlevsel değişiklikler meydana gelmiştir ve devam da edecektir.

“Türkçe” kavramı için “coşkun-durgun” maddesinin sınıf seviyelerine göre ortalamalarının arasında anlamlı bir fark vardır ( $p=0,00$ ). Katılımcılardan 1. sınıf öğrencileri, ölçekteki “coşkun-durgun” maddesi için “Türkçe”yi oldukça “coşkun” ( $\bar{X}=5,77$ ) bulurlarken, 4. sınıf öğrencileri de “Türkçe”yi tamamen “coşkun” ( $\bar{X}=6,26$ ) olarak nitelendirmişlerdir. 4. sınıf öğrencilerinin Türkçeye “coşkun” sıfatını yüklemeleri 1. sınıf öğrencilerinin atfetme ortalamalarından daha yüksektir. Bir dilin coşkunluğundan kasıt kendi kendine yetebilen, aynı zamanda söz varlığını üretebilen ve bunları gerek kültürel, gerek bilimsel olarak yazılan eserlerinde kullanımını tüm kullanıcılarının benimsemesi olarak yorumlanabilir. Türkçe için bu durumun ne kadar gerçekleşmiş olduğu tartışmalı bir konu olsa da öğretmen adayları Türkçeyi coşkun bir dil olarak nitelendirmektedirler.

“Türkçe” kavramı için “düzenli- düzensiz” maddesinin sınıf seviyelerine göre ortalamalarının arasında anlamlı bir fark yoktur ( $p=0,054$ ). 1. sınıf öğrencilerinin ortalaması  $\bar{X}=5,55$  olup 4. sınıf öğrencilerinin ortalaması da  $\bar{X}=5,84$ 'tür. Sınıf seviyeleri arasında önemli derecede fark olmamakla birlikte öğrencilerin çoğu Türkçenin “düzenli” olduğunu düşünmektedir. Bu sonuç, Türkçeyi “değişken” olarak nitelendirdikleri “değişken- sabit” maddesinin sonuçları ile çelişmektedir. Öğrencilerin Türkçeyi hem “düzenli” hem de “değişken” bir dil olarak nitelendirmeleri ve “düzenli” kavramını Türkçeye atfetmeleri; sistematığı



oluşturulmuş, dilbilgisi kuralları ortaya konmuş bir dil olarak düşünmeleri ile seçilmiş bir tercih olarak yorumlanabilir. Ancak Türkçedeki terim –kavram kargaşası ve yabancı dilden giren kelimeler nedeniyle de “değişken” olarak niteledikleri düşünülebilir.

“Türkçe” kavramı için “incelikli- kaba” maddesinin sınıf seviyelerine göre ortalamalarının arasında anlamlı bir fark yoktur ( $p=0,26$ ). 1. sınıf öğrencilerinin ortalaması  $\bar{X}=5,95$  olup 4. sınıf öğrencilerinin ortalaması da  $\bar{X}= 6,13$ 'tür. Öğrencilerin çoğunluğu Türkçeyi incelikli bir dil olarak düşünmektedir. Bu iki şekilde yorumlanabilir. Öğrencilerin, Türkçeyi ya söyleyiş itibariyle incelikli ve bir armoniye sahip olarak görmeleri ya da yaşamdaki her durumu, her nüansı ifade kabiliyeti olan ve bu imkanı sunan bir dil olarak da görmeleri şeklinde düşünülebilir. Dil bağlamında düşünüldüğünde, herhangi bir yabancı sesi ya da sözcüğü güzel, kibar bulma duygusu bir toplumda oluşmaya başladığı an, ana dilini kaba bulma olgusu kaçınılmaz olur.(Sarıtosun, 1994:152)

“Türkçe” kavramı için “üretken- üretken değil” maddesinin sınıf seviyelerine göre ortalamalarının arasında anlamlı bir fark yoktur ( $p=0,06$ ). 1. sınıf öğrencilerinin ortalaması  $\bar{X}=5,71$  olup 4. sınıf öğrencilerinin ortalaması da  $\bar{X}= 6,04$ 'tür. Öğrencilerin Türkçe için “çok yönlü- tek yönlü” maddesinde yaptıkları tercih bu madde için yaptıkları seçimle uyum göstermektedir. Zira “çok yönlü” bir dil olarak düşündükleri Türkçe, “üretken değil” seçeneği ile pek de uyum göstermemektedir. Finli bilim adamı G. Ramated'in Türkçe ile ilgili düşüncelerini aktaran Sarıtosun'(1994:149) un da çalışmasında değindiği üzere Türk dilinde sözcük kökleri ve ekleri çoktur ve böylece bilimsel terimler oluşturmaya da oldukça elverişlidir. Türk dilinin söz hazinesi çok zengin olduğu gibi ekler aracılığı ile yeni söz yapmak Türkçenin ruh ve yapısına da uygundur. Türkçede 36 çekim, 103 yapım eki vardır. Türkçenin bilimsel olarak da ortaya konan bu niteliğini öğretmen adayları da bu yönde değerlendirmişlerdir.

“Türkçe” kavramı için “basit-karmaşık” maddesinin sınıf seviyelerine göre ortalamalarının arasında anlamlı bir fark vardır ( $p=0,00$ ). Katılımcılardan 1. sınıf öğrencileri, ölçekteki “basit-karmaşık” maddesi için “Türkçe” ile ilgili olarak kararsız ( $\bar{X}=4,02$ ) kalırlarken, 4. sınıf öğrencileri de “Türkçe”yi kısmen “basit” ( $\bar{X}=4,87$ ) olarak nitelendirmişlerdir. Öğrenciler Türkçenin pek de basit bir yapıya sahip olmadığını düşünmektedirler. Frekans analizi sonuçlarında da olumsuz olarak yüklenen iki kavramdan biri “kolay-zor” maddesinde %57 yüzdeyle seçilen “zor” kavramı da bu bakış açısını pekiştiren bir diğer göstergedir. Ayrıca Türkçeyi “değişken” olarak da nitelendirmeleri yukarıdaki sonuçlarla da uyumaktadır.

“Türkçe” kavramı için “zengin-fakir” maddesinin sınıf seviyelerine göre ortalamalarının arasında anlamlı bir fark yoktur ( $p=0,13$ ). 1. sınıf öğrencilerinin ortalaması  $\bar{X}=6,23$  olup 4. sınıf öğrencilerinin ortalaması da  $\bar{X}=6,42$ ’dir. Öğrencilerin çoğu Türkçeyi “zengin” bir dil olarak nitelendirmektedirler. “Üretken” ve “çok yönlü” bir dil olarak niteledikleri diğer maddelerdeki seçimleri ile de bu tercihleri uyum göstermektedir.

“Türkçe” kavramı için “köklü-yeni” maddesinin sınıf seviyelerine göre ortalamalarının arasında anlamlı bir fark yoktur ( $p=0,53$ ). 1. sınıf öğrencilerinin ortalaması  $\bar{X}=6,63$  olup 4. sınıf öğrencilerinin ortalaması da  $\bar{X}=6,57$ ’dir. Hem 1. sınıf öğrencileri hem 4. sınıf öğrencileri yüksek ortalamalar ile bu seçimi yapmışlardır.

“Türkçe” kavramı için “büyük-küçük” maddesinin sınıf seviyelerine göre ortalamalarının arasında anlamlı bir fark yoktur ( $p=0,38$ ). 1. sınıf öğrencilerinin ortalaması  $\bar{X}=6,32$  olup 4. sınıf öğrencilerinin ortalaması da  $\bar{X}=6,41$ ’tür. Bu madde de sınıf seviyeleri arasında fark olmaksızın yüksek ortalamalar sergileyerek “büyük” bir dildir seçeneğini seçmeleri “köklü” bir dildir sonucuyla da uyum göstermektedir.

“Türkçe” kavramı için “iyi bir iletişim aracıdır-iyi bir iletişim aracı değildir” maddesinin sınıf seviyelerine göre ortalamalarının arasında anlamlı bir fark vardır ( $p=0,02$ ). Katılımcılardan 1. sınıf öğrencileri ( $\bar{X}=6,27$ ) ve 4. sınıf öğrencileri ( $\bar{X}=6,52$ ) ölçekteki “iyi bir iletişim aracıdır-iyi bir iletişim aracı değildir” maddesi için “Türkçe”yi tamamen “iyi bir iletişim aracı” olarak nitelendirmişlerdir. Fakat 4. sınıf öğrencilerinin ortalamaları 1. sınıf öğrencilerinin ortalamalarından daha yüksektir.

“Türkçe” kavramı için “diğer dillerden kolay etkilenir- diğer dillerden kolay etkilenmez” maddesinin sınıf seviyelerine göre ortalamalarının arasında anlamlı bir fark yoktur ( $p=0,21$ ). 1. sınıf öğrencilerinin ortalaması  $\bar{X}=5,73$  olup 4. sınıf öğrencilerinin ortalaması da  $\bar{X}=5,53$ 'tür. Bu madde de anlamlı bir fark ortaya çıkmayı ve öğrencilerin birçoğu tarafından “diğer dillerden kolay etkilenir” seçeneğinin seçilişi, “değişken” bir dildir seçeneğinin tercihi ile uyum göstermektedir. 1. sınıf öğrencilerinin yüksek öğretim süreçlerinin ilk senesinde almış oldukları Osmanlı Türkçesi, Türk Dilbilgisi I: Ses Bilgisi gibi derslerde görmüş oldukları Türkçenin geçirmiş olduğu değişim ve gelişme evreleri; 4. sınıfların ise hem 1. sınıfta hem de daha sonraki dönemlerde almış oldukları diğer dersler nedeniyle Türkçenin diğer dillerden kolay etkilenen bir dil olarak düşünmelerinde etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Olumlu anlama sahip olan kavramların Türkçeye atfedilme ortalamalarında 4. sınıf öğrencilerinin daha yüksek seviyelere çıkması; bu öğrencilerin 1. sınıf öğrencilerine nazaran yükseköğretimleri süresince yoğun bir şekilde gördükleri dil ve ana dili derslerinde Türkçeye yönelik olumlu bakış açısını kazanmış oldukları şeklinde yorumlanabilir. “Türkçe”yi hem okulda öğretimi yapılan bir ders, hem de günlük yaşantımızda da kullandığımız ana dili olarak düşünürsek, öğrencilerin, içinde doğdukları ve yaşadıkları kültürün ürünü olan Türkçeyi öğrenirken karşılaştıkları sorunların bazıları, okul koşulları ve öğretme yeterlilikleri ile ilgiliyken, bazı sorunların da çocuğun yaşadığı çevre, aile ve bazen de kendileri ile ilgili unsurlardan kaynaklandığı görülmektedir. Öğrencinin, önceki eğitim yaşantıları

(okul öncesi ve sonrası) ile beraberinde getirdiği öğrenme yaşantıları, okul ve derslere yönelik olumlu ve ya olumsuz tutumlar kazanmasına neden olabilmektedir (Deniz ve Tuna, 2006: 339-340).

Öğrencilerin “Türkçe” kavramına yönelik yükledikleri anlamlara ilişkin bulgular bölümünün ardından yine sınıf seviyesi değişkenine göre “Edebiyat” kavramına yönelik yükledikleri anlamlar incelenmiştir. Buna ilişkin bulgular ve ilgili tablo(Tablo 6) aşağıda verilmiştir.

Elde edilen bulgular, her bir madde için tek tek incelenerek aşağıda yorumlanmıştır.

**Tablo 6: “Edebiyat” İçin Seçilen Kavramların Sınıf Seviyelerine (1. ve 4. Sınıflar) Göre İstatistikler**

<b>EDEBİYAT</b>	<b>Sınıf</b>	<b>N</b>	<b>Ortalama</b>	<b>s.s.</b>	<b>s.d.</b>	<b>t</b>	<b>P</b>																																																																																																																																																																																
<b>ecanlı-cansız</b>	1.sınıf	154	5,64	1,38	287	-4.64	.00																																																																																																																																																																																
	4.sınıf	135	6,33	1,32				<b>egüzel-çirkin</b>	1.sınıf	154	5,94	1,29	287	-3.20	.00	4.sınıf	135	6,41	1,34	<b>ekolay-zor</b>	1.sınıf	154	2,92	2,05	287	-4.82	.00	4.sınıf	135	4,04	2,01	<b>eyararlı-yararsız</b>	1.sınıf	154	5,90	1,27	287	-3.45	.00	4.sınıf	135	6,41	1,35	<b>eçekici-itici</b>	1.sınıf	154	5,35	1,58	287	-4.63	.00	4.sınıf	135	6,13	1,48	<b>eeğlenceli-sıkıcı</b>	1.sınıf	154	4,82	1,69	287	-5.12	.00	4.sınıf	135	5,77	1,66	<b>edoğal-yapay</b>	1.sınıf	154	4,92	1,78	287	-4.95	.00	4.sınıf	135	5,86	1,62	<b>ekahıcı-geçici</b>	1.sınıf	154	5,50	1,39	287	-3.57	.00	4.sınıf	135	6,07	1,38	<b>eaktif-pasif</b>	1.sınıf	154	5,20	1,57	287	-4.33	.00	4.sınıf	135	5,91	1,37	<b>egüçlü-zayıf</b>	1.sınıf	154	5,98	1,16	287	-2.41	.02	4.sınıf	135	6,32	1,23	<b>eçokyönlü-tekyönlü</b>	1.sınıf	154	5,82	1,25	287	-2.79	.01	4.sınıf	135	6,23	1,31	<b>edeğişken-sabit</b>	1.sınıf	154	4,82	1,72	287	-4.17	.00	4.sınıf	135	5,63	1,72	<b>ecoşkun-durgun</b>	1.sınıf	154	5,57	1,45	287	-3.25	.00	4.sınıf	135	6,13	1,59	<b>egeleneksel-yenilikçi</b>	1.sınıf	154	4,79	2,14	287	-.09	.93	4.sınıf	135	4,81	2,01	<b>eincelikli-kaba</b>	1.sınıf	154	6,24	1,15	287	-1.22	.22	4.sınıf	135	6,39	0,98	<b>esıradan-olağanüstü</b>	1.sınıf	154	3,03	1,61	287	1.94	.05
<b>egüzel-çirkin</b>	1.sınıf	154	5,94	1,29	287	-3.20	.00																																																																																																																																																																																
	4.sınıf	135	6,41	1,34				<b>ekolay-zor</b>	1.sınıf	154	2,92	2,05	287	-4.82	.00	4.sınıf	135	4,04	2,01	<b>eyararlı-yararsız</b>	1.sınıf	154	5,90	1,27	287	-3.45	.00	4.sınıf	135	6,41	1,35	<b>eçekici-itici</b>	1.sınıf	154	5,35	1,58	287	-4.63	.00	4.sınıf	135	6,13	1,48	<b>eeğlenceli-sıkıcı</b>	1.sınıf	154	4,82	1,69	287	-5.12	.00	4.sınıf	135	5,77	1,66	<b>edoğal-yapay</b>	1.sınıf	154	4,92	1,78	287	-4.95	.00	4.sınıf	135	5,86	1,62	<b>ekahıcı-geçici</b>	1.sınıf	154	5,50	1,39	287	-3.57	.00	4.sınıf	135	6,07	1,38	<b>eaktif-pasif</b>	1.sınıf	154	5,20	1,57	287	-4.33	.00	4.sınıf	135	5,91	1,37	<b>egüçlü-zayıf</b>	1.sınıf	154	5,98	1,16	287	-2.41	.02	4.sınıf	135	6,32	1,23	<b>eçokyönlü-tekyönlü</b>	1.sınıf	154	5,82	1,25	287	-2.79	.01	4.sınıf	135	6,23	1,31	<b>edeğişken-sabit</b>	1.sınıf	154	4,82	1,72	287	-4.17	.00	4.sınıf	135	5,63	1,72	<b>ecoşkun-durgun</b>	1.sınıf	154	5,57	1,45	287	-3.25	.00	4.sınıf	135	6,13	1,59	<b>egeleneksel-yenilikçi</b>	1.sınıf	154	4,79	2,14	287	-.09	.93	4.sınıf	135	4,81	2,01	<b>eincelikli-kaba</b>	1.sınıf	154	6,24	1,15	287	-1.22	.22	4.sınıf	135	6,39	0,98	<b>esıradan-olağanüstü</b>	1.sınıf	154	3,03	1,61	287	1.94	.05	4.sınıf	135	2,64	1,77								
<b>ekolay-zor</b>	1.sınıf	154	2,92	2,05	287	-4.82	.00																																																																																																																																																																																
	4.sınıf	135	4,04	2,01				<b>eyararlı-yararsız</b>	1.sınıf	154	5,90	1,27	287	-3.45	.00	4.sınıf	135	6,41	1,35	<b>eçekici-itici</b>	1.sınıf	154	5,35	1,58	287	-4.63	.00	4.sınıf	135	6,13	1,48	<b>eeğlenceli-sıkıcı</b>	1.sınıf	154	4,82	1,69	287	-5.12	.00	4.sınıf	135	5,77	1,66	<b>edoğal-yapay</b>	1.sınıf	154	4,92	1,78	287	-4.95	.00	4.sınıf	135	5,86	1,62	<b>ekahıcı-geçici</b>	1.sınıf	154	5,50	1,39	287	-3.57	.00	4.sınıf	135	6,07	1,38	<b>eaktif-pasif</b>	1.sınıf	154	5,20	1,57	287	-4.33	.00	4.sınıf	135	5,91	1,37	<b>egüçlü-zayıf</b>	1.sınıf	154	5,98	1,16	287	-2.41	.02	4.sınıf	135	6,32	1,23	<b>eçokyönlü-tekyönlü</b>	1.sınıf	154	5,82	1,25	287	-2.79	.01	4.sınıf	135	6,23	1,31	<b>edeğişken-sabit</b>	1.sınıf	154	4,82	1,72	287	-4.17	.00	4.sınıf	135	5,63	1,72	<b>ecoşkun-durgun</b>	1.sınıf	154	5,57	1,45	287	-3.25	.00	4.sınıf	135	6,13	1,59	<b>egeleneksel-yenilikçi</b>	1.sınıf	154	4,79	2,14	287	-.09	.93	4.sınıf	135	4,81	2,01	<b>eincelikli-kaba</b>	1.sınıf	154	6,24	1,15	287	-1.22	.22	4.sınıf	135	6,39	0,98	<b>esıradan-olağanüstü</b>	1.sınıf	154	3,03	1,61	287	1.94	.05	4.sınıf	135	2,64	1,77																				
<b>eyararlı-yararsız</b>	1.sınıf	154	5,90	1,27	287	-3.45	.00																																																																																																																																																																																
	4.sınıf	135	6,41	1,35				<b>eçekici-itici</b>	1.sınıf	154	5,35	1,58	287	-4.63	.00	4.sınıf	135	6,13	1,48	<b>eeğlenceli-sıkıcı</b>	1.sınıf	154	4,82	1,69	287	-5.12	.00	4.sınıf	135	5,77	1,66	<b>edoğal-yapay</b>	1.sınıf	154	4,92	1,78	287	-4.95	.00	4.sınıf	135	5,86	1,62	<b>ekahıcı-geçici</b>	1.sınıf	154	5,50	1,39	287	-3.57	.00	4.sınıf	135	6,07	1,38	<b>eaktif-pasif</b>	1.sınıf	154	5,20	1,57	287	-4.33	.00	4.sınıf	135	5,91	1,37	<b>egüçlü-zayıf</b>	1.sınıf	154	5,98	1,16	287	-2.41	.02	4.sınıf	135	6,32	1,23	<b>eçokyönlü-tekyönlü</b>	1.sınıf	154	5,82	1,25	287	-2.79	.01	4.sınıf	135	6,23	1,31	<b>edeğişken-sabit</b>	1.sınıf	154	4,82	1,72	287	-4.17	.00	4.sınıf	135	5,63	1,72	<b>ecoşkun-durgun</b>	1.sınıf	154	5,57	1,45	287	-3.25	.00	4.sınıf	135	6,13	1,59	<b>egeleneksel-yenilikçi</b>	1.sınıf	154	4,79	2,14	287	-.09	.93	4.sınıf	135	4,81	2,01	<b>eincelikli-kaba</b>	1.sınıf	154	6,24	1,15	287	-1.22	.22	4.sınıf	135	6,39	0,98	<b>esıradan-olağanüstü</b>	1.sınıf	154	3,03	1,61	287	1.94	.05	4.sınıf	135	2,64	1,77																																
<b>eçekici-itici</b>	1.sınıf	154	5,35	1,58	287	-4.63	.00																																																																																																																																																																																
	4.sınıf	135	6,13	1,48				<b>eeğlenceli-sıkıcı</b>	1.sınıf	154	4,82	1,69	287	-5.12	.00	4.sınıf	135	5,77	1,66	<b>edoğal-yapay</b>	1.sınıf	154	4,92	1,78	287	-4.95	.00	4.sınıf	135	5,86	1,62	<b>ekahıcı-geçici</b>	1.sınıf	154	5,50	1,39	287	-3.57	.00	4.sınıf	135	6,07	1,38	<b>eaktif-pasif</b>	1.sınıf	154	5,20	1,57	287	-4.33	.00	4.sınıf	135	5,91	1,37	<b>egüçlü-zayıf</b>	1.sınıf	154	5,98	1,16	287	-2.41	.02	4.sınıf	135	6,32	1,23	<b>eçokyönlü-tekyönlü</b>	1.sınıf	154	5,82	1,25	287	-2.79	.01	4.sınıf	135	6,23	1,31	<b>edeğişken-sabit</b>	1.sınıf	154	4,82	1,72	287	-4.17	.00	4.sınıf	135	5,63	1,72	<b>ecoşkun-durgun</b>	1.sınıf	154	5,57	1,45	287	-3.25	.00	4.sınıf	135	6,13	1,59	<b>egeleneksel-yenilikçi</b>	1.sınıf	154	4,79	2,14	287	-.09	.93	4.sınıf	135	4,81	2,01	<b>eincelikli-kaba</b>	1.sınıf	154	6,24	1,15	287	-1.22	.22	4.sınıf	135	6,39	0,98	<b>esıradan-olağanüstü</b>	1.sınıf	154	3,03	1,61	287	1.94	.05	4.sınıf	135	2,64	1,77																																												
<b>eeğlenceli-sıkıcı</b>	1.sınıf	154	4,82	1,69	287	-5.12	.00																																																																																																																																																																																
	4.sınıf	135	5,77	1,66				<b>edoğal-yapay</b>	1.sınıf	154	4,92	1,78	287	-4.95	.00	4.sınıf	135	5,86	1,62	<b>ekahıcı-geçici</b>	1.sınıf	154	5,50	1,39	287	-3.57	.00	4.sınıf	135	6,07	1,38	<b>eaktif-pasif</b>	1.sınıf	154	5,20	1,57	287	-4.33	.00	4.sınıf	135	5,91	1,37	<b>egüçlü-zayıf</b>	1.sınıf	154	5,98	1,16	287	-2.41	.02	4.sınıf	135	6,32	1,23	<b>eçokyönlü-tekyönlü</b>	1.sınıf	154	5,82	1,25	287	-2.79	.01	4.sınıf	135	6,23	1,31	<b>edeğişken-sabit</b>	1.sınıf	154	4,82	1,72	287	-4.17	.00	4.sınıf	135	5,63	1,72	<b>ecoşkun-durgun</b>	1.sınıf	154	5,57	1,45	287	-3.25	.00	4.sınıf	135	6,13	1,59	<b>egeleneksel-yenilikçi</b>	1.sınıf	154	4,79	2,14	287	-.09	.93	4.sınıf	135	4,81	2,01	<b>eincelikli-kaba</b>	1.sınıf	154	6,24	1,15	287	-1.22	.22	4.sınıf	135	6,39	0,98	<b>esıradan-olağanüstü</b>	1.sınıf	154	3,03	1,61	287	1.94	.05	4.sınıf	135	2,64	1,77																																																								
<b>edoğal-yapay</b>	1.sınıf	154	4,92	1,78	287	-4.95	.00																																																																																																																																																																																
	4.sınıf	135	5,86	1,62				<b>ekahıcı-geçici</b>	1.sınıf	154	5,50	1,39	287	-3.57	.00	4.sınıf	135	6,07	1,38	<b>eaktif-pasif</b>	1.sınıf	154	5,20	1,57	287	-4.33	.00	4.sınıf	135	5,91	1,37	<b>egüçlü-zayıf</b>	1.sınıf	154	5,98	1,16	287	-2.41	.02	4.sınıf	135	6,32	1,23	<b>eçokyönlü-tekyönlü</b>	1.sınıf	154	5,82	1,25	287	-2.79	.01	4.sınıf	135	6,23	1,31	<b>edeğişken-sabit</b>	1.sınıf	154	4,82	1,72	287	-4.17	.00	4.sınıf	135	5,63	1,72	<b>ecoşkun-durgun</b>	1.sınıf	154	5,57	1,45	287	-3.25	.00	4.sınıf	135	6,13	1,59	<b>egeleneksel-yenilikçi</b>	1.sınıf	154	4,79	2,14	287	-.09	.93	4.sınıf	135	4,81	2,01	<b>eincelikli-kaba</b>	1.sınıf	154	6,24	1,15	287	-1.22	.22	4.sınıf	135	6,39	0,98	<b>esıradan-olağanüstü</b>	1.sınıf	154	3,03	1,61	287	1.94	.05	4.sınıf	135	2,64	1,77																																																																				
<b>ekahıcı-geçici</b>	1.sınıf	154	5,50	1,39	287	-3.57	.00																																																																																																																																																																																
	4.sınıf	135	6,07	1,38				<b>eaktif-pasif</b>	1.sınıf	154	5,20	1,57	287	-4.33	.00	4.sınıf	135	5,91	1,37	<b>egüçlü-zayıf</b>	1.sınıf	154	5,98	1,16	287	-2.41	.02	4.sınıf	135	6,32	1,23	<b>eçokyönlü-tekyönlü</b>	1.sınıf	154	5,82	1,25	287	-2.79	.01	4.sınıf	135	6,23	1,31	<b>edeğişken-sabit</b>	1.sınıf	154	4,82	1,72	287	-4.17	.00	4.sınıf	135	5,63	1,72	<b>ecoşkun-durgun</b>	1.sınıf	154	5,57	1,45	287	-3.25	.00	4.sınıf	135	6,13	1,59	<b>egeleneksel-yenilikçi</b>	1.sınıf	154	4,79	2,14	287	-.09	.93	4.sınıf	135	4,81	2,01	<b>eincelikli-kaba</b>	1.sınıf	154	6,24	1,15	287	-1.22	.22	4.sınıf	135	6,39	0,98	<b>esıradan-olağanüstü</b>	1.sınıf	154	3,03	1,61	287	1.94	.05	4.sınıf	135	2,64	1,77																																																																																
<b>eaktif-pasif</b>	1.sınıf	154	5,20	1,57	287	-4.33	.00																																																																																																																																																																																
	4.sınıf	135	5,91	1,37				<b>egüçlü-zayıf</b>	1.sınıf	154	5,98	1,16	287	-2.41	.02	4.sınıf	135	6,32	1,23	<b>eçokyönlü-tekyönlü</b>	1.sınıf	154	5,82	1,25	287	-2.79	.01	4.sınıf	135	6,23	1,31	<b>edeğişken-sabit</b>	1.sınıf	154	4,82	1,72	287	-4.17	.00	4.sınıf	135	5,63	1,72	<b>ecoşkun-durgun</b>	1.sınıf	154	5,57	1,45	287	-3.25	.00	4.sınıf	135	6,13	1,59	<b>egeleneksel-yenilikçi</b>	1.sınıf	154	4,79	2,14	287	-.09	.93	4.sınıf	135	4,81	2,01	<b>eincelikli-kaba</b>	1.sınıf	154	6,24	1,15	287	-1.22	.22	4.sınıf	135	6,39	0,98	<b>esıradan-olağanüstü</b>	1.sınıf	154	3,03	1,61	287	1.94	.05	4.sınıf	135	2,64	1,77																																																																																												
<b>egüçlü-zayıf</b>	1.sınıf	154	5,98	1,16	287	-2.41	.02																																																																																																																																																																																
	4.sınıf	135	6,32	1,23				<b>eçokyönlü-tekyönlü</b>	1.sınıf	154	5,82	1,25	287	-2.79	.01	4.sınıf	135	6,23	1,31	<b>edeğişken-sabit</b>	1.sınıf	154	4,82	1,72	287	-4.17	.00	4.sınıf	135	5,63	1,72	<b>ecoşkun-durgun</b>	1.sınıf	154	5,57	1,45	287	-3.25	.00	4.sınıf	135	6,13	1,59	<b>egeleneksel-yenilikçi</b>	1.sınıf	154	4,79	2,14	287	-.09	.93	4.sınıf	135	4,81	2,01	<b>eincelikli-kaba</b>	1.sınıf	154	6,24	1,15	287	-1.22	.22	4.sınıf	135	6,39	0,98	<b>esıradan-olağanüstü</b>	1.sınıf	154	3,03	1,61	287	1.94	.05	4.sınıf	135	2,64	1,77																																																																																																								
<b>eçokyönlü-tekyönlü</b>	1.sınıf	154	5,82	1,25	287	-2.79	.01																																																																																																																																																																																
	4.sınıf	135	6,23	1,31				<b>edeğişken-sabit</b>	1.sınıf	154	4,82	1,72	287	-4.17	.00	4.sınıf	135	5,63	1,72	<b>ecoşkun-durgun</b>	1.sınıf	154	5,57	1,45	287	-3.25	.00	4.sınıf	135	6,13	1,59	<b>egeleneksel-yenilikçi</b>	1.sınıf	154	4,79	2,14	287	-.09	.93	4.sınıf	135	4,81	2,01	<b>eincelikli-kaba</b>	1.sınıf	154	6,24	1,15	287	-1.22	.22	4.sınıf	135	6,39	0,98	<b>esıradan-olağanüstü</b>	1.sınıf	154	3,03	1,61	287	1.94	.05	4.sınıf	135	2,64	1,77																																																																																																																				
<b>edeğişken-sabit</b>	1.sınıf	154	4,82	1,72	287	-4.17	.00																																																																																																																																																																																
	4.sınıf	135	5,63	1,72				<b>ecoşkun-durgun</b>	1.sınıf	154	5,57	1,45	287	-3.25	.00	4.sınıf	135	6,13	1,59	<b>egeleneksel-yenilikçi</b>	1.sınıf	154	4,79	2,14	287	-.09	.93	4.sınıf	135	4,81	2,01	<b>eincelikli-kaba</b>	1.sınıf	154	6,24	1,15	287	-1.22	.22	4.sınıf	135	6,39	0,98	<b>esıradan-olağanüstü</b>	1.sınıf	154	3,03	1,61	287	1.94	.05	4.sınıf	135	2,64	1,77																																																																																																																																
<b>ecoşkun-durgun</b>	1.sınıf	154	5,57	1,45	287	-3.25	.00																																																																																																																																																																																
	4.sınıf	135	6,13	1,59				<b>egeleneksel-yenilikçi</b>	1.sınıf	154	4,79	2,14	287	-.09	.93	4.sınıf	135	4,81	2,01	<b>eincelikli-kaba</b>	1.sınıf	154	6,24	1,15	287	-1.22	.22	4.sınıf	135	6,39	0,98	<b>esıradan-olağanüstü</b>	1.sınıf	154	3,03	1,61	287	1.94	.05	4.sınıf	135	2,64	1,77																																																																																																																																												
<b>egeleneksel-yenilikçi</b>	1.sınıf	154	4,79	2,14	287	-.09	.93																																																																																																																																																																																
	4.sınıf	135	4,81	2,01				<b>eincelikli-kaba</b>	1.sınıf	154	6,24	1,15	287	-1.22	.22	4.sınıf	135	6,39	0,98	<b>esıradan-olağanüstü</b>	1.sınıf	154	3,03	1,61	287	1.94	.05	4.sınıf	135	2,64	1,77																																																																																																																																																								
<b>eincelikli-kaba</b>	1.sınıf	154	6,24	1,15	287	-1.22	.22																																																																																																																																																																																
	4.sınıf	135	6,39	0,98				<b>esıradan-olağanüstü</b>	1.sınıf	154	3,03	1,61	287	1.94	.05	4.sınıf	135	2,64	1,77																																																																																																																																																																				
<b>esıradan-olağanüstü</b>	1.sınıf	154	3,03	1,61	287	1.94	.05																																																																																																																																																																																
	4.sınıf	135	2,64	1,77																																																																																																																																																																																			

<b>esade-süslü</b>	1.sınıf	154	2,77	1,77	287	-2.36	.02
	4.sınıf	135	3,27	1,81			
<b>ebasit-karmaşık</b>	1.sınıf	154	2,67	1,86	287	-4.30	.00
	4.sınıf	135	3,58	1,83			
<b>ezengin-fakir</b>	1.sınıf	154	6,31	0,97	287	-2.11	.04
	4.sınıf	135	6,52	0,80			
<b>ebağımsız-bağımlı</b>	1.sınıf	154	4,97	1,70	287	-.55	.58
	4.sınıf	135	5,08	1,80			
<b>egerçek-kurmaca</b>	1.sınıf	154	4,57	1,85	287	-1.83	.07
	4.sınıf	135	4,98	1,91			
<b>eetik-etikdeğildir</b>	1.sınıf	154	5,60	1,49	287	-2.48	.01
	4.sınıf	135	6,02	1,46			

“Edebiyat” kavramı için “canlı- cansız” maddesinin sınıf seviyelerine göre ortalamalarının arasında anlamlı bir fark vardır ( $p=0,00$ ). Katılımcılardan 1. sınıf öğrencileri, ölçekteki canlı-cansız maddesi için “Edebiyat”ı oldukça “canlı” ( $\bar{X}=5,64$ ) bulurlarken, 4. sınıf öğrencileri ise “Edebiyat”ı tamamen “canlı” ( $\bar{X}=6,33$ ) olarak nitelendirmişlerdir. Bir edebi eserde ‘yenilik’ varsa ‘özgün’lükten söz edilebileceğini ve ancak o zaman başarılı sayılabileceği düşünülürse (Başkan, 2003: 328) yeniliği getiren devinim ve canlılıktır. Edebiyatın özünde bulunan bu kavramın, özellikle 4. sınıf öğrencileri tarafından algılandığı görülmektedir.

“Edebiyat” kavramı için “güzel-çirkin” maddesinin sınıf seviyelerine göre ortalamalarının arasında anlamlı bir fark vardır ( $p=0,00$ ). Katılımcılardan 1. sınıf öğrencileri, ölçekteki “güzel-çirkin” maddesi için “Edebiyat”ı oldukça “güzel” ( $\bar{X}=5,94$ ) bulurlarken, 4. sınıf öğrencileri ise “Edebiyat”ı tamamen “güzel” ( $\bar{X}=6,41$ ) olarak nitelendirmişlerdir. Edebiyatın estetik bir haz oluşturacak şekilde söz söyleme sanatı olduğu düşünülürse, edebiyata “güzel” sıfatının yüklenmesi normaldir. Türkçe öğretmeni adayları olan 4. sınıf öğrencileri, öğretmenlik mesleğine adım attıkları yıllarda bu kavramları öğrencilerin zihinlerinde oluşturacak kişilerdir. “Edebiyat”a yüksek bir ortalama ile bu sıfatı yüklemeleri kavramı olumlu yönde nitelendiklerini ve ileride de öğrencilerde bu şekilde bir çağrışım dünyası oluşturacaklarının göstergesi olabilir.

“Edebiyat” kavramı için “kolay-zor” maddesinin sınıf seviyelerine göre ortalamalarının arasında anlamlı bir fark vardır ( $p=0,00$ ). Katılımcılardan 1. sınıf

öğrencileri, ölçekteki “kolay-zor” maddesi için “Edebiyat”ı kısmen(biraz) “zor” ( $\bar{X}=2,92$ ) bulurlarken, 4. sınıf öğrencileri ise “Edebiyat”ı “kolay” veya “zor” olarak nitelendiremeyerek kararsız( $\bar{X}=4,04$ ) kalmışlardır. Katılımcılardan 1. sınıf öğrencileri, ölçekteki “kolay-zor” maddesi için “Edebiyat”ı kısmen (biraz) “zor” ( $\bar{X}=2,92$ ) bulurlarken, 4. sınıf öğrencileri ise “edebiyat”ı “kolay” veya “zor” olarak nitelendiremeyerek kararsız ( $\bar{X}=4,04$ ) kalmışlardır. Görüldüğü gibi “edebiyat”ı ne 1. sınıf ne de 4. sınıf öğrencileri kolay olarak nitelendirmemişlerdir. ÖnerToy, (1997: 43) genel olarak, edebiyatı sevmeyen, üniversitede okuma alışkanlığı edinmemiş, romanı bile kendisine verilen ödev diye okuyan, şairleri derslerde üzerinde durabildiği kadarıyla tanıyan, düşündüğünü yazma ve söyleme yeteneği kazanamamış öğrencilerle karşılaşıldığından bahseder. Bu sorunun temelinde büyük ölçüde, ortaöğretimde Türkçe ve yazın derslerinin yapılış biçiminin yattığını belirterek tad alınmadan işlenen ve görülen edebiyat derslerini işaret etmektedir.

“Edebiyat” kavramı için “yararlı-yararsız” maddesinin sınıf seviyelerine göre ortalamalarının arasında anlamlı bir fark vardır ( $p=0,00$ ). Katılımcılardan 1. sınıf öğrencileri, ölçekteki “yararlı-yararsız” maddesi için “Edebiyat”ı oldukça “yararlı” ( $\bar{X}=5,90$ ) bulurlarken, 4. sınıf öğrencileri ise “Edebiyat”ı tamamen “yararlı” ( $\bar{X}=6,41$ ) olarak nitelendirmişlerdir. “Edebiyat” kelimesinin mecazi olarak kullanılan anlamlarından biri de (TDK, 2005: 600) “içten olmayan, gereksiz, boş sözler, edebiyat yapmak, bir konu üzerinde gereksiz yere süslü sözler söylemek.” şeklinde verilmiştir. Bu tanımın varlığı, edebiyat kavramının zihinlere olumsuz bir şekilde yer ettiğinin de göstergesidir. Bir çok kişi “edebiyat”a bu açıdan yaklaşarak edebiyatı yararsız, faydasız, gereksiz olarak niteleyebilir. Ancak, özellikle son sınıf öğrencileri bu kavramı “yararlı” gibi olumlu bir sıfatla nitelendirmişlerdir.

“Edebiyat” kavramı için “çekici-itici” maddesinin sınıf seviyelerine göre ortalamalarının arasında anlamlı bir fark vardır ( $p=0,00$ ). 1. sınıf öğrencileri ( $\bar{X}=5,35$ ) ve 4.sınıf öğrencileri( $\bar{X}=6,13$ ), ölçekteki “çekici-itici” maddesi için “Edebiyat”ı oldukça “çekici” bulmaktadır, fakat edebiyata yükledikleri “çekici-itici”

sıfatı için 4. sınıf öğrencilerinin ortalaması 1. sınıf öğrencilerinin ortalamasından yüksektir. Edebiyatın çekici sıfatıyla nitelendirilmesinin temelinde; bireyin edebi metinle hem muhatap olma hem de icra etme şeklinde yüz yüze gelmesi, Aristo'nun adlandırmasıyla, Katharsis (Arınma) olgusunu yaşaması düşünülebilir. 4. sınıf öğrencilerinin ise 1. sınıf öğrencilerine nazaran daha yoğun edebiyat derslerini görmüş olmaları da bu derse karşı olan daha yüksek bir düzeyde olumluluk ortalaması göstermelerini sağlamış olarak yorumlanabilir.

“Edebiyat” kavramı için “eğlenceli-sıkıcı” maddesinin sınıf seviyelerine göre ortalamalarının arasında anlamlı bir fark vardır ( $p=0,00$ ). Katılımcılardan 1. sınıf öğrencileri, ölçekteki “eğlenceli-sıkıcı” maddesi için “Edebiyat”ı “eğlenceli” veya “sıkıcı” olarak nitelendiremeyerek kararsız ( $\bar{X}=4,82$ ) kalırlarken, 4. sınıf öğrencileri ise “Edebiyat”ı oldukça “eğlenceli” ( $\bar{X}=5,77$ ) olarak nitelendirmişlerdir. Bu sonuç ayrıca 4. sınıf öğrencilerinin, yine “Edebiyat” kavramını “coşkun” olarak nitelendirmeleri sonucu ile de uyum göstermektedir.

“Edebiyat” kavramı için “doğal- yapay” maddesinin sınıf seviyelerine göre ortalamalarının arasında anlamlı bir fark vardır ( $p=0,00$ ). Katılımcılardan 1. sınıf öğrencileri, ölçekteki doğal-yapay maddesi için “Edebiyat”ı “doğal” veya “yapay” herhangi bir kavram yükleyemeyerek kararsız ( $\bar{X}=4,92$ ) kalırlarken, 4. sınıf öğrencileri ise “Edebiyat”ı oldukça “doğal” ( $\bar{X}=5,86$ ) olarak nitelendirmişlerdir. Edebiyatın bir kurmaca, kurgu olduğu gerçeğini göz ardı ederek veya bu bilginin eksikliğinden kaynaklanarak 1. sınıf öğrencileri kararsız kalmış, son sınıf öğrencileri ise “doğal” olarak nitelemişlerdir. Tamamen bir yaratı olan “edebiyat”ın “kurgu” yönü öğrencilerin zihninde oturmadığı ifade edilebilir.

“Edebiyat” kavramı için “kalıcı- geçici” maddesinin sınıf seviyelerine göre ortalamalarının arasında anlamlı bir fark vardır ( $p=0,00$ ). Katılımcılardan 1. sınıf öğrencileri, ölçekteki “kalıcı-geçici” maddesi için “Edebiyat”ı oldukça “kalıcı” kavramı ile ( $\bar{X}=5,50$ ) nitelerken, 4. sınıf öğrencileri ise “Edebiyat”ı tamamen “kalıcı” ( $\bar{X}=6,07$ ) olarak nitelendirmişlerdir. Yüzyıllara meydan okuyan klasikler,

başyapıtlar düşünüldüğünde “Edebiyat” için “kalıcı” nitelendirilmesinin yapılması çok da yanlış olmamakla birlikte; bu sonuç, 4. sınıf öğrencilerinin Türk ve Dünya Edebiyatı’ndan seçilen klasiklerin, eserlerin incelendiği derslerle daha çok muhatap olmaları ile yorumlanabilir.

“Edebiyat” kavramı için “aktif- pasif” maddesinin sınıf seviyelerine göre ortalamalarının arasında anlamlı bir fark vardır ( $p=0,00$ ). Katılımcılardan 1. sınıf öğrencileri, ölçekteki “aktif-pasif” maddesi için “Edebiyat” kavramı için kararsız ( $\bar{X}=5,20$ ) kalırlarken, 4. sınıf öğrencileri ise “Edebiyat”ı tamamen “aktif” ( $\bar{X}=6,91$ ) olarak nitelendirmişlerdir. Yine bu sonuç da ölçekteki diğer iki sonuçla uyum göstermektedir. 4. sınıf öğrencileri “Edebiyat” ı hem “coşkun” hem de “eğlenceli” olarak 1. sınıf öğrencilerine oranla daha yüksek bir ortalama ile nitelendirmişlerdir.

“Edebiyat” kavramı için “güçlü-zayıf” maddesinin sınıf seviyelerine göre ortalamalarının arasında anlamlı bir fark vardır ( $p=0,02$ ). Katılımcılardan 1. sınıf öğrencileri, ölçekteki “güçlü-zayıf” maddesi için “Edebiyat”ı oldukça “güçlü” kavramı ile ( $\bar{X}=5,98$ ) nitelerken, 4. sınıf öğrencileri ise “Edebiyat”ı tamamen “güçlü” ( $\bar{X}=6,32$ ) olarak nitelendirmişlerdir. Edebiyatın tanımında da değinildiği üzere edebiyat, karşıdaki kişiye tesir edecek ve onda estetik haz uyandıracak nitelikte olmalıdır. Böyle bir etkiyi gerçekleştirecek olan bu sahaya “güçlü” nitelendirilmesinin yapılması edebiyat tanımının zihinlerinde anlamlı ve doğru bir şekilde yer edindiğini gösterir niteliktedir.

“Edebiyat” kavramı için “çok yönlü- tek yönlü” maddesinin sınıf seviyelerine göre ortalamalarının arasında anlamlı bir fark vardır ( $p=0,01$ ). Katılımcılardan 1. sınıf öğrencileri, ölçekteki “çok yönlü-tek yönlü” maddesi için “Edebiyat”ı (oldukça) “çok yönlü” kavramı ile ( $\bar{X}=5,82$ ) nitelerken, 4. sınıf öğrencileri ise “Edebiyat”ı tamamen “çok yönlü” ( $\bar{X}=6,23$ ) olarak nitelendirmişlerdir. Evrendeki her şey, yaşamdaki bir çok unsur edebi yapıtlarda işlenen konulara dahildir, malzemenin çeşitliliği onu tüm disiplinlerle ilişkiye sokmaktadır.



“Edebiyat” kavramı için “değişken-sabit” maddesinin sınıf seviyelerine göre ortalamalarının arasında anlamlı bir fark vardır ( $p=0,00$ ). Katılımcılardan 1. sınıf öğrencileri, ölçekteki “değişken-sabit” maddesi için “Edebiyat”ı ne “değişken” sıfatı ile ne de “sabit” sıfatı ile niteleyebilmişler ve kararsız ( $\bar{X}=4,82$ ) kalırlarken, 4. sınıf öğrencileri ise “Edebiyat”ı oldukça “değişken” ( $\bar{X}=5,63$ ) olarak nitelendirmişlerdir. Yükseköğretim sürecinin başlangıcında bulunan öğrencilerin “Edebiyat” için “değişken” sıfatında kararsız kalmalarının nedeni olarak henüz yoğun bir edebiyat eğitimi sürecine girmemiş olmaları düşünülebilir.

“Edebiyat” kavramı için “coşkun- durgun” maddesinin sınıf seviyelerine göre ortalamalarının arasında anlamlı bir fark vardır ( $p=0,00$ ). Katılımcılardan 1. sınıf öğrencileri ( $\bar{X}=5,57$ ) ve 4. sınıf öğrencileri ( $\bar{X}=6,13$ ) ölçekteki “coşkun- durgun” maddesi için “Edebiyat”ı oldukça “coşkun” kavramı ile nitelemektedirler. Yine edebiyat ile ilgili yoğun ders programı Türkçe eğitimi bölümünde 3. dönemden itibaren başlamaktadır. 1. sınıf öğrencileri henüz bu derslerin işlendiği sürece girmemiş olmalarından dolayı “Edebiyat”a yönelik “coşkun”luk sıfatını yüklemeye son sınıf öğrencileri kadar yüksek ortalama sergilememişlerdir.

“Edebiyat” kavramı için “geleneksel-yenilikçi” maddesinin sınıf seviyelerine göre ortalamalarının arasında anlamlı bir fark yoktur ( $p=0,93$ ). Katılımcılardan 1. sınıf öğrencileri ( $\bar{X}=4,79$ ) ve 4. sınıf öğrencileri ( $\bar{X}=4,81$ ) ölçekteki “sade-süslü” maddesi için “Edebiyat”ı kısmen (biraz) “geleneksel” kavramı ile nitelemişlerdir. “Edebiyat” kavramını geleneksel ya da yenilikçi olarak nitelendirmekte ölçekte yer alan diğer sıfat çiftlerinde yaptıkları seçimlere nazaran daha düşük bir ortalama ortaya koymuşlardır. “Geleneksellik” sıfatının, “Edebiyat” kavramı için olumlu ya da olumsuz bir mana içerip içermediğini tam olarak kestirememeleri ve “edebiyat”ın bir yönüyle “geleneksel” bir yönüyle” yenilikçi” bir alan olması bu sonucu doğurmuş olabilir.

“Edebiyat” kavramı için “incelikli- kaba” maddesinin sınıf seviyelerine göre ortalamalarının arasında anlamlı bir fark yoktur ( $p=0,22$ ). Katılımcılardan 1. sınıf öğrencileri ( $\bar{X}=6,24$ ) ve 4. sınıf öğrencileri ( $\bar{X}=6,39$ ) ölçekteki “incelikli - kaba” maddesi için “Edebiyat”ı tamamen “incelikli” kavramı ile nitelendirmişlerdir. Öğrencilerin çoğu “edebiyat”ı “incelikli” olarak görmelerine rağmen bir başka maddede “edebiyat”ı kısmen “süslü” olarak nitelendirmişlerdir. Bu durum, öğrencilerin zihnindeki “süslülük” kavramının içeri doldurmalarında “incelikli” kavramının yoğun bir şekilde yer almadığı şeklinde yorumlanabilir.

“Edebiyat” kavramı için “sıradan-olağanüstü” maddesinin sınıf seviyelerine göre ortalamalarının arasında anlamlı bir fark yoktur ( $p=0,53$ ). Katılımcılardan 1. sınıf öğrencileri ( $\bar{X}=3,03$ ) ve 4. sınıf öğrencileri ( $\bar{X}=2,64$ ) ölçekteki “sıradan-olağanüstü” maddesi için “Edebiyat”ı kısmen (biraz) “olağanüstü” kavramı ile nitelendirmişlerdir. Ölçekteki diğer maddelerde tamamen “incelikli” ve kısmen “süslü” olarak nitelendirmelerine rağmen bu maddede “Edebiyat”ı daha düşük bir ortalama ortaya koyarak kısmen “olağanüstü” olarak anlamlandırmışlardır.

“Edebiyat” kavramı için “sade-süslü” maddesinin sınıf seviyelerine göre ortalamalarının arasında anlamlı bir fark vardır ( $p=0,02$ ). Katılımcılardan 1. sınıf öğrencileri ( $\bar{X}=2,77$ ) ve 4. sınıf öğrencileri ( $\bar{X}=3,27$ ) ölçekteki “sade-süslü” maddesi için “Edebiyat”ı kısmen (biraz) “süslü” kavramı ile nitelendirmişlerdir. 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin “Edebiyat”ı kısmen “süslü” olarak nitelendirmeleri, “Edebiyat”ı tamamen edebi sanatlarla bezenmiş bir mübalağa sanatı olarak düşünmediklerini gösterir.

“Edebiyat” kavramı için “basit- karmaşık” maddesinin sınıf seviyelerine göre ortalamalarının arasında anlamlı bir fark vardır ( $p=0,00$ ). Katılımcılardan 1. sınıf öğrencileri, ölçekteki “basit-karmaşık” maddesi için “Edebiyat”ı oldukça “karmaşık” olarak ( $\bar{X}=2,67$ ) nitelerken, 4. sınıf öğrencileri ise bu kavram karşısında kararsız ( $\bar{X}=3,58$ ) kalmışlardır. Edebiyat da soyuttur ve dil de soyut kavramlar kapsayan bir konudur.. Roman ve öykü gibi edebiyat türleri öğrencilere çoğu zaman ezberletilir.

Bu tür ezbere bilgiler edebiyatı tanıtmaz. (Göğüş, 1986: 89) Aksine yerli yerine oturmayan her kavram bir sonraki öğrenme aşamasını da engeller. Bu şekilde süren bir eğitim sürecinden çıkıp gelen öğrencilerin zihninde “edebiyat” kavramı net bir hal alamayacaktır.

“Edebiyat” kavramı için “zengin- fakir” maddesinin sınıf seviyelerine göre ortalamalarının arasında anlamlı bir fark vardır ( $p=0,04$ ). Katılımcılardan 1. sınıf öğrencileri ( $\bar{X}=6,31$ ) ve 4.sınıf öğrencileri ( $\bar{X}=6,52$ ) ölçekteki “zengin-fakir” maddesi için “Edebiyat” kavramını tamamen “zengin” olarak nitelemişlerdir fakat 4. sınıf öğrencilerinin ortalaması 1. sınıf öğrencilerinin ortalamasından daha yüksektir. Estetik haz uyandıracak şekilde etkili söz söyleme, dilde çeşitli anlatım yollarının kullanılmasını ve üst düzey bir dil kullanımını gerektirir ki bu da edebi unsur meydana getirir. Her iki sınıf seviyesindeki katılımcılar “Edebiyat”ı dilin üst düzey kullanım gerektirdiğinin farkında olduğunu bu maddede “zengin” sıfatını seçerek göstermiştir

“Edebiyat” kavramı için “bağımsız-bağımlı” maddesinin sınıf seviyelerine göre ortalamalarının arasında anlamlı bir fark yoktur ( $p=0,58$ ). Katılımcılardan 1. sınıf öğrencileri( $\bar{X}=4,97$ ) ve 4. sınıf öğrencileri( $\bar{X}=5,08$ ) ölçekteki “bağımsız-bağımlı” maddesi için “Edebiyat”ı oldukça “bağımsız” olarak nitelemektedirler. Öğrencilerin, “Edebiyat”ı “bağımsız” olarak nitelendirmeleri; belli dönemlerde çeşitli baskılar altında kalarak varlığını sürdüren edebiyatı ve edebiyatçıları, birçok baskı altında sanatlarını icra etmeye çalışmalarına rağmen bir sanat dalı olarak “Edebiyat” alanını bu gibi etkenlerden de “bağımsız” olarak düşündüklerini göstermektedir.

“Edebiyat” kavramı için “gerçek- kurmaca” maddesinin sınıf seviyelerine göre ortalamalarının arasında anlamlı bir fark yoktur ( $p=0,07$ ). Katılımcılardan 1. sınıf öğrencileri( $\bar{X}=4,57$ ) ve 4. sınıf öğrencileri( $\bar{X}=4,98$ ) ölçekteki “gerçek-kurmaca” maddesi için “Edebiyat”ı oldukça “gerçek” olarak nitelemektedirler. “Edebiyat” sanatı, her şeyden önce bir kurmaca, bir kurgu işidir. Türkçe ve edebiyat

derslerini yoğun olarak ders programlarında gören 4. sınıf Türkçe öğretmenliği ana bilim dalı öğrencileri de dahil olmak üzere öğrencilerin “Edebiyat”ı hala gerçek olarak düşünmeleri, kurmaca olduğunu kavrayamayışları düşündürücüdür.

“Edebiyat” kavramı için “etik-etik değildir” maddesinin sınıf seviyelerine göre ortalamalarının arasında anlamlı bir fark vardır ( $p=0,01$ ). Katılımcılardan 1. sınıf öğrencileri ( $\bar{X}=5,60$ ) ve 4. sınıf öğrencileri ( $\bar{X}=6,02$ ) ölçekteki “etik-etik değildir” maddesi için “Edebiyat”ı oldukça “etik” olarak nitelendirmektedirler. Edebiyat kavramının tanımında genellikle kullanılan ifade edebiyat kelimesinin Arapça “edep”ten geldiği zikredilir. Öğrenciler edebi olanın “edepli, ahlaklı” olması gerektiğini de düşünerek bu kavramı çağrışım dünyalarına eklemiş olabilirler.

Genel olarak bakıldığında “Edebiyat” için yapılan kavram yüklemelerinde de 1. sınıf öğrencileri, 4. sınıf öğrencilerine göre daha olumsuz veya daha az olumluluk ortalaması ortaya koymuşlardır. Türkçe eğitimi alanında yükseköğretim sürecinin başlangıcında olan bu öğrencilerin “Edebiyat” a bakış açıları olumsuz bir görünüm sunmamaktadır.

### 4.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

İkinci araştırma sorusu “Türkçe öğretmenliği ana bilim dalı öğrencilerinin “Türkçe” ve “Edebiyat” kavramlarına yükledikleri anlamlar, cinsiyete göre manidar bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu araştırma sorusuyla ilgili olarak “Türkçe” ve “Edebiyat” a ilişkin ayrı ayrı tablolar halinde madde ortalamaları aşağıda verilmiştir. Türkçe Öğretmenliği ana bilim dalı öğrencilerinin cinsiyetleri ile “Türkçe” ve “Edebiyat” kavramlarına yükledikleri anlamlar arasında manidar bir farklılık bulunup bulunmadığının tespitine yönelik yapılan bağımsız örneklemeler (independent samples) için t-testi sonuçları da her madde için ayrı ayrı belirtilmiştir. (Tablo 7)

“Türkçe” kavramı için “canlı- cansız” maddesinin cinsiyete göre ortalamalarının arasında anlamlı bir fark yoktur ( $p=0,12$ ). Katılımcılardan erkek öğrenciler ( $\bar{X}=6,44$ ) ve kız öğrenciler ( $\bar{X}=6,59$ ) ölçekteki “canlı- cansız” maddesi için “Türkçe”yi tamamen “canlı” olarak nitelendirmektedirler. Cinsiyet değişkeninin “canlı-cansız” maddesinin “Türkçe” kavramına atfedilmesinde herhangi bir etkisi ortaya çıkmamıştır. Öğrencilerin “canlılık” ya da “cansızlık” anlamlarını anadillerine atfetmelerinde kız ya da erkek cinsiyete sahip olmaları herhangi bir farklılık ortaya koymamıştır.

“Türkçe” kavramı için “güzel-çirkin” maddesinin cinsiyete göre ortalamalarının arasında anlamlı bir fark yoktur ( $p=0,036$ ). Katılımcılardan erkek öğrenciler ( $\bar{X}=6,52$ ) ve kız öğrenciler ( $\bar{X}=6,61$ ) ölçekteki “güzel-çirkin” maddesi için “Türkçe”yi tamamen “güzel” olarak nitelendirmektedirler. Cinsiyet değişkeninin “güzel-çirkin” maddesinin “Türkçe” kavramına atfedilmesinde herhangi bir etkisi ortaya çıkmamıştır. Öğrencilerin “güzellik” ya da “çirkinlik” anlamlarını anadillerine atfetmelerinde kız ya da erkek cinsiyete sahip olmaları herhangi bir farklılık ortaya koymamıştır.

**Tablo 7: “Türkçe” İçin Seçilen Kavramların Cinsiyete Göre İstatistikleri**

TÜRKÇE	Cinsiyet	N	Mean	s.s.	s.d.	t	P																																																																																																								
teanlı-cansız	Erkek	121	6,44	0,86	287	-1.54	.12																																																																																																								
	Kadın	168	6,59	0,79				tgüzel-çirkin	Erkek	121	6,52	0,85	287	-.92	.36	Kadın	168	6,61	0,75	tkolay-zor	Erkek	121	4,59	2,05	287	1.70	.09	Kadın	168	4,17	2,03	tyararlı-yararsız	Erkek	121	6,24	0,91	287	-.04	.97	Kadın	168	6,24	1,01	tçekici-itici	Erkek	121	5,78	1,12	287	.11	.91	Kadın	168	5,76	1,21	tdoğal-yapay	Erkek	121	6,02	1,18	287	.12	.91	Kadın	168	6,00	1,21	tyeterli-yetersiz	Erkek	121	5,52	1,48	287	-.12	.90	Kadın	168	5,54	1,43	tkalıcı-geçici	Erkek	121	6,05	1,12	287	1.56	.12	Kadın	168	5,82	1,29	taktif-pasif	Erkek	121	6,13	1,13	287	.19	.85	Kadın	168	6,11	1,14	tgüçlü-zayıf	Erkek	121	6,13	1,13	287	-.52	.61
tgüzel-çirkin	Erkek	121	6,52	0,85	287	-.92	.36																																																																																																								
	Kadın	168	6,61	0,75				tkolay-zor	Erkek	121	4,59	2,05	287	1.70	.09	Kadın	168	4,17	2,03	tyararlı-yararsız	Erkek	121	6,24	0,91	287	-.04	.97	Kadın	168	6,24	1,01	tçekici-itici	Erkek	121	5,78	1,12	287	.11	.91	Kadın	168	5,76	1,21	tdoğal-yapay	Erkek	121	6,02	1,18	287	.12	.91	Kadın	168	6,00	1,21	tyeterli-yetersiz	Erkek	121	5,52	1,48	287	-.12	.90	Kadın	168	5,54	1,43	tkalıcı-geçici	Erkek	121	6,05	1,12	287	1.56	.12	Kadın	168	5,82	1,29	taktif-pasif	Erkek	121	6,13	1,13	287	.19	.85	Kadın	168	6,11	1,14	tgüçlü-zayıf	Erkek	121	6,13	1,13	287	-.52	.61	Kadın	168	6,20	1,15								
tkolay-zor	Erkek	121	4,59	2,05	287	1.70	.09																																																																																																								
	Kadın	168	4,17	2,03				tyararlı-yararsız	Erkek	121	6,24	0,91	287	-.04	.97	Kadın	168	6,24	1,01	tçekici-itici	Erkek	121	5,78	1,12	287	.11	.91	Kadın	168	5,76	1,21	tdoğal-yapay	Erkek	121	6,02	1,18	287	.12	.91	Kadın	168	6,00	1,21	tyeterli-yetersiz	Erkek	121	5,52	1,48	287	-.12	.90	Kadın	168	5,54	1,43	tkalıcı-geçici	Erkek	121	6,05	1,12	287	1.56	.12	Kadın	168	5,82	1,29	taktif-pasif	Erkek	121	6,13	1,13	287	.19	.85	Kadın	168	6,11	1,14	tgüçlü-zayıf	Erkek	121	6,13	1,13	287	-.52	.61	Kadın	168	6,20	1,15																				
tyararlı-yararsız	Erkek	121	6,24	0,91	287	-.04	.97																																																																																																								
	Kadın	168	6,24	1,01				tçekici-itici	Erkek	121	5,78	1,12	287	.11	.91	Kadın	168	5,76	1,21	tdoğal-yapay	Erkek	121	6,02	1,18	287	.12	.91	Kadın	168	6,00	1,21	tyeterli-yetersiz	Erkek	121	5,52	1,48	287	-.12	.90	Kadın	168	5,54	1,43	tkalıcı-geçici	Erkek	121	6,05	1,12	287	1.56	.12	Kadın	168	5,82	1,29	taktif-pasif	Erkek	121	6,13	1,13	287	.19	.85	Kadın	168	6,11	1,14	tgüçlü-zayıf	Erkek	121	6,13	1,13	287	-.52	.61	Kadın	168	6,20	1,15																																
tçekici-itici	Erkek	121	5,78	1,12	287	.11	.91																																																																																																								
	Kadın	168	5,76	1,21				tdoğal-yapay	Erkek	121	6,02	1,18	287	.12	.91	Kadın	168	6,00	1,21	tyeterli-yetersiz	Erkek	121	5,52	1,48	287	-.12	.90	Kadın	168	5,54	1,43	tkalıcı-geçici	Erkek	121	6,05	1,12	287	1.56	.12	Kadın	168	5,82	1,29	taktif-pasif	Erkek	121	6,13	1,13	287	.19	.85	Kadın	168	6,11	1,14	tgüçlü-zayıf	Erkek	121	6,13	1,13	287	-.52	.61	Kadın	168	6,20	1,15																																												
tdoğal-yapay	Erkek	121	6,02	1,18	287	.12	.91																																																																																																								
	Kadın	168	6,00	1,21				tyeterli-yetersiz	Erkek	121	5,52	1,48	287	-.12	.90	Kadın	168	5,54	1,43	tkalıcı-geçici	Erkek	121	6,05	1,12	287	1.56	.12	Kadın	168	5,82	1,29	taktif-pasif	Erkek	121	6,13	1,13	287	.19	.85	Kadın	168	6,11	1,14	tgüçlü-zayıf	Erkek	121	6,13	1,13	287	-.52	.61	Kadın	168	6,20	1,15																																																								
tyeterli-yetersiz	Erkek	121	5,52	1,48	287	-.12	.90																																																																																																								
	Kadın	168	5,54	1,43				tkalıcı-geçici	Erkek	121	6,05	1,12	287	1.56	.12	Kadın	168	5,82	1,29	taktif-pasif	Erkek	121	6,13	1,13	287	.19	.85	Kadın	168	6,11	1,14	tgüçlü-zayıf	Erkek	121	6,13	1,13	287	-.52	.61	Kadın	168	6,20	1,15																																																																				
tkalıcı-geçici	Erkek	121	6,05	1,12	287	1.56	.12																																																																																																								
	Kadın	168	5,82	1,29				taktif-pasif	Erkek	121	6,13	1,13	287	.19	.85	Kadın	168	6,11	1,14	tgüçlü-zayıf	Erkek	121	6,13	1,13	287	-.52	.61	Kadın	168	6,20	1,15																																																																																
taktif-pasif	Erkek	121	6,13	1,13	287	.19	.85																																																																																																								
	Kadın	168	6,11	1,14				tgüçlü-zayıf	Erkek	121	6,13	1,13	287	-.52	.61	Kadın	168	6,20	1,15																																																																																												
tgüçlü-zayıf	Erkek	121	6,13	1,13	287	-.52	.61																																																																																																								
	Kadın	168	6,20	1,15																																																																																																											

tçokyönlü-tekyönlü	Erkek	121	6,06	1,15	287	.94	.35
	Kadın	168	5,92	1,25			
tdeğişken-sabit	Erkek	121	5,86	1,21	287	.44	.66
	Kadın	168	5,79	1,36			
tcoşkun-durgun	Erkek	121	5,98	1,13	287	-.27	.79
	Kadın	168	6,01	1,16			
tdüzenli-düzensiz	Erkek	121	5,62	1,34	287	-.77	.44
	Kadın	168	5,74	1,26			
tincelikli-kaba	Erkek	121	5,88	1,36	287	-1.71	.09
	Kadın	168	6,14	1,21			
türetken-üretkendenegil	Erkek	121	5,87	1,43	287	.03	.98
	Kadın	168	5,86	1,51			
tbasit-karmaşık	Erkek	121	4,49	2,01	287	.54	.59
	Kadın	168	4,36	1,90			
tzengin-fakir	Erkek	121	6,23	1,29	287	-1.08	.28
	Kadın	168	6,38	0,95			
tköklü-fakir	Erkek	121	6,60	0,82	287	.02	.98
	Kadın	168	6,60	0,79			
tbüyük-küçük	Erkek	121	6,40	0,95	287	.52	.60
	Kadın	168	6,34	0,91			
tiyibiriiletişimaracı-iyibiriiletişimaracıdeğil	Erkek	121	6,27	0,98	287	-1.69	.09
	Kadın	168	6,46	0,92			
tkolaytekilenir-kolaytekilenmez	Erkek	121	5,69	1,34	287	.51	.61
	Kadın	168	5,60	1,44			

“Türkçe” kavramı için “kolay-zor” maddesinin cinsiyete göre ortalamalarının arasında anlamlı bir fark yoktur ( $p=0,09$ ). Katılımcılardan erkek öğrenciler ( $\bar{X}=4,59$ ) “Türkçe”yi, “kolay-zor” maddesi için biraz “kolay” olarak nitelendirirlerken; kız öğrenciler ( $\bar{X}=4,17$ ) “kararsız” kalmışlardır. Cinsiyet değişkeninin “kolay-zor” maddesinin “Türkçe” kavramına atfedilmesinde kız öğrenciler, anadillerine yönelik olarak erkek öğrencilerden daha kararsız bir tablo çizmekle birlikte erkek öğrenciler de tamamen “kolay” olarak düşünmemektedirler. Bu sonuçlar gösteriyor ki erkek ya da kız öğrenciler anadillerini çok da “kolay” bir dil olarak düşünmemektedir.

“Türkçe” kavramı için “yararlı-yararsız” maddesinin cinsiyete göre ortalamalarının arasında anlamlı bir fark yoktur ( $p=0,97$ ). Katılımcılardan erkek öğrenciler ( $\bar{X}=6,24$ ) ve kız öğrenciler ( $\bar{X}=6,24$ ) ölçekteki “yararlı-yararsız” maddesi için “Türkçe”yi tamamen “yararlı” olarak nitelendirmektedirler. Cinsiyet değişkeninin “yararlı- yararsız” maddesinin “Türkçe” kavramına atfedilmesinde herhangi bir etkisi ortaya çıkmamıştır. Öğrencilerin “yararlı” ya da “yararsız” anlamlarını anadillerine atfetmelerinde kız ya da erkek cinsiyete sahip olmaları herhangi bir farklılık ortaya koymamıştır.

“Türkçe” kavramı için “çekici-itici” maddesinin cinsiyete göre ortalamalarının arasında anlamlı bir fark yoktur ( $p=0,92$ ). Katılımcılardan erkek öğrenciler ( $\bar{X}=5,78$ ) ve kız öğrenciler ( $\bar{X}=5,76$ ) ölçekteki “çekici-itici” maddesi için “Türkçe”yi oldukça “çekici” olarak nitelendirmektedirler. Cinsiyet değişkeninin “çekici-itici” maddesinin “Türkçe” kavramına atfedilmesinde herhangi bir etkisi ortaya çıkmamıştır. Öğrencilerin “çekicilik” ya da “iticilik” anlamlarını anadillerine atfetmelerinde kız ya da erkek cinsiyete sahip olmaları herhangi bir farklılık ortaya koymamıştır.

“Türkçe” kavramı için “doğal-yapay” maddesinin cinsiyete göre ortalamalarının arasında anlamlı bir fark yoktur. ( $p=0,91$ ) Katılımcılardan erkek öğrenciler ( $\bar{X}=6,02$ ) ve kız öğrenciler ( $\bar{X}=6,00$ ) ölçekteki “doğal-yapay” maddesi için “Türkçe”yi oldukça “doğal” olarak nitelendirmektedirler. Cinsiyet değişkeninin “doğal- yapay” maddesinin “Türkçe” kavramına atfedilmesinde herhangi bir etkisi ortaya çıkmamıştır. Öğrencilerin “doğallık” ya da “yapaylık” anlamlarını anadillerine atfetmelerinde kız ya da erkek cinsiyete sahip olmaları herhangi bir farklılık ortaya koymamıştır.

“Türkçe” kavramı için “yeterli-yetersiz” maddesinin cinsiyete göre ortalamalarının arasında anlamlı bir fark yoktur ( $p=0,90$ ). Katılımcılardan erkek öğrenciler ( $\bar{X}=5,52$ ) ve kız öğrenciler ( $\bar{X}=5,54$ ) ölçekteki “yeterli-yetersiz” maddesi için “Türkçe”yi oldukça “yeterli” olarak nitelendirmektedirler. Cinsiyet değişkeninin “yeterli- yetersiz” maddesinin “Türkçe” kavramına atfedilmesinde herhangi bir etkisi ortaya çıkmamıştır. Öğrencilerin “yeterlilik” ya da “yetersizlik” anlamlarını anadillerine atfetmelerinde kız ya da erkek cinsiyete sahip olmaları herhangi bir farklılık ortaya koymamıştır.

“Türkçe” kavramı için “kalıcı- geçici” maddesinin cinsiyete göre ortalamalarının arasında anlamlı bir fark yoktur ( $p=0,12$ ). Katılımcılardan erkek öğrenciler ( $\bar{X}=6,05$ ) ölçekteki “kalıcı-geçici” maddesi için “Türkçe”yi tamamen

“kalıcı” olarak nitelendirirlerken; kız öğrenciler ise ( $\bar{X}=5,82$ ) oldukça “kalıcı” olarak nitelendirmektedirler. Cinsiyet değişkeninin “kalıcı- geçici” maddesinin “Türkçe” kavramına atfedilmesinde kız öğrenciler, anadillerine yönelik olarak erkek öğrencilerden daha az olumluluk arz eden bir ortalama göstererek oldukça “kalıcı” derlerken; erkek öğrenciler ise tamamen “kalıcı” olarak düşünmemektedirler. Bu sonuçlar gösteriyor ki erkek ya da kız öğrenciler anadillerini “kalıcı” bir dil olarak düşünmektedir.

“Türkçe” kavramı için “aktif-pasif” maddesinin cinsiyete göre ortalamalarının arasında anlamlı bir fark yoktur ( $p=0,85$ ). Katılımcılardan erkek öğrenciler ( $\bar{X}=6,13$ ) ve kız öğrenciler ( $\bar{X}=6,11$ ) ölçekteki “aktif-pasif” maddesi için “Türkçe”yi oldukça “aktif” olarak nitelendirmektedirler. Cinsiyet değişkeninin “aktif-pasif” maddesinin “Türkçe” kavramına atfedilmesinde herhangi bir etkisi ortaya çıkmamıştır. Öğrencilerin “aktiflik” ya da “pasiflik” anlamlarını anadillerine atfetmelerinde kız ya da erkek cinsiyete sahip olmaları herhangi bir farklılık ortaya koymamıştır.

“Türkçe” kavramı için “güçlü-zayıf” maddesinin cinsiyete göre ortalamalarının arasında anlamlı bir fark yoktur ( $p=0,61$ ). Katılımcılardan erkek öğrenciler ( $\bar{X}=6,13$ ) ölçekteki “güçlü- zayıf” maddesi için “Türkçe”yi oldukça “güçlü” olarak nitelendirirlerken; kız öğrenciler ( $\bar{X}=6,20$ ) ölçekteki “güçlü-zayıf” maddesi için “Türkçe”yi tamamen “güçlü” olarak nitelendirmektedirler. Bu sonuçlara göre kız öğrenciler anadillerine yönelik olarak daha yüksek bir ortalama sergileyerek, daha çok güvendiklerini sergilemişlerdir. Ancak bu maddede ortaya çıkan sonuçlar “geçici- kalıcı” maddesinde ortaya çıkan sonuçlarla çelişmektedir. Kız öğrenciler, “Türkçe”yi erkek öğrencilere oranla daha “güçlü” olarak görürlerken; “güçlü” olarak düşündükleri “Türkçe”yi erkek öğrenciler oranında “kalıcı” bulmamaktadırlar.

“Türkçe” kavramı için “çok yönlü-tek yönlü” maddesinin cinsiyete göre ortalamalarının arasında anlamlı bir fark yoktur ( $p=0,35$ ). Katılımcılardan erkek öğrenciler ( $\bar{X}=6,06$ ) ve kız öğrenciler ( $\bar{X}=5,92$ ) ölçekteki “çok yönlü-tek yönlü”



maddesi için “Türkçe”yi oldukça “çok yönlü” olarak nitelendirmektedirler. Cinsiyet değişkeninin “çok yönlü-tek yönlü” maddesinin “Türkçe” kavramına atfedilmesinde herhangi bir etkisi ortaya çıkmamıştır. Öğrencilerin “çok yönlülük” ya da “tek yönlülük” anlamlarını adadillerine atfetmelerinde kız ya da erkek cinsiyete sahip olmaları herhangi bir farklılık ortaya koymamıştır.

“Türkçe” kavramı için “değişken-sabit” maddesinin cinsiyete göre ortalamalarının arasında anlamlı bir fark yoktur ( $p=0,66$ ). Katılımcılardan erkek öğrenciler ( $\bar{X}=5,86$ ) ve kız öğrenciler ( $\bar{X}=5,79$ ) ölçekteki “değişken-sabit” maddesi için “Türkçe”yi oldukça “değişken” olarak nitelendirmektedirler. Cinsiyet değişkeninin “değişken-sabit” maddesinin “Türkçe” kavramına atfedilmesinde herhangi bir etkisi ortaya çıkmamıştır. Öğrencilerin “değişkenlik” ya da “sabitlik” anlamlarını adadillerine atfetmelerinde kız ya da erkek cinsiyete sahip olmaları herhangi bir farklılık ortaya koymamıştır.

“Türkçe” kavramı için “coşkun-durgun” maddesinin cinsiyete göre ortalamalarının arasında anlamlı bir fark yoktur ( $p=0,79$ ). Katılımcılardan erkek öğrenciler ( $\bar{X}=5,98$ ) ve kız öğrenciler ( $\bar{X}=6,01$ ) ölçekteki “coşkun-durgun” maddesi için “Türkçe”yi oldukça “coşkun” olarak nitelendirmektedirler. Cinsiyet değişkeninin “coşkun-durgun” maddesinin “Türkçe” kavramına atfedilmesinde herhangi bir etkisi ortaya çıkmamıştır. Öğrencilerin “coşkunluk” ya da “durgunluk” anlamlarını adadillerine atfetmelerinde kız ya da erkek cinsiyete sahip olmaları herhangi bir farklılık ortaya koymamıştır.

“Türkçe” kavramı için “düzenli-düzensiz” maddesinin cinsiyete göre ortalamalarının arasında anlamlı bir fark yoktur ( $p=0,44$ ). Katılımcılardan erkek öğrenciler ( $\bar{X}=5,62$ ) ve kız öğrenciler ( $\bar{X}=5,74$ ) ölçekteki “düzenli-düzensiz” maddesi için “Türkçe”yi oldukça “düzenli” olarak nitelendirmektedirler. Hem kız öğrencilerin hem de erkek öğrencilerin zihinlerinde adadillerine yönelim olarak “düzenli” bir dile sahip oldukları yönünde bir tablo ortaya çıkmıştır. Ancak kız öğrenciler diğer bir madde olan “kalıcı- geçici” maddesinde erkek öğrencilere oranla daha düşük bir ortalama sergilemişlerdi. “Düzenli” olarak düşünülen bir dilin aynı zaman da “kalıcı” bir dil olduğunun da düşünülmesi beklenir.

“Türkçe” kavramı için “üretken-üretken değil” maddesinin cinsiyete göre ortalamalarının arasında anlamlı bir fark yoktur( $p=0,98$ ). Katılımcılardan erkek öğrenciler( $\bar{X}=5,87$ ) ve kız öğrenciler( $\bar{X}=5,86$ ) ölçekteki “üretken-üretken değil” maddesi için “Türkçe”yi oldukça “üretken” olarak nitelendirmektedirler. Cinsiyet değişkeninin “üretken-üretken değil” maddesinin “Türkçe” kavramına atfedilmesinde herhangi bir etkisi ortaya çıkmamıştır. Öğrencilerin “üretkenlik” ya da “üretken olmama” anlamlarını anadillerine atfetmelerinde kız ya da erkek cinsiyete sahip olmaları herhangi bir farklılık ortaya koymamıştır.

“Türkçe” kavramı için “basit-karmaşık” maddesinin cinsiyete göre ortalamalarının arasında anlamlı bir fark yoktur ( $p=0,59$ ). Katılımcılardan erkek öğrenciler( $\bar{X}=4,49$ ) ve kız öğrenciler( $\bar{X}=4,36$ ) ölçekteki “basit-karmaşık” maddesi için “Türkçe”yi kısmen “basit” olarak nitelendirmektedirler. Cinsiyet değişkeninin “basit-karmaşık” maddesinin “Türkçe” kavramına atfedilmesinde herhangi bir etkisi ortaya çıkmamıştır. Öğrencilerin “basitlik” ya da “karmaşıklık” anlamlarını anadillerine atfetmelerinde kız ya da erkek cinsiyete sahip olmaları herhangi bir farklılık ortaya koymamıştır.

“Türkçe” kavramı için “zengin-fakir” maddesinin cinsiyete göre ortalamalarının arasında anlamlı bir fark yoktur( $p=0,28$ ). Katılımcılardan erkek öğrenciler( $\bar{X}=6,23$ ) ve kız öğrenciler( $\bar{X}=6,38$ ) ölçekteki “zengin-fakir” maddesi için “Türkçe”yi tamamen “zengin” olarak nitelendirmektedirler. Cinsiyet değişkeninin “zengin-fakir” maddesinin “Türkçe” kavramına atfedilmesinde herhangi bir etkisi ortaya çıkmamıştır. Öğrencilerin “zenginlik” ya da “fakirlik” anlamlarını anadillerine atfetmelerinde kız ya da erkek cinsiyete sahip olmaları herhangi bir farklılık ortaya koymamıştır.

“Türkçe” kavramı için “köklü-yeni” maddesinin cinsiyete göre ortalamalarının arasında anlamlı bir fark yoktur ( $p=0,98$ ). Katılımcılardan erkek öğrenciler( $\bar{X}=6,60$ ) ve kız öğrenciler( $\bar{X}=6,60$ ) ölçekteki “köklü-yeni” maddesi için

“Türkçe”yi tamamen “köklü” olarak nitelendirmektedirler. Cinsiyet değişkeninin “zengin-fakir” maddesinin “Türkçe” kavramına atfedilmesinde herhangi bir etkisi ortaya çıkmamıştır. Öğrencilerin “köklü olma” ya da “yenilik” anlamlarını anadillerine atfetmelerinde kız ya da erkek cinsiyete sahip olmaları herhangi bir farklılık ortaya koymamıştır.

“Türkçe” kavramı için “büyük-küçük” maddesinin cinsiyete göre ortalamalarının arasında anlamlı bir fark yoktur ( $p=0,61$ ). Katılımcılardan erkek öğrenciler ( $\bar{X}=6,40$ ) ve kız öğrenciler ( $\bar{X}=6,34$ ) ölçekteki “büyük-küçük” maddesi için “Türkçe”yi tamamen “büyük” olarak nitelendirmektedirler. Cinsiyet değişkeninin “büyük- küçük” maddesinin “Türkçe” kavramına atfedilmesinde herhangi bir etkisi ortaya çıkmamıştır. Öğrencilerin “büyük” ya da “küçük” anlamlarını anadillerine atfetmelerinde kız ya da erkek cinsiyete sahip olmaları herhangi bir farklılık ortaya koymamıştır.

“Türkçe” kavramı için “iyi bir iletişim aracıdır- iyi bir iletişim aracı değildir” maddesinin cinsiyete göre ortalamalarının arasında anlamlı bir fark yoktur ( $p=0,09$ ). Katılımcılardan erkek öğrenciler ( $\bar{X}=6,27$ ) ve kız öğrenciler ( $\bar{X}=6,46$ ) ölçekteki “iyi bir iletişim aracıdır- iyi bir iletişim aracı değildir” maddesi için “Türkçe”yi tamamen “iyi bir iletişim aracı” olarak nitelendirmektedirler. Cinsiyet değişkeninin “iyi bir iletişim aracıdır- iyi bir iletişim aracı değildir” maddesinin “Türkçe” kavramına atfedilmesinde herhangi bir etkisi ortaya çıkmamıştır. Öğrencilerin “iyi bir iletişim aracı olma” ya da “iyi bir iletişim aracı olmama” anlamlarını anadillerine atfetmelerinde kız ya da erkek cinsiyete sahip olmaları herhangi bir farklılık ortaya koymamıştır.

“Türkçe” kavramı için “diğer dillerden kolay etkilenir- kolay etkilenmez” maddesinin cinsiyete göre ortalamalarının arasında anlamlı bir fark yoktur ( $p=0,61$ ). Katılımcılardan erkek öğrenciler ( $\bar{X}=5,69$ ) ve kız öğrenciler ( $\bar{X}=5,60$ ) ölçekteki “diğer dillerden kolay etkilenir- kolay etkilenmez” maddesi için “Türkçe”yi oldukça “diğer dillerden kolay etkilenir” olarak nitelendirmektedirler. Cinsiyet değişkeninin “diğer dillerden kolay etkilenir- kolay etkilenmez” maddesinin “Türkçe” kavramına

atfedilmesinde herhangi bir etkisi ortaya çıkmamıştır. Öğrencilerin “diğer dillerden kolay etkilenme” ya da “diğer dillerden kolay etkilenmeme” anlamlarını anadillerine atfetmelerinde kız ya da erkek cinsiyete sahip olmaları herhangi bir farklılık ortaya koymamıştır.

Öğrencilerin “Türkçe” kavramına yönelik yükledikleri anlamlara ilişkin bulgular bölümünün ardından yine cinsiyet değişkenine göre “Edebiyat” kavramına yönelik yükledikleri anlamlar incelenmiştir. Buna ilişkin bulgular ve ilgili tablo(Tablo 6) aşağıda verilmiştir.

Elde edilen bulgular, her bir madde için tek tek incelenerek aşağıda yorumlanmıştır.

“Edebiyat” kavramı için “canlı- cansız” maddesinin cinsiyete göre ortalamalarının arasında anlamlı bir fark yoktur( $p=0,34$ ). Katılımcılardan erkek öğrenciler( $\bar{X}=5,88$ ) ve kız öğrenciler( $\bar{X}=6,03$ ) ölçekteki “canlı- cansız” maddesi için “Edebiyat”ı oldukça “canlı” olarak nitelendirmektedirler. Cinsiyet değişkeninin “canlı- cansız” maddesinin “Edebiyat” kavramına atfedilmesinde herhangi bir etkisi ortaya çıkmamıştır. Öğrencilerin “canlılık” ya da “cansızlık” anlamlarını anadillerine atfetmelerinde kız ya da erkek cinsiyete sahip olmaları herhangi bir farklılık ortaya koymamıştır.

**Tablo 8: “Edebiyat” İçin Seçilen Kavramların Cinsiyete Göre İstatistikleri**

EDEBİYAT	cinsiyet	N	Mean	s.s.	s.d.	t	P																																																																												
ecanlı-cansız	erkek	121	5,88	1,38	287	-96	.34																																																																												
	kadın	168	6,03	1,32				egüzel-çirkin	erkek	121	6,12	1,29	287	-47	.64	kadın	168	6,19	1,34	ekolay-zor	erkek	121	3,63	2,05	287	1.29	.20	kadın	168	3,32	2,01	eyararlı-yararsız	erkek	121	6,11	1,27	287	-30	.76	kadın	168	6,15	1,35	eçekici-itici	erkek	121	5,54	1,58	287	1.70	.09	kadın	168	5,85	1,48	eeğlenceli-sıkıcı	erkek	121	5,11	1,69	287	-1.34	.18	kadın	168	5,38	1,66	edoğal-yapay	erkek	121	5,20	1,78	287	-1.38	.17	kadın	168	5,48	1,62	ekalıcı-geçici	erkek	121	5,75
egüzel-çirkin	erkek	121	6,12	1,29	287	-47	.64																																																																												
	kadın	168	6,19	1,34				ekolay-zor	erkek	121	3,63	2,05	287	1.29	.20	kadın	168	3,32	2,01	eyararlı-yararsız	erkek	121	6,11	1,27	287	-30	.76	kadın	168	6,15	1,35	eçekici-itici	erkek	121	5,54	1,58	287	1.70	.09	kadın	168	5,85	1,48	eeğlenceli-sıkıcı	erkek	121	5,11	1,69	287	-1.34	.18	kadın	168	5,38	1,66	edoğal-yapay	erkek	121	5,20	1,78	287	-1.38	.17	kadın	168	5,48	1,62	ekalıcı-geçici	erkek	121	5,75	1,39	287	-1.13	.89								
ekolay-zor	erkek	121	3,63	2,05	287	1.29	.20																																																																												
	kadın	168	3,32	2,01				eyararlı-yararsız	erkek	121	6,11	1,27	287	-30	.76	kadın	168	6,15	1,35	eçekici-itici	erkek	121	5,54	1,58	287	1.70	.09	kadın	168	5,85	1,48	eeğlenceli-sıkıcı	erkek	121	5,11	1,69	287	-1.34	.18	kadın	168	5,38	1,66	edoğal-yapay	erkek	121	5,20	1,78	287	-1.38	.17	kadın	168	5,48	1,62	ekalıcı-geçici	erkek	121	5,75	1,39	287	-1.13	.89																				
eyararlı-yararsız	erkek	121	6,11	1,27	287	-30	.76																																																																												
	kadın	168	6,15	1,35				eçekici-itici	erkek	121	5,54	1,58	287	1.70	.09	kadın	168	5,85	1,48	eeğlenceli-sıkıcı	erkek	121	5,11	1,69	287	-1.34	.18	kadın	168	5,38	1,66	edoğal-yapay	erkek	121	5,20	1,78	287	-1.38	.17	kadın	168	5,48	1,62	ekalıcı-geçici	erkek	121	5,75	1,39	287	-1.13	.89																																
eçekici-itici	erkek	121	5,54	1,58	287	1.70	.09																																																																												
	kadın	168	5,85	1,48				eeğlenceli-sıkıcı	erkek	121	5,11	1,69	287	-1.34	.18	kadın	168	5,38	1,66	edoğal-yapay	erkek	121	5,20	1,78	287	-1.38	.17	kadın	168	5,48	1,62	ekalıcı-geçici	erkek	121	5,75	1,39	287	-1.13	.89																																												
eeğlenceli-sıkıcı	erkek	121	5,11	1,69	287	-1.34	.18																																																																												
	kadın	168	5,38	1,66				edoğal-yapay	erkek	121	5,20	1,78	287	-1.38	.17	kadın	168	5,48	1,62	ekalıcı-geçici	erkek	121	5,75	1,39	287	-1.13	.89																																																								
edoğal-yapay	erkek	121	5,20	1,78	287	-1.38	.17																																																																												
	kadın	168	5,48	1,62				ekalıcı-geçici	erkek	121	5,75	1,39	287	-1.13	.89																																																																				
ekalıcı-geçici	erkek	121	5,75	1,39	287	-1.13	.89																																																																												

eaktif-pasif	kadın	168	5,77	1,38	287	-1.10	.27
	erkek	121	5,42	1,57			
eğiçlü-zayıf	kadın	168	5,61	1,37	287	-.27	.78
	erkek	121	6,12	1,16			
eçokyönlü-tekyönlü	kadın	168	6,15	1,23	287	-.49	.63
	erkek	121	5,97	1,25			
edeğişken-sabit	kadın	168	6,04	1,31	287	.63	.53
	erkek	121	5,27	1,72			
ecoşkun-durgun	kadın	168	5,14	1,72	287	-.30	.76
	erkek	121	5,80	1,45			
egeleneksel-yenilikçi	kadın	168	5,86	1,59	287	-.07	.95
	erkek	121	4,79	2,14			
eincelikli-kaba	kadın	168	4,81	2,01	287	-1.43	.15
	erkek	121	6,21	1,15			
esıradan-olağanüstü	kadın	168	6,39	0,98	287	-1.06	.29
	erkek	121	2,72	1,61			
esade-süslü	kadın	168	2,93	1,77	287	.34	.73
	erkek	121	3,05	1,77			
ebasit-karmaşık	kadın	168	2,98	1,81	287	1.08	.28
	erkek	121	3,23	1,86			
ezengin-fakir	kadın	168	2,99	1,83	287	-1.46	.15
	erkek	121	6,31	0,97			
ebağımsız-bağımlı	kadın	168	6,47	0,80	287	-.92	.36
	erkek	121	4,91	1,70			
egerçek-kurmaca	kadın	168	5,10	1,80	287	-1.90	.06
	erkek	121	4,51	1,85			
eetik-etikdeğildir	kadın	168	4,94	1,91	287	-.06	.95
	erkek	121	5,79	1,49			
	kadın	168	5,80	1,46			

“Edebiyat” kavramı için “güzel-çirkin” maddesinin cinsiyete göre ortalamalarının arasında anlamlı bir fark yoktur( $p=0,34$ ). Katılımcılardan erkek öğrenciler( $\bar{X}=6,12$ ) ölçekteki “güzel- çirkin” maddesi için “Türkçe”yi oldukça “güzel” olarak nitelendirirlerken; kız öğrenciler( $\bar{X}=6,19$ ) ölçekteki “güzel-çirkin” maddesi için “Edebiyat”ı tamamen “güzel” olarak nitelendirmektedirler. Bu sonuç, kız öğrencilerin zihinlerindeki “güzellik” kavramı, “Edebiyat” alanının estetik dünyasına daha uyumludur şeklinde yorumlanabilir. Kız öğrenciler daha olumlu bir ortalama sergilemiştir.

“Edebiyat” kavramı için “kolay-zor” maddesinin cinsiyete göre ortalamalarının arasında anlamlı bir fark yoktur( $p=0,20$ ). Katılımcılardan erkek öğrenciler( $\bar{X}=3,63$ ) ve kız öğrenciler( $\bar{X}=3,32$ ) ölçekteki “kolay-zor” maddesi için “Edebiyat” kavramında kararsız kalmışlardır. Cinsiyet değişkeninin “kolay-zor” maddesinin “Edebiyat” kavramına atfedilmesinde herhangi bir etkisi ortaya

çıkmamıştır. Öğrencilerin “kolaylık” ya da “zorluk” anlamlarını anadillerine atfetmelerinde kız ya da erkek cinsiyete sahip olmaları herhangi bir farklılık ortaya koymamıştır.

“Edebiyat” kavramı için “yararlı-yararsız” maddesinin cinsiyete göre ortalamalarının arasında anlamlı bir fark yoktur( $p=0,76$ ). Katılımcılardan erkek öğrenciler( $\bar{X}=6,11$ ) ve kız öğrenciler( $\bar{X}=6,15$ ) ölçekteki “yararlı-yararsız” maddesi için “Edebiyat”ı oldukça “yararlı” olarak nitelendirmektedirler. Cinsiyet değişkeninin “yararlı- yararsız” maddesinin “Edebiyat” kavramına atfedilmesinde herhangi bir etkisi ortaya çıkmamıştır. Öğrencilerin “yararlılık” ya da “yararsızlık” anlamlarını anadillerine atfetmelerinde kız ya da erkek cinsiyete sahip olmaları herhangi bir farklılık ortaya koymamıştır.

“Edebiyat” kavramı için “çekici-itici” maddesinin cinsiyete göre ortalamalarının arasında anlamlı bir fark yoktur( $p=0,09$ ). Katılımcılardan erkek öğrenciler( $\bar{X}=5,54$ ) ve kız öğrenciler( $\bar{X}=5,85$ ) ölçekteki “çekici-itici” maddesi için “Edebiyat”ı oldukça “çekici” olarak nitelendirmektedirler. Cinsiyet değişkeninin “çekici- itici” maddesinin “Edebiyat” kavramına atfedilmesinde herhangi bir etkisi ortaya çıkmamıştır. Öğrencilerin “çekicilik” ya da “iticilik” anlamlarını anadillerine atfetmelerinde kız ya da erkek cinsiyete sahip olmaları herhangi bir farklılık ortaya koymamıştır.

“Edebiyat” kavramı için “eğlenceli-sıkıcı” maddesinin cinsiyete göre ortalamalarının arasında anlamlı bir fark yoktur( $p=0,18$ ). Katılımcılardan erkek öğrenciler( $\bar{X}=5,11$ ) ölçekteki “eğlenceli-sıkıcı” maddesi için “Edebiyat”ı biraz “eğlenceli” olarak nitelendirirlerken; kız öğrenciler( $\bar{X}=5,38$ ) ölçekteki “eğlenceli-sıkıcı” maddesi için “Edebiyat”ı oldukça “eğlenceli” olarak nitelendirmektedirler. Kız öğrenciler “Edebiyat”ı daha çok “eğlenceli” bulmakta ve bu sonuç ölçekteki bir diğer madde olan “güzel- çirkin” maddesindeki seçimleri ile de uyum göstermektedir. Kız öğrenciler, “Edebiyat”ı erkek öğrencilere oranla hem daha “güzel” hem daha “eğlenceli” olarak düşünmektedirler.

“Edebiyat” kavramı için “doğal-yapay” maddesinin cinsiyete göre ortalamalarının arasında anlamlı bir fark yoktur( $p=0,17$ ). Katılımcılardan erkek öğrenciler( $\bar{X}=5,20$ ) ve kız öğrenciler( $\bar{X}=5,48$ ) ölçekteki “doğal-yapay” maddesi için “Edebiyat”ı oldukça “doğal” olarak nitelendirmektedirler. Cinsiyet değişkeninin “doğal- yapay” maddesinin “Edebiyat” kavramına atfedilmesinde herhangi bir etkisi ortaya çıkmamıştır. Öğrencilerin “doğallık” ya da “yapaylık” anlamlarını anadillerine atfetmelerinde kız ya da erkek cinsiyete sahip olmaları herhangi bir farklılık ortaya koymamıştır.

“Edebiyat” kavramı için “kalıcı-geçici” maddesinin cinsiyete göre ortalamalarının arasında anlamlı bir fark yoktur( $p=0,90$ ). Katılımcılardan erkek öğrenciler( $\bar{X}=5,75$ ) ve kız öğrenciler( $\bar{X}=5,77$ ) ölçekteki “kalıcı-geçici” maddesi için “Edebiyat”ı oldukça “kalıcı” olarak nitelendirmektedirler. Cinsiyet değişkeninin “kalıcı- geçici” maddesinin “Edebiyat” kavramına atfedilmesinde herhangi bir etkisi ortaya çıkmamıştır. Öğrencilerin “kalıcılık” ya da “geçicilik” anlamlarını anadillerine atfetmelerinde kız ya da erkek cinsiyete sahip olmaları herhangi bir farklılık ortaya koymamıştır.

“Edebiyat” kavramı için “aktif-pasif” maddesinin cinsiyete göre ortalamalarının arasında anlamlı bir fark yoktur( $p=0,27$ ). Katılımcılardan erkek öğrenciler( $\bar{X}=5,42$ ) ve kız öğrenciler( $\bar{X}=5,61$ ) ölçekteki “aktif-pasif” maddesi için “Edebiyat”ı oldukça “aktif” olarak nitelendirmektedirler. Cinsiyet değişkeninin “aktif- pasif” maddesinin “Edebiyat” kavramına atfedilmesinde herhangi bir etkisi ortaya çıkmamıştır. Öğrencilerin “aktiflik” ya da “pasiflik” anlamlarını anadillerine atfetmelerinde kız ya da erkek cinsiyete sahip olmaları herhangi bir farklılık ortaya koymamıştır.

“Edebiyat” kavramı için “güçlü-zayıf” maddesinin cinsiyete göre ortalamalarının arasında anlamlı bir fark yoktur( $p=0,79$ ). Katılımcılardan erkek öğrenciler( $\bar{X}=6,12$ ) ve kız öğrenciler( $\bar{X}=6,15$ ) ölçekteki “güçlü-zayıf” maddesi için “Edebiyat”ı oldukça “güçlü” olarak nitelendirmektedirler. Cinsiyet değişkeninin

“güçlü - zayıf” maddesinin “Edebiyat” kavramına atfedilmesinde herhangi bir etkisi ortaya çıkmamıştır. Öğrencilerin “güçlü olma” ya da “zayıflık” anlamlarını anadillerine atfetmelerinde kız ya da erkek cinsiyete sahip olmaları herhangi bir farklılık ortaya koymamıştır.

“Edebiyat” kavramı için “çok yönlü-tek yönlü” maddesinin cinsiyete göre ortalamalarının arasında anlamlı bir fark yoktur( $p=0,63$ ). Katılımcılardan erkek öğrenciler( $\bar{X}=5,97$ ) ve kız öğrenciler( $\bar{X}=6,04$ ) ölçekteki “çok yönlü-tek yönlü” maddesi için “edebiyat”ı oldukça “çok yönlü” olarak nitelendirmektedirler. Cinsiyet değişkeninin “çok yönlü- tek yönlü” maddesinin “Edebiyat” kavramına atfedilmesinde herhangi bir etkisi ortaya çıkmamıştır. Öğrencilerin “çok yönlülük” ya da “tek yönlülük” anlamlarını anadillerine atfetmelerinde kız ya da erkek cinsiyete sahip olmaları herhangi bir farklılık ortaya koymamıştır.

“Edebiyat” kavramı için “değişken-sabit” maddesinin cinsiyete göre ortalamalarının arasında anlamlı bir fark yoktur( $p=0,53$ ). Katılımcılardan erkek öğrenciler( $\bar{X}=5,27$ ) ve kız öğrenciler( $\bar{X}=5,14$ ) ölçekteki “değişken-sabit” maddesi için “Edebiyat”ı biraz “değişken” olarak nitelendirmektedirler. Cinsiyet değişkeninin “değişken- sabit” maddesinin “Edebiyat” kavramına atfedilmesinde herhangi bir etkisi ortaya çıkmamıştır. Öğrencilerin “değişken olma” ya da “sabitlik” anlamlarını anadillerine atfetmelerinde kız ya da erkek cinsiyete sahip olmaları herhangi bir farklılık ortaya koymamıştır.

“Edebiyat” kavramı için “coşkun-durgun” maddesinin cinsiyete göre ortalamalarının arasında anlamlı bir fark yoktur( $p=0,76$ ). Katılımcılardan erkek öğrenciler( $\bar{X}=5,80$ ) ve kız öğrenciler( $\bar{X}=5,86$ ) ölçekteki “coşkun-durgun” maddesi için “Edebiyat”ı oldukça “coşkun” olarak nitelendirmektedirler. Cinsiyet değişkeninin “coşkun- durgun” maddesinin “Edebiyat” kavramına atfedilmesinde herhangi bir etkisi ortaya çıkmamıştır. Öğrencilerin “coşkunluk” ya da “durgunluk” anlamlarını anadillerine atfetmelerinde kız ya da erkek cinsiyete sahip olmaları herhangi bir farklılık ortaya koymamıştır.



“Edebiyat” kavramı için “geleneksel-yenilikçi” maddesinin cinsiyete göre ortalamalarının arasında anlamlı bir fark yoktur( $p=0,95$ ). Katılımcılardan erkek öğrenciler ( $\bar{X}=4,79$ ) ve kız öğrenciler ( $\bar{X}=4,81$ ) ölçekteki “geleneksel-yenilikçi” maddesi için “Edebiyat”ı biraz “geleneksel” olarak nitelendirmektedirler. Cinsiyet değişkeninin “geleneksel- yenilikçi” maddesinin “Edebiyat” kavramına atfedilmesinde herhangi bir etkisi ortaya çıkmamıştır. Öğrencilerin “geleneksellik” ya da “yenilikçilik” anlamlarını anadillerine atfetmelerinde kız ya da erkek cinsiyete sahip olmaları herhangi bir farklılık ortaya koymamıştır.

“Edebiyat” kavramı için “incelikli-kaba” maddesinin cinsiyete göre ortalamalarının arasında anlamlı bir fark yoktur( $p=0,15$ ). Katılımcılardan erkek öğrenciler ( $\bar{X}=6,21$ ) ve kız öğrenciler ( $\bar{X}=6,39$ ) ölçekteki “incelikli-kaba” maddesi için “Edebiyat”ı tamamen “incelikli” olarak nitelendirmektedirler. Cinsiyet değişkeninin “incelikli- kaba” maddesinin “Edebiyat” kavramına atfedilmesinde herhangi bir etkisi ortaya çıkmamıştır. Öğrencilerin “incelikli olma” ya da “kaba olma” anlamlarını anadillerine atfetmelerinde kız ya da erkek cinsiyete sahip olmaları herhangi bir farklılık ortaya koymamıştır.

“Edebiyat” kavramı için “sıradan-olağanüstü” maddesinin cinsiyete göre ortalamalarının arasında anlamlı bir fark yoktur( $p=0,29$ ). Katılımcılardan erkek öğrenciler ( $\bar{X}=2,72$ ) ve kız öğrenciler ( $\bar{X}=2,93$ ) ölçekteki “sıradan-olağanüstü” maddesi için “Edebiyat”ı biraz “olağanüstü” olarak nitelendirmektedirler. Cinsiyet değişkeninin “sıradan- olağanüstü” maddesinin “Edebiyat” kavramına atfedilmesinde herhangi bir etkisi ortaya çıkmamıştır. Öğrencilerin “sıradanlık” ya da “olağanüstülük” anlamlarını anadillerine atfetmelerinde kız ya da erkek cinsiyete sahip olmaları herhangi bir farklılık ortaya koymamıştır.

“Edebiyat” kavramı için “sade-süslü” maddesinin cinsiyete göre ortalamalarının arasında anlamlı bir fark yoktur( $p=0,73$ ). Katılımcılardan erkek öğrenciler ( $\bar{X}=3,05$ ) ve kız öğrenciler ( $\bar{X}=2,98$ ) ölçekteki “sade-süslü” maddesi için “Edebiyat”ı biraz “süslü” olarak nitelendirmektedirler. Cinsiyet değişkeninin “sade-

süslü” maddesinin “Edebiyat” kavramına atfedilmesinde herhangi bir etkisi ortaya çıkmamıştır. Öğrencilerin “sade olma” ya da “süslü olma” anlamlarını anadillerine atfetmelerinde kız ya da erkek cinsiyete sahip olmaları herhangi bir farklılık ortaya koymamıştır.

“Edebiyat” kavramı için “basit-karmaşık” maddesinin cinsiyete göre ortalamalarının arasında anlamlı bir fark yoktur( $p=0,28$ ). Katılımcılardan erkek öğrenciler( $\bar{X}=3,23$ ) ve kız öğrenciler( $\bar{X}=2,99$ ) ölçekteki “basit-karmaşık” maddesi için “Edebiyat”ı biraz “karmaşık” olarak nitelendirmektedirler. Cinsiyet değişkeninin “basit- karmaşık” maddesinin “Edebiyat” kavramına atfedilmesinde herhangi bir etkisi ortaya çıkmamıştır. Öğrencilerin “basitlik” ya da “karmaşıklık” anlamlarını anadillerine atfetmelerinde kız ya da erkek cinsiyete sahip olmaları herhangi bir farklılık ortaya koymamıştır.

“Edebiyat” kavramı için “zengin-fakir” maddesinin cinsiyete göre ortalamalarının arasında anlamlı bir fark yoktur( $p=0,15$ ). Katılımcılardan erkek öğrenciler( $\bar{X}=6,31$ ) ve kız öğrenciler( $\bar{X}=6,47$ ) ölçekteki “zengin-fakir” maddesi için “Edebiyat”ı tamamen “zengin” olarak nitelendirmektedirler. Cinsiyet değişkeninin “zengin- fakir” maddesinin “Edebiyat” kavramına atfedilmesinde herhangi bir etkisi ortaya çıkmamıştır. Öğrencilerin “zenginlik” ya da “fakirlik” anlamlarını anadillerine atfetmelerinde kız ya da erkek cinsiyete sahip olmaları herhangi bir farklılık ortaya koymamıştır.

“Edebiyat” kavramı için “bağımsız-bağımlı” maddesinin cinsiyete göre ortalamalarının arasında anlamlı bir fark yoktur( $p=0,36$ ). Katılımcılardan erkek öğrenciler( $\bar{X}=4,91$ ) ve kız öğrenciler( $\bar{X}=5,10$ ) ölçekteki “bağımsız-bağımlı” maddesi için “Edebiyat”ı biraz “bağımsız” olarak nitelendirmektedirler. Cinsiyet değişkeninin “bağımsız- bağımlı” maddesinin “Edebiyat” kavramına atfedilmesinde herhangi bir etkisi ortaya çıkmamıştır. Öğrencilerin “bağımsız olma” ya da “bağımlı olma” anlamlarını anadillerine atfetmelerinde kız ya da erkek cinsiyete sahip olmaları herhangi bir farklılık ortaya koymamıştır.

“Edebiyat” kavramı için “gerçek-kurmaca” maddesinin cinsiyete göre ortalamalarının arasında anlamlı bir fark yoktur( $p=0,06$ ). Katılımcılardan erkek öğrenciler( $\bar{X}=4,51$ ) ve kız öğrenciler( $\bar{X}=4,91$ ) ölçekteki “gerçek-kurmaca” maddesi için “Edebiyat”ı biraz “gerçek” olarak nitelendirmektedirler. Cinsiyet değişkeninin “gerçek- kurmaca” maddesinin “Edebiyat” kavramına atfedilmesinde herhangi bir etkisi ortaya çıkmamıştır. Öğrencilerin “gerçeklik” ya da “kurmacalık” anlamlarını anadillerine atfetmelerinde kız ya da erkek cinsiyete sahip olmaları herhangi bir farklılık ortaya koymamıştır.

“Edebiyat” kavramı için “etik-etik değildir” maddesinin cinsiyete göre ortalamalarının arasında anlamlı bir fark yoktur( $p=0,95$ ). Katılımcılardan erkek öğrenciler( $\bar{X}=5,79$ ) ve kız öğrenciler( $\bar{X}=5,80$ ) ölçekteki “etik-etik değildir” maddesi için “Edebiyat”ı oldukça “etik” olarak nitelendirmektedirler. Cinsiyet değişkeninin “etik- etik değildir” maddesinin “Edebiyat” kavramına atfedilmesinde herhangi bir etkisi ortaya çıkmamıştır. Öğrencilerin “etik olma” ya da “etik olmama” anlamlarını anadillerine atfetmelerinde kız ya da erkek cinsiyete sahip olmaları herhangi bir farklılık ortaya koymamıştır.

#### 4.4. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Üçüncü araştırma sorusu “Türkçe öğretmenliği ana bilim dalı öğrencilerinin aynı sıfatı (ölçek maddesini) “Türkçe” ve “Edebiyat” kavramlarına yüklemeleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu araştırma sorusuna yönelik olarak “Türkçe” ve “Edebiyat” a madde ortalamaları tablo 9’da verilmiştir. Türkçe Öğretmenliği ana bilim dalı öğrencilerinin “Türkçe” ve “Edebiyat” için sunulan sıfat çiftlerini seçme dereceleri arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığının tespitine yönelik yapılan ilişkili örneklem (paired samples) t-testi sonuçları belirtilmiştir.

“Türkçe” ve “Edebiyat” kavramları için hazırlanan iki ayrı ölçek bulunmaktadır. Her iki ölçekte de bulunan bazı ortak maddeler (sıfat çiftleri) vardır.

Aynı maddeye “Türkçe” ve “Edebiyat” için yapılan kavram yüklemeleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Örneğin, öğrenciler “canlı” ya da “cansız” sıfatını, “Türkçe” kavramı için mi yoksa “Edebiyat” için mi tercih etmektedir. Aynı şekilde aşağıdaki tabloda da görülen sıfat çiftleri öğrencilerin ana dili olan “Türkçe” için mi yani “dil” için mi düşündükleri ya da “Edebiyat” için mi tasarladıkları tespit edilecektir. Aynı sıfat çiftlerinden yola çıkarak “Türkçe” ve “Edebiyat” kavramlarının öğrencilerin zihninde kavram düzeyinde, nasıl bir konotasyon (duygu) değerine sahip oldukları görülebilecektir.

“Canlı-cansız” (p=0,00), “güzel- çirkin” (p=0,00), “kolay-zor” (p=0,00), “doğal-yapay” (p=0,00), “aktif-pasif” (p=0,00), “değişken-sabit” (p=0,00), “incelikli-kaba” (p=0,00) ve “basit- karmaşık” (p=0,00), sıfat çiftlerinin “Türkçe” ve “Edebiyat” a atfedilmeleri açısından aralarında anlamlı bir fark bulunmuştur.

“Yararlı-yararsız”(p=0,18), “çekici-itici” ”(p=0,59), “kalıcı-geçici” ”(p=0,10), “güçlü-zayıf” ”(p=0,68), “çok yönlü-tekyönlü” ”(p=0,73), “coşkun-durgun” ”(p=0,10), “zengin-fakir” ”(p=0,26) kavramlarının “Türkçe” ve “Edebiyat” a atfedilmeleri açısından ise aralarında anlamlı bir fark yoktur.

Ortalamalar incelendiğinde de sıfat çiftlerinin “Türkçe” ve “Edebiyat” kavramları için seçilme ortalamaları daha net görülebilir. Öğrenciler;

“**canlı-cansız**” sıfat çiftinden “**Türkçe**” için tamamen “**canlı**” ( $\bar{X}=6,53$ )

“**Edebiyat**” için ise oldukça “**canlı**” ( $\bar{X}=5,97$ );

“**güzel-çirkin**” sıfat çiftinden “**Türkçe**” için tamamen “**güzel**” ( $\bar{X}=6,57$ )

“**Edebiyat**” için ise oldukça “**güzel**” ( $\bar{X}=6,16$ );

“**kolay-zor**” sıfat çiftinden “**Türkçe**” için kısmen(biraz) “**kolay**” ( $\bar{X}=4,35$ )

“**Edebiyat**” için ise kısmen(biraz) “**zor**” ( $\bar{X}=3,45$ );

“doğal-yapay” sıfat çiftinden “Türkçe” ( $\bar{X} = 6,01$ ) ve

“Edebiyat” ( $\bar{X} = 5,36$ ) için oldukça “doğal”;

“aktif-pasif” sıfat çiftinden “Türkçe” ( $\bar{X} = 6,12$ ) ve

“Edebiyat” ( $\bar{X} = 5,53$ ) için oldukça “aktif”;

“değişken-sabit” sıfat çiftinden “Türkçe” ( $\bar{X} = 5,82$ ) ve

“Edebiyat” ( $\bar{X} = 5,20$ ) oldukça “değişken”;

“incelikli-kaba” sıfat çiftinden “Türkçe” ( $\bar{X} = 6,03$ ) için oldukça “incelikli”

“Edebiyat” ( $\bar{X} = 6,31$ ) için ise tamamen “incelikli”;

“basit-karmaşık” sıfat çiftinden “Türkçe” için **kararsız** ( $\bar{X} = 4,42$ ), “Edebiyat” için ise kısmen (biraz) “karmaşık” ( $\bar{X} = 3,09$ ) olarak belirlemişlerdir.

Öğrenciler, “canlılık”, “güzellik”, “kolaylık”, “doğallık”, “aktiflik”, “basitlik” ve “değişkenlik” sıfatlarını daha çok “Türkçe” için tercih ederlerken “incelikli” sıfatını ise “Türkçe” yerine “Edebiyat” için daha yüksek ortalamalar ortaya koyarak seçmişlerdir. Türkçe öğretmenliği ana bilim dalı öğrencilerinin alanları ile ilgili bu iki önemli kavrama bakış açılarında görülmüştür ki; öğrenciler, aynı zamanda ana dilleri de olan ve öğretmeni- eğitmeni olacakları “Türkçe”ye ilişkin olarak zihinlerinde daha olumlu bir kavram dünyasına sahiptirler

**Tablo 9: Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Öğrencilerinin “Türkçe” ve “Edebiyat” Kavramlarına Aynı Sıfatı Yükleme İstatistikleri**

		Ort.	N	Standart Sapma (s.s.)	s.d.	T	P
Çift 1	tcanlı-cansız	6,53	289	0,83	288	6.88	.00
	ecanlı-cansız	5,97	289	1,34			
Çift 2	tgüzel-çirkin	6,57	289	0,79	288	4.94	.00
	egüzel-çirkin	6,16	289	1,32			

Çift 3	tkolay-zor	4,35	289	2,04	288	6.58	.00
	ekolay-zor	3,45	289	2,03			
Çift 4	tyararlı-yararsız	6,24	289	0,97	288	1.36	.18
	eyararlı-yararsız	6,13	289	1,32			
Çift 5	tçekici-itici	5,77	289	1,17	288	.55	.59
	eçekici-itici	5,72	289	1,53			
Çift 6	tdoğal-yapay	6,01	289	1,20	288	5.92	.00
	edoğal-yapay	5,36	289	1,69			
Çift 7	tkalıcı-geçici	5,92	289	1,23	288	1.66	.10
	ekalıcı-geçici	5,76	289	1,38			
Çift 8	taktif-pasif	6,12	289	1,13	288	6.09	.00
	eaktif-pasif	5,53	289	1,46			
Çift 9	tgüçlü-zayıf	6,17	289	1,14	288	.41	.68
	egüçlü-zayıf	6,14	289	1,20			
Çift 10	tçokyönlü-tekyönlü	5,98	289	1,21	288	-.35	.73
	eçokyönlü-tekyönlü	6,01	289	1,28			
Çift 11	tdeğişken-sabit	5,82	289	1,29	288	6.02	.00
	edeğişken-sabit	5,20	289	1,72			
Çift 12	tcoşkun-durgun	6,00	289	1,14	288	1.64	.10
	ecoşkun-durgun	5,83	289	1,53			
Çift 13	tincelikli-kaba	6,03	289	1,27	288	-2.97	.00
	eincelikli-kaba	6,31	289	1,06			
Çift 14	tbasit-karmaşık	4,42	289	1,94	288	10.09	.00
	ebasit-karmaşık	3,09	289	1,85			
Çift 15	tzengin-fakir	6,32	289	1,10	288	-1.12	.26
	ezengin-fakir	6,40	289	0,87			

#### 4.4. Araştırma Bulguları ile İlgili Genel Değerlendirme

Bu araştırma, Türkçe öğretmenliği ana bilim dalı öğrencilerinin “Türkçe” ve “Edebiyat” a yönelik zihinlerindeki kavram dünyasının olumlu ya da olumsuz bir yapıya sahip olup olmadığını, yükledikleri kavramları tespit için yapılmıştır.

Araştırma sonunda elde edilen bulgulardan frekans analizinin sonuçlarına göre Türkçe öğretmenliği ana bilim dalı öğrencilerinin “Türkçe” için yükledikleri kavramlar, yüzde oranlarına göre sıralandığında Tablo144’te görüldüğü üzere sırasıyla en çok tercih edilen üç kavram; “güzel”, “canlı”, ve “köklü”dür. Yüklenen tüm kavramlar içinde olumsuz anlam taşıyan sıfatlar; diğer “dillerden kolay etkilenir” ve “zor” sıfatlarıdır. Yani Türkçe öğretmenliği ana bilim dalı öğrencileri “Türkçe” kavramına yönelik genel olarak olumlu bir kavram dünyasına sahiptirler. Olumsuz manada sadece iki sıfat seçmişlerdir; bu seçim “zor” ve “kolay etkilenen bir dil şeklindedir”. Türkçe öğretmenliği bölümü öğrencilerinin ana dillerini “zor” ve

“çabuk etkilenen” bir dil olarak seçmeleri ölçekte sunulan “değişken-sabit” maddesindeki “değişken” sıfatının seçilme oranının yüksek olması ile de uyum göstermektedir. Ancak “basit-karmaşık” çiftinden “basit” sıfatı seçilirken “kolay-zor” maddesinde “kolay” sıfatını seçmişlerdir. Bu sonuçlar çelişkili görünse de “basit – karmaşık” maddesinin sıfat çiftinde kararsız kalan ve “karmaşık” sıfatını seçenlerin oranı da basit sıfatının oranına oldukça yakındır.

**Tablo10: “Türkçe” İçin Seçilen Kavramların Yüzde Oranlarına Göre Sıralaması**

TÜRKÇE				
		Kararsız		
1-Güzel bir dildir.	%98.3	%0.7	%1	Çirkin bir dildir.
2-Canlıdır.	%96.9	%1.4	%1.7	Cansızdır.
3-Köklü bir dildir.	%96.2	%3.1	%0.7	Yeni bir dildir.
4- İyi bir iletişim aracıdır.	%94.8	%3.5	%1.7	İyi bir iletişim aracı değildir.
5-Büyük bir dildir.	%94.4	%4.2	%1.4	Küçük bir dildir.
6-Yararlı bir dildir.	%94.1	%4.8	%1	Yararsız bir dildir.
7-Zengin bir dildir.	%92.7	%4.2	%3	Fakir bir dildir.
8-Güçlü bir dildir.	%91.7	%3.8	%4.5	Zayıf bir dildir.
9-Doğal bir dildir.	%91.7	%4.5	%3.7	Yapay bir dildir.
10-Aktif bir dildir.	%91.4	%4.8	%3.8	Pasif bir dildir.
11-İncelikli bir dildir.	%89.5	%4.5	%5.9	Kaba bir dildir.
12-Coşkun bir dildir.	%89.3	%7.3	%3.4	Durgun bir dildir.
13-Kalıcıdır.	%88.6	%6.2	%5.2	Geçicidir.
14-Çok-yönlü bir dildir.	%87.9	%7.6	%4.5	Tek-yönlü bir dildir.
15-Değişken bir dildir.	%87.5	%6.2	%6.2	Sabit bir dildir.

16-Düzenli bir dildir.	%86.6	%6.6	%7	Düzensiz bir dildir.
17-Çekici bir dildir.	%86.4	%8.3	%5.1	İtici bir dildir.
18-Üretken bir dildir.	%84.8	%5.9	%9.4	Üretken bir dil değildir.
19-Diğer dillerden kolay etkilenir.	%83.3	%7.6	%9	Diğer dillerden kolay etkilenmez.
20-Yeterli bir dildir.	%80.9	%9.7	%9.4	Yetersiz bir dildir.
21-Zor bir dildir.	%57	%8	%34.9	Kolay bir dildir.
22-Basit bir dildir.	%54.7	%13.1	%32.2	Karmaşık bir dildir.

**Tablo11: “Edebiyat” İçin Seçilen Kavramların Yüzde Oranlarına Göre Sıralaması**

<b>EDEBİYAT</b>				
		<b>Kararsız</b>		
1-Zengindir.	%93.4	%6.6	%0,00	Fakirdir.
2-İnceliklidir.	%92.4	%3.8	%3.8	Kabadır.
3-Güçlüdür.	%91.8	%3.5	%4.8	Zayıftır.
4-Güzeldir.	%91	%3.1	%5.9	Çirkindir.
5-Yararlıdır.	%91	%2.4	%6.6	Yararsızdır.
6-Canlıdır.	%87.9	%5.5	%6.5	Cansızdır.
7-Coşkundur.	%86.9	%4.8	%8.4	Durgundur.
8-Çok yönlüdür.	%85.4	%9	%5.5	Tek yönlüdür.
9-Kalıcıdır.	%85.1	%8.3	%6.6	Geçicidir.
10-Çekicidir.	%84.1	%6.2	%9.7	İtici dir.
11-Aktiftir.	%80.3	%9	%10.8	Pasiftir.



12- Etikdir.	%78.6	%16.3	%5.2	Etik değildir.
13-Doğaldır.	%77.2	%8	%14.8	Yapaydır.
14-Eğlencelidir.	%76.2	%9.3	%14.6	Sıkıcıdır.
15-Değişkendir.	%71.3	%14.5	%14.2	Sabittir.
16-Olağanüstüdür.	%67.8	%13.5	%18.6	Sıradandır.
17-Bağımsızdır.	%65'i	%16.3	%18.7	Bağımlıdır.(Yönlendirilen ,baskı altında tutulan)
18-Gelenekseldir.	%63.1	%12.8	%24.3	Yenilikçidir.
19-Karmaşıktır.	%62	%14.2	%23.9	Basittir.
20-Süslüdür.	%57.8	%19.7	%22.5	Sadedir.
21-Gerçektir.	%56.1	%23.9	%20	Kurmacadır(hayalidir).
22- Zordur.	%53.6	%8.7	%37.7	Kolaydır

Frekans analizinin sonuçlarına göre Türkçe öğretmenliği ana bilim dalı öğrencilerinin “edebiyat” için yükledikleri kavramlar, yüzde oranlarına göre sıralandığında en çok tercih edilen üç kavram; “zengin”, “incelikli” ve “güçlü” kavramlarıdır. Seçilen tüm kavramlara bakıldığında ise olumsuz anlama sahip olarak “karmaşık” ve “zor” kavramları seçilmiştir. Ancak Türkçe öğretmenliği ana bilim dalı öğrencilerinin “edebiyat”ı “etik” ve “gerçek” sıfatlarıyla nitelermeleri dikkat çekicidir. Edebiyat kavramının tanımlamalarında “edep” kökünden gelmesine dayandırılarak yapılan açıklamalar öğrencilerin “edebiyat” kavramı için “etik (ahlaki)” olmalıdır sıfatını seçmelerinde etkili olmuş olabilir. “Edebiyat” için “gerçek” sıfatını seçmeleri sonucu da edebiyatın her şeyden önce bir kurmaca, kurgu olduğu tanımıyla çelişmektedir. Demek ki Türkçe öğretmenliği ana bilim dalı öğrencilerinin zihninde edebiyatın kurmaca olduğu yönü göz ardı edilmektedir.

Genel bir değerlendirme yapılacak olunursa Türkçe öğretmenliği ana bilim dalı öğrencileri “Edebiyat” kavramına yönelik genel olarak olumlu bir kavram

dünyasına sahiptirler. Olumsuz anlama sahip olarak düşünölebilecek, “karmaşık” ve “zor” kavramlarını seçmişlerdir. Türkçe öğretmenliğı bölümü öğrencilerinin “edebiyat”ı “zor” ve “karmaşık” görmelerinin sebebi muhtemelen ortaöğretimden başlamak üzere almış oldukları Türk Dili ve Edebiyatı derslerinden edinmiş oldukları izlenim ve yaşanmışlıkları olarak yorumlanabilir.

## BÖLÜM V

### V. SONUÇ

Bu bölümde, ortaya çıkan bulgular doğrultusunda, her bir alt probleme ilişkin sonuçlardan bahsedilmektedir.

#### 5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

##### 5.1.1. “Türkçe” Kavramına Yönelik Elde Edilen Sonuçlar

1. ve 4. sınıf öğrencilerinin “Türkçe”ye yükledikleri kavramlar arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığının tespitine yönelik yapılan bağımsız örneklemeler (independent samples) için t-testi bulguları göstermektedir ki, “Türkçe” kavramı için “kolay-zor”, “yararlı- yararsız”, “çekici-ıttıcı”, “yeterli-yetersiz”, “kalıcı-geçici”, “aktif-pasif”, “coşkun-durgun”, “basit-karmaşık”, “iyi bir iletişim aracıdır-iyi bir iletişim aracı değildir” maddelerinde, sınıf seviyelerine göre ortalamalar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. “Canlı-cansız”, “güzel-çirkin”, “doğal- yapay”, “güçlü- zayıf”, “çok yönlü- tek yönlü”, “değişken- sabit”, “düzenli- düzensiz”, “incelikli- kaba”, “üretken- üretken değil”, “zengin- fakir”, “köklü- yeni”, “büyük- küçük”, “diğer dillerden kolay etkilenir- kolay etkilenmez” maddelerinde sınıf seviyelerine göre ortalamalar arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Genel olarak bakıldığında “Türkçe” için yapılan kavram yüklemelerinde de 1. sınıf öğrencileri, 4. sınıf öğrencilerine göre daha olumsuz veya daha az olumluluk ortalaması ortaya koymuşlardır. Türkçe eğitimi alanında yükseköğretim sürecinin başlangıcında olan bu öğrencilerin “Türkçe”ye bakış açıları olumsuz bir görünüm sunmamaktadır.

### 5.1.2. “Edebiyat” Kavramına Yönelik Elde Edilen Sonuçlar

“Edebiyat” kavramı için “canlı-cansız”, “güzel- çirkin”, “kolay- zor”, “yararlı- yararsız”, “çekici- itici”, “eğlenceli- sıkıcı”, “doğal- yapay”, “kalıcı- geçici”, “aktif- pasif”, “güçlü- zayıf”, “çok yönlü- tekyönlü”, “değişken- sabit”, “coşkun- durgun”, “sade- süslü”, “basit-karmaşık”, “zengin- fakir”, “etik- etik değildir” maddelerinde, sınıf seviyelerine göre ortalamalar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Geleneksel- yenilikçi, incelikli- kaba, sıradan-olağanüstü, bağımsız- bağımlı, gerçek- kurmaca maddelerinde sınıf seviyelerine göre ortalamalar arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Genel olarak bakıldığında “Edebiyat” için yapılan kavram yüklemelerinde de 1. sınıf öğrencileri, 4. sınıf öğrencilerine göre daha olumsuz veya daha az olumluluk ortalaması ortaya koymuşlardır. Türkçe eğitimi alanında yükseköğretim sürecinin başlangıcında olan bu öğrencilerin Edebiyata bakış açıları olumsuz bir görünüm sunmamaktadır.

Başarslan’ın orta öğretim öğrencileri üzerinde yapmış olduğu çalışmada da “orta öğretim öğrencilerinin “Türkçe” ve “Edebiyat” kavramlarının içini doldurmaları sınıf seviyesine göre farklılık göstermektedir. Türkçe için; eğlenceli-sıkıcı, (erkeksi-kadınısı)<sup>2</sup>, basit-karmaşık maddelerinde farklılık görülmektedir. Edebiyat için; değişken-sabit, geleneksel-yenilikçi, sıradan-olağanüstü, sade-süslü, gerçek-kurmaca, tecrübe, (olaya dayanması-hayal ve duyguya dayanması), (ahlâki olmalı-ahlâki olmak zorunda değil)<sup>3</sup> maddelerinde farklılık görülmektedir.

Hem orta öğretim hem yüksek öğretim öğrencileri üzerine yapılan bu çalışmalar sonucunda görülmüştür ki; “Türkçe” için “basit – karmaşık” maddesinde sınıf seviyelerine göre farklılık görülür. “Edebiyat” için ise “değişken- sabit”, “sade-süslü”, “etik- etik değildir” maddelerinde sınıf seviyelerine göre farklılık görülür.

<sup>2</sup> Başarslan’ın çalışmasında kullanılan bazı madde çiftleri bu çalışmaya alınmamıştır. “Erkeksi- kadınısı”, “olaya dayanması-hayal ve duyguya dayanması” maddeleri bu çalışmada kullanılan ölçekte yer almamıştır

<sup>3</sup> Bu çalışmada, “ahlâki olmalı-ahlâki olmak zorunda değil” maddesi yerine “etik – etik değil” sıfat çifti bulunmaktadır.

## 5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

“Türkçe” ve “Edebiyat ” kavramlarının her ikisi için de hiçbir maddede (sıfat çiftinde) cinsiyet değişkenine göre ortalamalar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yani öğrencilerin Türkçe ve edebiyata kavram yüklemelerinde cinsiyetin bir anlamlı bir fark oluşturacak bir etkisi olmadığı görülmüştür. Başarlan’ın yapmış olduğu çalışmada ise orta öğretim öğrencilerinin “Türkçe” ve “Edebiyat” kavramlarının içeriğini doldurmaları cinsiyete göre farklılık göstermektedir. “Türkçe” için; Lise 9 öğrencilerinde “sıradan-olağanüstü”, “basit-karmaşık”, “erkeksi-kadınsı” maddelerinde farklılık görülmektedir. Lise 10 öğrencilerinde “soyut-somut”, “erkeksi-kadınsı” maddelerinde farklılık görülmektedir. Lise 11 öğrencilerinde erkeksi-kadınsı maddesinde farklılık görülmektedir. “Edebiyat için”; Lise 9 öğrencilerinde “soyut-somut”, “erkeksi-kadınsı” maddelerinde farklılık görülmektedir. Lise 10 öğrencilerinde “erkeksi-kadınsı”, “sıradan-olağanüstü”, “basit-karmaşık” maddelerinde farklılık görülmektedir. Lise 11 öğrencilerinde “erkeksi-kadınsı” maddesinde farklılık görülmektedir.

## 5.2. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

“Türkçe öğretmenliği ana bilim dalı öğrencilerinin aynı madde (sıfat çifti) için “Türkçe” ve “Edebiyat” için yükledikleri kavramlar arasında anlamlı bir fark var mıdır? sorusuna yönelik olarak; “Türkçe” ve “Edebiyat” için Türkçe Öğretmenliği ana bilim dalı öğrencilerinin ölçekte bulunan aynı maddelere (sıfat çiftlerine) kavram yükleme dereceleri arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığının tespiti için yapılan bağımsız örneklem (independent samples) için t-testi sonuçlarında; “güzel” ve “canlı” sıfatlarını, “Türkçe” için daha yüksek bir ortalama oranı ile seçtikleri görülür. “Kolay”lık sıfatını “Türkçe”ye atfederken; “Edebiyat” için “zor” sıfatını seçmişlerdir. “İncelikli” sıfatını ise daha yüksek bir ortalama oranı ile “Edebiyat” için seçmişlerdir. “Doğal”, “aktif” ve “değişken” sıfatlarının “Türkçe” ve “Edebiyat” için atfedilme ortalamaları birbirine çok yakındır. “basit”lik kavramını

“Edebiyat” için seçen öğrenciler bu maddeyi “Türkçe” için atfedememiş olup kararsız kalmışlardır.

Öğrenciler, “canlılık”, “güzellik”, “kolaylık”, “doğallık”, “aktiflik”, “basitlik” ve “değişkenlik” sıfatlarını daha çok “Türkçe” için tercih ederlerken “incelikli” sıfatını ise “Türkçe” yerine “Edebiyat” için daha yüksek ortalamalar ortaya koyarak seçmişlerdir. Türkçe öğretmenliği ana bilim dalı öğrencilerinin alanları ile ilgili bu iki önemli kavrama bakış açılarında görülmüştür ki; öğrenciler, aynı zamanda ana dilleri de olan ve öğretmeni- eğitmeni olacakları “Türkçe”ye ilişkin olarak zihinlerinde daha olumlu bir kavram dünyasına sahiptirler

## BÖLÜM VI

### VI. ÖNERİLER

Yapılan bu çalışma “Türkçe” ve “Edebiyat” kavramlarının Yüksek öğretimde Türkçe öğretmenliği ana bilim dalı öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu iki kavramın seçiliş nedeni; Türkçe eğitimi alan öğrencilerin (Türkçe öğretmeni adayları) bu kavramlarla birebir ilişkili olmaları ayrıca meslek hayatına başladıklarında artık bu kavramları öğrencilere kazandırmaya çalışacakları göz önünde tutulmasıdır.

Bundan sonra yapılacak çalışmalarda araştırmanın amacı ve niteliği açısından farklı kavramlar üzerinde semantik farklılık ölçeği kullanılarak yeni çalışmalar gerçekleştirilebilir. Ölçeğin değerlendirilmesinde ele alınabilecek diğer unsurlardan bazıları aynı üniversitenin farklı fakültelerinde ve bölümlerinde uygulama yapılarak sonuçların karşılaştırılmasıdır.

## KAYNAKLAR

Adıgüzel, Muhammet Sani. **Türkçe Öğretim Yöntemleri**. Ankara: Yeryüzü Yayınevi, 2004.

Aksan, Doğan. **Her Yönüyle Dil III**. Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları:439, Türk Tarih Kurumu Basımevi, 1990.

----- . **Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim**. Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları:439, Türk Tarih Kurumu Basımevi, 2000.

Aydın, Ayhan. **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**. Ankara: Tekağaç Eylül Yayınları: 48, 2004.

Aytaş, Gıyasettin. “Okuma Gelişiminde Çocuk Edebiyatının Rolü”, **Türklük Bilimi Araştırmaları. Hakemli Dergi. Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı**. Niğde: Bizim Büro Matbaası, 2003 Bahar, ss. 155-160.

Bacanlı, Hasan. **Sıfat Tarama Listesi Elkitabı**. Konya: Toplum Kitabevi,1991.

----- . **Gelişim ve Öğrenme**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım(Gözden geçirilmiş 5. baskı.), 2002.

----- . **Psikolojik Kavram Analizleri**. Ankara: Nobel Yayınları, 2002.

Banguoğlu, Tahsin. **Türkçenin Grameri**. Ankara: Atatürk Kültür, Dil Ve Tarih Kurumu Yayınları:528, Ankara Üniversitesi Basımevi, 2004.

Başarslan, Suzan.“Orta Öğretim Öğrencilerinin Türkçe ve Edebiyat’a Yükladıkları Kavramlar ve Kavram Analizi”.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2005.



Başkan, Özcan. **Bildirişim, İnsan- Dili ve Ötesi**. İstanbul: Multilingual Yayınları, 2003.

Bilgegil, M. Kaya. **Edebiyat Bilgi Ve Teorileri**. İstanbul: Enderun Kitabevi, 1989.

Bilgin, Nuri. **Sosyal Psikolojide Yöntem ve Pratik Çalışmalar**. İstanbul: Sistem Yayıncılık, 1995.

Cüceloğlu, Doğan. **İnsan ve Davranışı-Psikolojinin Temel Kavramları**. İstanbul: Remzi Kitabevi, 2000.

Chomsky, Noam. **Aspects of the Theory of Syntax**. Frankfurt: M.1973' den aktaran Aksan, Doğan. **Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim**. Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları:439, Türk Tarih Kurumu Basımevi, 2000.

Çiftçi, Musa. "Dil ve Edebiyat Öğretiminde Zaman Haritası", **Türklük Bilimi Araştırmaları. Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı**. Niğde: Bizim Büro Matbaası, 2003 Bahar, ss. 70-78.

Deniz, Sabahattin ve Sibel Tuna. "İlköğretim Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumları: Köyceğiz Örnekleme" **Milli Eğitim -Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi** -Sayı: 170, Bahar 2006, ss. 339-350.

Devellioğlu, Ferit. **Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lûgat**. Ankara: Aydın Kitabevi Yayınları, 1993.

Dilidüzgün, Selahattin. "Çocuk Kitaplarında Yazınsal Nitelik". I. **Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu- Sorunlar ve Çözüm Yolları**- Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi ve Tömer Dil Öğretim Merkezi, Ankara: 20-21 Ocak, 2000, ss. 253-267.

Doğan, Mehmet. **Büyük Türkçe Sözlük**. İstanbul:1996.

Erden, Münire ve Yasemin Akman. **Eğitim Psikolojisi Gelişim Öğrenme Öğretme**. Ankara: Arkadaş Yayınevi, 1997.

Ergenç, İclal. “Ana Dilinde Yapılan Eğitimin Kavram Gelişimi ve Düşünce Üretimine Etkisi,” **Türkçenin Dünü, Bugünü, Yarını. Uluslararası Bilgi Şöleni. Bildiriler**. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları/2935, Yayınlar Dairesi Başkanlığı, Özel Dizi / 24, Türk Tarih Kurumu Basımevi, 7-8 Ocak 2002, ss.129-133.

----- . “Türkiye’deki Ana dili Sorunu”, **Dil Dergisi**. Sayı: 25, 1994, ss.12-15.

Ergin, Muharrem. **Üniversiteler İçin Türk Dili**. İstanbul: Bayrak Basım/ Yayımlar/ Tanıtım, Tavaslı Matbaacılık Ltd. ,2002.

Eskinazi, Layza. “5;(0)-7;(12) Yaş Çocuklarına Yönelik Dil Kullanım Yeteneklerini Belirleyen Ölçeğin Oluşturulması Ve Geçerlik Güvenirlik Çalışması”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü**. 2003.

Fidan, Nurettin. **Okulda Öğrenme ve Öğretme**. Ankara: Alkım Yayınları, 1985.

Gander, M.J. ve H.W. Gardiner. **Çocuk ve Ergen Gelişimi**. (çev: Bekir Onur) Ankara: İmge Kitabevi, 1993.

Garrod, Simon and Pickering, J. Martin. **Language Processing**. United Kingdom: Psychology Press. 1999’den aktaran Eskinazi, Layza. “5;(0) - 7;(12) Yaş Çocuklarına Yönelik Dil Kullanım Yeteneklerini Belirleyen Ölçeğin Oluşturulması ve Geçerlik Güvenirlik Çalışması” Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. **Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü**. 2003.

Gövsä, İbrahim Alaettin. **Çocukta Zihinsel Gelişim**. İstanbul: Hayat Yayıncılık, 1998.

Gücüyeter, Bahadır. "1950-2000 Yılları Arasında Yayımlanan Çeşitli Dergilerdeki Türkçe ve Türk Dili Edebiyatı Öğretimi İle İlgili Makalelerin İncelenip Değerlendirilmesi" Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. **Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü**. 2002.

Gürsoy- Naskali, Emine. " Türkçe Kelimesi – Türkçede Hece Tipleri- Cümle Unsurlarını Tayin Kıstası- Ek Halinde Zamir Olabilir mi?" **Türk Gramerinin Sorunları Toplantısı (22 - 23 Ekim)**, Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, Türk Dil Kurumu Yayınları: 600, 2004.

Güzel, Abdurrahman. " Bu, Devlet Müdahalesini Gerektiren Bir Konudur". **Mili Eğitim Dergisi**. Sayı: 129, 1996'dan aktaran Özbay, Murat. "Türkçe Öğretiminde Hedef- Araç İlişkisinin Ders Kitabı Örneğinde Değerlendirilmesi" **Türklük Bilimi Araştırmaları** Hakemli Dergi, Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı. Sayı:13(Bahar), Niğde, 2003.

Göğüş, Beşir. "Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminde Karşılaşılan Başlıca Sorunlar (Panel Konuşmalarından)," **Ortaöğretim Kurumlarında Türk Dili Ve Edebiyatı Öğretimi ve Sorunları Paneli**, Türk Eğitim Derneği IV. Öğretim Toplantısı, Ankara: 10-11 Nisan, 1986.ss.83-88.

Hançerlioğlu, Orhan. **Felsefe Ansiklopedisi III**. İstanbul: Remzi Kitabevi, 1985.

Hacıeminoğlu, Necmettin. "Okullarda Türkçe Dersleri" **Türk Kültürü**. Sayı: 8, 1963, ss.16-18

Hickman, Maya. "Dil Ediniminin Psiko-Sosyal Yönleri". (çev: Hakan Gür) **Dil Dergisi, Dilbilim Çevirileri Özel Sayısı**. Sayı: 37.ss.35-58. 1995. (Psychological aspects of language acquisition" başlıklı makale Fletcher, P.& Garman, M.(yay.

Haz.) 1992. Language Acquisition. İkinci basım. Cambridge: Cambridge University Pres. Sayfa 9-29 dan alınmıştır.)

İmer, Kamile. “Toplumbilim Kavramları Işığında Türk Dil Devriminin Değerlendirilmesi” **Uygulamalı Dilbilim Açısından Türkçenin Görünümü**, Ankara: Dil Derneği Yayınları:5, 1994, ss. 75-87.

Kantemir, Enise. “Ortaöğretimde Türk Dili Ve Edebiyatı Öğretimine Genel Bir Bakış,” **Ortaöğretim Kurumlarında Türk Dili Ve Edebiyatı Öğretimi ve Sorunları**, Türk Eğitim Derneği IV. Öğretim Toplantısı, Ankara: 10-11 Nisan 1986, ss.31-41.

Karaalioğlu, Seyit Kemal. **Edebiyat Sanatı**. İstanbul: İnkılâp ve Aka Kitabevleri Koll. Şti., 1980.

Karasar, Niyazi. **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2002.

Kavcar, Cahit. **Edebiyat ve Eğitim**. Ankara: Engin Yayınevi, 1999.

Kavcar, Cahit ve Ferhan Oğuzkan ve Sedat Sever. **Türkçe Öğretimi: Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin**. Ankara: Engin Yayınevi, 2004.

Klausmeier, Herbert J. “Concept Learning and Concept Teaching”, **Educational Psychologist**, Lawrence Erlbaum Associates, 1992, s.s. 267-286.

Korkmaz, Zeynep. **Gramer Terimleri Sözlüğü**. Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları: 575, 2003.

----- . **Türkiye Türkçesi Grameri**. Ankara:TDK Yay:827, 2003.

Köknel, Özcan. **Akıl İle Düşünce Gücü**. İstanbul: Altın Kitaplar, 2003.

Levend, Agah Sırrı. **Türk Dilinde Gelişme ve Sadeleşme Evreleri**. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları: 347, 1972.

Lyons, John. **Semantics**. C.II. Cambridge, 1977'den aktaran Aksan, Doğan. **Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim**. Ankara: Atatürk Kültür, Dil Ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları:439, Türk Tarih Kurumu Basımevi, 2000.

MEB. **Örnekleriyle Türkçe Sözlük**. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 2002.

Mengi, Mine. **Eski Türk Edebiyatı Tarihi**. Ankara: Akçağ Yay., 1995.

Moran, Berna. **Edebiyat Kuramları ve Eleştiri**. İstanbul: Cem Yayınevi, 1994.

Nas, Recep. **Türkçe Öğretimi**. Bursa: Ezgi Kitabevi, 2003.

Obler, K. Loraine and Gjerlow, Kris. **Language and The Brain**. Cambridge: Cambridge University Pres. 1999. 'den aktaran Eskinazi, Layza. "5;(0) -7;(12) Yaş Çocuklarına Yönelik Dil Kullanım Yeteneklerini Belirleyen Ölçeğin Oluşturulması ve Geçerlik Güvenirlik Çalışması" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. **Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü**. 2003.

Oğuzkan, Ferhan. "Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminde Karşılaşılan Başlıca Sorunlar (Panel Konuşmalarından)," **Ortaöğretim Kurumlarında Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi ve Sorunları Paneli**, Türk Eğitim Derneği IV. Öğretim Toplantısı, Ankara: 10-11 Nisan, 1986.

Osgood, C. E. "Cross- Cultural Comparability in Attitude Measurement via Multilingual Semantic Differentials", **Readings in Attitude theory and Measurement**. Ed. Martin Fishbein. New York: John Wiley & Sons, Inc., pp.108-116. 1967' dan aktaran Tavşancıl, Ezel. **Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi**. Ankara: Nobel Yayınları, 2002.

Öner, Necati. **Klasik Mantık**. Ankara: 1970'den aktaran Aksan, Doğan. **Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim**. Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları:439, C.3., 2000.

Önertoy, Olcay. "Yazın ve Türkçe Öğretiminde Sevindirici Gelişmeler". **Çağdaş Türk Dili Dergisi**-Dil Derneğinin Aylık Dil ve Yazın Dergisi-. Sayı: 112 (Haziran), 1997.

Özön, Mustafa Nihat. **Edebiyat ve Tenkid Sözlüğü**. İstanbul: İnkılap Kitabevi, 1954.

Öztürk, Cemil ve Rahmi Otluoğlu. **Sosyal Bilgiler Öğretiminde Edebi Ürünler ve Yazılı Materyaller**. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2003.

Püsküllüoğlu, Ali. **Edebiyat Sözlüğü**. İstanbul: Özgür Yayınları: 95. 1996.

Sami, Şemsettin. **Türkçe Temel Sözlük III**. İstanbul: Tercüman Gazetesi, Karakuşak Basın ve Yayın Limited Şirketi, 1989.

Sapir, Edward& Bloomfield, Leonard ve arkadaşları. **Yirminci Yüzyıl Dil Bilimi** (Çev. Osman Senemoğlu). İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları, 1999.'den aktaran Eskinazi, Layza. "5;(0) -7;(12) Yaş Çocuklarına Yönelik Dil Kullanım Yeteneklerini Belirleyen Ölçeğin Oluşturulması ve Geçerlik Güvenirlik Çalışması" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. **Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü**. 2003.

Saussure, Ferdinand de. **Cours de Linguistique Generale**, Paris: Ch. Bally- A. Sechehaye, 1931'den aktaran Aksan, Doğan. **Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim**. Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları:439, Türk Tarih Kurumu Basımevi, 2000.

Sayın, Şara. “Edebiyat Eğitimi”. **Nasıl Bir Edebiyat Eğitimi Sempozyumu**, Edebiyat Eğitimi Çalıştayı, İstanbul: 9 Mart, 2002, ss.68-73.

Senemoğlu, Nuray. **Gelişim Öğrenme Ve Öğretim: Kuramdan Uygulama**, Ankara: Gazi Yayınevi, 1997.

Sever, Sedat. **Türkçe Öğretiminde Tam Öğrenme**. İstanbul: Ya-Pa Yayınları, 1995.

----- . “Türkçe Öğretiminde Yeni Yapılanma Çalışmaları” **Anadolu Çağdaş Eğitim Vakfı, Cumhuriyetimizin 80. Yılında Türkçemiz**. Ankara: Grafiker Ltd. Şti., 2004, ss. 47-54.

----- . “Öğretim Dili Olarak Türkçenin Sorunları ve Öğretme- Öğrenme Sürecindeki Etkili Yaklaşımlar” **Türkçenin Dünü, Bugünü, Yarını. Uluslararası Bilgi Şöleni. Bildiriler**. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları/2935, Yayınlar Dairesi Başkanlığı, Özel Dizi / 24, Türk Tarih Kurumu Basımevi, 7-8 Ocak 2002, ss.185-204.

----- . “Demokratik Kültür Edinimi Sürecinde Dil ve Edebiyat Öğretimi” **Yaşadıkça Eğitim**. Sayı: 56 (Ocak-Şubat), 1998.’ dan aktaran Öztürk, Cemil ve Rahmi Otluoğlu. **Sosyal Bilgiler Öğretiminde Edebi Ürünler ve Yazılı Materyaller**. Ankara : Pegem A Yayıncılık, 2003.

Takış, Taşkın. “Edebiyatla Kısa Bir Yolculuk”. **Doğu – Batı Düşünce Dergisi** (Edebiyat Üstüne) Yıl:6, Sayı: 22, (Şubat, Mart, Nisan) Ankara: Doğu- Batı Yayınları, 2003.

Tavşancıl, Ezel. **Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi**. Ankara: Nobel Yayınları, 2002.

T. C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2005).

Türkçe Dersi 6., 7., 8. Sınıflar Öğretim Programı. [http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d\\_op=TopRated](http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d_op=TopRated) 27.12. 2005 tarihinde alınmıştır.

Toklu, Osman. **Dilbilime Giriş**. Ankara: Akçağ Yay. 2003.

Tosunoğlu, Mesiha. “Okula Başlama Çağındaki Çocuklarda Kavramlar,” (Edit.: İdris Karakuş) **Prof. Dr. Sadık Tural Armağanı**. Ankara: Can Reklamevi Basın Yayın Ltd. Şti., 2002.

Tural, Sadık. **Sorulara Cevaplarla Kültür, Edebiyat, Dil**. Ankara: Ecdad Yayınlar, 1992.

Türkçe Sözlük. Türk Dil Kurumu Yayınları:549, Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu, 10. Baskı, Ankara: 4. Akşam Sanat Okulu Matbaası, 2005.

Uzun, Leyla. “Kavram ve Sözcük Öğretimi Üzerine Notlar III” (2006), <http://modersmal.skolutveckling.se/turkiska/Leyla/ped>. 27.04.2006 tarihinde alınmıştır.

Ülgen, Gülten. **Kavram Geliştirme Kuramlar ve Uygulamalar**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2001.

----- **Kavram Geliştirme Kuramlar ve Uygulamalar**. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2004.

Ünlü, Mahir. **Kavramlar ve Boyutları**. İstanbul: İnkılâp ve Aka Kitabevleri Koll. Şti., 1980.

Vardar, Berke. **Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü**. İstanbul: ABC Kitabevi Yayın ve Dağıtım A.Ş., 1998.



Vygotsky, L.S. **Düşünce ve Dil**, İstanbul: Kaynak yayınları, 1985'den aktaran Çiftçi, Musa. “Dil ve Edebiyat Öğretiminde Zaman Haritası”, **Türklük Bilimi Araştırmaları. Hakemli Dergi. Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı**. Niğde: Bizim Büro Matbaası, 2003 Bahar, ss. 70-78.

Wellek, Rene ve Austin Varren. **Edebiyat Teorisi**. (çev: Ömer Faruk Huyugüzel) İzmir: Akademi Kitabevi, 2001.

Yalçın, Alemdar. **Türkçe Öğretim Yöntemleri – Yeni Yaklaşımlar**. Ankara: Akçağ Yayınları, 2002.

Yüksek Öğretim Kurulu Öğretmen Yetiştirme Programları

[http://yok.gov.tr/egitim/ogretmen/aciklama\\_program.doc](http://yok.gov.tr/egitim/ogretmen/aciklama_program.doc) 27.04.2005 tarihinde alınmıştır.

Zülfikar, Hamza. “Türk Milli Eğitiminde Yaşanan Terim Çeşitliliği” **Anadolu Çağdaş Eğitim Vakfı, Cumhuriyetimizin 80. Yılında Türkçemiz**. Ankara: Grafiker Ltd. Şti., 2004, ss. 27-30.

Zoralioğlu, Selma. “‘Edebiyat’ Kavramı İçin Yapılan Tariflerin Edebiyat Nazariyatı Açısından İncelenmesi”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. **Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü**. 1996.

**Ek: 1**

### TÜRKÇE VE EDEBİYAT KAVRAMLARINA YÖNELİK SEMANTİK AYRIM ÖLÇEĞİ

Elinizdeki ölçek, Türkçe ve Edebiyat kavramlarını tanımlamak amacıyla kullanılmakta ve 88 sıfattan oluşan bir liste halinde uygulanmaktadır. Sizlerden istenen, olmasını düşündüğünüz değil, gerçekten olduğuna inandığınız sıfatları seçmenizdir.

Verilen sıfat çiftlerinden hangisinin doğru olduğunu düşünüyorsanız o sığata yakın olan sütunlardan yalnızca birini işaretleyiniz. Düşünmüş olduğunuz sıfatın en yakınındaki kutucuğu işaretlediğiniz takdirde bu sığata katılımınız en güçlü derecede olup; bu kutucuktan uzaklaştıkça o sığata katılım dereceniz de azalıyor demektir. Anketi içinizden geldiği gibi cevaplamaya ve cevapsız soru bırakmamaya çalışınız. Katılımınız için teşekkürler.

Arş. Gör. Suna CANLI

**Örnek:**

I. Sıra Sıfatlar	Tamamen	Oldukça	Kısmen	Kararsız	Kısmen	Oldukça	Tamamen	II. Sıra Sıfatlar	
1-Canlıdır.			X					Cansızdır.	

Cinsiyetiniz :

**E**                       **K**

Sınıfınız:

**1. sınıf**               **2. sınıf**               **3. sınıf**               **4. sınıf**

<b>TÜRKÇE</b>								
I. Sıra Sıfatlar	Tamamen	Oldukça	Kısmen	Kararsız	Kısmen	Oldukça	Tamamen	II. Sıra Sıfatlar
1-Canlıdır.								Cansızdır.
2-Güzel bir dildir.								Çirkin bir dildir.
3- Kolay bir dildir.								Zor bir dildir.
4-Yararlı bir dildir.								Yararsız bir dildir.
5-Çekici bir dildir.								İtici bir dildir.
6-Doğal bir dildir.								Yapay bir dildir.
7-Yeterli bir dildir.								Yetersiz bir dildir.
8-Kalıcıdır.								Geçicidir.
9-Aktif bir dildir.								Pasif bir dildir.
10-Güçlü bir dildir.								Zayıf bir dildir.
11-Çok-yönlü bir dildir.								Tek-yönlü bir dildir.
12-Değişken bir dildir.								Sabit bir dildir.
13-Coşkun bir dildir.								Durgun bir dildir.
14-Düzenli bir dildir.								Düzensiz bir dildir.
15-İncelikli bir dildir.								Kaba bir dildir.
16-Üretken bir dildir.								Üretken bir dil değildir.
17- Basit bir dildir.								Karmaşık bir dildir.
18-Zengin bir dildir.								Fakir bir dildir.
19-Köklü bir dildir.								Yeni bir dildir.
20-Büyük bir dildir.								Küçük bir dildir.
21- İyi bir iletişim aracıdır.								İyi bir iletişim aracı değildir.
22-Diğer dillerden kolay etkilenir.								Diğer dillerden kolay etkilenmez.



## ÖZGEÇMİŞ

<b>Adı Soyadı</b>	: Suna CANLI
<b>Sürekli Adresi</b>	:A.İ.B.Ü. Gölköy Kampüsü, Prefabrik Konutlar, C-139 14280 BOLU
<b>Doğum Yeri ve Yılı</b>	: Kastamonu / 09.11.1982
<b>Yabancı Dili</b>	: İngilizce
<b>İlköğretim</b>	: Atatürk İlköğretim Okulu/ 1995-1996
<b>Ortaöğretim</b>	: Taşköprü Lisesi (Yabancı Dil Ağırlıklı) 1999- 2000
<b>Lisans</b>	: Karadeniz Teknik Üniversitesi / 2003- 2004
<b>Yüksek Lisans:</b>	Abant İzzet Baysal Üniversitesi /
<b>Ana bilim Dalı</b>	: Türkçe Öğretmenliği
<b>Bilim Dalı</b>	: Türkçe Eğitimi
<b>Yayımları</b>	:

### **Hakemli Ulusal Dergilerde Çıkan Makaleler**

Ayyıldız M. ve Ü. Bozkurt, S. Canlı (2006). “Okuma Kültürü Üzerine Bir Araştırma” **Millî Eğitim( Edebiyat Eğitimi ve Öğretimi Özel Sayısı)**, Sayı:169, s. 277–296.

### **Bildiriler**

Canlı, S.(2006) “Rıfat Ilgaz’ın *Cankurtaran Yılmaz ve Küçükçekmece Okyanusu* Adlı Romanlarının Eleştirel Düşünmeye Etkisi” **Rıfat Ilgaz Sempozyumu**, 10–11–12 Mayıs. Kastamonu(A.Ü. Kastamonu meslek Yüksekokulu).

Ayyıldız M., S. Canlı (2005) “ ‘Gül’ Sembolünün Taşıdığı Anlam Bakımından ‘Gül Yetiştiren Adam’ Ve ‘Gülün Adı’ Romanları Üzerine Bir İnceleme” **I. Ulusal Isparta Gül Sempozyumu**, 2- 3 Haziran ( Süleyman Demirel Üniversitesi).

**Çalışma Hayatı**

:Araştırma Görevlisi / A.İ.B.Ü. Eğitim Fakültesi  
Türkçe Eğitimi Bölümü (31.12. 2004)