

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE DERSİNDEKİ AKADEMİK
BENLİK KAVRAMLARININ BAŞARILARINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

Özlem KOÇ

İzmir
2011

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE DERSİNDEKİ AKADEMİK
BENLİK KAVRAMLARININ BAŞARILARINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

Özlem KOÇ

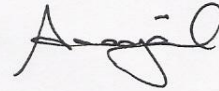
Danışman:
Yrd. Doç. Dr. Halim AKGÖL

İzmir
2011

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne

İşbu alışma, j¼rimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Dalında Y¼KSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan (Danışman): Yrd. D. Dr. Halim AKGÖL



¼ye: Yrd. D. Dr. Ahmet Murat ELLEZ



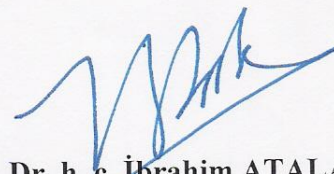
¼ye: Yrd. D. Dr. İ. Seçkin AYDIN



Onay:

Yukarıda imzaların, adı geçen öğretim ¼yelerine ait olduğunu onaylarım.

..... / / 2011



Prof. Dr. h. c. İbrahim ATALAY
Enstit¼ M¼d¼r¼

YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “İlköğretim Öğrencilerinin Türkçe Dersindeki Akademik Benlik Kavramlarının Başarılarına Etkisinin İncelenmesi” adlı çalışmamın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara gönderme yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Haziran 2011

Özlem KOÇ

T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU TEZ MERKEZİ
TEZ VERİ FORMU

Tez No:

Konu Kodu:

Üniv. Kodu:

***Not: Bu bölüm tez merkezi tarafından doldurulacaktır.**

Tezin Yazarının

Soyadı: KOÇ

Adı: Özlem

Tezin Türkçe Adı: İlköğretim Öğrencilerinin Türkçe Dersindeki Akademik Benlik Kavramlarının Başarılarına Etkisinin İncelenmesi

Tezin İngilizce Adı: Investigate Of The Effects Of Students' Turkish Lesson's Academic Self-Concept On Students' Achievements.

Tezin Yapıldığı

Üniversite: Dokuz Eylül

Enstitü: Eğitim Bilimleri

Yıl: 2011

Anabilim Dalı: Eğitim Bilimleri

Program: Eğitim Programları ve Öğretim

Tezin

Türü: Yüksek Lisans

Dili: Türkçe

Sayfa Sayısı: 152

Referans Sayısı:

Tez Danışmanının

Ünvanı: Yrd. Doç. Dr.

Adı: Halim

Soyadı: AKGÖL

Türkçe Anahtar Sözcükler:

- 1- Akademik Benlik Kavramı
- 2- Benlik Kavramı
- 3- Benlik (Öz)
- 4- Akademik Başarı
- 5- Türkçe Dersi

İngilizce Anahtar Sözcükler:

- 1- Academic Self Concept
- 2- Self Concept
- 3- Self
- 4- Academic Achievement
- 5- Turkish Lesson

Tarih:

İmza:

ÖNSÖZ

Bu araştırmanın amacı ilköğretim öğrencilerinin Türkçe dersindeki akademik benlik düzeyleri ile başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmaktır.

Bu araştırma birçok kişinin katkılarıyla gerçekleşmiştir. Yüksek lisans öğrenimimin her aşamasında beni cesaretlendiren ve büyük bir sabırla destekleyen aileme; annem Nazmiye Susamcı'ya, kardeşim Erkan Susamcı'ya ve kuzenim Gülden Gün'e teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırmam sırasında büyük yardımlarını gördüğüm ve yüksek lisans öğrenimim süresince bilgisinden yararlandığım danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Halim Akgöl'e ve değerli katkılarını benden esirgemeyen Yrd. Doç. Dr. İrfan Yurdabakan'a, Yrd. Doç. Dr. Ahmet Murat Ellez'e ve Öğr. Gör. Güzin Özyılmaz Akamca'ya sonsuz teşekkürler ediyorum.

Araştırmanın bilgisayara aktarılmasında büyük yardımlarını gördüğüm arkadaşım Evrim Oğuz'a sonsuz teşekkürler ediyorum.

Özlem KOÇ

İÇİNDEKİLER

TUTANAK.....	ii
YEMİN METNİ.....	iii
TEZ VERİ FORMU.....	iv
ÖNSÖZ.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiv
ÖZET.....	1
ABSTRACT.....	3
BÖLÜM I.....	5
GİRİŞ.....	5
Problem Durumu.....	5
Tam Öğrenme Modeli.....	8
Yansıtıcı Öğretim.....	14
Derslerle İlgili Duyuşsal Özellikler ve Akademik Benlik Kavramı.....	17
Türkçe Dersi.....	17
Türkçe Dersinin Önemi ve Niteliği.....	18
Türkçe Öğretimi.....	19
Anlatım.....	19
Konuşma (Sözlü Anlatım).....	19
Yazma (Yazılı Anlatım).....	20
Anlama.....	20
Dinleme.....	21

Okuma.....	22
Türkçe Öğretim Programı.....	23
Türkçe Öğretiminin Amaçları.....	23
Türkçe Öğretimi ve Ölçme - Değerlendirme.....	25
Başarı Testi Hazırlamada İzlenen Aşamalar.....	25
Benlik Kavramı.....	27
Sosyal Benlik Kavramı	33
Fiziksel Benlik Kavramı	33
Akademik Benlik Kavramı	33
Akademik Başarı	35
Öğrencilerin Ders Başarılarını Etkileyen Faktörler	36
Bireysel Nedenler	36
Aile Ortamı	37
Öğrenme Ortamı	38
Dışsal Olanaklar.....	39
Araştırmanın Amacı ve Önemi	40
Araştırmanın Amacı.....	40
Araştırmanın Önemi	40
Problem Cümlesi	41
Alt Problemler	41
Sayıtlılar.....	42
Sınırlılıklar	42
Tanımlar.....	43
Kısaltmalar.....	43
BÖLÜM II	44
KONUyla İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR	44

Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	47
BÖLÜM III.....	52
YÖNTEM.....	52
Araştırma Yöntemi.....	52
Evren.....	52
Örnekleme.....	52
Deneklerin Kişisel Özellikleri.....	52
Veri Toplama Araçları.....	55
Türkçe Dersi Başarı Testi.....	60
Verilerin İşlenmesi.....	64
Veri Çözümleme Teknikleri.....	64
BÖLÜM IV.....	65
BULGULAR VE YORUM.....	65
Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorum.....	65
1. İlköğretim Öğrencilerinin Türkçe Dersindeki Akademik Benlik Düzeylerine İlişkin Görüşleri.....	65
2. İlköğretim Öğrencilerinin Devam Ettikleri Okullara Göre Türkçe Dersindeki Akademik Benlik Düzeylerine İlişkin Görüşleri.....	67
3. İlköğretim Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Akademik Benlik Düzeylerine İlişkin Görüşleri.....	69
4. İlköğretim Öğrencilerinin Annelerinin Öğrenim Durumuna Göre Akademik Benlik Düzeylerine İlişkin Görüşleri.....	70
5. İlköğretim Öğrencilerinin Babalarının Öğrenim Durumuna Göre Akademik Benlik Düzeylerine İlişkin Görüşleri.....	72
6. İlköğretim Öğrencilerinin Ailenin Gelir Durumuna Göre Akademik Benlik Düzeylerine İlişkin Görüşleri.....	74
7. İlköğretim Öğrencilerinin Başarılarına Göre Akademik Benlik Düzeylerine İlişkin Görüşleri.....	77
8. İlköğretim Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Türkçe Dersi Başarı Testi'nden Aldıkları Puanlar.....	79

9. İlköğretim Öğrencilerinin Annenin Öğrenim Durumuna Göre Türkçe Dersi Başarı Testi'nden Aldıkları Puanlar	80
10. İlköğretim Öğrencilerinin Babanın Öğrenim Durumuna Göre Türkçe Dersi Başarı Testi'nden Aldıkları Puanlar	83
11. İlköğretim Öğrencilerinin Ailenin Gelir Durumuna Göre Türkçe Dersi Başarı Testinden Aldıkları Puanlar	85
12. İlköğretim Öğrencilerinin Başarılarına Göre Türkçe Dersi Başarı Testinden Aldıkları Puanlar	88
13. İlköğretim Öğrencilerinin Türkçe Dersindeki Akademik Benlik Düzeylerine İlişkin Görüşleri İle Türkçe Dersi Başarı Testi'nden Aldıkları Puanlar.....	90
BÖLÜM V	92
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	92
Sonuçlar	92
Tartışma	100
Öneriler	102
Uygulama Önerileri	102
Araştırma Önerileri.....	103
KAYNAKÇA	105
EKLER	111
EK-1.....	111
KİŞİSEL BİLGİ FORMU – AKADEMİK BENLİK KAVRAMI ÖLÇEĞİ	111
EK-2.....	115
KİŞİSEL BİLGİ FORMU - AKADEMİK BENLİK KAVRAMI ÖLÇEĞİ (NİHAİ ÖLÇEK)	115
EK-3 TÜRKÇE DERSİ BELİRTKE TABLOSU	118
EK-4 5.SINIF TÜRKÇE DERSİ BAŞARI TESTİ SORULARI	116
EK-5 MADDE ANALİZİ SONUÇLARI	131
EK-6.....	134
5.SINIF TÜRKÇE DERSİ BAŞARI TESTİ SORULARI (NİHAİ TEST).....	133

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1 Deneklerin Okullara Göre Dağılımı	53
Tablo 2 Deneklerin Cinsiyete Göre Dağılımı	53
Tablo 3 Annelerin Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı	53
Tablo 4 Babaların Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı	54
Tablo 5 Deneklerin Gelir Durumuna Göre Dağılımı	54
Tablo 6 Deneklerin Not Durumuna Göre Dağılımı	55
Tablo 7 Likert Tipi Bir Ölçekteki Maddelerin Puanlama Anahtarı	56
Tablo 8 Deneklerin Türkçe Dersine Yönelik Akademik Benlik Kavramına İlişkin Görüşlerinin Faktör Analizi (Boyut Sayısı Bire İndirildikten Sonra)	59
Tablo 9 Türkçe Dersi Başarı Testi Madde İstatistikleri	61
Tablo 10 Türkçe Dersi Başarı Testi Madde İstatistikleri Değerleri	62
Tablo 11 Araştırmada Kullanılan Ölçekler ve Güvenirlik Katsayıları	62
Tablo 12 İlköğretim Öğrencilerinin Akademik Benlik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Ortalama Standart Sapması ve Madde Korelasyonu	65
Tablo 13 Devam Ettikleri Okullara Göre Öğrencilerin Akademik Benlik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Ortalama ve Sapma Değerleri	67
Tablo 14 Devam Ettikleri Okullara Göre Öğrencilerin Akademik Benlik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Varyans Analizi Sonuçları	67
Tablo 15 Devam Ettikleri Okullara Göre Öğrencilerin Akademik Benlik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Sheffe Testi Sonuçları	68
Tablo 16 Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin Akademik Benlik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalamaları Standart Sapmaları ve t- testi Sonuçları	69
Tablo 17 Annenin Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Akademik Benlik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Ortalama ve Sapma Değerleri	70
Tablo 18 Annenin Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Akademik Benlik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Varyans Analizi Sonuçları	70

Tablo 19 Annenin Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Akademik Benlik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Sheffe Testi Sonuçları	71
Tablo 20 Babanın Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Akademik Benlik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Ortalama ve Sapma Değerleri.....	73
Tablo 21 Babanın Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Akademik Benlik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Varyans Analizi Sonuçları.....	73
Tablo 22 Babanın Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Akademik Benlik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Sheffe Testi Sonuçları	73
Tablo 23 Ailenin Gelir Durumuna Göre Öğrencilerin Akademik Benlik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları	75
Tablo 24 Ailenin Gelir Durumuna Göre Öğrencilerin Akademik Benlik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Varyans Analizi Sonuçları	75
Tablo 25 Ailenin Gelir Durumuna Göre Öğrencilerin Akademik Benlik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Sheffe Testi Sonuçları	76
Tablo 26 Başarı Durumuna Göre Öğrencilerin Akademik Benlik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Ortalama ve Sapma Değerleri	77
Tablo 27 Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin Akademik Benlik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Varyans Analizi Sonuçları.....	77
Tablo 28 Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin Akademik Benlik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Sheffe Testi Sonuçları	78
Tablo 29 Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin Türkçe Dersi Başarı Testinden Aldıkların Puanların Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t -testi Sonuçları	79
Tablo 30 Annenin Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Türkçe Dersi Başarı Testi Puanları, Ortalama ve Sapma Değerleri	80
Tablo 31 Annenin Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Türkçe Dersi Başarı Testi Puanları Varyans Analizi Sonuçları	80
Tablo 32 Annenin Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Türkçe Dersi Başarı Testi Puanları Sheffe Testi Sonuçları	81
Tablo 33 Babanın Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Türkçe Dersi Başarı Testi Puanları Ortalama ve Sapma Değerleri	83

Tablo 34 Babanın Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Türkçe Dersi Başarı Testi Puanları Varyans Analizi Sonuçları	83
Tablo 35 Babanın Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Türkçe Dersi Başarı Testi Puanları Sheffe Testi Sonuçları	84
Tablo 36 Ailenin Gelir Durumuna Göre Öğrencilerin Türkçe Dersi Başarı Testinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları	86
Tablo 37 Ailenin Gelir Durumuna Göre Öğrencilerin Türkçe Dersi Başarı Testinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları	86
Tablo 38 Ailenin Gelir Durumuna Göre Öğrencilerin Türkçe Dersi Başarı Testinden Aldıkları Puanların Sheffe Testi Sonuçları.....	87
Tablo 39 Başarı Durumuna Göre Öğrencilerin Türkçe Dersi Başarı Testi Puanlarının Ortalama ve Sapma Değerleri.....	88
Tablo 40 Başarı Durumuna Göre Öğrencilerin Türkçe Dersi Başarı Testinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları	89
Tablo 41 Başarı Durumuna Göre Öğrencilerin Türkçe Dersi Başarı Testinden Aldıkları Puanların Sheffe Testi Sonuçları	89
Tablo 42 Öğrencilerin Akademik Benlik Düzeylerine İlişkin Görüşleri İle Türkçe Dersi Başarı Testinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t-Testi Sonuçları.....	91

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1 Tam Öğrenme Modeline Göre Öğrenmenin Değişkenleri	9
Şekil 2 Benlik Kavramının Hiyerarşik Yapısı	32

ÖZET

Bu araştırma İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin geliştirdikleri akademik benlik düzeyleri ile başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla yapılmıştır.

Akademik benlik kavramı, öğrencinin kendi kendisini okulda ve kendi sınıfındaki öğrencilere göre nasıl algıladığının bir göstergesidir. Akademik benlik kavramı gelecekteki başarıyı belirleme gücüne sahiptir.

Bu araştırma tarama modelinde olup çalışmada belirtilen sınırlılıklar ve amaçlar çerçevesinde varolan durumu ortaya koyucu betimsel türde bir araştırmadır. Örneklemeye alınan öğrencilere araştırmacı tarafından geliştirilen akademik benlik kavramı ölçeği ve yine araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi uygulanmıştır.

Elde edilen veriler SPSS 15.0 istatistik programı aracılığıyla çözümlenmiş olup, çözümlenme sırasında aritmetik ortalama, standart sapma ve cinsiyet değişkeni için t-testi, anne ve babanın öğrenim durumu, ailenin aylık geliri, not durumu ve başarı değişkenleri için varyans analizi kullanılmıştır. Gruplar arası ilişkinin anlamlılığını belirlemede Scheffe testi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda ulaşılan bulgularda araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunun Türkçe dersiyle ilgili olarak ya orta düzeyde ya da yüksek düzeyde akademik benlik düzeyine sahip olduklarını göstermektedir. Devam ettikleri okullara göre ilköğretim öğrencilerinin Türkçe dersi akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Genel duruma göre okulların SBS başarı düzeyi yükseldikçe, öğrencilerin Türkçe dersi akademik benlik düzeyinin yükseldiği söylenebilir. Cinsiyete göre ilköğretim öğrencilerinin Türkçe dersi akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Söz konusu farklılaşmanın, araştırmamızın örneklemini oluşturan kız öğrencilerin Türkçe dersi başarı testinden aldıkları puanların daha yüksek olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Cinsiyetlerine göre, kız öğrencilerin Türkçe dersi akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşleri erkek öğrencilerin Türkçe dersi akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir. Annelerinin öğrenim durumuna göre ilköğretim öğrencilerinin Türkçe dersi akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Genel duruma göre, annelerinin eğitim düzeyi yükseldikçe akademik benlik kavramı ölçeğine verilen cevapların ortalama puanları da yükselmektedir. Babalarının öğrenim durumuna göre ilköğretim öğrencilerinin Türkçe dersi akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Genel duruma göre, babalarının eğitim düzeyi yükseldikçe akademik benlik kavramı ölçeğine verilen cevapların ortalama puanları da yükselmektedir. Öğrencilerin gelir durumuna göre ilköğretim öğrencilerinin Türkçe dersi akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Ailelerin gelir düzeyi yükseldikçe, öğrencilerin Türkçe dersi akademik benlik düzeylerinin arttığı söylenebilir. Öğrencilerin bir önceki dönem başarı durumuna göre ilköğretim öğrencilerinin Türkçe dersi akademik benlik

düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Genel olarak başarı düzeyi yükseldikçe, öğrencilerin Türkçe dersi akademik benlik düzeylerinin yükseldiği söylenebilir.

Cinsiyetlerine göre ilköğretim öğrencilerinin Türkçe dersi başarı testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Söz konusu farklılaşmanın, araştırmamızın örneklemini oluşturan kız öğrencilerin Türkçe dersi akademik benlik düzeylerinin daha yüksek olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Annelerinin öğrenim durumuna göre ilköğretim öğrencilerinin Türkçe dersi başarı testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Genel duruma göre annelerin öğrenim durumu yükseldikçe ilköğretim öğrencilerinin Türkçe dersi başarı testinden aldıkları puanların da yükseldiği söylenebilir. Babaların öğrenim durumuna göre ilköğretim öğrencilerinin Türkçe dersi başarı testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Genel duruma göre babanın öğrenim durumu yükseldikçe, İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersi başarı testinden aldıkları puanların da yükseldiği söylenebilir. Ailenin gelir durumuna göre ilköğretim öğrencilerinin Türkçe dersi başarı testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Genel duruma göre ailenin gelir düzeyi yükseldikçe, ilköğretim öğrencilerinin Türkçe dersi başarı testinden aldıkları puanların da yükseldiği söylenebilir. Bir önceki dönem/yıl başarı durumuna göre, ilköğretim öğrencilerinin Türkçe dersi başarı testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgulara göre, bir önceki yıl başarı durumu iyi ve pekiyi olan öğrencilerin Türkçe dersi başarı testinden aldıkları puanların da yükseldiği görülmüştür. İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersi akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşleri ile Türkçe dersi başarı testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Puanı yüksek olan öğrencilerin daha yüksek akademik benlik puanına sahip oldukları görülmektedir. Buradan, başarı puanı yüksek öğrencilerin gelecek dönemlerde de bu dersten yüksek düzeyde not alabileceklerini düşündükleri söylenebilir.

Anahtar kelimeler: Akademik benlik, Benlik kavramı, Akademik başarı, Türkçe dersi

ABSTRACT

This research was done for the purpose of finding out the elementary school students' development of the relationship between academic self concept and achievements, concerning Turkish lesson. Academic self concept is indicator of students' himself at school and how he is perceived according to the students in his class. Academic self concept has the power to determine the future success. This research is being survey method, in this study, introducing existing condition, restrictions specified and purposes framework, a kind of descriptive research. Sampling students have been tested, developed by the reseacher "Academic Self Concept Scale" and "Achievement Test".

The obtained data have been resolved through SPSS 15.0 statical program, during the analysis; T-Test for arithmetic average, Standard deviation and gender variable. Analysis of variance has been used for mother's and father's educational background, family's monthly income, Marks in the exam and success variable. Sheffe Test has been used to identify interfactional relation's significance.

Result of research findings, show that most of the students who joined the research have either medium level or high level, academic self concept concerning Turkish lesson. It has been found, according to the students who attend the school's different standarts; there have been significant difference the students' view of academic self concept scale, concerning Turkish lesson. According to the general situation, it can be said that schools' SBS (for attending a diffucult exam to go a good school in Turkey) success level gets higher, also student's academic self concept scale, concerning Turkish lesson.

According to the gender, there had been found significant differences, the students' view academic self concept scale, concerning Turkish lesson. It is thought that the cause of such differentiation; the female students who joined this research, getting higher scores than the male students in Turkish achievement test. According to the gender, it can be interpreted that the female students' opinions on academic self concelpt scale are more positive than the male students' view. According to the mothers' educational background, there have been significant differences; the elementary students' view of academic self concept scale, concerning Turkish lesson. According to the general situation, when the mothers' educational level get higher, the students' respond to academic self concept scale, average scores are getting higher.

According to the fathers' educational background, there have been significant differences; the elementary students' view of academic self concept scale, concerning Turkish lesson. According to the general situation, when the fathers' educational level get higher, the students' respond to academic self concept scale, average scores are getting higher.

According to the students' state revenue, there have been significant differences academic self concept scale, concerning Turkish lesson. The state revenue of the families are

getting higher, students' academic self concept scale level gets higher. According to the students' previous year success, there have been significant differences academic self concept scale, concerning Turkish lesson. According to the general situation, it can be said that when the success level increases, the students' academic self concept level increase. According to the gender, the elementary students who have Turkish achievement test scores are significantly different. According to the general situation, According to the mothers' education level; there have been significant differences in Turkish achievement test; their scores get higher. According to the fathers' education level; there have been significant differences in Turkish achievement test; their scores get higher. According to the general situation, when the father's education level gets higher, the students in elementary school; it can be said that their Turkish lesson achievement tests score get higher. According to the state revenue of the family, there have been a significant differences in their Turkish achievement test. According to the general situation, when the state revenue gets higher in the family, elementary students' Turkish lesson achievement test score gets higher. According to the students' previous year/term success, there have been significant differences Turkish achievement test score. According to these findings, the elementary students who have very high and high score in Turkish achievement test scores are getting higher. Elementary school students' of academic self concept scale and Turkish achievement test score, there is no significant difference. It's been seen the students who have high Marks also have high academic self concept points.

Finally, it can be said that the students who have high points; next terms they will get high Marks in this lesson.

Keywords: Akademik Self Concept, Self Concept, Turkish Lesson

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, sayıtlılar, sınırlamalar ve tanımlar belirtilerek; Türkçe dersi, Türkçe dersi öğretim programı, tam öğrenme modeli, yansıtıcı öğretim ve benlik kavramı, akademik benlik kavramı, akademik başarı açıklanacaktır.

Problem Durumu

Bilim ve teknolojinin hızla gelişmesi, insan yaşamını kolaylaştırmakta, insanlığın ufkunu açmaktadır. Buna bağlantılı olarak bilgi üretim hızı artmakta ve bu süreç daha da hızlanarak devam etmektedir. Bilgi ve teknolojideki bu ilerlemeler sonucunda bireylerin değişen topluma uyum sağlamaları için öğrenmeleri gereken davranış sayısı da artmakta, bireyin öğrenmesi gereken bazı kavram, ilke ve uygulamalar da değişikliğe uğramaktadır (Senemoğlu, 1987: 1).

Ertürk (1998: 12) eğitimi, “bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı istendik değişme meydana getirme süreci” olarak tanımlamaktadır. Fidan (1996: 6) “eğitim, insanları belli amaçlara göre yetiştirme sürecidir” derken; Özçelik (1989: 1) Ertürk’ün tanımından etkilenecek eğitimi “kişinin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla istendik yönde ve bir dereceye kadar kalıcı değişimler meydana getirme süreci” şeklinde ifade etmektedir.

Eğitim, bireye istendik davranış kazandırmak için “girdi, işlem, çıktı ve dönüt” çemberinden oluşur ve eğitim, planlı bir sürece tabi tutulması gereken açık bir sistemdir (Sönmez, 2004: 11).

Açıklanan eğitim tanımlarında da görüldüğü üzere eğitim bireylerde bir süreç sonunda davranış değişikliği meydana getirmektedir. İstendik davranışları öğrencilere plansızlıktan uzak, rastlantılara bırakmadan, bilimsel verilere dayalı olarak kazandırmak amacıyla kurulan, bireyin eğitiminden sorumlu tutulan sosyal kurum okuldur (Varış, 1991: 13).

Eğitim, aynı zamanda bireyin düşünme ve iletişim becerilerini geliştirmeyi amaçlar. Bu nedenle dil eğitiminin önemi büyüktür. Dili etkin kullanabilen bireylerin iletişim becerileri yüksek ve eğitim alanındaki öğrenmeleri daha etkili olacaktır (http://scholar.google.com.tr/scholar?start=30&q=t%C3%BCrk%C3%A7e+%C3%B6%C4%9Fretiminde+tam+%C3%B6%C4%9Frenme&hl=tr&as_sdt=0).

Dil, insanların birbirleriyle anlaşmalarını, duygu ve düşüncelerini birbirlerine iletmelerini sağlayan, geçmişten geleceğe iletişimin temelini oluşturan ve kültür taşıyıcısı

olan sistemler bütünüdür. Dilin bu görevleri yerine getirebilmesi; o dili konuşan insanların iyi bir ana dili eğitiminden geçmiş olmasına bağlıdır (Özby, 2009: 135).

Dil formasyonunun iki temel birimi “anlama” ve “anlatma”dır. Anlama becerisinin iki alt birimi “okuma” ve “dinleme”; anlatma becerisinin iki alt birimi ise “konuşma” ve “yazma”dır. Çocukta dil formasyonunu oluşturabilmek için bu dört yeteneği eşit şekilde eğitmek gerekir (Ünal, 2001: 2).

Dil eğitimi, ana dilin bir takım kurallarını öğretmek amacıyla yapılan bir eğitim değil, bireyin temel dil becerilerini geliştirmeyi hedef seçen bir eğitim olmalıdır. Dil öğretiminde amaç, bireyin anadilinin kurallarını bilmesi değil, bunları öğrenerek dil becerilerini geliştirmek; anadilini doğru kullanmasını, duygu ve düşüncelerini sözlü veya yazılı olarak yeterli bir düzeyde ve etkili bir şekilde ifade etmesini sağlamaktır (Duman, 2005: 159-167).

Ana dilini etkili kullanabilme, hem birey hem de toplum açısından gereklidir. Ana dilinin etkili kullanımı, hem bireyin toplum içinde diğer bireylerle anlaşmasını, hem de eğitim alanındaki öğrenmelerin gerçekleşmesini kolaylaştırır. Bireyin ana dilindeki başarısı ile okul başarısı ve çevreye uyumu arasında yakın bir ilişki vardır. Ana dili öğrenimi bütün derslerin temelini oluşturur (Ünal, 2001: 5).

Öğrencinin ana dilinde kazandığı davranışlar, onun gerek okuldaki gerekse okul dışındaki çevresine uyumunu belirleyen etkenlerdir. Ana dilindeki başarı derecesiyle okuldaki başarı ve çevreye uyum gücü arasında yakın bir ilişki vardır (Özby, 2009: 117).

Türkçe öğretiminde amaç, dört temel dil becerisini kazandırmaktır. Dilbilgisi kuralları da bu becerilerle iç içe olmalıdır. Dilbilgisinden yararlanılmadan düşüncelerin, duyguların daha doğru ve daha eksiksiz anlatılması mümkün değildir (Özby, 2009: 137)

“Dil bilgisi konularında öğrettiklerimiz, dil kullanımında “araç bilgiler” sayılmalı, bunlar “amaç bilgiler” olarak düşünülmemelidir. Derslerdeki başarı da bu konulardaki bilgi ölçülerek belirlenmemeli; bu bilgiler dili doğru ve güzel kullanmayı kolaylaştıracak araç bilgiler sayılmalıdır. Dil öğrenmedeki hedef, dili tanıma noktası değil, tanıma bilgileriyle onu güzel kullanma seviyesi olmalıdır. Dil derslerinin amacı, dil bilgisi kitaplarında kuralları ve özellikleri anlatılan Türkçeyi yaşayan canlı dil ile buluşturmak” olmalıdır (Duman, 2005: 159-167).

İlköğretim okullarında Türkçe dersleriyle öğrencilerin konuşma, yazma, okuma, anlama yönlerinden gelişmeleri ve gerekli alışkanlıkları, becerileri kazanmaları istenildiğine göre dilbilgisi eğitimi kendi başına bir amaç değil ancak amaca varabilmek için yararlanılacak, dille ilgili bir çalışma alanıdır (Özby, 2009: 138)

Türkçe derslerindeki amaç öğrenciyi sadece birtakım bilgilerle karşılaştırmak, bazı verileri kavratmak, birtakım ezber bilgileri vermek değildir. Çünkü çağdaş ve bilimsel bir eğitimin amacı, bireye bilgi edinme yollarını öğretme, bireyde sağlıklı düşünme becerisini

geliştirme ve karşılaştığı problemleri çözerek günlük hayatta karşılaşmış olduğu çeşitli durumlara uyum sağlama yeteneğini geliştirmektedir. (Küçük, 2002:130)

Eğitim ve öğretim sürecinin en önemli öğelerinden biri programdaki uygulamalardan elde edilen verimi görmek amacıyla yapılan ölçme ve değerlendirmelerdir.

Öğrencilerin derslerdeki bilgi düzeylerini kontrol edebilmek, dil becerilerinin ne düzeyde olduğunu, dil öğretim etkinliklerinin amaca ulaşmış olup olmadığını anlayabilmek için birtakım ölçme ve değerlendirme etkinliklerine girişmek gerekmektedir. Türkçe öğretimi uygulamalarında, çalışmaların istenilen amaçlara ulaşmış olup olmadığını tespit için ölçme ve değerlendirmenin doğru yapılması gerekmektedir. Öğrencilerin dil becerilerini ölçmeye yönelik olarak sorulan iyi bir sorunun özelliği, yöneltildiği konuyla ilgili bilgiyi ve bilinen bütün olguları kontrol etmek, karşılaştırmak ve sorgulamaktır. Dolayısıyla öğrenciye bulguyu yorumlama, açıklama, nedenleri ilişkilendirme, eleştiri yapma, sonuçları izleme, hayal gücünü kullanma, değerlendirme sürecini işleme koyma imkânını verebilmelidir (http://scholar.google.com.tr/scholar?start=30&q=t%C3%BCrk%C3%A7e+%C3%B6%C4%9Fretiminde+tam+%C3%B6%C4%9Frenme&hl=tr&as_sdt=0).

Her bakımdan gelişmiş ve zengin bir dil, bilimde ilerlemenin ön koşuludur denilebilir. Bundan dolayı sadece Türkçe dersinde değil, her derste öğretmenin öncelikli görevi, öğrencilerine ana dillerini güzel ve etkili şekilde kullanabilme yeteneği kazandırmak için yardımcı olmak olmalıdır. Öğretmen bu konuda iyi bir örnek olmalı, hem de öğrenme ve öğretmenin etkili ve gelişmiş bir dille mümkün olduğunu göz önünde tutarak birinci planda öğrencilerinin dili kullanma becerilerinin gelişmesi için uygun çalışmalar yapmayı ilke edinmelidir.

Öğretim programı ise okulların davranış değiştirme amacı ile göstereceği çabaların planıdır (Özçelik, 1989: 3). Ertürk (1998: 16-18) ise programı “yetişek” terimi ile ifade etmekte ve yetişekin unsurlarını hedefler (istendik davranışlar), öğrenme yaşantıları (eğitim durumları) ve değerlendirme olarak üç ana grupta toplamaktadır.

Türkçe Öğretim Programı, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanmaları; bu becerileri kullanarak kendilerini bilişsel, sosyal ve duygusal yönlerden geliştirmeleri; etkili iletişim kurmaları; Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma-yazma alışkanlığı edinmeleri amacıyla hazırlanmıştır.

Geleceğin öğrencilerini yetiştirecek bu programla;

- Türkçeyi doğru ve etkili kullanan,
- Kendini ifade eden, iletişim kuran, işbirliği yapan, girişimci ve sorun çözen,

- Bilimsen düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulayan, yorumlayan,
- Haklarını ve sorumluluklarını bilen, çevresiyle uyumlu, şartlandırmaya karşı duyarlı,
- Okumaktan ve öğrenmekten zevk alan,
- Bilgi teknolojileri kullanan, üreten ve geleceğine yön veren bireylerden oluşan bir toplum hedeflenmektedir.

Türkçe (1-5) Öğretim Programı'nda yapılandırmacı yaklaşım merkeze alınmakla birlikte, çoklu zeka ve öğrenci merkezli öğrenme gibi çeşitli eğitim yaklaşımlarından da yararlanılmıştır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme sürecinde ön bilgileri harekete geçirme, gelişim düzeyini dikkate alma, etkili iletişim kurma, anlam kurma, uygulama ve değerlendirme önemli kavramlardır (Vural, 2005: 20).

Programın hedeflerine ulaşmak ve kaliteli bir süreç yaşamak için, çeşitli öğrenme kuramları ortaya çıkmıştır. Senemoğlu'na (1987: 5) göre öğrenme kuramları, öğretme-öğrenme sürecini geçerli öğrenmeler oluşturacak şekilde düzenleyebilmek için öncelikle insanda öğrenmenin nasıl oluştuğunun anlaşılması gereğinden doğmuştur. Bu kuramlar, öğrenmelerin hangi koşullar altında oluşacağını ya da oluşamayacağını açıklamaktadır. Bir öğrenme kuramının genelde öğrenmenin tüm organizmalarda tüm öğrenme birimlerinde, okul içindeki ve okul dışındaki durumlarda nasıl oluştuğunu ve onun evrensel yasalarını bulması beklenir (Fidan, 1996: 29).

Bu amaçla çok sayıda öğrenme kuramı geliştirilmiştir. Farklı felsefi görüş ve sayıtlılardan hareket ederek geliştirilen bu kuramlar öğrenmenin farklı bir boyutunu açıklamakta, fakat öğrenmeyi tek başına açıklamaya yetmemektedir (Burton, Akt. Piyancı, 2007: 3).

Senemoğlu (1989: 3) öğretme modellerini, öğrenmeyi en etkili ve en verimli olarak sağlayabilmek için öğrenme düzeyini etkileyen önemli değişkenleri ve bunlar arasındaki ilişkileri belirlediği şeklinde açıklamıştır.

Bu aşamada araştırmayla ilgili olması bakımından okulda öğrenme modeli olarak nitelenen öğrenme modellerinden “Tam Öğrenme Modeli” ayrıntılı olarak incelenecektir.

Tam Öğrenme Modeli

Bloom'un bu modelinde “öğrenme” “tam öğrenme” kavramı ile verilmektedir. Tam Öğrenme hemen hemen bütün öğrencilerin okulların öğretme amacı güttüğü tüm yeni davranışları öğrenebileceği görüşü üzerine temellendirilmiş olan bir yaklaşımdır (Bloom, 1979: 4).

Bloom'a göre, işin başlangıcından beri olumlu öğrenme koşulları sağlanmış ise dünyadaki herhangi bir kişinin öğrenebildiği her şeyi hemen hemen herkes öğrenebilir (Erden ve Akman, 1998: 190).

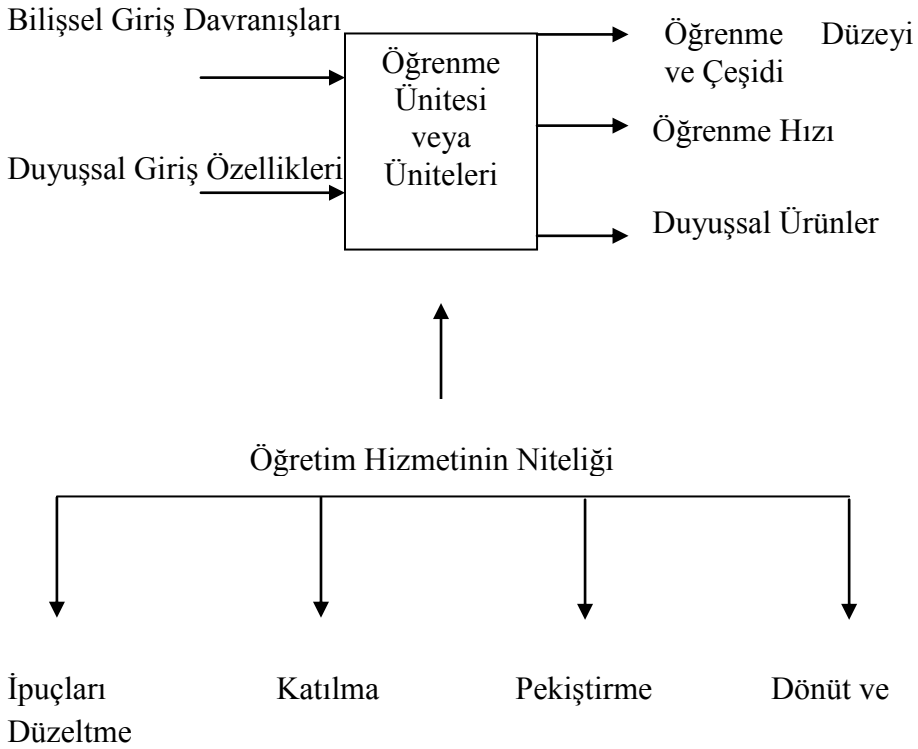
Bu model, öğrencilere duyarlı ve planlı bir öğretim hizmeti sunar, öğrenme güçlükleriyle karşılaşanlara yerinde ve zamanında yardım eder, onlara tam yani önceden kararlaştırılan yetkinlikle öğrenmeleri için yeterli zaman verir ve onlara içinde anlamlı olan bir "tam öğrenme" kriteri belirlenirse, hemen hemen tüm öğrencilerin yüksek düzeyde bir öğrenme gücü geliştireceğini savunur (Bloom, 1979: 5).

Bloom, değiştirilebilen değişkenleri üç ana grupta toplar. Bu değişkenler tam öğrenme modelinin temelini oluşturmaktadır. Bu değişkenler, öğrenci nitelikleri, öğretim ve öğrenme ürünleri, öğretim hizmetinin niteliğidir ve bunlar birbirleriyle ilişkili bir yapıya sahiptir.

Bu üç değişken şematik olarak şöyle ifade edilmektedir (Demirel,1995: 96) :

Şekil 1 Tam Öğrenme Modeline Göre Öğrenmenin Değişkenleri

ÖĞRENCİ NİTELİKLERİ - ÖĞRETİM - ÖĞRENME ÜRÜNLERİ



Bloom tarafından Bilişsel Giriş Davranışları ve Duyuşsal Giriş Özellikleri olarak iki grupta incelenen, değiştirilebilen değişken olarak kabul edilen bu özellikler modelin başlangıç noktasıdır.

Bloom'un öğrenme modelinin ilk ögesi öğrenci nitelikleridir. Bilişsel giriş davranışları ve duyuşsal giriş özellikleri, Bloom'un üzerinde önemle durduğu iki öğrenci niteliğidir.

Senemoğlu (2004: 450), bilişsel giriş davranışlarını; eldeki öğrenme ünitesi ya da ünitelerin öğrenilebilmesi için gerekli olduğu kabul edilen ön öğrenmeler olarak tanımlamaktadır. Bloom'un modelinde öğrenme ürünlerini etkileyen önemli bir değişken olarak görülen bilişsel giriş davranışları, belli bir dersin ya da ünitenin öğrenilmesini kolaylaştıran ya da mümkün kılan ön öğrenmelerdir. Aşamalılık ilişkisi yüksek olan bir derste, yeni bir üniteyi öğrenmeye başlarken, öğrencilerin bu üniteyle ilgili bilişsel giriş davranışlarındaki eksiklerin giderilmesi ve tam olarak bu davranışlara sahip olmaları yeni üniteye öğrenciler arasındaki başarı farklarının % 50 azalmasını sağlayacaktır.

Bloom (1979: 31), belli bir öğrenme ünitesinin sonunda meydana gelen ölçülebilir nitelikteki öğrenme ürünlerinde gözlenen farkların büyük bir kısmının, bu öğrenme ünitesinin başında iken öğrenciler arasında görülen ilgili bilgi, beceri ve ön öğrenme farklarına bağlanabileceğini açıklamıştır.

Bloom ve arkadaşları tarafından yapılan araştırmalar bilişsel giriş davranışların sonraki öğrenme ünitelerindeki başarı değişkeninin yaklaşık yarısını açıkladığını göstermiştir (Erden ve Akman, 1998: 191).

Bilişsel giriş davranışları, belli bir öğrenme ünitesinin öğrenilmesi için gerekli olan ön öğrenmelerdir. En temel öğrenme ünitesi bile, geçmiş öğrenmelere dayanır. Her öğrenme ünitesi, kendinden sonra gelen ünitelerin ön koşulunu hazırlar. Bloom'a göre öğrenmedeki farklılıkların %50'sini bilişsel giriş davranışları açıklayabilmektedir. Tabii ki bunlar öğrenme için tek başına yeterli değildir. Fakat gelecek öğrenmeyi belirleyici bir gücü vardır (Fidan, 1998: 101).

Okul çağında kazandırılan bilişsel giriş davranışları ile ilgili olarak özellikle okullara düşmekte olan sorumluluk çok büyüktür. Eğer okullar ilköğretimin ilk iki ya da üç yılı içinde her öğrenciye gerekli bilişsel giriş davranışlarını geliştirme fırsatı vermeyi güvence altına alabilirse, öğrencilerin daha sonraki öğrenmelerinin hem bilişsel hem duyuşsal öğrenme ürünleri bakımından daha olumlu gelişmeler göstermeleri beklenir (Bloom. Çeviri: Özçelik, 1979: 33).

Öğrenme konusunda yapılan araştırmalarda ödül, ceza, dış uyarımlar gibi dışsal etmenlerden çok; beynin işlevleri, davranışlarını yönetme, içsel motivasyon, amaç belirleme, dikkat, tutum gibi içsel etmenlerin öğrenmeye daha çok etki ettiği belirlenmiştir (Wang, Heartel ve Wolberg, 1994:74-79, Senemoğlu, 2001: 339- 346; Akt. Gelen, 2003: 4).

Bilişsel farkındalık becerileri öğrenmeye ve düşünmeye ilişkin stratejik bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım beynin bilişsel- duyuşsal hazırlığı ve bireyin çabası ile hareket eder.

Bilişsel farkındalık becerileri öğrenmeyi öğrenmeye ilişkin bir düşünme sistematığıdır. Bilişsel farkındalık becerileri düşünmenin bütün boyutlarını içine alan temel bir beceridir. Bireyin kendini motive etmesi, dikkatini vermesi ve olumlu tutum kazanması gibi içsel hazırlığını gerçekleştirerek; ne bildiğini ve ne bilmek istediğini, bunun için öğrenme adımlarını planlama, eksikliklerini belirleyip tekrar planını düzenleme gibi adımları içine alır. Bilişsel farkındalık bireyin kafasında oluşan ve davranışlarına yansıyan bir düşünme ve öğrenme sürecidir.

Bilişsel farkındalık becerilerinin; başarıyı artırdığı, öğrenmede kalıcılığı artırdığı, zekayı etkili ve verimli kullanmayı sağladığı, problem çözme becerisini geliştirdiği, kubaşık öğrenme ile kullanıldığında sosyal beceri ve işbirliğini artırdığı, okuduğunu anlama ve anladığını yazma yeterliklerini geliştirdiği, düşünme yollarını izlemeye ve öğrenmeye yardım ettiği belirlenmiştir. Bu bulgular içinde bilişsel farkındalığın en yoğun ve en etkili olduğu alan, okuduğunu anlama olarak görülmektedir. Okuduğunu anlama, düşünmenin bir sonucudur. Düşünme ise, öğrenmenin bir göstergesidir. Öğrenme aslında bir düşünme sürecidir. Bu yüzden öğrenme sürecinin içinde düşünmenin payı ne kadar artarsa; öğrenme de o derece kalıcı olur.

Okulda kullanılan öğrenme materyallerinin çoğu okumayı gerektirir. Dolayısıyla okulda öğrenme, büyük oranda okuduğunu anlamaya bağlıdır. Okuduğunu anlama gücünün yokluğu ya da yetersizliği nedeniyle birçok öğrenci öğrenimini yarıda bırakmakta ve elenmektedir. Buna karşın okuduğunu anlayabilen birçok öğrenci; öğretimin niteliğindeki değişmeye karşın öğrenebilmektedir. Gelişmiş ülkelerde öğrencilerin okuduğunu anlama başarı yüzdeleri %70'in üzerindeyken, ülkemizde bu oran %40 civarındadır (Fidan ve Baykul, 1994; Akt. Gelen, 2003: 6). Birçok dersteki başarısızlığın temelinde okuduğunu anlayamamanın yattığı gözlenmektedir.

Buna karşın bilişsel farkındalık becerilerinin okuduğunu anlamayı etkili bir şekilde artırdığı ortaya çıkmıştır. Bununla ilgili olarak Joseph (2003), Maitland (2001), Taraban ve ark. (2000), Vaidya (1999), Katim ve Harris (1997), Akdur (1996), Manning ve Payne (1996), Mu_iz –Swicegood (1994), Tunçman (1994), Diken (1993) ve Palincsar ve Klenk (1992) bilişsel farkındalık becerilerinin okuduğunu anlama başarısını artırdığını ortaya koymuşlardır. Buna paralel olarak Güral (2000) ve Romainville (1994) ise iyi okuyucuların bilişsel farkındalık düzeylerinin yüksek olduğunu ve başarılı öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerini kullandıklarını ortaya koymuşlardır.

Dolayısıyla düşünme becerilerini artıran bilişsel farkındalık becerilerinin, okuduğunu anlama başarısının geliştirilmesi için kullanılacak en etkili yollardan birisi olduğu görülmektedir.

Bilişsel gelişim kuramını savunanlara göre de gözlenebilen etkinlikleri açıklamak için bilişsel yapılar çok önemlidir. Örneğin Piaget, çocuklar üzerinde yaptığı gözlemlere dayanan araştırmasında ilgisini çocukların verdiği yanlış yanıtlara yönlendirmiş ve onların bu yanıtlara

ulaşma süreçlerini araştırmaya başlamıştır. Bu araştırmada yüzeysel olarak ‘ne’ üzerine yani yalnızca verilen yanıt üzerine değil, ‘nasıl’ üzerine yani yanıtın verilme sürecindeki zihinsel işlemlere odaklanmıştır (Barritt, Kroll, 1978:49-54; Akt. Ülper, 2008: 48). Yazma üzerine yapılan çalışmaların üretim sürecine odaklanılarak yapılması da yazma edimleriyle ilgili bilgi elde edebilmek için yalnızca söylenen dil birliklerinin incelenmesini değil aynı zamanda kişilerin yazılı sözcelerine ulaşma yollarının da incelenmesini gerekli kılmıştır (Larson, 1986;223; Akt. Ülper, 2008: 48).

Tam öğrenme modelindeki ikinci öğrenci niteliği olan duyuşsal giriş özellikleri, yeni öğrenme ünitelerini öğrenmeye güdülenmiş olma derecesidir. Duyuşsal giriş özellikleri öğrencinin öğrenilecek şeye (davranışa, konuya) ilgisi ve tutumu ile öğrencinin akademik öz güveninin bileşkesi durumundadır. Bütün olarak ve diğer değişkenlerden bağımsızca, başarıdaki değişkenliğin %25’ini duyuşsal giriş davranışları açıklayabilmektedir.

Senemoğlu’na (2004: 450) göre, öğrenci niteliklerini bir diğer ögesi olan duyuşsal giriş özellikleri, öğrencinin öğrenilecek konuya, üniteye karşı ilgisi, tutumu ve bu konuya karşı geliştirdiği akademik benlik kavramını kapsamaktadır. Okul ve dersle ilgili duyuşsal özelliklerin genellenmiş hali olan ve bu üç öge arasında başarıyı belirlemede en yüksek güce sahip olan kavram akademik benlik kavramıdır. Akademik benlik kavramı; öğrencinin o dersi, konuyu başarabilmeye olan inancı olarak tanımlanabilir. Çünkü öğrenciler okul yaşantıları boyunca kendi kendilerine derslere ilişkin çeşitli fikirler oluştururlar. Diğer bir deyişle akademik benlik kavramı, öğrencinin öğrenme özgeçmişine dayalı olarak herhangi bir öğrenme birimini öğrenip öğrenemeyeceğine ilişkin kendini algılayış tarzıdır (Senemoğlu,2005: 451).

Öğrencilerin akademik ben kavramları okul yaşantılarının bir ürünüdür. Çünkü yıllarca süren başarı ve övgü ya da başarısızlık ve yergi kişinin kendi kendisi hakkında bazı genel kanılara varmasına neden olacaktır. Bloom ve arkadaşları tarafından yapılan araştırmalarda özellikle birinci devresinin sonuna gelindiğinde (4-6 sınıf) bu zamana kadar başarılı olan öğrencilerin kendilerini beğendikleri, olumlu bir öz kavram geliştirdikleri, başarısızlığa uğrayan öğrencilerin ise kendilerini öğrenci olarak olumsuz buldukları, olumsuz bir öz kavramı geliştirdikleri gözlenmiştir (Bloom, çeviri :Özçelik , 1979: 91).

Öğrenme ürünlerindeki değişkenliğin % 25’ini duyuşsal giriş özellikleri açıklar. Öğrencilerin duyuşsal giriş özellikleri olumlu hale getirerek öğrencilerin başarıları arasındaki farkları % 25 oranında azaltılabilir. Duyuşsal özellikleri, özellikle öğrencinin akademik benlik kavramını öğretme-öğrenme sürecinde olumlu hale getirmek mümkündür. Bunu sağlamanın önemli bir koşulu, eğitim durumunda öğrencinin başarılı olma gereksinimini karşılamaktır. Öğrencinin belli bir dersi, üniteyi başardığını görmesi, başarıyı tatması gerekmektedir. Bu amaçla her öğrencinin bireysel hızına uygun, seçim yapabileceği, çok çeşitli öğretme-öğrenme yolları ile öğrenmesine olanak verilmelidir (Senemoğlu, 2004: 452). Sonuç olarak, okuldaki başarılar yeni başarılarla; başarısızlıklar ise yeni başarısızlıklara neden olmaktadır.

Birey, başarmış olduğuna ya da başaracağına inandığı etkinliklerden hoşlanma eğilimi gösterir. Kişi neyin bir başarı olduğuna ilişkin kanısını, eldeki üniteye benzer ya da onunla ilişkili gördüğü diğer ünitelerde elde etmiş bulunduğu sonuçlara ve bu ünite ya da benzerlerindeki kendi çalışmalarına ilişkin olarak öğretmen, anne-baba ve arkadaşları gibi kişilerden aldığı yankılara dayandıracaktır. Daha önceki ilgili üniteleri başarı ile bitirmiş olduğuna inanan bir kişinin, daha sonraki üniteye bir dereceye kadar da olsa olumlu duyuşsal yönelimlere girmekte olması beklenir. Öğrencinin eldeki ünite ile gelecekte gerçekleştirmeyi düşündüğü amaç ve hedefleri arasındaki ilişkiyi algılayış şekli de onun duyuşsal özelliklerini kısmen de olsa etkilemekte olabilir (Bloom, çeviri :Özçelik , 1979: 74).

Bloom'un Tam Öğrenme Modelindeki bir başka değişken "öğretim hizmetinin niteliği"dir. Bu değişken ipuçları, aktif katılım, pekiştirme ve dönüt düzeltme öğelerinden oluşur. Öğretim hizmetinin niteliğini oluşturan öğeler, başarı değişkenliğinin %25'ini açıklayabilmektedir.

Bloom (Çeviri: Özçelik,1998: 110), tam öğrenme modelini öğrencilerin yüksek başarı düzeylerine ulaşmasını sağlayan bir yöntem olarak açıklamıştır. Daha önce belirtildiği üzere, bu modelin tüm değişkenleri birlikte ele alındığında, başarı değişkenininin %90'ını açıklayabilmektedir.

Bloom tarafından geliştirilen tam öğrenme modeline göre, aştırmaya konu olan Türkçe dersi için, yeni ünitelere geçilmeden önce öğrencilerin bilişsel giriş davranışlarındaki eksiklikler giderilirse, bilişsel giriş davranışlarına tam anlamıyla sahip olmaları yeni üniteye öğrenciler arasındaki başarı farklarının % 50 azalması sağlanır denilebilir. Bunun yanı sıra, Türkçe dersinde öğrencilere başarma duygusunu tatmaları için fırsatlar yaratılıp, öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin olumlu benlik kavramı geliştirmeleri sağlanarak, öğrencilerin duyuşsal giriş davranışları geliştirilebilir. Böylece öğrenciler arasındaki başarı farkları % 25 azalabilir.

Her dersin öğrenme üniteleri diğer derslerden tamamıyla bağımsız ve tam anlamıyla öğrencinin seçimine bağlı olsaydı, bireyin bir dersle ilgili duyuşsal özelliklerinin tamamı onun (algılanan haliyle özgeçmiş, şimdiki hali ve gelecekle ilgili amaçları üzerine kurulan) duyuşsal özellikleri belirleyebilirdi. Böyle bir halde öğrencinin bilişsel giriş davranışları ile öğretim hizmetinin niteliği de aynı kalırsa, öğrencinin dersle ilgili duyuşsal özellikleri ile başarısı arasında hemen hemen tam bir ilişkinin görülmesi beklenirdi (Bloom, çeviri :Özçelik , 1979: 81).

Bu çalışmada, Türkçe öğretiminde kullanılabilecek yöntemlerden biri olan ve araştırmanın konusu olan akademik benlik kavramıyla ilişkili olan Yansıtıcı Öğretim üzerinde durulacaktır.

Yansıtıcı Öğretim

Öğretimde yansıtma basitçe, öğretim süreci sırasında ve sonrasında, öğretim ortamında neler olup bittiğini düşünmek ve bu düşünceler ışığında birtakım değişiklikler yapmak olarak açıklanabilir (Mc Collum 2002; Akt: Bölükbaş, 2004: 19).

Kısaca yansıtıcı öğretim, öğrenme/öğretme ortamında olanlar üzerinde düşünüp eylemlerde bir takım değişikliklere gitmek olarak tanımlandığına göre, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin öğrenme/öğretme ortamları hakkında veri toplamaları gerekmektedir. Yansıtıcı öğretimin veri toplama araçları şunlardır (Richards 1995; Akt:Bölükbaş, 2004: 22):

1. Öğretim Günlüğü

Yazılı ya da kayıtlı öğretim deneyimi raporlarıdır. Günlük, öğretmen ya da öğrencilerin öğretim/öğrenim işine verdikleri yazılı yanıtlardır. Yansıtıcı öğretimde aynı zamanda öğrenciler de günlük tutabilirler. Böylelikle, hem kendi öğrenme biçimleri hakkında veri toplarlarken, hem de işledikleri dersi tekrar etme olanağı bulabilirler. Ayrıca öğrenciler tuttukları günlükleri incelediklerinde, kaydettikleri ilerlemeyi gözlemleyerek güdülenmiş olurlar.

2. Ders Raporları

Ders raporları, öğretmene dersin temel özelliklerini hatırlatmaya yarayan listeler ya da çizelgelerdir. Ders planı öğretmenin ders sırasındaki niyetini anlatırken, ders raporu öğretmenin gözüyle derste olanları anlatır.

3. Araştırma ve Anketler

Öğretimin özel yönleri üzerine bilgi toplamak için düzenlenmiş araştırma ve anketlerdir. Öğretim sisteminin vazgeçilmez öğelerinden biri olan öğrencinin bireysel özelliklerinin bilinmesi ve gereken durumlarda bu özelliklere göre yöntem ve tekniklerin seçilerek uygulanması, çağdaş öğretim yöntemlerinin en önemli hedeflerindedir.

4. Ses ve Görüntü Kayıtları

Derste yaşanan olaylara ilişkin gerçeklerin tam anlamıyla yansıtılabilmesi ancak onların ses ve görüntü kayıtlarının tutulması ile mümkün olur. Görüntü ve ses kaydedicilerin sınıfta uygun bir yere yerleştirilmesiyle öğretim ortamının tamamı kaydedilebilir.

5. Gözlem

Öğretmenlerin, elde edilen yansıtımlarla sınıflarında neler olup bittiğini daha nesnel bir biçimde görüp değerlendirme fırsatı buldukları gözlem tekniği, stajyerlerin bir öğretmenin sınıfını gözlemlemesi ya da bir öğretmenin başka bir meslektaşının sınıfını gözlemesi biçiminde yapılabilir. (Parrott 1993; Akt. Bölükbaş, 2004: 22).

6. Eylem Araştırma

Eylem araştırması, öğretmenin sınıftaki öğrenme-öğretme etkinliklerini incelemesi ve bu incelemelerden yola çıkarak uygulamalarında bir takım değişikliklere gitmesi (Kemmis ve Mc Taggart 1988) biçiminde tanımlanabilir.

Yansıtıcı Öğretim Sürecinin Öğeleri

Yansıtıcı öğretim süreci; *inceleme, bilgilenme, bilgileri karşılaştırma, değerlendirme ve eyleme geçirme* olmak üzere beş aşamadan oluşmaktadır (Bartlett 1990):

1. İnceleme

(Öğretmen/öğrenci olarak ne yapıyorum? Yaptıklarının farkına varma.) Yansıtıcı öğretim sürecinin ilk aşaması olan inceleme, öğrencinin/öğretmenin, öğretim ortamında kendi öğrenme/öğretme yöntemleriyle ilgili gözlem yapmalarını ve veri toplamalarını içerir.

2. Bilgilenme

(Öğretim/öğrenim biçimimim ne ifade ediyor? Öğretim ortamındaki eylemlerimle ne yapmak istedim?) Bir önceki basamakta (İnceleme) toplanan veriler, bu aşamada bir çeşit analiz edilir. Derste, ders planı dışında beklenen ve beklenmeyen nelerin gerçekleştiği sorusuna yanıtlar aranarak bir sonraki plan yeni bulgulara göre oluşturulur.

3. Bilgileri Karşılaştırma

(Bu öğretim/öğrenim yöntemine nasıl ulaştım? Şu anki öğretmenlik/öğrencilik anlayışımın oluşması nasıl gerçekleşti?) Bu aşama, öğretimle ilgili düşünceleri ve bu düşüncelerin üzerinde olduğu yapıları (değer yargıları, tutum, toplumsal yapı, inanç, vb.) tartışmayı içerir. Bu en etkin bir biçimde, öğrencilerle, diğer meslektaşlarla, öğrenci velileriyle, okul yönetimiyle ve okul ortamını etkileyen diğer bireylerle görüş alışverişinde bulunularak gerçekleştirilir.

4. Değerlendirme

(Nasıl farklı öğretebilirim?/Nasıl farklı öğrenebilirim?) Öğretim uygulamaları sırasında elde edilen verileri mantıksal olarak tartışmak ve yorumlamak, alternatif etkinlik dizileri aramaya neden olur ki, bu da bireyin kendisini geliştirmesi için atılmış olduğu önemli

bir adımdır. Değerlendirme, yansıtmanın düşünce boyutuyla, öğretmenin/öğrencinin ortaya çıkan yeni anlayışıyla tutarlı olan bir öğretim/öğrenim arayışı arasında kurulan bağ ile başlar. Değerlendirmenin en kolay yolu öğretmenin/öğrencinin ‘Bir şeyleri değiştirirsem öğrenme sonuçları ne olur?’ sorusunu sormasıdır. Bu soruya verilebilecek olası yanıtlarla, öğretmen kendi uzmanlığı hakkında fikir sahibi olurken, öğrenciler de öğrenmelerini değerlendirip bir sonraki uygulamalarda hangi kriterlere bağlı kalacaklarına karar vermiş olacaktırlar.

5. Eyleme Geçirme

(Şimdi nasıl öğreteceğim?/Şimdi nasıl öğreneceğim?) Freire 1972, eyleme geçirilmeyen yansıtmanın sadece sözde kaldığını, yansıtılmayan eylemin ise sadece yapılmış olmak için yapıldığını ileri sürmektedir. Eyleme geçirme burada, yansıtıcı öğretime giden süreçte son aşama olarak gösterilmiştir; ancak son aşama değildir; önceki aşamalar ile Eyleme Geçirme aşaması arasında, birbirlerinin nedeni ve sonucu olma ilişkisini içeren dairesel bir döngü vardır. Yani birey, yaptıklarını inceledikten sonra, bu etkinliklerin nedenlerini ve varsayımlarını ortaya çıkartarak, bu nedenleri eleştirip alternatif etkinlik biçimlerini değerlendirip uygulayarak öğretim uygulamalarını yeniden düzenler.

Sonuç olarak, mesleki gelişimin ilk ve en önemli ilkesi, öğretmenlerin günlük sınıf içi olaylar üzerine yaptıkları çoğu zaman kendiliğinden ve rastgele olan yansıtımlardır.

Böyle olduğunda;

1. Öğrencinin üretim ve yaratıcılık gücü gelişir, canlılığı artar ve öğrenci kendi gelişimini ölçebilir.
2. Başarısız olduğunda, öğrenci başarısızlığını ve başarısızlığının sebebini analiz edebilir ve ileri derecedeki yansıtıcı düşünceyle başarısızlığının tekrarını engelleyebilir.
3. Öğrenci, çalışmasında uzmanlaşmak için çaba gösterir ve ilerleyebilmek için bağımsızlığını kullanma gücü ve becerisine sahip olur (Dewey 1902).

Gerek öğretmenler, gerekse öğrenciler birbirlerinden farklı eğitimsel özgeçmişe sahip oldukları için, sınıf ortamında onları tek çizgi haline getirmek oldukça zordur. Bu nedenle amaçlarına ulaşmak için ne yapmaları gerektiği ve sınıfta ne yaptıkları açıkça tartışılmalıdır. Bunu gerçekleştirebilmek için, bir sınıftaki öğretimin ve öğrenimin yansımaları kesinlikle gözlenmeli, değerlendirilmeli ve bulgular gelişim için gerekli değişimin sağlanmasında kullanılmalıdır. Bu değişim öğretilirken, öğrencilerde, ders plânlarında ve araçlarında olabilir. Yani, dersin yansımaları öğretmenlerin ve öğrencilerin kendilerini görmelerini sağlar. Böylece herkes, göremediği iyi ve zayıf yanlarını görerek olumlu değişikliklere yönelebilir (Sarigöz 1999; Akt: Böşükbaş, 2004:25).

Yansıtıcı düşünce sayesinde öğrenci kendini değerlendirebilir ve bu sayede benlik gelişimine olumlu yönde katkı sağlayabilir.

Derslerle İlgili Duyuşsal Özellikler ve Akademik Benlik Kavramı

Belli bir dersle ilgili olan duyuşsal özellikler en dar kapsamlı olan, okula karşı tutum biraz daha genellenmiş ve kişinin kendisine karşı tutumu ise en genel hali olarak açıklanmıştır. Bloom (1979: 95) bunların ilkokul yıllarında birbirinden ayırdedilebilir oldukları fakat zamanla birbiriyle sıkı sıkıya ilişkili bir bütün oluşturduklarına ve aralarındaki farkların sadece kurumsal amaçlarla yarar sağlayabilir hale geldiğine, yani bütün pratik maksatlar için artık bunların genellenmiş tek bir nitelik haline dönüştüğüne inanmıştır. Duyuşsal özelliklerin bu üç yönü üzerinde duran pek çok araştırma yapılmıştır. Başarıyı yordamak amacı ile bunlardan üçünün de kullanılması ile elde edilen korelasyon bunlar arasında en yüksek korelasyonları veren ikisi ya da tek birisi ile elde edilenden çok daha yüksek değildir (Dolan, 1974; Malpass, 1953; Crosswhite, 1972; Akt: Bloom; Çeviri: Özçelik, 1979: 96).

Pratik maksatlardan birçoğu için akademik benlik kavramı, duyuşsal giriş özelliklerinin en iyi göstergesi olma durumundadır ve özellikle yordama maksatları için durum böyledir. Belli bir derse özel olan, okulla ilgili bulunan ve kişinin kendi kendisiyle ilgili olan duyuşsal özelliklerin kişideki değişen örüntülerinin incelenmesi, olumsuz duyuşsal özelliklerin azaltılması ve belki de olumlu duyuşsal giriş özelliklerinin artırılması amacı ile öğretim program ve yöntemlerinde değişiklik yapılması yoluna gidilip gidilemeyeceğinin belirlenmesi için de önemli olabilir (Bloom, Çeviri: Özçelik, 1979: 96)

Türkçe Dersi

Türkçe Dersinin temeli “dil” den geldiği için ilk olarak dil kavramına değinilip, daha sonra “ana dil” kavramı açıklanacak ardından “Türkçe Dersi” üzerinde durulacaktır. Dil konusunda çeşitli tanımlar yapılmıştır.

Calp (2005: 33) dili, çeşitli düşünceleri, duyguları, inançları, tutumları, değer yargılarını ifade etmede ve öğretmede görüp algılanan yaşanan olaylarla ilgili kültür birikimini nakletmede, soru sormada, emir vermede, istekte bulunmada vb. kullandığımız çok önemli ve vazgeçemeyeceğimiz bir iletişim aracı olarak tanımlamıştır. İnsan dil aracılığıyla anlar, anlatır; dille düşünür, hisseder ve dil aracılığıyla iletişim kurar (Calp, 2005: 33).

Dilin insanlar arasında iletişim aracı olarak kullanılması dilin toplumsal bir işleve sahip olduğunu ortaya koymakta, ayrıca dil, o toplumla onun kültürü arasında ilişki kurma rolünü de üstlenmektedir (Demirel, 2004: 2).

Zorunlu eğitim sürecinin en önemli unsurlarından biri olan anadil eğitiminin amacı, öğrencilere dinlediğini veya okuduğunu anlayabilme ve anladığını sözlü veya yazılı olarak ifade edebilme gibi temel dilsel becerileri kazandırmaktır (Kartal, 2010: 1).

Ana dili tanımlayacak olursak; “Anadili, insanın içinde doğup büyüdüğü aile yada toplum çevresinde ilk öğrendiği dildir (Vardar, 1980: 20; Akt, Kaya, 2006: 42).”

Anadili, başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunan çevrelerden öğrenileni, insanın bilinç altına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir (Aksan, 1977: 81; Akt; Demirel, 2004: 7).

Birey ana dilini anne ve babasından öğrenir, çevresinde geliştirir. Aile ve yakın çevrede başlayan ana dili öğrenme süreci gelişigüzel kültürlenme yoluyla olmakta; bunu okullarda kasıtlı kültürlenme yolu izlemektedir (Demirel, 2004:7).

Ana dilin etkili kullanımı, hem bireyin toplum içinde diğer bireylerle anlaşmasını, hem de eğitim alanındaki öğrenmelerin gerçekleşmesini kolaylaştırır. Bireyin anadilindeki başarısı ile okul başarısı ve çevreye uyumu arasında yakın bir ilişki vardır. Anadili öğrenimi bütün derslerin temelini oluşturur Türkçe dersinin başlıca hedefleri olan okuduğunu tam ve doğru olarak anlayabilme; duygu, düşünce, tasarım ve izlenimlerini belli bir maksada yönelik olarak açık ve anlaşılır bir biçimde yazıyla ve sözlü olarak ifade edebilme; dinlediğini tam ve doğru olarak anlayabilme becerisini kazandırmak öğretmenin en önemli görevidir (Ünalın, 2001: 5).

Bilindiği gibi dil öğretimi, diğer derslerin öğretiminden farklı yöntemler/teknikler gerektiren çok boyutlu bir iştir. Dil öğretiminde dinleme-konuşma-okuma ve yazmadan oluşan dört temel beceri bulunduğu bilinmektedir. Her düzeydeki dil öğretiminde bu becerileri geliştirmeye ve bütünleştirmeye yönelik çaba harcanmalıdır (Kocaman 1990; Akt. Bölükbaş, 2004: 20).

Türkçe dersinin hedeflerine ulaşabilmesi için öğretmenin hedeflere ulaştırıcı etkinliklerle öğrenme ortamını zenginleştirmesi gerekir ve anadilin kullanımı bakımından doğru model olmasının çok önemli olduğu söylenebilir.

Türkçe Dersinin Önemi ve Niteliği

Bilgi çağında bilginin girişi, depolanması, yeniden düzenlenmesi ve üretilmesinin dil ile olası olduğu gerçeği özellikle eğitim sistemi içinde Türkçe öğretimine ve Türkçe öğretmenliği programlarına özel bir önem verilmesini zorunlu kılmıştır. Bütünlüğümüzü sağlayan temel iletişim aracı olan anadilimiz Türkçemizin öğrencilerimize en iyi ve en doğru bir şekilde öğretilmesi tartışma götürmez bir olgudur. Anadilini etkin kullanmanın öğrencileri tüm yaşamlarında başarılı kılmasının yanı sıra, yabancı dil öğrenme ve kullanmadaki başarısını da önemli ölçüde arttıracığı bir gerçektir (Akkaya, 2009: 35) .

İlköğretim okullarımızda Türkçe derslerinin genel amaçları, öğrencilerin anlama ve anlatma gücü ile dilbilgisi ve yazı gücünü geliştirmek; öğrencilere okuma ve dinleme alışkanlığı ile zevkini vermek; öğrencilerin kelime hazinelerini zenginleştirmek; Türkçeyi doğru ve etkili olarak kullanma becerisi kazandırmak; dilimizi sevdirmek şeklinde özetlenebilir (Öz, 2003: 2).

Çocuğun anlama ve anlatma gücü Türkçe dersi ile gelişebilir. Türkçeyi doğru kullanabilmek öğrenmenin temel basamağı olarak nitelendirilebilir. Bu yönden Türkçe öğretiminin özel bir önemi vardır.

Öz (2003: 2)'e göre, bireyin okuma yazma becerisi ne kadar iyi olursa, diğer derslerdeki başarısı da o derece iyi olur. Okuma yazma becerisi iyi olan öğrencilerin bütün derslerde başarı gösterme olasılığı yüksektir. Derslerdeki başarısızlığın nedenlerinin temelinde Türkçe dil becerileri olan okuma, anlama ve anlatım eksiklikleri olduğu söylenebilir. Kişinin hayattaki iletişim şekli, kişinin algılama düzeyinden etkilenebilir. Çünkü iletişimde önemli olan, anlaşmayı sağlayan, doğru algılamaktır.

Kaya (2006: 43) nın aktardığına göre, Doğru anlamak demek; bize aktarılmak istenen bilgi, duygu, düşünce vb.'ni olduğu gibi bir yanlışlığa yol açmadan ve hiçbir şüpheli nokta kalmayacak biçimde, bütün boyutları ile kavramak demektir (Kocaoluk, 2001: 29).

Türkçe Öğretimi

Türkçe dersinin kapsamında iki ana alan vardır. Bunlar; anlatım ve anlamadır. Anlatım; sözlü ve yazılı anlatım olmak üzere, anlama da; dinleme ve okuma olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.

Anlatım

Türkçe dersinin amacı, programa göre sözlü ve yazılı anlatım bölümünde öğrencilerin “Gördüklerini, incelediklerini, yaşadıklarını, duyduklarının zihinlerinde canlandırdıklarını, okuduklarını ve düşündüklerini söz ve yazı ile doğru, amaca uygun ve güzel şekilde anlatma yeteneğini kazanmalarınıdır “ şeklinde belirtilmiştir (Öz, 2003: 227).

Söylenenleri, okuduklarımızı doğru anlamamız sadece olayın tek taraflı boyutunu oluşturur. Anlaşmanın doğru sağlanabilmesi için, duygu ve düşüncelerimizi diğer bireylere tam ve doğru anlatmamız gerekmektedir. Anlaşma biçimi sözlü ya da yazılı olabilir. Aşağıda anlatımın sözlü ve yazılı boyutları ele alınacaktır.

Konuşma (Sözlü Anlatım)

Herhangi bir konudaki duygu ve düşüncelerin, istek ve arzuların, olayların, tecrübelerin veya hayallerin sözlü olarak anlatılmasına konuşma denir (Calp,2005: 73). Günlük yaşamımızda en çok yer alan anlaşma şekli konuşmadır. Ayrıca okuma, yazma ve dilbilgisi gibi çeşitli çalışma konularının da çıkış noktasıdır“ denilmektedir (Öz,2003: 228).

Kaya (2006: 44) aktardığına göre, anlambilimine göre, insanlar kavramların kendileri üzerinde değil o kavramlara ilişkin kendi deneyimleri üzerinde düşünüp konuşurlar, insanlar dış dünyasını kendisi üzerinde değil, dış dünyaya ilişkin kendi tepkileri üzerinde konuşurlar. Bu konuşmanın psikolojik niteliğidir (Yangın, 1999: 122).

İlköğretimden başlayarak öğrencilere görüp izlediklerini, duygu, düşünce ve tasarladıklarını, sözle, doğru ve amaca uygun olarak anlatma becerisi kazandırma, onlara söz

söylemenin kural ve tekniklerini öğretme, öncelikle Türkçe öğretiminin sorumlulukları arasındadır (Sever, 2000: 20).

Konuşma, kişinin duygu ve düşüncelerini sözle bildirmesidir. Doğru ve güzel konuşmanın, her ders için vazgeçilmez olduğu bir gerçektir. Hem öğrenci başarısı için, hem de sağlıklı bir kişilik gelişimi için güzel ve doğru konuşması gereklidir (Ünalın, 2001: 111). Bu nedenle, sözlü anlatım eğitimin temelidir denilebilir. Konuşma becerilerinin geliştirilmesinde en etkili model öğretmendir.

Heath (1983) ilköğretim okulları düzeyinde sınıf içi konuşmaların değeri üzerine yaptığı araştırmada, konuşmanın dil öğretim sürecinin önemli bir unsuru olduğunu ve bütün konu alanlarında başarı açısından gerekli olduğunu ortaya koymuştur. Konuşma becerisini geliştirmek için hikaye anlatma, drama, tiyatro, pantomim vb. çalışmalar yapılabilir (Akyol, 2008: 21).

Yazma (Yazılı Anlatım)

Düşünceyi, duyguyu, olayı yazı ile anlatmaya yazma denir. Yazma, konuşma gibi bir anlatım yoludur. Ancak ondan ayrı beceriler de gerektirir. Öğrencilerin bir konuda istenileni uygun bir biçimde yazması, onların konuşma ve düşünme yetilerine bağlıdır (Demirel, 1995: 75).

Calp (2005: 195) yazılı anlatımı, topluluk halinde yaşayan insanların duygu, düşünce ve tasarılarını dil kurallarına göre, doğru ve etkileyici bir biçimde bir plan çerçevesinde yazıyla anlatması olarak tanımlamıştır. Türkçe öğretiminin önemli bir kısmını oluşturan yazma bilgidan çok beceri gerektirir. Yazma becerisi özellikle okuma becerisi ile doğrudan ilişkilidir. Yani çok okuyan kişi birikimi dolayısıyla yazarken daha çok şey aktaracaktır. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeleri sürekli okumalarına, yazmalarına, yazdıklarını incelemelerine, tartışmalarına ve beğendikleri anlatımları bularak kullanmalarına bağlıdır (İlköğretim Türkçe Programı (1-5) -2005, akt; Kaya, 2006: 45).

Öğrencinin yazma yeteneğinin gelişmesi, Türkçe dersinden başka derslerde yapılacak yazma çalışmalarında da izlenmelidir. Böylece öğrenci, Türkçe dersinin her ders için gerekli olduğunu kavramış olur (Ünalın, 2001: 124).

Anlama

Duyulan ses, söz ve anlatımlardan; okunan materyallerden; görülen olay ve olgulardan bir sonuç çıkarma, mesaj alma; demek isteneni veya neye işaret edildiğini kavrama ve bilgi edinmedir. Anlama, bütün bunları önceki bilgilerimizle karşılaştırarak yorumlama ve yeniden anlamlandırma sürecidir (Calp, 2005: 66). Anlama iletişim sürecinin temel basamağı olarak düşünülebilir. Anlama gerçekleşmediği zaman iletişim amacına ulaşmayabilir. Ve bu çok önemlidir. Kaya (2006: 45) aktardığına göre, çünkü iletişimin temelinde amaçlılık vardır.

İletişimin başlama nedeni olan amaca ulaşamadığında o iletişim olmaktan çıkar (Yangın, 1999: 44). Anlama süreci iki basamakta ele alınmaktadır. Bunlardan biri dinleme, diğeri de okumadır. Aşağıda ilk olarak anlama sürecinden dinleme basamağı, daha sonra okuma basamağı açıklanacaktır.

Dinleme

Dilin dört alt becerisi (okuma, dinleme, konuşma, yazma) içinde en çok kullanılanı dinleme becerisidir. Ancak dinleme becerisinin eğitimi diğeri üçüne göre daha az önemsenir. Bu yanılığın temel sebebi, dinleme becerisini doğuştan kazandığımız düşüncesidir. Oysa son yıllarda yapılan araştırmalarda günlük hayatta karşılaşılan güçlüklerin başında doğru dinleme alışkanlığı kazanılmasının etkisi görülür (Ünalın, 2001: 71).

Dinleme, konuşan kişinin vermek istediğı mesajı, tam ve doğru olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliğidir (Demirel, 2004: 70). Daha önce kazanılmış deneyimlerden yararlanmanın ve bilgi birikimi sağlamanın yollarından biri dinlemedir (Calp, 2005: 135).

Bildiklerimizin aşağı yukarı %80'i dinleme yoluyla kazanılmaktadır (Hunkaser, 1990; Akt: Kaya, 2006: 45). İlköğretim okullarında dinleme, ağırlıklı olarak sadece öğretmen veya başka bir yetişkinin konuşmasına dayandığı için çocuklar pasif konumda kalmakta ve öğretimden yeterince yararlanamamaktadır.

Ana dil edinmenin temelinde dinleme becerilerinin olduğu söylenebilir. Dinlemenin kişinin çevresiyle kurduğu iletişimde önemli bir rolü vardır. Çünkü; insan ilişkilerinin temeli dinlemeye dayanır.

Bir grup üniversite 1. sınıf öğrencisi, okuma, yazma, konuşma ve dinlemeye harcanan zamanın bir günlük dilimini tespit etmiştir. Sonuçlar şöyledir: Dinleme % 42, konuşma % 25, yazma % 18, okuma % 15. Başka üniversitelerdeki benzer deneylerin sonuçları biraz farklıdır; fakat her durumda en uzun süreyi alan "dinleme" dir (Calp, 2005: 136).

Gelişen teknolojinin getirdiğı yenilikler sürekli dinlememizi sağlamaktadır. Radyo, televizyon, telefon gibi araçlardan, sinema, tiyatro, müzik gibi faaliyetlere, toplantı, oturma gibi etkinliklere kadar hep bir dinleme durumu hakimdir. Bu durum da dinleme ve becerisinin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Bu durum İlköğretim okullar Türkçe Programında şu şekilde ifade edilmektedir:

"Okullarımızda okumaya, yazılı bir metni anlatmaya büyük önem verilmektedir. Bu yerinde bir tutum olmakla birlikte, günümüzde görsel ve işitsel araçların hızla gelişerek günlük hayatımızda çok etkin bir rol kazanmış olması, dinleyerek, dinlemesini bilerek anlamayı da ön plana getirmiş bulunmaktadır. Toplumsal ve demokratik yaşayışın gelişmesi, radyoda televizyonda, açık havada ya da bir salonda izlenen bir konuşmayı anlamının

önemini büyük ölçüde arttırmıştır. Bu yüzdendir ki, yazılı metinlerin okunup anlaşılmasının yanında, dinlenen bir konuşmanın ya da konferansın anlaşılmasına da önem vermek gerekir. Yani yalnız okunan metni anlama değil, konuşulanı ve dinlenenin anlamada Türkçe dersinin etkinlikleri arasındadır (İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı, Tebliğler Dergisi, sayı 2088, 1981: 330; akt, Calp,2005:137).”

Bütün bunlar göz önünde bulundurulduğunda, insanların birbirini doğru anlamasını sağlamak için yetişmekte olan çocuk ve gençlere iyi dinleme becerileri okullarda kazandırılmalıdır.

Okuma

Okuma, bir yazıyı, kelimeleri cümleleri, noktalama işaretleri ve diğer öğeleriyle görme, algılama ve kavrama eylemidir (Ünalın, 2001: 86). Okuma ve okunandan anlam kurma becerilerini kazandırmak, insanın hayatını anlamlı hale getirmesine yapılan en büyük katkı olarak, eğitim programlarında ve öğretim sürecinde yerini almaktadır. İnsana ait temel özelliklerden biri olan okuma sihirli bir süreçtir ve birçok unsur tarafından etkilenir. Okuma, insanın yeni kelimeler öğrenerek, anlayışlar kazanarak, hayaller oluşturarak, yaratıcılığını geliştirerek ufkunu genişletir ve derinleştirir.

Okuma insanın dünyasını genişleten, kişiliğini biçimlendiren, onu başkalarına bağlayan önemli bir etkidir. Tüm toplumlar bireylerini okur hale getirme sorunu üzerinde önemle durmaktadırlar (Demirel, 2004: 78)

İnsan yaşamında okumanın oldukça önemli bir yeri vardır. İnsanlar pek çok bilgiyi kitap, gazete ve dergi gibi yazılı kaynakları okuyarak edinirler. Bunun dışında, iş hayatında bilgi alışverişinin büyük bir bölümü, resmi yazışmalar dolayısıyla okuma yoluyla gerçekleştirilir. İnsanlar yalnızca zevk almak amacıyla da okurlar. Yapılan araştırma sonuçlarına göre, okuduğunu anlama ile akademik başarı arasında yüksek ilişki belirlenmiştir (Yangın, 1999: 102; Akt: Kaya, 2006: 47).

Okuma insanoğlunun anlama, yorumlama ve sonuç çıkarma yeteneklerini geliştirmesine de yardım eder. Eğitimde verimin artırılması ve öğretimin sağlıklı şekilde yürütülmesi, öğrencinin anlama - kavrama düzeyinin yükseltilmesi ile yakından ilgilidir (Calp, 2005: 81).

Kaya (2006: 48) aktardığına göre, okuma birinci sınıfta, programın belirttiği amaca ulaşmakla sonuçlanmadığı gibi ilköğretim sonunda ve sonraki öğrenim kademelerinde de son noktasına gelemeyiz; okumada gelişme hayat boyu sürer. Böyle olunca ilköğretimde bu çalışmanın aksatılmadan, her sınıfta gerekli bir dikkat ve özen ile sürdürülmesi şarttır (Öz, 2006).

Okuma ve okunandan anlam kurma becerilerini kazandırmak, insanın hayatını anlamlı hale getirmesine yapılan en büyük katkı olarak, eğitim programlarında ve öğretim sürecinde yerini almaktadır (Akyol, 2008: 29). Bu nedenle, öğretmenlerin okuma becerisini geliştirmek için bilgili ve yeterli olması gerekir.

Türkçe Öğretim Programı

Türkçe Öğretim Programı, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanmaları; bu becerileri kullanarak kendilerini bilişsel, sosyal ve duygusal yönlerden geliştirmeleri; etkili iletişim kurmaları; Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma-yazma alışkanlığı edinmeleri amacıyla hazırlanmıştır (Güneş, 2006: 14). Bu programla, şunlar hedeflenmiştir:

- Türkçeyi doğru ve etkili kullanan,
- Kendini ifade eden, iletişim kuran, işbirliği yapan, girişimci ve sorun çözen,
- Bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulayan, yorumlayan,
- Haklarını ve sorumluluklarını bilen, çevresiyle uyumlu, şartlandırmaya duyarlı,
- Okumaktan ve öğrenmekten zevk alan,
- Bilgi teknolojilerini kullanan, üreten ve geleceğine yön veren bireylerden oluşan bir toplum oluşturma (MEB, 2005).

Türkçe Öğretiminin Amaçları

İlköğretim Okulları Türkçe Öğretim Programı; anlama ve anlatım becerisini geliştirmeye yönelik olarak “okuduğunu tam ve doğru olarak anlayabilmeyi” ve “duygu, düşünce ve izlenimlerini belli bir amaca yönelik olarak yazıyla ifade edebilmeyi” öğrencilere kazandırmayı amaçlar.

Türkçe öğretiminin amacı, Türk Millî Eğitimin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak öğrencilerin;

1. Dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu dil becerilerini geliştirmek,
2. Türkçeyi sevmelerini, doğru ve etkili kullanmalarını sağlamak,
3. Zihinsel gelişimlerine uygun olarak anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerini geliştirmek,
4. Metinler arası düşünme becerilerini geliştirerek söz varlığını zenginleştirmek,

5. Bilimsel, yapıcı, eleştirel ve yaratıcı düşünme, kendini ifade etme, iletişim kurma, iş birliği yapma, problem çözme ve girişimcilik gibi temel becerilerini geliştirmek,
6. Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihninde yapılandırma becerilerini geliştirmek,
7. Bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerini geliştirmek,
8. Bilgi teknolojilerini kullanarak okuma, metinler arası anlam kurma ve öğrenme becerilerini geliştirmek,
9. Kitle iletişim araçlarıyla verilen mesajları sorgulama becerilerini geliştirmek,
10. Kişisel, sosyal, kültürel, ekonomik ve politik yönlerden gelişmelerini sağlamak,
11. Millî, manevî, ahlakî, tarihî, kültürel, sosyal, estetik ve sanatsal değerlere önem vermelerini sağlamak; millî duygu ve düşüncelerini güçlendirmek,
12. Yazılı ve sözlü ürünlerle Türk ve dünya kültürünü tanımalarını sağlamak,
13. Okuma ve yazma sevgisi ile alışkanlığını kazanmalarını sağlamaktır (MEB,2005).

Türkçe Öğretiminin Temel İlkeleri

Türkçe dersi ilk okuma ve yazma, okuma, sözlü ve yazılı anlatım, dilbilgisi, imla çalışmaları gibi etkinlik alanlarını kapsar.

Bu etkinlikler çerçevesinde belirlenen amaçlara ulaşılması için birtakım temel ilkelere ihtiyaç vardır. Bu temel ilkeler şunlardır (Ünalın, 2001: 68):

- 1- Dil, doğal bir ortam içinde öğretilmelidir.
- 2- Öğretimde çocuğun kendi dilinden hareket edilmelidir.
- 3- Türkçe öğretiminde bütün derslerden yararlanılmalıdır.
- 4- Değişik dil çalışmaları arasında sıkı bir ilişki kurulmalıdır.
- 5- Çeşitli ders araç ve gereçlerinden yararlanılmalıdır.

Demirel (2004: 23), Türkçe öğretiminde programda belirlenen amaçlara ulaşabilmek için öğretim etkinliklerinde uyulması gereken bazı temel ilkeler bulunduğunu belirlemiş ve bu ilkeleri şöyle sıralamıştır:

- Dört temel dil becerisinin birlikte öğretilmesi,
- Anadil öğretiminin doğal bir ortamda yapılması,
- Türkçe öğretiminde bütün derslerden yararlanılması,

- Anadilin kurallarını öğretirken tümevarım yaklaşımının izlenmesi,
- Temel dil becerileri ile öğretim etkinlikleri arasında sıkı bir ilişkinin kurulması,
- Konuların seçiminde tematik bir yaklaşımın izlenmesi,
- Dil becerilerini geliştirmede çoklu ortamın sağlanması.

Türkçe Öğretimi ve Ölçme - Değerlendirme

Hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını ya da ne ölçüde ulaşılabildiğini anlamak için, öğrenci beceri ve davranışlarının değerlendirilmesi gerekir (Ünalın, 2001: 150).

Ölçme, bir niteliğin gözlenip gözlem sonucunun sayılarla veya başka sembollerle gösterilmesidir. Değerlendirme ise, ölçme sonuçlarını bir ölçüte vurarak bir değer yargısına ulaşma işidir (Turgut,1977:225, Akt: Demirel, 1995: 117).

Öğrenme sürecinin değerlendirilmesi, hem öğrencinin hem de öğretmenin başarısını göstermesi açısından son derece önemlidir. Ölçme ve değerlendirme sonuçlarının bir gelişim çizgisi içinde istatistiklerle ifade edilmesi, öğrencilerin dil gelişim düzeylerini de gösterir. Bu nedenle bütün ölçme ve değerlendirme etkinlikleri bütünlük ve aşamalılık içinde düşünülmelidir. Öğrencilerin başarısını değerlendirmede birkaç yöntemin birlikte kullanılması daha yararlıdır. Öğretmenin birkaç aracı birlikte kullanarak öğrencinin neler öğrendiğini ve uygulayabildiğini bilmesi bu konuda kendine daha fazla güven duymasını sağlayabilir. Bütün bunların çok iyi tespit edilmesi, dil becerilerinin geliştirilmesi açısından büyük önem arz etmektedir (Özby, 2009: 156).

Son yıllarda eğitim sistemimizden öğrenci başarısını ölçmek için seçmeli test hazırlama yaygın hale gelmiştir. Ölçme teknikleri içinde önemli bir yeri olan çoktan seçmeli testlerin nasıl hazırlanacağı aşağıda kısaca belirtilecektir.

Başarı Testi Hazırlamada İzlenen Aşamalar

“Test, bireylerin belli özelliklerini ölçmek için düzenlenen ve onu alan herkes için aynı olan sorular ya da işlerden oluşan bir ölçme aracıdır. Bu araçlarla elde edilen bilgiler temelinde, bireyler ya da bireyin farklı özellikleri birbiriyle karşılaştırılabilir.” (Tekin, 1977: 66; Özby, 2009: 158).

Türkçe öğretimin temel amacı, insanların meramlarını eksiksiz, başkalarının yanlış anlamayacağı kadar açık ve doğru anlatmasını sağlamak olduğuna göre, bu amaçların gerçekleşip gerçekleşmediğini tespit edip değerlendirmek de büyük bir önem taşımaktadır. Hazırlanması zor olmakla beraber değerlendirmesinin kolay oluşu sebebiyle Türkçe öğretiminde test türü sınavların yaygın bir şekilde kullanıldığı görülmektedir. Hemen hemen

her sahada kullanılan test türü sınavlarla Türkçe dersinde de bazı bilgiler ölçülebilir (Özbay, 2009: 163).

Ölçme Kapsamının Tanımlanması

Öğrencilerin bir öğretim programında yer alan bilişsel alanla ilgili hedeflere ulaşma derecelerini belirlemek için başarı testlerinden yararlanılır. Başarı testinin oluşturulması için de öncelikli olarak ölçmeye hizmet edecek (ilgili hedeflere ait) davranışlar belirlenir.

Ölçmeye Esas Olan Özelliklerin Belirlenmesi

Geliştirilecek testin kimlere, niçin uygulanacağı ve uygulamadan elde edilen puanların hangi amaç ya da amaçlarla kullanılacağı saptandıktan sonra, bu amaca ulaşmak için test ile hangi özelliklerin ölçüleceği açık ve seçik olarak belirlenmelidir (Gömleksiz, 2008: 37).

Soruların Yazımı

Test hazırlanırken hangi soru tipinin kullanılacağını, ölçülecek olan davranış ve konunun içeriği belirlenmelidir. Maddeler, belirtke tablosunda yer alan davranışları ölçmelidir.

Ön deneme Formunun Oluşturulması

Yazılan sorular, kontrolden geçirildikten sonra gerekli düzeltmeler yapılarak öndeneme formuna son şekli verilmelidir.

Düzeltilme ve kontrol sonucu ön deneme formuna alınacak test maddeleri, ilgili oldukları davranışları en iyi şekilde ölçmek amacıyla hazırlanmalıdır.

Öndeneme Formunun Uygulanması

Hazırlanan ön deneme formu okullarda uygulama kurallarına göre uygulanmalıdır.

Madde ve Test İstatistikleri Hesaplama

Test uygulamasının sonuçları puanlandıktan sonra, eğitim-öğretim etkinliğinin sağlanmasında yararlanmak üzere, test sonuçlarının bir bütün olarak analiz edilip değerlendirilmesi gerekir. Bu amaçla bir testin uygulandığı gruptan elde edilecek bazı sayısal özellikler belirlenir. Bu özelliklere test istatistikleri denir (Gömleksiz, 2008: 41).

Madde istatistikleri ile öğrencilere uygulanan test maddelerinin yeterince güvenilir ve geçerli olup olmadığı, iyi çalışıp çalışmadığı, bilenler ile bilmeyenleri ayırıp ayırmadığı, güçlüğü ve kolaylığı vb. özellikleri belirlenir. Madde istatistiklerinin hesaplanmasında farklı

yöntemler kullanılmakla birlikte, bir testi geliştirmek için bu yöntemlerden hangisinin kullanılacağını daha çok testin uygulandığı grubun büyüklüğü belirlemektedir. Testin ve her bir maddenin özelliklerini en iyi şekilde ayarlamak için bu çalışmada test ve madde istatistiklerinden yararlanılmış, ayrıca her bir seçeneğin analizinde üst-alt grup ile madde analizi yöntemi (basit yöntem) kullanılmıştır. Bu yöntemde, testi yanıtlayan öğrencilerden bir bölümünün yanıtları ile yüksek ve düşük puan alan öğrencilerin oluşturduğu üst ve alt grup yanıtları analize alınır.

Madde Seçme Çalışmaları

Test geliştirmede, madde analizi yapıldıktan sonra sıra maddelerin seçimine gelir. Madde seçerken, aynı davranışı yoklamak üzere hazırlanmış olan maddelerden hem madde güçlük indeksi hem de madde ayırıcılık gücü indeksi yeter düzeyde olanların alınmasına dikkat edilmelidir.

Madde analizlerinden yararlanılarak her davranışı ölçen üç maddeden en kaliteli olanı seçilmiştir. Bu seçme işlemi yapılırken, madde güçlüğü ve ayırıcılık indeksinden yararlanılmıştır.

Nihai Testin Oluşturulması

Madde analizi çalışmalarından sonra gerekli düzeltmeler yapılarak nihai test oluşturulmalıdır.

Bu verilen bilgilerden sonra araştırmaya konu olan “benlik, akademik benlik” kavramları açıklanacaktır.

Benlik Kavramı

Benlik kavramı, davranış bilimcileri tarafından giderek artan bir hızla incelenmeye başlamıştır. Bir insanın kendisini ve çevresini algılayış tarzının onun genel tutum ve davranışlarını büyük ölçüde etkilediği dikkati çekmiştir. Fiziksel ve psikolojik yönden sağlıklı bireyler yetiştirmek, eğitimin temel amacıdır. Benlik kavramı, sağlıklı bir kişilik gelişimi için çok önemlidir.

Benlik Kavramı üzerinde son yıllarda ortaya konan bakış açıları, kişiliğin en önemli yanını oluşturan benlik kavramının tüm boyutları ile anlaşılmasına katkı sağlamıştır. Bazı psikologlar, benlik bilincini insan davranışının temeline koyarlar ve bu temelden hareket ederek psikolojik kuramlarını oluştururlar (Cüceloğlu, 1999: 427).

Değişik psikologların benlik kavramının tanımı konusunda farklı görüşleri olmakla birlikte, bu tanımlar temelde benzerlikler göstermektedir. Farklı psikologların benlik kavramı tanımlarına burada yer verilmesinin, benlik kavramının tanımına ilişkin benzerlik ve

farklılıkların ortaya konarak, bu kavramın daha net anlaşılması bakımından önem taşıdığı düşüncesinden hareketle, bu bölümde bu tanımlara yer verilecektir.

Psikolojide “Hümanistik (insancıl) Yaklaşım’ın” kurucusu olan Rogers’a (1961, Akt: Cüceloğlu, 1999: 428) göre, bir kimsenin benlik bilinci, onun kendisiyle ilgili düşüncelerini algılamalarını ve kanaatlerini içerir; kendisini nasıl gördüğünü ifade eder. Rogers’a göre bir kimsenin benlik bilinci olumlu ya da olumsuz olmakla birlikte her zaman gerçeği yansıtmayabilir. Baska bir ifadeyle, birey yetenekli olduğu halde kendini yeteneksiz görebilir veya yeteneksiz bir kişiye, kendini yetenekli zannedebilir. Rogers ayrıca herkesin daha olumlu, daha gelişmiş bir benlik geliştirme çabası içinde olduğunu savunmaktadır.

Hümanistik yaklaşımın diğer bir temsilcisi olan Maslow’un “Gereksinim Kuramı” her ne kadar günümüz araştırmacıları tarafından daha çok güdü kavramı ile ilişkilendirilerek incelse de, bu kuramda benlik bilinci önemli bir yer tutar. Maslow, güdülerini hiyerarşik bir yapı içinde görür ve insanların alt basamaktaki gereksinimlerini giderir gidermez, üst basamaktaki güdülerini doyumaya yöneleceğini kabul eder. En sonunda bireyin ulaşacağı en yüksek basamak, kendini gerçekleştirme noktasıdır (Cüceloğlu, 1999: 430). Birey kendi benliğini değerlendirerek gereksinim piramidi içerisinde bir üst gereksinim düzeyine ulaşmaya çalışır.

Benlik kavramı için yukarıda sözü edilen tanımlarda belli farklılıklar olmakla birlikte, hemen hepsinde bir ortak nokta göze çarpmaktadır. Bu ortak nokta, bireyin kendisini nasıl algıladığı olarak özetlenebilir. Her birey kendisi hakkında olumlu ya da olumsuz belli bir algıya sahiptir. Bu durum, bireyin kendi benliği hakkında nasıl bir algıya sahip olduğunu, bir bakıma kendi benliğini nasıl yorumladığını ifade etmektedir.

Benlik, kişiye özgü ve bireysel özellik göstermektedir. Benliğin özü yalnız kişinin kendisini ayrı bir varlık olarak kavramasından değil, aynı zamanda isteklerde bulunan ve üstelik bu yönde eyleme- geçme niteliğine sahip bir varlık olarak tanınması ile biçimlenir (Güntan 2008: 9).

Piyancı (2007: 12) aktardığına göre; Gander ve Gardiner benlik kavramını “bir bireyin yalnızca ona özgü tutumlardan, duygulardan, algılardan, değerlerden ve davranışlardan ibaret kendine ilişkin görüşü” olarak tanımlamaktadır.

Güntan (2008: 10) aktardığına göre; Coyle benlik kavramını olduğumuzu düşündüğümüz kişi, benliği ise gerçekte olduğumuz kişi olarak tanımlar. Bir başka ifadeyle benlik kavramı bireyin kendine sorduğu ben neyim?, ne olmak istiyorum? gibi soruların cevaplarından oluşur. Birey bu cevaplarında kendini değerli, yetenekli olarak değerlendiriyorsa benlik kavramı olumlu, tersi değerlendirmelerinde ise benlik kavramı olumsuzdur.

Okuldaki yaşantılar, akademik benlik kavramının gelişiminde önemlidir. Okuldaki çabaların yararsızlığını gören birey öğrenilmiş çaresizlik yaşar. Bloom okuldaki başarıların olumlu benlik kavramını garantilemediğini ancak olumlu benlik geliştirme olasılığını arttırdığını belirtmektedir (Açıkgöz, 2000: 57).

Rosenberg, M., Schooler, C, Schoenbach, C, & Rosenberg, F. (1995) benlik kavramının, benlik hakkındaki farklı yargılara bağlı olarak değiştiğini ileri sürmüşlerdir (Delamater,2006:121).

(<http://books.google.com.tr/books?id=Il2Wap9CfmEC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>). Çağlar (2010: 21) aktardığına göre, benlik kavramı, okuldaki süreklilik ve başarı gibi istenilen sonuçların kolaylıkla elde edilmesini sağlayan bir değişkendir ve öfke, motivasyon, benlik özellikleri ve süreklilik gibi çeşitli yapılarla yakından bağlantılıdır (Marsh, 1990:635).

Rogers (1959)'ın kişinin kendini algılama ve değerlendirme biçimi (Kuzgun, 1996: 7) olarak tanımladığı benlik kavramı için evrensel olarak kabul edilen bir tanım yoktur (Hendricks, 2002; Akt: Çağlar, 2010:22). Çağlar (2010: 22) aktardığına göre, kısaca, öğrencilerin istenilen akademik davranışları öğrenmede, kendi yetenekleri hakkındaki fikirleri (Kirk, 2000: 46) ve çok çeşitli özellikleri yönünden kendini değerlendirmeleri (Kuzgun, 1996: 7) olarak tanımlanabilir.

Benlik, bireyin bilen ve düşünebilen bir kişi olduğunun bilincine varmasını sağlar (Piyancı, 2007: 12). Hayatı boyunca çok farklı rollere bürünen insanın (Kuzgun, 2008: 109), kendisini tanıyarak değerlendirmesi genellikle başarı umutları ile bağlantılıdır (Piyancı, 2007: 12). Kişi yeteneklerini denemekte, başarılarını değerlendirmekte, başkalarının değerlendirmelerini değerlendirmekte, bazı şeyleri iyi bir biçimde yaptığını fark etmekte ve bundan hoşnut olmaktadır. Bu yaşantılar biriktikçe birey, kendini şu ya da bu alanda daha başarılı olarak görmeye başlamakta; kısaca kendisi hakkında bir yargıya varmaktadır. Kişinin amacı, benlik tasarımını korumaktır ve bütün davranışları artık benlik tasarımına göre biçimlenmektedir (Kuzgun, 2008: 109).

Çağlar (2010: 22) aktardığına göre, benlik kavramının, hem öğrenme ürünü olan hem de öğrenmeyi etkileyen bir öğrenci özelliği olduğunu söylemek mümkündür. Yapılan araştırmalarda da benlik kavramının başarıyı tahmin etmedeki önemli unsurlardan biri olduğu görülmüştür (Brookover ve diğ., 1964; Boylan, 1996).

Öğrenme üzerinde etkili olan benlik kavramı, insanların kendilerini nasıl gördüğü, kendisi hakkında ne düşündüğü ile ilgilidir. Kendimizle ilgili olan algı, duygu, düşünce ve tutumlarımız benlik kavramını oluşturmaktadır (Açıkgöz, 2007: 44).

Çeşitli araştırmacıların benlik kavramının tanımına ilişkin görüşleri arasındaki benzerlik, benlik kavramının hangi boyutlardan oluştuğunun açıklanmasında görülememektedir. Ancak benlik kavramının alt boyutlarına ilişkin araştırmacıların görüşlerindeki farklılıklarda önemli bir nokta dikkat çekmektedir.

Örneğin, eğitimci kökenli araştırmacıların hemen hepsinin, benlik kavramını “Akademik Benlik Kavramı”, “Toplumsal Benlik Kavramı” ve “Fiziksek Benlik Kavramı” olarak boyutlandırma eğiliminde oldukları görülürken, psikoloji kökenli araştırmacıların ise benlik kavramını “İdeal Benlik” kavramı ile açıklamaya çalıştıkları görülmektedir. Pişkin (2003) bu durumu “benlik” kavramının doğasını anlamının karmaşıklığı ve güçlüğüne bağlamıştır (Akt: Göktaş, 2008: 4)

Bu araştırmada, benlik kavramının oluşumundaki dinamik ilişkilerin daha iyi ifade edilmesinden hareketle, bu kavramın yapısının tüm boyutları ile daha kapsayıcı biçimde ele alınması nedeniyle Shavelson modeli benimsenmiştir. Bu sebeple, bu araştırmada araştırmanın esas konusunu oluşturan “Akademik Benlik Kavramı”nın üst boyutu olan “Benlik ” ifade edilirken, “Benlik Kavramının Boyutları” açıklanacaktır.

Benlik Kavramının Boyutları

Çağlar (2010: 22) aktardığına göre, benliğin bireylerin kendilerine ait olduğunu düşündükleri her şeyden oluştuğu fikrinde olan James (1890), benlik kavramını üç alt bileşene ayırmıştır: Maddesel benlik, sosyal benlik ve manevi benlik. Harter (2001, s.15) bu modelin çok boyutlu ve hiyerarşik gibi benlik kavramının gelecek modellerinin habercisi olduğunu belirtmiştir(http://books.google.com.tr/books?id=ItqgOKmkpqcC&pg=PA1&dq=Contemporary+Issues+and+Historical+Perspectives.+The+construction+of+the+self:+A+developmental+perspective&hl=tr&ei=zLvXTcy5BIT4sgaTp9H3Ag&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCkQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false).

Marsh (1990: 627–628) ise, Marsh/Shavelson modeline göre, benlik kavramı: (a) düzenli (b) çok boyutlu (c) hiyerarşıktır. Ayrıca, hiyerarşik genel benlik kavramı istikrarlı olmasına rağmen baskılanmıştır. Hiyerarşik olarak alt boyutta olanlar giderek duruma özel ve daha az istikrarlıdır. Yani , çocukluktan yetişkinliğe doğru benlik kavramının giderek çok boyutlu hale gelmesiyle sonuçlanır, benlik kavramı tanımlayıcı ve değerlendirici bileşenlerden oluşur, benlik kavramı diğer kavramlardan ayrılabilir. Dolayısıyla Marsh (1990: 635)’a göre benlik kavramı, hiyerarşik bir benlik inançları sistemidir ve her seviye benlik kavramının daha özel bileşenlerine ayrılmaktadır. Genel benlik kavramı, akademik olmayan ve akademik olan benlik kavramlarına ayrılmaktadır (<http://www.questia.com/googleScholar.qst?docId=5001505430>).

Shavelson ve arkadaşları (1976: 412) hiyerarşik ve çok boyutlu yapıda olan, insanın benlik kavramının sofistike (kültürlü) ve karışık doğasını vurgulayan Shavelson Benlik Kavramı Modeli olarak bilinen modeli geliştirmişlerdir. Shavelson Benlik Kavramı Modeline göre, genel benlik kavramı, akademik (matematik ve sözel kavramlar) ve akademik olmayan benlik kavramı (duygusal, sosyal ve fiziksel) olmak üzere iki alana ayrılan hiyerarşik yapının tepesinde bulunmaktadır. [http://books.google.com.tr/books?id=OsO6nhd9c9cC&pg=PA122&dq=Review+of+Educational+Research,+46\(3\):+407%E2%80%93441.&hl=tr&ei=vcTXTbbgLYbvsgampOX3Ag&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CC8Q6AEwAA#v=onepage&q=Review%20of%20Educational%20Research%2C%2046\(3\)%3A%20407%E2%80%93441.&f=false](http://books.google.com.tr/books?id=OsO6nhd9c9cC&pg=PA122&dq=Review+of+Educational+Research,+46(3):+407%E2%80%93441.&hl=tr&ei=vcTXTbbgLYbvsgampOX3Ag&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CC8Q6AEwAA#v=onepage&q=Review%20of%20Educational%20Research%2C%2046(3)%3A%20407%E2%80%93441.&f=false)

Duygusal Benlik Kavramı

Bu boyut duygusal zekânın beş özelliğiyle ilgilidir. Bunlar (Özden, 2005: 30):

Öz Bilinç: Kendini tanıma, daha henüz oluşma esnasında duygularını fark edebilmektir.

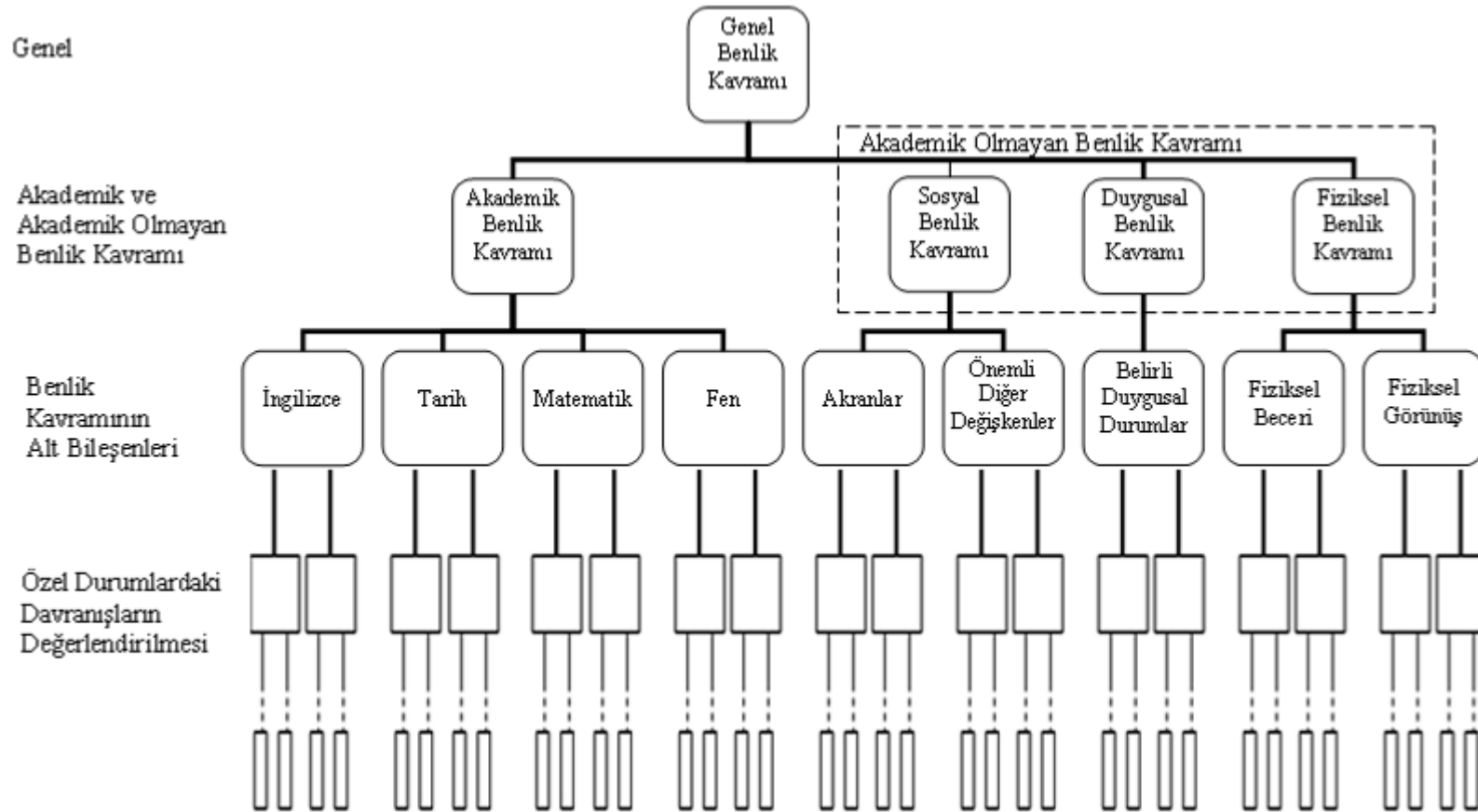
Duyguları İdare Edebilmek: Kendini yatıştırma, yoğun kaygılardan, karamsarlıktan ve alınganlıklardan kurtulmak ile ilgilidir.

Kendini Harekete Geçirmek: İnsanın kendini bir amaç doğrultusunda toparlayabilmesini ve bir noktada yoğunlaşabilmesini ifade etmektedir.

Empati: Başkalarının neye ihtiyacı olduğunu, ne istediğini gösteren belli belirsiz sinyallere karşı duyarlı olabilmektir.

İlişkileri Yürütebilmek: Başkalarının duygularını idare edebilme becerisidir.

Şekil 2 Benlik Kavramının Hiyerarşik Yapısı



Sosyal Benlik Kavramı

Sosyal boyutun kapsamında, girişkenlik, sağlıklı ilişkiler kurmak, iletişim becerileri ve etkileşim bulunur. Kişinin değişik durumlara uyum gösterebilme yeteneği geliştirebilmesi de sosyal boyutta ele alınmaktadır (Özden, 2005: 30). Kısaca, kişinin diğer kişilerle ilişkisini belirler denilebilir.

Fiziksel Benlik Kavramı

Fiziksel benlik kavramı ise kendi içinde ikiye ayrılmaktadır. Birincisi, fiziksel olarak güzel veya yakışıklı hissetmekle ilgilidir. İkincisi ise kondisyon, hareket yeteneği, fiziksel güç, enerji gibi fiziksel yeteneklerle ilgilidir (Özden, 2005: 30). Özetle, fiziksel benlik kişinin fiziksel özellikleri yönünden kendini algılamasıdır, denilebilir.

Akademik Benlik Kavramı

Duyuşsal özelliklerden olan akademik benlik kavramı, öğrenme süreçlerini dolayısıyla başarıyı etkileyen bir diğer önemli faktördür. Akademik benlik kavramı, bir öğrencinin belli bir akademik uğraşı karşısında, diğer öğrencilere göre kendisinin ne kadar yetenekli olduğu hakkında geliştirdiği kanısı (Arseven, 1979) biçiminde tanımlanmaktadır (Akt: Karasakaloğlu ve Saracaloğlu, 2009: 344).

Akademik benlik, tanımlama ve değerlendirme boyutlarını kapsayan bir kendini algılamadır. Bu algılama, hislerden daha çok davranışlarımızın kendimiz tarafından algılanmasıyla ilgilidir. Akademik benlik kavramı kendini kabul etme, kendini değerli görme veya benlik saygısı olarak adlandırılan yapılardan çok, öz yeterlik veya yeterliliğin algılanmasıyla ilgilidir (Başoku ve Doğan, 2005; Akt: Aydın, 2011: 643).

Çağlar (2010: 25) aktardığına göre, akademik benlik kavramı, kişinin kendi akademik yeteneği hakkındaki algılarıdır (Kirk, 2000: 21). Kısaca, kişinin akademik olarak kendi hakkındaki görüşleri bir konuyu başarabilmeye olan inancı olarak tanımlanabilir. Senemoğlu (2005: 451) ise, akademik benlik kavramı, öğrencinin öğrenme özgeçmişine dayalı olarak herhangi bir öğrenme birimini öğrenip öğrenemeyeceğine ilişkin kendini algılayış tarzlarıdır. Akademik benlik kavramını öğretme-öğrenme sürecinde olumlu hale getirmek mümkündür. Öğrencinin belli bir dersi, üniteyi başardığını görmesi, başarıyı tatması gerekmektedir. Bu amaçla her öğrencinin ihtiyacına, bireysel hızına uygun, seçim yapabileceği, çok çeşitli öğretme-öğrenme yolları ile öğrenmesine olanak verilmelidir (Senemoğlu, 2005: 452).

Bireyin kendine karşı tutumu ve akademik olarak kendini algılayış tarzı, öğrenme öz geçmişinde öğretmenlerinin, anne-babasının, arkadaşlarının ve çevresinin yargılarına dayalıdır. Okulda başarısızlıklarla karşılaşan öğrencilerin okulda öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmesi beklenemez (Senemoğlu, 2004: 452).

Karasakaloğlu ve Saracaloğlu (2009: 346)'nin aktardığına göre, çeşitli araştırmalar, benzer giriş davranışlarıyla öğrenme-öğretme sürecine giren öğrencilerden başarısızlığa uğrayanların, akademik benlik kavramlarının olumsuzlaştığını ve bireysel öğrenme düzeylerinin düştüğünü, başarı ile karşılaşan öğrencilerin ise akademik benlik kavramlarının ve öğrenme düzeylerinin yükseldiğini ortaya koymaktadır (Bloom, 1979; Lau ve Chan, 2001; Marsh ve diğerleri, 2005).

Doğru benlik kavramı oluşturulması için öğretme-öğrenme tekniklerinin ona göre belirlenmesi gerekir. Çünkü benlik kavramı oluştuktan sonra değiştirilmesi güçtür. Dolayısıyla olumsuz geliştirilen benlik kavramının değiştirilmesinde öğretmene büyük sorumluluklar düşer. Öğretmenler olumlu ve yapıcı davranışlarla ve yaratacakları başarı fırsatlarıyla öğrencilerin benlik kavramlarını olumlu yönde etkileyebilir ve yavaş yavaş değişmesine yardım edebilirler (Açıkgöz, 2007: 48).

Akademik benlik kavramıyla cinsiyet arasındaki ilişkilerin çalışıldığı araştırmalar arasında tutarsızlıklar görülmektedir. Bazı araştırmalar ergen erkeklerde daha yüksek akademik benlik kavramını tespit ederken (Marsh, 1993) bazıları ergen kızlarda daha yüksek akademik benlik kavramı bulgularını rapor etmektedir (Britner, 2002; Hendricks, 2002; Akt: Çağlar, 2010: 26).

Öğrenme- öğretme sürecinde öğrencinin akademik benlik kavramını olumlu hale getirmek mümkündür. Öğrencinin başarılı olma gereksinimini karşılayarak akademik benlik kavramları geliştirilebilir. Öğrencinin belli bir dersi, üniteyi başardığını görmesi, başarıyı tatması gerekmektedir. Bu amaçla her öğrencinin bireysel hızına uygun, seçim yapabileceği, çok çeşitli öğretme-öğrenme yolları ile öğrenmesine olanak verilmelidir (Senemoğlu, 2004: 452).

Öğrencinin akademik anlamda başarılı olabilmesi, o dersi veya konuyu sevmesine yani derse karşı geliştirdiği tutuma da bağlıdır, denilebilir. Bunun içinde öğrencilerde olumlu tutum geliştirilmesi gerekir.

Tutum, bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir toplumsal nesne ya da olaya karşı deneyim ve bilgilerine dayanarak örgütlediği bilişsel, duyuşsal ve davranışsa bir tepki eğilimidir (Baysal,1981; Akt:Akkaya, 2009: 36). Bu nedenle tutum, akademik benlik ve davranış arasında yakın bir ilişki vardır.

Yapılan araştırmalar, bir derse yönelik olumlu tutumun, öğrenmeyi arttırmada önemli olduğunu göstermektedir (Bölükbaş, 2004; Cooper, Lindsay ve Nye, 1998; Francis ve Greer, 1999; Karasakaloğlu ve Saracaloğlu, 2009; Saracaloğlu, 2000; She ve Fisher, 2002; Tucker, 1996; Westberry, 1996). Olumlu tutum göstermek demek, verilen konuya karşılık verme isteği hissetme, karşılık vermekten tatmin duyma, konunun olumlu bir değeri olduğunu kabullenme ve bir değer olarak kabulüne taraftar olma gibi davranışlar sergilemek demektir. Öğrenci, olumlu tutum beslediği bir konuyu öğrenmeye başlamadan önce, kendini içsel olarak güdüler; bu da öğrenmeyi arttırır.

Bloom (1979: 31-32), öğrencinin derse yönelik tutumunun ve kendisine ilişkin algılarının başarıyı önemli ölçüde etkilediğini belirtmektedir. Bloom'a göre, öğrencinin bir öğrenme ünitesine ya da derse ilişkin elde ettiği başarılar ve bu başarılarla ilgili algılar, zaman içerisinde birikerek kararlılık kazanır. Bu da öğrencinin aynı türden olan daha sonraki öğrenme ünitelerine ve derse yönelik kendine olan güvenini arttıracaktır.

Akademik Başarı

Okul, eğitim amacıyla kurulmuş özel bir ortamdır. Kontrollü bir ortam olan okulda, öğrenciye kazandırılacak bilgi, beceri ve tutumlar önceden belirlenmiştir. Bunlar, bu konuların uzmanı olan öğretmenler tarafından planlı bir biçimde düzenlenen öğretim etkinlikleri ile öğrencilere kazandırılır (Erden, 1998: 50). Öğrencilerin bu davranışları kazanma düzeyleri, akademik başarı ile ölçülmektedir. Akademik başarı, öğrencilerin okul yaşamında amaçlanan davranışlara ulaşma düzeyi olarak tanımlanmaktadır (Silah, 2003: 103). Öğrencilerin sergilemiş oldukları akademik başarı, istenilen düzeyde davranışların oluşup oluşmadığının belirlenmesinde bir ölçüt olarak kullanıldığı gibi, üniversiteye giriş, iş başvurusu gibi alanlarda da dikkate alınmaktadır. Okulda öğrencilerin akademik başarılarını ölçmek, bu performans sonuçlarına dayanarak öğrenci hakkında karar vermek, öğrenciyi ilgi ve yeteneklerine göre başarılı olacakları alanlara yönleltmek, genel olarak eğitim sisteminin görevidir (Silah, 2003: 103)(<http://sbe.dumlupinar.edu.tr/20/129-142.pdf>).

Başarı kavramı Wolman'a göre (1973), "istenilen bir sonuca ulaşma yönünde bir ilerlemedir". Başarı bu kadar geniş kapsamlı tanımlanmakla birlikte eğitimde başarı denildiğinde genellikle okulda okutulan derslerde geliştirilen ve öğretmenlerce takdir edilen notlarla, test puanlarıyla ya da her ikisi ile belirlenen beceriler veya kazanılan bilgilerin ifadesi olan "Akademik Başarı" kastedilmektedir(Carter, Good,1973)(<http://www.e-sosder.com/dergi/1795-106.pdf>).

Güntan (2008: 8) aktardığına göre; günümüzde başarı kavramı; istenilen bir sonuca ulaşma yönünde gösterilen ilerlemedir (Benjamin). Böylece, belli bir okuldaki, sınıftaki ya da dersteki öğrencinin başarısı o öğrencinin bulunduğu okul, sınıf ve derse göre öngörülmuş amaçlara ulaşma yönünde göstermiş olduğu ilerlemeyi belirlemektedir. Başarının, böylesine kapsamlı bir anlamı olmakla birlikte, eğitimde başarı denildiği zaman genellikle, okulda okutulan derslerde geliştirilen ve öğretmenlerce takdir edilen notlarla, test puanlarıyla ya da her ikisiyle belirlenen beceriler ya da kazanılan bilgilerin ifadesi olan akademik başarı kastedilmektedir.

Akademik başarı genellikle, öğrencinin psikomotor ve duyuşsal gelişiminin dışında kalan, bütün program alanlarındaki davranış değişimlerini ifade eder(Ahmann, Glock, 1971). Bununla birlikte okulda okutulan derslerle öğrencilerde sağlanması öngörülen davranış değişiklikleri bilişsel davranışlarla sınırlı değildir(Julian ve ark.,1972)(<http://www.e-sosder.com/dergi/1795-106.pdf>). Bunun yanında öğrenci akademik başarısını olumsuz etkileyen etmenlerin belirlenmesi de büyük önem taşımaktadır. Öğrenci akademik başarısını etkileyen fiziksel, psikolojik ve toplumsal çok sayıda etmen bulunmaktadır (Silah, 2003: 103;

Türnüklü ve diğeri, 2001; Gençtürk, 2001: 8) (<http://sbe.dumlupinar.edu.tr/20/129-142.pdf>) . Bu araştırmada bu etmenler grubunda yer alan bazı değişkenlerin öğrenci akademik başarısı üzerindeki etkisi araştırılmıştır.

Öğrencilerin Ders Başarılarını Etkileyen Faktörler

Bu araştırmanın temel amacı olan, “İlköğretim Öğrencilerinin Türkçe Dersindeki Akademik Benlik Kavramlarının Başarılarna Etkisi” nin daha sağlıklı biçimde çözümlenebilmesi için, öğrencilerin ders başarılarını etkileyen faktörlerin de bu araştırmada belirtilmesine de ihtiyaç duyulmaktadır. Dolayısıyla bu bölümde, ders başarısı ve ders başarısını etkileyen faktörler incelenecektir.

Göktaş (2008: 8)’in aktardığına göre, Bloom’a (1998) göre başarı, kişinin çevresiyle etkileşimlerinin ürünü olarak geliştirdiği hedeflerle tutarlı davranışlar bütünüdür. Bloom’a (1998) göre başarı kavramı, çevresel etkileşimlerinden bağımsız düşünülmemelidir.

Birey çevresiyle etkileşime girdikçe, ortaya çıkan çeşitli hedeflerle karşılıdır. Bireyin bu hedeflerle tutarlı davranışlar geliştirerek, söz konusu hedefleri gerçekestirmesi ise bireyin başarılı olmasını ifade eder. Başarı ile ilgili birçok araştırmacının tanımlarını sıralayabilmek mümkündür. Ancak, hemen hemen tüm tanımlarda dikkat çeken nokta öncelikle bireyin gerçekestirmesi gereken bir hedefin bulunması ve bu hedefi gerçekestirme konusunda çaba sarf etmesidir.

Öğrencilerin başarılarını etkileyen etmenleri dört temel başlıkta toplayabilmek mümkündür. Bunlar:

1. Bireysel nedenler
2. Aile ortamı
3. Öğrenme ortamı
4. Dışsal olanaklar

Bireysel Nedenler

Bireyin sahip olduğu özellikler, onun ders başarisında önemli bir yer tutmaktadır. Açıkgöz’e (2007: 48) göre öğrencilerin okula girdiklerinde sahip olduğu özellikleri farklı olduğu için öğrenme-öğretme süreçlerindeki konumları ve bu süreçlerin sonundaki başarı durumları da farklılık göstermektedir. Açıkgöz (2007: 48) bu duruma ilişkin verdiği bir örnekte, tahtada çözülen bir problem örneğini, bu örnekle ilgili açıklamaları, her öğrencinin aynı şekilde algılamayacağını, dolayısıyla bu örnekten aynı derecede yararlanamayacağını belirtmiştir.

Bireylerin zekâ düzeyleri, güdülenmeleri, öğrenme stratejileri, tutumları v.b. bireysel özellikleri, doğrudan ya da dolaylı olarak başarıyı etkileyebilmektedir. Bireyin başarısına önemli ölçüde etki eden “Zekâ” ya ilişkin literatürde oldukça farklı bakış açılarından kaynaklanan farklı tanımlamalar söz konusudur. Bu araştırmanın odağından sapma kaygısı nedeniyle, uzun zamandır tartışılan ve tartışılmaya da devam eden bu konuya değinilmemesinin daha uygun olduğu düşünülmektedir. Ancak zekâyâ ilişkin bugüne kadar geliştirilen farklı tanımlar arasında birkaç benzer nokta dikkat çekmektedir. Bu benzerlikler, zekânın bireyin sahip olduğu potansiyeli ile bu potansiyelden yararlanarak yeni durumlara uyum sağlayabilmesi ve karşılaştığı sorunlara çözüm bulabilme yeteneği olarak özetlenebilir. Sözü edilen bu durumlar bireyden bireye farklılık göstermekte ve okul başarısına etki etmektedir.

Bireyin başarısında etkili olan diğer bireysel özellik ise güdülenmedir. Baltaş, başarı güdüsünü, kişinin yaptığı işi sürekli olarak “en iyi” yapma arzusu, yapılan her işte belirli bir mükemmellik düzeyine ulaşma çabası olarak tanımlamıştır. (<http://www.baltas-baltas.com/makaleler.asp?makaleid=156>)

Baltaş, başarı güdüsü yüksek bir bireyin özelliklerini şöyle tanımlamıştır:

Yaptığı işte somut sonuçlar almak ister. Sınırlarını zorlayan ama başarılabilir, orta düzeyde risk almayı tercih eder. Kendini sınamayı sever, ama başarı şansı olmayan ve gerçeklerle bağdaşmayan durumlardan da uzak durur. Geribildirim almak ister. Yüksek başarı güdüsüne sahip kişiler, yaptıkları işin, gösterdikleri çabanın karşılığını görmek isterler. Böylece başarı düzeylerini değerlendirme şansı kazanır, hedeflerini mevcut duruma uyarlama olanağı bulurlar. İşine dört elle sarılır. Bir işi yarıda bırakmak zorunda kaldığında rahatsız olur, işten başını kaldırmakta zorlanır. Kişisel sorumluluk üstlenir. Bir işin yapılmasının ve sonuçlandırılmasının sorumluluğunu yüklenir. (<http://www.baltas-baltas.com/makaleler.asp?makaleid=156>)

Başarı güdüsü yüksek bir bireyin yukarıda sözü edilen özelliklerinin bir sonucu olarak yüksek başarı göstermesi beklenmektedir. Başarıya ilişkin bireysel özelliklerden diğeri ise öğrenme stratejileridir.

Açıkgöz’e (2007: 49) göre kavrama/hatırda tutma, geri getirme/kullanma, planlama ve zamanlama, konsantre olma ve yönetme gibi etkili öğrenme stratejileri, öğrenmeyi geliştirerek başarının artmasına katkı sağlamaktadır.

Aile Ortamı

Öğrencilerin başarılarını etkileyen bir diğer önemli faktör ise aile ortamıdır. Cüceloğlu’na göre (2006: 212), aile içerisindeki iletişim ve etkileşim biçimi çocuğun başarısını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Cüceloğlu (2006: 212) çocukların başarılı olması için, ailelerin öncelikle çocuğa saygı duymaları gerektiğini ifade etmiştir.

Bunun için, ailelerin çocuğun bulunduğu her ortamda onun sınırlarına ve sorumluluklarına saygı göstermelerinin, çocuğun yerine karar vermemelerinin, konuştuğu zaman onu dinlemelerinin, düşünce ve duygularını yargılamamalarının, olayları onun gözüyle görmelerinin, çocuğu destekleyen bir ortam yaratarak onun başarısını olumlu yönde etkileyeceğini savunmuştur.

Satır'ın (1996) yaptığı araştırmada, çocuğuna yakın ilgi gösteren, çocuğunun çalışma ortamını düzenleyen ve planlayan, çocuğunun başarısını övücü sözlerle destekleyen, çocuğu başarısızlıkla karşılaştığında onu çalışırsan "Başarılı Olursun" sözleriyle yüreklendiren anne babaların çocuklarının akademik başarılarının yüksek olduğu saptanmıştır (Akt: Göktaş, 2008: 26)

Ev ortamının zengin olanaklar sunması ile ilgili çok değişken vardır. Bazı evler çocuklara 'ekonomik sermayeye' dayalı deneyimler (bilgisayar, oyun, kitaplar) sunarken, bazıları 'insan sermayesini' (ödeve yardım eden ebeveynler), kimisi de 'sosyal sermaye' (sosyal bağlantılarla ebeveynlerin çocukları takımlara ve diğer etkinliklere sokması) sağlar. Bazı evlerde ise bunların biri ya da daha fazlası eksiktir. Ev ortamında hem gelişim bakımından hem de çocuğun başarısını olumlu etkileme yönünde önemli etkenler arasında, ebeveynlerin duyarlılığı, disiplin tarzı, çocuğun ilgisi, evdeki düzen, uyarıcıların varlığı sayılabilir (Schunk, çeviri: Şahin, 2009: 302).

Fan ve Chen (2001) ebeveyn katılımı ile çocukların akademik başarısının ilişkisi ile ilgili yapılmış araştırmaların analizini yapmışlardır. Sonuçta, ebeveynlerin çocuklardan beklediği akademik başarı ile bilişsel ilerleme arasında olumlu ilişki bulunmuştur (Schunk, çeviri: Şahin, 2009: 303).

Öğrenme Ortamı

Bir öğrenmenin istenilen şekilde sonuçlanması; çocuğun veya öğretmenin merkezde olmasına, çocuğun zihinsel yapısına, sınıf ortamının fiziksel durumuna, zamanın etkili kullanımına, sınıf atmosferine, öğretmen tarafından kullanılan yöntem ve tekniklere, öğrenme merkezlerinin oluşturulmasına, uygun değerlendirmeye bağlıdır (Akyol, 2000: 98).

Johnson ve Johnson (2000; Akt: Göktaş, 2008: 27), öğrenme ortamlarının temelde üç kategoriye ayrılabilirliğini belirtmektedirler:

1. Bazı öğrencilerin kazanırken diğer bazılarının kaybettiği ve kimin "en iyi" olduğunu ortaya çıkarmak için öğrencilerin birbiriyle yarıştığı yarışmacı öğrenme ortamı.

2. Diğerlerinin ne yaptığıyla ilgilenmeksizin kendi amaçlarını gerçekleştirmek üzere öğrencilerin tek başına çalıştığı bireysel öğrenme ortamı.

3. Sonuca göre grup üyelerinin ya birlikte kazandığı ya da birlikte kaybettiği, ortak amaçlar çerçevesinde birlikte çalışmayı gerektiren iş birliğine dayalı öğrenme ortamı.

Açıkgöz, (2007: 53) okul başarısızlığının nedenlerini aktif öğrenme açısından incelemiştir. Öğrenme ortamında aktif bilgi işleme fırsatının yokluğu, öğretimin farklı öğrenciler için farklı biçimlerde tasarlanamaması, başarısızlıktan korkma, öğrencinin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıyamaması, sosyal etkileşimin yokluğu, yalnızca akademik başarıya odaklanmışlık, öğrenilenler arasındaki kopukluk, olumsuz düşünce algı ve beklentileri gibi nedenlerin okul başarısızlığına etki ettiğini belirtmiştir.

Bir öğrenme ortamında, en önemli kişi kuşkusuz öğretmendir. Öğrenme ortamlarının beklenenleri gerçekleştirebilmeleri için öğrenciler arasındaki etkileşimi olumlu yönde düzenlemesinin yanı sıra, kendisi ile öğrenciler arasındaki ilişkileri de olumlu yönde düzenlemesinde yarar bulunmaktadır. Öğretmenin öğrencilere yönelik tutum ve davranışları öğrencilerin ders başarılarını doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyebilmektedir.

Okulun fiziksel olanaklarının da sağlıklı bir öğrenme ortamının oluşması için önemli bir yerinin olduğu düşünülmektedir.

Okulun araç-gereç ve altyapı yeterliğinin de öğrenme ortamının iyileştirilmesine olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Dışsal Olanaklar

Öğrencilere okulda ya da okul dışında verilen rehberlik etkinlikleri, öğrencilerin kişisel gelişimlerini olumlu yönde etkilediği gibi, okul başarılarını da olumlu yönde etkileyebilmektedir. Bu etkinlikler, öğrencilerin kişisel gelişimlerini olumlu yönde etkilediği gibi, okul başarılarını da olumlu yönde etkileyebilmektedir.

Öğrencinin okula ve okulun bulunduğu çevreye uyum sağlama, etkin ders çalımsa becerilerini kazanma, eğitsel kararlar verme ve seçimler yapma, başarıyı engelleyen etmenleri azaltma ya da ortadan kaldırma, öğrencilerin ilgi, yetenek, eğilim ve özelliklerine uygun bir eğitsel ortam yaratma, okul yaşamı ile meslek yaşamı arasındaki ilişkiyi sağlama gibi genel amaçlara yönelik birçok etkinlik ders içi ve ders dışı zamanlarda planlanıp yürütülebilir. (Yesilyaprak,1998; akt: Göktaş, 2008: 28)

Akademik başarı/yeterlik ile akademik benlik kavramı arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırma sonuçları; genellikle söz konusu değişkenler arasında pozitif korelasyonlar bulunduğunu (Arseven 1979, 1986; Bloom 1979; Burns 1982; Newfield ve McElyae 1983; Gürel, 1986; Marsh ve diğerleri, 2005; Ehrman 1996) ve öğrencilerin okuldaki başarısını etkileyen en önemli etmenin, onların akademik benlik kavramı olduğunu (Arseven, 1979, 1986; Gürel, 1986; Senemoğlu, 1989; Wigfield ve Eccles, 2002) göstermektedir (Akt:Karasakaloğlu ve Saracaloğlu, 2009: 346).

Tüm bu araştırma sonuçları; dil öğretiminde duyuşsal özelliklerin etkili olduğunu ve öğrenme-öğretme sürecinde dikkate alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin

duyuşsal giriş özelliklerini belirlemesi, öğrenciler açısından büyük bir öneme sahiptir. Türkiye’de yapılan literatür taraması sonucunda, ilköğretim öğrencilerinin Türkçe dersi başarılarını etkileyebilecek duyuşsal faktörler ile ilgili herhangi bir araştırmaya rastlanamamıştır. Bu gereksinimi karşılamak amacıyla yapılan eldeki araştırmada; İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersindeki akademik benlik kavramlarının başarılarına etkisi incelenecektir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Araştırmanın Amacı

Bloom’un “Tam Öğrenme” kuramında toplu öğrenmelerde gözlenen bireysel farklılıkların nedenlerini araştırmakta ve bu bireysel farklılıkları öğrenci, okul ve toplum yararına olacak şekilde en aza indirmek için alınması gereken önlemleri açıklamaktadır.

Bu modeldeki öğrenci niteliklerinden biri duyuşsal giriş davranışlarıdır. Bu davranışlar okuduğunu anlama ve yazma gücü, aritmetik ve matematik yeteneği ve mantıksal düşünme gücüdür. Duyuşsal giriş özellikleri, öğrencinin öğrenilecek birime ilgisi, tutumu ve akademik öz güveninin yani akademik benlik kavramının bir bileşkesidir. Bloom’un modelinde, önemli bir öğrenci giriş özelliği olan duyuşsal giriş özellikleri arasında başarıyı belirlemede en güçlü etkiye sahip özellik, bireyin akademik benlik kavramıdır. Akademik benlik, öğrencinin öğrenme özgeçmişine dayalı olarak herhangi bir öğrenme birimini öğrenip öğrenemeyeceğine ilişkin kendisini algılayış tarzıdır(Senemoğlu, 2004: 451).

Bireyin çevresiyle etkileşimi sonucu benlik kavramı şekillenir. Akademik benlik kavramının oluşumunda okuldaki yaşantılarının payı büyüktür denilebilir. Duyuşsal giriş özellikleri, öğrenme ürünlerindeki değişkenliğin %25 ‘ini açıklama gücündedir. Diğer bir deyişle, öğrencilerin duyuşsal giriş özelliklerini olumlu hale getirerek öğrencilerin başarıları arasındaki farkları % 25 oranında azaltabiliriz.

Bu araştırmayla ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki akademik benlik kavramlarının ve başarılarının bazı değişkenler açısından nasıl değiştiğini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

Araştırmanın Önemi

Duyuşsal giriş özellikleri arasında başarıyı belirlemede en güçlü etkiye sahip özellik; bireyin akademik benlik kavramıdır. Akademik benlik, okul ve ders ile ilgili duyuşsal özelliklerin genellenmiş halidir. Akademik benlik, öğrencinin öğrenme özgeçmişine dayalı olarak herhangi bir öğrenme birimini öğrenip öğrenemeyeceğine ilişkin kendine algılayış tarzı yani kendine karşı olan tutumudur (Senemoğlu, 2004: 452).

Bloom'a göre akademik benlik kavramı öğrencinin kendisini okulda ve kendi sınıfındaki öğrencilere kıyasla nasıl görmekte olduğunun bir göstergesidir. Okulda veya öğrencide bazı köklü değişiklikler olmadıkça, öğrencinin bu yolla edindiği bilgilerin artması sonucu akademik benlik kavramı gelecekteki başarıyı belirleme gücüne sahiptir (Bloom, çeviri: Özçelik, 1998: 110).

İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi akademik benlik kavramlarının ve başarılarının çeşitli değişkenlerden ne düzeyde etkilendiğinin açıklığa kavuşmasının, Türkçe dersi programının geliştirilmesinde, öğretmenlere ve öğrencilere yönelik programların geliştirilmesine önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Öğrencinin kendisini Türkçe dersinde nasıl gördüğünün, ilgilerinin, nefretlerinin bilinmesi, Türkçe başarılarının değerlendirilmesi bakımından önemlidir.

Bu araştırma, öğrencilerin Türkçe dersinde akademik benlik düzeylerinin belirlenerek öğretmenlerin öğrencileri ile ilgili hem de öğrencilerin kendileri ile ilgili farkındalıklarına katkı sağlamak açısından önemlidir.

Problem Cümlesi

İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersindeki akademik benlik düzeylerinin başarılarına etkisi nedir?

Alt Problemler

Bu temel problemi çözebilmek için şu alt problemlere cevap aranmıştır:

1. İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersindeki akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Devam ettikleri okullara göre öğrencilerin Türkçe dersindeki akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. İlköğretim öğrencilerinin cinsiyetlerine göre Türkçe dersindeki akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Annelerinin öğrenim durumuna göre ilköğretim öğrencilerinin Türkçe dersindeki akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Babalarının öğrenim durumuna göre ilköğretim öğrencilerinin Türkçe dersindeki akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. Ailelerinin aylık gelir durumuna göre öğrenim durumuna göre ilköğretim öğrencilerinin Türkçe dersindeki akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

7. Bir önceki dönem/yıl başarı durumuna göre ilköğretim öğrencilerinin Türkçe dersindeki akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
8. Cinsiyetlerine göre ilköğretim öğrencilerinin Türkçe Dersi Başarı Testi'nden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?
9. Annenin öğrenim durumuna göre ilköğretim öğrencilerinin Türkçe Dersi Başarı Testi'nden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?
10. Babanın öğrenim durumuna göre ilköğretim öğrencilerinin Türkçe Dersi Başarı Testi'nden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?
11. Ailenin gelir durumuna göre ilköğretim öğrencilerinin Türkçe Dersi Başarı Testi'nden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?
12. Bir önceki dönem/yıl başarı durumuna göre ilköğretim öğrencilerinin Türkçe Dersi Başarı Testi'nden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?
13. İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersindeki akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşleri ile Türkçe Dersi Başarı Testi'nden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Sayıtlılar

Bu araştırmada:

1. Öğrencilerin araştırmaya konu olan derse ilişkin “akademik benlik” geliştirmiş oldukları,
2. Akademik benlik kavramı ölçeğinin öğrenciler tarafından gerçeğe uygun olarak içtenlikle cevaplandığı varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

1. Araştırma bulgularının kaynağı 2010-2011 eğitim-öğretim yılında İzmir ili Buca ilçesinde bulunan, Hasan Ali Yücel İlköğretim Okulu, Makbule Süleyman Alkan İlköğretim Okulu, İsmet Yorgancılar İlköğretim Okulu, Ege İhracatçıları Birliği İlköğretim Okulu, Çamlıkule İlköğretim Okulu, Kaynaklar İlköğretim Okuluna devam etmekte olan beşinci sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Araştırma araştırmacınının maddi imkan, zaman ve ulaşabildiği kaynaklarla sınırlıdır.
3. Öğrencilerin akademik benlik kavramları, akademik benlik kavramı ölçeğinin ölçtüğü ile sınırlıdır.
4. Öğrencilerin Türkçe dersindeki akademik başarıları hazırlanan başarı testinin ölçtüğü ile sınırlıdır.

Tanımlar

Akademik Benlik Kavramı: Öğrencinin kendisini okuldaki ve kendi sınıfındaki öğrencilere kıyasla nasıl görmekte olduğunu bir göstergesidir (Bloom, çeviren Özçelik, 1998:113).

Benlik Kavramı: Bireyin kendisi ile ilgili algı, duygu, düşünce ve tutumları benlik kavramını oluşturmaktadır. Benlik kavramı insanların kendilerini nasıl gördüğü, kendisi hakkında ne düşündüğü ile ilgilidir (Açıkgöz, 2000: 48).

Benlik (Öz): Bireyi oluşturan tüm özelliklerin karmaşık bir örgütüdür.

Akademik Başarı: Okulda okutulan derslerle ilgili olarak geliştirilen ve öğretmenlerce takdir edilen notlarla, test puanları ile kazanılan bilgilerin bir ölçüsüdür.

Kısaltmalar

İ.O : İlköğretim Okulu

SBS : Seviye Belirleme Sınavı

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

BÖLÜM II

KONUyla İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın konusunu oluşturan akademik benlik kavramı ve akademik başarı arasındaki ilişkiye yönelik yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışma sonuçları ve yayınlar sunulmuştur.

1978’de Türkiye üniversitelerinde okuyan üstün yetenekli, başarılı bir grubu oluşturan TÜBİTAK bursiyerlerinin başarı durumlarını ve kişisel durumlarına ilişkin sorun ve görüşlerini saptamak, üniversite düzeyindeki burs programlarını değerlendirmek üzere bir araştırma yapmışlardır. Araştırma sonucunda bursiyerlerin benlik tasarımıyla, üniversite akademik ortalamaları ve akademik yetenekleri gibi zihinsel faktörler arasındaki ilişkiye bakılmış ancak; önemli bir ilişki bulunmamıştır (Baymur ve ark., 1984: 84).

Arseven, Akademik Benlik Tasarımı ile Akademik Başarı arasındaki ilişki konusunda yaptığı araştırmada, İlköğretim 2. kademe öğrencilerinin Türkçe ve matematik derslerindeki akademik başarıları ile akademik benlik tasarımları arasında yüksek ve pozitif (Türkçe için 0.56, Matematik için 0.509) bir ilişki bulmuştur (Aktaran: Piyancı, 2007: 34).

Senemoğlu (1989: 86) “Öğrenci Giriş Nitelikleri ile öğretme-öğrenme süreci özelliklerinin Matematik Derslerindeki Öğrenme Düzeyini Yordama Gücü” adlı çalışmasını Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencileri üzerinde 1988-1989 öğretim yılında yapmıştır.

Bu çalışmada, öğrenci giriş nitelikleri olarak Analize Giriş I ve Sayısal Yöntemler I dersleri için sayısal yetenek puanı, ÖYS Matematik testi doğru cevap sayısı ve duyuşsal giriş özellikleri ölçeğinden (Akademik Benlik Kavramı Ölçeği) elde edilen puan ele alınmıştır.

Araştırma sonucunda duyuşsal giriş özelliklerinin öğrenme düzeyinin en güçlü yordayıcısı olduğu ($r=0.564$), bu değişkenin tek başına öğrenme düzeyindeki varyansın %32’ye yakın bir bölümünü açıkladığı ortaya konulmuştur.

Sınıf içi demokratik öğretimin öğrenci erişisi ve akademik benlik etkisini araştıran Yağcı (1994: 92) araştırmasını Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü’nce düzenlenen Öğretmenlik Sertifikası Programına devam eden Genel Öğretim Metodları dersini alan kimya ve biyoloji öğretmenliği öğrencilerinden oluşan iki grupta yürütmüştür.

Araştırmada deney ve kontrol grubu kullanılmış, deney grubunda demokratik öğretim, kontrol grubunda ise demokratik öğretim işe koşulmadan üniteler işlenmiştir. Araştırmanın

verileri 4 üniteye ilişkin bilgi, kavrama ve uygulama düzeylerindeki davranışları yoklayan çoktan seçmeli test ile akademik benlik kavramı ölçeği aracılığıyla toplanmıştır.

Araştırma bulgularına göre, demokratik öğretim deney grubu bilgi, kavrama ve toplam erişim düzeylerinde etkili olduğu; akademik benlik kavramının da öğrencilerin öğrenme düzeyine bağlı olarak artış gösterdiği ve deney grubunda ortalamalarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Piyancı (2007: 37) aktardığına göre, dil Öğreniminde İstek ve Kararlılığın Akademik Başarıya İlişkisini Turanlı (1999) Erciyes Üniversitesi Hazırlık Okuluna devam 893 öğrenciden seçkisiz örneklem yoluyla seçilen 75 öğrenci üzerinde araştırmıştır. Araştırmada Alpha güvenirliği 0.81 ve 0.79 hesaplanan isteklilik ve kararlılık anketi kullanılmıştır.

Özkal (2000: 83) çalışmasında sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin geleneksel öğretim yöntemlerine göre akademik benlik kavramını daha olumlu yönde etkilediğini tespit etmiştir.

Yenidünya (2005: 98) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, lise öğrencilerindeki rekabetçi tutum, benlik saygısı ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Elde edilen verilere göre, rekabetçi tutum; cinsiyete, yaşa, okuduğu okul, sınıf ve bölüme göre farklılık göstermemektedir. Benlik saygısı ile yapılan analiz sonuçlarında ise cinsiyete, yaşa, okuduğu okul, sınıf ve bölüme göre farklılık bulunmamıştır. Bunun yanı sıra, akademik başarı puanı ile rekabetçilik ve benlik saygısı puanları arasında pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersi başarılarının belirlenmesi amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin Türkçe başarılarının yordanmasında en güçlü yordayıcılar olarak “Türkçe dersinde ne derece başarılı olduğuna dair öğrenci algısı, evde ders kitabı dışındaki kitap sayısı, annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi ve evdeki olanaklar” gösterilmektedir (MEB, 2007: 60; akt: Bölükbaş, 2010: 916). Bu belirtilen yordayıcıların çoğu, ailenin sosyoekonomik durumuyla bağlantılıdır. Ailelerin sosyoekonomik durumlarının bir anda değiştirilmesi olası olmamakla birlikte, öğrencilerin başarılarının artırılması için okul ve ailenin işbirliği içinde çalışması, ailenin elinden geldiğince Türkçe temel dil becerilerinin kullanımında model oluşturması, gelecekte eğitim düzeyi yüksek ebeveynlere sahip olmak için şimdiki çocukların, özellikle de kız çocuklarının eğitimine gereken önemin verilmesi gerekmektedir.

Piyancı (2007: 35) aktardığına göre; Şahin (Yanpar) ilköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin akademik benlik kavramları, ders içi öğrenme, ders dışı çalışma yolları ile başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda akademik benlik kavramı ile başarıları arasında yüksek (0.52) bir ilişki ortaya çıkarmıştır.

Gümüş (1997), İlköğretim Okullarının 3.sınıfında okutulan Hayat Bilgisi dersinde, Temel soru kökleri ve klavuzlu soruların işe koşulmanın üst ve alt sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerden gelen öğrencilerin erişisi, öğrenmelerinin kalıcılığı ve akademik benliği üzerindeki etkisini incelemiştir.(Aktaran Piyancı, 2007: 36)

Araştırma her sosyo-ekonomik düzeyde kontrol ve deney grupları üzerinde yürütülmüştür.Kontrol grupları geleneksel öğrenmeleri sürdürürken deney I gruplarında temel soru kökleri , deney II gruplarında da klavuzlu sorular çerçevesinde öğretim sürdürülmüştür. Araştırma bulguları sosyo-ekonomik düzey anketi, genel yetenek testi ve akademik benlik kavramı ölçeğinden elde edilmiştir. Araştırma sonucunda deney gruplarının, kontrol gruplarına göre daha başarılı olduğu, akademik benlik kavramı bakımından da deney ve kontrol grupları arasında farkın anlamsız olduğu ortaya çıkmıştır.

Demirbaş ve Yağbasan (2007: 9) çalışmasında fen bilgisi dersinde sosyal öğrenme teorisine dayalı öğretimin öğrencilerin akademik benlik kavramlarının gelişimine katkı sağladığını bulmuştur.

Özerkan (2007: 56) öğrencinin kendi akademik yeterliklerini (kendi öğrenme sürecini planlama, izleme ve değerlendirmesine olanak sağlayacak, proje çalışmaları, işbirlikli öğrenme vb.) değişik öğrenme etkinliklerinde sınavarak, kendi akademik yeterliklerine ilişkin algılarını, bir başka deyişle akademik benlik kavramını geliştirmenin olanaklı olduğunu ileri sürmüştür. Farklı derslerde yapılan araştırmalar bu durumu desteklemektedir. Örneğin; Başbay ve Senemoğlu (2009) öğretim tasarımı dersinde projeye dayalı öğretimin öğrencilerin akademik benlik kavramları üzerinde olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak, öğrenci merkezli öğretimin öğrencilerin akademik benlik kavramları üzerinde olumlu etkiler yarattığı söylenebilir.

Karasakaloğlu ve Saracaloğlu (2009: 350)'nun sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe dersine yönelik tutumları, akademik benlik tasarımları ile başarıları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmasında kızların akademik benlik tasarımları daha yüksek bulunmuştur.

Demirbaş ve Yağbasan (2010: 9)'un yaptıkları araştırmada, 6. sınıf öğrencilerinin akademik benlik kavramı son test puanları incelendiğinde, yüksek düzeyde puana sahip oldukları, bunun yanında erkek öğrencilerin puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Yine 7. ve 8. sınıf öğrencilerin akademik benlik kavramı puanlarının da yüksek düzeyde olduğu, cinsiyetler açısından bir farklılığın olmadığı bulunmuştur. 6. sınıf öğrencilerinin akademik benlik kavramı son test puanlarına bakıldığında, yüksek not ortalamasına sahip öğrencilerin daha yüksek akademik benlik kavramı puanına sahip oldukları bulunmuştur.

Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Bölükbaş (2010) tarafından yapılan çözümlemede, kız öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum puan ortalamalarının (109.34) erkek öğrencilerinkinden (104.48) daha yüksek olduğu görülmektedir. İstatistiksel analiz sonucunda

da kız ve erkek öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum ortalamalarının kız öğrenciler lehine anlamlı düzeyde ($p < .000$) farklılaştığı saptanmıştır. Öğrencilerin Türkçe dersi başarı puan ortalamaları incelendiğinde, kız öğrencilerin ortalamalarının (14.35) erkek öğrencilerinkinden (13.95) daha yüksek olduğu görülmektedir; ancak, kız öğrenciler lehine olan bu fark, istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bulunmamaktadır.

Annenin eğitim düzeyinin öğrencilerin Türkçe dersi başarısına etkilerini inceleyen Bölükbaş (2010: 915), annenin eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin başarı puan ortalamalarının da arttığı sonucuna ulaşmıştır.

Babanın eğitim düzeyinin öğrencilerin Türkçe dersi başarısına etkileri incelendiğinde ise, babanın eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin başarı puan ortalamalarının arttığı sonucuna ulaşmıştır.

Aydın (2011: 615) çalışmasında öğrencilerinin coğrafya dersi akademik benlik düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ayrıca bu çalışmada, öğrencilerin coğrafya dersi akademik benlik düzeyleri ile baba eğitim düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Wattenberg ve Clifford (1964) araştırmalarında, kendilerini beğenmeyen çocukların okulda başarısız olacaklarının daha ilkökula başlamadan önce belli olabileceğini açıklamışlardır. Bu araştırmacılar, anaokulu çocuklarının aileleri konusunda yaptıkları resimlerden ve eksik cümleleri tamamlama testlerinden hareketle bu çocukların kendilerini nasıl gördüklerini ortaya çıkarmışlardır (Arabacı, 2006: 46).

Öğrencilerin akademik benlik kavramları okul yaşantılarının bir ürünüdür. Çünkü yıllarca süren başarı ve övgü ya da başarısızlık ve yergi kişinin kendi kendisi hakkında bazı genel kanılara varmasına neden olacaktır. Sınıf düzeyi ile akademik benlik kavramı arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalarda, sınıf düzeyi arttıkça akademik benlik kavramıyla olan ilişkinin de yükseldiği tespit edilmiştir (Kifer, 1973; akt: Çağlar, 2010: 58).

Kifer (1973) Sıkago'nun bir orta sınıf seviyesindeki 3 okula devam eden öğrenciler üzerinde 1.sınıftan 8. sınıfa kadar akademik ben kavramı ile öğretmen notları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma bu süre içerisinde öğretmen notları bakımından sınıfın üst beşte biri içinde kalmış öğrencilerle, aynı süre içinde sınıfın alt beşte biri içinde kalmış olan öğrenciler üzerinde yapılmış ve bu deneklere Brookover'in Akademik Ben Kavramı Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda 2. sınıfın sonuna gelindiğinde başarılı ve başarısız öğrenci grupları arasında akademik ben kavramı bakımından çok az bazı farklar gözlenmiştir. 4.sınıfın sonunda ise öğrenciler arasında akademik ben kavramı bakımından büyük farklar gözlenmiş, 6. ve 8. sınıf sonunda bu farkın daha da büyüdüğü görülmüştür. Aynı zamanda 5. ve 7. sınıflardaki tüm öğrencilerin akademik ben kavramları ile öğretmenlerden aldıkları notlar

arasında 5.sınıfta görülen korelasyon 0.23 iken 7.sınıfta görülen korelasyon 0.50'ye çıktığı gözlenmiştir (Bloom, Çev: Özçelik, 1979: 32).

Bruck (1975), Hamaches gibi birçok araştırmacı okulda başarısız olan çocukların, başarılı olanlara oranlara kendilerini daha az beğendikleri, kendilerine daha az güvendiklerini ortaya koymaktadır (Akt: Arabacı, 2006: 47).

Arabacı (2006: 47)'nin aktardığına göre, Chang (1976)' da araştırmasında, başarı ile benlik kavramı arasındaki ilişkide cinsiyet açısından fark olup olmadığına bakmış ve önemli bir fark olmadığı sonucuna varmıştır.

Çeşitli araştırmalar, öğrenme-öğretme sürecine giren öğrencilerden başarısızlığa uğrayanların, akademik benlik tasarımlarının olumsuzlaştığını ve bireysel öğrenme düzeylerinin düştüğünü, başarı ile karşılaşan öğrencilerin ise akademik benlik tasarımlarının ve öğrenme düzeylerinin yükseldiğini ortaya koymaktadır (Bloom, çeviri: Özçelik, 1979:31)

Bloom tarafından yapılan araştırmalar sonucunda, bir dersle ilgili duyuşsal özelliklerle ile başarı arasındaki korelasyon hem bir dersten diğerine hem de bir düzeyden diğerine, hem de bir dereceye kadar da olsa, bir ülkeden diğerine değişebilmektedir. Ama yine de dünyanın on yedi ülkesinde elde edilmiş bulunan değerler, dersle ilgili duyuşsal özelliklerle başarı arasında $r= 0.34$ dolayında bir ilişki olduğu açıkça belirtilmiştir (Bloom, çeviri :Özçelik , 1979: 33).

Handley ve Morse (1984), akademik benlik kavramının başarı ve fen bilimlerine yönelik tutuma etkisini inceleyebilmek için iki yıl süren, boylamsal bir araştırma gerçekleştirmiştir (Akt: Demirbaş ve Yağbasan, 2010: 9). 155 ilköğretim öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen araştırma sonucunda, fen bilimlerindeki başarı ve tutumun, akademik benlik kavramı ile ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Payne 1989-1990 öğretim yılında yaklaşık 300 zenci lise son sınıf öğrencilerinin Anlatım ve Matematik dersleriyle ilgili test sonuçları üzerine çeşitli motivasyonların (Başarı motivasyonu, Akademik Benlik, Sosyal ve Düşünsel Benlik) ve sınıftaki öğrenme ortamının etkisini araştırmıştır.(Aktaran: Güntan, 2008: 48) Araştırma sonucunda, motivasyon değişkenlerinden özellikle akademik ben kavramı anlatım ve matematik dersleriyle ilgili test sonuçlarında anlamlı ve pozitif bir etkisi olduğu bulunmuştur.

Akademik benlik kavramıyla cinsiyet arasındaki ilişkilerin çalışıldığı araştırmalar arasında tutarsızlıklar görülmektedir. Bazı araştırmalar ergen erkeklerde daha yüksek akademik benlik kavramını tespit ederken (Marsh, 1993) bazıları ergen kızlarda daha yüksek akademik benlik kavramı bulgularını rapor etmektedir (Britner, 2002; Hendricks, 2002). Bazı araştırmalar ise, bu araştırmaların aksine herhangi bir yaşta cinsiyet farklılığı olmadığını tespit etmiştir (Marsh ve diğ., 1985; Piyancı, 2007). Akademik benlik kavramıyla ilgili araştırma bulgularındaki bu farklılıklar ölçüm araçlarının birbirinden farklı olmasından, araştırmaların

farklı yaş, farklı cinsiyette kullanılmış olmasından ve ölçeklerin geçerliliğinin korunamamış olmasından kaynaklanıyor olabilir (Marsh, 1993: 855–856).

House (1996), fen bilimlerindeki başarıyı açıklayabilmek için, akademik benlik kavramı ve öğrenci beklentilerini incelemiştir. 126 öğrenci üzerinde gerçekleştirdiği çalışmasının sonucunda, başarı beklentisinin ve akademik benlik kavramı puanlarının, onların başarılarını açıklayan önemli değişkenler olduğu belirtilmiştir (Demirbaş ve Yağbasan, 2010: 10).

Marsh, Trautwein, Lüdtke, Köller ve Jürgen (1997) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da, başarılı olan öğrencilerin akademik benlik kavramı puanlarının, bu düzeye gelmemiş öğrencilere göre yüksek düzeyde olduğu belirtilmiş, ayrıca öğretim ortamına gelmeden önce öğrencilerin sahip oldukları akademik benlik kavramının, onların başarı puanlarını etkilediğini açıklamışlardır (Akt: Karasakaloğlu ve Saracaloğlu, 2009: 351).

Demirbaş ve Yağbasan (2010: 9)'un aktardığına göre, Stephens (1999) çalışmasında, fen bilimleri ile ilgili olan tutumların cinsiyet, akademik benlik kavramı, anne-baba mesleği, sosyo-ekonomik düzey ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yüksek düzeyde akademik benlik kavramı puanına sahip olanların, başarı puanlarının da yüksek olduğu görülmüştür.

Demirbaş ve Yağbasan (2010: 9)'un aktardığına göre, Sanchez ve Roda (2003), ilköğretim öğrencilerinin akademik başarıları ile akademik benlik kavramı arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmayla, İspanya'daki 245 özel ve devlet okulunda okuyan öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonunda, akademik performans ile akademik benlik kavramı arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Karasakaloğlu ve Saracaloğlu (2009: 356) aktardığına göre, Marsh ve diğerleri (2005) İngilizce gibi sözel alanlarla ilgili akademik benlik tasarımının kızlarda erkeklere oranla daha yüksek korelasyon gösterdiği bulgusuna ulaşmışlardır.

Piyancı (2007: 41)'nin aktardığına göre; Leondari, benlik kavramları ile ilgili çalışmasını 424 Yunan İlkokul öğrencisi üzerinde gerçekleştirmiştir. Uygulamayı normal başarılı, düşük başarılı ve öğrenme güçlüğü olan öğrenciler üzerinde yapmıştır. Bu grupların akademik ben kavramına göre karşılaştırıldığı çalışma sonucunda öğrenme güçlüğü olan yani özel eğitim alan öğrencilerin akademik ben bakımından kendilerini diğer 2 gruba göre daha düşük değerlendirdikleri bulunmuştur.

Drew ve Watkins, Hong Kong'ta Çin Üniversitesi'ne devam eden 162 öğrenci üzerinde, akademik benlik kavramı ve giriş davranışları arasındaki ilişkiyi ve bu değişkenlerin akademik başarıya etkisini araştırmışlardır (Aktaran: Piyancı, 2007: 42). Araştırmalarında; akademik benlik kavramının giriş davranışlarına etkisi olduğu, giriş davranışlarında daha sonradan akademik başarıyı arttıracığı hipotezinden yola çıkmışlardır. Araştırma sonucunda;

hipotez doğrulanmış, akademik benlik kavramının giriş davranışlarını ve daha sonra akademik başarıyı doğrudan etkilediği ortaya konmuştur.

Güntan (2008: 38)'ın aktardığına göre; Gibson, uzaktan eğitimde akademik ben kavramının anlaşılmasına yönelik araştırmasını eğitimlerini dışardan bitirmiş 16 yetişkin üzerinde yapmıştır. Araştırma verilerini bu 16 yetişkinle; öğrenimlerinin ilk yılı hakkındaki görüşmelerle elde etmiştir. Araştırma sonucunda akademik ben kavramının yöntem ve öğrenme kapasitesiyle ilişkili olduğu, eğitsel çalışmalarda değişik öğrenme-öğretme yöntemlerinin kullanılmasının potansiyel olarak öğrencilerin başarısını arttırdığı ortaya konmuştur.

Başarı düzeyi yüksek öğrencilerin akademik benlik tasarımlarının yüksek, akademik benlik tasarımları yüksek olan öğrencilerin de öğrenme düzeylerinin yüksek olduğu, akademik benlik tasarımının başarı üzerindeki etkisinin, başarının akademik benlik tasarımı üzerindeki etkisinden daha güçlü bulunduğu (Dean, 1977; Lau ve Chan, 2001; Newfield ve McElyae, 1983; Marsh ve diğerleri, 2005) vurgulanmaktadır (Akt: Karasakaloğlu ve Saracaloğlu, 2009: 352) Bunun yanı sıra, başarı düzeyifarklı olan öğrencilerin, akademik benlik tasarımları arasında farklılıklar bulunduğu, başarıları orta düzeyde olanların yüksek başarı düzeyine sahip öğrencilerden daha düşük akademik benlik tasarımına sahip oldukları; orta ve düşük başarılı öğrencilerin akademik benlik tasarımı arasında anlamlı fark bulunmadığı saptanmıştır. Ayrıca her iki grubun başarı ve akademik benlik tasarım düzeyleri düşük bulunmuştur (Lau ve Chan, 2001; Zeleke 2004; akt: Karasakaloğlu ve Saracaloğlu, 2009: 352).

Akademik başarı/yeterlik ile akademik benlik tasarımı arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırma sonuçları; genellikle söz konusu değişkenler arasında pozitif korelasyonlar bulunduğunu (Arseven 1979, 1986; Bloom 1979; Burns 1982; Newfield ve McElyae 1983; Gürel, 1986; Marsh ve diğerleri, 2005; Ehrman 1996) ve öğrencilerin okuldaki başarısını etkileyen en önemli etmenin, onların akademik benlik tasarımı olduğunu (Arseven, 1979, 1986; Gürel, 1986; Senemoğlu, 1989; Wigfield ve Eccles, 2002) göstermektedir (akt: Karasakaloğlu ve Saracaloğlu, 2009: 346).

Benzer giriş davranışları ile öğrenme-öğretme sürecine giren öğrencilerden başarısız olanların, bireysel öğrenme düzeylerinin düştüğü, başarı ile karşılaşan öğrencilerin ise öğrenme düzeylerinin yükseldiği çeşitli araştırmalarda ortaya konulmuştur (Bloom, 1979; Lau ve Chan, 2001; Marsh ve diğerleri, 2005; akt: Karasakaloğlu ve Saracaloğlu, 2009: 346). Araştırma sonuçlarına göre, duyuşsal özelliklerin dil öğretiminde etkili olduğu ve öğrenme-öğretme sürecinde dikkate alınması gerektiği söylenebilir.

Bölükbaş (2010: 907) aktardığına göre, gerek tutum, gerekse akademik başarı ile ilgili pek çok araştırma ve yayın (Cooper, Lindsay ve Nye, 1998; Cüceloğlu, 2002; Francis ve Greer, 1999; Genç ve Kaya, 2010; Karasakaloğlu ve Saracaloğlu, 2009; Saracaloğlu, 2000; She ve Fisher, 2002; Tavşancıl, 2002; Tucker, 1996; Westberry, 1996), bir derse yönelik

olumlu tutumun başarıyı arttırdığını kanıtlamaktadır. Bu nedenle, öğrencilerin derse yönelik olumlu tutum kazanmaları konusunda öğretmene ve aileye büyük görevler düşmektedir. Bilindiği gibi tutumların değişmesi zor olmakla beraber olanaksız değildir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, evren ve örnekleme, veri toplama teknikleri, verilerin değerlendirilmesinde kullanılan istatistiksel teknikler ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma betimsel bir araştırmadır. Kaptan (1998: 47)'a göre betimsel araştırmalar olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların “ne” olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışan incelemelerdir. Bu tip incelemeler mevcut durumları, koşulları ve özellikleri aynen ortaya koymaya çalışır. Betimleme araştırmaları, mevcut olayların daha önceki olay ve koşullarla ilişkilerini dikkate alarak durumlar arasındaki etkileşimi açıklamaya çalışır. Genellikle bir survey yöntemi olan betimleme yöntemi, grupla ilgili genişliğine göre bir çalışmadır. Bu tür araştırmalar, çok sayıda obje ya da denek üzerinde ve belirli bir zaman kesiti içinde yapılmaktadır.

Evren

Araştırmanın evreni, 2010 – 2011 eğitim – öğretim yılında İzmir İli Buca İlçesinde ilköğretim beşinci sınıfa devam etmekte olan öğrencilerin tümüdür.

Örnekleme

Araştırmanın örnekleme İzmir İli Buca İlçesinde yer alan ilköğretim okullarından 2010 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan Seviye Belirleme Sınavı başarı sıralamalarına göre seçilen, yüksek başarı düzeyinde bulunan Hasan Ali Yücel İlköğretim Okulu ve Makbule Süleyman Alkan İlköğretim Okulu; orta başarı düzeyinde bulunan İsmet Yorgancılar İlköğretim Okulu ve Ege İhracatçıları İlköğretim Okulu; düşük başarı düzeyinde bulunan Çamlıkule İlköğretim Okulu ve Kaynaklar İlköğretim Okulunda beşinci sınıfa devam etmekte olan öğrencilerden oluşmaktadır.

Bu araştırmada örnekleme giren öğrencilerin anketteki kişisel bilgilere göre dağılımı şöyledir:

Deneklerin Kişisel Özellikleri

a. Okul

Deneklerin okullara göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1 Deneklerin Okullara Göre Dağılımı

Okullar	N	%
Hasan Ali Yücel İ.O.	78	12,6
Makbule Süleyman Alkan İ.O.	122	19,7
İsmet Yorgancılar İ.O.	60	9,7
Ege İhracatçıları Birliği İ.O.	99	16,0
Çamlıkule İ.O.	206	33,3
Kaynaklar İ.O.	52	8,4
Toplam	617	100,0

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin % 12,6 ‘sının Hasan Ali Yücel İlköğretim Okulu’nda, % 19,7’sinin Makbule Süleyman İlköğretim Okulu’nda, %9,7’sinin İsmet Yorgancılar İlköğretim Okulu’nda, %16’sının Ege İhracatçıları Birliği İlköğretim Okulu’nda, % 33’ünün Çamlıkule İlköğretim Okulu’nda, % 8’inin de Kaynaklar İlköğretim Okulu’nda öğrenim görmekte olduğu görülmektedir.

b. Cinsiyet

Deneklerin cinsiyete göre dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2 Deneklerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Kız	306	49,0
Erkek	311	51,0
Toplam	617	100,0%

Tablo 2 incelendiğinde görüleceği gibi öğrencilerin % 49’u kız; % 51’i erkektir.

c. Annelerin Öğrenim Durumu

Deneklerin annelerinin öğrenim durumuna göre dağılımı Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3 Annelerin Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı

Annelerin Öğrenim Durumu	N	%
Okur yazar değil	60	9,7
Okur yazar	29	4,7
İlkokul	249	40,3
Ortaokul	82	13,3
Lise	116	18,8

Üniversite	69	11,2
Üniversite sonrası	12	1,9
Toplam	617	100,0%

Tablo 3 incelendiğinde görüleceği gibi deneklerin annelerinin % 40,3'ü ilkokul mezunu , % 1,9'u ise üniversite sonrası eğitim alan kişilerden oluşmaktadır.

d.Babaların Öğrenim Durumu

Deneklerin babalarının öğrenim durumuna göre dağılımı Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4 Babaların Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı

Babaların Öğrenim Durumu	N	%
Okuryazar değil	10	1,6
Okur yazar	30	4,9
İlkokul	207	33,5
Ortaokul	117	19,0
Lise	142	23,0
Üniversite	97	15,7
Üniversite sonrası	14	2,3
Toplam	617	100,0

Tablo 4 incelendiğinde görüleceği gibi deneklerin babalarının % 1,6'sı okuryazar olmayan,% 33,5'i ilkokul mezunlarından, % 19'u ortaokul mezunu, %23'ü lise mezunu,% 15,7'si üniversite mezunu ve % 2,3'ü ise üniversite sonrası eğitim almış kişilerden oluşmaktadır.

e. Gelir Düzeyi

Deneklerin gelir düzeyleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5 Deneklerin Gelir Durumuna Göre Dağılımı

Gelir Düzeyi	N	%
Üst düzey (3201TL ve üstü)	31	5,0
Orta üstü (1601TL-3200TL)	146	23,7
Orta düzey (801TL-1600TL)	242	39,2
Orta altı (401TL-800TL)	117	19,0
Düşük düzey (400TL ve altı)	81	13,1
Toplam	617	100,0

Tablo 5 incelendiğinde görüleceği gibi deneklerin % 5'inin ailelerinin üst düzey, % 23,7'sinin orta üstü, % 39,2'sinin orta düzey, % 19'unun orta altı, % 13,1'inin düşük gelir düzeyinde olduğu görülmektedir.

f. Başarı Durumu

Deneklerin bir önceki dönem / yıl başarı notu durumuna göre dağılımları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6 Deneklerin Not Durumuna Göre Dağılımı

Not	N	%
1 (zayıf)	17	2,8
2 (geçer)	32	5,2
3 (orta)	110	17,8
4 (iyi)	224	36,3
5 (pekiyi)	234	37,9
Toplam	617	100,0

Tablo 6 incelendiğinde görüleceği gibi deneklerin not dağılımı; % 2,8'i zayıf alanlardan, % 5,2'si geçer alanlardan, % 17,8'i orta alanlardan, % 36,3'ü iyi alanlardan ve % 37,9'u pekiyi alanlardan oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Ölçme ve değerlendirme, öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin başarılarını saptamak, eksikliklerini belirlemek, öğrencinin süreç içerisindeki gelişimine ilişkin geri bildirim sağlamak amacıyla yapılır. Bu programda değerlendirme, öğrenme sürecine önem verir ve öğrencinin gelişimini izlemeyi amaçlar.

Bilimsel araştırmaların en önemli öğelerinden biri olan ölçme, araştırma değişkenleriyle ilgili toplanan bilgileri belli ilkeler çerçevesinde sembollere dönüştürme olarak tanımlanabilir. Araştırmada nelerin ölçüleceğine ve nasıl ölçüleceğine karar vermek; ardından da bu kararları sağlıklı biçimde gerçekleştirebilmek, bir bilimsel araştırmanın en önemli bölümünü oluşturmaktadır.

Ölçme, herhangi bir niteliğin gözlenmesi ve gözlem sonucunun sayılarla ya da başka sembollerle ifade edilmesidir (Turgut, 1988; Baykul, 1999: 77). Ölçme yapılabilmesi için öncelikle ölçülecek bir niteliğin olması gerekir. Ölçmenin ilk aşaması, ölçülecek niteliğin belirlenmesi ve diğer niteliklerden ayırt edilebilmesidir.

Psikoloji ve eğitimde kullanılan ölçme araçları genellikle iki kategorili ve çok kategorili olarak puanlanırlar. Ölçek geliştirenlerin, ölçeğin geliştirilme sürecinin hemen başında puanlama yöntemine karar vermeleri gerekmektedir. Güvenirlik, ölçmenin duyarlılığı

anlamında, ölçülecek değişkeni yeterince hassas ölçebilecek birimlerin olmasına bağlıdır. Bu nedenle ölçme biriminin küçülmesi, kategori sayısının artması ölçmenin duyarlılığını artırmaktadır.

Ölçme amacına uygun olarak, yeterli duyarlılıkta olmayan bir araçla yapılan ölçmeler daha duyarlı olan bir araçla yapılan ölçmelere göre daha az güvenilir olur (Baykul, 1999: 81). Örneğin gram bölmeli bir terazi kilogram bölmeli bir kantardan, milimetre bölmeli bir cetvel santimetre bölmeli bir cetveldən daha duyarlı ölçmeler yapmaktadır, dolayısıyla, ölme sonuçları da daha güvenilir olmaktadır. Benzer şekilde 1-5 derecelendirme ölçeğine göre puanlanan bir psikolojik ölçme aracından elde edilen puanlar, 0-1 ölçeğine göre puanlanandan daha duyarlı, buna bağlı olarak da daha güvenilir olması beklenir. Verilen örneklerde duyarlılık anlamındaki güvenilirlik ölçme aracının ya da ölçme sonuçlarının biriminin büyüklüğü ile ilgilidir. Birimi küçük olan ölçme aracı ya da sonucu, birimi büyük olandan daha duyarlı, dolayısıyla da daha güvenilirdir.

Akademik benlik kavramı ölçeklerinden en çok kullanılan yöntem de Likert ölçeğidir. Likert tipi ölçeklerle, ölçülmek istenilenle ilgili çok sayıda olumlu ve olumsuz ifade yazılır. Bu ifadeler için , “Kesinlikle katılıyorum.”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle katılmıyorum.” biçiminde tepkilerde bulunulur. Böylece her cevaplayıcı, ölçekteki her ifadenin kapsadığı tutum objesine katılma / katılmama derecesini bildirmiş olur.

Tablo 7 Likert Tipi Bir Ölçekteki Maddelerin Puanlama Anahtarı

Seçenek	Olumlu İfade Puanı	Olumsuz İfade Puanı
Kesinlikle katılmıyorum	5	1
Katılmıyorum	4	2
Kararsızım	3	3
Katılıyorum	2	4
Kesinlikle katılıyorum	1	5

Bazı hedeflere yönelme, bazılarında kaçınma davranışlarının gerisinde kişinin kendine ilişkin değerlendirmeleri yatmaktadır. Bireyleri yaşantıları üzerinde düşündürmek ve onların, elden geldiği kadar kendilerine ilişkin zengin, gelişmiş ve gerçekçi kavramlar oluşturmalarına yardımcı olmak amacıyla yapılan işlemlerden bir de test veya envanter gibi ölçme araçları uygulamaktır (Kuzgun,1996: 92).

Yapılacak araştırmanın amacına uygun bir ölçme aracının bulunması durumunda, o ölçme aracı kullanılabilir; bulunmaması durumunda ise, ölçme aracını araştırmacının kendisinin geliştirmesi gerekebilir. Fakat gerek önceden geliştirilmiş bir ölçme aracını kullanmaya karar verirken, gerekse yeni bir ölçme aracı geliştirirken, kullanılan ölçme araçlarının belli özelliklere sahip olması gerektiği unutulmamalı, ölçme aracının geçerlik ve güvenilirlik özellikleri dikkate alınmalıdır. Zaten ölçmenin bilimdeki önemi, deneysel

yöntemin kurulmasına temel oluşturan güvenilir ve geçerli ölçme sonuçlarının elde edilmesinden gelmektedir (Baykul, 2000: 87).

Akademik Benlik Kavramı Ölçeği, Likert (1932) tarafından geliştirilen dereceleme toplamlarına dayalı ölçekleme yaklaşımının adımlarına benzer olarak geliştirilmiştir. Likert'e göre ölçek geliştirme adımları şöyle tanımlanmaktadır:

- a) Ölçülecek özelliğin çok iyi tanımlanması ve bu özellik ile ilişkili olduğu düşünülen ifadelerin yazılması
- b) Yazılan ifadelerin uygun bir denek grubuna uygulanması ve deneklerin her bir ifade için oluşturulan "Tamamen Katılıyorum"dan, "Hiç Katılmıyorum"a doğru beşli dereceler üzerinden tepki vermelerinin sağlanması
- c) Her deneğin ölçekten aldığı puanların hesaplanması
- d) İstenilen özelliği gerçekten ölçebilen maddelerin belirlenmesi amacıyla madde analizi yapılması

Açıklanan geliştirme adımları dikkate alındığında, araştırma kapsamındaki akademik benlik kavramı ölçeği geliştirilirken öncelikle, akademik benlik ile ilgili alanyazın taraması yapılmıştır. Tarama sonucunda akademik benlik ile ilgili kaynaklara ulaşılmış olmasına rağmen, Türkçe dersine yönelik doğrudan ilgili araştırmalara rastlanmamıştır. Ölçeğin deneme formunun hazırlanması aşamasında, yazılan ifadeler için bir ölçme ve değerlendirme ve 4 Türkçe dil uzmanından görüş alınmıştır.

Bu çalışmada ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin akademik benlik düzeylerini saptamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen akademik benlik kavramı ölçeği kullanılmıştır.

Akademik benlik kavramı ölçeğini geliştirmek için ilk önce araştırmanın örneklemini oluşturan okullarda 5. Sınıfa devam eden 150 öğrenciye, "Türkçe dersine karşı neler hissediyorsunuz?" biçiminde açık uçlu soru sorulup bilgi havuzu oluşturulmuştur. Bilgi havuzundan elde edilen veriler ışığında, 50 madde oluşturulmuş, Eğitim Bilimleri alanında çalışan bir uzmanın ve iki Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeninin, iki İlköğretim Türkçe Öğretmeninin görüşleri alınarak madde sayısı 44'e düşürülmüştür. Bu 44 maddelik Likert tipi ölçek, kurallara uygun şekilde uygulanmıştır. Elde edilen veriler, SPSS programında değerlendirilmiştir. Ölçeğin tek bir yapıyı ya da alt boyutları ölçüp ölçmediğini belirleyebilmek için bir faktör analizi tekniği olan "temel bileşenler analizi" uygulanmıştır.

Bu çalışmada kullanılan akademik benlik kavramı ölçeğinin, ölçtüğünü öne sürdüğü Türkçe Dersine yönelik akademik benlik değişkenini ölçme derecesinin ne olduğuna bakmak

için geçerlik ile ilgili bir analiz çalışması yapılmıştır. Bu analiz çalışmasında her maddenin geçerliği ile ilgili sonuçlara ve yargıya ulaşılmıştır.

Bir akademik benlik kavramı ölçeğinde yer alan maddelerin ölçmek istediğini ölçüp ölçmediğinin belirlenmesi önemlidir. Bu amaçla ölçme aracının yapı geçerliğinin ölçülmesi, ölçme aracının boyutlarının belirlenmesi ve istenen boyutlarda çalışmayan (hedeflenenin dışında başka özellikleri ölçen) maddelerin ölçekten çıkarılması gerekir. Bu çalışma için kullanılan akademik benlik kavramı ölçeğinin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla, SPSS 15.0 for Windows programından yararlanılmıştır. Programa girilen ölçek verileri üzerinde faktör analizi yapılarak, ölçek üzerinde gerekli düzeltme işlemleri gerçekleştirilmiştir.

Maddelerin uygun uzunluk, anlaşılabilirlik ve yeterlik dereceleri hakkında ölçme değerlendirme uzmanının görüşü alınmıştır. Görüşmeden sonra, gerekli dilbilgisi düzeltmeleri yapılmış, olumlu ve olumsuz ifadeler içeren maddelere yer verilmesi sağlanmış ve ölçek toplamda 44 maddeden oluşmuştur.

İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin akademik benlik kavramı ölçeğinde yer alan “katılma dereceleri”:

Kesinlikle katılıyorum

Katılıyorum

Kararsızım

Katılmıyorum

Kesinlikle katılmıyorum olarak belirlenmiştir.

Araştırmacı tarafından geliştirilen Türkçe dersi akademik benlik kavramı ölçeği ön deneme formu Ek-1’de sunulmaktadır.

Öğrencilerin kişisel bilgilerini saptamak amacıyla, akademik benlik kavramı ölçeğinin giriş bölümünde araştırmacı tarafından geliştirilen kişiler bilgiler bölümü bulunmaktadır. Bu bölümde öğrencilere;

Okul

Cinsiyet

Annenin öğrenim durumu

Babanın öğrenim durumu

Ailenin aylık geliri

Bir önceki dönem/yıl başarı notu yer almaktadır.

Ölçeğin güvenilirliğini ortaya koymak ve her bir maddeye ait ortalama, standart sapma ve ayırıcılık gücü indeksi değerlerine ulaşmak amacıyla güvenilirlik analizi yapılmıştır. Ayrıca, ölçeklerde yapı geçerliği çok önemlidir. Maddelerin yapısının uygun olup olmadığını anlamak için faktör analizi yapılır.

Ölçeğin yapı geçerliğini ortaya koymak ve ölçekte yer alan maddelerin faktör yüklerinin belirlenerek boyutlandırılması amacıyla, faktör analizi yapılmıştır.

Güvenirlik analizi sonuçlarına göre madde korelasyonu .40'tan düşük olan maddeler, faktör analizi sonuçlarına göre, maddelerin faktör yüklerine bakılmıştır. Bazı maddelerin birden fazla boyutta yer aldığı görülmüştür. Bu, ölçeğin ölçmeyi amaçladığı Türkçe dersi dışında başka özellikleri ölçmeye yönelik maddeler içerdiği anlamına gelmektedir. Ölçmeyi amaçladığı özelliği ölçmeye hizmet etmediği için bu maddelerin ölçekten çıkarılması gerekmektedir. Kararsızlık gösteren, 4. , 7. , 13. , 20. , 37. , 38. , 39. , 40. , 41. , 42. , 43. ve 44. maddelerin ölçekten çıkarılması gerektiğine karar verilmiştir. Ölçeğin boyut sayısının bire düşürülmesi gerektiğine karar verilmiş ve boyut sayısını bire düşürmek için SPSS 15.0 for Windows programından yararlanılmıştır.

Boyut sayısının bire düşürülmesinden sonra elde edilen faktör yükü değerleri tablo 8'da verilmiştir.

Tablo 8 Deneklerin Türkçe Dersine Yönelik Akademik Benlik Kavramına İlişkin Görüşlerinin Faktör Analizi (Boyut Sayısı Bire İndirildikten Sonra)

Faktör Yükü Matrisi	
	Faktörler
	1
M1	,611
M2	,513
M3	,562
M5	,593
M6	,588
M8	,615
M9	,514
M10	,636
M11	,559
M12	,511
M14	,604
M15	,570
M16	,603
M17	,673
M18	,689
M19	,624
M21	,498

Faktör Yüğü Matrisi	
	Faktörler
	1
M24	,715
M25	,629
M26	,523
M27	,636
M28	,740
M29	,639
M30	,749
M31	,634
M32	,725
M33	,597
M34	,519
M35	,660
M36	,644

Ölçeğin güvenilirliğini ortaya koymak ve her bir maddeye ait ortalama, standart sapma ve ayırıcılık gücü indeksi değerlerine ulaşmak amacıyla güvenilirlik analizi yapılmıştır.

Güvenirlik analizi sonuçlarına göre, madde korelasyonu % 35'ten düşük maddelerin ölçekten çıkarılması uygun görülmüştür. Ancak ölçekteki hiçbir maddenin madde korelasyonu %35'ten düşük bulunmamıştır.

Bu araştırmada da bu amaçla araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan akademik benlik kavramı ölçeği 32 maddeden oluşmaktadır. Nihai ölçek EK- 2'de sunulmaktadır.

Türkçe Dersi Başarı Testi

Öğrencilerin bir öğretim programında yer alan bilişsel alanla ilgili hedeflere ulaşma derecelerini belirlemek için başarı testlerinden yararlanır. Başarı testinin oluşturulması için de öncelikli olarak ölçmeye hizmet edecek (ilgili hedeflere ait) davranışlar belirlenir. Bu çalışma için kullanılacak olan başarı testinde yer alacak davranışlar, ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinin “Birey ve Toplum”, “Atatürk” ve “Bilim ve Yaşam” temalarındaki bazı hedef davranışlar (kazanımlar) olarak belirlenmiştir. Bu davranışların belirlenmesinde temel kaynak öğretmen kılavuz kitabının kendisi olmuştur.

İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi konularıyla ilişkili başarı testi araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Başarı testine konu olan nitelik ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi birinci dönem konularıdır. Bütün konulara ait kazanımlar çalışmayı yürüten araştırmacı tarafından Türkçe dersi ünitelendirilmiş yıllık plan göz önünde bulundurularak seçilmiştir. Kazanımlar bu konularla öğrencilere verilmek istenen “istendik davranışlar”dır. Bu kazanımların belirlenmesinde temel kaynak İlköğretim Türkçe Dersi Programı olmuştur. Kazanımlar bilişsel alanın bilgi, kavrama ve uygulama alt basamaklarını kapsamaktadır.

Geliştirilecek testin kimlere, niçin uygulanacağı ve uygulamadan elde edilen puanların hangi amaç ya da amaçlarla kullanılacağı saptandıktan sonra, bu amaca ulaşmak için test ile hangi özelliklerin ölçüleceği açık ve seçik olarak belirlenmelidir. (Gömlüksiz, 2008: 51)

Tüm davranışlar içerisinde öyle kritik davranışlar vardı ki, bu davranışların mutlaka ölçmeye konu olması gerekmektedir.. Çünkü, bu kritik davranışların ölçülmesi, kendisinin yanında daha birçok davranışı da ihtiva ettiği için önemlidir. Bu davranışları gösteren bir öğrencinin onlara ait tüm davranışları da göstereceği varsayımı çok kuvvetlidir. Bu varsayımı uygun düşen davranışları “kritik davranışlar” olarak benimsenmiş ve ölçmeye esas teşkil etmesi için seçilmiştir.

Yukarıdaki gibi seçilen davranışlar konu boyutuyla da kaynaştırılarak bir belirtke tablosu haline getirilmiştir. Belirtke tablosu Ek – 3’de sunulmaktadır.

Sonuçta kritik davranış olarak belirlemiş olduğum davranışlar arasından çoktan seçmeli test için soru yazmaya müsait olanlar, üç basamağa da yer verilecek şekilde belirlenmiştir.

Test hazırlanırken hangi soru tipinin kullanılacağını, ölçülecek olan davranış ve konunun içeriği belirlenmelidir. Maddeler, belirtke tablosunda yer alan davranışları ölçmelidir. Bu yüzden soruların yazımında, belirtke tablosundan yararlanılmıştır. Tabloda belirtilen her bir kritik davranış için ikiden fazla test maddesi yazılmış, böylece 20 adet belirlenen ölçmeye esas davranışlarla ilgili toplamda 61 adet çoktan seçmeli test sorularından oluşan ilk ön deneme formu hazırlanmıştır.

Hedef davranışı temsil edebilme gücü konusunda, ölçme değerlendirme uzmanı tarafından yapılan kontrol sonucunda ve öneriler doğrultusunda, maddeler üzerinde birkaç değişiklik yapılmıştır. Kökü olumsuz olan maddeler, olumlu köke çeldirici bulmak güç olduğunda ve olumlu sorunun birkaç cevabı bulunduğu durumlarda kullanışlıdır. Madde kökü olumsuz olan soruların geliştirilmesi oldukça kolaydır. Ancak bu tarz sorular genellikle düşük güçlük düzeyindedirler. Bu nedenle zorunlu olmadıkça kullanılmamalıdır. Kökü olumsuz maddeler kullanıldığında, seçeneklerde olumsuz ifade ya da sözcük bulunmamalıdır. Kökü olumsuz yapan ifadenin altı çizilmeli ya da büyük harfle yazılmalıdır.

Madde kökleriyle ilgili düzeltmeler yapılmıştır. Madde kökleri, öğrencinin anlayacağı şekilde açık ve net yazılmıştır. Var olan olumsuz ifadeler ve gereksiz kelimeler çıkarılmıştır. Yazılan sorular, kontrolden geçirildikten sonra gerekli düzeltmeler yapılarak öndeneme formuna son şekli verilmiştir.

Düzeltilme ve kontrol sonucu ön deneme formuna alınacak test maddeleri ilgili oldukları davranışları en iyi şekilde ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Belirtke tablosunda yer alan 20 davranışı kapsayacak şekilde her davranış için ikiden fazla test maddesi hazırlanmıştır. Bu maddelerden en az en iyi bir tanesini seçmek amacıyla oluşturulacak ön deneme formu toplam 61 maddeden oluşmaktadır. Ön deneme formu hazırlanırken, aynı

davranışları ölçmeye yönelik olan soruların arka arkaya sıralanmasına dikkat edilmiştir. Bu şekilde oluşturulan ön deneme formu Ek -4'te sunulmuştur.

Hazırlanan ön deneme formu, İzmir İli Buca İlçesi'nde yer alan Hasan Ali Yücel İlköğretim Okulu, Makbule Süleyman Alkan İlköğretim Okulu, İsmet Yorgancılar İlköğretim Okulu, Ege İhracatçıları İlköğretim Okulu, Çamlıkule İlköğretim Okulu ve Kaynaklar İlköğretim Okulu 5. sınıflarından bir şubeye uygulanmıştır. Sınav soruları fotokopi yoluyla çoğaltılarak hazır edilmiştir. Öğrencilere bir hafta öncesinde kendi sınıflarında başarı düzeylerinin ölçülmesi amacıyla bir çoktan seçmeli test uygulanacağı söylenmiş, soru sayısı belirtilmiş ve sonuçların dönem sonu başarı notuna yansıtacağı bildirilmiştir. Sınav 61 sorudan oluştuğu için iki oturumda gerçekleştirilmiştir. Test 202 öğrenciye sorunsuz olarak uygulanmış, tüm öğrenciler tarafından zamanında tamamlanmıştır.

Öndeneme formuna ait test ve madde istatistikleri, TAP programında yapılan analizler sonucu elde edilmiştir. Her bir madde için madde gücü, ayırıcılık gücü indeksi değerlendirmeye alınmıştır.

Test geliştirmede, madde analizi yapıldıktan sonra sıra maddelerin seçimine gelir. Madde seçerken, aynı davranışı yoklamak üzere hazırlanmış olan maddelerden hem madde güçlük indeksi hem de madde ayırıcılık gücü indeksi yeter düzeyde olanların alınmasına dikkat edilmelidir.

Madde analizlerinden yararlanılarak her davranışı ölçen üç maddeden en kaliteli olanı seçilmiştir.

Ön deneme formunda yer alan aynı davranışları yoklayan maddelerden en kaliteli olanları, madde güçlükleri ve ayırıcılık gücü indeksleri dikkate alınarak 20 adet belirlenmiştir. Madde düzeltme çalışmalarının yürütülmesinde, TAP programında yapılan analizler sonucu elde edilen ve Ek-5'te verilen Test Analiz Sonuçları'ndan yararlanılmıştır. Burada, her bir maddeye ait tüm seçeneklerin nasıl işledikleri, çeldiricilerin çalışıp çalışmadıkları görülmektedir.

Başarı testi maddelerinin madde istatistikleri tablo 9'da görülmektedir.

Tablo 9 Türkçe Dersi Başarı Testi Madde İstatistikleri

MADDE NO	P_j	r_{jx}
01	0.67	0.35
02	0.75	0.52
03	0.87	0.43
04	0.54	0.31
05	0.38	0.32
06	0.55	0.31
07	0.64	0.59
08	0.44	0.34
09	0.46	0.39
10	0.50	0.48
11	0.46	0.36

MADDE NO	P_i	r_{ix}
12	0.64	0.46
13	0.70	0.37
14	0.61	0.56
15	0.64	0.51
16	0.69	0.57
17	0.57	0.36
18	0.45	0.46
19	0.45	0.47
20	0.56	0.49

Tablo 9’da elde edilen veriler ışığında yapılan istatistiksel incelemeler tablo 10’de görülmektedir.

Ön uygulama sonucunda, testteki tüm maddelere ilişkin güçlük indisleri ve ayırıcılık gücü indisleri hesaplanmış, ayırıcılık gücü indis değeri .40’ın altındaki maddeler testten çıkarılmıştır. Çünkü madde ayırıcılık gücü indisi .40’ın altındaki maddeler, geliştirilmesi (.30-.39), düzeltilmesi (.20-.29) ya da atılması (.19 ve altı) gereken maddelerdir (Tekin, 2004: 249).

Tablo 10 Türkçe Dersi Başarı Testi Madde İstatistikleri Değerleri

Ortalama madde güçlüğü	0,65
Ortalama madde ayırıcılığı	0,5
Ortalama nokta çift serili	0,452
KR20(Alpha)	0,933
KR21:	0,922

Madde analizleri yapıldıktan sonra oluşturulan nihai test 20 maddeden oluşmaktadır. Nihai test Ek- 6 sunulmuştur.

Araştırmada kullanılan ölçekler ve güvenilirlik katsayıları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11 Araştırmada Kullanılan Ölçekler ve Güvenirlik Katsayıları

Ölçekler	Güvenirlik Katsayısı (Alpha)
Akademik Benlik Kavramı Ölçeği	0,95
Başarı Testi	0,93

Tablo 11 incelendiğinde bu araştırmada kullanılan ölçeklerin Alpha güvenilirlik katsayıları 0,95 ve 0,93 arasında değişkenlik göstermektedir.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü’nden gerekli belgeler alınıp İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne başvurularak alınan Valilik Onayı’nın ardından, tez çalışmasının uygulanması aşamasına geçilmiştir.

Verilerin İşlenmesi

Anketlerdeki verilerin bilgisayara kodlanması için geliştirilen formlar araştırmacı tarafından düzenlenmiş ve veri girişleri araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizi SPSS 15.0 paket programı kullanılarak araştırmacı tarafından yapılmıştır. Bu araştırmada kullanılan Akademik Benlik Kavramı ölçeğinin Alpha Güvenirlik Katsayısı istenen yeterlikte bulunmuştur.

Veri Çözümleme Teknikleri

Araştırmada toplanan veriler, istatistiksel tekniklerle ayrı ayrı çözümlenmiş, tablolar halinde verilmiş, tabloların özetleri yapılmıştır.

Alt problemlerin istatistiksel analizleri yapılırken ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin akademik benlik kavramı ölçeğine verdikleri yanıtların ortalama standart sapma ve yüzdeler değeri bulunmuş ve sonuçlar tablolaştırılarak en yüksek ve en düşük düzeydeki maddeler saptanmıştır.

Alt problemlerin istatistiksel analizleri yapılırken ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin cinsiyetleri, anne ve babanın öğrenim durumları, ailenin aylık geliri, I.dönem karne notu ve başarı testi ölçeğinden aldıkları not bağımsız değışkenleri ile akademik benlik kavramı ölçeğine ilişkin görüşlerinin ortalama puanları ve standart sapmaları dikkate alınarak t-testi ile, ikiden fazla değışken arasındaki ilişkilerin önemliliğini test etmek için Varyans Analizi, farkın kaynağını bulabilmek için ise Scheffe testi yapılmıştır. Akademik benlik kavramı ölçeği ve başarı testi puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek için korelasyon analizi yapılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde önceki bölümde açıklanan veri toplama araçları ile toplanan verilerin her bir alt problemle ilgili olarak istatistiksel tekniklerle yapılan çözümlenmeler sonucu elde edilen bulgular ve bu bulgularla ilgili yorumlar yer almaktadır.

Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorum

1. İlköğretim Öğrencilerinin Türkçe Dersindeki Akademik Benlik Düzeylerine İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan öğrencilerin Akademik Benlik Kavramı Ölçeği'ne ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 8 İlköğretim Öğrencilerinin Akademik Benlik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Ortalama Standart Sapması ve Madde Korelasyonu

No	MADDELER	\bar{X}	SS	MK	%
1	Türkçe dersinde herhangi bir yardım almadan başarılı olabilirim.	4,1491	,98221	,544	0,82982
2	Türkçe dersinde kendimi sınıf arkadaşlarıma göre daha başarılı görüyorum.	3,3630	1,10539	,383	0,6726
3	Türkçe dersindeki başarı notum ile almayı düşündüğüm not arasında bir fark olmaz.	3,7844	1,09924	,458	0,75688
4	Türkçe dersinde kendimi çok rahat hissedirim.	4,2350	1,04518	,549	0,847
5	Türkçe dersinde öğrendiklerimi arkadaşlarıma öğretmekten zevk alırım.	4,0875	1,13051	,531	0,8175
6	Türkçe dersinde verilen ödevleri özenerek ve düzenli olarak yaparım.	4,3160	,87847	,692	0,8632
7	Türkçe dersinde anlamadığım bir konu olursa öğretmenime rahatlıkla sorarım.	4,2204	,98859	,571	0,84408
8	Türkçe dersinde başarılı olmak için elimden geleni yaparım.	4,5559	,75842	,689	0,91118
9	Türkçe ders saatinin gelmesini heyecanla beklerim.	3,7893	1,10092	,487	0,75786
10	Benim için Türkçe dersi çok eğlencelidir.	4,1507	1,02800	,492	0,83014
11	Türkçe dersi kolay bir derstir.	4,0632	1,07097	,504	0,81264
12	Türkçe dersinde söz almaktan çekinmem.	4,2950	,98719	,603	0,859
13	Hikaye, şiir kitapları okumaktan çok zevk alırım.	4,3144	,99919	,563	0,86288
14	Bir metni veya bir şiiri okuduktan sonra onunla ilgili soruları rahatlıkla cevaplayabilirim.	4,2950	,90661	,685	0,859
15	Okuduğum bir metnin veya şiirin ana fikrini rahatlıkla belirleyebilirim.	4,0178	1,00389	,654	0,80356

No	MADDELER	\bar{X}	SS	MK	%
16	Okuduğum bir metnin veya şiirin konusunu rahatlıkla belirleyebilirim.	4,1734	,96231	,698	0,83468
17	Yazarlar hakkında araştırma yapmaktan zevk alırım.	3,8720	1,15860	,431	0,7744
18	Bir yazıda geçen eşsesli kelimelerin anlamlarını kolayca ayırt edebilirim.	4,2026	,98336	,667	0,84052
19	Türkçe dersinde öğrendiğim ekleri kullanarak yeni kelimeler türetmek bana çok kolay gelir.	4,3387	,94337	,685	0,86774
20	Bir yazıda genel ve özel durumları bildiren ifadeleri rahatlıkla ayırt ederim.	4,2285	,94386	,667	0,8457
21	Okuduğum metinde geçen nesnel ve öznel yargıları kolayca ayırt ederim.	4,3274	1,00151	,687	0,86548
22	Bir metinde eksik bırakılan ya da konuyla ilgisi olmayan bilgiyi kolayca bulurum.	4,1475	,97998	,640	0,8295
23	Kelimelerin eş ve zıt anlamlarını bulabilirim.	4,4603	,90389	,646	0,89206
24	Kelimelerin gerçek, mecaz ve terim anlamlarını kolayca ayırt ederim.	4,3339	,93039	,692	0,86678
25	Okuduklarımda 5N 1K (ne, neden, nasıl, nerede, ne zaman, kim) sorularına cevap ararım.	4,3566	,97830	,641	0,87132
26	Okuduklarımda betimleyen (tasvir) ve tanımlayan ifadeleri ayırt edebilirim.	3,9028	1,02261	,640	0,78056
27	Bir yazıdaki noktalama yanlışlarını hemen fark ederim.	4,1653	,92506	,625	0,83306
28	Bir yazı yazarken imla kurallarına dikkat ederek yazarım.	4,0827	1,01032	,662	0,81654
29	Bir grafikte verilen bilgileri kolayca yorumlayabilirim.	4,2415	1,00890	,693	0,8483
30	İlk defa okuduğum kelimelerin anlamını merak ederim.	4,3549	,98632	,634	0,87098
31	Bir konuyu anlatırken olayları oluş sırasına göre anlatabilirim.	4,1491	1,01793	,698	0,82982
32	Boş zamanlarımda değişik türlerde kitaplar okumaktan zevk alırım.	4,2382	1,02721	,613	0,84764

Tablo 12 incelendiğinde % 91 ile “Türkçe dersinde başarılı olmak için elimden geleni yaparım.” maddesinin en yüksek düzeyde olduğu, % 67 ile “Türkçe dersinde kendimi sınıf arkadaşlarıma göre daha başarılı görüyorum.” maddesinin en düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

2. İlköğretim Öğrencilerinin Devam Ettikleri Okullara Göre Türkçe Dersindeki Akademik Benlik Düzeylerine İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan öğrencilerin devam ettikleri okullara göre akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmış, görüşleri arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek için varyans analizi yapılmıştır. Bu amaçla elde edilen bulgular tablo 13'te verilerek, gerekli yorumlar yapılmıştır.

Tablo 9 Devam Ettikleri Okullara Göre Öğrencilerin Akademik Benlik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Ortalama ve Sapma Değerleri

Devam Edilen Okullar	N	\bar{X}	SS
Hasan Ali Yücel İ.O	78	140,8718	16,01814
Makbule Süleyman Alkan İ.O	122	133,7295	15,40046
İsmet Yorgancılar İ.O	60	137,0333	19,01557
Ege İhracatçıları Birliği İ.O	99	139,1313	15,06831
Çamlıkule İ.O	206	127,2573	24,91932
Kaynaklar İ.O	52	128,4231	16,58294
Toplam	617	133,2123	20,17839

Devam ettikleri okullara göre öğrencilerin akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin ortalama değerleri incelendiğinde Hasan Ali Yücel İlköğretim Okulu'na devam eden öğrencilerin öğrencilerin ortalamasının ($\bar{X} = 140,87$) en yüksek düzeyde olduğu, bunu ($\bar{X} = 139,13$) ortalamayla Ege İhracatçıları Birliği İlköğretim Okulu'na devam eden öğrencilerin takip ettiğini ve Çamlıkule İlköğretim Okulu'na devam eden öğrencilerin ortalamasının ($\bar{X} = 127,25$) ile en düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 13 incelendiğinde, Çamlıkule İ.O ($\bar{X} = 127,25$) ve Kaynaklar İ.O ($\bar{X} = 128,42$) ortalamalarının diğer okulların ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Tablo 10 Devam Ettikleri Okullara Göre Öğrencilerin Akademik Benlik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Gruplar Arası	17451,112	5	3490,222	9,138	,000 P< 0,05 olduğu için fark önemli
Grup İçi	233364,074	611	381,938		
Toplam	250815,186	616			

Araştırmaya katılan öğrencilerin devam ettikleri okullara göre akademik benlik düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçlarının yer aldığı tablo 13 ve tablo 14 incelendiğinde anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Bir diğer anlatımla, öğrencilerin görüşleri devam ettikleri okullara göre önemli bir farklılık gösterir [$F(5,611)= 9,138; p<0.05$].

Farkın kaynağını bulmak için yapılan Scheffe Testi sonuçları ise aşağıdaki Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 11 Devam Ettikleri Okullara Göre Öğrencilerin Akademik Benlik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Scheffe Testi Sonuçları

FARKIN KAYNAĞI	ORTALAMALAR FARKI	SS	ANLAMLILIK DÜZEYİ
Hasan Ali Yücel İ.O - Çamlıkule İ.O	13,61	2,59	,000
Kaynaklar İ.O	12,44	3,49	,028
İsmet Yorgancılar İ.O - Çamlıkule İ.O	9,77	2,86	,042
Ege İhracatçıları Birliği İ.O - Çamlıkule İ.O	11,87	2,38	,000
Çamlıkule İ.O - Hasan Ali Yücel İ.O	-13,61	2,59	,000
İsmet Yorgancılar İ.O	-9,77	2,86	,042
Ege İhracatçıları Birliği İ.O	-11,87	2,38	,000
Kaynaklar İ.O - Hasan Ali Yücel İ.O	-12,44	3,49	,028

Tablo 15 incelendiğinde, öğrencilerin devam ettikleri okullara göre Türkçe dersi akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşleri birbirlerinden farklılaşmıştır.

Hasan Ali Yücel İ.O’na devam eden öğrencilerin akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin ortalamaları, Çamlıkule İ.O’na devam eden öğrencilerin akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşleri ortalamasından pozitif yönde 13,61 düzeyinde, Kaynaklar İ.O’na devam eden öğrencilerin akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşleri ortalamasından pozitif yönde 12,44 düzeyinde farklılaşmıştır.

İsmet Yorgancılar İ.O’na devam eden öğrencilerin akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin ortalamaları, Çamlıkule İ.O’na devam eden öğrencilerin akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşleri ortalamasından pozitif yönde 9,77 düzeyinde farklılaşmıştır.

Ege İhracatçıları Birliği İ.O’na devam eden öğrencilerin akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin ortalamaları, Çamlıkule İ.O’na devam eden öğrencilerin akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşleri ortalamasından pozitif yönde 11,87 düzeyinde farklılaşmıştır.

Çamlıkule İ.O’na devam eden öğrencilerin akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin ortalamaları, Hasan Ali Yücel İ.O’na devam eden öğrencilerin akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşleri ortalamasından negatif yönde -13,61 düzeyinde, İsmet

Yorgancılar İ.O'na devam eden öğrencilerin akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşleri ortalamasından negatif yönde -9,77 düzeyinde, Ege İhracatçıları Birliği İ.O'na devam eden öğrencilerin akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşleri ortalamasından negatif yönde -11,87 düzeyinde farklılaşmıştır.

Kaynaklar İ.O'na devam eden öğrencilerin akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin ortalamaları, Hasan Ali Yücel İ.O'na devam eden öğrencilerin akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşleri ortalamasından negatif yönde -12,44 düzeyinde farklılaşmıştır.

Scheffe Testi'nden elde edilen veriler değerlendirildiğinde, öğrencilerin Türkçe dersi akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşlerine ilişkin farklılığın kaynağı olarak Hasan Ali Yücel İlköğretim Okulu'na, Ege İhracatçıları Birliği İlköğretim Okulu'na ve İsmet Yorgancılar İlköğretim Okulu'na devam eden öğrencilerin olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre, SBS başarısı en yüksek olan okula devam eden öğrencilerin Türkçe dersi akademik benlik kavramları düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak, SBS sıralamasında ikinci sırada yer alan Makbule Süleyman Alkan İlköğretim Okulu'na devam eden öğrencilerin akademik benlik düzeylerine ilişkin ortalama puanlarının, İsmet Yorgancılar İlköğretim Okulu'na ve Ege İhracatçıları Birliği İlköğretim Okulu'na devam eden öğrencilerin akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin ortalama puanlarından düşük olduğu görülmektedir. Bu durumun sınıf ortamından ve sınıftaki öğrenci sayılarının fazlalığından kaynaklandığı söylenebilir.

3. İlköğretim Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Akademik Benlik Düzeylerine İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre Akademik Benlik Düzeylerine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamaları standart sapmaları hesaplanmış, görüşleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 12 Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin Akademik Benlik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalamaları Standart Sapmaları ve t- testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	SD	T	P
Toplam	Kız (1)	3 0 6	135,8922	19,20292	615	3,298	,001 P< 0,05 olduğu için fark önemli
	Erkek (2)	3 1 1	130,5756	20,78973			

Tablo 16 incelendiğinde araştırmaya katılan deneklerin cinsiyetlerine göre akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin t-testi sonuçlarında [**t(615)=3,298; p<0,05**] düzeyinde anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

Tablo 16 incelendiğinde, kız öğrencilerin Türkçe dersi akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin ($\bar{X}=135,89$) ortalamaları ile, erkek öğrencilerin Türkçe dersi akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşleri ($\bar{X}=130,57$) ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

4. İlköğretim Öğrencilerinin Annelerinin Öğrenim Durumuna Göre Akademik Benlik Düzeylerine İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin öğrenim durumuna göre akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış, görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için varyans analizi yapılmıştır. Bu amaçla elde edilen bulgular aşağıda Tablo 17’de verilerek gerekli yorumlar yapılmıştır.

Tablo 13 Annenin Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Akademik Benlik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Ortalama ve Sapma Değerleri

Annelerin Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	SS
Okur yazar değil 1,00	60	120,2167	27,22044
Okur yazar 2,00	29	124,0000	20,95914
İlkokul mezunu 3,0	249	133,2787	18,68373
Ortaokul mezunu	82	133,2805	21,42416
Lise mezunu	116	136,7931	17,87761
Üniversite mezunu	69	139,8696	15,15403
Üniversite sonrası	12	137,4167	10,74885
Toplam	617	133,2123	20,17839

Annelerinin öğrenim durumuna göre öğrencilerin akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin ortalama değerleri incelendiğinde, annesi okuryazar olmayan öğrencilerin ortalamasının ($\bar{X}=120,21$) en düşük düzeyde olduğu, bunu ($\bar{X}=124$) ortalamayla annesi okuryazar olanların takip ettiğini ve annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin ortalamasının ($\bar{X}=139,86$) ile en yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 14 Annenin Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Akademik Benlik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Gruplar Arası	17406,380	6	2901,063	7,582	,000 P< 0,05 olduğu için fark önemli
Grup İçi	233408,807	610	382,637		
Toplam	250815,186	616			

Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin öğrenim durumlarına göre akademik benlik düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçlarının yer aldığı tablo 17 ve tablo 18 incelendiğinde anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Bir diğer anlatımla, öğrencilerin görüşleri devam ettikleri okullara göre ,005 anlamlılık düzeyinde önemli bir farklılık gösterir [**F(6,610)=7,582; p<0.05**].

Tablo 17’de görüldüğü gibi, annesi üniversite mezunu ($\bar{X}=139,86$) olanlar ile annesi okuryazar olmayan ($\bar{X}=120,21$) ve annesi okuryazar ($\bar{X}=124$) olan öğrencilerin ortalaması arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Farkın kaynağını bulmak için yapılan Scheffe Testi sonuçları ise aşağıdaki Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 15 Annenin Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Akademik Benlik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Sheffe Testi Sonuçları

FARKIN KAYNAĞI	OF	SS	P
Okuryazar değil – İlkokul mezunu	-13,46	2,81	,001
Ortaokul mezunu	-13,06	3,32	,018
Lise Mezunu	-16,57	3,11	,000
Üniversite mezunu	-19,65	3,45	,000
Okuryazar - Üniversite mezunu	-15,86	4,32	,038
İlkokul mezunu – Okuryazar değil	13,46	2,81	,001
Ortaokul mezunu – Okuryazar değil	13,06	3,32	,018
Lise mezunu – Okuryazar değil	16,57	3,11	,000
Üniversite mezunu – Okuryazar değil	19,65	3,45	,000
Okuryazar	15,86	4,32	,038

Tablo 19 incelendiğinde, öğrencilerin annelerinin öğrenim durumuna göre Türkçe dersi akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşleri birbirlerinden farklılaşmıştır.

Annesi okuryazar olmayan öğrencilerin Türkçe dersi akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin ortalamaları, annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin Türkçe dersi akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin ortalamalarından negatif yönde -13,46 düzeyinde, annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin Türkçe dersi akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin ortalamalarından negatif yönde -13,06 düzeyinde, annesi lise mezunu olan öğrencilerin Türkçe dersi akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin ortalamalarından negatif yönde -16,57 düzeyinde, annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin Türkçe dersi akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin ortalamalarından negatif yönde -19,65 düzeyinde farklılaşmıştır.

Annesi okuryazar olan öğrencilerin Türkçe dersi akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin ortalamaları, annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin Türkçe dersi akademik

benlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin ortalamalarından negatif yönde -15,86 düzeyinde farklılaşmıştır.

Annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin Türkçe dersi akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin ortalamaları, annesi okuryazar olmayan öğrencilerin Türkçe dersi akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin ortalamalarından pozitif yönde 13,46 düzeyinde farklılaşmıştır.

Annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin Türkçe dersi akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin ortalamaları, annesi okuryazar olmayan öğrencilerin Türkçe dersi akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin ortalamalarından pozitif yönde 13,06 düzeyinde farklılaşmıştır.

Annesi lise mezunu olan öğrencilerin Türkçe dersi akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin ortalamaları, annesi okuryazar olmayan öğrencilerin Türkçe dersi akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin ortalamalarından pozitif yönde 16,57 düzeyinde farklılaşmıştır.

Annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin Türkçe dersi akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin ortalamaları, annesi okuryazar olmayan öğrencilerin Türkçe dersi akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin ortalamalarından pozitif yönde 19,65 düzeyinde, annesi okuryazar olan öğrencilerin Türkçe dersi akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin ortalamalarından pozitif yönde 15,86 düzeyinde farklılaşmıştır.

Scheffe Testi'nden elde edilen veriler değerlendirildiğinde, annelerinin öğrenim durumlarına göre öğrencilerin Türkçe dersi akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin farklılığının kaynağı olarak anneleri öğrenim durumu yüksek olan öğrencilerin olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre, annenin öğrenim durumu yükseldikçe öğrencilerin Türkçe dersi akademik benlik düzeyinin arttığı görülmektedir. Ancak, annesi lisansüstü eğitim gören öğrencilerin akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin ortalama puanları, annesi lisans mezunu olan öğrencilerin akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin ortalama puanlarından az bir farkla düşük bulunmuştur. Bu durum lisansüstü eğitim gören annelerin beklenti düzeyinin çok yüksek olmasına bağlı olarak öğrencilerin akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin olumsuz yönde etkilendiği şeklinde yorumlanabilir.

5. İlköğretim Öğrencilerinin Babalarının Öğrenim Durumuna Göre Akademik Benlik Düzeylerine İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının öğrenim durumuna göre akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış, görüşleri arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek için Varyans Analiz yapılmıştır. Bu amaçla elde edilen bulgular aşağıda Tablo 20 ve Tablo 21'de verilerek gerekli yorumlar yapılmıştır.

Tablo 16 Babanın Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Akademik Benlik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Ortalama ve Sapma Değerleri

Babanın Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	SS
Okuryazar değil (1.00)	10	119,4000	33,84015
Okuryazar (2.00)	30	124,3333	18,75860
İlkokul mezunu (3.00)	207	128,2754	22,94668
Ortaokul mezunu (4.00)	117	136,1026	16,14609
Lise mezunu (5.00)	142	136,6056	19,53028
Üniversite mezunu (6.00)	97	140,2165	13,82497
Üniversite sonrası (7.00)	14	138,1429	15,82528
Toplam	617	133,2123	20,17839

Babalarının öğrenim durumuna göre öğrencilerin akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin ortalama değerleri incelendiğinde babası üniversite mezunu olan öğrencilerin ortalamasının ($\bar{X}=140,21$) en yüksek düzeyde olduğu ve babası okuryazar olamayan öğrencilerin ortalamasının ($\bar{X}=119,40$) en düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 17 Babanın Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Akademik Benlik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Gruplar Arası	16207,963	6	2701,327	7,024	,000 P< 0,05 olduğu için fark önemli
Grup İçi	234607,224	610	384,602		
Toplam	250815,186	616			

Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının öğrenim durumlarına göre akademik benlik düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçlarının yer aldığı tablo 20, tablo 21 incelendiğinde anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir [**F(6,610)= 7,024; p<0.05**].

Tablo 20 incelendiğinde, babası üniversite mezunu olan ($\bar{X}=140,21$) öğrencilerin ortalaması ile babası okuryazar olmayan ($\bar{X}=119,40$) ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Scheffe Testi sonuçları aşağıdaki Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 18 Babanın Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Akademik Benlik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Scheffe Testi Sonuçları

FARKIN KAYNAĞI	OF	SS	P
Okuryazar - Üniversite mezunu	-15,88	4,09	0,21
İlkokul mezunu - Üniversite mezunu	-11,94	2,41	0,01
Üniversite mezunu - Okuryazar	15,88	4,09	0,21
İlkokul mezunu	11,94	2,41	0,01

Tablo 22 incelendiğinde farkın kaynağının, babaları üniversite mezunu olan öğrenciler olduğu görülmektedir. Babaları okuryazar olan öğrencilerin Türkçe dersi akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin ortalamaları, babası üniversite mezunu olan öğrencilerin Türkçe dersi akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin ortalamalarından negatif yönde -15,88 düzeyinde farklılaşmıştır.

Babaları ilkokul mezunu olan öğrencilerin Türkçe dersi akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin ortalamaları, babası üniversite mezunu olan öğrencilerin Türkçe dersi akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin ortalamalarından negatif yönde -11,94 düzeyinde farklılaşmıştır.

Babaları üniversite mezunu olan öğrencilerin Türkçe dersi akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin ortalamaları, babası okuryazar olan öğrencilerin Türkçe dersi akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin ortalamalarından pozitif yönde 15,88 düzeyinde, babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin Türkçe dersi akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin ortalamalarından pozitif yönde 11,94 düzeyinde farklılaşmıştır.

Babalarının öğrenim durumlarına göre öğrencilerin Türkçe dersi akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşlerine ilişkin Scheffe Testi'nden elde edilen verilerde yola çıkılarak, öğrencilerin babalarının öğrenim düzeyi arttıkça, öğrencilerin Türkçe dersi akademik benlik düzeyinin yükseldiği görülmektedir. Ancak, babası lisansüstü eğitim gören öğrencilerin akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin ortalama puanları, babası lisans mezunu olan öğrencilerin akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin ortalama puanlarından az bir farkla düşük bulunmuştur. Bu durum lisansüstü eğitim gören babaların beklenti düzeyinin çok yüksek olmasına bağlı olarak öğrencilerin akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin olumsuz yönde etkilendiği şeklinde yorumlanabilir.

6. İlköğretim Öğrencilerinin Ailenin Gelir Durumuna Göre Akademik Benlik Düzeylerine İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinin gelir durumuna göre akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış, görüşleri arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek için Varyans Analiz yapılmıştır. Bu amaçla elde edilen bulgular aşağıda Tablo 23 ve Tablo 24'te verilerek gerekli yorumlar yapılmıştır.

Tablo 19 Ailenin Gelir Durumuna Göre Öğrencilerin Akademik Benlik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları

Aylık Gelir	N	\bar{X}	SS
Üst düzey (3 201 TL ve üstü)	31	141,3871	15,69432
Orta üstü (1 601 TL – 3 200 TL arası)	146	139,5274	15,38077
Orta (801 TL – 1 600 TL arası)	242	132,1818	20,33883
Orta altı (401 TL – 800 TL arası)	117	129,7179	21,39402
Düşük düzeyde (400 TL ve altı)	81	126,8272	23,30600
Toplam	617	133,2123	20,17839

Ailelerinin gelir durumuna göre öğrencilerin akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin ortalama değerleri incelendiğinde aile geliri düşük düzeyde (400 TL ve altı) olan öğrencilerin ortalamasının ($\bar{X}=126,82$) en düşük düzeyde olduğu, aile geliri üst düzey (3201TL ve üstü) olanların ortalamasının ($\bar{X}=141,38$) ise en yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 20 Ailenin Gelir Durumuna Göre Öğrencilerin Akademik Benlik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Gruplar Arası	12882,169	4	3220,542	8,284	, 000 P< 0,05 olduğu için fark önemli
Grup İçi	237933,018	612	388,779		
Toplam	250815,186	616			

Araştırmaya katılan deneklerin ailenin gelir durumuna göre akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin varyans analizi sonuçları Tablo 24’de verilmiştir. Bu tablo incelendiğinde anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir [**F(4,612)= 8,284; p<0.05**].

Tablo 23 incelendiğinde, ailesi üst düzey (3201 TL ve üstü) gelirlili (X=141,38) öğrencilerin ortalamaları ile ailesi düşük (400 TL ve altı) gelirlili (X=126,82) öğrencilerin ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Farkın kaynağını bulmak amacıyla Scheffe Testi sonuçları aşağıdaki Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 21 Ailenin Gelir Durumuna Göre Öğrencilerin Akademik Benlik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Sheffe Testi Sonuçları

FARKIN KAYNAĞI	OF	SS	P
Üst düzey (3201 TL ve altı) - Düşük düzey (400 TL ve altı)	14,55	4,16	,016
Orta üstü (1601-3200TL) - Orta (801 TL-1600TL)	7,34558	2,06	,014
Orta altı (401 -800TL)	9,80945	2,44	,003
Düşük düzey (400TL ve altı)	12,70024	2,73	,000
Orta(801-1600TL) - Orta üstü (1601-3200TL)	-7,34	2,06	,014
Orta altı (401-800TL) – Orta üstü (1601-3200TL)	-9,80	2,44	,003
Düşük düzey (400TL ve altı) – Orta üstü (1601-3200TL)	-12,70	2,73	,000
Üst düzey (3201TL ve üstü)	-14,55	4,16	,016

Tablo 25 incelendiğinde, ailelerinin gelir durumuna göre öğrencilerin Türkçe dersi akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşleri birbirlerinden farklılaşmıştır.

Ailesi üst düzey (3201TL ve üstü) gelire sahip olan öğrencilerin Türkçe dersi akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin ortalamaları, ailesi düşük (400TL ve altı) gelire sahip olan öğrencilerin Türkçe dersi akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin ortalamalarından pozitif yönde 14,55 düzeyinde farklılaşmıştır.

Orta üstü (1601 TL-3200TL) düzeyde gelire sahip olan ailelerin öğrencilerinin Türkçe dersi akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin ortalamaları, ailesi orta (801TL-1600TL) gelire sahip olan öğrencilerin Türkçe dersi akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin ortalamalarından pozitif yönde 7,34 düzeyinde, ailesi orta altı (401TL-800TL) gelire sahip öğrencilerin Türkçe dersi akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin ortalamalarından pozitif yönde 9,80 düzeyinde, ailesi düşük (400TL ve altı) gelirli öğrencilerin Türkçe dersi akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin ortalamalarından pozitif yönde 12,70 düzeyinde farklılaşmıştır.

Ailesi orta (801TL-1600TL) gelirli öğrencilerin Türkçe dersi akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin ortalamaları, ailesi orta üstü (1601TL-3200TL) gelirli öğrencilerin Türkçe dersi akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin ortalamalarından negatif yönde - 7,34 düzeyinde farklılaşmıştır.

Ailesi orta altı (401TL-800TL) gelirli öğrencilerin Türkçe dersi akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin ortalamaları, ailesi orta üstü (1601TL-3200TL) gelirli öğrencilerin Türkçe dersi akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin ortalamalarından negatif yönde - 9,80 düzeyinde farklılaşmıştır.

Ailesi düşük (400TL ve altı) gelirli öğrencilerin Türkçe dersi akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin ortalamaları, ailesi orta üstü (1601TL-3200TL) gelirli öğrencilerin Türkçe dersi akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin ortalamalarından negatif yönde -12,70 düzeyinde, ailesi üst düzey (3201TL ve üstü) gelirli öğrencilerin Türkçe dersi akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin ortalamalarından negatif yönde – 14,55 düzeyinde farklılaşmıştır.

Scheffe Testi sonuçları incelendiğinde farkın kaynağının, orta üstü düzey (1601TL-3200TL) gelirlili ve üst düzey (3201TL ve üstü) gelirlili ailelerin öğrencilerinin olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin ailelerinin geliri yükseldikçe, Türkçe dersi akademik benlik düzeylerinin yükseldiği görülmektedir.

7. İlköğretim Öğrencilerinin Başarılarına Göre Akademik Benlik Düzeylerine İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan öğrencilerin başarı durumuna göre akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmış, görüşleri arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek için varyans analizi yapılmıştır. Bu amaçla elde edilen bulgular aşağıda tablo halinde verilerek, gerekli yorumlar yapılmıştır.

Tablo 22 Başarı Durumuna Göre Öğrencilerin Akademik Benlik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Ortalama ve Sapma Değerleri

Öğrenci Başarısı	N	\bar{X}	SS
Zayıf	17	111,4706	28,49368
Geçer	32	122,8438	17,24418
Orta	110	118,4182	22,58821
İyi	224	132,0268	18,23413
Pekiyi	234	144,2991	12,11870
Toplam	617	133,2123	20,17839

Bir önceki dönem başarı durumuna göre öğrencilerin akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin ortalama değerleri incelendiğinde başarı durumu zayıf ($\bar{X} = 111,47$) olan öğrencilerin en düşük düzeyde olduğu, başarı düzeyi pekiyi ($\bar{X} = 144,29$) olan öğrencilerin ise en yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 23 Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin Akademik Benlik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Gruplar Arası	64629,070	4	16157,267	53,109	,000 P< 0,05 olduğu için fark önemli
Grup İçi	186186,117	612	304,226		
Toplam	250815,186	616			

Tablo 27 incelendiğinde öğrencilerin bir önceki yıl başarı durumuna göre Türkçe dersi akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir [**F(4,612)= 53,109; p<0.05**].

Tablo 26 İncelendiğinde, başarı durumu zayıf ($\bar{X} = 111,47$) ve başarı durumu pekiyi ($\bar{X} = 144,29$) olan öğrencilerin ortalamaları arasında önemli bir fark olduğu görülmektedir.

Farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Scheffe Testi sonuçları aşağıdaki Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 24 Başarı Düzeyine Göre Öğrencilerin Akademik Benlik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Sheffe Testi Sonuçları

FARKIN KAYNAĞI	OF	SS	P
Zayıf - İyi	-20,55	4,38	,000
Pekiyi	-32,82	4,38	,000
Geçer – Pekiyi	-21,45	3,28	,000
Orta – İyi	-13,60	2,03	,000
Pekiyi	-25,88	2,01	,000
İyi – Zayıf	20,55	4,38	,000
Orta	13,60	2,03	,000
Pekiyi	-12,27	1,63	,000
Pekiyi – Zayıf	32,82856	4,38129	,000
Geçer	21,45540	3,28742	,000
Orta	25,88096	2,01638	,000
İyi	12,27236	1,63042	,000

Tablo 28 incelendiğinde, başarı durumu zayıf olan öğrencilerin Türkçe dersi akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin ortalamaları, başarı durumu iyi olan öğrencilerin Türkçe dersi akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin ortalamalarından negatif yönde - 20,55 düzeyinde, başarı durumu pekiyi olan öğrencilerin Türkçe dersi akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin ortalamalarından negatif yönde - 32,82 düzeyinde farklılaşmıştır.

Başarı durumu geçer olan öğrencilerin Türkçe dersi akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin ortalamaları, başarı durumu pekiyi olan öğrencilerin Türkçe dersi akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin ortalamalarından negatif yönde - 21,45 düzeyinde farklılaşmıştır.

Başarı durumu orta olan öğrencilerin Türkçe dersi akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin ortalamaları, başarı durumu iyi olan öğrencilerin Türkçe dersi akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin ortalamalarından negatif yönde - 13,60 düzeyinde, başarı durumu pekiyi olan öğrencilerin Türkçe dersi akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin ortalamalarından negatif yönde - 25,88 düzeyinde farklılaşmıştır.

Başarı durumu iyi olan öğrencilerin Türkçe dersi akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin ortalamaları, başarı durumu zayıf olan öğrencilerin Türkçe dersi akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin ortalamalarından pozitif yönde 20,55 düzeyinde, başarı durumu orta olan öğrencilerin Türkçe dersi akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin ortalamalarından pozitif yönde 13,60 düzeyinde, , başarı durumu pekiyi olan öğrencilerin Türkçe dersi akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin ortalamalarından negatif yönde - 12,27 düzeyinde farklılaşmıştır.

Başarı durumu pekiyi olan öğrencilerin Türkçe dersi akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin ortalamaları, başarı durumu zayıf olan öğrencilerin Türkçe dersi akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin ortalamalarından pozitif yönde 32,82 düzeyinde, başarı durumu geçer olan öğrencilerin Türkçe dersi akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin ortalamalarından pozitif yönde 21,45 düzeyinde, başarı durumu orta olan öğrencilerin Türkçe dersi akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin ortalamalarından pozitif yönde 25,88 düzeyinde, başarı durumu iyi olan öğrencilerin Türkçe dersi akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin ortalamalarından pozitif yönde 12,27 düzeyinde farklılaşmıştır.

Bir önceki dönem/yıl başarı durumuna göre öğrencilerin Türkçe dersi akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşlerine ilişkin Scheffe Testi sonuçları incelendiğinde, başarı durumuna ait öğrencilerin Türkçe dersi akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşlerindeki farklılığın kaynağının, başarı durumu iyi ve pekiyi olan öğrenciler olduğu görülmektedir. Bir önceki dönem/yıl başarı durumu arttıkça, öğrencilerin Türkçe dersi akademik benlik düzeyi artmaktadır. Ancak bir önceki dönem/yıl başarı durumu geçer olan öğrencilerin akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin ortalama puanları, bir önceki dönem/yıl başarı durumu orta olan öğrencilerin akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin ortalama puanlarından yüksektir. Bu durumun bireysel nedenlerden kaynaklandığı söylenebilir.

8. İlköğretim Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Türkçe Dersi Başarı Testi'nden Aldıkları Puanlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre Türkçe testi başarı testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek için t-testi yapılmıştır. Bu amaçla elde edilen bulgular aşağıda tablo halinde verilerek, gerekli yorumlar yapılmıştır.

Tablo 25 Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin Türkçe Dersi Başarı Testinden Aldıkların Puanların Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t -testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	SD	T	P
Toplam	Kız (1)	306	67,5980	1,28083	615	3,880	,000 P< 0,05 olduğu için fark önemli
	Erkek (2)	311	60,3698	1,35144			

Tablo 29 incelendiğinde araştırmaya katılan deneklerin cinsiyetlerine göre akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşleri Türkçe dersi başarı testinden aldıkları puanlara ilişkin t-testi sonuçları [$t(615)=3,880$; $p<0,05$] düzeyinde anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Kız öğrencilerin başarı testinden aldıkları puanların ortalamalarının ($\bar{X}=67,59$), erkek öğrencilerin başarı testinden aldıkları puanların ortalamalarından ($\bar{X}=60,36$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

9. İlköğretim Öğrencilerinin Annenin Öğrenim Durumuna Göre Türkçe Dersi Başarı Testi'nden Aldıkları Puanlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin öğrenim durumuna göre Türkçe dersi başarı testi puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış, puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için varyans analizi yapılmıştır. Bu amaçla elde edilen bulgular aşağıda Tablo 30'da verilerek gerekli yorumlar yapılmıştır.

Tablo 26 Annenin Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Türkçe Dersi Başarı Testi Puanları, Ortalama ve Sapma Değerleri

Anninin Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	SS
Okur yazar değil 1,00	60	46,3333	19,21922
Okur yazar 2,00	29	51,8966	20,01846
İlkokul mezunu 3,0	249	61,4659	23,01297
Ortaokul mezunu	82	61,5976	21,74522
Lise mezunu	116	73,3621	20,59734
Üniversite mezunu	69	79,7101	19,77603
Üniversite sonrası	12	74,8333	23,72507
Toplam	617	63,9546	23,39840

Annelerinin öğrenim durumuna göre öğrencilerin Türkçe Dersi başarı testinden aldıkları puanların ortalama değerleri incelendiğinde annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin ortalamasının ($\bar{X}=79,71$) en yüksek düzeyde olduğu, bunu annesi lise mezunu ($\bar{X}=73,36$) olanların takip ettiğini ve annesi okuryazar olmayan ($\bar{X}=46,33$) öğrencilerin ortalamasının en düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 27 Annenin Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Türkçe Dersi Başarı Testi Puanları Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Gruplar Arası	53020,864	6	8836,811	18,96 5	,000 P< 0,05 olduğu için fark önemli
Grup İçi	284229,865	610	465,951		
Toplam	337250,729	616			

Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin öğrenim durumlarına göre Türkçe dersi başarı testinden aldıkları puanların varyans analizi sonuçlarının yer aldığı tablo 30 ve tablo 31 incelendiğinde anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir [**F(6,610)= 18,965; p<0.05**].

Tablo 30 incelendiğinde, anneleri üniversite mezunu ($\bar{X}=79,71$) olan öğrencilerin, anneleri lise mezunu ($\bar{X}=73,36$) olan öğrencilerin ortalamaları ile anneleri okuryazar olmayan ($\bar{X}=51,89$) ve okuryazar ($\bar{X}=51,89$) olan öğrencilerin ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Scheffe Testi sonuçları aşağıdaki Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 28 Annenin Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Türkçe Dersi Başarı Testi Puanları Sheffe Testi Sonuçları

FARKIN KAYNAĞI	OF	SS	P
Okuryazar değil – İlkokul	-15,13253	3,10437	,001
Ortaokul	-14,76423	3,66717	,013
Lise	-27,02874	3,43259	,000
Üniversite	-33,37681	3,81035	,000
Üniversite sonrası	-24,50000	6,82606	,046
Okuryazar – Lise	-21,46	4,48	,001
Üniversite	-27,81	4,77	,000
İlkokul – Okuryazar değil	15,13	3,10	,001
Lise	-11,89	2,42	,001
Üniversite	-18,24	2,93	,000
Ortaokul – Okuryazar değil	14,76	3,66	,013
Lise	-12,26	3,11	,018
Üniversite	-18,61	3,52	,000
Lise – Okuryazar değil	27,02874	3,43259	,000
Okuryazar	21,46552	4,48153	,001
İlkokul	11,89621	2,42654	,001
Ortaokul	12,26451	3,11434	,018
FARKIN KAYNAĞI	OF	SS	P
Üniversite – Okuryazar değil	33,37681	3,81035	,000
Okuryazar	27,81359	4,77705	,000
İlkokul	18,24428	2,93670	,000
Ortaokul	18,61258	3,52636	,000
Üniversite sonrası – Okuryazar değil	24,50	6,82	,046

Tablo 32 incelendiğinde, annesi okuryazar olmayan öğrencilerin Türkçe dersi başarı testinden aldıkları puanların ortalamaları, annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin Türkçe dersi başarı testinden aldıkları puanların ortalamalarından negatif yönde – 15,13 düzeyinde, annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin Türkçe dersi başarı testinden aldıkları puanların ortalamalarından negatif yönde – 14,76 düzeyinde, annesi lise mezunu olan öğrencilerin Türkçe dersi başarı testinden aldıkları puanların ortalamalarından negatif yönde – 27,02 düzeyinde, annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin Türkçe dersi başarı testinden aldıkları puanların ortalamalarından negatif yönde – 33,37 düzeyinde, annesi üniversite sonrası eğitim almış olan öğrencilerin Türkçe dersi başarı testinden aldıkları puanların ortalamalarından negatif yönde – 24,50 düzeyinde farklılaşmıştır.

Annesi okuryazar olan öğrencilerin Türkçe dersi başarı testinden aldıkları puanların ortalamaları, annesi lise mezunu olan öğrencilerin Türkçe dersi başarı testinden aldıkları puanların ortalamalarından negatif yönde – 21,46 düzeyinde, annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin Türkçe dersi başarı testinden aldıkları puanların ortalamalarından negatif yönde – 27,81 düzeyinde farklılaşmıştır.

Annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin Türkçe dersi başarı testinden aldıkları puanların ortalamaları, annesi okuryazar olmayan öğrencilerin Türkçe dersi başarı testinden aldıkları puanların ortalamalarından pozitif yönde 15,13 düzeyinde, annesi lise mezunu olan öğrencilerin Türkçe dersi başarı testinden aldıkları puanların ortalamalarından negatif yönde – 11,89 düzeyinde, annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin Türkçe dersi başarı testinden aldıkları puanların ortalamalarından negatif yönde – 18,24 düzeyinde farklılaşmıştır.

Annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin Türkçe dersi başarı testinden aldıkları puanların ortalamaları, annesi okuryazar olmayan öğrencilerin Türkçe dersi başarı testinden aldıkları puanların ortalamalarından pozitif yönde 14,76 düzeyinde, annesi lise mezunu olan öğrencilerin Türkçe dersi başarı testinden aldıkları puanların ortalamalarından negatif yönde – 12,26 düzeyinde, annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin Türkçe dersi başarı testinden aldıkları puanların ortalamalarından negatif yönde – 18,61 düzeyinde farklılaşmıştır.

Annesi lise mezunu olan öğrencilerin Türkçe dersi başarı testinden aldıkları puanların ortalamaları, annesi okuryazar olmayan öğrencilerin Türkçe dersi başarı testinden aldıkları puanların ortalamalarından pozitif yönde 27,02 düzeyinde, annesi okuryazar olan öğrencilerin Türkçe dersi başarı testinden aldıkları puanların ortalamalarından pozitif yönde 21,46 düzeyinde, annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin Türkçe dersi başarı testinden aldıkları puanların ortalamalarından pozitif yönde 11,89 düzeyinde, annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin Türkçe dersi başarı testinden aldıkları puanların ortalamalarından pozitif yönde 12,26 düzeyinde farklılaşmıştır.

Annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin Türkçe dersi başarı testinden aldıkları puanların ortalamaları, annesi okuryazar olmayan öğrencilerin Türkçe dersi başarı testinden aldıkları puanların ortalamalarından pozitif yönde 33,37 düzeyinde, annesi okuryazar olan öğrencilerin Türkçe dersi başarı testinden aldıkları puanların ortalamalarından pozitif yönde 27,81 düzeyinde, annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin Türkçe dersi başarı testinden aldıkları puanların ortalamalarından pozitif yönde 18,24 düzeyinde, annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin Türkçe dersi başarı testinden aldıkları puanların ortalamalarından pozitif yönde 18,61 düzeyinde farklılaşmıştır.

Annesi üniversite sonrası eğitim almış olan öğrencilerin Türkçe dersi başarı testinden aldıkları puanların ortalamaları, annesi okuryazar olmayan öğrencilerin Türkçe dersi başarı testinden aldıkları puanların ortalamalarından pozitif yönde 24,50 düzeyinde farklılaşmıştır.

Scheffe Testi'nden elde edilen veriler değerlendirildiğinde, farkın kaynağının anneleri lise, üniversite mezunu olan öğrenciler olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, annelerin öğrenim durumu yükseldikçe öğrencilerin Türkçe dersi başarı testinden aldıkları puanların da yükseldiği söylenebilir. Ancak, annesi lisansüstü eğitim gören öğrencilerin Türkçe dersi başarı testinden aldıkları puanların, annesi lisans mezunu olan öğrencilerin Türkçe dersi başarı testinden aldıkları puanlarından az bir farkla düşük bulunmuştur. Bu durum lisansüstü eğitim gören annelerin beklenti düzeyinin çok yüksek

olmasına bağılı olarak öğrencilerin başarı durumlarının olumsuz yönde etkilendiği şeklinde yorumlanabilir.

10. İlköğretim Öğrencilerinin Babanın Öğrenim Durumuna Göre Türkçe Dersi Başarı Testi'nden Aldıkları Puanlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının öğrenim durumuna göre Türkçe dersi başarı testi puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış, puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için varyans analizi yapılmıştır. Bu amaçla elde edilen bulgular aşağıda Tablo 33'de verilerek gerekli yorumlar yapılmıştır.

Tablo 29 Babanın Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Türkçe Dersi Başarı Testi Puanları Ortalama ve Sapma Değerleri

Bababın Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	SS
Okur yazar değil 1,00	10	46,5000	21,73707
Okur yazar 2,00	30	48,8333	20,11533
İlkokul mezunu 3,0	207	56,8357	22,95547
Ortaokul mezunu	117	61,8803	22,68341
Lise mezunu	142	70,1408	21,59380
Üniversite mezunu	97	77,8351	19,01079
Üniversite sonrası	14	72,5000	22,42509
Toplam	617	63,9546	23,39840

Babalarının öğrenim durumuna göre öğrencilerin Türkçe Dersi başarı testinden aldıkları puanların ortalama değerleri incelendiğinde babası üniversite mezunu ($\bar{X}=77,83$) olan öğrencilerin ortalamasının en yüksek düzeyde olduğu, bunu babası üniversite sonrası eğitim almış ($\bar{X}=72,50$) olanların takip ettiğini ve babası okuryazar olmayan ($\bar{X}=46,50$) öğrencilerin ortalamasının en düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 30 Babanın Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Türkçe Dersi Başarı Testi Puanları Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Gruplar Arası	46045,279	6	7674,213	16,07 5	,000 P< 0,05 olduğu için fark önemli
Grup İçi	291205,451	610	477,386		
Toplam	337250,729	616			

Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının öğrenim durumlarına göre Türkçe dersi başarı testinden aldıkları puanların varyans analizi sonuçlarının yer aldığı tablo 33 ve tablo 34 incelendiğinde anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir [$F(6,610)= 16,075; p<0.05$].

Tablo 33 incelendiğinde, babası üniversite mezunu ($\bar{X}=77,83$) olan öğrencilerin ortalamaları ile babası okuryazar olmayan ($\bar{X}=46,50$) ve babası okuryazar ($\bar{X}=48,83$) olan öğrencilerin ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Scheffe Testi sonuçları aşağıdaki Tablo 35’de verilmektedir.

Tablo 31 Babanın Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Türkçe Dersi Başarı Testi Puanları Sheffe Testi Sonuçları

FARKIN KAYNAĞI	OF	SS	P
Okuryazar değil – Üniversite	-31,33	7,25	,005
Okuryazar – Lise	-21,30	4,39	,001
Üniversite	-29,00	4,56	,000
İlkokul – Lise	-13,30	2,38	,000
Üniversite	-20,99	2,68	,000
Ortaokul – Üniversite	-15,95	3,00	,000
Lise – Okuryazar	21,30	4,39	,001
İlkokul	13,30	2,38	,000
Üniversite – Okuryazar değil	31,33505(*)	7,25673	,005
Okuryazar	29,00172(*)	4,56447	,000
İlkokul	20,99930(*)	2,68844	,000
Ortaokul	15,95471(*)	3,00029	,000

Tablo 35 incelendiğinde, babası okuryazar olmayan öğrencilerin Türkçe dersi başarı testinden aldıkları puanların ortalamaları, babası üniversite mezunu olan öğrencilerin Türkçe dersi başarı testinden aldıkları puanların ortalamalarından negatif yönde -31,33 düzeyinde farklılaşmıştır.

Babası okuryazar olan öğrencilerin Türkçe dersi başarı testinden aldıkları puanların ortalamaları, babası lise mezunu olan öğrencilerin Türkçe dersi başarı testinden aldıkları puanların ortalamalarından negatif yönde -21,30 düzeyinde, babası üniversite mezunu olan öğrencilerin Türkçe dersi başarı testinden aldıkları puanların ortalamalarından negatif yönde -29,00 düzeyinde farklılaşmıştır.

Babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin Türkçe dersi başarı testinden aldıkları puanların ortalamaları, babası lise mezunu olan öğrencilerin Türkçe dersi başarı testinden aldıkları puanların ortalamalarından negatif yönde -13,30 düzeyinde, babası üniversite mezunu olan öğrencilerin Türkçe dersi başarı testinden aldıkları puanların ortalamalarından negatif yönde -20,99 düzeyinde farklılaşmıştır.

Babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin Türkçe dersi başarı testinden aldıkları puanların ortalamaları, babası üniversite mezunu olan öğrencilerin Türkçe dersi başarı testinden aldıkları puanların ortalamalarından negatif yönde -15,95 düzeyinde farklılaşmıştır.

Babası lise mezunu olan öğrencilerin Türkçe dersi başarı testinden aldıkları puanların ortalamaları, babası okuryazar olan öğrencilerin Türkçe dersi başarı testinden aldıkları puanların ortalamalarından pozitif yönde 21,30 düzeyinde, babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin Türkçe dersi başarı testinden aldıkları puanların ortalamalarından pozitif yönde 13,30 düzeyinde farklılaşmıştır.

Babası üniversite mezunu olan öğrencilerin Türkçe dersi başarı testinden aldıkları puanların ortalamaları, babası okuryazar olmayan öğrencilerin Türkçe dersi başarı testinden aldıkları puanların ortalamalarından pozitif yönde 31,33 düzeyinde, babası okuryazar olan öğrencilerin Türkçe dersi başarı testinden aldıkları puanların ortalamalarından pozitif yönde 29,00 düzeyinde, babası ilkokul öğrencilerin Türkçe dersi başarı testinden aldıkları puanların ortalamalarından pozitif yönde 20,99 düzeyinde, babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin Türkçe dersi başarı testinden aldıkları puanların ortalamalarından pozitif yönde 15,95 düzeyinde farklılaşmıştır.

Elde edilen veriler değerlendirildiğinde, farkın kaynağının babası lise ve üniversite mezunu olan öğrenciler olduğu görülmektedir.

Scheffe Testi'nden elde edilen verilerden yola çıkılarak, babanın öğrenim durumu yükseldikçe öğrencilerin Türkçe dersi başarı testi puanlarının da yükseldiği söylenebilir. Ancak, babası lisansüstü eğitim gören öğrencilerin Türkçe dersi başarı testinden aldıkları puanların, babası lisans mezunu olan öğrencilerin Türkçe dersi başarı testinden aldıkları puanlarından az bir farkla düşük bulunmuştur. Bu durum lisansüstü eğitim gören babaların beklenti düzeyinin çok yüksek olmasına bağlı olarak öğrencilerin başarı durumlarının olumsuz yönde etkilendiği şeklinde yorumlanabilir.

11. İlköğretim Öğrencilerinin Ailenin Gelir Durumuna Göre Türkçe Dersi Başarı Testinden Aldıkları Puanlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinin gelir durumuna göre Türkçe dersi başarı testinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış, görüşleri arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek için Varyans Analiz yapılmıştır. Bu amaçla elde edilen bulgular aşağıda Tablo 36 ve Tablo 37'de verilerek gerekli yorumlar yapılmıştır.

Tablo 32 Ailenin Gelir Durumuna Göre Öğrencilerin Türkçe Dersi Başarı Testinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları

Aylık Gelir	N	\bar{X}	SS
Üst düzey (3200TL ve üstü)	31	69,8387	22,11650
Orta üstü (1601TL-3200TL)	146	73,4932	21,47468
Orta (801TL-1600TL)	242	65,9917	22,01584
Orta altı (401TL-800TL)	117	55,4274	23,56733
Düşük düzeyde (400TL ve altı)	81	50,7407	21,34700
Toplam	617	63,9546	23,39840

Ailelerinin gelir durumuna göre öğrencilerin Türkçe dersi başarı testinden aldıkları puanların ortalama değerleri incelendiğinde aile geliri orta üstü (1601TL-3200TL) olan öğrencilerin ortalamasının ($\bar{X}=73,49$) en yüksek düzeyde olduğu, aile geliri düşük (400TL ve altı) düzeyde olanların ortalamasının ($\bar{X}=50,74$) ise en düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 33 Ailenin Gelir Durumuna Göre Öğrencilerin Türkçe Dersi Başarı Testinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Gruplar Arası	38011,871	4	9502,968	19,435	,000 P< 0,05 olduğu için fark önemli
Grup İçi	299238,858	612	488,952		
Toplam	337250,729	616			

Araştırmaya katılan öğrencilerin ailenin gelir durumuna göre Türkçe dersi başarı testinden aldıkları puanların varyans analizi sonuçları Tablo 37'de verilmiştir. Bu tablo incelendiğinde anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir [**F(4,612)= 19,435; p<0.05**].

Tablo 36 incelendiğinde, ailesi orta üstü (1601TL-3200TL) gelirlili ($\bar{X}=73,49$) öğrencilerin ortalamaları ile ailesi düşük (400TL ve altı) gelirlili ($\bar{X}=50,74$) öğrencilerin ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Scheffe Testi sonuçları aşağıdaki Tablo 38'de verilmiştir.

Tablo 34 Ailenin Gelir Durumuna Göre Öğrencilerin Türkçe Dersi Başarı Testinden Aldıkları Puanların Sheffe Testi Sonuçları

FARKIN KAYNAĞI	OF	SS	P
Üst düzey (3201TL ve üstü) – Orta altı (401TL-800TL)	14,41	4,46	,035
Düşük düzey (400TL ve altı)	19,09	4,67	,002
Orta üstü (1601TL-3200TL) – Orta (801TL-1600TL)	7,50	2,31	,034
Orta altı (401TL-800TL)	18,06	2,74	,000
Düşük düzey (400TL ve altı)	22,75	3,06	,000
Orta (801TL-1600TL) – Orta üstü (1601TL-3200TL)	-7,50	2,31	,034
Orta altı (401TL-800TL)	10,56	2,48	,001
Düşük düzey (400TL ve altı)	15,25	2,83	,000
Orta altı (401TL-800TL) – Üst düzey (3201TL ve üstü)	-14,41	4,46	,035
Orta üstü (1601TL-3200TL)	-18,06	2,74	,000
Orta (801TL-1600TL)	-10,56	2,48	,001
Düşük düzey (400TL ve altı) – Üst düzey (3201TL ve üstü)	-19,09	4,67	,002
Orta üstü (1601TL-3200TL)	-22,75	3,06	,000
Orta (801TL-1600TL)	-15,25	2,83	,000

Tablo 38 incelendiğinde, ailenin gelir durumuna göre öğrencilerin Türkçe dersi başarı testinden aldıkları puanlar farklılaşmıştır.

Üst düzey (3201TL ve üstü) gelirli ailelerin öğrencilerinin Türkçe dersi başarı testi puanlarının ortalamaları, orta altı (401TL-800TL) gelirli ailelerin öğrencilerinin Türkçe dersi başarı testi puanlarının ortalamalarından pozitif yönde 14,41 düzeyinde, düşük gelirli (400TL ve altı) ailelerin öğrencilerinin Türkçe dersi başarı testi puanlarının ortalamalarından pozitif yönde 19,09 düzeyinde farklılaşmıştır.

Orta üstü (1601TL-3200TL) gelirli ailelerin öğrencilerinin Türkçe dersi başarı testi puanlarının ortalamaları, orta (801TL-1600TL) gelirli ailelerin öğrencilerinin Türkçe dersi başarı testi puanlarının ortalamalarından pozitif yönde 7,50 düzeyinde, orta altı (401TL-800TL) gelirli ailelerin öğrencilerinin Türkçe dersi başarı testi puanlarının ortalamalarından pozitif yönde 18,06 düzeyinde, düşük (400TL ve altı) gelirli ailelerin öğrencilerinin Türkçe dersi başarı testi puanlarının ortalamalarından pozitif yönde 22,75 düzeyinde farklılaşmıştır.

Orta (801TL-1600TL) gelirli ailelerin öğrencilerinin Türkçe dersi başarı testi puanlarının ortalamaları, orta üstü (1601TL-3200TL) gelirli ailelerin öğrencilerinin Türkçe dersi başarı testi puanlarının ortalamalarından negatif yönde -7,50 düzeyinde, orta altı (401TL-800TL) gelirli ailelerin öğrencilerinin Türkçe dersi başarı testi puanlarının ortalamalarından pozitif yönde 10,56 düzeyinde, düşük (400TL ve altı) gelirli ailelerin öğrencilerinin Türkçe dersi başarı testi puanlarının ortalamalarından pozitif yönde 15,25 düzeyinde farklılaşmıştır.

Orta altı (401TL-800TL) gelirli ailelerin öğrencilerinin Türkçe dersi başarı testi puanlarının ortalamaları, üst düzey (3201TL ve üstü) gelirli ailelerin öğrencilerinin Türkçe dersi başarı testi puanlarının ortalamalarından negatif yönde -14,41 düzeyinde, orta üstü (1601TL-3200TL) gelirli ailelerin öğrencilerinin Türkçe dersi başarı testi puanlarının ortalamalarından negatif yönde -22,75 düzeyinde, orta (801TL-1600TL) gelirli ailelerin

öğrencilerinin Türkçe dersi başarı testi puanlarının ortalamalarından negatif yönde -15,25 düzeyinde farklılaşmıştır.

Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, farkın kaynağının üst düzey (3201TL ve üstü) ve orta üstü (1601TL-3200TL) gelirli ailelerin öğrencilerinin olduğu görülmektedir.

Scheffe Testi'nden elde edilen verilerden yola çıkarak, ailelerin gelir durumu yükseldikçe, öğrencilerin başarı testi puanlarının da yükseldiği söylenebilir. Ancak, ailesi üst düzey gelire sahip öğrencilerin Türkçe dersi başarı testinden aldıkları puanlar, ailesi orta üstü gelire sahip öğrencilerin Türkçe dersi başarı testinden aldıkları puanlardan az bir farkla düşük bulunmuştur. Bu durum üst düzey gelire sahip ailelerin beklenti düzeyinin çok yüksek olmasına bağlı olarak öğrencilerin başarı durumlarının olumsuz yönde etkilendiği şeklinde yorumlanabilir.

12. İlköğretim Öğrencilerinin Başarılarına Göre Türkçe Dersi Başarı Testinden Aldıkları Puanlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin başarı durumuna göre Türkçe dersi başarı testinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmış, görüşleri arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek için varyans analizi yapılmıştır. Bu amaçla elde edilen bulgular aşağıda tablo halinde verilerek, gerekli yorumlar yapılmıştır.

Tablo 35 Başarı Durumuna Göre Öğrencilerin Türkçe Dersi Başarı Testi Puanlarının Ortalama ve Sapma Değerleri

Öğrenci Başarısı	N	\bar{X}	SS
Zayıf	17	34,4118	22,07108
Geçer	32	39,6875	15,75710
Orta	110	43,3636	17,12219
İyi	224	60,7813	18,85016
Pekiyi	234	82,1368	14,74120
Toplam	617	63,9546	23,39840

Başarı notlarına göre öğrencilerin Türkçe dersi başarı testinden aldıkları puanların ortalama değerleri incelendiğinde başarı durumu pekiyi ($\bar{X}=82,13$) olan öğrencilerin en yüksek düzeyde olduğu, başarı düzeyi zayıf ($\bar{X}=34,41$) olan öğrencilerin ise en düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 36 Başarı Durumuna Göre Öğrencilerin Türkçe Dersi Başarı Testinden Aldıkları Puanların Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Gruplar Arası	159934,377	4	39983,594	138,002	,000 P< 0,05 olduğu için fark önemli
Grup İçi	177316,352	612	289,733		
Toplam	337250,729	616			

Tablo 40 incelendiğinde öğrencilerin bir önceki yıl başarı durumuna göre Türkçe dersi başarı testi puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir [**F(4,612)= 138,002; p<0.05**].

Tablo 39 incelendiğinde bir önceki dönem başarı durumu pekiyi ($\bar{X}=82,13$) olan öğrencilerin ortalamaları ile başarı durumu zayıf ($\bar{X}=34,41$) olan öğrencilerin ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Scheffe Testi sonuçları aşağıdaki Tablo 41’de verilmiştir.

Tablo 37 Başarı Durumuna Göre Öğrencilerin Türkçe Dersi Başarı Testinden Aldıkları Puanların Sheffe Testi Sonuçları

FARKIN KAYNAĞI	OF	SS	P
Zayıf –İyi	-26,36	4,28	,000
Pekiye	-47,72	4,27	,000
Geçer – İyi	-21,09	3,21	,000
Pekiye	-42,44	3,20	,000
Orta – İyi	-17,41	1,98	,000
Pekiye	-38,77	1,96	,000
İyi – Zayıf	26,36	4,28	,000
Geçer	21,09	3,21	,000
Orta	17,41	1,98	,000
Pekiye	-21,35	1,59	,000
Pekiye – Zayıf	47,72	4,27	,000
Geçer	42,44	3,20	,000
Orta	38,77	1,96	,000
İyi	21,35	1,59	,000

Tablo 41 incelendiğinde, farkın kaynağının başarısı pekiye ve iyi olan öğrenciler olduğu görülmektedir.

Başarı durumu zayıf olan öğrencilerin Türkçe dersi başarı testi puanlarının ortalamaları, başarı durumu iyi olan öğrencilerin Türkçe dersi başarı testi puanlarının ortalamalarından negatif yönde -26,36 düzeyinde, başarı durumu pekiye olan öğrencilerin

Türkçe dersi başarı testi puanlarının ortalamalarından negatif yönde -47,72 düzeyinde farklılaşmıştır.

Başarı durumu geçer olan öğrencilerin Türkçe dersi başarı testi puanlarının ortalamaları, başarı durumu iyi olan öğrencilerin Türkçe dersi başarı testi puanlarının ortalamalarından negatif yönde -21,09 düzeyinde, başarı durumu pekiyi olan öğrencilerin Türkçe dersi başarı testi puanlarının ortalamalarından negatif yönde -42,44 düzeyinde farklılaşmıştır.

Başarı durumu orta olan öğrencilerin Türkçe dersi başarı testi puanlarının ortalamaları, başarı durumu iyi olan öğrencilerin Türkçe dersi başarı testi puanlarının ortalamalarından negatif yönde -17,41 düzeyinde, başarı durumu pekiyi olan öğrencilerin Türkçe dersi başarı testi puanlarının ortalamalarından negatif yönde -38,77 düzeyinde farklılaşmıştır.

Başarı durumu iyi olan öğrencilerin Türkçe dersi başarı testi puanlarının ortalamaları, başarı durumu zayıf olan öğrencilerin Türkçe dersi başarı testi puanlarının ortalamalarından pozitif yönde 26,36 düzeyinde, başarı durumu geçer olan öğrencilerin Türkçe dersi başarı testi puanlarının ortalamalarından pozitif yönde 21,09 düzeyinde, başarı durumu orta olan öğrencilerin Türkçe dersi başarı testi puanlarının ortalamalarından pozitif yönde 17,41 düzeyinde, başarı durumu pekiyi olan öğrencilerin Türkçe dersi başarı testi puanlarının ortalamalarından negatif yönde -21,35 düzeyinde farklılaşmıştır.

Başarı durumu pekiyi olan öğrencilerin Türkçe dersi başarı testi puanlarının ortalamaları, başarı durumu zayıf olan öğrencilerin Türkçe dersi başarı testi puanlarının ortalamalarından pozitif yönde 47,72 düzeyinde, başarı durumu geçer olan öğrencilerin Türkçe dersi başarı testi puanlarının ortalamalarından pozitif yönde 42,44 düzeyinde, başarı durumu orta olan öğrencilerin Türkçe dersi başarı testi puanlarının ortalamalarından pozitif yönde 38,77 düzeyinde, başarı durumu iyi olan öğrencilerin Türkçe dersi başarı testi puanlarının ortalamalarından pozitif yönde 21,35 düzeyinde farklılaşmıştır.

Elde edilen veriler değerlendirildiğinde, bir önceki dönem başarı durumu yüksek olan öğrencilerin Türkçe dersi başarı testinden aldıkları puanların da yüksek olduğu söylenebilir.

13. İlköğretim Öğrencilerinin Türkçe Dersindeki Akademik Benlik Düzeylerine İlişkin Görüşleri İle Türkçe Dersi Başarı Testi'nden Aldıkları Puanlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe dersindeki akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşleri ile Türkçe Dersi Başarı Testi'nden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları standart sapmaları hesaplanmış, görüşleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 42'da verilmiştir.

Tablo 38 Öğrencilerin Akademik Benlik Düzeylerine İlişkin Görüşleri İle Türkçe Dersi Başarı Testinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	SD	t	P
Toplam	Kız (1)	30 6	56,1078	1,09776	615	-3,298	,194 P< 0,05 olmadığı için fark önemsiz
	Erkek (2)	31 1	61,4244	1,17888			

Tablo 42 incelendiğinde araştırmaya katılan deneklerin Türkçe dersi akademik benlik kavramı ölçeğine ilişkin görüşler ile Türkçe dersi başarı testinden aldıkları puanların T-testi sonuçlarında [**t(615)=3,298**]; **p<0,05**] düzeyinde anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersi akademik benlik kavram düzeyleri ile Türkçe dersi başarı testinden aldıkları puanların benzer düzeyde olduğu söylenebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, bir önceki bölümde açıklanan bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlar doğrultusunda geliştirilen öneriler yer almaktadır.

Sonuçlar

Bu araştırmanın problemi olan “İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersindeki akademik benlik düzeylerinin başarılarına etkisi nedir? sorusuna, araştırma sonucunda ulaşılan cevaplar şöyledir:

1. İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersi akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin ortalaması incelendiğinde % 91 ile “Türkçe dersinde başarılı olmak için elimden geleni yaparım.” maddesinin en yüksek düzeyde olduğu, % 67 ile “Türkçe dersinde kendimi sınıf arkadaşlarıma göre daha başarılı görüyorum.” maddesinin en düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Akademik benlik kavramı, öğrencinin öğrenme özgeçmişine dayalı olarak herhangi bir öğrenme birimini öğrenip öğrenemeyeceğine ilişkin kendini algılayış tarzlarıdır (Senemoğlu, 2005: 451). Buradan yola çıkarak öğrencilerin Türkçe dersiyle ilgili kendilerini yetersiz hissedenlerin sayısının az olduğu söylenebilir. Sonuç olarak araştırma sonucunda elde edilen bulgular, araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunun Türkçe dersiyle ilgili olarak ya orta düzeyde ya da yüksek düzeyde akademik benliğe sahip olduklarını göstermektedir.

2. Devam ettikleri okullara göre ilköğretim öğrencilerinin Türkçe dersi akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Okulların SBS başarı düzeyi yükseldikçe, öğrencilerin Türkçe dersi akademik benlik düzeyinin yükseldiği söylenebilir. Ancak, SBS sıralamasında ikinci sırada yer alan Makbule Süleyman Alkan İlköğretim Okulu’na devam eden öğrencilerin akademik benlik düzeylerine ilişkin ortalama puanlarının, İsmet Yorgancılar İlköğretim Okulu’na ve Ege İhracatçıları Birliği İlköğretim Okulu’na devam eden öğrencilerin akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin ortalama puanlarından düşük olduğu görülmektedir. Bu durumun sınıf ortamından ve sınıftaki öğrenci sayılarının fazlalığından kaynaklandığı söylenebilir. Söz konusu farklılaşma, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan okullarda okuyan öğrencilerin, sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan okullarda okuyan öğrencilere göre Türkçe dersi akademik benlik düzeyinin daha fazla geliştiği şeklinde yorumlanabilir. Bir başka deyişle, okulların bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyin, öğrencilerin Türkçe dersi akademik benlik düzeyleri arasında oluşan farklılıkta önemli bir etken olduğu söylenebilir. Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan okullara devam eden öğrencilerin daha fazla olanağa sahip olmalarının, bu okullara devam eden

öğrencilerin Türkçe dersi akademik benlik düzeyleri arasında oluşan farklılıkta önemli bir faktör olduğu söylenebilir.

Konuyla ilgili yurtiçi ve yurt dışı literatür incelendiğinde, devam ettikleri okullara göre öğrencilerin Türkçe dersi akademik benlik kavramları arasındaki ilişki yönünden karşılaştıran bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle, devam ettikleri okullara göre öğrencilerin Türkçe dersi akademik benlik düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik bulguları diğer araştırma bulgularıyla ilişkilendirebilme şansı bulunmamaktadır.

3. Cinsiyete göre ilköğretim öğrencilerinin Türkçe dersi akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Söz konusu farklılaşmanın, araştırmamızın örneklemini oluşturan kız öğrencilerin Türkçe dersi başarı testinden aldıkları puanların daha yüksek olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Cinsiyetlerine göre, kız öğrencilerin Türkçe dersi akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşleri ($\bar{X}=135,89$) erkek öğrencilerin Türkçe dersi akademik benlik kavramı ölçeğine ilişkin görüşlerinin ($\bar{X}=130,57$) daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Bu benzerlik, kız öğrencilerin Türkçe dersi başarı testinden aldıkları puanların ortalamasının, erkek öğrencilerin Türkçe dersi başarı testinden aldıkları puanların ortalamasından daha yüksek olmasıyla da paralellik göstermektedir.

Nitekim Deniz ve Tuna (2006) tarafından 5-8. sınıf öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada da kız öğrencilerin Türkçe tutumları daha olumlu bulunmuştur. Bu bağlamda, her iki araştırma bulgusunun birbirini desteklediği söylenebilir. Bu durum, kız öğrencilerin okuma ilgi ve alışkanlıklarının daha olumlu olması (Saracaloğlu, Bozkurt ve Serin, 2003; Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Yenice, 2006, 2007) nedeniyle kızların Türkçe'ye ilişkin tutumlarını da olumlu etkilediği biçiminde açıklanabilir. Nitekim çeşitli araştırmalarda kız öğrencilerin sözel yeteneklerinin daha güçlü olduğu yönündeki bulgular (örneğin; Marsh ve diğerleri, 2005) bu vargıyı güçlendirmektedir. Ayrıca Chambers (1999) ile Gardner ve Lambert (1972) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda da kız öğrencilerin dile ilişkin tutumları daha olumlu bulunmuştur (Akt: Karasakaloğlu ve Saracaloğlu, 2009: 351).

Göktaş (2008: 66) tarafından yapılan araştırmada, kız öğrencilerin akademik benlik saygısı ortalamaları, erkek öğrencilere göre anlamlı bir biçimde yüksek bulunmuştur.

Elde edilen bu bulgu, Arabacı (2006: 63) tarafından Fen Bilgisi Dersi ile ilgili yapılan araştırmadan elde edilen bulgudan farklılık göstermektedir. Arabacı (2006: 63) tarafından yapılan araştırmada, cinsiyete göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Çağlar (2010: 74) tarafından yapılan benzer bir araştırmaya göre, ilköğretim II. kademe öğrencilerinin akademik benlik kavramları cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Elde edilen bulgular sonucunda akademik benlik kavramının kızların lehine farklılık

gösterdiği tespit edilmiştir. Bu konuda yapılan araştırmalarda birbirinden oldukça farklı sonuçlar ortaya çıkmıştır. Bazı araştırmalarda ergen erkeklerde daha yüksek akademik benlik kavramı puanları tespit edilmiş (Marsh, 1993), bazılarında ise tam tersine ergen kızlarda daha yüksek akademik benlik kavramı puanları olduğuna dair bulgular bildirilmiştir (Britner, 2002; Hendricks, 2002). Bazı araştırmalarda ise akademik benlik kavramı puanlarında, herhangi bir yaşta cinsiyet farklılığı olmadığı belirlenmiştir (Marsh ve diğ., 1985; Piyancı, 2007: 34).

Akademik benlik kavramıyla ilgili araştırma bulgularındaki bu farklılıklar ölçüm araçlarının birbirinden farklı olmasından, araştırmaların farklı yaş, farklı cinsiyette kullanılmış olmasından ve ölçeklerin geçerliliğinin korunamamış olmasından kaynaklanıyor olabilir (Marsh, 1993: 855–856). Sonuç olarak araştırmalar birbirleriyle paralellik göstermiyor olsalar da elde etmiş olduğumuz bulgulara göre akademik benlik kavramı, kızların lehine önemli bir farklılık olduğunu göstermektedir (Akt: Çağlar, 2010: 86).

4. Annelerinin öğrenim durumuna göre ilköğretim öğrencilerinin Türkçe dersi akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Annelerinin eğitim düzeyi yükseldikçe akademik benlik kavramı ölçeğine verilen cevapların ortalama puanları da yükselmektedir. Ancak, annesi lisansüstü eğitim gören öğrencilerin akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin ortalama puanları, annesi lisans mezunu olan öğrencilerin akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin ortalama puanlarından az bir farkla düşük bulunmuştur. Bu durum lisansüstü eğitim gören annelerin beklenti düzeyinin çok yüksek olmasına bağlı olarak öğrencilerin akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin olumsuz yönde etkilendiği şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin Türkçe dersi akademik benlik düzeyleri arasındaki farklılaşma, annelerin öğrenim durumuna göre Türkçe dersi başarı testinden aldıkları puanlar arasındaki farklılaşma ile paralellik göstermektedir. Öğrencilerin Türkçe dersi akademik benlik düzeylerinin ders başarılarından etkilendiği söylenebilir.

Göktaş (2008: 143)'ın aktardığına göre elde edilen bu bulgu Cevher (2004) tarafından yapılan benzer bir araştırmanın bulgularıyla örtüşmemektedir. Cevher (2004) tarafından yapılan araştırmaya göre, anne öğrenim düzeyleri yükseldikçe öğrencilerin akademik benlik saygısı düzeyleri düşmektedir.

Arabacı (2006: 65) tarafından yapılan araştırmaya göre, anne öğrenim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin akademik öz kavram düzeyleri de yükselmektedir. Bu bağlamda, elde edilen bulgu Arabacı (2006: 65) tarafından elde edilen bulgularla örtüşmektedir.

Öğrencilerin annelerinin öğrenim durumu yükseldikçe, çocuklarıyla daha çok ilgilendikleri, onlara daha çok imkan sağlamaya çalıştıkları ve güdülenme düzeylerini yükselttikleri, dolayısıyla öğrenci akademik benlik düzeyini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

5. Babalarının öğrenim durumuna göre ilköğretim öğrencilerinin Türkçe dersi akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Babalarının eğitim düzeyi yükseldikçe akademik benlik kavramı ölçeğine verilen cevapların ortalama puanları da yükselmektedir. Ancak, babası lisansüstü eğitim gören öğrencilerin akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin ortalama puanları, babası lisans mezunu olan öğrencilerin akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin ortalama puanlarından az bir farkla düşük bulunmuştur. Bu durum lisansüstü eğitim gören babaların beklenti düzeyinin çok yüksek olmasına bağlı olarak öğrencilerin akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin olumsuz yönde etkilendiği şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin Türkçe dersi akademik benlik düzeyleri arasındaki farklılaşma, babalarının öğrenim durumuna göre Türkçe dersi başarı testinden aldıkları puanlar arasındaki farklılaşma ile paralellik göstermektedir. Öğrencilerin Türkçe dersi akademik benlik düzeylerinin ders başarılarından etkilendiği söylenebilir.

Göktaş (2008: 81) tarafından yapılan benzer bir araştırmaya göre, babaların öğrenim düzeyi yükseldikçe, akademik benlik sayısı yükselmektedir.

Arabacı (2006: 66) tarafından yapılan araştırmaya göre, baba öğrenim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin akademik öz kavram düzeyleri de yükselmektedir. Bu bağlamda, elde edilen bulgu Arabacı (2006: 66) tarafından elde edilen bulgularla örtüşmektedir.

Öğrencilerin babalarının öğrenim durumu yükseldikçe, çocuklarıyla daha çok ilgilendikleri, onlara daha çok imkan sağlamaya çalıştıkları ve güdülenme düzeylerini yükselttikleri, dolayısıyla öğrenci akademik benlik düzeyini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

6. Öğrencilerin gelir durumuna göre ilköğretim öğrencilerinin Türkçe dersi akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Ailelerin gelir düzeyi yükseldikçe, öğrencilerin Türkçe dersi akademik benlik düzeylerinin arttığı söylenebilir.

Öğrencilerin gelir durumuna göre Türkçe dersi akademik benlik düzeyleri arasındaki farklılığın, ailelerin gelir durumuna göre öğrencilerin Türkçe dersi başarı testinden aldıkları puanlar arasındaki farklılaşmayla paralellik göstermektedir. Ailenin gelir durumuna göre öğrencilerin Türkçe dersi akademik benlik düzeyleri arasındaki farklılığın, ailenin gelir durumuna göre öğrencilerin Türkçe dersi başarı testinden aldıkları puanlar arasındaki farklılıktan etkilendiği söylenebilir.

Öğrencilerin ailelerinin gelir düzeyi arttıkça, çocuklarına daha çok olanak sağladıkları, umutlarının yükseldiği ve bu durumun öğrencilerin Türkçe dersi akademik benlik düzeylerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Göktaş (2008: 83) tarafından yapılan benzer bir araştırmaya göre, öğrencilerin gelir durumu yükseldikçe, öğrencilerin akademik benlik saygı düzeyleri yükselmektedir.

Elde edilen bu bulgu Cevher (2004) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla örtüşmemektedir. Ancak Cevher (2004), hipotezini desteklemeyen bu durumun araştırmanın örneklem yapısından kaynaklanabileceğini belirtmiştir.

7. Öğrencilerin bir önceki dönem başarı durumuna göre ilköğretim öğrencilerinin Türkçe dersi akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Başarı düzeyi yükseldikçe, öğrencilerin Türkçe dersi akademik benlik düzeylerinin yükseldiği söylenebilir. Buradan yola çıkarak, öğrencilerin geçmiş başarıları ya da daha başarılı olmak istemeleri öğrencileri olumlu yönde güdülemiş ve Türkçe dersi akademik benlik düzeylerinin olumlu yönde gelişmesine katkı sağladığı söylenebilir. Ancak bir önceki dönem/yıl başarı durumu geçer olan öğrencilerin akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin ortalama puanları, bir önceki dönem/yıl başarı durumu orta olan öğrencilerin akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin ortalama puanlarından yüksektir. Bu durumun bireysel nedenlerden kaynaklandığı söylenebilir.

Öğrencilerin bir önceki dönem başarı durumuna göre Türkçe dersi akademik benlik düzeyleri arasındaki farklılığın, bir önceki dönem başarı durumuna göre öğrencilerin Türkçe dersi başarı testinden aldıkları puanlar arasındaki farklılaşmayla paralellik göstermektedir. Bir önceki dönem başarı durumuna göre öğrencilerin Türkçe dersi akademik benlik düzeyleri arasındaki farklılığın, bir önceki dönem başarı durumuna göre öğrencilerin Türkçe dersi başarı testinden aldıkları puanlar arasındaki farklılıktan etkilendiği söylenebilir. Öğrencinin akademik alanda kendini başarılı görmesi, akademik benlik düzeyini yükseltmektedir.

Çağlar (2010: 88)'ın yaptığı benzer bir araştırmaya göre, ilköğretim II. kademe öğrencilerinin akademik benlik kavramları, başarı durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Başarı durumunun artmasıyla akademik benlik kavramı puanlarının yükseldiği tespit edilmiştir. Yapılan araştırmalar da akademik benlik kavramını en iyi açıklayan değişkenin başarı durumu olduğunu ortaya koymaktadır (Piyancı, 2007; Çakır ve diğ., 2000; Gordon, 1997; Brookover ve diğ., 1964; Boylan, 1996). Başarılı oldukça akademik benlik kavramı puanları artar. Başarı sahibi olmak öğrencileri motive eder ve o alanda çalışmaya istekli hale getirir. Bu sebeple kendisini Türkçe alanında başarılı gören bir öğrencinin doğal olarak akademik benlik kavramı yükselecektir. Buradan yola çıkarak öğrencilerin başarılı olmalarının onlara yeterlilik duygusunu yaşattığı sonucuna varılabilir. Çünkü yıllarca süren başarı ve övgü ya da başarısızlık ve yergi kişinin kendi kendisi hakkında bazı genel kanılara varmasına neden olacaktır (Kirk, 2000: 50). Dolayısıyla öğrencilerin akademik benlik kavramı puanlarını yükseltebilmek için başarılı olmaya ihtiyaçları vardır. Bu da ancak öğrencilere kendilerini başarılı hissettirmekle sağlanabilir. Bu yüzden de öğretmenlerin, öğrencileri başarılı hissetmelerini sağlayacak etkinlikler yapmaları gerekmektedir. Kısacası başarı, yüksek akademik benlik düzeyine sahip öğrencilerin yetiştirilmesinde anahtar rolü oynamaktadır.

Sonuç olarak başarı ve akademik benlik kavramının birbirleriyle etkileşim içerisinde oldukları ve başarının artması sonucunda akademik benlik kavramı puanlarının da yükseldiği söylenebilir.

8. Cinsiyetlerine göre ilköğretim öğrencilerinin Türkçe dersi başarı testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Söz konusu farklılaşmanın, araştırmamızın örneklemini oluşturan kız öğrencilerin Türkçe dersi akademik benlik düzeylerinin daha yüksek olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Cinsiyetlerine göre, kız öğrencilerin Türkçe dersi başarı testinden aldıkları puanların ($\bar{X}=67,59$) erkek öğrencilerin Türkçe dersi başarı testinden aldıkları puanlardan ($\bar{X}=60,36$) daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Bölükbaş (2010: 87) tarafından yapılan araştırmaya göre, öğrencilerin Türkçe dersi başarı puan ortalamaları incelendiğinde, kız öğrencilerin ortalamalarının erkek öğrencilerinkinden daha yüksek olduğu görülmektedir; ancak, kız öğrenciler lehine olan bu fark, istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bulunmamaktadır. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum ve başarılarını cinsiyet değişkeni bakımından değerlendiren diğer çalışmalarda da (Başaran ve Ateş, 2009; Deniz ve Tuna 2006; Gelbal, 2008; Karasakaloğlu ve Saracaloğlu, 2009; MEB, 2007) kız öğrencilerin tutum ve başarı puanlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

9. Annelerinin öğrenim durumuna göre ilköğretim öğrencilerinin Türkçe dersi başarı testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Annelerin öğrenim durumu yükseldikçe ilköğretim öğrencilerinin Türkçe dersi başarı testinden aldıkları puanların da yükseldiği söylenebilir. Ancak, annesi lisansüstü eğitim gören öğrencilerin Türkçe dersi başarı testinden aldıkları puanların, annesi lisans mezunu olan öğrencilerin Türkçe dersi başarı testinden aldıkları puanlarından az bir farkla düşük bulunmuştur. Bu durum lisansüstü eğitim gören annelerin beklenti düzeyinin çok yüksek olmasına bağlı olarak öğrencilerin başarı durumlarının olumsuz yönde etkilendiği şeklinde yorumlanabilir.

Annenin eğitim düzeyinin öğrencilerin Türkçe dersi başarısına etkileri incelendiğinde ise, annenin eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin başarı puan ortalamalarının arttığı görülmektedir. Annenin eğitim düzeyine göre başarı puan ortalamalarında oluşan farkın yönü ise; „diğer“ (13.92) < „ilköğretim“ (13.95) < „ortaöğretim“ (14.34) < „yüksek öğretim“ (14.86) biçimindedir (Bölükbaş, 2010: 76).

Öğrencilerin annelerinin öğrenim durumu yükseldikçe, çocuklarıyla daha çok ilgilendikleri, onlara daha çok imkan sağlamaya çalıştıkları ve güdülenme düzeylerini yükselttikleri, dolayısıyla öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

10. Babaların öğrenim durumuna göre ilköğretim öğrencilerinin Türkçe dersi başarı testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu bulgulara göre, babanın öğrenim durumu yükseldikçe, İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersi başarı testinden aldıkları puanların da yükseldiği söylenebilir. Ancak, babası lisansüstü eğitim gören

öğrencilerin Türkçe dersi başarı testinden aldıkları puanların, babası lisans mezunu olan öğrencilerin Türkçe dersi başarı testinden aldıkları puanlarından az bir farkla düşük bulunmuştur. Bu durum lisansüstü eğitim gören babaların beklenti düzeyinin çok yüksek olmasına bağlı olarak öğrencilerin başarı durumlarının olumsuz yönde etkilendiği şeklinde yorumlanabilir.

Bölükbaş (2010: 87) tarafından yapılan araştırmaya göre, babanın eğitim düzeyinin öğrencilerin Türkçe dersi başarısına etkileri incelendiğinde ise, babanın eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin başarı puan ortalamalarının arttığı görülmektedir. Farkın yönü; ilköğretim (13.89) < ortaöğretim (14.12) < yüksek öğretim(14.68) biçimindedir.

Görüldüğü gibi, ailenin eğitim düzeyi arttıkça, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum ve başarı puan ortalamaları artmaktadır. Araştırmanın bu bulgusu, çocuğun başarısı üzerinde anne ve babanın eğitim düzeyinin etkisini inceleyen diğer araştırmalarla (Deniz ve Tuna, 2006; Gelbal, 2008; MEB, 2007; Tucker, 1996; Westberry, 1996) paralellik göstermektedir.

Öğrencilerin babalarının öğrenim durumu yükseldikçe, çocuklarıyla daha çok ilgilendikleri, onlara daha çok imkan sağlamaya çalıştıkları ve güdülenme düzeylerini yükselttikleri, dolayısıyla öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

11. Ailenin gelir durumuna göre ilköğretim öğrencilerinin Türkçe dersi başarı testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ailenin gelir düzeyi yükseldikçe, ilköğretim öğrencilerinin Türkçe dersi başarı testinden aldıkları puanların da yükseldiği söylenebilir. Ancak, ailesi üst düzey gelire sahip öğrencilerin Türkçe dersi başarı testinden aldıkları puanlar, ailesi orta üstü gelire sahip öğrencilerin Türkçe dersi başarı testinden aldıkları puanlardan az bir farkla düşük bulunmuştur. Bu durum üst düzey gelire sahip ailelerin beklenti düzeyinin çok yüksek olmasına bağlı olarak öğrencilerin başarı durumlarının olumsuz yönde etkilendiği şeklinde yorumlanabilir.

Gelir durumu yükseldikçe, ailenin çocuğuna daha fazla imkan sunabildiği ve buna dayanarak başarı düzeyinin de yükseldiği söylenebilir.

Konuyla ilgili yurtiçi ve yurt dışı literatür incelendiğinde, ailenin gelir durumuna göre öğrencilerin Türkçe dersi başarı testinden aldıkları puanlar arasındaki ilişki yönünden karşılaştıran bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle, ailenin gelir durumuna göre öğrencilerin Türkçe dersi başarı testinden aldıkları puanlar arasındaki ilişkiye yönelik bulguları diğer araştırma bulgularıyla ilişkilendirebilme şansı bulunmamaktadır.

12. Bir önceki dönem/yıl başarı durumuna göre, ilköğretim öğrencilerinin Türkçe dersi başarı testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgulara göre, bir önceki yıl başarı durumu iyi ve pekiyi olan öğrencilerin Türkçe dersi başarı testinden aldıkları puanların da yükseldiği görülmüştür. Bu bulgudan yola çıkarak,

öğrencilerin başarı durumlarının onları olumlu yönde güdülediği ve başarının devamını sağlamak için daha fazla çaba harcadıkları söylenebilir.

Stephens (1999) çalışmasında, fen bilimleri ile ilgili olan tutumların cinsiyet, akademik benlik kavramı, anne-baba mesleği, sosyo-ekonomik düzey ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yüksek düzeyde akademik benlik kavramı puanına sahip olanların, başarı puanlarının da yüksek olduğu görülmüştür. Burada araştırma sonuçlarına benzer bulguların ortaya konulduğu görülmektedir. Ayrıca Bloom (1998), akademik benlik kavramının başarıyı yordama gücü olarak, en yüksek bir duyuşsal özellik ölçüsü olduğunu belirtmiştir. Bu bakımdan başarı ile akademik benlik kavramı arasındaki ilişki göz ardı edilmemelidir (Demirbaş ve Yağbasan, 2010: 9).

Konuyla ilgili yurtiçi ve yurt dışı literatür incelendiğinde, bir önceki dönem başarı durumuna göre öğrencilerin Türkçe dersi başarı testinden aldıkları puanlar arasındaki ilişki yönünden karşılaştıran bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle, bir önceki dönem başarı durumuna göre öğrencilerin Türkçe dersi başarı testinden aldıkları puanlar arasındaki ilişkiye yönelik bulguları diğer araştırma bulgularıyla ilişkilendirebilme şansı bulunmamaktadır.

13. İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersi akademik benlik düzeylerine ilişkin görüşleri ile Türkçe dersi başarı testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Puanı yüksek olan öğrencilerin daha yüksek akademik benlik kavramı puanına sahip oldukları görülmektedir. Buradan, başarı puanı yüksek öğrencilerin gelecek dönemlerde de bu dersten yüksek düzeyde not alabileceklerini düşündükleri söylenebilir.

Ayrıca Bloom (1998: 116), akademik benlik kavramının başarıyı yordama gücü olarak, en yüksek bir duyuşsal özellik ölçüsü olduğunu belirtmiştir. Bu bakımdan başarı ile akademik benlik kavramı arasındaki ilişki göz ardı edilmemelidir.

Sanchez ve Roda (2003), ilköğretim öğrencilerinin akademik başarıları ile akademik benlik kavramı arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmayla, İspanya'daki 245 özel ve devlet okulunda okuyan öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonunda, akademik performans ile akademik benlik kavramı arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur (Demirbaş ve Yağbasan, 2010: 9).

Çeşitli araştırma sonuçları (Dean, 1977; Arseven, 1979, 1986; Bloom, 1979; Burns, 1982, Newfield ve McElyae, 1983; Gürel, 1986; Ehrman, 1996; Lau ve Chan, 2001; Zeleke, 2004; Marsh ve diğerleri, 2005) akademik benlik tasarımı ile akademik başarı/yeterlik arasında genellikle olumlu ilişkiler bulunduğunu ve öğrencinin okuldaki başarısını etkileyen en önemli etmenin, onun akademik benlik tasarımı olduğunu (Arseven, 1979, 1986; Gürel, 1986; Senemoğlu, 1989; Wigfield ve Jacquelynne, 2002) ortaya koymaktadır. Bu bağlamda,

söz konusu araştırma bulguları ile eldeki araştırma bulguları birbirlerini desteklemektedir (Karasakaloğlu ve Saracaloğlu, 2009: 346).

Marsh ve diğerleri (2005) tarafından yapılan çalışmada da akademik başarının en güçlü yordayıcısının akademik benlik tasarımı olduğu ortaya konulmuştur. Bu bağlamda, eldeki araştırma bulgusunun, sözü edilen çalışma sonucuna paralel olduğu ve birbirlerini desteklediği ifade edilebilir (Karasakaloğlu ve Saracaloğlu, 2009: 346).

İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersi başarılarının belirlenmesi amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin Türkçe başarılarının yordanmasında en güçlü yordayıcılar olarak “Türkçe dersinde ne derece başarılı olduğuna dair öğrenci algısı, evde ders kitabı dışındaki kitap sayısı, annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi ve evdeki olanaklar” gösterilmektedir (MEB, 2007: 60; Akt: Bölükbaş, 2010: 916). Bu belirtilen yordayıcıların çoğu, ailenin sosyoekonomik durumuyla bağlantılıdır. Ailelerin sosyoekonomik durumlarının bir anda değiştirilmesi olası olmamakla birlikte, öğrencilerin başarılarının artırılması için okul ve ailenin işbirliği içinde çalışması, ailenin elinden geldiğince Türkçe temel dil becerilerinin kullanımında model oluşturması, gelecekte eğitim düzeyi yüksek ebeveynlere sahip olmak için şimdiki çocukların, özellikle de kız çocuklarının eğitimine gereken önemin verilmesi gerekmektedir.

Tartışma

Bloom’a göre Tam Öğrenme modelinde öğrenci niteliklerini oluşturan duyuşsal giriş özellikleri; öğrencinin öğrenilecek konuya karşı ilgisi, tutumu ve bu konuya karşı geliştirdiği akademik benlik kavramını kapsamaktadır. Bu üç öge arasında başarıyı belirlemede en yüksek etkiye sahip olan akademik benlik kavramı öğrencinin o dersi başarabilmeye olan inancıdır. Bloom’a göre akademik benlik kavramı öğrenci başarısı değişkeninin dörtte birini açıklama gücündedir.

Öğrenciler okul yaşantıları boyunca kendi kendilerine derslere ilişkin çeşitli düşünceler oluştururlar. Bu düşünceler doğrultusunda bazı derslere gereken önemi vermezken, bazı derslerde de yüksek not almak için çok çalışırlar. Öğrencilerin yaşamlarında yıllarca süren başarı ve övgü ya da başarısızlık ve yergi öğrencilerin kendileri hakkında bazı genel yargılara varmasını sağlamaktadır. Okuldaki başarılar yeni başarılarla; başarısızlıklar ise yeni başarısızlıklara neden olmaktadır.

Benlik kavramı bir kez oluştuktan sonra onu değiştirmek güçtür; ancak olanaksız değildir. Öğretmenler olumlu ve yapıcı davranışlarla ve yaratacakları başarı fırsatlarıyla öğrencilerin benlik kavramlarını olumlu yönde etkileyebilir ve yavaş yavaş değişmesine yardım edebilirler. Olumlu benlik kavramı geliştirilmesiyle ilgili olarak şu önerilerin yararlı olacağı düşünülmektedir (Woolfolk (1990); Açıköz, 2000:40):

1. Bütün öğrencilerin başarıları kadar çabalarına da değer veriniz.
2. Fiziksel ve psikolojik yönden güvenli bir çevre yaratınız.
3. Kendi yanlılıklarınızın farkına varınız.
4. Öğretim ve gruplama işlemleri açısından gerekeni yapınız. Problem öğrencilerle baş etme ya da bazı öğrencilerle ilişki kurmama üzerinde odaklaşmayınız.
5. Değerlendirme ölçütlerini açıkça ortaya koyunuz.
6. Uygun öz-eleştiri ve öz-ödül yöntemlerinin kullanılmasına örnek olunuz.
7. Yıkıcı yarışmadan kaçınınız. Öğrencilerin daha önceki başarı durumlarını aşmalarını sağlayınız.
8. Bir davranışını beğenmeseniz bile o sizin öğrencinizdir.
9. Olumlu benlik kavramının dünyadaki başarılarından ve çevredeki önemli insanlardan kaynaklandığını unutmayınız.

Yapılan araştırma sonuçlarına göre Türkçe dersi başarısı ile akademik benlik kavramı arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Türkçe ders başarısı notlarla ölçülmüştür. Notu yüksek olan öğrencilerin bu derse karşı olumlu akademik benlik kavramı geliştirdikleri görülmüştür. Bunun için notu bir baskı aracı olarak kullanmak öğrencilerin bu derse karşı olumsuz akademik benlik geliştirmesine yol açabilir.

Öğrenim ve gelir düzeyi yüksek olan ailelerin çocuklarının ders notlarının yüksek ve bu notlara bağlı olarak geliştirdikleri akademik benlik düzeylerinin olumlu olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin akademik benlik kavramlarını geliştirmenin yolu, onlara başarı duygusunu tattırmak kadar, kendi akademik yeterliklerini sınama ve tanıma olanağı yaratmaktan da geçmektedir. Öğrencinin kendi akademik yeterliklerini (kendi öğrenme sürecini planlama, izleme ve değerlendirmesine olanak sağlayacak, proje çalışmaları, işbirlikli öğrenme vb.) değişik öğrenme etkinliklerinde sınayarak, kendi akademik yeterliklerine ilişkin algılarını, bir başka deyişle akademik benlik kavramını geliştirmek olanaklıdır (Özerkan, 2007). Farklı derslerde yapılan araştırmalar bu durumu desteklemektedir. Örneğin; Özkal (2000) çalışmasında sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin geleneksel öğretim yöntemlerine göre akademik benlik kavramını daha olumlu yönde etkilediğini tespit etmiştir. Demirbaş ve Yağbasan (2007) çalışmasında fen bilgisi dersinde sosyal öğrenme teorisine dayalı öğretimin öğrencilerin akademik benlik kavramlarının gelişimine katkı sağladığını bulmuştur. Başbay ve Senemoğlu (2009) öğretim tasarımı dersinde projeye dayalı öğretimin

öğrencilerin akademik benlik kavramları üzerinde olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak, öğrenci merkezli öğretimin öğrencilerin akademik benlik kavramları üzerinde olumlu etkiler yarattığı söylenebilir.

Öneriler

Araştırma bulguları sonucu öğretmenlere, program geliştirme uzmanlarına, okul yöneticilerine ve ailelere öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin akademik benlik düzeylerini geliştirmeleri için şu önerilerde bulunulabilir:

Uygulama Önerileri

1. Türkçe öğretim programı ile ağırlıklı bir biçimde gündeme gelen duyuşsal kazanımların değerlendirilmesine gereken önem verilmeli, bu amaçla değerlendirme araçları geliştirilmelidir.
2. Türkçe öğretim programı uygulanırken, duyuşsal kazanımların değerlendirilmesine gereken önem verilmeli, bu amaçla gereken ölçme araçları hazırlanarak, bunların öğretim ortamında kullanımı sağlanmalıdır.
3. Öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin geliştirdikleri akademik benlik kavramları ile başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin akademik benlik kavramlarını olumlu yönde geliştirici etkinliklere yer verilmelidir.
4. Akademik benlik kavramının Türkçe başarısını olumlu etkilediği dikkate alındığında, öğretmen adaylarının benlik kavramlarının geliştirilmesi gerekli görülmektedir. Bu nedenle, öğrencilere Türkçe dersinde başarı duygusunun yaşatılması önem taşımaktadır. Öğrencilerin dil yeterlik algısının olumlu yönde gelişmesi için derslerde bireyselleştirilmiş öğretim etkinliklerine daha çok yer verilerek öğrencilerin daha etkin olması, kendilerini daha iyi ifade etmeleri sağlanabilir. Bu öğrencilerin çabaları değerlendirilerek ödüllendirilebilir.
5. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik olumlu akademik benlik düzeyi geliştirmek için, öğretmenlerin konuları ilginç ve öğrencide merak duygusu uyandıracak yapılandırıcı yaklaşımı temel alan öğretim yöntem ve tekniklerini tercih etmelidirler.
6. Öğretmenlere akademik benlik kavramı ile ilgili konferans ve seminerler verilmelidir.
7. Öğrencilerin Türkçe dersindeki akademik benlik düzeyleri ile öğretim yöntemleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyan araştırmalar yapılabilir.

8. Tüm derslerinde öğrencilerin başarılı olmaları için etkili ve verimli çalışma yöntemleri kazandırılmalıdır.
9. Öğrencilerin Türkçe dersi ilgili duyuşsal özelliklerini belirleyici anket ve testler uygulanmalıdır.
10. Öğrencilerin ilgi ve yetenekleri göz önünde bulundurulmalıdır.
11. Okul rehberlik servisleri duyuşsal özellikleri ölçen test ve envanterleri kullanarak öğrenci, öğretmen ve velilere rehberlik etmelidirler. Okul rehberlik servisinin desteğine başvurulmalıdır.
12. Öğretmenler hizmet içi eğitim ve çeşitli seminerlerle duyuşsal özelliklerin başarı üzerindeki etkisi hakkında bilgilendirilmelidirler.
13. Aileler çeşitli seminerlerle duyuşsal özelliklerin ve ailenin başarı üzerindeki etkisi hakkında bilgilendirilmelidir.
14. Türkçe dersinde öğrencilerin başarılı olmaları için başarıyı etkileyen etmenler araştırılmalı, tespit edilmeli ve başarıyı artırmak için gerekli önlemler alınmalıdır.
15. Öğrencilerin derslerle ilgili olarak akademik benlik kavramlarını belirleyici anketler uygulanmalıdır.
16. Farklı okul türlerinde öğrencilerin akademik benlik kavramları ve başarıları arasında anlamlı fark bulunmaktadır.

Araştırma Önerileri

1. Farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin akademik benlik kavramları üzerine bir araştırma yapılabilir.
2. Akademik benlik kavramının oluşmasında öğretmen davranışlarının etkisi araştırılabilir.
3. Öğretmenlerin akademik benlik kavramının, öğrencilerin akademik benlik kavramına etkisi araştırılabilir.
4. Akademik benlik kavramının gelişimine olumlu katkı sağlayacak öğretme-öğrenme etkinlikleri ile ilgili araştırmalar yapılabilir.
5. Akademik benlik kavramının gelişme sürecine ilişkin değişkenler araştırılabilir.

6. Aile bireylerinin mesleğine, dışsal faktörlere, öğrenme-öğretme ortamlarına göre öğrencilerin akademik benlik kavram düzeyleri ile ders başarısı arasındaki ilişki araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (2000). **Etkili Öğrenme ve Öğretme**. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Açıkgöz Ü. K. (2007). **Etkili Öğrenme ve Öğretme** (Yedinci Baskı). İzmir, Biliş Yayıncılık
- Akkaya N. (2009). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi. <http://www.befjournal.com.tr/index.php/dergi/article/viewArticle/223> (10 Mart 2011).
- Akyol, H. (2000). Hikaye Haritası Yöntemiyle Metin Öğretimi. Milli Eğitim Bakanlığı Dergisi. <http://www.meb.gov.tr/index1024.htm> (18 Mart 2011)
- Akyol H. (2008). **Türkçe Öğretim Yöntemleri**. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Altinkurt Y. (2008). Öğrenci Devamsızlıklarının Nedenleri ve Devamsızlığın
- Akademik Başarıya Olan Etkisi <http://sbe.dumlupinar.edu.tr/20/129-142.pdf> (10 Mayıs 2011)
- Arabacı G., (2006). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Akademik Öz Kavramları ile Başarıları arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydın F. (2011). Ortaöğretim Öğrencilerinin Coğrafya Dersine Yönelik Akademik Benlik Düzeylerinin Değerlendirilmesi. **International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic** (2011)
- Baltaş A. Başarının Ardındaki İnsan. <Http://Www.Baltas-Baltas.Com/Makaleler.Asp?Makaleid=156> (12.04.2011)
- Başbay M. ve Senemoğlu N. Projeye Dayalı Öğretimin Akademik Benlik Kavramı ve Derse Yönelik Tutuma Etkisi. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. (2009)
- Baykul, Y. (1999). **İlköğretimde Ölçme ve Değerlendirme**. MEB Modül Kitap
- Baymur, F. (1984). **Genel Psikoloji**. (6. Basım) İstanbul :Bilim Kültür Eserleri Dizisi.

Bloom, B. (Çeviren: Durmuş Ali Özçelik). (1979) **İnsan Nitelikleri ve Öğrenme**. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Bloom, B. (Çeviren: Durmuş Ali Özçelik). (1998) **İnsan Nitelikleri ve Öğrenme**. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Bölükbaş F. (2004). Yansıtıcı Öğretim ile Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/27/749/9563.pdf> (24 Mart 2011)

Bölükbaş F. (2010). İlköğretim Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarının Başarı-Cinsiyet-Ailenin Eğitim Düzeyi Bağlamında Değerlendirilmesi. **International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic** (2010)

Calp, M. (2005). **Özel Öğretim Alanı Olarak, Türkçe Öğretimi**. Konya: Eğitim Kitabevi.

Cüceloğlu, D. (1999) **İnsan ve Davranışı**, (9. Baskı), İstanbul: Remzi Yayınevi

Cüceloglu, D. (2006) **Basarıya Götüren Aile, Sınav Döneminde Anababalık.**, İstanbul: Remzi Kitabevi.

Dawn B., Ley K. (2002) Brief Report: Self-Efficacy of Developmental College Students <http://www.questia.com/googleScholar.qst?docId=5001505430> (21 Mayıs 2011)

Delamater J.(2006). **Handbook Of Social Psychology**. USA

Demirel, Ö. (2004). **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**, Ankara: PegemA Yayıncılık.

Demirbaş M., Yağbasan R. Sosyal Öğrenme Teorisinin, İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerindeki Akademik Benlik Kavramı Puanlarının Kalıcılığına Etkisi. **Bilgi Dergisi**. (2007)

Demirbaş M. ve Yağbasan R. Yeni Fen ve Teknoloji Öğretim Programının, İlköğretim Öğrencilerindeki Akademik Benlik Kavramı Gelişimine Etkisi. **Akademik Bakış Dergisi**. Sayı 21.(Temmuz-Ağustos-Eylül 2010)

Duman, M. (2005). Ana Dili Olarak Türkçe Öğretimi Üzerine. **Karaman Dil Kültür ve Sanat Dergisi**.

Erdoğdu Y. (2006). Yaratıcılık İle Öğretmen Davranışları ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler <http://www.e-sosder.com/dergi/1795-106.pdf> (11 Mayıs 2011)

Ertürk, S. (1994). **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Meteksan.

Ertürk, S. (1998). **Eğitimde Program Geliştirme**, Ankara: Meteksan

Erden, M. (1998). **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Anı Yayıncılık

Erdoğan K. (2010). İlköğretim Öğrencilerinin Okuduklarını Anlama ve Anlatma Düzeylerinin Belirlenmesi. http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt3/sayi11pdf/kartal_erdogan.pdf (27 Mart 2011)

Fidan, N. (1996). **Okulda Öğrenme ve Öğretme**. İstanbul: Aklım Yayınevi

Fidan, N. (1998). **Okulda Öğrenme ve Öğretme**. Ankara: Kadioğlu Matbaacılık.

Gelen İ. (2003). Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum, Okuduğunu Anlama ve Kalıcılığa Etkisi. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. <http://tez2.yok.gov.tr/> (12 Nisan 2011)

Gömlersiz, M. (2008). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Güneş, F. (2006). İlköğretim Programlarında Yeni Yaklaşımlar. Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi Sayı :54 <http://yayim.meb.gov.tr> (25 Nisan 2011)

Güntan, D. (2008). İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersindeki Akademik Benlikleriyle Başarıları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Dönem Projesi. DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Harter S. (1999). The Construction Of The Self: A Developmental Perspective http://books.google.com.tr/books?id=ItqgOKmkpqcC&pg=PA1&dq=Contemporary+Issues+and+Historical+Perspectives.+The+construction+of+the+self:+A+developmental+perspective&hl=tr&ei=zLvXTcy5BIT4sgaTp9H3Ag&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCkQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false (21 Mayıs 2011)

Kaptan, S. (1998). **Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri**. Ankara: Tek Işık Web Ofset.

Karasakaloğlu, N.; Saracaloğlu, A.S. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Türkçe Dersine Yönelik Tutumları, Akademik Benlik Tasarımları İle Başarıları Arasındaki ilişki. **Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı 1. (Haziran 2009)

Kaya, F. (2006). İlköğretim Dördüncü Sınıf Türkçe Dersinde Bazı Öğrenme Stratejilerinin Tutum ve Okuduğunu Anlamaya Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kuzgun, Y.(1996) **Akademik Benlik Kavramı Ölçeği El Kitabı**. Ankara: M.E.B. Yayını

Kuzgun Y. (2008). **Meslek Rehberliği ve Danışmanlığında Belli Başlı Yaklaşımla.Rehberlik ve Psikoloji Danışma**. (Geliştirilmiş 9. Baskı), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Küçük, S., (2002), **Örgün Eğitim İkinci Kademe Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme Çalışmalarında Karşılaşılan Güçlükler**, Ankara: M.E.B. Yayını

Malik A. B. The Foundation of Success
<http://books.google.com.tr/books?id=II2Wap9CfmEC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false> (20 Mayıs 2011)

MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) , (2005). **Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5.sınıflar)** Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi

Öz, F. (2003). **Uygulamalı Türkçe Öğretimi**. Ankara: Anı Yayıncılık.

Özbay M. (2009). **Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II**. Ankara: Öncü Basımevi.

Özbay M. (2010). **Türkçe Öğretimi Yazıları**. Ankara: Öncü Basımevi.

Özçelik, D. A (1989). **Eğitim Programları ve Öğretim (Genel öğretim yöntemi)**. Ankara: ÖSYM Yayınları.

Özden Y. (2005). **Öğrenme ve Öğretme**(Yedinci Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

ÖZERKAN Emre (2007). Öğretmenlerin Öz-yeterlik Algıları ile Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Benlik Kavramları Arasındaki İlişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

ÖZKAL N. (2000). İşbirlikli Öğrenmenin Sosyal Bilgilere İlişkin Benlik Kavramı, Tutumlar ve Akademik Başarıya Etkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Piyancı, B. (2007) İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Bilgisayar Dersindeki Akademik Benlik Kavramları İle Başarıları Arasındaki İlişki Nedir? DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Dönem Projesi.

Senemoğlu, N. (1987). “**Bilişsel Giriş Davranışları Ve Dönüt Düzeltmenin Erişiyeye Etkisi**” Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Senemoğlu, N. (1997). **Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya**. Ankara: Özsen Matbaası.

Senemoğlu N. (2005). **Gelişim, Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya**(On İkinci Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi Tic. Ltd. Şti. 598s.

Sever, S. (2002). **Türkçe Öğretim ve Tam Öğrenme**. Ankara: Anı Yayınları.

Schunk D. H., (2009). **Öğrenme Teorileri**. 5. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Sönmez, V. (2004). **Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı**. Ankara: Anı Yayıncılık.

TTKB. (2004). **Yeni Türkçe Dersi Programı ve Kılavuzu**. Ankara: MEB Yayınevi.

Turgut, M. F. (1988). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları**. 6. Baskı Ankara: Saydam Matbaacılık.

Ülper H. (2008). Bilişsel Süreç Modeline Göre Hazırlanan Yazma Öğretimi Programının Öğrenci Başarısına Etkisi. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. <http://tez2.yok.gov.tr/> (12 Nisan 2011)

Ünalın Ş. (2001). **Türkçe Öğretimi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Üstüner A., Şengül M. Türkçe Eğitimi Açısından Test Tekniği http://scholar.google.com.tr/scholar?start=30&q=t%C3%BCrk%C3%A7e+%C3%B6%C4%9Fretiminde+tam+%C3%B6%C4%9Frenme&hl=tr&as_sdt=0 (22 Mart 2011)

Variş, Fatma (1991). **Eğitim Bilimine Giriş**. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Vural M. (2005). **İlköğretim Okulu Ders Programları ve Öğretim Kılavuzları**. Erzurum: Yakutiye Yayıncılık

Yağcı, E. (1994). Sınıf içi Demokratik Öğretimin Öğrenci Erişisi ve Akademik Benlik Kavramına Etkisi, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yenidünya, A. (2005) Lise Öğrencilerinde Rekabetçi Tutum, Benlik Saygısı Ve Akademik Başarı İlişkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Wallen E. N., Fraenkel R. J. (2001) Educational Research: A Guide To The Process [http://books.google.com.tr/books?id=OsO6nhd9c9cC&pg=PA122&dq=Review+of+Educational+Research,+46\(3\):+407%E2%80%9393441.&hl=tr&ei=vcTXTbbgLYbvsgampOX3Ag&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CC8Q6AEwAA#v=onepage&q=Review%20of%20Educational%20Research%2C%2046\(3\)%3A%20407%E2%80%9393441.&f=false](http://books.google.com.tr/books?id=OsO6nhd9c9cC&pg=PA122&dq=Review+of+Educational+Research,+46(3):+407%E2%80%9393441.&hl=tr&ei=vcTXTbbgLYbvsgampOX3Ag&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CC8Q6AEwAA#v=onepage&q=Review%20of%20Educational%20Research%2C%2046(3)%3A%20407%E2%80%9393441.&f=false) (21 Mayıs 2011)

EKLER

EK-1

KİŞİSEL BİLGİ FORMU – AKADEMİK BENLİK KAVRAMI ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenciler,

Bu araştırma akademik benlik kavramının Türkçe dersi başarısını ne derecede etkilediğini belirlemek amacıyla yapılmaktadır. İsminizi yazmanıza gerek yoktur. Elde edilen bilgiler yalnızca araştırma amacıyla kullanılacaktır. İlgili vereceğiniz cevaplar ve katılımınız için teşekkür ederiz. Aşağıdaki ölçek maddelerinden size uygun olan ifadeyi (X) işareti koyarak belirtiniz.

Okulunuz :

Sınıf :

Cinsiyet : Kız () Erkek ()

Anne- Babanızın Öğrenim Durumu:

	Anne	Baba
a) Okur yazar değil	()	()
b) Okur yazar	()	()
c) İlkokul mezunu	()	()
d) Ortaokul mezunu	()	()
e) Lise mezunu	()	()
f) Üniversite mezunu	()	()
g) Üniversite sonrası	()	()

Ailenizin Aylık Geliri:

a) Zengin (3 201 TL ve üstü)		()
b) Orta üstü (1 601 TL – 3 200 TL arası)		()
c) Orta (801 TL – 1 600 TL arası)		()
d) Orta altı (401 TL – 800 TL arası)	()	
e) Düşük düzeyde (400 TL ve altı)		()

Bir Önceki Dönem/Yıl Başarı Durumunuz:

a) Zayıf	()
b) Geçer	()
c) Orta	()
d) İyi	()
e) Pekiyi	()

AKADEMİK BENLİK KAVRAMI ÖLÇEĞİ

Açıklamalar: Aşağıda 44 madde bulunmaktadır. Her bir maddeyi dikkatle okuduktan sonra maddelerin yanında yer alan seçeneklerden en uygun olanın yer aldığı kutucuğu çarpı (X) ile işaretleyiniz.

KKL : Kesinlikle katılıyorum

KL : Katılıyorum

KR: Kararsızım

KM :Katılmıyorum

KKM :Kesinlikle katılmıyorum

Samimi ve değerli katkılarınız için teşekkür ederim.

MADDELER	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
	1	2	3	4	5
1. Türkçe dersinde herhangi bir yardım almadan başarılı olabilirim.	KKL	KL	KR	KM	KKM
2. Türkçe dersinde kendimi sınıf arkadaşlarıma göre daha başarılı görüyorum.	KKL	KL	KR	KM	KKM
3. Türkçe dersindeki başarı notum ile almayı düşündüğüm not arasında bir fark olmaz.	KKL	KL	KR	KM	KKM
4. Türkçe dersindeki başarı notum ile almayı düşündüğüm notlar arasında fark olsaydı kendimi kötü hissederdim.	KKL	KL	KR	KM	KKM
5. Türkçe dersinde kendimi çok rahat hissederim.	KKL	KL	KR	KM	KKM
6. Türkçe dersinde öğrendiklerimi arkadaşlarıma öğretmekten zevk alırım.	KKL	KL	KR	KM	KKM
7. Türkçe dersinden yüksek not almak için çok çalışırım.	KKL	KL	KR	KM	KKM
8. Türkçe dersinde verilen ödevleri özenerek ve düzenli olarak yaparım.	KKL	KL	KR	KM	KKM
9. Türkçe dersinde anlamadığım bir konu olursa öğretmenime rahatlıkla sorarım.	KKL	KL	KR	KM	KKM

10. Türkçe dersinde başarılı olmak için elimden geleni yaparım.	KKL	KL	KR	KM	KKM
11. Türkçe ders saatinin gelmesini heyecanla beklerim.	KKL	KL	KR	KM	KKM
12. Benim için Türkçe dersi çok eğlencelidir.	KKL	KL	KR	KM	KKM
13. Türkçe dersi bütün dersler içinde en sevdiğim derstir.	KKL	KL	KR	KM	KKM
14. Türkçe dersi kolay bir derstir.	KKL	KL	KR	KM	KKM
15. Türkçe dersinde söz almaktan çekinmem.	KKL	KL	KR	KM	KKM
16. Hikaye, şiir kitapları okumaktan çok zevk alırım.	KKL	KL	KR	KM	KKM
17. Bir metni veya bir şiiri okuduktan sonra onunla ilgili soruları rahatlıkla cevaplayabilirim.	KKL	KL	KR	KM	KKM
18. Okuduğum bir metnin veya şiirin ana fikrini rahatlıkla belirleyebilirim.	KKL	KL	KR	KM	KKM
19. Okuduğum bir metnin veya şiirin konusunu rahatlıkla belirleyebilirim.	KKL	KL	KR	KM	KKM
20. Okuduğum kitapların yazarları hakkında bilgi sahibi olmak isterim.	KKL	KL	KR	KM	KKM
21. Yazarlar hakkında araştırma yapmaktan zevk alırım.	KKL	KL	KR	KM	KKM
22. Bir yazıda geçen eşsesli kelimelerin anlamlarını kolayca ayırt edebilirim.	KKL	KL	KR	KM	KKM
23. Türkçe dersinde öğrendiğim ekleri kullanarak yeni kelimeler türetmek bana çok kolay gelir.	KKL	KL	KR	KM	KKM
24. Bir yazıda genel ve özel durumları bildiren ifadeleri rahatlıkla ayırt ederim.	KKL	KL	KR	KM	KKM
25. Okuduğum metinde geçen nesnel ve öznel yargıları kolayca ayırt ederim.	KKL	KL	KR	KM	KKM
26. Bir metinde eksik bırakılan ya da konuyla ilgisi olmayan bilgiyi kolayca bulurum.	KKL	KL	KR	KM	KKM
27. Kelimelerin eş ve zıt anlamlarını bulabilirim.	KKL	KL	KR	KM	KKM
28. Kelimelerin gerçek, mecaz ve terim anlamlarını kolayca ayırt ederim.	KKL	KL	KR	KM	KKM
29. Okuduklarımda 5N 1K (ne, neden, nasıl, nerede, ne zaman, kim) sorularına cevap ararım.	KKL	KL	KR	KM	KKM
30. Okuduklarımda betimleyen (tasvir) ve tanımlayan ifadeleri ayırt edebilirim.	KKL	KL	KR	KM	KKM
31. Bir yazıdaki noktalama yanlışlarını hemen fark ederim.	KKL	KL	KR	KM	KKM
32. Bir yazı yazarken imla kurallarına dikkat ederek yazarım.	KKL	KL	KR	KM	KKM
33. Bir grafikte verilen bilgileri kolayca yorumlayabilirim.	KKL	KL	KR	KM	KKM
34. İlk defa okuduğum kelimelerin anlamını merak ederim.	KKL	KL	KR	KM	KKM
35. Bir konuyu anlatırken olayları oluş sırasına göre anlatabilirim.	KKL	KL	KR	KM	KKM

36. Boş zamanlarımda değişik türlerde kitaplar okumaktan zevk alırım.	KKL	KL	KR	KM	KKM
37. Zorunlu olmasa Türkçe dersine girmezdim.	KKL	KL	KR	KM	KKM
38. Türkçe dersinde başarısız olduğumu düşünürüm.	KKL	KL	KR	KM	KKM
39. Türkçe dersindeki konuları öğrenmekte zorlanırım.	KKL	KL	KR	KM	KKM
40. Türkçe dersi en çok çekindiğim derstir.	KKL	KL	KR	KM	KKM
41. Türkçe dersinde etkinlik yapmaktan sıkılırım.	KKL	KL	KR	KM	KKM
42. Türkçe ders saatinin daha fazla olmasını hiç istemem.	KKL	KL	KR	KM	KKM
43. Türkçe dersiyle ilgili ödevleri yapmak bana çok sıkıcı gelir.	KKL	KL	KR	KM	KKM
44. Türkçe dersinde zaman geçmek bilmez.	KKL	KL	KR	KM	KKM

EK-2

**KİŞİSEL BİLGİ FORMU - AKADEMİK BENLİK KAVRAMI ÖLÇEĞİ
(NİHAİ ÖLÇEK)**

Sevgili Öğrenciler,

Bu araştırma akademik benlik kavramının Türkçe dersi başarısını ne derecede etkilediğini belirlemek amacıyla yapılmaktadır. İsminizi yazmanıza gerek yoktur. Elde edilen bilgiler yalnızca araştırma amacıyla kullanılacaktır. İlgili vereceğiniz cevaplar ve katılımınız için teşekkür ederiz. Aşağıdaki ölçek maddelerinden size uygun olan ifadeyi (X) işareti koyarak belirtiniz.

Adı Soyadı:

Okulunuz :

Sınıf :

Cinsiyet : Kız () Erkek ()

Anne- Babanızın Öğrenim Durumu:

	Anne	Baba
h) Okur yazar değil	()	()
i) Okur yazar	()	()
j) İlkokul mezunu	()	()
k) Ortaokul mezunu	()	()
l) Lise mezunu	()	()
m) Üniversite mezunu	()	()
n) Üniversite sonrası	()	()

Ailenizin Aylık Geliri:

f) Zengin (3 201 TL ve üstü)	()
g) Orta üstü (1 601 TL – 3 200 TL arası)	()
h) Orta (801 TL – 1 600 TL arası)	()
i) Orta altı (401 TL – 800 TL arası)	()
j) Düşük düzeyde (400 TL ve altı)	()

Bir Önceki Dönem/Yıl Başarı Durumunuz:

f) Zayıf	()
g) Geçer	()
h) Orta	()
i) İyi	()
j) Pekiyi	()

AKADEMİK BENLİK KAVRAMI ÖLÇEĞİ

Açıklamalar: Aşağıda 32 madde bulunmaktadır. Her bir maddeyi dikkatle okuduktan sonra maddelerin yanında yer alan seçeneklerden en uygun olanın yer aldığı kutucuğu çarpı (X) ile işaretleyiniz.

KKL : Kesinlikle katılıyorum

KL : Katılıyorum

KR: Kararsızım

KM :Katılmıyorum

KKM :Kesinlikle katılmıyorum

Samimi ve değerli katkılarınız için teşekkür ederim.

MADDELER	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
	1	2	3	4	5
1. Türkçe dersinde herhangi bir yardım almadan başarılı olabilirim.	KKL	KL	KR	KM	KKM
2. Türkçe dersinde kendimi sınıf arkadaşlarıma göre daha başarılı görüyorum.	KKL	KL	KR	KM	KKM
3. Türkçe dersindeki başarı notum ile almayı düşündüğüm not arasında bir fark olmaz.	KKL	KL	KR	KM	KKM
4. Türkçe dersinde kendimi çok rahat hissedirim.	KKL	KL	KR	KM	KKM
5. Türkçe dersinde öğrendiklerimi arkadaşlarıma öğretmekten zevk alırım.	KKL	KL	KR	KM	KKM
6. Türkçe dersinde verilen ödevleri özenerek ve düzenli olarak yaparım.	KKL	KL	KR	KM	KKM
7. Türkçe dersinde anlamadığım bir konu olursa öğretmenime rahatlıkla sorarım.	KKL	KL	KR	KM	KKM
8. Türkçe dersinde başarılı olmak için elimden geleni yaparım.	KKL	KL	KR	KM	KKM
9. Türkçe ders saatinin gelmesini heyecanla beklerim.	KKL	KL	KR	KM	KKM
10. Benim için Türkçe dersi çok eğlencelidir.	KKL	KL	KR	KM	KKM
11. Türkçe dersi kolay bir derstir.	KKL	KL	KR	KM	KKM
12. Türkçe dersinde söz almaktan çekinmem.	KKL	KL	KR	KM	KKM
13. Hikaye, şiir kitapları okumaktan çok zevk alırım.	KKL	KL	KR	KM	KKM

14. Bir metni veya bir şiiri okuduktan sonra onunla ilgili soruları rahatlıkla cevaplayabilirim.	KKL	KL	KR	KM	KKM
15. Okuduğum bir metnin veya şiirin ana fikrini rahatlıkla belirleyebilirim.	KKL	KL	KR	KM	KKM
16. Okuduğum bir metnin veya şiirin konusunu rahatlıkla belirleyebilirim.	KKL	KL	KR	KM	KKM
17. Yazarlar hakkında araştırma yapmaktan zevk alırım.	KKL	KL	KR	KM	KKM
18. Bir yazıda geçen eşsesli kelimelerin anlamlarını kolayca ayırt edebilirim.	KKL	KL	KR	KM	KKM
19. Türkçe dersinde öğrendiğim ekleri kullanarak yeni kelimeler türetmek bana çok kolay gelir.	KKL	KL	KR	KM	KKM
20. Bir yazıda genel ve özel durumları bildiren ifadeleri rahatlıkla ayırt ederim.	KKL	KL	KR	KM	KKM
21. Okuduğum metinde geçen nesnel ve öznel yargıları kolayca ayırt ederim.	KKL	KL	KR	KM	KKM
22. Bir metinde eksik bırakılan ya da konuyla ilgisi olmayan bilgiyi kolayca bulurum.	KKL	KL	KR	KM	KKM
23. Kelimelerin eş ve zıt anlamlarını bulabilirim.	KKL	KL	KR	KM	KKM
24. Kelimelerin gerçek, mecaz ve terim anlamlarını kolayca ayırt ederim.	KKL	KL	KR	KM	KKM
25. Okuduklarımda 5N 1K (ne, neden, nasıl, nerede, ne zaman, kim) sorularına cevap ararım.	KKL	KL	KR	KM	KKM
26. Okuduklarımda betimleyen (tasvir) ve tanımlayan ifadeleri ayırt edebilirim.	KKL	KL	KR	KM	KKM
27. Bir yazıdaki noktalama yanlışlarını hemen fark ederim.	KKL	KL	KR	KM	KKM
28. Bir yazı yazarken imla kurallarına dikkat ederek yazarım.	KKL	KL	KR	KM	KKM
29. Bir grafikte verilen bilgileri kolayca yorumlayabilirim.	KKL	KL	KR	KM	KKM
30. İlk defa okuduğum kelimelerin anlamını merak ederim.	KKL	KL	KR	KM	KKM
31. Bir konuyu anlatırken olayları oluş sırasına göre anlatabilirim.	KKL	KL	KR	KM	KKM
32. Boş zamanlarımda değişik türlerde kitaplar okumaktan zevk alırım.	KKL	KL	KR	KM	KKM

EK-3 TÜRKÇE DERSİ BELİRTKE TABLOSU									
KAZANIMLAR	Birey ve Toplum			Atatürk			Bilim ve Yaşam		
	B*	K*	U*	B*	K*	U*	B*	K*	U*
Okuma öncesi, okuma sırası ve sonrasında metinle ilgili soruları cevaplandırır.	X								
Okuduğu metnin yazarı hakkında bilgi verir.	X			X					
Okuduğu şiirin ana duygusunu belirler.		X							
Okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.						X			X
Okuduklarının konusunu belirler.	X			X			X		
Okuduklarının ana fikrini belirler.		X			X				
Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.		X							
Ekleri kullanarak kelimeler türetir.			X						X
Genel ve özel durumları bildiren ifadeleri ayırt eder.					X				
Okuduğu metindeki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.		X							
Okuduklarında eksik bırakılan ve konuyla ilgisi olmayan bilgiyi fark eder.								X	
Kelimelerin eş ve zıt anlamlarını bulur.				X			X		
Kelimelerin gerçek, mecaz anlamlarını ayırt eder.		X			X				
Kelimelerin terim anlamlarını ayırt eder.		X			X				
Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap arar.		X			X				
Betimleyen ve tanımlayan ifadeleri ayırt eder.		X						X	
Okuduğu metinde verilmeyen noktalama işaretlerini doğru tamamlar.			X						
Okuduklarında imlâ yanlışlarını bulur.			X			X			
Okuduklarını oluş sırasına göre sıralar.				X					
Grafik ve tablo ile verilenleri yorumlar.								X	

* B: Bilgi, K: Kavrama, U:Uygulama.

EK-4

5.SINIF TÜRKÇE DERSİ BAŞARI TESTİ SORULARI

KÜÇÜK LİMON AĞACI

Zengin bir iş adamının bahçesinde, yan yana dikilen iki limon ağacı vardı. Ancak, limon ağaçlarından biri, diğerinden cılız ve şekilsizdi. Bu yüzden büyük ağaç, her fırsatta onu küçümser ve ona tepeden bakardı. Ev sahibi de küçük boylu limon ağacının kuruyup öleceğini düşünüyordu. Bu yüzden de onu fazla sulamaz ve onun bakımını yapmayı pek istemezdi.

Günün birinde bir grup çiçek tohumu, iş adamının bahçesine geldi. Fakat bahçenin her tarafı doluydu. Sadece limon ağaçlarının altında yer kalmıştı. Bir an önce filizlenmek zorunda olan tohumlar, limon ağaçlarının yanına gelerek onların altında yeşermek için izin istedi. Büyük ağaç kabul etmedi, çiçekler suyunu emer diye. Küçük ağaç, çiçeklere izin verdi. O, az da olsa suyu çiçeklerle paylaşacağını düşünüyordu. Böylece yalnız da kalmayacaktı. Sonunda küçük limon ağacı büyüdü, en güzel çiçekleri ve meyveleri verdi. Altındaki çiçekler de çok güzel açtı.

İlk beş soruyu metne göre cevaplandırınız.

1. Büyük limon ağacı, küçük limon ağacını niçin küçümsemektedir?

A) Zayıf ve biçimsiz olduğundan	B) Güzel olmadığından
C) Meyve vermediğinden	D) Büyümek istemediğinden
2. Ev sahibinin, küçük limon ağacının bakımını ihmal etmesinin nedeni aşağıdakilerden hangisidir?
 - A) Etrafındaki çiçeklerin suyunu emmesi
 - B) Kuruyacağını düşünmesi
 - C) Bu küçük ağacı çok sevmesi
 - D) Diğer ağaçların onu küçümsemesi
3. İş adamının bahçesine gelen çiçeklerin limon ağacından izin istemelerinin nedeni hangi seçenekte verilmiştir?
 - A) Limon ağacının bahçenin lideri olması
 - B) Çiçeklerin limon ağacından korkmaları
 - C) Çiçeklerin limon ağacının altını çok sevmeleri
 - D) Sadece limon ağaçlarının altında boş yer kalması
4. Küçük limon ağacı, çiçek tohumlarına niçin izin vermiştir?
 - A) Onları çok sevdiği için
 - B) Çiçekler çevreyi güzelleştireceği için
 - C) Suyun kendisine yeteceğini düşündüğü için
 - D) Çiçeklerle dost olmak istediği için
5. Bu metnin konusu nedir?
 - A) Ağaç sevgisinin önemi
 - B) Küçük görmeme ve paylaşma
 - C) İş adamının evi
 - D) Ağaçların dayanışması

6. Orta yaşlarımın sonuna doğru kendi tiyatro oyunlarımı yazdım ve bu benim dönüm noktam oldu. Oyunlarım uluslar arası ün kazandı. Şiir yazmaya başladığımda tüm dünya beni tanıyordu artık; ancak hiçbir zaman şiirlerim diğer eserlerim kadar beğenilmedi.

Metne göre yazar ile ilgili aşağıdakilerden hangisi **söylenemez?**

- A) Şiirleri çok beğenilmektedir.
- B) Eserleriyle tanınmaktadır
- C) Hem şiir hem tiyatro yazmıştır
- D) Uluslararası ün kazanmıştır

7. Romanı yazarken hep kendi çocukluğuma döndüm. Büyümek denen zorunluluğu yaşadığım için en azından çocuklara bir hediye verip özlemimi hafifletmek istedim.

Bu parçanın yazarı ile ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi **söylenbilir?**

- A) Çocukluğunu özlemektedir
- B) Bir an önce büyümek istemektedir.
- C) Şiir de yazmaktadır
- D) Romanında hayallerini yazmıştır.

8. Yıllarca evvel bir eve taşınmışım. Bu ıssız apartmanın çatı katında, pencerelerden giren rüzgarla ellerim uyuşurdu. Daktilonun tuşlarına dokundukça parmak uçlarım acırdı. Yazabilmek için eldiven giyerdim. Sandalyem olmadığı için masanın çekmecelerinden birini dikine koyup kendime bir çalışma sandalyesi yapmışım.

Bu parçaya göre yazarın karakteri ile ilgili aşağıdakilerden hangisi **söylenemez?**

- A) Çalışkan
- B) Gayretli
- C) Kendini beğenmiş
- D) Üretken

9. Etrafımda ne güzel şeyler var:

Güneş, Ay, böcek, çiçek, ağaçlar.

Yanımdaki dostlar ne de iyi ya:

Kedi, köpek, ördek, tavuk, kanarya!

Daha başka var bir dünya sevdiğim:

Annem, babam, kardeşim, ağabeyim,

Ninem, dedem, ... Hep bunlar

Beni eder bahtiyar!

Bu şiirin ana duygusu aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Anne sevgisi
- B) Oyuncak sevgisi
- C) Yaşama sevinci
- D) Aile özlemi

10. Ne tatlı ne güzelsin bahar,

Dalın, yaprağın yeşil.

Dağlarında sarı çiğdemlerin,

Çiçeklerin renk renk.

Sende canlanır kelebek.

Yine birlikte geldin.

Kırmızı kanatlı uğur böcekleriyle.

Şiirin ana duygusunu hangi öğrenci doğru söylemiştir?

- A) Ela : Anne şefkati
- B) Ali : İnsan sevgisi
- C) Aslı : Bahar sevgisi
- D) Lale : Bahar hasreti

11. Gerçek olamaz, olsa olsa bir düş,
Dokuzu beş geçe Atatürk ölmüş.
Böyle toptan bir yas nerede görülmüş?
Beraber ağlıyoruz, kurtlar kuşlar.

Cahit Sıtkı Tarancı

Bu şiirin ana duygusunu aşağıdaki ifadelerden hangisi gösterir?

- A) Kızgın yüz
- B) Mutlu yüz
- C) Yorgun yüz
- D) Üzgün yüz

12. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde sebep-sonuç ilişkisi vardır?

- A) Çok ağladı çünkü annesini özlemiş.
- B) Bu yıl ev kiralari çok düşükmüş.
- C) Günler su gibi akıp gidiyordu.
- D) Eczacılar bir günlük dükkan kapatma eylemi düzenleyecek.

13. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde neden-sonuç ilişkisi **yoktur**?

- A) Bacakları tutmadığı için ayağa kalkamıyordu.
- B) Güneş doğmadan evden çıkıyordu.
- C) Hiçbir işe yaramadığı için köyde kalıyordu.
- D) Gün boyunca yalnızlıktan bunalıyordu.

14. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde neden-sonuç ilişkisi **yoktur**?

- A) Çocuk, yerdeki cüzdanı aldı.
- B) Sönmemiş sigara izmaritinden dolayı yangın çıktı.
- C) Çok ağladığımdan başıma ağrı girdi.
- D) Çok gezmekten ayaklarım şişti.

15.

Çayın rengi ne kadar güzel,
Sabah sabah,
Açık havada!
Hava ne kadar güzel!
Çay ne kadar güzel!

Orhan Veli

Aşağıdakilerden hangisi, bu şiirin konusudur?

- A) Yaşamı güzel görmek
- B) Üzüntü
- C) Temiz hava
- D) Susamak

16. Eleştiri; bir kişinin, bir eserin olumlu veya olumsuz yönleriyle değerlendirilmesidir. Eleştiri denilince daha çok eksik aramak, olumsuz tarafı ön plana çıkarmak anlaşılmaktadır. Aslında bu durum çok yanlıştır. Bir kişinin veya eserin olumlu tarafını söylemek olumlu eleştiri, olumsuz tarafını söylemek olumsuz eleştiridir.

Bu paragrafın konusunu bulmak için aşağıdaki sorulardan hangisini sormalıyız?

- A) Eleştiri yaparken nelere dikkat etmeliyiz?
- B) Eleştiride sınır ne olmalıdır?
- C) Eleştiri denince akla ne gelmelidir?
- D) Eleştiriye kimlere yapmalıyız?

17. İzcilik, çocuk v gençleri mevcut özellikleri ile bir bütün olarak ele alan, ruh ve beden sağlıklarını geliştiren, onların boş zamanlarını bir program çerçevesinde değerlendirmelerini sağlayan bir eğitim aracıdır.

Yukarıdaki metnin **ana fikri** hangi seçenekte verilmiştir?

- A) İzcilik çocuk ve gençlere yönelik bir etkinliktir.
- B) İzcilikte gönüllülük esastır.
- C) İzcilik kişilerin ruh ve beden sağlıklarını geliştirir.
- D) İzcilik birikime dayanır.

18. Okumanın yazı kışı yoktur. Her mevsim yemek yediğimiz gibi her mevsim kitap okumalıyız. Yalnız bazı mevsimler kitap okumak için daha uygundur.

Yukarıdaki paragrafın ana düşüncesi aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Kitap okurken seçici olmalıyız.
- B) Kitap okurken oturumuza dikkat etmeliyiz.
- C) Her zaman kitap okumalıyız.
- D) Her kitabı okumalıyız.

19. Daima yeni eserlere doğru gidelim ve daima yapmakta olduğumuz eseri sevelim. Seksen üç yaşındaki bir heykeltıraşa: “En beğendiğiniz eserinizi hangisi?” diye sormuşla. O da bu soruya: “Şimdi yapmakta olduğum eser.” diye karşılık vermiş.

Parçanın ana düşüncesi aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Sanatçı için en güzel eser, en son yaptığı eserdir.
- B) İnsan, ölene kadar eser vermelidir.
- C) Mutlu olabilmek için güzel eserlerin sergilendiği yerler gezilmelidir.
- D) Sanatçılar, yaptıkları bütün eserleri beğenirler.

20. Kırda yaptığımız piknikte, yanımıza kır saçlı bir ihtiyar geldi. Cümlesinde altı çizili sözcükler için hangisi söylenebilir?

- A) Eş sesli
- B) Zıt anlamlı
- C) Eş anlamlı
- D) Terim anlamlı

21. Kaçmaya çalışan kuzuyu yakaladım.

↓
ORDU

Bu akşam da kalın, diye seslendi.

↓
KARS

Gelin, beyaz elbiseler içinde pırlanta gibi duruyordu.

↓
SIVAS

Bu mevsim, buralara çok kar yağar.

↓
AYDIN



Ahmet, eşesli kelimelerin doğru işaretlendiği cümlelerin yazılı olduğu yoldan giderse hangi şehrimize ulaşır?

- A) Ordu B) Kars
C) Sivas D) Aydın

22. Aşağıdaki cümlelerde altı çizili kelimelerden hangisi eşeslidir?

- A) Bir oturuşta iki ekmeği yer.
B) Ödevlerini çabucak bitirdi.
C) Uzun süredir bu konuya çalışıyor.
D) Her türlü gösterişten uzak bir hayat sürdü.

23. Aşağıdakilerden hangisinde altı çizili sözcük diğerinden farklı bir ek almıştır?

- A) İri yapılı adam, en arkada kalmıştı.
B) Onun gönlü bizimle gelmekten yana.
C) İpe dizili çamaşırlar bir türlü kurumadı.
D) Kadayıf, çok şekerli olmuş.

24.

Mektub... senden gizli
şekil....posta kutusun...
attım.

Yukarıdaki cümlede boş bırakılan yerlere sırasıyla hangi hal ekleri getirilmelidir?

- A) -u, -a, -a B) -a, -de, -dan C) -u, -de, -a D) -ta, -de, -a

25. Aşağıdaki sözcüklerden hangisi aldığı ek nedeniyle somut bir varlık ismi olmuştur?

- A) iyilik B) fenalık C) sözcük D) terlik

26. Aşağıdaki sözcüklerden hangisi genelden özele doğru sıralanmıştır?

- A) varlık- canlı- insan- erkek
B) roman- hikaye- şiir- kitap
C) gül- çiçek- bitki- canlı
D) cümle- sözcük- harf- yazı

27.



1.Elma 2.Canlı 3.Tohum 4.Bitki

Sinan Bey, kelimeleri genelden özele sıralarsa araçları da doğru sıralamış olacak.

Buna göre, Sinan Bey doğru sıralamayı nasıl yapmalıdır?

- A) 4- 2- 3- 1 B) 2- 4-1-3
C) 3- 4- 1- 2 D) 1- 3- 2- 4

28.



Çiçeklere; üzerinde yazan kelimeleri özelden genele doğru sıralayarak konacağım.



1. Canlı 2. Varlık 3. Kedi 4. hayvan

Buna göre, arı doğru sıralamayı nasıl yapmalıdır?

- A) 2- 1- 3- 4 B) 3- 2- 1- 4
C) 3- 4- 1-2 D) 4- 3- 1- 2

29.

- ◆ Tatili sahil yerine yaylada geçirmek daha eğlencelidir.
 - ♥ İlimizdeki bu hastaneyi geçen yıl hizmete soktular.
 - Δ Müzedeki ziyaretçiler rehberin anlattığı bilgileri dinliyordu.
 - İstanbul, ülkemizin en kalabalık şehirlerinden biridir.
- Yukarıdaki cümlelerin hangisi **öznel** bir yargıdır?

- A) ◆ B) ♥ C) Δ D) ●

30. Doğruluğu ya da yanlışlığı kanıtlanabilen, söylenen kişinin kişisel düşüncelerini ifade etmediği yargıların yer almadığı cümleler “nesnel anlatım cümleleri” dir.

Buna göre aşağıdaki cümlelerin hangisinde **nesnel bir anlatım yoktur?**

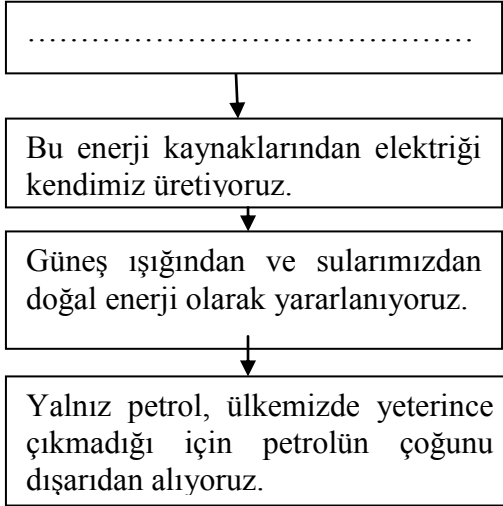
- A) Hafta sonu babasının işlerine yardımcı oluyordu.
B) Bu yemekler harika olmuş.
C) Otobüs 20.45’te kalkacakmış.
D) Türkiye’nin en kalabalık şehri İstanbul’dur.

(İkinci öndeme oturumu)

1. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde aynı konuyla ilgili nesnel ve öznel yargı bir arada verilmiştir?

- A) Bu film, 2009 yılında çekilmiştir ve yılın en güzel filmidir.
 B) Tüm teknik ekip büyük bir özveriyle çalışmıştır.
 C) Filmin bazı sahneleri bilgisayarda yapılmıştır.
 D) Film, tam dört yılda çekilmiştir ve beş farklı mekan kullanılmıştır.

2.



Yukarıdaki cümlelerin sırayla okunduğunda anlamlı bir paragraf oluşturabilmesi için boş bırakılan yere aşağıdakilerden hangisinin getirilmesi gerekir?

- A) Son yıllarda kömür rezervlerimizin azalması sebebi ile onu da dışarıdan almaya başladık.
 B) Başlıca enerji kaynaklarımız; elektrik, su, güneş, kömür ve petroldür.
 C) Bütün bu enerji alımları, ekonomimiz için ağır bir yüküdür.
 D) Ulusal ekonomimizin düzelmesi için enerjiyi tutumlu kullanmak zorundayız.

3. (1) Okuma alışkanlığı, çok uzun bir süreçte kazanılır. (2) Ayrıca etkili okur kimliğini kazanmak da oldukça zordur. (3) Bu kimliği kazanmada çocukluktan başlayarak getirilen yaşantılar ve davranışlar çok önemlidir. (4) Kişi toplumla uyum içinde yaşamak için davranışlarına çok dikkat etmelidir. (5) Bütün bunların yanında okurun tercihleri, takip ettiği yazarlar ve yayınevleri de okuma alışkanlığının kazanılmasında etkilidir.

Bu paragrafta kaç numaralı cümle anlatımın akışını bozmaktadır ve çıkarılması gerekir?

- A) 2 B) 3 C) 4 D) 5

4. Kaldığım odanın penceresini açtım. Sabahın sevinç dolu serinliğini yüzümde duydum. Akdeniz'in yüzü pırıltılar içindeydi. Pencerenin altı Fethiye Koyu idi. Denizin aydın yüzü, daha önce görmediğim bir maviydi. Suyun içinden ışıklar beyaza, sarıya, yeşile dönüyor, sonra mavileşiyordu.

Yukarıdaki parça, aşağıdaki cümlelerden hangisiyle tamamlanabilir?

- A) İki gün önce Mersin'den yola çıkmıştık.
 B) Minibüs sürücümüz " Bugün, Likya'yı gezeceğiz." dedi.
 C) Bir anda kalabalık büyüdü.
 D) Denizin gölgeli yüzü ise kara dut rengiydi.

5. İri- kocaman Doruk- gezgin
Seyyah- zirve Yürek- kalp

Yukarıda eş anlamlılık özelliklerine göre yapılan eşleştirmelerin hepsinin doğru olması için hangi kelimelerin yer değiştirmesi gerekir?

- A) Kocaman ile kalp
B) Gezgin ile zirve
C) Doruk ile yürek
D) İri ile zirve

6.

İ	S	T	E	Ğ	İ
G	A	Y	R	E	T
Y	A	Ş	A	M	A
Y	A	R	I	Ş	I

Bu cümlede aşağıdaki sözcüklerden hangisinin eş anlamlısı vardır?

- A) İyilik B) Çaba C) Ölüm D) Hata d) Skor

7.

- Düğüne tüm uzak yakın akrabalarını çağırmıştı.
 - Sizi az çok tanırım; ama arkadaşınızı ilk kez görüyorum.
 - Onun sofrası, zengin fakir demeden herkese açıktır.
 - Komşusunu çağırıp çağırmama konusunda kararsızdı.
- Yukarıdaki cümlelerden hangisinde “zıt anlamlı” sözcükler bir arada **kullanılmamıştır**?

- A) 1 B) 2 C) 3 D) 4

8. Aşağıdaki sözcüklerin hangisinin hem eşseslisi, hem eşanlamlısı hem de zıt anlamlısı vardır?

- A) dil B) ak C) ocak D) bel

9.

- Sevmediği kızının bakımına muhtaç olmuş, onun eline kalmıştı.
- Arabanın farları gözünü almıştı.
- Sözleriyle cesaretimi kırmaya çalıştı.
- Çevremizi temiz tutmalıyız.

Yukarıdaki cümlelerin hangilerinde altı çizili sözcükler **gerçek anlamı dışında kullanılmıştır**?

- A) I ve IV B) I ve II
C) I ve III D) II ve IV

10. Aşağıdaki cümlelerde altı çizili sözcüklerden hangisi gerçek anlamıyla kullanılmıştır?

- A) Yalnız kalınca gurbet ona acı geldi.
 B) Bu eğlence bana biraz tuzluya mal oldu.
 C) Tatlı bir gülümseme gönül kazanır.
 D) Mankenin üstünde altın pul işlemeli bir elbise vardı.

11. “Oynamak” sözcüğü, aşağıdakilerden hangisinde mecaz anlamda kullanılmıştır?

- A) Çimenler üzerinde çocuklar oynuyor.
 B) Ali ve Tamer bahçede satranç oynuyorlar.
 C) İhtiyar dilencinin duygularıyla oynadı.
 D) Sizinle futbol oynamak bir zevk.

12. Aşağıdaki kelimelerden hangisi Türkçeye ilgili bir terim değildir?

- A) Ekvator B) Bağlaç
 C) Sıfat D) Kesme işareti

13. Ali Bey, eşyalarını üzerinde terim anlamlı kelime içeren cümlenin olduğu dolaba yerleştirdi.

Buna göre, Ali Bey hangi dolaba eşya yerleştirmiştir?

- | | | | |
|----|--|----|--|
| A) | Dünya'nın
uydusu
Ay'dır. | B) | Kitaplarını
toplayıp
odadan çıktı. |
| C) | Dengesini
kaybedince
bardak yere
düştü. | D) | Eskiyen
ayakkabılarını
tamire verdi. |

14. Sabahın ilk ışıklarıyla birlikte sesler çoğalmaya başladı. Derken her yanı bir gürültü sardı. Bu, normal olmayan bir gürültüydü. Meliha, korku içinde yatağından fırladı.

Paragrafa göre, Meliha yatağından nasıl fırladı?

- A) Telaşla B) Hüzünle
 C) Korkuyla D) Acıyla

15. Annesi, Cevdet'i elinden tuttu ve birlikte merdivenlerden indiler. Babası, ağabeyleri, teyzesi, eniştesi, yengesi, komşuları kapıda toplamışlardı. Cevdet; oradaki büyüklerin ellerini öptü. Annesi, yine önlüğüne gözlerini siliyordu. Daracık sokaktan köy meydanına indiler. O sırada öğle ezanı okunmaya başladı. Cevdet'le beraber on iki delikanlı daha meydana gelmişti. Jandarma, isimlerini okudukları gençleri minibüse oturttu. Cevdet, çok heyecanlıydı. Askerliğe ilk adımını böylece atmıştı.

Parçaya göre 5N 1K sorularından hangisinin cevabı yanlıştır?

- A) Askere giden kimdir?
 Cevdet ve on iki arkadaşı.
 B) Annesi gözlerini neye silermiş?

- Mendile.
 C) Olay, nerede geçiyor?
 Köyde.
 D) Cevdet ve arkadaşları askere ne zaman gittiler?
 Bir öğle vakti.

16. Önce bir çıtırtı duyulmuş, sonra bir gümbürtü yankılanmış ormanda. Şimdi görkemli çınar boylu boyunca yatıyormuş yerde ve sesi sedası çıkmıyormuş. Ne yazık ki büyüme, hiçbir arkadaşının uzamadığı kadar uzamak istediği için canından olmuş.

Metne göre çınar ağacının canından olmasının nedeni aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Bütün arkadaşlarını geçmeye çalışması
 B) Herkesin sözünü dinlemesi
 C) Fazla fedakarlık yapması
 D) Köklerine ulaşmaya çalışması

17. Ne ayağın var ne elin
 Gidersin sürüne sürüne
 Heyecan, korku verirsin,
 Seni görene, düşünene.

Yukarıdaki dörtlükte betimlemesi (tasviri) yapılan hayvan aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Kelebek B) Timsah
 C) Yılan D) Kırkayak

18. Aşağıdaki cümlelerden hangisi bir tanım cümlesidir?

- A) Öğretmen nasılsa sınıf da öyledir.
 B) Öğretmen, çocukları eğiten, toplumları yetiştiren, hayata hazırlayan kişilere denir.
 C) Ulusumuzun geleceğini öğretmenler şekillendirecektir.
 D) Yeryüzünde öğretmenlikten daha onurlu meslek yoktur.

19.

- I. Pamukkale’de uzaktan merdiveni andıran bembeyaz, doğal su havuzları vardır.
 II. Pamukkale, Türkiye’nin en tanınmış doğa harikalarından biridir.
 III. Pamukkale’de antik tiyatro ve Arkeoloji Müzesi gezilmesi gereken yerlendendir.
 IV. Pamukkale’de kaplıca hizmetleri veren oteller de vardır.

Yukarıdaki cümlelerin hangisinde betimleme (tasvir) vardır?

- A) I B) II C) III D) IV

20. Balıkesir’den gelen yük treni () büyük bir gürültüyle şehrin içinden geçerek istasyona ulaştı () Bu trenlerin daha sessizleri yapılamaz mı () Tam çocuk uyumuştı ki kara trenin sarsıntısı ve gökyüzünü yırtan sesiyle sıçradı () ağlamaya başladı ()
 Yay ayraçlarla belirtilen yerlere aşağıdaki noktalama işaretlerinden hangileri sırayla getirilmelidir?

- A) (,) (.) (?) (,) (.)
 B) (;) (,) (.) (!) (,)
 C) (,) (.) (. . .) (!) (,)
 D) (,) (.) (,) (.) (,)

21. Annem () yere düşen vazoyu görünce evimizin hizmetçisi Selma teyzeye bunun sebebini sordu ()

() Masanın üstündeki vazo neden yere düşmüş ()

Selma teyze üzüntüyle cevap verdi ()

() Salonun pencerelerini açık unutmuşum()

Yukarıdaki metinde yay ayraçla boş bırakılan yerlere sırasıyla hangi noktalama işaretleri getirilmelidir?

A) (;), (-), (?), (:), (-), (...), (.)

B) (.), (:), (-), (!), (-), (;), (...)

C) (.), (-), (?), (:), (-), (!), (.)

D) (.), (:), (-), (?), (:), (-), (.)

22. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde noktalama yanlışı vardır?

A) Sınıfa ilk kim girdi?

B) Ödevimi ne zorlukla yaptığımı bilmiyorsun?

C) Bizimle programa gelmek isteyen var mı?

D) Bu kadar parayı nereden bulmuş?

23. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde yazım yanlışı vardır?

A) Hasan bey, mutfakta eşine yardım ediyor.

B) Lütfen siz de gelin bu akşam!

C) Aliler Ankara'ya gidiyormuş.

D) Cumhuriyet 29 Ekim 1923'te ilan edildi.

24. Kural: Kurum, kuruluş ve kurul adları büyük harfle başlar.

Buna göre, aşağıdaki cümlelerin hangisinde yazım yanlışı vardır?

A) Hacettepe Üniversitesi'ni gezdim.

B) Bu otobüs, Merkez Bankası'nın önünden geçer.

C) Melek bakkaliesinin sahibi, arkadaşımın babasıymış.

D) Zambak Yayınları bu yıl da çeşitli okullara yardım etti.

25. Aşağıda doğru yazılan özel adların başına D, yanlış yazılanlara Y yazınız.

1. Orta çağ kapanınca yeni çağ açılmıştır. D

2. Atatürk'ün Selanik'te doğduğu evi ziyaret ettik. D

3. Abdulkadir Bey, sonunda iş bulabilmiş. D

4. Selim'le az önce telefonda görüştük. Y

Suna, yukarıdaki etkinliği yaparken bir seçenekte hata yaptı.

Suna'nın yaptığı hata kaç numaralı cümledir?

A) 1 B) 2 C) 3 D) 4

26. Aşağıdaki cümlelerden hangisinde yazım yanlışı vardır?

A) Filmin tanıtımında Yıldız sanatçılar vardı.

B) Dünya'nın bağlı olduğu yıldızın adı Güneş'tir.

C) Kutup Yıldızı, bana yönümü gösterir.

D) Ay, Dünya'ya en yakın gök cisimidir.

27.

1. tüketerek
2. bir kandile
3. başkalarına
4. kendini
5. ışık verir
6. öğretmen
7. benzer

Yukarıdaki karışık söz gruplarından anlamlı ve kurallı cümle oluşturulduğunda doğru sıralama nasıl olmalıdır?

- A) 2-6-1-4-7-3-5
- B) 6-2-7-4-1-3-5
- C) 6-2-5-4-1-3-7
- D) 6-4-5-3-1-2-7

28. Ne güzel oyunlar oynardık arkadaşlarla.

Yukarıdaki cümleyi kurallı hale getirmek için hangi sözcük başa gelmelidir?

- A) Ne güzel
- B) Oyunlar
- C) Oynardık
- D) Arkadaşlarla

29. 1. olmaz 2. dostu 3. düşmanı 4. düşenin 5. olur

Yukarıdaki karışık verilmiş kelimelerden anlamlı bir cümle oluşturulduğunda hangileri dışta kalır?

- A) 1-5
- B) 2-3
- C) 4-5
- D) 3-5

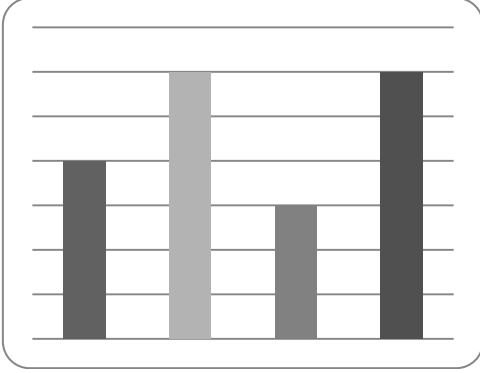
30. Aşağıdaki tabloda, bir grup öğrencinin aylara göre kitap okuma adetleri verilmiştir.

	Kasım	Aralık	Ocak	Şubat
Melek	3	2	4	1
Kadir	2	3	4	5
Emirhan	1	2	1	0
Nesrin	2	2	2	2

Tabloya göre toplamda en az ve en çok kitap okuyanlar kimlerdir?

- A) Emirhan- Kadir
- B) Melek – Kadir
- C) Emirhan – Nesrin
- D) Nesrin – Melek

31.



Yukarıdaki sütun grafiğinde dört öğrencinin iki ayda okuduğu kitap sayıları verilmiştir. Buna göre, aşağıdakilerden hangisi **yanlıştır**?

- A) Sedat 30 kitap okumuştur.
- B) En az kitabı Ahmet okumuştur.
- C) Mert Ahmet'ten fazla, Mustafa'dan az kitap okumuştur.
- D) Ahmet sadece birinci ayda kitap okumuştur.

EK-5

MADDE ANALİZ SONUÇLARI

Madde Analiz Sonuçları:

Madde Numarası	Cevap Anahtarı	Doğru Cevap Sayısı	Madde Güçlüğü	Ayrıcalık İndeksi	Üst Grup Doğru Sayısı	Alt Grup Doğru Sayısı	Nokta Çift Serili Korelasyon
Madde 01	(1)#	169	0.92	0.22	49	39	0.39
Madde 02	(2)	159	0.87	0.32	48	33	0.42
Madde 03	(4)	157	0.86	0.34	47	31	0.47
Madde 04	(3)#	80	0.44	0.09	23	19	0.03
Madde 05	(2)	123	0.67	0.44	42	21	0.35
Madde 06	(1)	116	0.63	0.40	41	22	0.26
Madde 07	(1)	151	0.83	0.44	48	27	0.52
Madde 08	(3)	138	0.75	0.54	47	21	0.52
Madde 09	(3)	160	0.87	0.32	49	34	0.43
Madde 10	(3)	152	0.83	0.34	47	31	0.37
Madde 11	(4)	163	0.89	0.28	48	35	0.44
Madde 12	(1)	152	0.83	0.44	48	27	0.48
Madde 13	(2)	98	0.54	0.31	33	18	0.31
Madde 14	(1)	146	0.80	0.60	48	19	0.58
Madde 15	(1)	111	0.61	0.42	43	23	0.25
Madde 16	(3)	69	0.38	0.47	32	9	0.32
Madde 17	(3)	111	0.61	0.27	36	23	0.21
Madde 18	(3)	136	0.74	0.54	45	19	0.51
Madde 19	(1)	101	0.55	0.41	36	16	0.31
Madde 20	(1)	144	0.79	0.50	48	24	0.45
Madde 21	(2)	61	0.33	0.67	36	3	0.50
Madde 22	(1)	118	0.64	0.66	46	14	0.59
Madde 23	(2)	114	0.62	0.56	44	17	0.45
Madde 24	(3)	136	0.74	0.44	45	24	0.42
Madde 25	(4)	80	0.44	0.35	25	8	0.34
Madde 26	(1)	84	0.46	0.58	37	9	0.39
Madde 27	(2)	81	0.44	0.45	34	12	0.29
Madde 28	(3)	67	0.37	0.47	32	9	0.31
Madde 29	(1)	116	0.63	0.74	49	13	0.57
Madde 30	(2)	92	0.50	0.68	44	11	0.48
Madde 31	(1)	147	0.80	0.50	48	24	0.47
Madde 32	(2)	144	0.79	0.42	48	28	0.34
Madde 33	(3)	85	0.46	0.49	36	12	0.36
Madde 34	(4)	133	0.73	0.54	45	19	0.46
Madde 35	(2)	118	0.64	0.54	45	19	0.46
Madde 36	(2)	128	0.70	0.44	46	25	0.37
Madde 37	(4)	131	0.72	0.60	47	18	0.51

Madde 38	(2)	133	0.73	0.48	49	26	0.41
Madde 39	(3)	129	0.70	0.44	46	25	0.37
Madde 40	(4)	148	0.81	0.46	47	25	0.48
Madde 41	(3)	149	0.81	0.56	48	21	0.57
Madde 42	(1)	127	0.69	0.70	47	13	0.55
Madde 43	(1)	112	0.61	0.70	45	11	0.56
Madde 44	(3)	154	0.84	0.46	49	27	0.51
Madde 45	(2)	117	0.64	0.64	43	12	0.51
Madde 46	(1)	128	0.70	0.72	48	13	0.59
Madde 47	(3)	151	0.83	0.52	48	23	0.56
Madde 48	(2)	126	0.69	0.62	45	15	0.57
Madde 49	(1)	66	0.36	0.41	29	9	0.31
Madde 50	(1)	122	0.67	0.68	47	14	0.48
Madde 51	(4)	105	0.57	0.58	41	13	0.36
Madde 52	(2)	116	0.63	0.76	47	10	0.58
Madde 53	(1)	67	0.37	0.59	34	5	0.42
Madde 54	(3)	123	0.67	0.54	46	20	0.40
Madde 55	(4)#	46	0.25	0.05	14	12	-0.001
Madde 56	(1)	83	0.45	0.66	41	9	0.46
Madde 57	(2)	85	0.46	0.58	40	12	0.38
Madde 58	(4)	117	0.64	0.66	46	14	0.52
Madde 59	(4)	83	0.45	0.70	42	8	0.47
Madde 60	(1)	102	0.56	0.64	40	9	0.49
Madde 61	(4)	149	0.81	0.38	48	30	0.32

işaretli olanlar problemlı maddelerdir. (Madde güçlüğü<0.2 veya Madde güçlüğü>0.9, Ayırıcılık Gücü<0.2, Nokta Çift Serili Korelasyonu<0.2)

Hariç Bırakılan Madde Sayısı	= 0
Analiz Edilen Toplam Madde Sayısı	= 61
Ortalama Madde Güçlüğü	= 0.646
Ortalama Madde Ayırıcılığı	= 0.497
Ortalama Ayırıcılık Gücü	= 0.422
KR20 (Alfa)	= 0.933
KR21	= 0.922
Problemlı Madde Sayısı	= 3
Üst Grubun Alt Sınırı (n=49)	= 49.000
Alt Grubun Üst Sınırı (n=50)	= 32.000

Aritmetik Ortalama	= 39.393 =64.6%
Standart Sapma	= 12.241

EK-6

5.SINIF TÜRKÇE DERSİ BAŞARI TESTİ SORULARI (NİHAİ TEST)

KÜÇÜK LİMON AĞACI

Zengin bir iş adamının bahçesinde, yan yana dikilen iki limon ağacı vardı. Ancak, limon ağaçlarından biri, diğerinden cılız ve şekilsizdi. Bu yüzden büyük ağaç, her fırsatta onu küçümser ve ona tepeden bakardı. Ev sahibi de küçük boylu limon ağacının kuruyup öleceğini düşünüyordu. Bu yüzden de onu fazla sulamaz ve onun bakımını yapmayı pek istemezdi.

Günün birinde bir grup çiçek tohumu, iş adamının bahçesine geldi. Fakat bahçenin her tarafı doluydu. Sadece limon ağaçlarının altında yer kalmıştı. Bir an önce filizlenmek zorunda olan tohumlar, limon ağaçlarının yanına gelerek onların altında yeşermek için izin istedi. Büyük ağaç kabul etmedi, çiçekler suyunu emer diye. Küçük ağaç, çiçeklere izin verdi. O, az da olsa suyu çiçeklerle paylaşacağını düşünüyordu. Böylece yalnız da kalmayacaktı. Sonunda küçük limon ağacı büyüdü, en güzel çiçekleri ve meyveleri verdi. Altındaki çiçekler de çok güzel açtı.

1. Bu metnin konusu nedir?

- A) Ağaç sevgisinin önemi
- B) Küçük görmeme ve paylaşma
- C) İş adamının evi
- D) Ağaçların dayanışması

2. Yıllarca evvel bir eve taşınmıştım. Bu ıssız apartmanın çatı katında, pencerelerden giren rüzgarla ellerim uyuşurdu. Daktilonun tuşlarına dokundukça parmak uçlarım acırdı. Yazabilmek için eldiven giydim. Sandalyem olmadığı için masanın çekmecelerinden birini dikine koyup kendime bir çalışma sandalyesi yapmıştım.

Bu parçaya göre yazarın karakteri ile ilgili aşağıdakilerden hangisi **söylenemez?**

- A) çalışkan
- B) gayretli
- C) kendini beğenmiş
- D) üretken

3. Etrafımda ne güzel şeyler var:

Güneş, Ay, böcek, çiçek, ağaçlar.

Yanımdaki dostlar ne de iyi ya:

Kedi, köpek, ördek, tavuk, kanarya!

Daha başka var bir dünya sevdiğim:

Annem, babam, kardeşim, ağabeyim,

Ninem, dedem, ... Hep bunlar

Beni eder bahtiyar!

Bu şiirin ana duygusu aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Anne sevgisi
- B) Oyuncak sevgisi
- C) Yaşama sevinci
- D) Aile özlemi

4. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde neden-sonuç ilişkisi **yoktur?**

- A) Bacakları tutmadığı için ayağa kalkamıyordu.
- B) Güneş doğmadan evden çıkıyordu.
- C) Hiçbir işe yaramadığı için köyde kalıyordu.
- D) Gün boyunca yalnız olduğu için sıkılıyordu.

5. Eleştiri; bir kişinin, bir eserin olumlu veya olumsuz yönleriyle değerlendirilmesidir. Eleştiri denilince daha çok eksik aramak, olumsuz tarafı ön plana çıkarmak anlaşılmalıdır. Aslında bu durum çok yanlıştır. Bir kişinin veya eserin olumlu tarafını söylemek olumlu eleştiri, olumsuz tarafını söylemek olumsuz eleştiridir.

Bu paragrafın konusunu bulmak için aşağıdaki sorulardan hangisini sormalıyız?

- A) Eleştiri yaparken nelere dikkat etmeliyiz?
- B) Eleştiride sınır ne olmalıdır?
- C) Eleştiri denince akla ne gelmelidir?
- D) Eleştiriyi kimlere yapmalıyız?

6. Daima yeni eserlere doğru gidelim ve daima yapmakta olduğumuz eseri sevelim. Seksen üç yaşındaki bir heykeltıraşa: “En beğendiğiniz eserinizi hangisi?” diye sormuşla. O da bu soruya: “Şimdi yapmakta olduğum eser.” diye karşılık vermiş.

Parçanın ana düşüncesi aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Sanatçı için en güzel eser, en son yaptığı eserdir.
- B) İnsan, ölene kadar eser vermelidir.
- C) Mutlu olabilmek için güzel eserlerin sergilendiği yerler gezilmelidir.
- D) Sanatçılar, yaptıkları bütün eserleri beğenirler.

7. Aşağıdaki cümlelerde altı çizili kelimelerden hangisi eşseslidir?

- A) Bir oturuşta iki ekmeği yer.
- B) Ödevlerini çabucak bitirdi.
- C) Uzun süredir bu konuya çalışıyor.
- D) Her türlü gösterişten uzak bir hayat sürdürdü.

8. Aşağıdaki sözcüklerden hangisi aldığı ek nedeniyle somut bir varlık ismi olmuştur?

- A) iyilik B) fenalık C) tembellik D) terlik

9. Aşağıdaki sözcüklerden hangisi genelden özele doğru sıralanmıştır?

- A) varlık- canlı- insan- erkek
- B) roman- hikaye- şiir- kitap
- C) gül- çiçek- bitki- canlı
- D) cümle- sözcük- harf- yazı

10. Doğruluğu ya da yanlışlığı kanıtlanabilen, söylenen kişinin kişisel düşüncelerini ifade etmediği yargıların yer almadığı cümleler “nesnel anlatım cümleleri” dir.

Buna göre aşağıdaki cümlelerin hangisinde **nesnel bir anlatım yoktur?**

- A) Hafta sonu babasının işlerine yardımcı oluyordu.
- B) Bu yemekler harika olmuş.
- C) Otobüs 20.45’te kalkacakmış.
- D) Türkiye’nin en kalabalık şehri İstanbul’dur.

11. (1) Okuma alışkanlığı, çok uzun bir süreçte kazanılır. (2) Ayrıca etkili okur kimliğini kazanmak da oldukça zordur. (3) Bu kimliği kazanmada çocukluktan başlayarak getirilen yaşantılar ve davranışlar çok önemlidir. (4) Kişi toplumla uyum içinde yaşamak için davranışlarına çok dikkat etmelidir. (5) Bütün bunların yanında okurun tercihleri, takip ettiği yazarlar ve yayınevleri de okuma alışkanlığının kazanılmasında etkilidir.

Bu paragrafta kaç numaralı cümle anlatımın akışını bozmaktadır ve çıkarılması gerekir?

- A) 2 B) 3 C) 4 D) 5

12.

İri- kocaman

Doruk- gezgin

Seyyah- zirve

Yürek- kalp

Yukarıda eş anlamlılık özelliklerine göre yapılan eşleştirmelerin hepsinin doğru olması için hangi kelimelerin yer değiştirmesi gerekir?

- A) Kocaman ile kalp
B) gezgin ile zirve
C) doruk ile yürek
D) iri ile zirve

13.

I. Sevmediği kızının bakımına muhtaç olmuş, onun eline kalmıştı.

II. Arabanın farları gözünü almıştı.

III. Sözleriyle cesaretimi kırmaya çalıştı.

IV. Çevremizi temiz tutmalıyız.

Yukarıdaki cümlelerin hangilerinde altı çizili sözcükler **gerçek anlamı dışında kullanılmıştır?**

- A) I ve IV B) I ve II
C) I ve III D) II ve IV

14. Ali Bey, eşyalarını üzerinde terim anlamlı kelime içeren cümlenin olduğu dolaba yerleştirdi.

Buna göre, Ali Bey hangi dolaba eşya yerleştirmiştir?

A)

Dünya'nın
uydusu
Ay'dır.

B)

Kitaplarını
toplayıp
odadan
çıktı

C)

Dengesini
kaybedince
bardak yere
düştü.

D)

Eskiyen
ayakkabıları
nı tamire
verdi.

15. Annesi, Cevdet'i elinden tuttu ve birlikte merdivenlerden indiler. Babası, ağabeyleri, teyzesi, eniştesi, yengesi, komşuları kapıda toplamışlardı. Cevdet; oradaki büyüklerin ellerini öptü. Annesi, yine önlüğüne gözlerini siliyordu. Daracık sokaktan köy meydanına indiler. O sırada öğle ezanı okunmaya başladı. Cevdet'le beraber on iki delikanlı daha meydana gelmişti. Jandarma, isimlerini okudukları gençleri minibüse oturttu. Cevdet, çok heyecanlıydı. Askerliğe ilk adımını böylece atmıştı.

Parçaya göre 5N 1K sorularından hangisinin cevabı **yanlıştır**?

- A) Askere giden kimdir?
Cevdet ve on iki arkadaşı.
- B) Annesi gözlerini neye silermiş?
Mendile.
- C) Olay, nerede geçiyor?
Köyde.
- D) Cevdet ve arkadaşları askere ne zaman gittiler?
Bir öğle vakti.

16. Aşağıdaki cümlelerden hangisi bir tanım cümlesidir?

- A) Öğretmen nasılsa sınıf da öyledir.
- B) Öğretmen, çocukları eğiten, toplumları yetiştiren, hayata hazırlayan kişilere denir.
- C) Ulusumuzun geleceğini öğretmenler şekillendirecektir.
- D) Yeryüzünde öğretmenlikten daha onurlu meslek yoktur.

17. Annem () yere düşen vazoyu görünce evimizin hizmetçisi Selma teyzeye bunun sebebini sordu ()

() Masanın üstündeki vazo neden yere düşmüş ()

Selma teyze üzüntüyle cevap verdi ()

() Salonun pencerelerini açık unutmuşum()

Yukarıdaki metinde yay ayraçla boş bırakılan yerlere sırasıyla hangi noktalama işaretleri getirilmelidir?

- A) (;), (-), (?), (:), (-), (...), (.)
- B) (.), (:), (-), (!), (-), (;), (...)
- C) (.), (-), (?), (:), (-), (!), (.)
- D) (.), (:), (-), (?), (:), (-), (.)

18. Aşağıdaki cümlelerden hangisinde **yazım yanlışı vardır**?

- A) Filmin tanıtımında Yıldız sanatçılar vardı.
- B) Dünya'nın bağlı olduğu yıldızın adı Güneş'tir.
- C) Kutup Yıldızı, bana yönümü gösterir.
- D) Ay, Dünya'ya en yakın gök cisimidir.

19.

1. olmaz 2. dostu 3. düşmanı 4. düşenin 5. olur

Yukarıdaki karışık verilmiş kelimelerden anlamlı bir cümle oluşturulduğunda hangileri dışta kalır?

- A) 1-5 B) 2-3 C) 4-5 D) 3-5

20. Aşağıdaki tabloda, bir grup öğrencinin aylara göre kitap okuma adetleri verilmiştir.

	Kasım	Aralık	Ocak	Şubat
Melek	3	2	4	1
Kadir	2	3	4	5
Emirhan	1	2	1	0
Nesrin	2	2	2	2

Tabloya göre toplamda en az ve en çok kitap okuyanlar kimlerdir?

- A) Emirhan- Kadir
- B) Melek – Kadir
- C) Emirhan – Nesrin
- D) Nesrin – Melek