

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN EDEBİYATA YÜKLEDİKLERİ KAVRAMSAL ANLAMLAR ††

Suzan BAŞARSLAN **
Mustafa AYYILDIZ ***

ÖZET

Bu çalışma, Lise 9, 10, 11 sınıf öğrencilerinin edebiyata yükledikleri kavramları tespit etmeye ve bu kavramların analizlerini yapmaya yöneliktir. Çalışmada şu kavramlar esas alınarak öğrencilere anket uygulanmıştır. Canlı-cansız, soyut-somut, güzel-çirkin, zor-kolay, yararlı-yararsız, çekici-itici, eğlenceli-sıkıcı, doğal-yapay, erkeksi-kadını, yeterli-yetersiz, kalıcı-geçici, aktif-pasif, güçlü-zayıf, çok yönlü-tek yönlü, değişken-sabit, coşkun-durgun, düzenli-düzensiz, geleneksel-yenilikçi, incelikli-kaba, üretken-üretken değil, sıradan-olağanüstü, sade-süslü, basit-karmaşık, zengin-fakir, bağımlı-bağımsız, bilgilendirici-bilgilendirici değil, gerçek-kurmaca, tecrübe bilgi olaya dayalı- hayal duyguya dayalı, dışa dönük- içe dönük, ahlaki olmalı-ahlaki olmak zorunda değil. Bu anketin uygulandığında Semantik Ayrım ölçeği kullanılırken, analizinde faktör analizi, ki-kare ve frekans analizinden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonunda edebiyat kavramının genellikle canlı, güzel, zor, yararlı, çekici, eğlenceli, doğal, yeterli, kalıcı, aktif, güçlü, çok yönlü, coşkun, düzenli, geleneksel, incelikli, üretken, zengin, bilgilendirici, gerçek, tecrübeye dayalı ve ahlaki olmalı kavramlarıyla tanımlandığı tespit edilmiştir. Ayrıca Lise 9, 10, 11. sınıf öğrencilerinin edebiyat kavramını tanımlamalarında sınıf seviyesine, cinsiyete ve okul türüne göre farklılıklar olduğu belirtilmiştir. Bunun yanı sıra yaşa göre bir farklılığın olmadığı da ifade edilmiştir. Daha sonra bu verilerden hareketle öğrencilerin edebiyat kavramı ile ilgili olarak bir yargıya varamadıkları ve bu kavramların öğretiminde bir sorun olduğu vurgulanmıştır. Bu sorunun giderilmesi için ders içi, ders dışı, araç-gereç ve materyallerin yanı sıra öğretmenlik mesleğine ve müfredata daha çok önem verilmesi önerilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Edebiyat Kavramı, Edebiyat öğretimi, Kavram analizi

THE CONCEPTIONS HIGH SCHOOL STUDENTS ATTRIBUTE TO THE TERM LITERATURE

ABSTRACT

This study aims both to determine the conceptions 9th, 10th, and 11th grade high school students attribute to the terms literature and to analyze the conceptions. A questionnaire was administered to the participants based on the following concepts: animate-inanimate, concrete-abstract, beautiful-ugly, difficult-easy, useful-useless, attractive-repulsive, funny-boring, natural-artificial, masculine-feminine, sufficient-insufficient, permanent-temporary, active-passive, powerful-weak, versatile-monotone, variable-static, exuberant-stagnant, regular-irregular, traditional-reformist, polite-rude, productive-unproductive, ordinary-extraordinary, plain-decorated, rich-poor, dependent-independent, informative-uninformative, real-fictitious, experiential-imaginary, external-internal, need to be ethical-not need to be ethical. Semantic separation scale was used in the administration of the questionnaire and factor analysis, chi-square and frequency analysis techniques were employed in the analysis. At the end of the study, it was found that the term literature is generally used to refer to the conceptions of animate, beautiful, difficult, useful, attractive, funny, natural, sufficient, permanent, active powerful, versatile, exuberant, regular, traditional, polite, productive, decorated, rich, informative, real,

†† Bu çalışma Suzan BAŞARSLAN'ın yüksek lisans tezine dayanmaktadır.

** Edebiyat Öğretmeni

*** Yrd. Doç. Dr. AİBÜ Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

experiential and need to be ethical. Furthermore, 9th, 10th, and 11th grade high school students' conceptions of literature show differences with respect to their grade levels, gender, and different types of schools they attended. Moreover, no differences were observed with respect to their age. Based on the findings of the study, it is claimed that students cannot easily reach a judgement about the term literature and it was emphasized that there is a problem in teaching of related concepts. It was argued that one needs to pay more attention to teaching methods and curriculum employed in particular, as well as the course and extra curriculum materials and tools to be developed in order to eliminate this problem.

Key words: The Conception of Literature, Teaching of Literature, Analyse of Conception

1. GİRİŞ

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

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

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

Kavramlar toplumsal uzlaşma kadar iletişimde de önemlidir. Tosunoğlu, kavramların iletişimdeki rolüne değinerek kavramların, toplum tarafından paylaşılan ve üzerinde antlaşma sağlanan değerleri simgelediklerini ve bu yüzden iletişim açısından önemli olduklarını vurgulamaktadır. Eğitim-öğretimde iletişim, ancak üzerinde antlaşma sağlanan kelime ve kavramların kullanılmasıyla gerçekleşmektedir. Eğitim ve öğretimin hedefi olan öğrenme; düşünmenin oluşumu, problemlerin çözümü, yeni karşılaşılan durumların kavranması... olarak tanımlanır ki bunlar kavramların işlevleridir. Okulda verilen eğitim-öğretimle hedeflenen, çocuğun sonsuz sayıda kavrama faaliyeti yapmasıdır, yani kavramlar, öğrenme için temel şartlardan biridir. Her türlü öğrenmenin dil aracılığıyla gerçekleştiği düşünüldüğünde kavram öğretiminin, kavramların göstergesi olan kelimelerin, eğitim-öğretim ve iletişim açısından ne denli önemli oldukları ortadadır (Tosunoğlu, 2002:167). Sözcükler, metaforlar, terimler, deyimler, atasözleri, özdeyişler... söz varlığını oluşturur. Söz varlığı, “aynı zamanda, o dili konuşan ulusun maddi ve manevi kültürünü, dünya görüşünü, yaşam koşullarını ve deneyimlerini de yansıtır” (Aksan, 2002:13). Bu da şunu ispatlar ki kavramlar, kavramların ifadesi olan dil ve dili oluşturan unsurlar toplumsal uzlaşma ve kültür aktarımının... dışında çok daha karmaşık bir faydalılığı gerçekleştirir. Aslında “gündelik yaşamda her sözcüğün altında bu anlamda bir temel kavram yatar, ama her temel kavram tek bir sözcükle bütünüyle kuşatılmaz” (Göktürk,1979:148). Bu yüzden temel kavramlar örgüsü yani “gerçek ya da tasarımsal görüngeleri sınıflandırmaya, herhangi bir öbek içine yerleştirmeye yarar özellikler dağarcığı”na(Göktürk,1979:148) ihtiyaç duyarız. Çocuklar, ilköğretim döneminde “günlük yaşamda kullanılması gereken sözcüklerin büyük bir bölümünü öğrenirler. Bunun dışında, bu günlük konuşma diline türlü türlü bilgi dallarına özgü yeni sözcük ve terimleri de katarlar” (Kavcar, Oğuzkan, Sever, 2004:7). İlköğretim döneminde çocukların sözcük dağarcığının önemli ölçüde ve hızla geliştiği düşünüldüğünde, bu dönemde ve sonrasında kavram öğretiminin sadece günlük hayatta kullanılması gereken sözcüklerin ve çeşitli bilgi dallarına ait bir kısım yeni sözcüklerin öğretimi olarak düşünülmemesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. Kavramların sayısız obje, fikir ve olayları kategorize etmek, iletişimi kolaylaştırmak, bilgilerin sistematik olarak gruplanmasını ve örgütlenmesini sağlamak, kalıcı bilgi sistemi sağlamak” (Erden-Akman, 1997:203)gibi yararları, kavramları, okul öğrenmelerinin vazgeçilmez unsurlarından yapmaktadır.

Kavramlara her alanda, özellikle dil ve onun uygulama alanı olan Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde ihtiyaç duyarız. Dil öğretimi, kavramlarla gerçekleştirilir. İnsan, kavramlarla düşünür, kavramları da kelimelerle ifade eder. Her düşünce akımının kendi kavramları vardır ve bu kavramlar zaman içinde gelişir ve değişir. Dil öğretme fikri, tarihten günümüze kadar, dil öğretimiyle ilgili pek çok yeni kavram oluşmasına neden olmuştur. Örneğin ana dil, dil bilinci, dilsel gelişim, dil bilgisi, dilbilim, okuma, anlama, anlatma, konuşma, yazma becerileri, anlatım, sözlü ve yazılı anlatım, güzel yazı, kompozisyon... Kavram öğretiminin dil ile yapıldığı düşünüldüğünde, dilin, kavram öğrenme ve geliştirme konusundaki önemi göz ardı edilemez ve dil ve kavram öğrenme arasındaki ilişki ve buna paralel olarak dil-kültür-edebiyat ilişkisi açıklanması gerekli yeni kavramlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Edebiyat kavramına yönelik bakış açılarına baktığımızda içinin şu şekillerde doldurulduğu görülmektedir:

“Edebiyat:

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

“2. Bir bilim kolunun türlü konuları üzerine yazılmış yazı ve eserlerin hepsi, literatür.

3. İçten olmayan, gereksiz, boş sözler” (TDK Sözlük, 1998:670).

“Edebiyyât:

1. Nazımlı, nesirli, güzel sözler.

2. Bu sözlerden bahseden ilim” (Sâmi, 1989:84).

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

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

Edebiyat, Sever tarafından şöyle açıklanmaktadır: “En yalın anlamıyla, sanatçının yaşamı anlamasına yönelik bir çaba; yaşanılanları, yaşanılacakları sözcüklerle var etmeye yönelik bir eylemdir edebiyat” (Sever, 2003:V). Kavcar’a göre edebiyat, “çağlar boyunca insanoğlunun duyduğu, düşündüğü ve yaptığı her şeyi en zengin ve en etkili biçimde ortaya koyan bir sanattır” (Kavcar,1999:4). Alperen, bu konuda şunları ifade etmektedir: “İnsan ve cemiyet hayatını yansıtan duygu, düşünce ve hayallerin sözlü ve yazılı olarak güzel ve etkili bir biçimde anlatılması sanatına edebiyat diyoruz. Edebiyat mahsulleri dil ile meydana getirilir. Dili gelişmemiş toplumların edebiyatı da gelişmemiştir. Türk edebiyatının zenginliği, Türkçenin gelişmişliğinden dolaydır” (Alperen, 2001:156). Wellek-Varren (1993) Edebiyat tanımını edebiyat olmayan arasındaki karlılaştırmadan yola çıkarak şöyle belirtmiştir: “Karşımıza çıkan ilk problem açıktır ki edebiyat biliminin konusu olan şeydir. Edebiyat nedir? Ne değildir? Edebiyatın tabiatı nedir? Aslında böylesi bir sorular basit görünürler, ama açıkça cevaplandırıldıkları nadirdir.

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

‘muhteva ile şeklin aynı sayılması’ da, sanat eseri içerisindeki yakın karşılıklı ilişkilere dikkat çekmekle birlikte, fazla kolaycı olması bakımından yanıltıcıdır. Bu yaklaşım tarzı, sanat eserinin muhteva açısından olsun teknik açıdan olsun herhangi bir unsurunu tahlil etmenin eşit derecede yararlı olacağı yolundaki yanlış düşüncenin güç kazanmasına yol açar ve böylece bizi eseri bütünlüğü içerisinde görmek mecburiyetinden sarfınazar ettirir. ‘Şekil’ ve ‘muhteva’ ancak birlikte düşünüldüğünde işe yarayabilecek terimler olduğu halde, gerçekte büyük ölçüde farklı anlamlarda kullanılırlar. Aslında bunlar dikkatli bir şekilde tanımlanmış olsalar bile sanat eserini çok basit bir şekilde ikiye bölerler. Sanat eserinin modern bir tahlili daha karmaşık sorularla –eserin varlık tarzına, tabakalar sistemine ilişkin sorularla- başlamalıdır.

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

Bilgegil, Edebiyat kelimesinin menşei ve kelimenin Türkçe’deki macerası hakkında şunları ifade etmektedir:

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

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

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

Kelimenin Türkçedeki macerası şöyledir:

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

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

Namık Kemal’e göre, her şey millete faydası nispetinde değerlidir. Edebiyatsız

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

Demek ki Nâmık Kemal, her şeyden önce edebiyâta ahlâki bir gâye çizmektedir. Edebiyat, önce gerçeği aksettirmelidir. Gerçek, Kemal Beyin dilinde, realiste’lerdeki mânâsı ile kullanılmamaktadır. Kemal, bu söz yardımıyla, mevzûunu ve diğer malzemesini imkânsızlıklar âleminde almayan bir edebiyattan bahsetmektedir. Görülüyor ki, Namık Kemal, akla dayanan “ilmi” bir edebiyat taraftarıdır. Esâsen yazara göre “güzel yazmak güzel düşünmekten” başka bir şey değildir. Hemen her husûsta Şinâsî ve Kemal’i tâkîp eden Ebüzziyâ Tevfik de, edebiyata ahlâki bir vazife yüklemektedir. Süleyman Paşa ise, “edeb” denilen ilmin, söz ve yazıda görülecek eksik ve kusurlardan sakınabilmek için gerekli yolları gösteren çeşitli bahisleri içine aldığı ifade etmektedir. Ahmet Mithat Efendi, Hüseyin Fellah’ta milli ahlâki aksettirecek bir romana taraftar görünmektedir. Şemsettin Sâmî Beyde, tamamen olmasa bile, edebiyatın güzel sanatlara bağlılığı teslim edilmektedir. Yazara göre “Edebiyat, bir lisanın doğru ve yanlışsız söylenmesiyle okunup yazılmasından ibarettir.” Muallim Naci’de Namık Kemal’dan beri edebiyata verilen manaların hepsi ile karşılaşılmaktadır.

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

Recâizâde, edebiyatın terbiye-i efkâr... tasfiye-i vicdan... tehzib-i ahlâk... tenvir-i ezhâna hizmet ettiğini inkâr etmemekle beraber bir şâir şiirini ahlâk dersi vermek için söylemez demekte, edebiyat ve mantık konusunda Namık Kemal’dan ayrılmaktadır. Ona göre edebiyatta mantığın iltizâm olunmaması lâzımdır. Çünkü maksat-ı edebiyat fikir ve hayâlce olan mehâsin ve bedâyiî zuhura çıkarmıştır. Recâizâde, Kemal’in hakikat ve tabîata uygun edebî eserler görüşünden vazgeçmese de edebî eserlerde aranacak bir niteliğin mübâlağat ve teşbihât gibi sanâyi-i hayâliyyeye mâni’ olmadığı kanaatini taşımaktadır. Fakat Ekrem’in asıl yeniliği Tâlim-i Edebiyat’la kendini göstermekte, kitapta edebiyât, ilk defa psikolojik mutâ(veri) olarak ele alınmaktadır. (Bilgegil, 1989:1-19).

Yetiş, edebiyat ismini taşıyan ilk edebî bilgiler kitabının Talîm-i Edebiyat olduğunu ve daha önce neşredilmiş eserlerin hiçbirinde edebiyat isminin yer almadığını belirttikten sonra edebiyat hakkında kendi görüşlerini iki kademedeki tarif etmektedir: En geniş mânâsıyla edebiyat, “mahsulât-ı efkârın kâffesine şâmil tutulmak”; dar ve hususî, fakat asıl mânâdaki tarifi ile ise edebiyat, “En meşhur erbâb-ı kalemin en muntazam en makbul eserlerinden istinbât ve ahz olunan usul ve emsâlin marifeti”dir (Yetiş, 1996:144-147).

Beşir Fuat’a göre, edebiyat, hakikati tespit etmelidir. Fikret; Ali Necdet adlı birisini konuşturarak kaleme aldığı bir yazısında, edebiyatın ahlâkla ilgisizliğini kabul

etmiş görünmemekte, fakat bir yandan onu güzel sanatların bir dalı, diğer yandan da fesâhati asıl edebiyatın dışında saydığını göstermektedir.

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

Bahâ Tevfik’e göre edebiyat; sağlam bir zihnin mahsûlü değildir. İlham, sünühât denilen şeyler birer hezeyan-ı dimağiden ibarettir. Bir bakıma, başlangıcını Beşir Fuat’a bağlamak mümkün olan te’sirsiz ve akissiz bu kalem tecrübesinde, hedef şiir olmak üzere, edebiyata ahlâk bozuculuk bile yüklenmektedir.

Selanik’te toplanan Genç Kalemler yazı heyeti, edebiyatımızı her şeyden önce tabîata muhalif olmakla itham ediyordu. Onlara göre, eskiler İran’a yönelmişler, sözde Türkçe olan şiirlerine, yabancı zevkleri hâkim kıldıktan başka, Farsça divanlar da vücuda getirmişler; yeniler Fransa’ya yönelerek Fransızca manzumeler ve piyesler tertip etmişlerdir. “Bu niçin?”, “Neye bizim millî edebiyatımız yok?” sorularını yöneltmişler, bundan sonra Klâsik edebiyat anlayışına geçilerek suali cevaplandırmışlardır. “Edebiyat nedir? Eski nazariyeye göre “şiir ve hayal sanatı” değil mi? Şiirler, hemen umumiyetle denecek derecede “aşk ve muâşaka” hikâyeleridir... Kim sevilir? On beş yaşında bâliğ ve güzel bir kızcağız!.. değil mi? On beş yaşına giren bu kıızı muhitimizde babasından, amca ve dayılarından, kardeşlerinden başka kıızı kimse göremez...” Bu aslında o zamana kadar süregelen edebiyat algılamasının ve edebiyatın uygulanma biçiminin bir eleştirisidir.

Yahya Kemal; sade bir görüş başlıklı bir müsâhabe ile edebiyat sözünün şiir ve nesir sanatını içine aldığı; bunların yazı marifetinden başka bir mahiyeti bulunduğunu; bunun da ancak manevî hayatla ilgili olduğunu bildirmekte ve eski Türklerin manevî bir hayatı varken bir edebiyatı vardı, yeni Türklerin de manevî bir hayatı olursa edebiyatı olur, demektedir. Yazar; manevî hayat sözü ile duygu ve düşünce hayatını kastetmektedir. Bilhassa Dârülfünûn’un üniversiteye çevrilmesinden sonra, bir konudaki neşriyatı ifade etmek üzere edebiyat kelimesine başvurulduğunu, umumî olarak bu işin de terimimize Frenkçe müteradif olan “litterature”e bırakıldığını belirtmektedir (Bilgegil, 1989:1-19).

Sonuç olarak edebiyat kelimesi;

- 1.Ahlâki bir mana,
- 2.Dile ait ilimler,
- 3.Güzel yazma sanatı ve onun öğretimi,
- 4.Edebi yazılar,
- 5.Bir mevzu ile ilgili neşriyat,
- 6.Lüzumsuz yere sözü uzatmak, edâda tasannûa düşmek mânâlarını ifade etmek üzere kullanılmıştır (Bilgegil, 1989:19).

Çalışmanın Gerekçesi (Problem Durumu)

Kavram öğretiminde karşımıza çıkan sorun, ülkemizde kavram dağarcığımızın zenginleştirilmesi ve kavram öğretiminin hangi düzeyde ve yöntemle yapılması

gerektiği hakkında yeterli araştırma yapılmamış olması ve var olan çalışmaların da öğretmenler tarafından bilinmemesidir. Ülkemizde halen kavram öğretiminin ilk şartı olan hangi yaş grubundaki çocuğa ne kadar kelime öğretileceği hedefi tespit edilmemiştir. İnsanın faydalı bir fert olması, sosyalleşmesi, kültürünü tanıması, diğer kültürleri tanıması, kendisiyle ve evrenle sağlıklı bir iletişim kurması eğitim ve öğretimle mümkündür. Eğitim ve öğretimin ilk basamağı olan ilköğretimde, çocukların “istenilen hedeflere ulaştırılmaları, onların kelime ve kavram dünyaları hakkında tam bir bilgiye sahip olmakla ve buradan hareketle yeni kavramlar kazandırmakla sağlanabilir” (Tosunoğlu, 2002:166). Kelime dağarcığında bulundurulması gereken hedef kelime sayısını yaş gruplarına göre “0-6 Yaş Grubu:2000-3000 kelime, 7-12 Yaş Grubu:5000 kelime, 13-18 Yaş Grubu: 20000 kelime, 19-Artı Yaş Grubu: 35000 kelime”dir (Karakuş, 2002: 121-122). Ortaöğretim düzeyinde çocuklara 5000 kelime kazandırılmalıdır. “Okuma, yazma, heceleme, el yazısı, gramer, yaratıcı ifade, dinleme, edebiyat, yabancı dil, medyayı takip” (Karakuş, 2002:63) olarak verilmesi gereken ana dil öğretimi, ancak, kelime hazinesini zenginleştirmek ve kelimelerle ifade bulan kavramları günlük hayatımızın birer parçası hâline getirmek suretiyle gerçekleşecektir. Oysa okullarımızda öğrencilere, metinler aracılığıyla öğretilecek olan kelime ve kavramın hangisi olması gerektiği ve bunların hangi yöntemlerle öğrencilere öğretileceği konusu yeterince bilinmemektedir. Bu durum, Milli Eğitim Bakanlığı’nın yayımladığı bir yönerge ile de belirtilmiş, şu tespitlerde bulunulmuştur: “... bir Türkçe dersi konusunu işlemek isteyen öğretmenin, Türkçe dersinin genel amaçları, işleyiş tekniği ile ilgili genel kuralları ve diğer şekli bazı unsurları içeren bir günlük plân yapmış olmasına rağmen asıl önemli olan, işlenecek parçada hangi yeni kelime, kavram veya deyimlerin üzerinde durulması gerektiğini, o parçanın işlenmesinde öğrenciye neyin verilmek istendiğini, o konuya özgü bir yöntem ve metot saptamadığı; bu nedenle hemen hemen bütün Türkçe konularını klişeleşmiş bir uygulama ile işlediği; diğer derslerdeki plan anlayışı ve uygulamasının da örneği verilen bu yöntemden farklı olmadığı görülmektedir” (MEB,1981: 3817 sayılı yönerge). Kavram öğretiminde “Kavramın tanımlanmasında esas olan özelliklerin ortaya konması, kavrama örnek olan ve örnek olmayan durumların incelenmesi, geribildirim-dönüt verilmesi” (Fidan, 1985:192) olarak belirtilen aşamalar önem taşımakta ve “öğrencilerin bireysel özellikleri (ayırt etme, analiz ve sentez gücü, daha önceden öğrendikleri, öğrenme biçimleri), öğretim yöntemleri, kavramın soyutsal derecesi ve karmaşıklığı”(Fidan, 1985:192) kavram öğretimi etkilemektedir. Kavram öğretimi, ister sunuş isterse buluş yoluyla yapılsın, bu iki yaklaşımın dayanakları bilişsel öğrenmedir. Diğer ortak noktaları ise, etkin bir kavram öğretiminde öğrencilere, şema oluşturma ve bol örnek sunarak objelerin benzerlik ve farklılıkları buldurmadır. Sunuş yoluyla öğretim zaman açısından ekonomik olduğu için, öğretmenler tarafından tercih edilmektedir. Ancak, ilkokullarda somut kavramların öğretiminde, buluş yoluyla öğretim daha yararlıdır (Erden-Akman, 1997:209). Kavramlar, “yalınlama ve genelleme ile elde edilen fikirler”dir (Topçu, 2003:190) ve kavram öğretimdeki yöntem ve uygulamaların sayısal çokluğu düşünüldüğünde, lise düzeyinde -özellikle de Türk Dili ve Edebiyatı eğitimindeki- kavram öğretimine yönelik uygulamaların eksikliği, yanlışlığı, bizi, kavram öğretiminin önemini yeterince anlayamadığı sonucuna götürmektedir. Türkiye’de genel anlamda kavram konusu, kavram’ın tanımlanması, kavram gelişimi, kavram öğrenme ve öğretme; daha sonra ise kavram gelişimi, öğrenme ve öğretimine yönelik literatür tarama ve uygulamaları ayrıca Türk Dili ve Edebiyatı derslerindeki kavram öğretiminin gerekliliği ve kavram öğretiminin yararları olarak karşımıza

çıkılmaktadır... Her ne kadar öğrenci merkezli ve öğrenme stratejilerine dayalı öğrenme yöntemleri öneriliyorsa da var olan durum ezberci eğitimin yani veri yükleme modelinin halen devam ettiği, sağlıklı bir eğitiminin gerçekleşmediği yönündedir. Bu durumda kavram öğretimi de sağlıklı gerçekleşmemekte, düşünme, öğrenme, iletişim, kişisel-sosyal gelişim, kültür aktarımı, millî kimlik ve birliği... sağlayan kavramların eksikliği, yanlışlığı eğitim-öğretim hayatında hedeflenen amaç ve davranışlara ulaşılmasına engel olmaktadır. Kavramların öğrenme hayatımızın içinde olmadığını düşündüğümüzde, sadece renklerin öğretimi dâhi içinden çıkılamayacak derecede zorlu bir süreci göze almak anlamına gelecektir ki bu sürecin uzunluğu ve öğrenilen bilginin hayatımızdaki kullanım alanı düşünüldüğünde, kavramların, öğrenmenin en vazgeçilmez parçası olduğu ortaya çıkacaktır. Edebiyata yüklenen kavramlar bir nevi bize bu derslerdeki kavram öğretiminin sonuçlarını gösterecek ve istenilen hedef davranış ve amaçlara ulaşıp ulaşılamadığının göstergesi olacaktır.

1. YÖNTEM

Bu incelemede lise 9-10-11. sınıf öğrencilerinin (Canip Baysal Lisesi) Edebiyat’a yükledikleri kavramlar ve kavram analizi yer almıştır. Semantik Ayrım Ölçeği uygulanarak ve anketin analizi aşamasında faktör analizi, ki-kare ve frekans analizinden yararlanılmıştır.

2.1. PROBLEM CÜMLESİ

Lise 9-10-11. sınıf öğrencileri, edebiyat kavramının içeriğini nasıl dolduruyorlar?

2.2. ALT PROBLEMLER

2.2.1. Lise 9-10-11. sınıf öğrencilerinin edebiyat kavramının içeriğini doldurmaları sınıf seviyelerine göre farklılık gösteriyor mu?

2.2.2. Lise 9-10-11. sınıf öğrencilerinin edebiyat kavramının içeriğini doldurmaları cinsiyete göre farklılık gösteriyor mu?

2.2.3. Lise 9-10-11. sınıf öğrencilerinin edebiyat kavramının içeriğini doldurmaları yaşa göre farklılık gösteriyor mu?

2.2.4. Genel Lise 9-10-11. sınıf öğrencileri ve Yabancı Dil Ağırlıklı Lise 9-10-11. sınıf öğrencilerinin, edebiyat kavramının içeriğini doldurmaları okul türüne göre farklılık gösteriyor mu?

2.3. SINIRLAMALAR

2.5.1. Seçilen okul, Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı bir lisedir.

2.5.2. Bu ankete katılan öğrencilerin kimlikleri gizli tutulmuştur.

2.5.3. Problem, Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı bir okul üzerinde incelenmiş, özel okullar ve İlköğretim okulları dışarıda bırakılmıştır.

2.5.4. Bu araştırma 2004-2005 öğretim yılında Bolu’da seçilmiş bir ortaöğretim okulunda Canip Baysal Lisesi’nde gerçekleştirilmiştir.

2.5.5. Araştırmanın konusu, örnekleme giren öğrencilerin ‘edebiyata kavram yükleme’ ile sınırlı tutulmuştur.

2.5.6. Anketin pilot uygulaması yapılmış ve anketin eksikleri tamamlanmıştır, yanlışları düzeltilmiştir.

3. ANKETİN ÇÖZÜMLENMESİ*

Tablo 1: Araştırmaya katılan deneklerin sosyo-demografik özellikleri.

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

Tablo 2: Frekans tablosu.

ÖĞRENCİ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid öğrenci	300	98,7	100,0	100,0
Missing System	4	1,3		
Total	304	100,0		

Tablo 33: Katılımcıların edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Canlı-Cansız): Öğrencilerden %80.6'sı edebiyatın canlı olduğunu düşünmekte, %9.2'si kararsız kalmakta, %7'si ise cansız olduğunu düşünmektedir.

Tablo 34: Katılımcıların edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Soyut-Somut): Öğrencilerden %59.2'si edebiyatın soyut olduğunu düşünmekte, %18.4'ü kararsız kalmakta, %21'i ise somut olduğunu düşünmektedir.

Tablo 35: Katılımcıların edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Güzel-Çirkin): Öğrencilerden %89.5'i edebiyatın güzel olduğunu düşünmekte, %3.6'si kararsız kalmakta, %5.5'i ise çirkin olduğunu düşünmektedir.

Tablo 36: Katılımcıların edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Zor-

* Tablo 1, 2 ve faktör analizini gösteren tabloların dışında tablo gösterilmeyecek, açıklamaları verilecektir.

Kolay): Öğrencilerden %85.6'sı edebiyatın zor olduğunu düşünmekte, %3.9'u kararsız kalmakta, %9.2'si ise kolay olduğunu düşünmektedir.

Tablo 37: Katılımcıların edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Yararlı-Yararsız): Öğrencilerden %88.2'si edebiyatın yararlı olduğunu düşünmekte, %6.3'ü kararsız kalmakta, %4.3'ü ise yararlı olduğunu düşünmektedir.

Tablo 38: Katılımcıların edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Çekici-İtici): Öğrencilerden %74.8'i edebiyatın çekici olduğunu düşünmekte, %14.8'i kararsız kalmakta, %9.3'ü ise itici olduğunu düşünmektedir.

Tablo 39: Katılımcıların edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Eğlenceli-Sıkıcı): Öğrencilerden %74.3'ü edebiyatın eğlenceli olduğunu düşünmekte, %8.6'sı kararsız kalmakta, %15.8'i ise sıkıcı olduğunu düşünmektedir.

Tablo 40: Katılımcıların edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Doğal-Yapay): Öğrencilerden %77.3'ü edebiyatın doğal olduğunu düşünmekte, %14.1'i kararsız kalmakta, %7.2'si ise yapay olduğunu düşünmektedir.

Tablo 41: Katılımcıların Edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Erkeksi-Kadınsı): Öğrencilerden %25.4'ü Edebiyatın erkeksi olduğunu düşünmekte, %57.6'sı kararsız kalmakta, %15.8'i ise kadınsı olduğunu düşünmektedir.

Tablo 42: Katılımcıların edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Yeterli-Yetersiz): Öğrencilerden %80.3'ü edebiyatın yeterli olduğunu düşünmekte, %12.2'si kararsız kalmakta, %6.2'si ise yetersiz olduğunu düşünmektedir.

Tablo 43: Katılımcıların edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Kalıcı-Geçici): Öğrencilerden %82.9'u edebiyatın kalıcı olduğunu düşünmekte, %6.3'ü kararsız kalmakta, %9.5'i ise geçici olduğunu düşünmektedir.

Tablo 44: Katılımcıların edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Aktif-Pasif): Öğrencilerden %77.6'sı edebiyatın aktif olduğunu düşünmekte, %13.8'i kararsız kalmakta, %7.3'ü ise pasif olduğunu düşünmektedir.

Tablo 45: Katılımcıların edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Güçlü-Zayıf): Öğrencilerden %89.8'i edebiyatın güçlü olduğunu düşünmekte, %6.3'ü kararsız kalmakta, %2.7'si ise zayıf olduğunu düşünmektedir.

Tablo 46: Katılımcıların edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Çok yönlü-Tek yönlü): Öğrencilerden %77.2'si edebiyatın çok yönlü olduğunu düşünmekte, %16.1'i kararsız kalmakta, %5.2'si ise tek yönlü olduğunu düşünmektedir.

Tablo 47: Katılımcıların edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Değişken-Sabit): Öğrencilerden %59.5'i edebiyatın değişken olduğunu düşünmekte, %20.7'si kararsız kalmakta, %18.3'ü ise sabit olduğunu düşünmektedir.

Tablo 48: Katılımcıların edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri

(Coşkun-Durgun): Öğrencilerden %74.3'ü edebiyatın coşkun olduğunu düşünmekte, %18.8'i kararsız kalmakta, %5.6'sı ise durgun olduğunu düşünmektedir.

Tablo 49: Katılımcıların edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Düzenli-Düzensiz): Öğrencilerden %84.5'i edebiyatın düzenli olduğunu düşünmekte, %8.9'u kararsız kalmakta, %5.3'ü ise düzensiz olduğunu düşünmektedir.

Tablo 50: Katılımcıların edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Geleneksel-Yenilikçi): Öğrencilerden %73'ü edebiyatın geleneksel olduğunu düşünmekte, %14.1'i kararsız kalmakta, %11.5'i ise yenilikçi olduğunu düşünmektedir.

Tablo 51: Katılımcıların edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (İncelikli-Kaba): Öğrencilerden %84.2'si edebiyatın incelikli olduğunu düşünmekte, %8.6'sı kararsız kalmakta, %5.9'u ise kaba olduğunu düşünmektedir.

Tablo 52: Katılımcıların edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Üretken-Üretken değil): Öğrencilerden %80.9'u edebiyatın üretken olduğunu düşünmekte, %11.8'i kararsız kalmakta, %5.9'u ise üretken olmadığını düşünmektedir.

Tablo 53: Katılımcıların edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Sıradan-Olağanüstü): Öğrencilerden %22.4'ü edebiyatın sıradan olduğunu düşünmekte, %21.7'si kararsız kalmakta, %54.6'sı ise olağanüstü olduğunu düşünmektedir.

Tablo 54: Katılımcıların edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Sade-Süslü): Öğrencilerden %44.4'ü edebiyatın sade olduğunu düşünmekte, %13.5'i kararsız kalmakta, %40.8'i ise süslü olduğunu düşünmektedir.

Tablo 55: Katılımcıların edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Basit-Karmaşık): Öğrencilerden %35.6'sı edebiyatın basit olduğunu düşünmekte, %15.8'i kararsız kalmakta, %47.4'ü ise karmaşık olduğunu düşünmektedir.

Tablo 56: Katılımcıların edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Zengin-Fakir): Öğrencilerden %86.8'i edebiyatın zengin olduğunu düşünmekte, %7.2'si kararsız kalmakta, %4.5'i ise fakir olduğunu düşünmektedir.

Tablo 57: Katılımcıların edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Bağımlı-Bağımsız): Öğrencilerden %44.1'i edebiyatın bağımlı olduğunu düşünmekte, %29.9'u kararsız kalmakta, %24.7'si ise bağımsız olduğunu düşünmektedir.

Tablo 58: Katılımcıların edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Bilgilendirici-Bilgilendirici değil): Öğrencilerden %89.8'i edebiyatın bilgilendirici olduğunu düşünmekte, %4.3'ü kararsız kalmakta, %4.5'i ise bilgilendirici olmadığını düşünmektedir.

Tablo 59: Katılımcıların edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Gerçek-Kurmaca): Öğrencilerden %77.6'sı edebiyatın gerçek olduğunu düşünmekte, %11.2'si kararsız kalmakta, %9.9'u ise kurmaca(hayali) olduğunu düşünmektedir.

Tablo 60: Katılımcıların edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri

(Tecrübe, bilgi, olaya dayanır-Hayal, duyguya dayanır): Öğrencilerden %65.2'si edebiyatın tecrübe, bilgi, olaya... dayandığını düşünmekte, %14.8'i kararsız kalmakta, %18.7'si ise hayal ve duyguya dayandığını düşünmektedir.

Tablo 61: Katılımcıların edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Dışa dönük-İçe dönük): Öğrencilerden %46.7'si edebiyatın dışa dönük olduğunu düşünmekte, %37.5'i kararsız kalmakta, %14.5'i ise içe dönük olduğunu düşünmektedir.

Tablo 62: Katılımcıların edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Ahlâki olmalı-Ahlâki olmak zorunda değil): Öğrencilerden %64.1'i edebiyatın ahlâki olması gerektiğini düşünmekte, %20.7'si kararsız kalmakta, %13.8'i ise ahlâki olmak zorunda olmadığını düşünmektedir.

Tablo 63 incelendiğinde edebiyat kavramının içini eğlenceli-sıkıcı sıfat çifti ile doldururken 9. sınıfa gidenlerin 4'ü, 10.sınıfa gidenlerin 2'yi 11. sınıfların ise 6'yı diğer sınıf seviyelerine oranla daha fazla tercih ettikleri görülmektedir. 9. sınıfların 4'ü seçmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden yüksekken 2 ve 6'yı tercih etmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden düşüktür. 10. sınıfların 2'i tercih etmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden yüksekken 4 ve 6'yı tercih etmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden düşüktür. 11. sınıfların 6'yı tercih etmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden yüksekken 2 ve 4'ü tercih etmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden düşüktür.

Tablo 66: Katılımcıların sınıf seviyeleri ile edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Değişken-Sabit) arasındaki farka ilişkin Ki-Kare Analizi sonuçları: Katılımcıların sınıf seviyeleri ile edebiyat kavramının içini değişken-sabit sıfatları ile doldurmaları arasındaki ilişkinin test edilmesi amacıyla, iki kategorik değişken arasındaki farkın anlamlığını test eden Ki-kare testi kullanılmıştır. Ki-kare değeri Tablo 66'da verilmiştir. Bu değer 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tablo 66 incelendiğinde edebiyat kavramının içini değişken-sabit sıfat çifti ile doldururken 9. sınıfa gidenlerin 3'ü, 10. sınıfa gidenlerin 1 ve 5'i, 11. sınıfa gidenlerin ise 2 ve 7'yi diğer sınıf seviyelerine oranla daha fazla tercih ettikleri görülmektedir. Ayrıca 9. sınıfların 1'i, 11. sınıflarsa 4'ü diğer sınıf seviyelerine oranla daha az tercih etmiştir. 9. sınıfların 3 ve 4'ü seçmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden yüksekken 1, 2, 5, 6 ve 7'yi tercih etmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden düşüktür. 10. sınıfların 1, 4 ve 5'i tercih etmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden yüksekken 2, 3, ve 7'yi tercih etmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden düşüktür. 6'yı seçme söz konusu olduğunda 10. sınıflar için gözlenen değer ve beklenen değer aynıdır. 11. sınıfların 3, 5, 6 ve 7'yi tercih etmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden yüksekken 1, 2 ve 4'ü tercih etmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden düşüktür.

Tablo 67: Katılımcıların sınıf seviyeleri ile edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Geleneksel-Yenilikçi) arasındaki farka ilişkin Ki-Kare Analizi sonuçları: Katılımcıların sınıf seviyeleri ile edebiyat kavramının içini geleneksel-yenilikçi sıfatları ile doldurmaları arasındaki ilişkinin test edilmesi amacıyla, iki kategorik değişken arasındaki farkın anlamlığını test eden Ki-kare testi kullanılmıştır. Ki-kare değeri Tablo 67'de verilmiştir. Bu değer 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tablo 67 incelendiğinde edebiyat kavramının içini geleneksel-yenilikçi sıfat çifti ile doldururken

9. sınıfa gidenlerin 4'ü, 10. sınıfa gidenlerin 2'si 11. sınıfların ise 6'yı diğer sınıf seviyelerine oranla daha fazla tercih ettikleri görülmektedir. 9. sınıfların 4'ü seçmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden yüksekken 2 ve 6'yı tercih etmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden düşüktür. 10. sınıfların 2'si tercih etmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden yüksekken 4 ve 6'yı tercih etmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden düşüktür. 11. sınıfların 6'yı tercih etmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden yüksekken 2 ve 4'ü tercih etmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden düşüktür.

Tablo 68: Katılımcıların sınıf seviyeleri ile edebiyat kavramının içeriğini doldurma dereceleri (Sıradan-Olağanüstü) arasındaki farka ilişkin Ki-Kare Analizi sonuçları: Katılımcıların sınıf seviyeleri ile edebiyat kavramının içeriğini sıradan-olağanüstü sıfatları ile doldurmaları arasındaki ilişkinin test edilmesi amacıyla, iki kategorik değişken arasındaki farkın anlamlığını test eden Ki-kare testi kullanılmıştır. Ki-kare değeri Tablo 68'de verilmiştir. Bu değer 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tablo 68 incelendiğinde edebiyat kavramının içeriğini değişken-sabit sıfat çifti ile doldururken 9. sınıfa gidenlerin 3'ü, 11. sınıfa gidenlerin ise 5'i diğer sınıf seviyelerine oranla daha fazla tercih ettikleri görülmektedir. Ayrıca 9. sınıflar 5'i, 10. sınıflar 3'ü, 11. sınıflarsa 7'yi diğer sınıf seviyelerine oranla daha az tercih etmiştir. 9.sınıfların 3 ve 7'yi seçmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden yüksekken 2, 5 ve 6'yı tercih etmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden düşüktür. 1 ve 4'ü seçme söz konusu olduğunda 9. sınıflar için gözlenen değer ve beklenen değer aynıdır. 10. sınıfların 2, 4, 6 ve 7'yi tercih etmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden yüksekken 1, 3 ve 5'i tercih etmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden düşüktür. 11. sınıfların 1, 5 ve 6'yı tercih etmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden yüksekken 2, 3, 4 ve 7'yi tercih etmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden düşüktür.

Tablo 69: Katılımcıların sınıf seviyeleri ile edebiyat kavramının içeriğini doldurma dereceleri (Sade-Süslü) arasındaki farka ilişkin Ki-Kare Analizi sonuçları: Katılımcıların sınıf seviyeleri ile edebiyat kavramının içeriğini sade-süslü sıfatları ile doldurmaları arasındaki ilişkinin test edilmesi amacıyla, iki kategorik değişken arasındaki farkın anlamlığını test eden Ki-kare testi kullanılmıştır. Ki-kare değeri Tablo 69'da verilmiştir. Bu değer 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tablo 69 incelendiğinde edebiyat kavramının içeriğini sade-süslü sıfat çifti ile doldururken 9. sınıfa gidenlerin 1 ve 3'ü, 10. sınıfa gidenlerin 5'i, 11. sınıfa gidenlerin ise 6'yı diğer sınıf seviyelerine oranla daha fazla tercih ettikleri görülmektedir. Ayrıca 9. sınıflar 6 ve 7'yi, 11. sınıflarsa 2'yi diğer sınıf seviyelerine oranla daha az tercih etmiştir. 9.sınıfların 1, 3 ve 4'ü seçmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden yüksekken 2, 5, 6 ve 7'yi tercih etmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden düşüktür. 10. sınıfların 2, 5 ve 7'yi tercih etmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden yüksekken 1, 3 ve 4'ü tercih etmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden düşüktür. 6'yı seçme söz konusu olduğunda 10. sınıflar için gözlenen değer ile beklenen değer aynıdır. 11. sınıfların 4, 6 ve 7'yi tercih etmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden yüksekken 1, 2, 3 ve 5'i tercih etmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden düşüktür.

Tablo 70: Katılımcıların sınıf seviyeleri ile edebiyat kavramının içeriğini doldurma dereceleri (Gerçek-Kurmaca) arasındaki farka ilişkin Ki-Kare Analizi sonuçları: Katılımcıların sınıf seviyeleri ile edebiyat kavramının içeriğini gerçek-kurmaca sıfatları ile

doldurmaları arasındaki ilişkinin test edilmesi amacıyla, iki kategorik değişken arasındaki farkın anlamlığını test eden Ki-kare testi kullanılmıştır. Ki-kare değeri Tablo 70'te verilmiştir. Bu değer 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tablo 70 incelendiğinde edebiyat kavramının içeriğini gerçek-kurmaca sıfat çifti ile doldururken 9.sınıfa gidenlerin 2'si 11. sınıfların ise 4'ü diğer sınıf seviyelerine oranla daha fazla tercih ettikleri görülmektedir. Ayrıca 9. sınıfa gidenlerin 6'yı diğer sınıf seviyelerine göre daha az tercih ettikleri görülmektedir. 9. sınıfların 2'yi seçmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden yüksekken 4 ve 6'yı tercih etmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden düşüktür. 10. sınıfların 2 ve 6'yı tercih etmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden yüksekken 4'ü tercih etmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden düşüktür. 11. sınıfların 4 ve 6'yı tercih etmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden yüksekken 2'yi tercih etmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden düşüktür.

Tablo 71: Katılımcıların sınıf seviyeleri ile edebiyat kavramının içeriğini doldurma dereceleri (Tecrübe-Hayal) arasındaki farka ilişkin Ki-Kare Analizi sonuçları: Katılımcıların sınıf seviyeleri ile edebiyat kavramının içeriğini tecrübe-hayal sıfatları ile doldurmaları arasındaki ilişkinin test edilmesi amacıyla, iki kategorik değişken arasındaki farkın anlamlığını test eden Ki-kare testi kullanılmıştır. Ki-kare değeri Tablo 71'de verilmiştir. Bu değer 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tablo 71 incelendiğinde edebiyat kavramının içeriğini tecrübe-hayal sıfat çifti ile doldururken 9. sınıfa gidenlerin 1'i, 10. sınıfa gidenlerin 3 ve 4'ü, 11. sınıfa gidenlerin ise 6'yı diğer sınıf seviyelerine oranla daha fazla tercih ettikleri görülmektedir. Ayrıca 9. sınıflar 7'yi, 10.sınıflarsa 2'i diğer sınıf seviyelerine oranla daha az tercih etmiştir. 9.sınıfların 1, 2 ve 5'i seçmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden yüksekken 3, 4, 6 ve 7'i tercih etmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden düşüktür. 10. sınıfların 3, 4 ve 7'i tercih etmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden yüksekken 1, 5 ve 6'yı tercih etmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden düşüktür. 11. sınıfların 2, 5, 6 ve 7'i tercih etmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden yüksekken 1, 3 ve 4'ü tercih etmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden düşüktür.

Tablo 72: Katılımcıların sınıf seviyeleri ile edebiyat kavramının içeriğini doldurma dereceleri (Ahlaki olmalı-Ahlaki olmak zorunda değil) arasındaki farka ilişkin Ki-Kare Analizi sonuçları: Katılımcıların sınıf seviyeleri ile edebiyat kavramının içeriğini ahlaki olmalı-zorunlu değil sıfatları ile doldurmaları arasındaki ilişkinin test edilmesi amacıyla, iki kategorik değişken arasındaki farkın anlamlığını test eden Ki-kare testi kullanılmıştır. Ki-kare değeri Tablo 72'de verilmiştir. Bu değer 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tablo 72 incelendiğinde edebiyat kavramının içeriğini ahlaki sıfatı ile doldururken 9. sınıfa gidenlerin 2'si 11. sınıfların ise 4'ü diğer sınıf seviyelerine oranla daha fazla tercih ettikleri görülmektedir. Ayrıca 9. sınıfa gidenlerin 6'yı diğer sınıf seviyelerine göre daha az tercih ettikleri görülmektedir. 9. sınıfların 2'yi seçmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden yüksekken 4 ve 6'yı tercih etmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden düşüktür. 10. sınıfların 6'yı tercih etmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden yüksekken 2 ve 4'ü tercih etmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden düşüktür. 11. sınıfların 4'ü tercih etmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden yüksekken 2 ve 6'yı tercih etmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden düşüktür.

Tablo 76: 9. Sınıfa giden katılımcıların cinsiyetleri ile edebiyat kavramının içeriğini doldurma dereceleri (Soyut-Somut) arasındaki farka ilişkin Ki-Kare Analizi sonuçları: 9. sınıfa katılımcıların cinsiyetleri ile edebiyat kavramının içeriğini soyut-somut sıfatları ile doldurmaları arasındaki ilişkinin test edilmesi amacıyla, iki kategorik değişken arasındaki farkın anlamlığını test eden Ki-kare testi kullanılmıştır. Ki-kare değeri Tablo 76'da verilmiştir. Bu değer 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tablo 76 incelendiğinde edebiyat kavramının içeriğini soyut-sıfat çifti ile doldururken kızların 6'yı erkeklere oranla daha çok tercih ettikleri, erkeklerinse 2'yi kızlara oranla daha çok tercih ettikleri görülmektedir. 2 ve 4'ü tercih etme söz konusu olduğunda kızlarda gözlenen değer beklenen değerden düşükken erkeklerde gözlenen değer beklenen değerden yüksektir. 6'yı tercih etme söz konusu olduğunda ise kızlarda gözlenen değer beklenen değerden yüksekken erkeklerde gözlenen değer beklenen değerden düşüktür.

Tablo 77: 9. Sınıfa giden katılımcıların cinsiyetleri ile edebiyat kavramının içeriğini doldurma dereceleri (Erkeksi-Kadınısı) arasındaki farka ilişkin Ki-Kare Analizi sonuçları: Katılımcıların cinsiyetleri ile edebiyat kavramının içeriğini erkeksi-kadınısı sıfatları ile doldurmaları arasındaki ilişkinin test edilmesi amacıyla, iki kategorik değişken arasındaki farkın anlamlığını test eden Ki-kare testi kullanılmıştır. Ki-kare değeri Tablo 77'de verilmiştir. Bu değer 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tablo 77 incelendiğinde edebiyat kavramının içeriğini erkeksi-kadınısı sıfat çifti ile doldururken kızların 6'yı erkeklere oranla daha çok tercih ettikleri, erkeklerinse 2'yi kızlara oranla daha çok tercih ettikleri görülmektedir. 2'yi tercih etme söz konusu olduğunda kızlarda gözlenen değer beklenen değerden düşük, erkeklerde ise gözlenen değer beklenen değerden yüksektir. 4 ve 6'yı tercih etme için ise kızlarda gözlenen değer beklenen değerden yüksek, erkeklerde ise gözlenen değer beklenen değerden düşüktür.

Tablo 78: 10. Sınıfa giden katılımcıların cinsiyetleri ile edebiyat kavramının içeriğini doldurma dereceleri (Erkeksi-Kadınısı) arasındaki farka ilişkin Ki-Kare Analizi sonuçları: 10. sınıfa giden katılımcıların cinsiyetleri ile edebiyat kavramının içeriğini erkeksi-kadınısı sıfatları ile doldurmaları arasındaki ilişkinin test edilmesi amacıyla, iki kategorik değişken arasındaki farkın anlamlığını test eden Ki-kare testi kullanılmıştır. Ki-kare değeri Tablo 78'de verilmiştir. Bu değer 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tablo 78 incelendiğinde edebiyat kavramının içeriğini erkeksi-kadınısı sıfat çifti ile doldururken kızların 6'yı erkeklere oranla daha çok tercih ettikleri, erkeklerinse 2'yi kızlara oranla daha çok tercih ettikleri görülmektedir. Erkeklerin 2'yi tercih etmelerinin gözlenen değeri beklenen değerinden yüksek bununla birlikte 4 ve 6'yı tercih etmeleri için gözlenen değer beklenen değerden düşüktür. Kızların 2'yi tercih etmelerinin gözlenen değeri beklenen değerinden düşükken 4 ve 6'yı tercih etmeleri için gözlenen değer beklenen değerden yüksektir.

Tablo 79: 10. Sınıfa giden katılımcıların cinsiyetleri ile edebiyat kavramının içeriğini doldurma dereceleri (Sıradan-Olağanüstü) arasındaki farka ilişkin Ki-Kare Analizi sonuçları: 10. sınıfa giden katılımcıların cinsiyetleri ile edebiyat kavramının içeriğini sıradan-olağanüstü sıfatları ile doldurmaları arasındaki ilişkinin test edilmesi amacıyla, iki kategorik değişken arasındaki farkın anlamlığını test eden Ki-kare testi kullanılmıştır. Ki-kare değeri Tablo 79'da verilmiştir. Bu değer 0,05 manidarlık

düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tablo 79 incelendiğinde edebiyat kavramının içeriğini sıradan-olağanüstü sıfat çifti ile doldururken kızların 4'ü erkeklere oranla daha çok tercih ettikleri, erkeklerinse 2'yi kızlara oranla daha çok tercih ettikleri görülmektedir. Kızların 2'yi tercih etmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden düşük, erkeklerin 2'yi tercih etmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden yüksektir. 4'ü seçme söz konusu olduğunda kızlar için gözlenen değer beklenen değerden yüksekken erkekler için gözlenen değer beklenen değerden düşüktür. 6'yı tercih etme söz konusu olduğunda ise hem kızlarda hem de erkeklerde gözlenen değer ve beklenen değer aynıdır.

Tablo 80: 10. Sınıfa giden katılımcıların cinsiyetleri ile edebiyat kavramının içeriğini doldurma dereceleri (Basit-Karmaşık) arasındaki farka ilişkin Ki-Kare Analizi sonuçları: 10. sınıfa giden katılımcıların cinsiyetleri ile edebiyat kavramının içeriğini basit-karmaşık sıfatları ile doldurmaları arasındaki ilişkinin test edilmesi amacıyla, iki kategorik değişken arasındaki farkın anlamlığını test eden Ki-kare testi kullanılmıştır. Ki-kare değeri Tablo 80'de verilmiştir. Bu değer 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tablo 80 incelendiğinde edebiyat kavramının içeriğini basit-karmaşık sıfat çifti ile doldururken kızların 3 ve 6'yı erkeklere oranla daha çok tercih ettikleri, erkeklerinse 2 ve 4'ü kızlara oranla daha çok tercih ettikleri görülmektedir. Kızların 1 ve 4'ü tercih etmeleri için gözlenen değer beklenen değerden düşükken 3,5 ve 6'yı tercih etmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden yüksektir. Erkeklerde 1 ve 4'ü tercih etmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden yüksek, 3,5 ve 6'yı tercih etmelerinin gözlenen değeri beklenen değerden düşüktür.

Tablo 81: 11. Sınıfa giden katılımcıların cinsiyetleri ile edebiyat kavramının içeriğini doldurma dereceleri (Erkeksi-Kadınısı) arasındaki farka ilişkin Ki-Kare Analizi sonuçları: 11. sınıfa giden katılımcıların cinsiyetleri ile edebiyat kavramının içeriğini erkeksi-kadınısı sıfatları ile doldurmaları arasındaki ilişkinin test edilmesi amacıyla, iki kategorik değişken arasındaki farkın anlamlığını test eden Ki-kare testi kullanılmıştır. Ki-kare değeri Tablo 81'de verilmiştir. Bu değer 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tablo 81 incelendiğinde edebiyat kavramının içeriğini erkeksi-kadınısı sıfat çifti ile doldururken kızların 6'yı erkeklere oranla daha çok tercih ettikleri, erkeklerinse 2'yi kızlara oranla daha çok tercih ettikleri görülmektedir. 2'yi tercih etme söz konusu olduğunda kızlarda gözlenen değer beklenen değerden düşük, erkeklerde ise gözlenen değer beklenen değerden yüksektir. 4 ve 6'yı tercih etme için ise kızlarda gözlenen değer beklenen değerden yüksek, erkeklerde ise gözlenen değer beklenen değerden düşüktür.

Tablo 85: 9. sınıf öğrencilerin yaşları ile edebiyat kavramının içeriğini doldurma dereceleri arasındaki farka ilişkin ki-kare testi sonuçları: Fark bulunmamaktadır.

Tablo 86: 10. sınıf öğrencilerin yaşları ile edebiyat kavramının içeriğini doldurma dereceleri arasındaki farka ilişkin ki-kare testi sonuçları: Fark bulunmamaktadır.

Tablo 87: 11. sınıf öğrencilerin yaşları ile edebiyat kavramının içeriğini doldurma dereceleri arasındaki farka ilişkin ki-kare testi sonuçları: Fark bulunmamaktadır.

Tablo 92: Katılımcıların okul türleri ile edebiyat kavramının içeriğini doldurma dereceleri (Güzel-Çirkin) arasındaki farka ilişkin Ki-Kare Analizi sonuçları:

Katılımcıların okul türleri ile edebiyat kavramının içini güzel-çirkin sıfatları ile doldurmaları arasındaki ilişkinin test edilmesi amacıyla, iki kategorik değişken arasındaki farkın anlamlığını test eden Ki-kare testi kullanılmıştır. Ki-kare değeri Tablo 92'de verilmiştir. Bu değer 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tablo 92 incelendiğinde edebiyat kavramının içini güzel-çirkin sıfat çifti ile doldururken genel liseye gidenlerin 2'yi süper liseye gidenlere oranla daha çok tercih ettikleri, süper liseye gidenlerin ise 6'yı genel liseye gidenlere oranla daha çok tercih ettikleri görülmektedir. 2 ve 4'ü tercih etme söz konusu olduğunda genel lise için gözlenen değer beklenen değerden yüksekken, süper lise için gözlenen değer beklenen değerden düşüktür. 6'yı tercih etme söz konusu olduğunda ise genel lise için gözlenen değer beklenen değerden düşükken, süper lise için gözlenen değer beklenen değerden yüksektir..

Tablo 93: Katılımcıların okul türleri ile edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Zor-Kolay) arasındaki farka ilişkin Ki-Kare Analizi sonuçları: Katılımcıların okul türleri ile edebiyat kavramının içini zor-kolay sıfatları ile doldurmaları arasındaki ilişkinin test edilmesi amacıyla, iki kategorik değişken arasındaki farkın anlamlığını test eden Ki-kare testi kullanılmıştır. Ki-kare değeri Tablo 93'te verilmiştir. Bu değer 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tablo 93 incelendiğinde edebiyat kavramının içini zor-kolay sıfat çifti ile doldururken genel liseye gidenlerin 4 ve 6'yı süper liseye gidenlere oranla daha çok tercih ettikleri, süper liseye gidenlerin ise 2'yi genel liseye gidenlere oranla daha çok tercih ettikleri görülmektedir. 2'yi tercih etme söz konusu olduğunda genel lise için gözlenen değer beklenen değerden düşük, süper lisede ise gözlenen değer beklenen değerden yüksektir. 4 ve 6'yı tercih etme söz konusu olduğunda ise genel lise için gözlenen değer beklenen değerden yüksek, süper lise için gözlenen değer beklenen değerden düşüktür.

Tablo 94: Katılımcıların okul türleri ile edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Erkeksi-Kadınısı) arasındaki farka ilişkin Ki-Kare Analizi sonuçları: Katılımcıların okul türleri ile edebiyat kavramının içini erkeksi-kadınısı sıfatları ile doldurmaları arasındaki ilişkinin test edilmesi amacıyla, iki kategorik değişken arasındaki farkın anlamlığını test eden Ki-kare testi kullanılmıştır. Ki-kare değeri Tablo 94'te verilmiştir. Bu değer 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tablo 94 incelendiğinde edebiyat kavramının içini erkeksi-kadınısı sıfat çifti ile doldururken genel liseye gidenlerin 1 ve 2'yi süper liseye gidenlere oranla daha çok tercih ettikleri, süper liseye gidenlerin ise 4, 5 ve 6'yı genel liseye gidenlere oranla daha çok tercih ettikleri görülmektedir. Genel liseye gidenlere bakıldığında 1, 2 ve 3'ü tercih etmelerinin gözlenen değerinin beklenen değerden yüksek olduğu, 4, 5, 6 ve 7 için ise gözlenen değer beklenen değerden düşük olduğu görülmektedir. Süper liseye gidenlere bakıldığında ise 1, 2 ve 3'ü seçmelerinin gözlenen değerinin beklenen değerden düşük olduğu, 4, 5, 6 ve 7 için ise gözlenen değerinin beklenen değerden yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 95: Katılımcıların okul türleri ile edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Kalıcı-Geçici) arasındaki farka ilişkin Ki-Kare Analizi sonuçları: Katılımcıların okul türleri ile edebiyat kavramının içini kalıcı-geçici sıfatları ile doldurmaları arasındaki ilişkinin test edilmesi amacıyla, iki kategorik değişken arasındaki farkın anlamlığını test eden Ki-kare testi kullanılmıştır. Ki-kare değeri Tablo 95'te verilmiştir. Bu değer 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tablo 95

incelendiğinde edebiyat kavramının içini kalıcı-geçici sıfat çifti ile doldururken genel liseye gidenlerin 2 ve 4'ü süper liseye gidenlere oranla daha çok tercih ettikleri, süper liseye gidenlerin ise 5 ve 6'yı genel liseye gidenlere oranla daha çok tercih ettikleri görülmektedir. Genel liseye gidenlere bakıldığında 2 ve 4'ü tercih etmelerinin gözlenen değerinin beklenen değerden yüksek olduğu, 5 ve 6 için ise gözlenen değer beklenen değerden düşük olduğu görülmektedir. Süper liseye gidenlere bakıldığında ise 2 ve 4'ü seçmelerinin gözlenen değerinin beklenen değerden düşük olduğu, 5 ve 6 için ise gözlenen değerinin beklenen değerden yüksek olduğu görülmektedir. 3 söz konusu olduğunda ise her iki grup içinde gözlenen değer beklenen değerle aynıdır.

Tablo 96: Katılımcıların okul türleri ile edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Sıradan-Olağanüstü) arasındaki farka ilişkin Ki-Kare Analizi sonuçları: Katılımcıların okul türleri ile edebiyat kavramının içini sıradan-olağanüstü sıfatları ile doldurmaları arasındaki ilişkinin test edilmesi amacıyla, iki kategorik değişken arasındaki farkın anlamlığını test eden Ki-kare testi kullanılmıştır. Ki-kare değeri Tablo 96'da verilmiştir. Bu değer 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tablo 96 incelendiğinde edebiyat kavramının içini sıradan-olağanüstü sıfat çifti ile doldururken genel liseye gidenlerin 1 ve 7'yi süper liseye gidenlere oranla daha çok tercih ettikleri, süper liseye gidenlerin ise 3 ve 5'i genel liseye gidenlere oranla daha çok tercih ettikleri görülmektedir. Genel liseye gidenlere bakıldığında 1, 2 ve 7'yi tercih etmelerinin gözlenen değerinin beklenen değerden yüksek olduğu, 3, 4, 5 ve 6 için ise gözlenen değer beklenen değerden düşük olduğu görülmektedir. Süper liseye gidenlere bakıldığında ise 1, 2 ve 7'i seçmelerinin gözlenen değerinin beklenen değerden düşük olduğu, 3, 4, 5 ve 6 için ise gözlenen değerinin beklenen değerden yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 97: Katılımcıların okul türleri ile edebiyat kavramının içini doldurma dereceleri (Gerçek-Kurmaca) arasındaki farka ilişkin Ki-Kare Analizi sonuçları: Katılımcıların okul türleri ile edebiyat kavramının içini gerçek-kurmaca sıfatları ile doldurmaları arasındaki ilişkinin test edilmesi amacıyla, iki kategorik değişken arasındaki farkın anlamlığını test eden Ki-kare testi kullanılmıştır. Ki-kare değeri Tablo 97'de verilmiştir. Bu değer 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tablo 97 incelendiğinde Edebiyat kavramının içini gerçek-kurmaca sıfat çifti ile doldururken genel liseye gidenlerin 1, 2 ve 7'yi süper liseye gidenlere oranla daha çok tercih ettikleri, süper liseye gidenlerin ise 4 ve 5'i genel liseye gidenlere oranla daha çok tercih ettikleri görülmektedir. Genel liseye gidenlere bakıldığında 1, 2, 3 ve 7'yi tercih etmelerinin gözlenen değerinin beklenen değerden yüksek olduğu, 4, 5 ve 6 için ise gözlenen değer beklenen değerden düşük olduğu görülmektedir. Süper liseye gidenlere bakıldığında ise 1, 2, 3 ve 7'yi seçmelerinin gözlenen değerinin beklenen değerden düşük olduğu, 4, 5 ve 6 için ise gözlenen değerinin beklenen değerden yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 100: Edebiyat için uygulanan faktör analizi.

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

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Tablo 102: Edebiyat için uygulanan component matrixi.

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

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 9 components extracted.

4. ANKETİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Lise 9-10-11. sınıf öğrencilerinin edebiyat kavramının içeriğini doldururken büyük çoğunluğunun, edebiyatı; “canlı, güzel, zor, yararlı, çekici, eğlenceli, doğal, yeterli, kalıcı, aktif, güçlü, çok yönlü, coşkulu, düzenli, geleneksel, incelikli, üretken, zengin, bilgilendirici, gerçek, tecrübeye dayalı, ahlâki olmalıdır” olarak kabul ettikleri; soyut (%59.2) - somut (%21), erkeksi (%25.4) - kadınsı (%15.8), değişken (%59.5) - sabit (%18.3), sıradan (%22.9) - olağanüstü (54.6), sade (%44.4) - süslü (%40.8), basit (%35.6) - karmaşık (%47.4), bağımlı (%44.1) - bağımsız (24.7), dışadönük (%46.7) - içedönük (14.5), gerçek (%77,6) - kurmaca (%9.9) maddelerinde ise tam olarak bir yargıya varamadıkları görülmektedir.

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

Lise 9-10-11. sınıf öğrencilerinin edebiyat kavramının içeriğini doldurmaları sınıf seviyesine göre farklılık göstermektedir. Edebiyat için; değişken-sabit, geleneksel-yenilikçi, sıradan-olağanüstü, sade-süslü, gerçek-kurmaca, tecrübe, olaya dayanması-hayal ve duyguya dayanması, ahlâki olmalı-ahlâki olmak zorunda değil maddelerinde farklılık görülmektedir.

Lise 9-10-11. sınıf öğrencilerinin edebiyat kavramının içeriğini doldurmaları cinsiyete göre farklılık göstermektedir. 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.

Lise 9-10-11. sınıf öğrencilerinin edebiyat kavramının içeriğini doldurmaları yaşa göre farklılık göstermemektedir.

Genel Lise 9-10-11. sınıf öğrencileri ve Yabancı Dil Ağırlıklı Lise 9-10-11. sınıf öğrencilerinin, edebiyat kavramının içeriğini doldurmaları okul türüne göre farklılık göstermektedir. Edebiyat için; güzel-çirkin, zor-kolay, erkeksi-kadınsı, kalıcı-geçici, sıradan-olağanüstü, gerçek-kurmaca maddelerinde farklılık görülmektedir.

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

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Her türlü öğrenme, dil aracılığıyla gerçekleştirilir. Kavram birikimi bu öğretimi kolaylaştıracak ve öğretimin istenilen hedefe ulaşmasında yardımcı olacaktır. Bu noktada Türk Dili ve Edebiyatı öğretiminde başarı, kavram öğretimi ve kavramların göstergesi olan kelimelerle sağlanacaktır. İnsan hayatının her noktasında kavramlar vardır. İnsanoğlu pozitif bilimlerde ve insani bilimlerde ilerlemek istiyorsa yeni kavramlar oluşturmalı ve bilgi üretmelidir. Çünkü, “Gelişmiş ülkelerde dil öğretimi kitaplarında önce kavramlar (konsept) verilir. Kavram, bilim adamlarının üzerinde anlaştıkları ve görüş ayrılığına düşmedikleri değerlerin tümüdür. Kavram, iki ayaklı anıt gibidir. Bu anıtın birinci ayağını, o konuyla ilgili en son bilimsel gelişmeler oluşturur. İkinci ayağını ise, toplumun veya insanın hedef ve ihtiyaçları oluşturur. Bunlardan birisi yıkılırsa kavram oluşmaz. Kavram, kanuna benziyor. Toplumun hedef ve ihtiyaçları değiştikçe kavram da değişiyor. Bilimsel veriler gelişip değiştikçe de sosyal bilimlerdeki kavramlar değişebiliyor. Dilcilerin dil öğretimi yöntemi ile ilgili kavram oluşturması gerekiyor. Dil bilimciler, eğitim bilimciler, davranış bilimciler aynı kavramlarla konuşurlarsa dil öğretiminde mesafe alınabilir” (Ünalın, 1999:5).

Kavramlar, sosyolojik kodları bünyelerinde taşırlar, kültür birikimini kelimeler yardımıyla eş zamanlı ve art zamanlı olarak taşıyıcı görevindedirler. Dil ve edebiyat eğitiminin, “Onların ulusal duygusunu ve ulusal coşkusunu güçlendirmede kendi payına düşeni yapmak; sözlü ve yazılı Türk ve dünya kültür ürünleri yoluyla, Türk kültürünü tanıma ve kazanmalarında; Türk yurdunu ve ulusunu, doğayı, hayatı, insanlığı sevmelerinde yardımcı olmak (MEB, 1981) amacının gerçekleştirilebilmesi kavram öğretimi ile gerçekleşecektir.

İletişimin gerçekleşmesi, kelime ve kavramların aynı anlamda kullanılmasını gerektirir. Kelime-kavram öğretiminin yapıldığı Türkçe-Türk Dili ve Edebiyatı öğretiminde ortak kavramlarla konuşup anlaşma gerçekleşeceği için millî kimlik ve millî birlik oluşacak; toplumsal uzlaşma sağlanacak, toplum içinde, kültür, düşünce krizleri yaşanmayacak ve aydın kesimde doğabilecek kavram kargaşasını çok önceden kaldırmak mümkün olacak hatta kuşaklar arasındaki çatışmayı da engelleyecektir.

Kavramlar sadece bilimsel hayatı anlama, anlamlandırma ve anlatabilmede değil, gündelik hayatı anlamlandırmada da vazgeçilmezdir. Türkçede olduğu gibi Türk Dili ve Edebiyatı eğitiminde de öğrencilere, “görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını, incelediklerini ve düşündüklerini, tasarladıklarını söz ya da yazı ile doğru ve amaca uygun olarak anlatma beceri ve alışkanlığı” (MEB,1981) kazandırmak esastır. Çünkü Türk Dili ve Edebiyatı ile “Türkçe öğretiminin öncelikli sorumluluğu, öğrencilerin dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerini bilimsel bir anlayışla planlı bir biçimde geliştirmek, onlara Türk dilini doğru, bilinçli kullanma duyarlığı ve alışkanlığı kazandırmaktır. Bu sorumluluğun yerine getirilmesi, Türkçe (dil) öğretiminin etkili ve verimli kılınmasıyla olanaklıdır. 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 iletişimine girmesini beklemek gerçekçi bir yaklaşım olamaz” (Sever, TÜBAR, 2003:28).

Dilin kullanılmasıyla yazılması bir bütünlük gösterir. Yanlış yazımlar bizlerin dili kullanımımızda bir ölçüdür. Bu yanlışların sebeplerinden biri de “yeni kavramların özümlememiş olması”dır (Tezcan, 2000:73). Anadilini kavrayan bir öğrenci okuduğunu anlayacak, anladığını sözlü ve yazılı olarak eksiksiz aktaracak, bunu da dil içinde meydana gelen kavramlarla gerçekleştirecektir. “Kavramlar, dil içinde oluşur; duygular, düşünceler; yargılar dil ortamında gerçekleşir. Ancak, her dilin kavram oluşturma, kavram belirtme, yargı yolu kendine göredir. Bir dilin kavram oluşturma ya da belirtme, yargı bildirme yolu, başka bir dilinkine uymaz. (Aksan, 1978:37-43) Bu nedenle kişinin eğitime yatkınlığı, öncelikle anadilindeki yeterliğe bağlıdır. Anadilinin işleyiş düzenini iyi kavrayan, okuduğunu kolay anladığı gibi, duyup düşündüğünü eskisiz anlatmayı başarır.”(Şimşek, 2000:36).

Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde belirlenen, “Ortaöğretim okullarında (liselerde), önceki evrelerin çeşitli alanlardaki becerilerini geliştirerek, okuduğu yapıtların konusunu ve izdem(theme)ini, düzenleyim (composition) özelliklerini kavrayabilme; bu yapıtları anlayabilmek için söz sanatlarını öğrenme; bilgi yazılarıyla yazın yapıtları arasındaki anlatım özelliklerini ayırabilme; yazarlarımızı, başlıca yapıtları, türleri ve değerleriyle tanıma; birkaç kitaptan ya da canlı kaynaktan öğrendiği bilgileri seçip birleştirerek bir makale biçiminde yazabilme; yaratı(creative) yazıları yeteneği gösterenler, bu alanda ilerleme; dilin kurallarına gereği gibi egemenlik sağlayabilme...” (Göğüş, 2000:45) amaçları aslında öğrencinin kavram gelişimi ve kavram öğretimi ile doğrudan ilgilidir ve sağlıklı bir kavram öğrenimi-öğretimi olmadan, Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde bu amaçlara ulaşılması mümkün değildir. Bu gelişim de ancak, düşünmenin temel taşı olan kavramlarla ve kavramların ifadesi olan kelimelerle sağlanacaktır.

Kavramların işlevleri, düşünmenin oluşumu, problemlerin çözümü ve yeni karşılaşılan durumların kavranmasıdır. “Bilimsel, eleştireci, doğru, yapıcı ve yaratıcı düşünme yollarını kazandırmada Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı derslerinin payına düşeni gerçekleştirmek” (MEB,1981), ancak kavram öğretimi ile gerçekleşecektir.

“İnsan dil ile düşünür; her şeyi dil ile anlatır, tasarlar, ifade eder. Diğer bütün öğretim alanları dil temeli üzerine oturur. Bütün bilgilerin ve ilimlerin müşterek vasıtası ve aleti dildir” (Ergin, 1995:12). Dile vakıf olmak, sevmek, bilinçle ve güvenle dili kullanmak Türkçe eğitiminin amacıdır. Dil eğitiminin bu amaçlarına ise dil eğitiminin koşulu olan kavram öğretimi ile ulaşılabacaktır.

Sosyal hayatımızın vazgeçilmezi olan kavramları anlamak, onlarla anlaşmak ve en önemlisi kavramları, kendi üreten bir toplum olmak, kelime-kavram öğretimi ile gerçekleşecektir. İnsanın sağlıklı bir birey olmasını sağlamak, “insanı sosyalleştirmek, içinde yaşadığı toplumun kültüründen pay almasını sağlamak, diğer kültürlerle merak ve ilgisini artırmak, evrensel bilgiye ulaşmasını sağlamak” (Tosunoğlu, 2002:166) eğitim ve öğretimle mümkündür. Eğitim ve öğretimin planlı yapıldığı ilk basamaksa, ilköğretimdir. İlköğretim devresi Türkçe eğitiminde, hatta diğer alanlarda, kavram öğretimi vazgeçilmez bir unsurdur. Çünkü kelime-kavram öğretiminin, değil vazgeçilmesi, önemsenmemesi dahi, -kavram öğretiminin eksikliği veya yanlışlığından dolayı - kavram ağı oluşturamayan ve duygu, düşünce ve isteklerini kelimelerle ifade edemeyen, yani düşünemeyen veya eksik-yanlış düşünen, problem çözemeyen, çözüm

yolları üretemeyen, iletişim kuramayan, insanlarla anlaşamayan, kendisini anlatamayan, toplumunun bilgi birikiminden ve değerlerinden habersiz olan, yurdunu ve ulusunu tanımayan, millî kimlik ve birlik oluşturamayan, evrenselleşemeyen bireyler yetiştirmek anlamına gelecektir.

Türkçe öğretiminde karşılaştığımız temel ilkeler ve bunlara ek olarak Musa Çiftçi tarafından belirlenen “Dil öğretiminin kültür öğretimi olması, beceri öğretimi olması, düşünme öğretimi olması, hafızanın eğitilmesi, aktif kelime servetinin geliştirilmesi” (Çiftçi, 1998:71) aslında kavram öğretiminin doğru uygulanması ve kavram öğretiminde hedeflenen düzeyin yakalanmasıyla gerçekleştirilebilecek olan ilkelere dir.

Kavram öğretimi sadece anadili eğitiminde değil, yabancı dil eğitiminde de önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. “Kimi durumlarda öğrenci, amaç dildeki farklılıkları algılamadaki yanlış sonucu dilin yapısına değgin yanlış kavram geliştirmektedir” (Dede, 2000:131). Bu durum dil eğitiminin yanlışlarla dolu olmasına ve amacından uzaklaşmasına neden olacaktır. Karşımıza şu sonuç çıkmaktadır: Bir başka dil öğrenmek için önce kendi dilimizi, kendi kelimelerimizi ve kendi kavramlarımızı iyi bilmemiz gerekmektedir.

Çocuğa dil öğretirken belirlenen temel hedef ve ihtiyaçlar şunlardır.

“Toplumsal Açıdan;

1. Gelişmiş ülkelerin kalkınmışlık düzeyini yakalamak ve aşmak,
2. Başkalarının hukukunu koruyan bir toplumsal yaşama ortamı sağlamak.

Bireysel Açıdan;

1. Bireye, başkalarından yardım almadan çevresinde olup bitenleri tam ve doğru anlayacak kadar dil öğretmek,
2. Bireye, başkalarından yardım almadan duygu ve düşüncelerini doğru ve eksiksiz anlatacak kadar dil öğretmek,
3. Başkalarından yardım almadan hakkını arayacak ve temel insani sorumluluklarını yerine getirecek kadar dil öğretmek,
4. Başkalarından yardım almadan seçme ve seçilme hakkını tam ve doğru kullanacak kadar dil öğretmek,
5. Bireyin yapacağı her işte dört aşamalı olarak (düşün, araştır, planla, uygula) planlama becerisini sağlayacak kadar dil öğretmek.

İşte toplumun hedef ve ihtiyaçları açısından dil öğretiminin tartışılmaz kavramları bunlardır” (Ünalın, 1999:6).

Çocuğa dil öğretirken belirlenen temel hedef ve ihtiyaçlar genişletilirse, Türk dili için belirlenen:

- “1. Dilimizi, yabancı dillerin Türkçe’ye zarar veren pürüzlerinden ayıklamak; yazı dilinden, Türkçeye yabancı kalmış olan unsurları atmak,
2. Aydınların dili ile halkın dili, konuşma dili ile yazı dili arasındaki, yabancılaşma dolayısıyla ortaya çıkmış olan açıklığı kapatarak, dile millet

- varlığı içinde birleştirici ve bütünleştirici bir nitelik kazandırmak,
3. Türk diline, yapı ve özelliklerine uygun millî bir gelişme yolu çizmek,
4. Türkiye Cumhuriyeti’nde öğretim birliğine paralel olarak eğitimi millileştirmek ve öğretimi millî terbiyenin gerekli kıldığı bir millî eğitim diline kavuşturabilmek,
5. Türkçenin güzellik ve zenginliklerini ortaya koyabilmek ve onu dünya dilleri arasındaki değerine yarasır bir seviyeye ulaştırabilmek için dilimizi bir bilim dili olarak ele almak ve üzerinde kaynaklarına inen derinlemesine araştırma ve inceleme yapmak,
6. Dile, kelime türetme imkânları bakımından işlerlik kazandırarak Türkçe’yi millî kültürümüzün eksiksiz bir ifade vasıtası yapabilmek; uzun vadede çağdaş medeniyet seviyesinin gerekli kıldığı bütün kelime ve kavramları karşılayabilecek işlek ve zengin bir kültür dili durumuna gelebilmek ” (Korkmaz, 1985: 18-19) hedefler de, dil öğretiminin yapıldığı tüm kurumlarda toplumumuzun hedef ve ihtiyaçları açısından dil öğretiminin tartışılmaz kavramlarıdır ve bize düşen, dört yaşından on altı yaşına kadar dil öğretiminin zorunlu olduğu süreçte bütün çocukları bu hedeflere ulaştırmaktır.

Bu kavramların öğretiminin ve eğitiminin yapılmadığı / yanlış yapıldığı Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde, toplumsal ve bireysel açıdan dil öğretimiyle ilgili temel hedef ve ihtiyaçlar karşılanamayacak veya eksik/yanlış karşılanacak, bu da yukarıda sıralanan maddelerin gerçekleşmediği, ezberci eğitimin üstünde öğrenci merkezli, modern eğitim düzeyine ulaşmadığı, bu derslerin temel kavramları olan Türkçe ve edebiyat kavramlarının ezber terim bilgisi olmaktan öte gidemediği ve Türkçe ve eAdebiyat kavramlarının, sadece ders adı olarak öğrencilerin belleklerinde yer ettiği anlamlarına gelecektir.

Lise 9-10-11. sınıf öğrencileri üzerinde yaptığımız bu çalışmada öğrencilerin edebiyat kavramı ile ilgili tam olarak bir yargıya varamadıkları görülmektedir. İlköğretim birinci ve ikinci kademedede, orta öğretim, günlük hayat, kitap, dergi, gazete ve görsel- işitsel iletişim araçları ile öğrenmelerini gerçekleştirdikleri düşünülürse, bu kavramların öğreniminde ve öğretiminde bir sorun olduğu sonucuna varılabilir.

Lise öğrencilerinin edebiyat için ortak bir yargıya varamamalarının nedenleri okul, akran grubu, sosyal çevre, kültürel yapı, ezberci eğitim sistemi, öğretim metotları, görsel- işitsel iletişim araçlarının etkisi, not kaygısı, ölçme-değerlendirme sistemimizdeki yanlış uygulamalar ve bunun zihinsel beceri olan yorumlama gücünü azaltması... olarak sayılabilir.

Bu sonuçlar edebiyatla ilgili kavram yüklemesinin zihinlerde yeterince şekillenmediğini, öğrencilerin yorum güçlerinin yeterli düzeyde gelişmediğini göstermektedir. Öğrencilere kavramların öğretimi için, kavramlara ait şemalar oluşturma, karşılaştırma yapma, eş zamanlı tarama, benzerlikleri fark etme, ayrılıkları fark etme, olay, olgu veya nesnelerin küme oluşturabilecek özelliklerini fark etme, bunları diğerlerinden ayıran temel özelliği olduğunu fark etme, çok değişkenli düşünme, dikkat eğitimi, kelime ilişkilendirme testi... uygulanması, kavramların özelliklerini yansıtan araç-gereç ve materyallerin beş duyuya hitap edecek şekilde derslerde

kullanılması, öğrencilerin kültürel faaliyetlere özendirilmesi ve hatta kültürel faaliyetlerin gerçekleştirilmesine önayak olunması..., mevcut ders öğretim kitaplarının veri yüklemeye araçları olmaktan çıkarak edebiyatın ve onun ifadesi olan dilin estetik yönünü ortaya çıkartacak nitelikte olması, öğretmenlerin öğretim metotlarını doğru ve etkili uygulaması, sanatı günlük hayatının bir parçası haline getirecek etkinliklerin öğrenci-öğretmen-okul-veli iş birliğinde düzenlenmesi, Türk Edebiyatının gücünü yansıtan eserlerin işlenmesi, görsel-ışitsel iletişim araçlarında dilin ve edebiyat adı altında sunulan programların doğru ve etkili verilmesi, Türkçe bölümü ve Türk Dili ve Edebiyatı bölümü müfredatlarının düzenlenmesi ve öğretmenlik mesleğinin para kazanılan sabit bir meslek durumundan çıkarılması, her şeyden önce öğrencilerin düşünsel, bilişsel ve kavramsal seviyelerine uygun doğru öğretimin öğrenci merkezli bir eğitim anlayışıyla uygulanması kavram öğretiminin ve Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı derslerinin amaçlarına ulaşmasını sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Adalı, O. (2000 Temmuz- Ağustos). Anadili Olarak Türkçe Öğretimi Üstüne, *Türk Dili*, sayı:379-380, Türkiye.
- Aksan, D. (1978). *Anlambilimi ve Türk Anlambilimi*. Ankara.
- Aksan, D. (2002). *Anadilimizin Söz Denizinde*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Alperen, N. (2001). *Türkçe Okuma ve Yazma Rehberi*. Ankara: Alperen Yayınları.
- Aytür, N. (1986, 10-11 Nisan) *Dil- Edebiyat Kültür İlişkisi*, Ortaöğretim Kurumlarında Türk Dili Ve Edebiyatı Öğretimi ve Sorunları, Türk Eğitim Derneği IV. Öğretim Toplantısı, Ankara, Türkiye.
- Bilgegil, M. K. (1989). *Edebiyat Bilgi ve Teorileri*. İstanbul: Enderun Kitabevi.
- Bilgin, N. (1995). *Sosyal Psikolojide Yöntem ve Pratik Çalışmalar*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Çiftçi, M. (1998). Türkçe Öğretiminde Temel İlkeler, *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 59-71.
- Dede, M. (2000, Temmuz-Ağustos). Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaştırmalı Dilbilim ve Yanlış Çözümlemesinin Yeri, *Türk Dili*, 379-380.
- Erden, M. ve Akman Y. (1997). *Eğitim Psikolojisi Gelişim Öğrenme Öğretme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Ergenç, İ. (2002 7-8 Ocak). *Anadilinde Yapılan Eğitimin Kavram Gelişimi ve Düşünce Üretimine Etkisi*, Türkçenin Dünü, Bugünü, Yarını. Uluslararası Bilgi Şöleni. Bildiriler. Ankara, Türkiye.
- Ergin, M. (1995). *Üniversiteler İçin Türk Dili*, İstanbul: Bayrak Basım/Yayım/Tanıtım, Tavashlı Matbaacılık Ltd.
- Fidan, N. (1985). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Alkım Yayınları.
- Göğüş, B. (1983, Temmuz-Ağustos). Anadili Eğitim Programlarının Niteliği, *Türk Dili. Aylık Dil ve Yazın Dergisi, Dil Öğretim Özel Sayısı*, 379 -380, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Göktürk, A. (1979). *Okuma Uğraşı*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Humboldt, W. (1990). Harf Yazısı ve Dilin Yapısıyla İlişkisi, *Felsefe Dergisi*, (Çev: Yakup Şahan) 32-33.
- Kahraman, M. ve Kılınc A. ve Şenol M. (2004). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Anadolu Yayıncılık.
- Kantemir, E. (1986, 10-11 Nisan). *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, Türkiye.
- Karaalioglu, S. K. (1980). *Edebiyat Sanatı*. İstanbul: İnkılâp ve Aka Kitabevleri Koll. Şti.
- Karakuş, İ. (2002). *Türkçe Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*. Ankara: Anıttepe Yayıncılık.
- Kavcar, C. (1999). *Edebiyat ve Eğitim*. Ankara: Engin Yayınevi.

- Kavcar, C. ve Oğuzkan F. ve Sever S. (2004). *Türkçe Öğretimi: Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Korkmaz, Z. (1985). Dil İnkılâbının Sadeleşme ve Türkleşme Akımları Arasındaki Yeri, *Türk Dili*, C. XLXI. 401.
- MEB. "Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitimi Programı", Tebliğler Dergisi, S.2098,1981.
- MEB. 25.6.1981 Gün Ve 2089 Sayılı Tebliğler Dergisinde Yayımlanan 25.5.1981 Gün ve 328.20-81-Prog/3817 Sayılı Yönerge.
- Sever, S. (2003-Bahar). Türkçe Öğretiminde Yeni Yapılanma Çalışmaları, *Türklük Bilimi Araştırmaları, Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı*: 13, Niğde.
- Sami, Ş. (1989). *Türkçe Temel Sözlük III*. İstanbul: Tercüman Gazetesi, Karakuşak Basın ve Yayın Limited Şirketi.
- Sever, S. (2003). *Çocuk ve Edebiyat*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Şimşek, R. (1983 Temmuz-Ağustos). Çağdaş Eğitimde Anadilinin Yeri, *Türk Dili, Aylık Dil ve Yazın Dergisi, Dil Öğretimi Özel Sayısı*, 379-380.
- Tezcan, N. Yükseköğretimde Anadili Öğretimi, *Türk Dili, Aylık Dil ve Yazın Dergisi, Dil Öğretimi Özel Sayısı*, 379-380.
- Topçu, N. (2003). *Psikoloji*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Tosunoğlu, M. (2002). *Prof. Dr. Sadık Tural Armağanı*. Ankara: Can Reklamevi Basım Yayın Ltd. Şti.
- Tural, S. (1993). *Edebiyat Bilimine Katkılar*. Ankara: Ecdad Yayınları.
- Türkçe Sözlük. (1998). Türk Dil Kurumu Yayınları: 549, Sözlük Bilim ve Uygulama Kolu Yayınları Türkçe Sözcükler Dizisi: 1, 9. Baskı, Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Ünalın, Ş. (1999). Türkçe Öğretimi. Çanakkale: Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Basımevi.
- Voloşinov, V. N. (1990). Felsefe-Dilbilimsel Düşüncede İki Akım, *Felsefe Dergisi*, (Çev: Yakup Şahan) 32-33, 153-172.
- Alperen, N. (2001). *Türkçe Okuma ve Yazma Rehberi*. Ankara: Alperen Yayınları.
- Wellek, R. ve Varren A. (1993). *Edebiyat Teorisi*. (Çev: Ömer Faruk Huyugüzel), İzmir: Akademi Kitabevi.
- Yetiş, K. (1996). *Talim-i Edebiyat'ın Retorik ve Edebiyat Nazariyatı Sâhasında Getirdiği Yenilikler*. Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Kültür Merkezi Yayını-Sayı:104.