

*yıl*  
*year*

2014

*cilt*  
*volume*

1

*sayı*  
*number*

1

*e - ISSN*

xxxx-xxxx



*e - kafkas*  
*eğitim araştırmaları dergisi*



*e - kafkas journal of educational research*

**Eğitim Programlarımızda Türk-İslâm Sentezi Meselesi (1980-2000 Yılları Arasındaki Tartışmalara Bir Projeksiyon)**  
**Turkish-Islamic Synthesis Matter in Educational Programs (A Projection To Arguments Between 1980-2000 Years)**  
*Ali Sinan BİLGİLİ*

**The Effect of the Differentiation Approach on the Achievement of Gifted Students**  
**Farklılaştırma Yaklaşımının Üstün Zekalı Öğrencilerin Başarılarına Etkisi**  
*Esra ALTINTAŞ, Ahmet Ş. ÖZDEMİR*

**Düzenli Spor Yapan ve Yapmayan Çocukların Sosyo-Demografik Özelliklerine Göre Saldırganlık Düzeylerinin İncelenmesi**  
**Investigation of the Aggression Levels of Children According to Socio-Demographic Characteristics Participated Regular Exercises and Not Participated**  
*Mahmut ALP, Meriç ERASLAN, Emrah ATAY, İlker Özmutlu*

**Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Başarı Amaç Yönelimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi**  
**A Study of Prospective Science Teachers' Achievement Goal Orientations in Reference to Certain Variables**  
*Solmaz AYDIN, Sibel GÜRBÜZOĞLU YALMACI, Mustafa YEL*

**Fen Eğitimi Öğrencilerinin Gazların Dağılımını Mikro Boyutta Anlama Düzeyleri**  
**Science Students' Understanding Level of Gases Topic at Micro Level**  
*Yasemin KOÇ*

**KAFKAS ÜNİVERSİTESİ**  
**e-kafkas eğitim araştırmaları dergisi**  
**e-kafkas journal of educational research**

**e – ISSN : xxxx – xxxx**

**Sahibi**

Prof. Dr. Ali Sinan BİLGİLİ (Dekan)

**Yazı İşleri Müdürü/ Editör**

Yrd. Doç. Dr. Ataman KARAÇÖP

**Editör Yardımcıları**

Yrd. Doç. Dr. Volkan GÖKSU

Yrd. Doç. Dr. Özgür AKTAŞ

Öğr. Gör. Ümit Yaşar ELYILDIRIM

**Dizgi – Düzenleme**

Yrd. Doç. Dr. Mustafa AKILLI

İnternet adresi : <http://www2.kafkas.edu.tr/egitimdergi/>  
E – posta adresi : [editör.kafead@gmail.com](mailto:editör.kafead@gmail.com)  
Yazışma adresi : Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Merkez Kampüs 36100-KARS

## e-KAFKAS EĞİTİM ARAŞTIRMALARI DERGİSİ DANIŞMA KURULU\*

Prof. Dr. Alim KAYA (Girne Amerikan Üni.)  
Prof. Dr. Abdullah KOPUZLU (Atatürk Üni.)  
Prof. Dr. Adem BAŞIBÜYÜK (Erzincan Üni.)  
Prof. Dr. Ahmet DOĞAN (Karadeniz Teknik Üni.)  
Prof. Dr. Ahmet IŞIK (Atatürk Üniversitesi)  
Prof. Dr. Ahmet SABAN (Necmettin Erbakan Üni.)  
Prof. Dr. Ahmet Zeki SAKA (Karadeniz Teknik Üni.)  
Prof. Dr. Alev ÇETİN DOĞAN (Gazi Üniversitesi)  
Prof. Dr. Ali BALCI (Ankara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Ali KAFKASYALI (Atatürk Üniversitesi)  
Prof. Dr. Alpaslan CEYLAN (Atatürk Üniversitesi)  
Prof. Dr. Betül ASLAN (Atatürk Üniversitesi)  
Prof. Dr. Bilal GÜNEŞ (Gazi Üniversitesi)  
Prof. Dr. Cemal YILDIZ (Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK (Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Cengiz ALYILMAZ (Atatürk Üniversitesi)  
Prof. Dr. Cevdet BOZKUŞ (Kafkas Üniversitesi)  
Prof. Dr. Çiğdem ÜNAL (Atatürk Üniversitesi)  
Prof. Dr. Dursun KAYA (Atatürk Üniversitesi)  
Prof. Dr. Erdal AKPINAR (Erzincan Üniversitesi)  
Prof. Dr. Erkan COŞKU (Karadeniz Teknik Üni.)  
Prof. Dr. Fahri TAŞ (Erzincan Üniversitesi)  
Prof. Dr. Fatih TÖREMEN (Gaziantep Zirve Üni.)  
Prof. Dr. Fatma ŞAHİN (Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. H. Ömer KARPUZ (Pamukkale Üni.)  
Prof. Dr. Hale BAYRAM (Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Hamza KELEŞ (Gazi Üniversitesi)  
Prof. Dr. Hasan Basri KARADENİZ (Atatürk Üni.)  
Prof. Dr. Hayati AKYOL (Gazi Üniversitesi)  
Prof. Dr. Hayati DOĞANAY (Atatürk Üniversitesi)  
Prof. Dr. Hüseyin ALKAN (Dokuz Eylül Üni.)  
Prof. Dr. Hüseyin AYDIN (Erzurum Teknik Üni.)  
Prof. Dr. Hüseyin KIRAN (Pamukkale Üni.)  
Prof. Dr. İbrahim Fevzi ŞAHİN (Atatürk Üni.)  
Prof. Dr. Kamil AYDIN (Atatürk Üniversitesi)  
Prof. Dr. Kemal Doymuş (Atatürk Üniversitesi)

Prof. Dr. Kemalettin KUZUCU (Marmara Üni.)  
Prof. Dr. Leman TARHAN (Dokuz Eylül Üni.)  
Prof. Dr. Leyla Işıl ÜNAL (Ankara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Mehmet Fatih TAŞAR (Gazi Üni.)  
Prof. Dr. Mehmet ŞAHİNGÖZ (Gazi Üniversitesi)  
Prof. Dr. Mehmet TAKKAÇ (Atatürk Üniversitesi)  
Prof. Dr. Memnune YAMAN (Atatürk Üni.)  
Prof. Dr. Murat ALTUN (Uludağ Üniversitesi)  
Prof. Dr. Murat ÖZBAY (Gazi Üniversitesi)  
Prof. Dr. Musa ŞAHİN (Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Mustafa AYDOĞDU (Gazi Üniversitesi)  
Prof. Dr. Mustafa SAFRAN (Gazi Üniversitesi)  
Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR (Atatürk Üni.)  
Prof. Dr. Nejdettin HAYTA (Gazi Üniversitesi)  
Prof. Dr. Nurettin ŞİMŞEK (Ankara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Nuri YAVUZ (Gazi Üniversitesi)  
Prof. Dr. Nurtaç ÇANPOLAT (Atatürk Üni.)  
Prof. Dr. Ramazan ÖZEY (Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Ramazan SEVER (Giresun Üniversitesi)  
Prof. Dr. Raşit ZENGİN (Fırat Üniversitesi)  
Prof. Dr. Samih BAYRAKÇEKEN (Atatürk Üni.)  
Prof. Dr. Sefer ADA (Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Serkan DOĞANAY (Giresun Üni.)  
Prof. Dr. Sezgin AKBULUT (Atatürk Üniversitesi)  
Prof. Dr. Sırrı AKBABA (Uludağ Üniversitesi)  
Prof. Dr. Şefika Şule ERÇETİN (Hacettepe Üni.)  
Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK (Gazi Üni.)  
Prof. Dr. Şule BAHÇECİ (Karadeniz Teknik Üni.)  
Prof. Dr. Tuba Yanpar YELKEN (Mersin Üni.)  
Prof. Dr. Ümit TURGUT (Atatürk Üniversitesi)  
Prof. Dr. Ünsal BEKDEMİR (Giresun Üniversitesi)  
Prof. Dr. Vehbi ÇELİK (Konya Mevlana Üni.)  
Prof. Dr. Yaşar ÖZBAY (Gazi Üniversitesi)  
Prof. Dr. Yavuz ASLAN (Atatürk Üniversitesi)  
Prof. Dr. Yavuz TAŞKESENİGİL (Atatürk Üni.)

\*Liste isim sırasına göre sunulmuştur.

# **e-kafkas eğitim araştırmaları dergisi**

**Cilt 1, Sayı 1, Nisan 2014**

## **Hakem Listesi\***

Dr. A. Haktan SİVRİKAYA

Dr. Alper Cihan KONYALIOĐLU

Dr. Gökhan ÇALIŐKAN

Dr. Halil İbrahim SAĞLAM

Dr. Kemal DOYMUŞ

Dr. Kubilay YAZICI

Dr. Levent AKĐÜN

Dr. Mustafa AKILLI

Dr. Muzaffer ALKAN

Dr. Ümit ŞİMŞEK

\*Hakem listesi isim sırasına göre sunulmuştur.

## İÇİNDEKİLER

- Eğitim Programlarımızda Türk-İslâm Sentezi Meselesi (1980-2000 Yılları Arasındaki Tartışmalara Bir Projeksiyon)  
Turkish-Islamic Synthesis Matter in Educational Programs (A Projection To Arguments Between 1980-2000 Years)  
*Ali Sinan BİLGİLİ*..... 1-13
- The Effect of the Differentiation Approach on the Achievement of Gifted Students  
Farklılaştırma Yaklaşımının Üstün Zekalı Öğrencilerin Başarılarına Etkisi  
*Esra ALTINTAŞ, Ahmet Ş. ÖZDEMİR*..... 14-25
- Düzenli Spor Yapan ve Yapmayan Çocukların Sosyo-Demografik Özelliklerine Göre Saldırganlık Düzeylerinin İncelenmesi  
Investigation of the Aggression Levels of Children According to Socio-Demographic Characteristics Participated Regular Exercises and Not Participated  
*Mahmut ALP, Meriç ERASLAN, Emrah ATAY, İlker Özmutlu*..... 26-30
- Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Başarı Amaç Yönelimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi  
A Study of Prospective Science Teachers' Achievement Goal Orientations in Reference to Certain Variables  
*Solmaz AYDIN, Sibel GÜRBÜZOĞLU YALMACI, Mustafa YEL*..... 31-39
- Fen Eğitimi Öğrencilerinin Gazların Dağılımını Mikro Boyutta Anlama Düzeyleri  
Science Students' Understanding Level of Gases Topic at Micro Level  
*Yasemin KOÇ*..... 40-48

## EDİTÖRDEN

Değerli Okurlarımız,

Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin bir yayın organı olan *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*'nin ilk sayısını çıkarmanın mutluluğunu yaşıyoruz. Alanında saygın bir konuma ulaşmayı hedefleyen dergimiz, akademik, bilimsel ve etik ilkeler doğrultusunda yayın hayatını sürdürme kararlılığındadır. Elbetteki bu hedefimizin gerçekleşmesi bilim adamlarımızın bakış açısıyla da doğrudan ilgilidir.

Dergimizin ilk sayısında,

Eğitim Fakültelerinin misyonu ile doğrudan ilişkili olarak, eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirmenin çeşitli alanlarından olmak üzere birbirlerinden değerli çalışmalar yer almaktadır. Her çalışma hakemlerimizin ciddiyet ve titizlikle bilimsel ilkeler doğrultusunda yaptıkları değerlendirmeleri sonucunda yayımlanmaya hak kazanmıştır. Bu dergide ele alınan konuların akademisyenlere, öğretmenlere, yönetici, öğrencilere ve ailelere yararlı olacağına inanıyoruz. Sizlerden gelen görüşler ve eleştiriler doğrultusunda, bundan sonraki sayıların her zaman bir öncekinden daha nitelikli olmasını hedefliyoruz.

Değerli Okurlarımız,

Çok farklı uzmanlık alanını içinde barındıran eğitim gibi daha geniş bir bilim alanında hakemli bir dergi yayınlamak, tahmin edilebileceği gibi daha fazla zaman ve enerji gerektirmektedir. Dergimizin kuruluşu ve gelişiminde sonsuz desteklerini gördüğümüz ve bu desteklerinin devam edeceğini bildiğimiz Kafkas Üniversitesi Rektörü Sayın Prof. Dr. Sami ÖZCAN'a, Eğitim Fakültesi Dekanı ve dergimizin kurucusu Sayın Prof. Dr. Ali Sinan BİLGİLİ'ye, dergimizin değerli bilim ve hakem kurulu üyelerine, bu sayıda yer alan çalışmaların yazarlarına ve dergimizin yayınlanmasında emeği geçen başta editör yardımcıları olmak üzere Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi akademik ve idari personeline teşekkür ederiz.

Yeni sayılarımızda buluşmak ümidiyle...

## **Eğitim Programlarımızda Türk-İslâm Sentezi Meselesi (1980-2000 Yılları Arasındaki Tartışmalara Bir Projeksiyon)**

### **Turkish-Islamic Synthesis Matter in Educational Programs (A Projection To Arguments Between 1980-2000 Years)**

*Ali Sinan BİLGİLİ*

*Kafkas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Kars  
e-mail: sbilgili@atauni.edu.tr*

#### **Özet**

Cumhuriyet idaresi, yeni Cumhuriyetin felsefesi ve ideolojisi çerçevesinde, prensipleri Tevhid-i Tedrisât kanunuyla belirlenen ölçülerde yeni bir nesil yetiştirmeyi planlıyordu. Bunda eğitimin oynadığı rol bilinerek, temel felsefesi Türk milliyetçiliği olan eğitim politikaları uygulandı. Bu dönemin eğitim programları millî nitelikteydi. Ancak, millî nitelik Atatürk'ten sonra yerini hümanizmacı/sosyalist bir anlayışa bıraktı. Bu anlayış, Türk çocuklarının öz benliğinden kopmasına ve Atatürkçü düşünce sistemini terk ederek yabancı izmlere meyletmesine yol açtı. Nesillerin özünden koparak kaybolmasıyla birlikte, milliyetçi aydınlar gelecek kuşakların millî ve manevî değerlere bağlı olmalarını sağlamak için Türk-İslâm Sentezi adı verilen bir anlayışla yetiştirilmeleri gerektiğini savundular. Bu anlayışı Cumhuriyetin Millî Eğitim politikası haline getirmek için bilimsel toplantılar yapıldı, fikirler üretildi. Bazı sağ parti hükümetleri de eğitim politikalarını bu anlayıştan esinlenerek düzenledi. Ancak, nesillerin nasıl yetiştirilmesi gerektiği hususunda karşıt fikirde olan sosyalist düşünce sahipleri, sentezci siyaseti ve eğitim politikalarını sert bir şekilde eleştirdiler. Bu eleştiriler, eğitim programlarının ve ders kitaplarının Türk gençliğini ideolojik manada milliyetçi, muhafazakâr, dindar yetiştirdiği üzerineydi.

**Anahtar Kelimeler:** Millî Eğitim Bakanlığı, Türk-İslâm Sentezi, Eğitim Programı, Sosyalizm, Milliyetçilik

#### **Abstract**

The republican regime planned to raise a new generation based on those principles which were stipulated by the Law on Unification of Education, and on the philosophy and the ideology of the new republic. Educational policies taking Turkish nationality as the basis were implemented based on the awareness of the significant part played by education. The educational policies were nationalistic. This nationalist nature, however, gave way to a more humanistic / socialist understanding after Atatürk. This understanding caused Turkish children to break away from their self and from the Kemalist ideology, and lean to alien “-isms”. As generations broke away from their selfhood and got lost, nationalist intellectuals argued that the posterity needed to be raised based on the understanding called the “Turkish-Islamic Synthesis” in order to ensure that they would be tied to national and spiritual values. Those intellectuals made scientific meetings and produced ideas for rendering this understanding the National Educational policy of the Republic. Some right-wing governments were inspired by this understanding in organizing their educational policies. Opposing the official opinion on how the posterity needed to be raised, the socialists harshly criticized the synthesist policy and educational policies. These criticisms argued that the educational programs and the textbooks aimed to raise, ideologically, a nationalist, conservative and religionist Turkish youth.

**Keywords:** Ministry of National Education, Turkish-Islamic Synthesis, Educational Programs, Socialist, Nationalism

### **GİRİŞ**

Eğitim programını, “*istendik hedef ve davranışların kazanılması için stratejilerin belirlendiği yazılı doküman ya da eylem planı*” veya “*öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzenleği*” yahut “*öğrencilerin yaşantılarını düzenleme*” ya da “*bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, millî eğitim ve kurumun amaçlarının gerçekleştirilmesine dönük tüm faaliyetler*” olarak tanımlarlar (Demirel, 2002, 3-5). Bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere eğitim programı bir ülke eğitimi için planlama ve strateji tayin etme manasına gelir. Bir eğitim programı hazırlanırken öncelikli ihtiyaçlar göz önünde bulundurulur. Bunlar, eğitim disiplinleri (felsefe, sosyoloji, psikoloji, ekonomi) açısından bir süzgeçten geçirilerek asıl hedeflere (millî eğitimin genel amaçları) ulaşılmaya çalışılır. Bu noktada toplumun ve bireyin temel ihtiyaçları önemlidir.

Osmanlı Devleti'nin tasfiyesi ile kurulan yeni Türk devletinin adı, devleti doğuran felsefi, sosyolojik, psikolojik, kültürel, tarihî ve manevî temelleri ve mevcudiyetinin hayat kaynakları mucibince “*Türkiye*” konulmuş ve “*Türk kimliği*” ön plana çıkarılmıştır. Yeni dönemde Türk kimliğini toplumda benimsetmek ve fertlerin millet mensubiyeti ile millî kimlik bilincini yaygınlaştırmak gerekiyordu. Bunun için “*yeni bir millet yaratmak*” gayretine girişilmiştir. Bunun yapılabilmesi sistematik ve düzenli bir programlama ve planlama ile olmalıydı. Fikirlerin,

düşüncelerin ve ideolojilerin benimsetilmesinde eğitimin oynadığı çok önemli rol herkesçe malum olduğu üzere, yeni Türk devletinin maarif vekâleti, bireyin doğrudan hayatıyla ilişkili olan eğitim programlarını devrin değeri “*Türklük şuûruna*”na göre şekillendirmiştir. Buna kimisi felsefe, kimisi ideoloji, kimisi de hayat nizamı nazarı itibarıyla bakmıştır. Bu meyanda pek çok yazar, bu dönem eğitim programlarının, Kemalist veya Atatürkçü, Türkçü veya Milliyetçi yapıya ve anlayışa sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Nitekim Hacıeminoğlu (1977, 19), “*Atatürk döneminde eğitimimizin ana gayesi ve felsefesi millî mücadele ruhunun geliştirilerek devam ettirilmesiydi. Her şeyin özünde Türk milliyetçiliği, Türk istiklalinin ebediliği fikri vardı. Ümmetçi anlayıştan milliyetçi görüşe geçilmişti.*” demektedir. Kaplan (1999, 133) da, “*Atatürk ve CHP modern Türk ulus-devletinin kurulmasında belirleyici bir rol oynadılar. Kemalizm yeni Türk ulus-devletinin resmi ideolojisi ilan edildi. Bu nedenle Türk millî eğitim ideolojisi Kemalizm damgasını taşır.*” iddiasında bulunmuştur.

Cumhuriyet dönemi Türk maarif tarihini araştırma konusu yapanlar, Cumhuriyet’in kuruluşundan günümüze gelinceye kadar, eğitim alanında yapılanlar hakkında bazı değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Özet olarak bu değerlendirmeler şöyledir; “Atatürk döneminde kurulan Türk Tarih Kurumu (TTK) ve Türk Dil Kurumu (TDK), yeni devletin ideolojisinin eğitim vasıtasıyla genç nesillere aktarılmasını kurumsal olarak üstlenmişlerdir. Gerek TTK ve gerekse TDK ideolojilerde baş aktör olmuşlardır. Özellikle TTK “*tarih reformu*” yaparak ideolojiye uygun ders kitapları yazdırmıştır. Yıllar süren savaşlardan yorgun ve bitkin çıkmış bir topluma, sosyal kimlik rolü ve motivasyon vermek için “*üstün ulus*” fikri verilmek istenmiştir. 1932’de toplanan 1.Türk Tarih Kongresi üstün ulus düşüncesini milliyetçi tema ve kavramlarla devletin eğitim politikalarının temel felsefesi haline getirmiştir. Felsefenin kurumsallaştırılması maksadıyla 1936’da Dil-Tarih ve Coğrafya Fakültesi açılmıştır. Bu fakülte, bir taraftan yeni Türk tarih ve dil anlayışını ülkenin en ücra köşesine ulaştıracak ve yeni toplumu yaratacak, diğer taraftan Hitit, Sümer, Urartu gibi Anadolu medeniyetlerini ve Hun, Etrüsk gibi kadim Türk devletlerinin tarihini araştırıp ortaya çıkaracaktı. Böylece, batının barbarlık itham ve saldırılarına karşı, insanlık medeniyetinin yaratılmasında Türklerin üstün rolü vurgulanacaktı. Bu çerçevede pek çok tarihin tozlu raflarında kalmış topluluklar Türk edilmeye çalışılmıştır. Türklük vurgusu sıkça yapılırken, İslâmî referanslara fazlaca yer verilmemiştir. Atatürk’ün ölümünden sonra millî eğitim “*hümanist*” bir anlayışla Grek-Latin uygarlığının öğretimine yönelmiştir. Öyle ki, Lise 1 tarih kitabı neredeyse tamamen Roma ve Yunan uygarlığına ayrılmıştır. Bununla beraber zaten yeni çıktığımız işgal savaşından düşmanlık hislerinin dorukta olduğu bu dönemde Yunan ve batı tarihinin öğretilmesine duyulan tepki ile birlikte Sovyet tehdidi, milliyetçi söylemleri geliştirmiştir. Yüzyılın ortalarından itibaren tepki, daha çok İslâm Diniyle de buluşan Türk milliyetçilerinden gelmiştir. Demokrat Parti-Adalet Partisi-MC hükümetleri (Milliyetçi Cephe; AP, MSP, MHP) tepkiyi eğitim ortamına taşıyarak Türk-İslâm Sentezi bir anlayışı eğitim sistemine raptetmişlerdir. 12 Eylül ihtilali Türk-İslâm Sentezi eğitim ve kültür politikalarını anayasallaştırmış ve ilk defa güçlü bir şekilde uygulama ortamına kavuşturmuştur (Timuroğlu, 1991; Özbaran, 1992; Kaplan, 1999, Copeaux, 2000; Aktaş, 2011).

Bu değerlendirmeye bir ilave yapılması gerekmektedir. O da Sovyet tehdidi ve komünizm propagandalarıdır. Milliyetçilerin, sosyalist düzen özlemi içerisinde olanların ahlâki bozulma yaşadıkları, yani “*kaybedilmiş nesiller*” tezi ve yetişen yeni nesilleri kaybetmeme endişesi eğitim sisteminin sorgulamasını gerektirmiştir. Ahlâk, din, milliyet, aile bağları, vatan ve millet sevgisi, mukaddes devlet gibi kavramların yozlaştığına, gençlerin artık bunlara değer vermediğine inanan, düşünür, akademisyen, politikacı ve bürokratlar, Türk millî eğitiminin genel ve özel amaçlarının ve eğitim programlarının Türk-İslâm Sentezi bir anlayışta olması ve yetişen nesillerin de bu anlayışta yetiştirilmesi gerektiğini savunmuşlardır. Özellikle Aydınlar Ocağı, Türk Ocağı, Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü gibi Türk milliyetçiliği fikrine gönül vermiş kuruluşlar ve İbrahim Kafesoğlu, Erol Güngör, Mümtaz Turhan gibi akademisyen ideologlar, Türk toplumunun temel ihtiyacının ahlâkçı, milliyetçi, maneviyatçı bir eğitim olduğunu gördüklerinden, eğitim programlarının Türk-İslâm Sentezi anlayışta olmasına gayret etmişlerdir. Bu gayretlerin bir netice verip vermediği tartışmalıdır. Fakat mesele ilmi, ideolojik, fikriyat bağlamında çokça tartışılmış; eğitim programlarının Türk-İslâm Sentezi anlayışında olduğu yolunda 1980-2000 yılları arasında pek çok tez yapılmış (bu tezler kaynaklar bölümünde verilmiştir), kitap ve makaleler yayınlanmış, yazılı ve görsel medyada haberler yapılmıştır. Bu noktada kamuoyu oluşturulmuş, Millî Eğitim bakanları meseleye el atmışlardır. İşte bu makalede 1980-2000 yılları arasında sıkça tartışılan eğitim programlarında Türk-İslâm sentezinin etki gerçeği ve tartışmalar ele alınmıştır.

### ***Türk-İslâm Sentezi Nedir?***

Fikrin ideologları sentezi, “*bir teori değil, 1200 senelik yaşanmış, büyük bir tarihin geliştirdiği ve ispatladığı bir vakıa*” (Yalçın, 1988, 22) olarak ifade etmişler ve en geniş manasıyla, “*Türk’ün İslâm’da, İslâm’ın Türk’te bütünleşmesi*” olarak tanımlamışlardır (Kafesoğlu, 1985, XII). Bir başka deyişle “*Türk fiziği ile İslâm ruhunun birleşmesi*”dir (Yeni Düşünce, 08/05/1987). Bu tanıma yakın bir tanımla Etienne Copeaux yapmıştır. Ona (2000, 308) göre sentez, “*Türk tarihini Türkler ile İslâm’ın buluşması eksenine oturtmak*”tır. Bu tanımlar daha ziyade tarihî perspektifindedir. Yukarıdaki tanımlar 1980 öncesinde komünizme karşı mücadelede bir sloganı hatırlatmaktadır; “*Türklük bedenimiz İslâm ruhumuzdur. Ruhsuz beden cesettir.*” Bu slogan Necmettin Tozlu’nun “*... ruh ve maddeden müteşekkil insanî denge ...*” ve Exupery’nin “*İçerisinde savunulacak bir şey yoksa bir kalenin ne anlamı olabilir*” (Tozlu, 2003, 49) cümlelerinde bilimsel ölçülerle ifade edilmesidir. Jaspers, “*inanç*



olmaksızın insan varlığının kaynağından hiçbir yol ve uzantı düşünülemez, tam tersine ilkelerde, düşüncelerde, eserlerde bozulma ortaya çıkar ve bunu kaos ve yıkıntı izler” der. Bu nedenle olsa gerek Tozlu (2003, 54), “*insani denge*” tabirini kullanır ki, teraziye konulan gerçekte hayat felsefesidir.

Sentez kelimesine karşı çıkmakla beraber hemen hemen aynı manayı ifade eden “*Türk-İslâm Ülküsü*” tabirini kullanan Ahmet Arvası (1982, 8); “*Türk-İslâm kültürüne, Türk-İslâm medeniyetine, Türk-İslâm ülküsüne bağlı, Türklük şiür ve vakarına, İslâm iman, aşk, ahlâk ve aksiyonuna sahip, Türklüğü bedeni, İslâmiyeti ruhu bilen, milletini teknolojik hamlelerle dünyanın bir numaralı devleti yapmak özlemi ile çırpanan, dünya Türklüğü’nün, İslâm dünyasının ve bütün mazlum milletlerin ümidi olmaya namzet bir gençlik yetiştirmekten başka çaremiz yoktur*” derken, hem sentezin (ülkünün) tanımını yapmış, hem de sentezle ulaşılmak istenen hedefi/menzili belirtmiştir.

Ünlü tarihçi Halil İnalçık (2002, 15) için Türk-İslâm Sentezi; Türkiye’de ortak bir ideoloji yaratma çabasıyla, muhafazakârlarla Türk milliyetçileri arasında dayanışma sağlamak, bu bağlamda etnik grupları Türk milliyetçiliği kapsamında birleştirmek, “*Türk İslâmiyeti*” olgusunu ulusal bütünlüğün temellerinden biri saymaktadır.

Sentezin asıl yaratıcılarının devrin ideologlarından önce Selçuklu ve Osmanlı yöneticileri olduğunu söyleyen Atilla İlhan (2002), “*Türklük Denilen Bir Deniz*” başlıklı makalesinde; “*açık bir şekilde birbirini tamamlayan, Selçuklu ya da Osmanlı kültür sentezleri, büyük Türk-İslâm Sentezi’nin ta kendisi değil midir?*” sorusunu yöneltirken sentezin aslında Selçuklu veya Osmanlı kültürü olduğunu vurgulamıştır.

Senteze yeni bir ideoloji yaratma gayreti olarak bakan Toktamış Ateş (Güvenç v.d., 1991, 11) sentezi, “*radikal Türkçülük*” ve “*radikal İslâmcılık*” akımlarının “*bir ortak ideoloji yaratma çabalarının bir ürünü olarak*” değerlendirmiştir.

Tarihçi Mim Kemal Öke (Tercüman, 25/01/1987), “*Türkiye’de İslâmcılık Düşüncesi*” başlıklı gazete yazısında sentezi, “*millî mutabakatımızın temel taşı*” olarak tanımlamıştır. Bu mutabakatı hüzünde, sevinçte, zevkte, anlayışta, duyuşta, sezîşte, hülâsa tüm hayat telakkisinde sosyalin ortak buluşma noktası olarak değerlendirmek gerekmektedir.

Ünlü psikiyatır ve fikir adamı Ayhan Songar (Tercüman, 03/05/1987), “*Şanlı Mazimiz, Aydınlık Geleceğimiz*” başlıklı gazete yazısındaki “*Türk insanı tarih boyu bütün dinlere, inançlara gösterdiği geniş anlayış ve hoşgörüyle laiklik prensibi içinde bu sentezi oluşturmuş ve bugünkü medeni seviyesine ulaşmıştır. İslâm-Türk sentezinden anladığımız sadece budur işte...*” ifadesiyle sentezi hoşgörü ve medeniyet olarak tanımlamıştır. Songar’ın tanımından sentezin, bir değerler manzumesi olduğu anlaşılmaktadır. Bu manzumenin özü insanı insan yapan değerler, insana duyulan sevgi ve hoşgördür. Peygamber Efendimizin (SAV), Yunus Emre’nin, Hacı Bektaş’ın sevgi yoludur.

İlhan Tekeli (1998, 194-195) sentezi, “*özcü ve kültüralist bir ulusçuluk ideolojisi*” olarak tanımlamıştır. Ona göre, sentezi yaratanların düşüncesinde, Türkiye’nin 1980 öncesi karşılaştığı tüm sorunların kökeninde, Türk ulus kimliğinin ve varlığının nedenini oluşturan kültürel özünü yeniden üretmez hale gelmesi yatmaktadır. Bunun sebebi de Batı’nın kültür emperyalizmidir. Bunun için sentezciler, millî kültürü güçlendirmek ve planlı olarak üretilmesini sağlamak ve toplumu bu amaçla totaliter bir biçimde örgütlemek istemişler ve kültürün özü olarak dini kabul ettiklerinden merkeze İslâm’ı yerleştirmişlerdir.

Güvenç ve arkadaşlarına (1991, 59) göre de sentez, “*kavram ve model olarak, ortaya attığı önerme ve önermeler, savunduğu yön ve yöntemler açısından topyekûn bir kültür planlamasıdır*.” Bu tanımın “*kültür milliyetçiliği*” anlamı taşıdığı çok açıktır. Millî kültürün bireyleri birleştiren ve bütünleştiren bir hayat pratiği olduğu sosyolojik açıdan sabit olduğu cihetle, eğitim politikalarında kültüre verilecek önem ve rol, sosyal bütünleşme açısından oldukça önemlidir.

Sentezi en çok eleştirenlerden biri olan Vecihi Timuroğlu’na (1991, 7) göre de sentez, “*Türk toplumunu çağdışına çıkarmaya yönelik politik öğretinin adıdır*.” Ona göre, Atatürk’ün pozitivizm yoluyla ileri götürmek istediği laik Cumhuriyetin çağdaşlaşma çabalarını engellemeye yönelik gerici bir akımdır.

Bütün bu tanımlarla birlikte, pedagojik açıdan sentez, yaratıcı, etkin, beyin gücünü işleyen ve geliştiren, şahsiyet ve farklılıkları, bilgi ve becerileri, istidat ve kabiliyetleri, gelişme ve ilerleme aracı yapan, millî ahlâkla şahsiyet bulma yolunda bir eğitim yöntemidir. Bunu Aydınlar Ocağı, “*Türk Millî Eğitimi’nin hedefi, hür, mesuliyet idrakine sahip mesut olabilecek insan yapısını, yani örnek Müslüman Türk’ü inşa etmektir*” (Milliyetçiler 4. Büyük Kurultayı Bildirisinden, 1988, 362-367) şeklinde formülize etmiştir.

### **İddialar ve Eleştiriler**

Aydınlar Ocağı’nın 1981 Millî Eğitim ve Din Eğitimi semineri ile 1987 Milliyetçiler IV. Büyük İlmi Kurultayı ve daha sonraki yıllarda tertip ettiği Şura toplantılarında (En son 38. Şura toplantısı Kasım 2012’de Bursa’da yapılmıştır) ortaya koydukları fikirleri; misyonu, vizyonu, hedefleri olan, değişen ve gelişen dünya şartlarına dinamik yapısıyla ve gelişmeye açık anlayışıyla, geçmişi ve bugünü ve geleceği kucaklayan sistemli bir sentezci düşünce ve eğitim anlayışı oluşturma çabasıdır. (Aydınlar Ocağı’nın katkıları için bkz. Aktaş, 2011, 220-225) Bütün bu çabalara karşılık, farklı dünya görüşüne sahip bir kesim de Türk-İslâm Sentezi’nin mana ve işlevi üzerine çeşitli argümanlar ve fikirler geliştirmişler, tartışmalar yapmışlardır. Bu tartışmalar halka inmemiş, sadece “*entelektüel düzeyde*” kalmıştır. Senteze karşı olanların argümanları genellikle tek düze fikir, söylem ve

iddialardan ibarettir. Mesela; “*Türk-İslâm Sentezi*” adında derleme bir kitap yazan Güvenç ve arkadaşlarının (1991, 60) sentez hakkındaki en mühim tespitleri, Türk-İslâm senteziyle varılmak istenen hedefin, Türkiye Cumhuriyeti’ni bir “*İslâm Devleti*” haline getirmek olduğudur. Araştırmacı-gazeteci Uğur Mumcu’nun (Cumhuriyet, 09/01/1987) iddiası ise, Türk-İslâm Sentezi’nin bir ideoloji olduğu ve gençlerin Atatürkçülükten sapıtılarak bu ideoloji ile yetiştirilmek istendiğinin planı olduğudur. Ali Sirmen (Güvenç v.d., 1991, 23) ise, Türk-İslâm Sentezi ideolojisinin özgür ve bağımsız “*yurttaş*” olma bilincinin yerleşmesini önlemeyi, bunun yerine boyun eğen ve sinik “*kul*” bireyler yaratmayı amaçladığını iddia etmektedir. Hasan Cemal’in (Güvenç v.d., 1991, 20, 24) iddiası da, sentezin demokrasi ve laiklik karşıtı bir ideoloji olduğu ve 12 Eylül sonrasında devletin resmi ideolojisi haline geldiğidir. 1987’de Mülkiyeliler Birliği’nin düzenlediği “*Din ve Siyaset*” konulu panelde konuşan Murat Belge’nin iddiası, sentezle İslâm’ın ideolojik bir vasıta olarak kullanıldığınıdır. Aynı panelde konuşan Hüseyin Hatemi’nin iddiası da, sentezin ABD emperyalizmi ile entegre olmak anlamına geldiği ve İslâmi terminoloji ile nifak veya şirk olduğudur. İlhan Tekeli ise, sentezin ciddi bir düşünce ve mantık temellerine dayanmadığı, asıl ulaşılacak istenilenin sentez değil, İslâm olduğudur (Güvenç v.d., 1991, 32-33). Bütün bu eleştiriler Halil İnalçık (2002, 16-18) tarafından anlamlı bir şekilde özetlenmiştir.

Yukarıdaki ifadelerde de görüleceği gibi, sentezin karşısında olanların değerlendirmeleri siyasi ve ideolojik çerçeveye sınırlıdır. Sentez kuramcıları; kültürel, eğitim politikaları, dinî hayat, iktisat, çalışma hayatı, sağlık meseleleri, dış politika, gençlik sorunları, geleceğin devlet politikaları v.b konularda bir çerçeve oluşturmak noktasında başarılı olmalarına karşılık, sentez karşıtları bir fikir beyan edememiş, tartışmamış; Atatürk, laiklik, İslâm, ideoloji etrafında dönüp durmuşlardır.

Buraya kadar zikredilenler asıl konumuz olan eğitim programlarıyla ilişkisi yüzeysel olmakla birlikte, karşıtların arka-planlarını anlamak açısından öneme sahiptir. Gerçekte karşıtların sentez ile ilgili söyleyecek pek fazla bir bilgi birikimlerinin olmadığı düşünülebilir. Bu açığın kapatılması görevini 1991’de kurulan Tarih Vakfı üstlenmiş gibi görünmektedir. Bu sebeple akla sentezin yaratıcısı Aydınlar Ocağı gibi “*milliyetçi*” kuruluşlara karşı, “*hümanist*” Tarih Vakfı mı çıkarıldı? sorusu gelmektedir. Zira sentez ile ilgili yayınlar ve bilimsel çalışmaların genellikle Tarih Vakfı veya çevresinde bulunanlar tarafından yapıldığı görülmektedir.

Tarih Vakfı ve onun çevresinde olan düşünür ve bilim adamları, 1987’lerin siyasi tartışmalarını az veya çok bir tarafa bırakmış, özellikle Millî Eğitim politikası haline geldiği iddia edilen sentezin eğitim boyutuyla ilgili pek çok çalışma yapmışlardır. Bu çalışmalardan en önemlileri Salih Özbaran, Etienne Copeaux, Mete Tunçay, İlhan Tekeli’ye aittir. Mesela; Mete Tunçay (1977, 285), “*Ders kitapları dogmatik edalı kesin bilgilerle doludur.*” eleştirisiyle kendince bir eğitim probleminden bahsetmiştir. Salih Özbaran (1992, 219) da, öğretimin (12 Eylül’ün Türk-İslâm Sentezci) ideolojik yaklaşımlardan payını fazlasıyla aldığını, ezberci, kabullenen, üst zümrenin/yöneticilerin geçmişlerini düşüncesizce öven bir sistem haline geldiğini söyleyerek özellikle tarih öğretimini eleştirmiştir. Copeaux da ülkemiz okullarında okutulan tarihe “*Kemalizmin despotik tarih görüşü*” diyerek tarih öğretiminin baskıcı ve kabullendirici olduğunu iddia etmiştir. İlhan Tekeli (1998, 195-196) de tarihin bir ideolojik çerçevenin aracı olarak kullanıldığını, tarihin Türklüğe ve İslâmlığa endekslenmesinin içe dönme ve kapanma sonucunu doğurduğunu ve modernitenin tarih bilinciyle, başka bir deyişle toplumsal değişme ve gelişme gerçeğiyle tutarlı olmayan bir tarih bilincinin yaratılmak istendiğini, bunun da özgürlük, değişme, barışçılık gibi çağdaş değerlere kapalı olduğunu ifade etmektedir.

Eğitim dünyasında söz sahibi olma gayreti içerisindeki bir diğer kurum Eğitim- Sen’dir. Eğitim-Sen, Türk-İslâm sentezci politikalara karşı, sosyalist eğitim anlayışının ideoloğunu ciddi manada yapmaya çalışmaktadır. 1998’de düzenledikleri “*Demokratik Eğitim Kurultayı*”nda ülkemizin ekonomik, sosyal, kültürel şartları içinde mevcut eğitim düzenimizi sosyalist ideoloji çerçevesinde yeni bir yapıya kavuşturma konusunda öneriler ortaya koymuş ve bunu devrin sol dünya görüşüne sahip hükümetine empoze etmeye çalışmıştır.

Eğitimde Türk-İslâm Sentezi’ne en sert tepkiyi gösteren, 1999’da yayınladığı “*Türkiye’de Millî Eğitim İdeolojisi*” isimli eseriyle İsmail Kaplan olmuştur. Kaplan (1999, 138-139, 306-307), 1982 Anayasasının cemaatçi-hiyerarşik İslâm ile otoriter devletçi Kemalizm’i birleştirmeyi hedeflediğini ve amacın öğrencileri ve gençliği sosyalizme düşman etmek olduğunu ısrarla vurgular. Kaplan bu kitabında sürekli olarak “*enternasyonalizme*” ve “*hümanizme*” vurgu yaparak, başta Atatürk olmak üzere, daha sonra gelen lider, bakan, bürokrat ve siyasi partilerin Millî Eğitim ideolojisiyle öğrencileri enternasyonalizme ve hümanizme düşman etme işlevi gördürdüklerini iddia etmektedir.

Gerçi, Hikmet Uluğbey gibi birkaç Millî Eğitim Bakanı sentezci anlayışı silmek istemişler ve “*yaratılış savsatasıyla*” cahil bırakılan çocuklarımıza Darwin’i öğretmek modernizmi ve çağdaşlığı eğitim sistemimize kazandırmışlardır !. Bir gazete yazısında Uluğbey zihniyetinin Millî Eğitim’de yapmak istedikleri, “*Darwin yeniden kitaplarda*” başlığıyla verilen haber-yorumda sıralanmıştır. Bunlar;

1) Biyoloji kitabından çıkarılan “*Canlıların evrimi ve Darwin Teorisi*”nin tekrar okutulması, yaratılış konusunu İslâm’a göre açıklayan; “*kâinat ve kâinattaki bütün varlıklar Allah tarafından yaratılmıştır. Bu yaratma bir anda olabileceği gibi belli kanunlar doğrultusunda yavaş yavaş da olabilir. Mesela toplu iğne başı büyüklüğündeki bir insan zigotundan fetüsün teşekkül etmesi ve bunun akıl almaz şekilde düzenli farklılaşmalar geçirdikten sonra çocuk olarak doğması, yaratma olayına güzel bir misal*” yönündeki görüş ve ifadelerin yeni hazırlanacak ders kitaplarında yer almaması,

2) Hayat Bilgisi programındaki cinsiyet ayrımcılığına son verilmesi ve “*Baba çalışır, para kazanır, annenin asli görevi ev işleridir, çocuk okula gider, yalnız kızlar anneye yardım eder*” öğretisinin yıkılması, anne ve babaya itaat etmeyi öngören, araştırmayı tabu haline getiren mevcut programın kaldırılması,

3) ‘80 sonrası Türk-İslâm Sentezi’ne uygun çizilen ve “*Bir elinde Kur’an, diğerinde bilgisayar taşıyan nesil*” anlayışının terk edilmesi, programlardan “*Türk-İslâm Sentezi öğeler*” ve anlayışla birlikte “*dini savaşlar*”ın da (Bedir, Uhud, Hendek gibi) çıkarılması. (www. Hürriyetim.com.tr. 12 Şubat 1998). Kamuran Zeren imzalı bu yazı sentez karşıtı düşüncenin iddialarını ve zihniyetini yansıtmaları açısından önem arz etmektedir.

1980-2000 tarihleri arasındaki -siyaset dışındaki- işlediğimiz konuyla ilgili iddiaları özetlersek:

A-Millî Eğitim Temel Kanunu’yla;

a) Milliyetçi-dinci yurttaş yetiştirilmek öngörülüyor.

b) Eğitimin her derecesinde tek tip eğitim verilmek isteniyor.

c) Milliyetçilik sorgulanmaz tek doğru olarak aşılanıyor, demokratik tavır sergilenmiyor.

d) Hiçbir eğitim kurumunda siyasal ve ideolojik akımların özgür biçimde tartışılmasına izin verilmiyor.

e) Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersi laiklik ilkesine aykırı olmakla beraber zorunlu ders olarak okutuluyor, din dogmaları zorla öğretiliyor, ateistlere, Hıristiyan ve Musevi gibi başka dinlere mensup öğrencilere Sünnî İslâm inancı dayatılıyor, İslâm’ın ibadetleri (namaz) öğretiliyor, namaz sureleri ezberletiliyor, ahlâk ve toplumsal yaşam kuralları, dünyevi laik esaslara değil, göksel-dinsel temellere dayandırılıyor.

f) İmam-Hatip okullarından mezun olanlara üniversitelerde İlahiyat haricinde başka fakültelere girme hakkı verilmekle şeriatçı vali, kaymakam, emniyet müdürü, profesörler kadroları işgal ediyor.

g) Her yerde ve fırsatta totaliter devlet zihniyetiyle Türk-İslâm Sentezci resmi ideoloji halka empoze edilmeye çalışılıyor.

h) Bir elinde Kur’an, diğerinde bilgisayar taşıyan bir nesil yetiştirilmek isteniyor.

B-Uygulanan eğitim programlarıyla;

a) Düzeni, sosyalist ve demokratik muhalefete karşı korumak üzere İslâm ile Atatürkçülük birleştiriliyor.

b) Kendine güvenen, karşı çıkan, soran-sorgulayan, okul ve meslek seçiminde büyüklerine danışan, ancak, kendi kararını verebilen, haksızlığa karşı çıkan, hoşgörülü, yeri geldiğinde özür dilemeyi bilen, bilimsel düşüncüyü ön plana çıkaran, demokrasiye inanan, hak ve özgürlüklere saygılı nesil yetiştirilmek isteniyor.

c) Türkiye Cumhuriyeti’nin bütünlüğünün bilincinde, Atatürk ve insanlara sevgi ve saygı duyan, bayrağa ve İstiklal Marşı’na saygılı, kültürel değerlerini benimseyen, eğitimin önemini kavramış, yeniliklerden yararlanmayı ve sağlıklı yaşamayı bilen, gelenek ve göreneklerin toplumsal ilişkileri güçlendirdiğinin, ancak bunların zaman içinde değişebildiğinin farkında, kendine güvenen çocuklar pek yetiştirilmiyor.

C-Biyoloji programında, hayatın başlangıcı ile ilgili görüşler bilimsel olarak değil, dogmatik olarak veriliyor.

D-Hayat Bilgisi programında, anne ve babaya itaat etmek öngörülüyor, cinsiyet ayrımcılığı yapılıyor, insan ve çocuk hakları ve demokratik tavır verilmiyor, öğrencinin içinde yaşadığı toplumla uyum içinde olmasını sağlayıcı bilgi, tutum ve becerileri geliştirilmiyor, doğayı, canlı ve cansız varlıkları seven, koruyan, çevreci olarak yetiştirilmeleri sağlanmıyor, tüketici hakları konusunda bilgilendirilmiyor.

E-Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersinde, şeriatçı yaklaşımlar övülüyor, din savaşları (Bedir, Uhud) veriliyor, çocuklar başka din mensuplarına düşman ediliyor, dogmatik edalı kesin bilgiler veriliyor, ders kitaplarına başörtülü kadın resimleri koyularak başörtüsünün erdemi üzerine mesajlar veriliyor.

F-Tarih programında, Kemalizm’in despotik tarih görüşü veriliyor, tarih ders kitapları özgürlük, barışçılık gibi çağdaş değerlere kapalı tutuluyor, sadece Türk Tarihi öğretiliyor, evrensellik işlenmiyor, kahramanlık, vatan, bayrak gibi kavramlar sık sık kullanılıyor, açıkça savaş çığırtkanlığı yapılıyor ve hatta cihat anlayışı övülüyor, bazı uluslar düşman olarak hedef gösteriliyor, düşmanlık hislerini artırıcı ifadeler kullanılıyor.

G-Coğrafya programında, sadece Türk coğrafyası işleniyor, dünyanın diğer coğrafyaları hakkında bilgi verilmiyor.

Ğ-Türkçe programında, vatan, millet, bayrak, savaş, kahramanlık, şehitlik yazılarına ağırlık veriliyor, savaş çığırtkanlığı yapılıyor ve cihat anlayışı övülüyor.

I-Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük programında sürekli Yunan, Ermeni düşmanlığı yapılıyor, üstün ırk nazariyesi ile Türk ırkı yüceltiliyor, başka ulusları küçük düşüren cümleler kullanılıyor.

İ-Sosyal Bilgiler programında, cinsiyet ayrımcılığı yapılıyor, başka milletlerin tarihine yer verilmiyor.

Hülasa bu iddiaları özetlersek, eğitim programlarımızla;

- Muhafazakâr/Dindar
- Milliyetçi/Irkçı
- İtaatkâr
- Faydacı/Bireyci/Çıkarıcı
- Düşünmeyen/Sorgulamayan
- Devleti yücelten/Bireyin haklarını yok sayan
- Demokratik değerlere yabancı
- Saldırgan ve savaşçı
- Cinsiyet ayrımcılığı (Eğitim Sen Demokratik Eğitim Kurultayı, 1998, 293) yapan nesiller yetiştiriliyor.

### **Eleştirilerin Arka-Planı**

1970'lerin başlarından itibaren duyulmaya başlanan Türk-İslâm Sentezi'ne karşı çıkanları Altemur Kılıç (Tercüman, 02/06/1987) "*Bir Türk-İslâm Bayramının Arkasından*" başlıklı yazısında iki kategoriye ayırıyor; "*aşırı solcular*" ve "*aklı-selim sahibi solcu olmayan aydınlar*". Birincilerin sentezin özünü bilmeden, "*basite irca edilmiş*" olarak yaklaştıklarını ileri sürüyor. İkincilerin ise, bilmeden kötü niyetlilerin emellerine hizmet ettiklerini söylüyor. Ve şu soruları soruyor; "*... Toplumumuzu türlü yıkıcı akımlardan koruyacak şey, Batı'ya Batılılaşmaya muhakkik ki açık bir Türk-İslâm Sentezi olmayacak da ..., haydi aynı şekilde ben de basite irca ederek sorayım, Türkiye Halkları-Marksizm sentezi mi olacak? Gene sorayım: Acaba bazılarının Türk-İslâm Sentezi fikrinden bu derece korkmaları, telaşlanmaları kendi sentezlerine karşı en kuvvetli engelin toplumumuzun esasen mevcut olan bu sentezi değil midir?*". İnalçık da (2002, 17) sentezi eleştirenlerin hümanizmacı, sol görüşlü ve Anadolu düşünce sahipleri olduğunu söylüyor.

Tarih Vakfı'nın Türk bilim hayatına sunduğu Ermeni asıllı Fransız Etienne Copeaux'ın (2000, 15) "*1915'teki Ermeni kitle katliamının ...*" ifadesi manidardır. Atatürk'ü, Türk eğitim sistemini ve sentezi ağır bir şekilde eleştiren bu şahsın, Türk düşmanlığı içgüdüleriyle değerlendirme yaptığını söylemeye herhalde gerek yoktur.

Timuroğlu'nun (1991, 141-154) "*İslâm dinini yüceltmek çağdışı bir anlayıştır... Çağdaş eğitim programlarının zedelenmesi, ırkçı ve dinci eğilimler göstermesi, milli cephe hükümetlerince başlatılmıştır... Sentezci eğitimcilerimize karşın, her gün bulunan taşillar, Darwin'i doğruluyor... Varşova Paketi için Sovyetlerin buyruğunda bir saldırganlık görüntüsü verilmeye çalışılıyor. Böylece Sovyetlerin barışçı yönü gizleniyor... Propagandaya dayalı eğitim müfredatları ancak, faşist yönetimlerde görülmüştür...*" cümleleri senteze ve millî-manevî değerlere karşı olmanın arka planındaki ideolojik saplantıyı çok güzel açıklıyor.

Kaplan'ın (1999, 287) "*Üstü bir ölçüde örtülü de olsa, teknik olarak apaçık faşist korporatist ulusal canlanış söylemine başvuran milliyetçi hareket, faşizm projesini devasa bir eğitim ve öğretim görevi olarak tanımlar*" ifadesindeki ideolojik arka planın yoruma ihtiyacı da herhalde yoktur.

Özbaran'ın (1992, 83) "*Çıkar beklentisinde olanların, tarihi sadece Türk-İslâm sentezinde görenlerin, emir-komuta (12 Eylül) ile bilimi/sanati bir tutanların ...*" cümlesi de hedefi ve arka planı apaçık belli bir ideolojik yaklaşımdır.

Tekeli'nin (1998, 194) "*Türk-İslâm sentezi ideolojisine yakın kadroların MEB'da etkili olduğu yıllarda tarih öğretiminin çağdaş değerlere kapatılması olgusu yoğunlaşmış ve sakıncalı boyutlara ulaşmıştır*" cümlesi, arka plandaki ideolojik saplantılarından dolayı objektif değerlendirme yapamadığının göstergesidir.

Eğitim Sen'in düzenlediği Demokratik Eğitim Kurultayı bildirimlerinde (1998, 291) yer alan "*Türkçe kitaplarımız üzerine burada sunduğumuz inceleme, açık faşist bir anlayışı somut olarak ortaya koymaktadır. Özellikle tarih kitaplarımızda başka halkların inkârına yönelik girişimler vardır. Örneğin Tarih atlaslarından Ermenistan, Kanuni Sultan Süleyman'ın fermanından Kürdistan ibarelerinin çıkartılması inkârcı anlayışın somut ürünleridir*" cümlelerini de sendikanın ideolojik alt yapısını bildiğimizden yoruma tabi tutmuyoruz.

Yukarıda verilen örnekleri çoğaltmak mümkündür. Sonuç olarak arka planda Marksist ideolojinin olduğunu söylemek mümkündür.

### **Tarihî ve İdeolojik Tartışma**

Türk-İslâm Sentezi üç kelimededen oluşan bir kavramdır. Kavramdaki "*Türk*" kelimesi; kültür, medeniyet, töre ve tarihi, "*İslâm*" kelimesi; mukaddesiyat, maneviyat ve değerleri, "*sentez*" kelimesi ise; fikir veya mefkûreyi ifade etmektedir. Aslında bu sentez denemesi/ oluşumu zamanın güç odaklarını temel alarak gelecek sentezin zeminini hazırlamaktadır. Yusuf Has Hacib'in ünlü *Kutadgu Bilig* adlı eseriyle başlatılan sentez denemeleri, Selçuklu'da "*Oğuz-Fars-Arap*", Osmanlı yeniçağında "*cihanşümül Osmanlı sentezi*", Osmanlı son çağında "*Yeni Osmanlı sentezi*" –ki Halil İnalçık (2002, 13) bunu Türk-İslâm sentezi olarak nitelendirmekte ve bu sentez fikrinin menşeiini 19. yüzyıl ortalarında Namık Kemal ve Ziya Paşa kuşağına götürmektedir- şeklinde tezahür etmiştir. Muayyen bir düşünce temelinden hareket etmek zorunluluğu Yeni Osmanlı sentez yaratımını 1908'lerde, yani İttihad ve Terakki Fırkası'nın iktidarı ele geçirip güç odağı (tabi ki ideolojisiyle birlikte) haline gelmesiyle Ziya Gökalp'e intikal etmiştir. Ziya Gökalp'in "*Türkleşmek, İslâmlaşmak, Muasırlaşmak*" diye formülize ettiği Türk kültür ve töresi, İslâm din ve hukuku ve çağdaş medeniyet üçlemesinin kaynaşması, Türk milletinin gelişme, ilerleme ve kalkınmasında bir reçete olarak görülmüştür. Millî mücadelenin kazanılıp, yeni Cumhuriyetin kurulmasıyla birlikte sentez çalışmaları bizzat Atatürk tarafından ele alınmıştır. Atatürk'ün "*Türkiye Cumhuriyeti'nin temeli kültürüdür*", "*Çağdaş medeniyet seviyesi*", "*En mükemmel din İslâm'dır*" (Atatürkçülük, 1998, c.1, 348, c.3, 233) ifadeleri de Ziya Gökalp'in sentez anlayışının farklı bir söylemi gibi görünmektedir.

Türk-İslâm Sentezi tarihî ve ideolojik yönleriyle ele alındığında ortaya çıkan paradokslar kendi içerisinde bazı soruları ve tartışmaları doğurmuştur. Bunlar;

1- Türk-İslâm Sentezi bir tarihî dönem adlandırması mıdır? Türk tarihi yaklaşık 2500 yıllık bir süreci ifade eder. Bu sürecin son 1000 yılı İslâmî dönemdir. Bu dönem büyük ölçüde Hıristiyan Batı ve son yüzyılı Rusya ile mücadeleyle geçmiştir. Kafesoğlu'nun yazdıklarına dikkat edilirse Türk tarihini "*İslâmiyet Öncesi Devir*" ve "*İslâmi Devir*" diye iki kısma ayırdığı görülür. Çağ taksimine (İlkçağ, Ortaçağ, Yeniçağ, Yakınçağ taksimi) karşı

çıkan bu tarih anlayışı, İslâm'ın Türk toplumu üzerindeki derin etkisi ve yeni kimlik ve karaktere göre bir ayırımın ifadesidir. Tarihin kısmi bir evresine fazlasıyla vurgu yapılarak başka devrelerinin varsayılmaması veya göz ardı edilmesi elbette ki söz konusu olamaz. Bu nedenle sentezde, tarihi bütüncü, toplumsal akışı sağlayıcı, birbirine bağımlı ve biri diğerinin alt zeminini oluşturan bir özellik vardır. Bunun tam aksine eğer Türk-İslâm Sentezi bir tarihi dönem adlandırması olarak kabul ediliyorsa, o zaman tenkit edilen tarihin kısmi bir devresi ve Hıristiyan Batı ile girilen amansız medeniyet üstünlüğü mücadelesidir. Ders kitaplarında ordumuzun zafer veya mağlubiyetlerine dair verilen tarihi bilgiler, milletimizin insanlık medeniyetine yaptığı katkılar hakkındaki bilgiler v.s. çıkarılsa geriye soysuz, köksüz, medeniyetsiz bir sosyolojik “kalabalık” kalacağı muhakkaktır. Eğitim programlarında bu döneme çokça atıfta bulunulması, gerek ilmi araştırma, gerek kaynak, gerekse medeniyet üstünlüğü açılarından, tesadüfi veya ideolojik değildir. Sosyal Bilgiler programının amaçları arasında zikredilen; “*Şerefli bir geçmişi olan büyük bir milletin evlatları olduklarını anlar*” ve “*Bugünkü uygarlığın uzun bir geçmişin eseri olduğunu kavrar, bu uygarlıkta Türk milletinin hizmetini ve payını anlarlar*” maddeleri (MEB. İlköğretim Programı, 1995) vatandaşlık görev ve sorumluluklarını bilme ve geliştirme yönünden tarihi sürekliliğe ve geleceğe bir atıftır.

2-Türk-İslâm Sentezi ideolojik bir bölünme midir? İdeolojik bir bölünme olduğu açıktır. Zira yukarıda ifade edildiği gibi senteze karşı olanların bakışı ve değerlendirmesi ideolojiktir. Enternasyonalist/Sosyalist/hümanizmacı bir bakış ile sentez yargılanmaktadır. Sentezi oluşturanlar da milliyetçi/gelenekçi bir fikri yapıya sahiptir. Ancak, Türk-İslâm Sentezi bir ideolojinin ürünü olmaktan ziyade, tabi bir hal göstermektedir. Çünkü sentezi doğuran milliyetçiliktir. Milliyetçilik ise bir ideoloji değil, insanın tabiatından kaynaklanan tabi bir haldir. Bu halin içeriğinde içe dönüklük, kapalılık yoktur. Kimlikli bir yaklaşımla dünya ile bütünleşen şahsiyete özgün, plan, program ve politika çerçevesinde, kendi toplum ve kültürünün şartlarını göz önünde tutarak problemlere çare arayan bir anlayış vardır (Behar, 1996, 236). Bu bağlamda pekâlâ bir sosyalist de, Avrupa’da örnekleri sıkça görüldüğü gibi milliyetçi olabilir. Aslında buradaki ideolojik bölünmedeki sıkıntı nesillerin nasıl yetiştirileceği meselesidir. En dar manasıyla millî ve manevî değerlere bağlılık esasına göre mi? Yoksa hümanist/sosyalist esaslara göre mi? Sentezciler birinci, karşıtlar ikinci seçenektan yana tavır sergiliyor.

3-Türk-İslâm Sentezinde asıl vurgu (atıf) İslâm mıdır? On asırdır Müslüman olan bir millet; gözünü açtığı anda kulağına ezan okunan, Hz. Peygamberin (S.A.V) sünneti gereği sünnet olan, sokakta gezdiğinde ezan sesi duyan, mimari deyince camiyi bilen, öldüğünde cenaze namazı kılınan, çevresinde her an Allah (C.C) lafzını duyan, evlenirken dini nikâh yaptıran, secde ederken Kâbe’ye yönelen, İslâm’dan başka neye vurgu yapabilir? Din, değişmeyen dogmalara sahip olduğu kabul edilse de, yaşanan hayatın bir gerçeği değil midir? İşte gerçek, dinin hayatın ayrılmaz bir parçası olduğu, yaşandığı ve yaşatıldığıdır. Eğitim programında din dersine yer verilmesi bu ihtiyacı, yani hayat ihtiyacını karşılamak içindir. Darwinist öğretinin verilmesi “*bilim adına gereklidir*” denilmiştir, ama burada “*bilim*” ile “*din*”in alanı birbirine karıştırılmıştır. Bu karışıklığın en belirgin ifadesi İnalçık’ın (2002, 16) “*din-ilim sentezi şimdiye kadar gerçekleştirilmemiş bir sorundur*” cümlesinde rahatlıkla görülebilmektedir. Zira inanç alanı ile bilim alanı birbirinden farklı alanlardır. Özellikle pozitif bilimler, teoloji ve metafizik düşünceleri değil, bilimsel yöntemleri benimsemiştir. Bu yöntemlerin temelinde araştırma, deneme ve sorgulama vardır (Çakır, 1995, 268). Çocuklara matematik öğretilirken “*elma ile armut toplanmaz*” denir. Elma ile armudun toplanamayacağını herkes bildiği gibi, pozitif bilim metotlarıyla dini konulara yaklaşamayacağını da bilir. Keza, pozitif bilim olan biyolojinin ders kitabında, kaynağını dinden alan yaradılış görüşünün, materyalist bir görüş olan Darwin’in evrim teorisine karşı bir görüş olarak yer alması (Çakır, 1995, 269), ilim mantığına uygun değildir. İşte burada karıştırılan budur.

4- Türk-İslâm Sentezinin meşruiyeti nedir? Meşruiyet tarihtir. Gerek devlet, gerekse millet gücünü ve meşruiyetini tarihten alır. İlber Ortaylı’nın (1998, 45) “*... Ünlü tarih diye bir üslup ve teknik olamaz ...*” görüşü, bir ülkenin tarihi köklerinin tapu görevi görmesindedir. Türkiye’nin tapusu da hiç şüphesiz Türk tarihidir. Maziden güç alınması, devletin bekası, milletin mutluluğu için Türk tarihinin öğretiminin, ister siyasi/ideolojik, isterse tabi halde olsun sistemin/rejimin düşünceleri doğrultusunda olması yadırganacak bir durum değildir. Çünkü Türk tarihini ortadan kaldırdığınızda vatanın tapusu da yırtılmış olur. Böylece hakkı olmadığı halde hak iddia edenlerin önü açılmış, bütün sahiplik meşruiyeti ortadan kalkmış, üniter devlet yapısı çözülmüş olur. Federasyon, halklara özgürlük, azınlık hakları sözlerinin üniter devlet yapısının ortadan kaldırılmasıyla doğrudan ilgisi olduğu da açıkça ortadadır.

5-Kilise Avrupa tarihinden çıkarılırsa ne olur? Avrupa tarihi çok iyi bilinmelidir. Ancak, sentezin göbeğine İslâm’ı koyan karşıtların cevaplaması gereken bir soru vardır; “*Kilise Avrupa tarihinden çıkarılırsa ne olur?*”. Leo Huberman’ın “*Feodal Toplumdan Yirminci Yüzyıla*” (1990) ve Herbert Heaton’un “*Avrupa İktisat Tarihi*” (1995) isimli eserleri kilisesiz bir Avrupa tarihi olamayacağını söylemektedir. Huberman’ın (1990, 20-22) “*Kilise, bütün Hıristiyan dünyasına yayılmış bir örgüttü. Herhangi bir taçtan daha güçlü, daha yaygın, daha eski ve süreklidir. Muazzam manevî gücü, prestiji ve serveti vardı. Feodal çağın en büyük toprak sahibi kilisedir. Kilise ve soylular egemen sınıflardı*” bu cümlelerini okuduktan sonra şimdi bu muazzam güçlü egemen sınıfı Avrupa tarihinden çıkaralım. Laiklik, kapitalizm, millî devlet, sanayi devrimi, Fransız ihtilali, Rönesans, reform, Amerika’nın keşfi ve diğer coğrafi keşifler, Galile v.s. hangi kaynakla ve süreçle izah edilecek? Çünkü bütün

bunlarda kilisenin etkisi herkesçe biliniyor. Şimdi Hıristiyanlık tarihine atıfta bulunmak veya bu dönemi Hıristiyan Avrupa tarihi olarak nitelendirmek ya da Avrupa-Hıristiyan sentezinden –ki Eski Yunan ve Roma'nın Avrupa kültür, medeniyet ve fikir hayatına etkisi malumdur ve Avrupalı medeniyeti ortak mirasın bütünü olarak düşünür-bahsetmek ve bu sentezde Hıristiyanlığın bulunması, Türk-İslâm sentezi ile mukayese edildiğinde sentezde dinin olmasının gariptenecek ve tenkit edilecek bir husus olmadığını gösteriyor.

### **Ders Kitapları Üzerine Tartışma**

İlim ve fikir insanların tamamı, eğitimin ezberle yönelik olduğu, bilgi toplumunun çağdaş insanını yetiştiremediği yönünde eleştirilerde bulunmaktadır. Aslında ezbercilik, karmaşalık ve çok önemli kırılma noktası olaylarını basite indirgemek, öğrenciye kazandırılmak istenilen “*millî ruhun*” verilmesi önündeki en büyük engeldir. Mesela; Kuva-yı Milliye'nin bir ders kitabında nasıl tanımlandığına bakalım; “*Türk halkının, Anadolu'da, Trakya'da ve yurdun dört bir köşesinde, varlığını mitingler ve silahlı direniş grupları ile kabul ettirme hareketine “Kuvayı Millîye” (Millî Kuvvetler) adı verilmiştir*” (Kara, 57) Bu tanım, son derece ruhsuz ve maksadı ifade edemeyen bir tanımdır. Oysa Kuva-yı Milliye bu vatani düşman işgalinden kurtaran ve çağdaş-medeni milletler seviyesine gelmesi için sürekli atılım kaynağı olan bir inancı ve şuuru ifade eder. Bu tanımda asıl vurgulanması gereken ana tema; Kuva'nın geçmişte kalmış bir kurum veya olay değil, asıl bugün ve yarın olması gereken bir inancı ifade ettiği olmalıdır. Böylece öğrenci, millî mücadele ruhunu ve davanın milletler mücadelesi olduğunu kavrayabilsin, yapabileceği her bilimsel, kültürel, sanatsal katkının milletimizi bir adım ileri götürebileceğini düşünebilsin.

Başka bir örnek 8. sınıf Vatandaşlık Bilgileri kitabından (Öztürk, 1996, 63). Millî şuûr konusu şu şekilde tanımlanıyor; “*Millî şuûr: Toplumlari millet haline getiren en önemli unsurlardan birisi de millî şuûrdur. Millî şuûr içinde birlikte yaşama azmi, fikir birliği, duygu birliği, ümit birliği vardır. Millî şuûr, insanlar arasındaki ortak bağların kuvvetli sosyal örgüsüdür. Özellikle milletin varlığını tehdit eden yıkıcı güçlerin yok edilmesinde millî şuûr, önemli bir kuvvettir.*”. Kitaptaki bu tanım oldukça eksik bilgilerle doludur. Millî şuûrda milliyetperverlik düşüncesinin temel referans olarak önemle vurgulanması gerektiği gibi, hissetme ve uyanık olma halinden de bahsedilmelidir. Tozlu'nun (2003, 28) dediği gibi; “*Dinamik, şuurlu fertlerden meydana gelen toplumlar, kolay kolay yalana teslim olmayacakları gibi, köle de edilemeyeceklerdir.*” Bu nedenle öğrencilere asıl kavratılması gereken şuûr halidir.

Diğer bir örnek yine 8. sınıf İlköğretim Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi kitabından (Vural, 2001, 105). Terörizm kavramı şu şekilde tanımlanıyor; “*Terörizm bir hükümeti bir konudaki politikasını değiştirmeye zorlamak için yasa dışı şiddet kullanmasıdır. Bu yasa dışı şiddet eylemlerini yapan kişi ise terörist adını alır*”. Oldukça masumane ifadeler kullanılan bu tanımda, terörün gerçek vahşi yüzü ortaya konulmadığı gibi, özellikle ülkemizi yakından ilgilendiren bölücü terörü hakkında kitabın hiçbir sayfasında bilgi verilmemektedir. Kuru kuruya bir terör tanımı ve anlatımının, öğrencide iç ve dış tehditlere karşı duyarlılık, bilinç ve tepki oluşturmaya elbette ki beklenemez.

İstanbul'un fethi gibi önemli bir olay, 7. sınıf Sosyal Bilgiler kitabında (Kara-Kaman, 2001, 58) ne kadar basite indirgenmiş ve ruhsuz olarak anlatıldığına kanıtı; “*II.Mehmet, imparatorun yine İstanbul'un teslim edilmesini istedi. İmparatorun bunu reddetmesi üzerine, kara ve deniz yönünden büyük bir hücum başlattı. Bu hücum 29 Mayıs 1453 Salı günü Türk askerlerinin İstanbul'a girmesiyle sonuçlandı. İstanbul artık Türklerin eline geçmişti.*” cümlelerinden anlaşılmaktadır. Sebep ve sonuçlarından zoraki birkaç cümle ile bahsedilmiş, fakat sosyal bilimin en önemli özelliği olan neden-sonuç bağıntısı oluşturulmamış, 1453'ün günümüz ile bağlantısı kurulmamış, günümüze ve geleceğe yansımaları üzerinde durulmamıştır.

Bugün bütün dünyanın önemini kabul ettiği aile kurumunun İlköğretim 6-7-8. sınıflar İş Eğitimi Ev Ekonomisi 3 ders kitabındaki (Çiçekçi, 2000, 11) anlatım basitliği “*Aile toplumun en küçük birimidir. Başka bir deyişle toplumun özü, çekirdeğidir. Aile; anne, baba ve çocuklardan meydana gelir. Böyle ailelere çekirdek aile denir. Günümüzün yaygın aile tipidir. Bu tür ailelerde anne, baba ve çocuklar ailenin sorunlarını birlikte paylaşırlar ...*” cümleleri ve devamında anlatılmaktadır. Kitapta, ailenin asıl fonksiyonunun ruhen ve bedenen sağlıklı, millî bilince sahip ve manevî değerlere bağlı, kültürel değerlerin geleceğe taşıyıcısı, dürüst, ahlâklı nesiller yetiştirmek olduğundan hiç bahsedilmiyor. Oysa ailede bağlılık ruhu verilmeyen bir çocuğun şefkat, merhamet, fazilet, iyi ilişkiler, saygı, sevgi gibi kavramları benliğine yerleştirmesi ve yaşaması oldukça zordur. Ayrıca, devleti ve milleti ayakta tutan temel müesseselerin (aile gibi) esas eğitim üzerine kurulduğundan, bu merkezdeki bozukluk ve bilinçsizlik, 1980-2000 yıllarının moda programı televole programlarında görüldüğü gibi, derhal cemiyetin bütün noktalarına menfi şekilde tesir eder.

Lise 3 Biyoloji ders kitabı Darwinist anlayışın propaganda kitabı niteliğinde dizayn edilmiştir. Lise 1 kitabında “*bilim objektiftir*” denirken, Lise 3 ders kitabına (Korkmaz v.d., 1998, 12) gelindiğinde; “*Canlıların en önemli özelliklerinden biri, kendine benzer canlılar meydana getirmektir... Canlıların soylarını devam ettirmek için kendilerine benzer bireyler oluşturmaya üreme denir. Canlı bu sayede, ölümlerle popülasyondan eksilen bireyler yerine yeni bireyler kazandırır.*” cümleleriyle yaratıcılık gücü Darwinist öğretisi temel alınarak canlıya verilmiş, karşı görüşleri verme lüzumu dahi görülmemiştir. Objektifliğin hiç olmadığı diğer bir kısım kitabın “*Hayatın Başlangıcı İle İlgili Görüşler*” bölümüdür. Bu bölümde, bilim ile din birbirlerinin karşısına alternatif

görüştürmüş gibi çıkarılmıştır. Keza, yaratılışın Allah inancı ile açıklanması görüşüne on satır yer ayrılmış, buna karşılık Darwinist görüşe, 7 sayfa yer verilmiştir (Korkmaz v.d., 1998, 182-189). Bundan daha vahimi dinin yaratılış görüşünden bahsedilirken; “*Din kitaplarına göre evren ve evrendeki bütün canlı ve cansız varlıklar Tanrı tarafından yaratılmış olup bu yaratma bir anda olabileceği gibi yavaş yavaş da olabilmektedir. Yaradılış görüşünde jeolojik devirlerde olan büyük tufanlardan da bahsedilir. Bu nedenle bazı canlı çeşitlerinin toplu halde yeryüzünden yok olduğundan söz edilmektedir.*” gibi muallâk, havada kalan, kanıtız ifadeler kullanılmıştır. Buna karşılık evrim görüşünden bahsedilirken ise; “*Canlıların evrimini anlayabilmek için geçmiş devirlerde ve günümüzde yaşayan canlı türleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları çok iyi anlamak gerekir. Canlılar arasında zaman içinde bazı değişiklikler görülmüştür. Her canlı, kendi türü için taşıdıkları özelliklerle bulunduğu koşullara en güzel uyumu göstermiştir. İşte evrim bu değişikliklerin nasıl olduğunu açıklamaya çalışan bir görüştür. Bu değişimler bazı kanıtlarla desteklenmiştir. Bunlar; paleontolojiden, embriyolojiden, biyokimya ve fizyolojiden, morfolojiden, sistematikten, sitoloji ve genetikten, organizmaların coğrafi dağılımından elde edilen kanıtlardır.*” gibi mutlak, bilimsel kesinlik havası verilmiş, bilimsel olarak kanıtlanmış gibi ifadeler yer almıştır. Bu ifadeler, kitabın, tarafsız, bilimsel ve objektif olmadığını, pozitivist ve materyalist Darwinist zihniyeti öğrencilere dayatmak gibi bir misyon yüklediğini göstermektedir. Daha da ötesi Millî Eğitim Bakanlığı sanki pozitivism yoluyla Durkheim’in “*eğitim de dâhil her sahadan dini temizlemek*” (Bolay, 1995, 275) maksadını güdüyor izlenimi vermektedir.

Genel olarak 1980 sonrası tarih ders kitaplarında milliyetçi ve İslâm’a ait söylem ve konular daha sistemli hale getirilmiş gibi görünmektedir (Aktaş, 2011, 356). Ancak bu söylem ve konular şuûr yaratıcı özellikten uzaktır. Tarihi kahramanlar, liderler, hükümdarlar, savaşlar tarihi niteliğinden hiçbir zaman kurtulamamış, büyük şahsiyetlerin tarihte oynadıkları rol biraz abartılmıştır. Tarihi şahsiyetlerin anlatılması, büyük şahsiyetlerin tanıtılması, motivasyon itibarıyla gereklidir. Ancak, milletimizin düşünce ve tecrübelerinin yoğunlaştığı sosyal nitelik, inanç ve değerler, his ve duygular, savaşların çıkmasına neden olan ekonomik, kültürel, tarihi ve politik boyutlar göz ardı edilmiştir. Milletimiz açısından büyük önem arz eden İslâm’ı kabul gibi sosyal olguların üzerinde yeterince durulmamış, son derece normal ve basit bir olay gibi verilmiştir. Türk milletini bir zamanlar başarıya taşıyan değerler, mefkûreler, kolektif çalışma bilinci, dayanışma, ilim ve fen gibi konular sosyal tarih olgusu içerisinde bireyden topluma veya hükümdardan halka indirgenmek suretiyle toplumsal dayanışmanın, gelişme ve kalkınmada oynayacağı rol tarihi bir perspektiften günümüz öğrencisine kazandırılmamaktadır. Onun içinde tarih dersleri sıkıcı ve lüzumsuz görülmüş, öğrencinin ilgisi çekilememiştir.

Liselerde okutulan felsefe grubu derslerinin müfredatında Türk-İslâm düşünce hayatına ve düşünürlerine yer verilmemiştir. Farabi, İbn Sina, Gazali, İbn Haldun, İbn Rüşd gibi kendi değerlerimiz ve düşünceleri öğretilmemekte, Aristo, Platon, Kant, Descartes, Hegel, J. Locke, D. Hume, H.Bergson, O.Comte, K.Marx gibi sadece batının değerleri öğretilmektedir. Bu da öğrencide, milletimizin düşünme yeteneği olmadığı yönünde bir kanaatin gelişmesine ve “*biz sadece savaşılmaya yararız*” duygusuna kapılmasına sebebiyet vermektedir. Oysa sadece savaşçılık özelliği verilmesi, militarist bir anlayıştan, demokratik bir anlayışa geçmenin ve demokrat tavır sahibi olmanın önünde bir engeldir.

Din Dersi ve Ahlâk Bilgisi derslerinde manası bilinmeden ezberletilen namaz sureleri, toplumsallaşmaya katkısı pek çok olan bireysel ilişkiler, davranışlar ve görgü kurallarının hayat tarzı yapılamayışı, evrensel iletişimin yaygın olduğu günümüzde karşımızdakilerle sağlıklı diyalogun kurulmasını temin için gerekli olan onların dini, ahlâki ve kültürü hakkında yeterince bilgi verilemeyeşi, laik-demokratik bir devletin dini hassasiyetleri de göz önüne alarak nasıl bir insan tipi yetiştirmek istediğini tam olarak belirleyemeyeşi, dersin işleniş sırasında çeşitli öğretim metotlarının (gösteri, rol oynama, tartışma gibi) ve ders araç-gereçlerinin kullanılmayışı, müfredatın çocukların ilgi, istek, ihtiyaç ve seviyeleri, aile durumları göz önünde bulundurulmadan hazırlanışı (Tosun, 1996, 107-110) bu dersin eğitim ve öğretimi açısından önemli problemler yaratmaktadır. Bu problemler, öğrencide manevî ve ahlâki bir alt yapı oluşturulmasını engellemektedir.

### **Hükümetlerin Eğitim Politikaları Üzerine Tartışma**

İddiaların en çarpıcısı, DP, AP, MC, ANAP, DYP, ANASOL-M, AK Parti gibi muhafazakâr sağ partilerin iktidarları veya ortaklıkları döneminde MEB’da ve özellikle Talim ve Terbiye Kurulu’nda gerçekleştirilen kadrolaşmayla Türk-İslâm Sentezci bir anlayışın eğitim sistemine hâkim kılınmasıdır. Ayrıca, 12 Eylül ihtilalinin Türk-İslâm Sentezci eğitim ve kültür politikalarını anayasallaştırdığıdır. Sentez karşıtlarının anlayışına göre, herhangi bir hükümet programında öğrencilere, Türklük ve tarih şuuru, milliyetçilik, millî ve manevî değerlerin kazandırılmasından bahsedilmesi, Türk-İslâm Sentezci öğelerin olduğu anlamına gelmektedir. Şimdi ’80 ihtilalinin iki yıl öncesinden başlayarak bazı hükümetlerin eğitim politikalarına bakalım (Aydın, 1997, 82);

a) 1978’de kurulan 3. Bülent Ecevit hükümetinin eğitim politikası; “*Anayasamızda yer alan birleştirici, çağdaş milliyetçilik bilincine erişmiş, Atatürk ilkelerini ve demokratik anlayışı benimsemiş, ailesine, vatanına, Türk Ulusuna ve insanlığa karşı görevlerini ve sorumluluklarını bilen, millî ve manevî değerlere bağlı ... kuşaklar yetiştirmek.. İmam-Hatip liselerini bitirenlerin yükseköğrenim olanakları sağlanacaktır...*”

b) 1979’da kurulan 6. Süleyman Demirel hükümetinin (Milliyetçi Cephe) eğitim politikası; “*Öğretmenlerimiz, Cumhuriyet okullarında, Türk çocuklarını milliyetçi bir ruh ve düşünce ile yetiştirecekler,*

onların gönüllerine ve zihinlerine, devlete, millete, aileye, millî ve manevî değerlerimize, milletimizin geleceğine sadakat ve sahiplik şuurunu yerleştireceklerdir. Din öğretiminin kaynağını teşkil eden Kur'an-ı Kerim öğrenimi üzerinde titizlikle durulacak.”

c) 12 Eylül ihtilalinin işbaşına getirdiği Bülent Ulusu hükümetinin eğitim politikası; “Atatürk ilke ve devrimlerine bağlı, Türk milletinin millî, ahlâki, insani, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına saygılı olan; millî, demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getiren yurttaşlar yetiştirmek başlıca hedeflerimizden biri olacaktır”

ç) 1983’de kurulan 1.Turgut Özal hükümetinin eğitim politikası; “Maddî ve manevî gelişmeyi birlikte sağlamanın zaruretine inanıyoruz. Yüksek ahlâk sahibi, dengeli bir nesil yetiştirebilmesini teminen, devletin ilk ve orta öğretim kurumlarında dini eğitim ve öğretim yapılması için gerekli tedbirleri almasını zorunlu buluyoruz. Geleceğimizin teminatı olan çocuklarımızın ve gençlerimizin modern ve ileri Türkiye idealine, Atatürk ilke ve inkılâplarına bağlı, millî ve ahlâki değerlerimizi benimsemiş, bilgili, ilmi düşünceye sahip, herkese karşı sevgi, saygı ve müsamaha besleyen birer insan olarak yetişmelerini millî eğitimin esası sayarız.”

d) 1987’de kurulan 2.Turgut Özal hükümetinin eğitim politikası; “Geleceğimizin teminatı olan çocuklarımızın ve gençlerimizin modern ve ileri Türkiye idealine, Atatürk ilke ve inkılâplarına bağlı, millî ve ahlâki değerlerimizi benimsemiş, bilgili, ilmi düşünceye sahip, herkese karşı sevgi, saygı ve müsamaha besleyen medeni birer insan olarak yetişmelerini millî eğitimin esası sayarız.”

e) 1991’de kurulan Yılmaz hükümetinin eğitim politikası; “Millî kimlik, kişilik, ahlâki karakter ve yüksek irade gücü kazandıran millî kültürümüzü, her derece ve türdeki örgün, yaygın, sürekli ve hayat boyu eğitim kurumlarında ve uygulamalarında daha yoğun bir şekilde vermeye ve benimsetmeye çalışacağız.”

f) 1991’de kurulan Süleyman Demirel hükümetinin eğitim politikası; “Çağdaş, laik, etkin ve yaygın bir eğitim sistemi oluşturacak ve yürürlüğe konulacaktır. Laik, evrensel, cumhuriyetçi, millî kültürü geliştirici, yaratıcı, özgür düşünceye dayalı bir eğitim politikası esastır. Kişilik sahibi, nitelikli insan yetiştirmek amaçtır.”

g) 1993’de kurulan Tansu Çiller hükümetinin eğitim politikası; “Laik, evrensel, cumhuriyetçi, millî kültürü geliştirici, yaratıcı, özgür düşünceye dayalı bir eğitim politikası esastır. Kişilik sahibi, nitelikli insan yetiştirmek amaçtır.”

ğ) 1996’da kurulan Prof. Dr. Necmettin Erbakan hükümetinin eğitim politikası; “Eğitimde, millî, manevî ve ahlâki değerlerimizi benimsemiş, bilgi, ilmi düşünceye sahip, herkese karşı saygılı ve hoşgörülü, laik, Atatürk ilke ve inkılâplarına bağlı, bilgi çağının gereklerini yerine getirebilecek bilgi ve becerilerle donanmış insanlar yetiştirmek temel amacımızdır.”

h) 1997’de kurulan A. Mesut Yılmaz (ANASOL-D) hükümetinin eğitim politikası; “Eğitimin tüm kademelerinde, Atatürk ilke ve inkılâplarını özümsemiş, millî, manevî ve ahlâki değerlerimizi benimsemiş, bilimsel düşünceye yatkın bilgi çağının gereklerini yerine getirebilecek bilgi ve becerilerle donanmış insanlar yetiştirmek temel amaç olacaktır.”

ı) 1999’da kurulan Bülent Ecevit (ANASOL-M) hükümetinin eğitim politikası; “Eğitim sisteminin temel amacı; Atatürk ilke ve devrimlerine bağlı, düşünme, algılama ve problem çözme yeteneği gelişmiş, demokratik değerlere bağlı, yeni fikirlere açık, kişisel sorumluluk duygusuna sahip, ulusal kültürü özümsemiş, farklı kültürleri yorumlayabilen ve çağdaş uygarlığa katkıda bulunabilen, bilim ve teknoloji üretimine yatkın ve beceri düzeyi yüksek, üretken ve yaratıcı bilgi çağı insanının yetiştirilmesidir.”

i) 2003’de kurulan Recep Tayyip Erdoğan hükümetinin eğitim politikası (www. Akparti.org.tr); “Anayasamızda tanımlanan laiklik ilkesi, din ve vicdan hürriyetine etkinlik ve işlerlik kazandırılarak, dinin, dini duyguların veya dince kutsal sayılan değerlerin ve sembollerin siyasi veya kişisel çıkar yahut nüfuz sağlamak amacıyla istismar edilmesi veya kötüye kullanılmasını önleyebilecek bir din eğitimi ve öğretimi, Anayasamızda tanımlanan çerçevede uygulamaya konulacaktır. Hükümetimiz, millî değerlerin, birey, aile ve toplumu ayakta tutan manevî dinamiklerin korunup geliştirilmesi konusunda azami gayret içerisinde olacaktır. Millî kültürümüzdeki esas yapıyı, üslûbu koruyarak evrensel değerlerle millî kültürümüz arasındaki etkileşimi en üst noktaya çıkarmayı amaçlamakta, gerçek bir çağdaş kültür atmosferi oluşturmanın bu yoldan geçtiğine inanılmaktadır. Bu iki alanı, çatışma konusu olmaktan çıkarıp, her iki unsurun zenginliklerinden birlikte yararlanmak, kültür politikamızın temelidir.”

Yukarıda ana hatlarıyla vermeye çalıştığımız, hükümetlerin uygulamak istedikleri eğitim politikaları, partilerin özel görüşleri olarak kabul edilmemelidir. Daha ziyade devletin resmi görüşü gibi görülmelidir. ’80 öncesi şartların siyasi atmosferinin zorluklarında CHP ve MC gibi karşıt fikirli farklı siyasi anlayışa ve dünya görüşüne sahip siyasi partilerin eğitim politikasını karşılaştırdığımızda temel düşüncede büyük farklılıklar görülmemesi ancak bununla açıklanabilir. Bu düşüncenin kaynağı devlet geleneğinde, yani hükümet olma sorumluluğunun devletin temel politikalarıyla çelişmemesinde aranmalıdır.

Cumhurbaşkanı Kenan Evren ile Başbakan Turgut Özal’ın da katıldıkları, 26 Haziran 1986’da Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurulu’nda yapılan bir toplantıda; Türk-İslâm Sentezi’nin resmî ideoloji ya da devletin temel kültür politikası olarak kabul edildiği iddia edilmektedir (Aktaş, 2011, 228). Oysa 1980 öncesi ve sonrası hükümetlerin eğitim politikaları mukayese edildiğinde birbirlerinden çok farklı olmadığı görülmektedir.



Farklılıklar değişen/gelişen daha çağdaş ifadeler kullanılması ve bazı yeni açılımlar getirilmesidir. Yoksa özdeki millilikten herhangi bir suretle sapılmış değildir. Ancak, özdeki millilik, devletin anayasayla çerçevesini çizdiği ideolojisiyle sınırlıdır. İddia edildiği gibi, Türk-İslâm Sentezci bir anlayışın ideoloji haline getirilmesinden ve hâkimiyetinden söz edilemez.

\*\*\*

Türk millî eğitiminin temel felsefesi, Tevhid-i Tedrisat kanunuyla (3 Mart 1924) belirlenmiştir. Bu kanunla, millî karakterde bir eğitim sistemi düşünülmüştür. Hatta Atatürk, “*Yeni Türk Cumhuriyeti'nin yeni nesle vereceği eğitim millî eğitimidir*” (Atatürkçülük, I.Kitap, 290) ifadesiyle bunu açıkça ilan etmiştir. Bu bağlamda Atatürk döneminde eğitimimizin ana gayesi ve felsefesi, millî mücadele ruhunun geliştirilerek devam ettirilmesi olmuştur. Bu dönemde her şeyin özünde Türk milliyetçiliği, Türk istiklalinin ebediliği fikri vardır. Fakat tek parti döneminde Atatürk zamanındaki Türk milliyetçiliği ruhu söndürülmek istenmiştir. Onun yerini içi sosyalist felsefeyle bezenmiş hümanizm ve materyalizm anlayışı almıştır. Türk çocuklarına Oğuz Kağan, Ergenekon, Manas, Dede Korkut gibi millî destanlarımız, Oğuzname, Orhun Abideleri gibi ana kaynaklarımız, Keloğlan, Pembe İncili Kaftan, Kaşağı, Forsa gibi hikayelerimiz okutulmadan, kendini tanıma fırsatı verilmeden, Yunan klasikleri (İliada, Odiessa gibi), batılı yazarların Sefiller, Anna Karenina, Suç ve Ceza, Harp ve Sulh, Don Quixote, Sheakspare, La fontaine, Candi, Pinokyo, Kırmızı Şapkalı Kız gibi roman ve hikayeler okutulmuştur. Hacıeminoğlu (1977, 26-29) bu dönemi değerlendirirken; okullarda milliyetçilik şuuru, millî kültür ve manevî duygularla ilgili en ufak bir ışık kalmadığından, batı kültürünün; görüşte, yaşayışta ve zevkte batı taklitçiliğinin nesillere devlet eliyle zorla aşılandığından, çok partili hayata geçişin ilk on yılında Türk millî eğitiminin gerek kalite yönünden, gerekse millî kültür bakımından feci bir düşüş gösterdiğinden, bu devirde de mazi düşmanlığı, millî kültür aleyhtarlığı, hümanist ve materyalist dünya görüşü, ilmi düşünceye aykırı öğretim usulleri devam ederken, bir de ciddiyetsizlik, laubalilik, seviye ve kalite düşüklüğü ortaya çıktığından bahseder. Ayrıca, 1960 ihtilalinin Türk millî eğitimini, önceki yılların hatalarının tekrarlanması yüzünden zarara uğrattığını, bu dönemde sokak siyasetinin millî eğitime bulaştığını, yeni anayasanın sağladığı hürriyet havasından faydalanarak yer üstüne çıkan Marksizm propagandasının, süratle öğretmen ve öğrencileri tesir altına aldığından, neticede bunun anarşi ve terör doğurduğunu söyler.

Yıllarca sürdürülen yanlış eğitim politikaları, Tozlu'nun (2003, 50) deyiimiyle “*palyatif tedbirlerle zevahiri kurtarma çabaları*” varılması gereken asıl hedefe bir türlü ulaşamaması neticesini doğurmuştur. Devleti ve toplumu ayakta tutan aile, okul gibi esas müesseselerin eğitim temelli olmasından dolayı, eğitimdeki en küçük bozukluk ve aksaklık bu merkezler vasıtasıyla derhal cemiyetin bütün noktalarına menfi şekilde tesir etmiştir. “*Mukaddesleri olmayan bir toplumda ölçü olmaz.*” (Tozlu, 2003, 48) sözü bütün bu olumsuzlukların tek cümleyle açıklanmasıdır. Eğitim sisteminde mukaddeslerden ve değerlerden kaynağını alan sosyal bir ölçü anlayışının hâkim olması, bütün bu olumsuzlukları olumluya çevirecektir. Böylece kahraman nesiller yetiştirilebilirdi. Zira “*En yüksek seviyeden örnek kahramanlar, değerlerin idealine en çok yaklaşan insanlardır.*” (Tozlu, 2003, 51). Bugüne kadar kaybedilmiş, zamanı geriye çeviremeyeceğimiz için kaybedilmiştir. Önemli olan bugünden sonra kaybetmemektir. Onun için geleceğe yönelik olarak Türk-İslâm Senteziyle yoğrulmuş, “*değerler eğitimi*”ne dayalı, sağlam politikalar tespit etmek zaruridir.

### **1980-2000 Yılları Arasındaki Tartışmaların Projeksiyonunda Geleceğin Politikalarına Tavsiyeler Veya Gelişen Dünya İçerisinde Eğitim Programlarında Temel Politika Ne Olmalıdır?**

Eğitimin temel amacı, bireylere davranış kazandırmaktır. İnsanı yetiştirmek, onun kendi kendisinin mimarı ve bir şahsiyet olmasına imkân vermektir (Gürsoy, 1995, 257). Çok geniş bir manayı ifade eden bu amaçlarda bilgi, tutum, beceri, duygu, zihin, düşünce bulunmaktadır. Toplumsal ve bireysel ihtiyaçlar ve hedefler doğrultusunda ülkenin eğitim politikası oluşturulur. Atatürk'ün “*Yeni Türk Cumhuriyeti'nin yeni nesle vereceği eğitim millî eğitimidir*” (Atatürkçülük, I.Kitap, 290) vecizesinde üstüne basarak vurguladığı eğitimin millî nitelikli olması; ülkemiz üzerinde oynanan kirlî oyunlar, ihtiyaçlar ve AK Parti hükümetlerinin 2023 ve 2071 hedefleri açısından temel şarttır. Öz kimliğine bürünmüş, millî şuuru uyanık, millî hassasiyetlerle donatılmış, manevî değerler dünyasında yaşayan aydın ve şahsiyetli bir birey yetiştirmek için eğitimin ana felsefesi mutlaka millî-manevî nitelikli olmalıdır. Ancak bu nitelik, bir kısır döngü içerisinde paradokslar yaratmamalı, temel harcı maneviyat, millî tarih, millî kültür ve millî şuûr olan günün şartlarına uygun ve her bilimsel yeniliği alacak kabiliyet ve nitelikte, evrensel değerlerle zenginleştirilip, çağdaş/cihanşümul hale getirilmelidir.

Palyatif tedbirlerle kurtarılmaya çalışılan zevahir yerini çözüme bırakmalıdır. Önce sorun olan insan anlayışımızdaki düğüm çözülmelidir. Tozlu'nun (2003, 50) sorduğu ve cevapladığı, “*hangi insan? tarihiyle, değerleriyle, faaliyetleriyle, inanç ve töresiyle yaşayan, var olan Türk insanı.*” Muhatabımızı belirledikten sonra sorunun kaynağına inerek, Millî Eğitim temel kanunu perspektifinden bir bakışla menfilikleri müspete çevirecek “*değerler eğitimine*” geçilmelidir. Bu doğrultuda bir eğitim yapılması ve verilmek istenilen ruhun kazandırılması halinde bireyde fizikî ve ruhî bir denge kurulabilir. Dengeli ve ölçülü bireylerin oluşturduğu toplum da sağlıklı bir yapıya sahip olur.

Eğitim politikası ve programlarında sayısal derslerin ağırlığı ve ders saati nispetinde, Türkçe, Sosyal Bilgiler, Tarih, Coğrafya, Felsefe, Sosyoloji ve Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi derslerine de yer verilmelidir. Sosyal

ve kültürel konuların, millî kimliğin ve millî şuûrun oluşmasındaki, sosyal katılım ve girişimcilik becerileri gibi bireyin toplumsallaşmasındaki rolü ihmal edilmeyerek; sosyal ve kültürel konular millî-manevî bir bakışla verilmelidir. Millî birliğin temeli olan Türkçe’ye eğitimin her kademesinde özel bir önem verilmeli; gençlerin argo konuşmaları ustaca eğitimle düzgün Türkçe’ye dönüştürülmeli, eğitim ve bilim dili haline getirilmelidir. Bu arada yabancı dil öğretimine özel bir önem verilmelidir. Bugüne kadar uygulanan yöntemlerin yabancı dil öğretiminde başarısız olduğu apaçık ortada olduğundan, pratiğe yönelik yeni yöntemlere geçilmelidir. Öğretmenlik mesleğini seçmek isteyenler, Eğitim fakültelerine alınırken Türk dilini kullanma yeteneklerini tespit için mülakat imtihanına alınmalıdır.

Cumhuriyet, demokrasi, vatanseverlik, milliyetperverlik, vatandaşlık, insan hakları; eğitim politikalarında temel referans olarak alınmalıdır. Eğitim programları; demokrasiyi benimsemiş, şahsiyetli, bilge, aksiyoner, sorumluluklarını, kendini ve yeteneklerini bilen, eleştirel düşünebilen, haklara saygılı, özgürlüğüne düşkün, teknoloji okuryazarı, çevre bilinci gelişmiş, diyalog kültürü bulunan, sorun çözebilen, bilim üreticisi, dünya ile yarışabilen, araştırma heveslisi, takım ruhuna ve hoşgörü anlayışına sahip fertlerin yetiştirilmesine yönelik hususlara önem vermelidir. Bütün bunların alt yapısı ve arka planı da, millî ve manevî değerlerle yoğrulmalıdır.

Kalitesiz eğitim, sorumluluk duygusunu yok etmekte, vatandaşlık bilincini zayıflatmakta, ülke çıkarlarını koruyamayacak nesiller doğurmaktadır. Cumhuriyet, ona yönelmiş tehlikeler fark ettirilerek korunabilir. Bu da uyanıklık hali ve bilinçle gerçekleştirilebilir. İnsanımızı her an uyanık tutacak kaliteli bir eğitim politikası izlenmelidir.

Ders kitapları çocuğa kendisinin kim olduğunu, neler yapabileceğini gösterir mahiyette yol gösterici ve ufuk açıcı olmalıdır. Şeyh Edebalı’nın Osman Gazi’ye “*insanı yaşat ki, devlet yaşasın*” öğüdünün esperisiyle “*yaşatıcı*” olmalıdır. Değişen dünya şartlarıyla birlikte, günlük hayatta karşılaşılabileceği sorunları çözücü nitelikte pratik bilgilerle donatılmalıdır. Bireysel menfaatlerden ziyade, millî menfaatleri ön plana çıkaran bir eğitim programı uygulanmalıdır.

İslâm Dini’ne mensup tüm millet ve toplulukların “*müminler kardeşidir*” emr-i şerifi gereğince “*kardeşlik*” vurgusunu misyon edinecek; ilmihal bilgisi, ahlâk, tarih, kültür ve medeniyet içerikli özel bir ders müfredat programına konulmalı ve diğer İslâm devletlerinde de bu dersin okutulması için antlaşmalar yapılmalıdır. Böylece İslâm dünyasındaki ayrılıklar minimize edilemeye çalışılmalı, ortak bir ideal paylaşılmalıdır.

Bütün Türk dünyasını kapsayacak, ortak bir tarih ve dil şuûru oluşturacak mahiyette Sosyal Bilgiler, Tarih ve Türkçe ders kitapları hazırlanmalıdır. Bu kitaplar söğüdün ana gövdesi olan ülkemizden başlamak üzere, bütün Türk devletlerinde okutulmalıdır. Bu suretle Türk dünyasında geleceğe yönelik ortak bir mefkûre yaratılmalıdır.

Görsel ve yazılı basın, tiyatro ve sinemanın eğitim hayatındaki önemi bilinmektedir. Bu öneme binaen, bütün faaliyetler millî eğitim politikaları açısından planlanmalı ve uygulanmalıdır. Millî ve manevî değerleri, ahlâkı, gelenek ve görenekleri işleyen kültür ve sanat programları yapılmalıdır.

Sonuç olarak eğitim programlarımız, Türk-İslâm Sentezi çerçevesinde Tozlu’nun (2003, 176) ifade ettiği gibi, çocuk yaşlardan başlayarak “*düşünme bilgisi*”, “*öğrenme bilgisi*”, “*zihin/biliş bilgisi*”nin nasıl geliştirilebileceğinin öğrenilmesi stratejileri yeniden yapılandırılmalı ve millî hedefler doğrultusunda ihtiyacı karşılayacak şekilde daha etkin hale getirilmelidir. Eğitim programlarıyla ulaşılmak istenilen asıl hedef, “*millî ve manevî değerlerle donanmış, fikri hür, irfanı hür, vicdanı hür insan modeli*” yetiştirmek olmalıdır.

## KAYNAKLAR

- AKGÜN, Ergun; **Milliyetçilik ve Tarih Öğretimindeki Etkisi**, İzmir 1996, (Dokuz Eylül Üni. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi).
- AKTAŞ, Elif; **12 Eylül 1980 Askeri Darbesi ve Tarih Öğretimine Etkileri**, Erzurum 2011, (Atatürk Üni. Basılmamış Doktora Tezi).
- ARVASI, S. Ahmet; **Türk-İslâm Ülküsü**, Ankara 1982, c.1.
- ASLAN, Erdal; **Çağdaş Tarih Öğretiminin Yeri ve Sorunları**, İzmir 1998, (Dokuz Eylül Üni. Basılmamış Doktora Tezi).
- AYDIN, İsmail; **Siyasi Parti ve Hükümet Programlarında Eğitim-Öğretim ve Öğretmenler (1908-1997)**, Ankara 1997.
- BALCILAR, Ersun; **Tarih Öğretiminde “Başkaları” ve Türkiye’deki Uygulamaları**, İzmir 1997, (Dokuz Eylül Üni. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi).
- BEHAR, Büşra E.; **İktidar ve Tarih, Türkiye’de “Resmi Tarih” Tezinin Oluşumu (1929-1937)**, İstanbul 1996.
- BOLAY, S.Hayri; “Pozitivizmin ve Pragmatizmin Türk Millî Eğitimine Etkileri”, **Türkiye I.Eğitim Felsefesi Kongresi Bildirileri, (5-8 Ekim 1994, Van)**, (Van 1995), s.271-282.
- BULUT, Suat; **Tarihi Sosyolojik Bir Kavram Olarak Türk-İslâm Sentezi**, Elazığ 1999, (Fırat Üni. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi).
- CEYHUN, Umut; **The Intellectuals hearth and the Turkish-Islamic Synthesis**, İstanbul 1993, (Boğaziçi Üni. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi).
- COPEAUX, Etienne; **Tarih Ders Kitaplarında (1931-1993) Türk Tarih Tezinden Türk-İslâm Sentezine**, İstanbul 2000.
- ÇİLER, Dursun; **İdeoloji ve Özne; Türk-İslâm Sentezi**, (Ankara Üni. İletişim Fak. Doktora Tezi)
- DEMİREL, Özcan; **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**, Ankara 2002.
- EDİNÇ, Yasemin; **Ziya Gökalp’te Millet Kavramı ve Milletleşme Süreci**, İstanbul 2000 (Marmara Üni. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi).

- Eğitim Sen, Demokratik Eğitim Kurultayı** (2-6 Şubat 1998 Ankara), Ankara 1998.
- GÜRSOY, Kenan; “Şahsiyet Eğitimi”, **Türkiye I.Eğitim Felsefesi Kongresi Bildirileri, (5-8 Ekim 1994, Van)**, (Van 1995), s.257-263.
- HACIEMİNOĞLU, Necmettin; **Milliyetçi Eğitim Sistemi**, Ankara 1977.
- HEATON, Herbert, **Avrupa İktisat Tarihi**, (Çev.M.Ali Kılıçbay), Ankara 1995.
- HUBERMAN, Leo; **Feodal Toplumdan Yirminci Yüzyıla**, (Çev.Murat Belge), İstanbul 1990.
- İLHAN, Atilla; “Türklük Denilen Bir Deniz”, **Müdafaa-i Hukuk**, (Mart 2002), sayı:43.
- İNALCIK, Halil; “Türkiye Cumhuriyeti ve Osmanlı”, **Doğu Batı**, sayı:5, (Kasım-Aralık-Ocak 1998-9), (Ankara 2002), s.9-18.
- KAFESOĞLU, İbrahim; **Türk-İslâm Sentezi**, İstanbul 1985.
- KAPLAN, İsmail; **Türkiye’de Millî Eğitim İdeolojisi**, İstanbul 1999.
- KARA, Kemal-KAMAN, Nurten; **İlköğretim Sosyal Bilgiler 7**, İstanbul 2001.
- KORKMAZ, Selim, BULUT, Özer, SAĞDIÇ, Davut; **Lise Biyoloji 3**, İstanbul 1998.
- ORTAYLI, İlber; “Tarih Öğretimi İçin Yazılacak Kitaba İlişkin Sorunlar”, **Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları**, (Haz.Salih Özbaran), İzmir 1998, s.45-55.
- ÖZBARAN, Salih; **Tarih ve Öğretimi**, İstanbul 1992.
- ÖZKAN, Mustafa; **Bir Siyasal Gelişme Olarak Kemalizm**, İstanbul 1991, (Yıldız Teknik Üni. Basılmamış Doktora Tezi).
- ÖZMEN, Fatma, KUBANÇ, Yasemin; “Liselerde Madde Bağımlılığı – Mevcut Durum Ve Önerilere İlişkin Okul Müdürleri Ve Öğretmenlerin Bakış Açıkları”, **Turkish Studies**, Vol.8/3, Winter 2013, s.357-382
- TEKELİ, İlhan; **Tarih Bilinci ve Gençlik**, İstanbul 1998.
- TİMUROĞLU, Vecihi; **Türk-İslâm Sentezi**, Ankara 1991.
- TOSUN, Cemal; “Türkiye’de Din Eğitimi ve Öğretimine Genel Bir Bakış”, **Tartışılan Değerler Açısından Türkiye Sempozyumu** (17-18 Haziran 1995), (Ankara 1996), s.95-111.
- TOZLU, Necmettin; **Eğitim Problemlerimiz Üzerine Düşünceler**, Ankara 2003.
- TUNÇAY, Mete; “İlk ve Orta Öğretimde Tarih”, **Felsefe Kurumu Seminerleri**, (Ankara 1977).
- VURAL, İbrahim H.; **İlköğretim Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi 8**, İstanbul 2001.
- Yeni Bir Yüzyıla Girerken Türk-İslâm Sentezi Görüşünde Meselelerimiz**, (Milliyetçiler IV.Büyük İlmî Kurultayı, 24-26 Nisan 1987), (Aydınlar Ocağı), İstanbul 1988, 3 c.

#### EXTENDED SUMMARY

The republican regime planned to raise a new generation based on those principles which were stipulated by the Law on Unification of Education, and on the philosophy and the ideology of the new republic. Educational policies taking Turkish nationality as the basis were implemented based on the awareness of the significant part played by education. The educational policies were nationalistic. This nationalist nature, however, gave way to a more humanistic / socialist understanding after Atatürk. This understanding caused Turkish children to break away from their self and from the Kemalist ideology, and lean to alien “-isms”. As generations broke away from their selfhood and got lost, nationalist intellectuals argued that the posterity needed to be raised based on the understanding called the “Turkish-Islamic Synthesis” in order to ensure that they would be tied to national and spiritual values. Those intellectuals made scientific meetings and produced ideas for rendering this understanding the National Educational policy of the Republic. Some right-wing governments were inspired by this understanding in organizing their educational policies. Opposing the official opinion on how the posterity needed to be raised, the socialists harshly criticized the synthesist policy and educational policies. These criticisms argued that the educational programs and the textbooks aimed to raise, ideologically, a nationalist, conservative and religionist Turkish youth.

## The Effect of the Differentiation Approach on the Achievement of Gifted Students<sup>1</sup>

### Farklılaştırma Yaklaşımının Üstün Zekalı Öğrencilerin Başarılarına Etkisi

*Esra Altuntaş*

*Department of Elementary Mathematics Education, Marmara University, İstanbul, hoca\_kafkas@hotmail.com*

*Ahmet Ş. Özdemir*

*Department of Elementary Mathematics Education, Marmara University, İstanbul, aso23@hotmail.com*

#### **Abstract:**

The purpose of the study is to develop a differentiation approach for the mathematics education of gifted students and to analyze the effect of this approach on the success of these students. The answers of the following sub-problem was also searched: Is there any significant difference between achievement test scores and general, current and enriched attainment scores of control and/or experimental group gifted students before and after the study? In this study, pre-test and post-test with control group model was used for analyzing the effect of differentiation approach on the achievement of gifted students. The sample of this study consisted of 27 5th grade gifted students from a private school in Maltepe, İstanbul. Two different mathematics achievement tests related to the subject of "Tables and Graphics" and Multiple intelligence test were used. According to the findings, it was observed that the differentiation approach is effective on improving the achievement of students.

**Keywords:** Mathematics education, giftedness, differentiation approach, multiple intelligence, creativity.

### INTRODUCTION

We need educational models and approaches which will improve the existing potential of gifted students in mathematics and will change their perspectives towards mathematics, which will open the doors of the enjoyable world of the mathematics and which will help them to develop positive attitudes towards mathematics in this way. Since students are labelled as gifted, it is thought that they can handle with everything without any additional support. In fact, it is necessary to use one's best endeavour for the education of gifted students as the education of mentally disabled students. For this, it is necessary to support gifted children in terms of improving their existing potential to top level and to take necessary precautions for the education of gifted children. This support is a necessity for mathematics education.

'Individual differences and the diversity of individuals create a basic obstacle for teaching in each school. However, ignoring individual differences is also the basic mistake of the education system.' it is asserted with this expression that educational systems and each person are different individuals in terms of individual characteristics, intelligences and behaviours and it is not true to teach these individuals with uniform patterns (Taller, 2004).

Providing additional education opportunities which will meet the special needs of gifted students, will help them to improve their own existing potentials and will provide them to use their own learning capacities in high levels is seen as a highly valid and successful method (Tüzünak, 2002). While gifted students are being taught with their peers, being aware of their individual abilities and developing educational methods which will meet their special learning needs and enable them to use their own capacities by improving them and offering extra opportunities is accepted as a more healthy approach (Tunçdemir, 2004).

Gifted children have high level thinking capacities. It is known that gifted students can establish extraordinary connections between various thinking systems, events, cases or information and they enjoy doing this in real life situations. Most of the gifted students have deep interest and curiosity towards scientific contradictions and problems which are specific to disciplines. Most of them desire to make creative contributions and to help problem solving in the fields which they are talented. Gifted students are more fast-paced than other students in learning activities such as problem solving and understanding new information and that is why they need less time for learning. Most of the gifted students prefer to behave independently, to be in decision making mechanisms and to create learning routes in accordance with their own interests (Sak, 2009).

There are positive findings regarding that creativity can be improved with suitable materials and methods in proper and suitable learning environments (Orhon, 2011). In this sense, it is necessary to give great importance

---

<sup>1</sup> It was presented as an oral presentation on 20<sup>th</sup> Learning Conference

to improve creative thinking skills of gifted students especially and to integrate thinking skills with the lessons rather than giving a theoretical creative thinking education.

VanTassel-Baska and Worley (2006) state the necessity of developing more complicated curriculums which are based on experiences, discoveries and which handle the basic needs of students more deeply. They find important to increase the amount of experiences and to diversify these experiences gained in classroom environment (Karasu, 2010).

It is argued that gifted students need a differentiated curriculum which satisfies their own skills and potentials (Schack, 2011 cited in Clark, 1992; Gallagher, 1985; VanTassel-Baska, 1988). These approaches mostly include the changes in content, process, product and learning environment (Schack, 2011 cited in Maker, 1982a). The changes in the curriculums include learning skills such as creativity, critical thinking and problem solving (Schack, 2011 cited in Davis & Rimm, 1989). Renzulli and his friends claim that giftedness can be seen while students are responding rather than the stimulus and the teachers need to suggest an intriguing curriculum for all students to help them to improve their gifted behaviours (Schack, 2011 cited in Renzulli, 1977; Renzulli & Reis, 1985; Renzulli, Reis & Smith, 1981).

Because the differentiation approach developed by the researchers depend on creative thinking skills, multiple intelligence approach, multidisciplinary approach and project-based learning, at the end of the literature scanning made there were achieved to the following results.

The teaching applications based on creative thinking skill increase the achievement of students (Scott, Leritz & Mumford, 2004; Akçam, 2007; Demirci, 2007; Kadayıfçı, 2008; Özcan, 2009; Özerbaş, 2011; Kök, 2012; Kurtuluş, 2012) and making differentiation with a teaching model in addition to the creativity increase the achievement of students (Kök, 2012). The applications based on project based learning increase the achievement of students (Gözüm, Bağcı, Sünbül, Yağız & Afyon, 2005; Özdemir, 2006; Çırak, 2006; Çiftçi, 2006; Yılmaz, 2006; Yurttepe, 2007; Cengizhan, 2007; Atik, 2009; Yıldız, 2009; Özer & Özkan, 2010; Doğay, 2010; Baş, 2011; Dağ & Durdu, 2011; Poonpon, 2011; Değirmenci, 2011; Keskin, 2011; Yıldırım, 2011; Karaçalı, 2011; Deniz Çeliker, 2012; Kaşaracı, 2013; URL-1).

Using multiple intelligence approach in project based learning and cooperative learning increase the achievement of students (İflazoğlu, 2003; Yıldırım, 2006; Işık, 2007; Kayıran, 2007; Koç, 2008; Yıldırım & Tarım, 2008; Tabuk, 2009; Kayıran, 2009; Baş & Beyhan, 2010). Grouping students according to their talents or homogeneous grouping are positive effect on the achievement of gifted students (Kulik & Kulik, 1982; Rogers, 1991; Hoffer, 1992; Adodo & Agbayewa, 2011).

It was determined that multiple intelligence based teaching increases the achievement of students (Başbay, 2005; Özyılmaz Akamca & Hamurcu, 2005; Günay Balım, 2006; Kılıç Demirkaya, 2006; Karadeniz, 2006; Temur, 2007; Karakoç & Sezer, 2007; Hamurlu, 2007; Yıldırım & Tarım, 2008; Öngören & Şahin, 2008; Uzunöz, 2008; Altun, 2009; Sivrikaya, 2009; Şirin, 2010; Elmacı, 2010; Gözüm, 2011; Altınsoy, 2011; Uzunöz & Akbaş, 2011; Yalmancı & Gözüm, 2013).

Also enrichment activities (Lam-Kan, 1985; Cheong & Swee, 1987; McSheffrey & Hoge, 1992; Andersen-McShea, 1997; Olszewski-Kubilius & Lee, 2004; Kirkey, 2005; Coyne & Fogarty, 2007; Beecher & Sweeny, 2008; Luehmann, 2009; Fakolade & Adeniyi, 2010; Al-Zoub, 2011; Singh, 2013) and curriculum differentiation (Hallinan & Kubitschek, 1999; Kirkey, 2005; Mastropieri & others, 2006; Beecher & Sweeny, 2008; Olah, 2008; Colson, 2008; Simpkins, Mastropieri & Scruggs, 2009; Kadum-Bošnjak & Buršic-Križanac, 2010; Reis, McCoach, Little, Muller & Kaniskan, 2011; Gorman, 2011) increase the achievement of students.

By moving from these explanations the problem sentence of the study can be stated as: 'Is there any effect of differentiation approach which is developed for middle school level gifted students' mathematics education on the success of gifted students? The purpose of this study is to research the effect of a differentiation approach developed by the researchers for the mathematics education of middle school level gifted students on the success of gifted students.

In accordance with the purpose of the study carried out for the middle school level gifted students, the answers of the following sub-problem was also searched: Is there any significant difference between achievement test scores and general, current and enriched attainment scores of control and/or experimental group gifted students before and after the study?

A differentiation approach which can be used in accordance with the conditions of Turkey and which will improve the existing potentials of gifted students in mathematics education in our country was designed and acted for satisfying the needs on this point. In this sense, this study is important in terms of designing a differentiation approach for gifted students to improve their achievement levels and to help them to use their existing potentials effectively in mathematics lessons. For this reason, we planned to design a differentiation approach which can be used as an example in the future by teachers who are teaching gifted students and activities which are based on this approach. Differentiation approach is important in terms of strategies for developing especially creative thinking skills and including activities for these strategies. Besides, the effect of project based and creativity based approach on gifted students' mathematical achievements will also be examined.

## METHODOLOGY

### The Research Model:

In the present study pre test–post test with control group model was used in appropriate with quantitative research method. There are two groups brought about randomly in this model. There are pre test post test measurements in both groups (Karasar, 2005). In the present study experimental group consists of 13 gifted students, control group consists of 14 gifted students.

### Population and Sample:

The population of this study consisted of 5th grade gifted students from middle schools in Maltepe region of Istanbul. The sample of this study consisted of 27 5th grade gifted students from a private school in Maltepe, Istanbul.

Groups were formed by combining students who were dominant at the same intelligence area by considering each student's dominant intelligence (whose total score in intelligence area was between 32 points - 40 points).

### Data Collection

#### *Data Collection Instruments*

In order to determine the effect of differentiation model which was developed for the mathematics education of gifted students within the scope of this study on the mathematical achievement of gifted students, questions which were used in the nationwide exams in recent years about the subject, questions which were produced by the researcher and which were taken from various test books were considered. Multiple intelligence test which was prepared by Saban (2005) was used. The intelligence of which point between 32 and 40 was accepted as dominant.

Two different mathematics achievement tests, one for pre-test and one for post-test were used regarding the 5th grade subject 'Tables and Graphics'. The item analysis values of draft achievement test (pre-test) were calculated (total items-remaining items- item discrimination) and cronbach alpha value was found as 0.776 before eliminating questions and as 0.815 (21 questions) after eliminating questions. Cronbach alpha value was found as 0.789 before eliminating questions and as 0.780 (21 questions) after eliminating questions by making same calculations for post-test.

### Differentiation Approach

In terms of developing a curriculum differentiation model, some changes were made in content, process, product and learning environment of a subject which was chosen from National Education mathematics curriculum. While doing this, content, process and product dimensions were explained by the researchers as in the following.

**Content** = Enriched objective + Theme (subject, content)

**Process** = Determining the multiple intelligence areas of the students + Strategies which will be used by the teacher + Basic skills + Research skills + Productive skills

**Product** = Products

**Learning environment** = A learning environment which was totally in accordance with the skills and interests of gifted students and which was based on discovery, research and innovation where students would learn and have fun, could relate mathematics with interdisciplinary subjects, could enrich their understanding about subjects with high level attainments, at the same time they could have opportunities to improve their creativity and where they were responsible from each other's learning was designed.

Since enriched attainments were important in terms of determining the content of the subject, they were discussed together with content dimension. As the determination of multiple intelligence areas of the students would affect teachers' strategies and students' projects phase, it was discussed in process dimension. In addition to the lesson plan stated in Kaplan's model, 'The Determination of multiple intelligence areas of students,' 'enriched attainments' and 'teacher's strategies' columns were added to the table.

The multiple intelligence areas of students were determined by using 'Multiple Intelligence Areas for Students Inventory'. Besides, the data obtained as a result of determining students' multiple intelligence areas were also used while determining the project subjects of students, deciding on the teaching strategies that would be used by the teacher and determining the points that should be considered while motivating students (in giving examples about the subject, asking students to write problem sentences and selecting the problems about the subject). During the enrichment of the attainments phase, the attainments were enriched by adding attainments regarding the subjects which would be covered in the next grade. While using strategies, strategies stated in the second dimension of the Williams' model were considered.

While designing differentiation model, the models of Williams, Maker, Kaplan, Autonomous Learner and Maker Matrix were utilized. Among 5 problem types stated within the scope of Maker matrix model, Type III and Type V were especially emphasized. Type III problems were constructed as having a series of answers and permitting a series of methods for reaching a solution. Type V problems were constructed well. For this type of problems, students need to define the problem, find a solution method and establish a criterion for finding the solution (VanTassel-Baska and Brown, 2009 cited in Marker et al., 1994).

Within the scope of the model design, it was examined that the strategies in Williams' model corresponded to which process changes in Maker model. The purpose here was to determine process changes that would be used in curriculum through the strategies that would be used according to subjects. The strategies in Williams' model which corresponded to process changes in Maker model were created according to the explanation of each strategy. Consequently, the cases which are necessary for the process changes will be carried out by using appropriate strategies. By doing this way, it is seen that process changes and strategies are corresponding to each other. Besides, it will be ensured that strategies will be used as to provide product changes in Maker. With the help of strategies students will already produce a number of products. Their teachers, peers and even interdisciplinary teachers (Real audiences) will listen to these products. Students who presented their subjects will go through peer and teacher evaluation.

During the process phase of the designed model, at the point which requires research skills, that is, especially when students need to prepare projects, students are particularly asked to use 'The Information Process' among the skills which are included in the scope of research skills in the process phase of Kaplan model. In short, they are asked to develop a project report which will answer all the questions in each phase of the 'information process' (Definition, Determination, selection ... ) in their studies.

In addition to that, an assessment form which was prepared according to the Information Process will be used for evaluating the projects of the students. Students will be informed about the effect of each stage on the assessment of projects.

For the enrichment of the attainments, attainments related to the themes which will be taught in next grade were added to attainments which were related to the themes and classroom of this study. If the subjects of this study did not continue in the next grade, then the teaching would be carried out with the teaching activity which was designed by considering the approach developed by the researcher for the attainments of this theme. Later on, students are asked to do individual and detailed project studies about the theme. In detailed project studies, students are asked to behave individually and to consider the whole issue while doing projects. In project studies, students are asked to study individually and to create interdisciplinary projects by considering the whole issue. At this stage, students also choose a different subject teacher as project guide for themselves in addition to the teacher of the course and they are asked to prepare a project according to their interests.

## FINDINGS

Before the study, for the achievement test scores of the gifted students in groups C and D, since the number of students in both groups was less than 30 (13 Students in Group C - 14 students in Group D) Mann-Whitney U test which is the non-parametric alternative of the independent group t-test was used and the findings were interpreted.

In Table 1, the results of Mann Whitney U Test used for assessing whether there was difference between achievement test scores (Pre-General) of gifted students in Group C and Group D before the study, were given.

Table 1.

*The mann whitney - u test comparison regarding achievement test scores (pre-general) of gifted students in group c and group d before the study.*

Group	N	Rank Average	Rank Sum	U	p
C	13	12.31	218.00	69.000	0.281
D	14	15.57	160.00		

According to Table 1, there is not a significant difference between achievement test scores of gifted students in Group C and Group D before the study ( $U=69.000$ ,  $p=0.281>0.05$ ). However, since the rank average of Group D was bigger than Group C, Group C was selected as experimental group and Group D as control group.

In Table 2, the results of Mann Whitney U Test used for assessing whether there was difference between general achievement test scores and enriched attainment scores of gifted students in control and experimental groups before and after the study, were given.

Table 2.

*The mann whitney - u test comparison regarding achievement test scores (general-current-enriched attainment) of gifted students in control and experimental groups before and after the study.*

Score	Group	N	Rank Average	Rank Sum	U	p
Pre-General	Control	14	15.57	160.00	69.000	0.281
	Experimental	13	12.31	218.00		
Post-General	Control	14	7.89	110.50	5.500	0.000
	Experimental	13	20.58	267.50		
Pre-Current	Control	14	19.43	272.00	15.000	0.000
	Experimental	13	8.15	106.00		
Post-Current	Control	14	7.50	105.00	0.000	0.000
	Experimental	13	21.00	273.00		
Pre-Enriched	Control	14	15.07	211.00	76.000	0.458
	Experimental	13	12.85	167.00		
Post-Enriched	Control	14	10.25	143.50	38.500	0.010
	Experimental	13	18.04	234.50		

According to Table 2, there is not a significant difference between general ( $U=69.000$ ,  $p=0.281>0.05$ ) and enriched ( $U=76.000$ ,  $p=0.458>0.005$ ) attainment scores of gifted students in control and experimental groups before the study. There is a significant difference between current scores ( $U=15.000$ ,  $p=0.000<0.05$ ) of groups before the study. The rank average of control group students regarding current score is higher than experimental group students. However, there is a significant difference between general ( $U=5.500$ ,  $p=0.000<0.05$ ), current ( $U=0.000$ ,  $p=0.000<0.05$ ) and enriched ( $U=38.500$ ,  $p=0.010<0.05$ ) attainment scores after the study. The rank average of experimental group students regarding general, current and enriched attainment test scores is higher than control group students. In this case, there was an increase in the achievement test general, current and enriched attainment scores of experimental group students after the study. The rank average of experimental group students regarding general, current and enriched attainment test scores is higher than control group students. In this case,



there was an increase in the achievement test general, current and enriched attainment scores of experimental group students after the study. When the results inferred from Table 2 are considered it is seen that there is an increase in experimental group students' general, current and enriched attainment scores after the study unlike control group students. This proves the effectiveness of the differentiation approach developed by the researcher.

In Table 3, the results of Wilcoxon Signed Ranks Test used for assessing whether there was difference between general, current and enriched attainment scores of gifted students in control group and general, current enriched attainment scores of gifted students in experimental groups before and after the study, were given.

Table 3.

*The wilcoxon signed ranks test comparison regarding general, current and enriched attainment scores of gifted students in control and experimental groups before and after the study.*

Group	Score	Post-Test-Pre-Test	N	Rank Average	Rank Sum	z	p
Control	Pre-General-Post-General	Negative Rank	14	7.50	105.00		
		Positive Rank	0	0.00	0.00	-3.311	0.001
		Equal	0				
	Pre-Current-Post-Current	Negative Rank	12	6.50	78.00		
		Positive Rank	0	0.00	0.00	-3.084	0.002
		Equal	2				
	Pre-Enriched-Post-Enriched	Negative Rank	11	6.23	68.50		
		Positive Rank	1	9.50	9.50	-2.334	0.020
		Equal	2				
Experimental	Pre-General-Post-General	Negative Rank	1	1.00	1.00		
		Positive Rank	11	7.00	77.00	-2.983	0.003
		Equal	1				
	Pre-Current-Post-Current	Negative Rank	0	0.00	0.00		
		Positive Rank	13	7.00	91.00	-3.189	0.001
		Equal	0				
	Pre-Enriched-Post-Enriched	Negative Rank	3	5.33	16.00		
		Positive Rank	10	7.50	75.00	-2.085	0.037
		Equal	0				

According to Table 3, there is a significant difference between general ( $z=-3.331$ ,  $p=0.001<0.005$ ), current ( $z=-3.084$ ,  $p=0.002<0.005$ ) and enriched ( $z=-2.334$ ,  $p=0.020<0.005$ ) attainment scores of gifted students in control group before and after the study. When the rank average and rank sum of the difference scores are considered, it is seen that the difference observed is in favour of negative ranks, which is pre-pest. There is a significant difference between general ( $z= -2.983$ ,  $p=0.003<0.05$ ), current ( $z= -3.189$ ,  $p=0.001<0.05$ ) and enriched ( $z= -2.085$ ,  $p=0.037<0.05$ ) attainment scores of gifted students in experimental group before and after the study. When the rank average and rank sum of the difference scores are considered, it is seen that the difference observed is in favour of positive ranks, which is post-test. According to these results, it can be said that the differentiation approach is effective on improving the success of students.

### Conclusions and Suggestions

This study in which pre test-post test with control group model was used aiming at determining the effect of the differentiation approach on students has been made with 68 gifted students and 144 non-gifted students who are in 5th, 6th and 7th grade and 5 teachers of mathematics in the autumn academic term of 2012-2013 applying to different grades and using different subjects in two state school and one private school. But the research which was applied to the 5 th grade gifted students (27 gifted students) is included in the present study. For gathering data multiple intelligence test and 2 different achievement tests developed by the researchers (one for pre test and the other for post test) were used.

It was concluded from the data that there wasn't any significant difference between enrichment attainment and general scores of the students in control and experimental group in pre test. There was a significant

difference between present attainment scores of control and experimental group in favour of control group. But after the application there was a significant difference between present attainment, enrichment attainment and general scores in favour of experimental group. When there was a decrease in present attainment, enrichment attainment and general scores of control group before and after the application, there was an increase in present attainment, enrichment attainment and general scores of experimental group before and after the application. There wasn't any significant difference between the achievement of gifted students in control and experimental group before the application. But after the application there was a significant difference between the achievement of gifted students in favour of experimental group.

When compared with the control group, there was a significant increase in the achievement of the gifted students in experimental group to whom was applied the activities based on the differentiated approach developed in scope of the present study.

These results show that the activities which are enriched, creativity based, project based, multiple intelligence based and curriculum differentiation researches increase the academic achievement of students. Also, content, process, product and learning environment changes based on creativity strategies increase the achievement of students. As a result of the applications, the study is coincided with Scott, Leritz & Mumford (2004), Akçam (2007), Demirci (2007), Kadayıfçı (2008), Özcan (2009), Özerbaş (2011), Kök (2012), Kurtuluş (2012) because of basing on creative thinking skill, is coincided with Kök (2012) because of making differentiation with a teaching model in addition to creativity, is coincided with Gözüm, Bağcı, Sünbül, Yağız & Afyon (2005), Özdemir (2006), Çırak (2006), Çiftçi (2006), Yılmaz (2006), Yurttepe (2007), Cengizhan (2007), Atik (2009), Yıldız (2009), Özer & Özkan (2010), Doğay (2010), Baş (2011), Dağ & Durdu (2011), Poonpon (2011), Değirmenci (2011), Keskin (2011), Yıldırım (2011), Karaçalı (2011), Deniz Çeliker (2012), Kaşarcı (2013), URL-1 because of including project based learning, is coincided with İflazoğlu (2003), Yıldırım (2006), Işık (2007), Kayıran (2007), Koç (2008), Yıldırım & Tarım (2008), Tabuk (2009), Kayıran (2009), Baş & Beyhan (2010) because of including multiple intelligences in project based learning and collaborative learning, is coincided with Kulik & Kulik (1982), Rogers (1991), Hoffer (1992), Adodo & Agbayewa (2011) because of making talent grouping or homogeneous grouping, is coincided with Başbay (2005), Özyılmaz Akamca & Hamurcu (2005), Günay Balım (2006), Kılıç Demirkaya (2006), Karadeniz (2006), Temur (2007), Karakoç & Sezer (2007), Hamurlu (2007), Yıldırım & Tarım (2008), Öngören & Şahin (2008), Uzunöz (2008), Altun (2009), Sivrikaya (2009), Şirin (2010), Elmacı (2010), Gözüm (2011), Altınsoy (2011), Uzunöz & Akbaş (2011), Yalmancı & Gözüm (2013) because of containing multiple intelligence, is coincided with Lam-Kan (1985), Cheong & Swee (1987), McSheffrey & Hoge (1992), Andersen-McShea (1997), Olszewski-Kubilius & Lee (2004), Kirkey (2005), Coyne & Fogarty (2007), Beecher & Sweeny (2008), Luehmann (2009), Fakolade & Adeniyi (2010), Al-Zoub (2011), Singh (2013) because of containing enriched activities, is coincided with Hallinan & Kubitschek (1999), Kirkey (2005), Mastropieri ve others (2006), Beecher & Sweeny (2008), Olah (2008), Colson (2008), Simpkins, Mastropieri & Scruggs (2009), Kadum-Bošnjak & Buršic-Križanac (2010), Reis, McCoach, Little, Muller & Kaniskan (2011), Gorman (2011) because of making curriculum differentiation.

In accordance with these results, other recommendations can be given to as follows:

It is recommended that the applications of the differentiated approach developed should be made in different lessons.

It is recommended that the teaching made based on the activities designed according to the differentiated approach developed should be looked at the effects on the mathematics attitude, mathematical problem solving attitude, permanence and critical thinking skills.

The project topics designed based on the differentiated approach developed should be redesigned by taking into consideration with different process changes and different creativity strategies.

It is recommended that a different branch teacher or someone whom students prefer and feel themselves in comfort together with researcher, teacher and their peers should watch and evaluate the presentations of the students.

It is recommended that the videotape records should be watched by the students at home and they should make self evaluation.

It is recommended that teachers and students should use the differentiation approach developed in some periods for getting experience.

It is recommended that the applications according to the differentiation approach developed should be made and some data should be gathered by determining pilot schools in nationwide.

It is recommended that teachers should be informed about how they will guide to the project preparation process and students should be informed about how they will prepare projects in nationwide.

It is recommended that there should be seminars to the teachers and teacher candidates aiming at teaching differentiated approach developed in present study, different approaches and models and applications of approaches and models which are efficient on gifted students.

There should be some approaches and models by taking into consideration with Turkey's present education system aiming at giving support to the education of gifted students.

## REFERENCES

- Adodo, S. O. & Agbayewa, C. O. (2011). Effect of homogenous and heterogeneous ability grouping class teaching on student's interest, attitude and achievement in integrated science. *International Journal of Psychology and Counselling*. 3(3), 48-54.
- Akçam, M. (2007). *İlköğretim fen bilgisi derslerinde yaratıcı etkinliklerin öğrencilerin tutum ve başarılarına etkisi*. Unpublished master thesis. Balıkesir: Balıkesir University, Institute of Science.
- Altınsoy, A. B. (2011). *Fen ve teknoloji dersinde çoklu zeka kuramına dayalı öğretimin öğrencilerin başarılarına etkisi*. Unpublished master thesis. Konya: Selçuk University, Institute of Educational Sciences.
- Altun, Ç. (2009). *Fen bilgisi öğretiminde "maddenin yapısı ve özellikleri" ünitesinin kavranmasında çoklu zeka kuramına dayalı öğretimin öğrenci başarısına etkisi*. Unpublished master thesis. Kars: Kafkas University, Institute of Science.
- Al-Zoub, S. M. (2011). The effect of enrichment activities on talented students' achievement. *Modern journal of education*. Vol.1. No:2/3.
- Andersen-McShea, B. (1997). The effects of a summer mathematics enrichment program on hispanic mathematical achievement. ProQuest.
- Atik, C. (2009). *İlköğretim fen ve teknoloji öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkisi*. Unpublished master thesis. Isparta: Süleyman Demirel University, Institute of Science.
- Baş, G. ve Beyhan, Ö. (2010). Effects of multiple intelligences supported project-based learning on students' achievement levels and attitudes towards english lesson. *International Electronic Journal of Elementary Education*. 2(3), 365-385.
- Baş, G. (2011). Investigating the effects of project-based learning on students' academic achievement and attitudes towards english lesson. *TOJNED: The Online Journal Of New Horizons in Education*.1(4), 1-15.
- Başbay, A. (2005). Çoklu zekâ uygulamasına katılan öğretmenlerin ve öğrencilerin uygulama hakkındaki görüşleri üzerine nitel bir araştırma. *Abant İzzet Baysal University Educational Faculty Journal*. 5(2), 189-206.
- Beecher, M. & Sweeny, S. M. (2008). Closing the achievement gap with curriculum enrichment and differentiation:one school's story. *Journal of Advanced Academics*. 19(3), 502-530.
- Cengizhan, S. (2007). Proje temelli ve bilgisayar destekli öğretim tasarımlarının; bağımlı, bağımsız ve iş birlikli öğrenme stillerine sahip öğrencilerin akademik başarılarına ve öğrenme kalıcılığına etkisi. *Turkish Educational Sciences Journal*. 5(3), 377-401.
- Cheong, A. C. S. & Swee, L. K. K. (1987). The contributions of enrichment activities towards science achievement. *Singapore Journal Of Education*. 8(1), 63-75.
- Colson, K. (2008). Why Differentiating the curriculum for high achieving first grade students is so important. Unpublished Research Report. Colloquium on Research for Educators, Azusa. Web:<http://education.apu.edu/dept/as/educ589/files/papers/EDITED%20K.%20Colson%20EDUC%20589%20Final%20Report.doc> (accessed october 2013)
- Coyne, M., & Fogarty, E. (2007). Using the schoolwide enrichment model reading framework (sem-r) to increase achievement, fluency, and enjoyment in reading. Web:[http://www.tne.uconn.edu/Research/TNE%20Grant%20\\_SEM-R.pdf](http://www.tne.uconn.edu/Research/TNE%20Grant%20_SEM-R.pdf) (accessed september 2013)
- Çırak, D. (2006). *The use of project based learning in teaching english to young learners*. Unpublished master thesis. Konya:Selçuk University, Institute of Social Sciences.
- Çiftçi, S. (2006). *Sosyal bilgiler öğretiminde proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin akademik risk alma düzeylerine, problem çözme becerilerine, erişilerine kalıcılığa ve tutumlarına etkisi*. Unpublished doctoral dissertation. Konya:Selçuk University, Institute of Social Sciences.
- Dağ, F. ve Durdu, L. (2011). Öğretmen adaylarının proje tabanlı öğrenme sürecine yönelik görüşleri. 5th International Computer & Instructional Technologies Symposium. Fırat University, Elazığ.
- Değirmenci, Ş. (2011). *Fen ve teknoloji dersinde "canlılar ve enerji ilişkileri" ünitesinin öğretilmesinde proje tabanlı öğrenmenin öğrenci başarısına etkisi*. Unpublished master thesis. Konya:Selçuk University, Institute of Educational Sciences.
- Demirci, C. (2007). Fen bilgisi öğretiminde yaratıcılığın eriş ve tutuma etkisi. Hacettepe University Educational Faculty Journal, 32. 65-75.

- Deniş Çeliker, H. (2012). *Fen ve teknoloji dersi “güneş sistemi ve ötesi: uzay bilmececi” ünitesinde proje tabanlı öğrenme uygulamalarının öğrenci başarılarına, yaratıcı düşüncelerine, fen ve teknolojiye yönelik tutumlarına etkisi.* Unpublished doctoral dissertation. İzmir: Dokuz Eylül University, Institute of Educational Sciences.
- Doğay, G. (2010). *Ekoloji ünitesinin öğrenilmesinde proje tabanlı öğrenme yönteminin öğrenci başarısına etkisi (istanbul ili örneği).* Unpublished master thesis. Ankara: Gazi University, Institute of Educational Sciences.
- Elmacı, T. M. (2010). *Çoklu zeka kuramına dayalı öğretimin ortaöğretim dokuzuncu sınıf biyoloji dersi canlıların temel bileşenleri konusunda öğrencilerin akademik başarısına etkisi.* Unpublished master thesis. Ankara: Gazi University, Institute of Educational Sciences.
- Fakolade, O. A. & Adeniyi, S. O. (2010). Efficacy of enrichment triad and self-direct models on academic achievement of gifted students in selected secondary schools in Nigeria. *International Journal of Special Education*, 25(1), 10-16.
- Gorman, J. C. (2011). *The association between grades pre k-12 student achievement and differentiated instructional strategies in the anytown township school district explored through units of study.* Unpublished doctoral dissertation, Rowan University, USA.
- Gözüm, S., Bağcı, U., Sünbül, A. M., Yağız, D. ve Afyon, A. (2005). Özel konya esentepe ilköğretim okulunda yapılan bilim şenlikleri ve proje tabanlı öğrenme yöntemi uygulamalarına yönelik bir değerlendirme. 1st National Modern Approaches Symposium on Science and Technology, Ankara.
- Gözüm, A. İ. C. (2011). *Çoklu zeka kuramına göre işlenen enzimler konusunun fen bilgisi öğretmen adayları üzerindeki başarısının incelenmesi.* Unpublished master thesis. Kars: Kafkas University, Institute of Science.
- Günay Balım, A. (2006). Fen konularının çoklu zekâ kuramına dayalı öğretiminin öğrencilerin başarılarına ve kalıcılığa etkisi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 23, 10-19.
- Hallinan, M. T. ve Kubitschek, W. N. (1999). Curriculum differentiation and high school achievement. *Social Psychology of Education*, 3, 41–62.
- Hamurlu, M. K. (2007). *Çoklu zeka kuramına göre geliştirilen eğitim durumlarının yabancı dil ağırlıklı lise 9. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki başarılarına ve derse ilişkin tutumlarına etkisi.* Unpublished master thesis. Gaziantep: Gaziantep University, Institute of Social Sciences.
- Hoffer, T. B. (1992). Middle school ability grouping and student achievement in science and mathematics. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(3), 205-227.
- Işık, D. K. (2007). *Çoklu zeka kuramı destekli kubaşık öğrenme yönteminin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki akademik başarılarına ve kalıcılığa etkisi.* Unpublished master thesis. Adana: Çukurova University, Institute of Social Sciences.
- İflazoğlu, A. (2003). *Çoklu zeka kuramı destekli kubaşık öğrenme yönteminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersindeki akademik başarı ve tutumlarına etkisi.* Unpublished doctoral dissertation. Adana: Çukurova University, Institute of Social Sciences.
- Kadayıfçı, H. (2008). *Yaratıcı düşünmeye dayalı öğretim modelinin öğrencilerin maddelerin ayrılması ile ilgili kavramları anlamalarına ve bilimsel yaratıcılıklarına etkisi.* Unpublished doctoral dissertation. Ankara: Gazi University, Institute of Educational Sciences.
- Kadum-Bošnjak, S., & Buršič-Križanac, B. (2012). Impact of differentiated instruction on achievement in teaching mathematics to lower-stage grades. *Metodički obzori*, 7(15), 15-29.
- Karaçallı, S. (2011). *İlköğretim 4. sınıf fen ve teknoloji dersinde proje tabanlı öğrenme yönteminin akademik başarıya, tutuma ve kalıcılığa etkisi.* Unpublished master thesis. Burdur: Mehmet Akif Ersoy University, Institute of Social Sciences.
- Karadeniz, N. G. (2006). *Çoklu zeka kuramı tabanlı öğretimin anadolu lisesi 9. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki başarılarına ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığın etkisi.* Unpublished doctoral dissertation. Isparta: Süleyman Demirel University, Institute of Social Sciences.
- Karakoç, İ. & Sezer, A. (2007). İlköğretim II. kademe sosyal bilgiler dersi coğrafya konularının öğretiminde çoklu zekâ uygulamalarının akademik başarıya etkisi. *Turkey Social Researches Journal*, 2, 9-20.
- Karasu, N. (2010). *Üstün zeka/yetenek, dil ve konuşma bozukluğu, otizm spektrum bozukluğu.* İ. H. Diken, (Ed.), In İlköğretimde kaynaştırma (163-192). Ankara: Pegem Academy.
- Kaşarçı, İ. (2013). *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına etkisi: bir meta-analiz çalışması.* Unpublished master thesis. Eskişehir: Eskişehir Osmangazi University, Institute of Educational Sciences.
- Kayıran, B. K. (2007). *Çoklu zeka kuramı destekli kubaşık öğrenme yönteminin Türkçe dersine ilişkin tutum ve okuduğunu anlamaya yönelik akademik başarı üzerindeki etkisi.* Unpublished master thesis. Adana: Çukurova University, Institute of Social Sciences.
- Kayıran, T. (2009). *Çoklu zekâ kuramı destekli proje tabanlı öğrenme yönteminin sosyal bilgiler dersinde akademik başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi.* Unpublished master thesis. Adana: Çukurova University, Institute of Social Sciences.
- Keskin, E. (2011). *Proje tabanlı öğrenme yönteminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin başarı ve fen motivasyonlarına etkisinin incelenmesi.* Unpublished master thesis. Bursa: Uludağ University, Institute of Educational Sciences.
- Kılıç Demirkaya, E. (2006). *İlköğretim okulu müzik derslerinde çoklu zeka kuramı'na dayalı öğretimin 6. sınıf öğrencilerinin başarısına ve öğrendikleri bilgilerin kalıcılığın etkisi.* *Abant İzzet Baysal University Educational Faculty Journal*, 119-130.
- Kirkey, T. L. (2005). Differentiated instruction and enrichment opportunities: an action research report. *The Ontario Action Researcher*, 8(3).
- Koç, İ. (2008). *Çoklu zekâ kuramına dayalı olarak gerçekleştirilen proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin 7. sınıf sosyal bilgiler dersindeki tutum ve erişilerine etkisi.* Unpublished master thesis. Konya: Selçuk University, Institute of Social Sciences.
- Kök, B. (2012). *Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerde farklılaştırılmış geometri öğretiminin yaratıcılığa, uzamsal yeteneğe ve başarıya etkisi.* Unpublished doctoral dissertation. İstanbul: İstanbul University, Institute of Social Sciences.

- Kulik, Chen-Lin C. & Kulik James A. (1982). effects of ability grouping on secondary school students: a meta-analysis of evaluation findings. *American Educational Research Journal*, 19(3), 415-428.
- Kurtuluş, N. (2012). *Yaratıcı düşünmeye dayalı öğretim uygulamalarının bilimsel yaratıcılık, bilimsel süreç becerileri ve akademik başarıya etkisi*. Unpublished master thesis. Trabzon: Karadeniz Teknik University, Institute of Educational Sciences.
- Lam-Kan, K. S. (1985). The contributions of enrichment activities towards science interest and science achievement. Unpublished Master Thesis. Singapore: National University of Singapore.
- Luehmann, A. L. (2009). Students' perspectives of a science enrichment programme: out of school inquiry as access. *International Journal of Science Education*, 31(13), 1831-1855.
- Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., Norland, J. J., Berkeley, S., McDuffie, K., Tornquist, E. H. & Connors, N. (2006). Differentiated curriculum enhancement in inclusive middle school science: effects on classroom and high-stakes tests. *The Journal Of Special Education*, 40(3), 130-137.
- McSheffrey, R. & Hoge, R. D. (1992). Performance within an enriched program for the gifted. *Child Study Journal*, 22(2), 93-103.
- Olah, R. M. (2008). Increasing student achievement and motivation by differentiating instruction in an inclusive high school chemistry classroom. Unpublished master dissertation, Moravian College, Pennsylvania.
- Olszewski-Kubilius, P. & Lee S. Y. (2004). Parent perceptions of the effects of the Saturday enrichment program on gifted students' talent development. *Roeper Review*, 26(3), 156-165.
- Orhon, G. (2011). Yaratıcılık, nörofizyolojik, felsefi ve eğitsel temeller. (1st Press). Ankara: Pegem.
- Öngören, H. ve Şahin, A. (2008). Çoklu zeka kuramı tabanlı öğretimin öğrencilerin fen bilgisi başarılarına etkileri. *Pamukkale University Education Faculty Journal*, 1(23), 24-35.
- Özcan, S. (2009). Yaratıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine ve proje geliştirmelerine etkisi. Unpublished master thesis. Ankara: Gazi University, Institute of Educational Sciences.
- Özdemir, E. (2006). Proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin geometri başarılarına ve geometriye yönelik tutumlarına etkisinin araştırılması. Unpublished master thesis. Ankara: Orta Doğu Teknik University, Institute of Social Sciences.
- Özer, D. Z.ve Özkan, M. (2011). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi (böte) bölümü öğretmen adaylarının biyoloji konularında hazırladıkları projelerin proje tabanlı öğrenme yaklaşımları açısından değerlendirilmesi: Bursa ili örneği. *Uludağ University Educational Faculty Journal*, 24(1), 181-207.
- Özerbaş, M. A. (2011). Yaratıcı düşünme öğrenim ortamının akademik başarı ve bilgilerin kalıcılığına etkisi. *Gazi Educational Faculty Journal*, 31(3), 675-705.
- Özyılmaz Akamca, G. ve Hamurcu, H. (2005). Çoklu zeka kuramı tabanlı öğretimin öğrencilerin fen başarıları, tutumları ve hatırlama üzerindeki etkileri. *Hacettepe University Education Faculty Journal*, 28, 178-187.
- Poonpon, K. (2011). Enhancing english skills through project based learning. *The English Teacher*. Vol. XL: 1-10.
- Reis, S. M., McCoach, D. B., Little, C. A., Muller, L. M. & Kaniskan, R. B. (2011). The effects of differentiated instruction and enrichment pedagogy on reading achievement in five elementary schools. *American Educational Research Journal*, 48(2), 462-501.
- Rogers, K. B. (1991). The relationship of grouping practices to the education of the gifted and talented learner (research-based decision making series no:9102). Storrs: National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
- Sak, U. (2009). Üstün zekalılar eğitim programları. üstün zekalı ve üstün yetenekli öğrencilerin eğitimlerinde model bir program. (1st Press). Ankara: Maya.
- Schack, G. D. (2011). Effects of a creative problem solving curriculum on students of varying ability levels. In D. J. Treffinger (Ed.), *Creativity and Giftedness* (pp. 125-140). Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Scott, G., Leritz, L. E. & Mumford, M. D. (2004). The effectiveness of creativity training: a quantitative review. *Creativity Research Journal*, 16(4), 361-388.
- Simpkins, P. M., Mastropieri, M. A. & Scruggs, T. E. (2009). Differentiated curriculum enhancements in inclusive fifth-grade science classes. *Remedial and Special Education*, 30(5), 300-308.
- Singh, P. (2013). Accounting enrichment program for gifted high school pupils: Self-regulated learning strategies to develop our future business leaders. *International Business & Economics Research Journal (IBER)*, 12(1), 103-112.
- Sivrikaya, A. H. (2009). *Çoklu zeka kuramına dayalı öğretim yönteminin 6. sınıf öğrencilerinde beden eğitimi dersi başarısına etkisi*. Unpublished doctoral dissertation. Ankara: Gazi University, Institute of Educational Sciences.
- Şirin, Ö. (2010). *Çoklu zeka uygulamalarının sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin akademik başarılarına etkisi*. Unpublished master thesis. Elazığ: Fırat University, Institute of Social Sciences.
- Tabuk, M. (2009). *Proje tabanlı öğrenmede çoklu zekâ yaklaşımının matematik öğrenme başarısına etkisi*. Unpublished doctoral dissertation. İstanbul: Marmara University, Institute of Educational Sciences.
- Taller, S. C. (2004). Seminerin Avrupa konseyindeki yeri. 106. Avrupa Semineri Üstün Zekalı/Yetenekli Çocuklar ve Öğrenciler. Web: [http://digm.meb.gov.tr/uaorgutler/AK/Rapor\\_GTurksever.pdf](http://digm.meb.gov.tr/uaorgutler/AK/Rapor_GTurksever.pdf) (accessed may 2011)
- Temur, O. D. (2007). The effects of teaching activities prepared according to the multiple intelligence theory on mathematics achievements and permanence of information learned by 4th grade students. *International Journal of Environmental and Science Education*, 2(4), 86-91.
- Tunçdemir, İ. (2004). Çoksesli müzikte "harika çocuk kanunu" nun türk müzik kültürüne etkisi: İdil Biret-Suna Kan örneği. XIII. National Educational Sciences Council.
- Tüzünak, S. (2002). Kim üstün zekalı. Web: [www.kirikkalebilsem.com/dokumanlar/ustun.pdf](http://www.kirikkalebilsem.com/dokumanlar/ustun.pdf) (accessed may 2011)
- Uzunöz, A. ve Akbaş, Y. (2011). Coğrafya dersinde çoklu zekâ destekli öğretimin öğrenci başarıları ve kalıcılığına etkisi. *Turkish Educational Sciences Journal*, 9(3), 467-496.

- Yalman, S. G. ve Gözüm, A. İ. C. (2013). The effects of multiple intelligence theory based teaching on students' achievement and retention of knowledge (example of the enzymes subject). *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, Volume: 4 Issue:3 Article:04, 27-36.
- Yıldırım, K. (2006). Çoklu zeka kuramı destekli kubaşık öğrenme yönteminin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki erişilerine etkisi. *Ahi Evran University Kırşehir Educational Faculty Journal*, 7(2), 301-315.
- Yıldırım, K. ve Tarım, K. (2008). Çoklu zeka kuramı destekli kubaşık öğrenme yönteminin ilköğretim beşinci sınıf matematik dersinde akademik başarı ve hatırlama tutma düzeyine etkisi. *Primary Online*, 7(1), 174-187.
- Yıldız, F. (2009). *Proje-tabanlı öğretim yönteminin 6.sınıf öğrencilerinin kelime öğrenme başarıları üzerindeki etkisi*. Unpublished master thesis. İzmir: Dokuz Eylül University, Institute of Educational Sciences.
- Yılmaz, O. (2006). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde "proje tabanlı öğrenme" nin öğrenenlerin akademik başarıları, yaratıcılıkları ve tutumlarına etkisi*. Unpublished master thesis. Zonguldak: Zonguldak Karaelmas University, Institute of Social Sciences.
- Yurttepe, S. (2007). *İlköğretim fen bilgisi dersinde proje tabanlı öğrenmenin öğrenci başarısına etkisi*. Unpublished master thesis. Eskişehir: Eskişehir Osmangazi University, Institute of Sciences.
- URL-1, [http://faculty.stritch.edu/ljloeffler/521/Week2/PBL/project\\_based\\_learning\\_AS.PDF](http://faculty.stritch.edu/ljloeffler/521/Week2/PBL/project_based_learning_AS.PDF) (accessed august 2013)

## GENİŞLETİLMİŞ TÜRKÇE ÖZET

“Ortaokul seviyesindeki üstün zekalı öğrencilerin matematik eğitimine yönelik geliştirilen farklılaştırma yaklaşımının üstün zekalı öğrencilerin başarıları üzerinde etkisi var mıdır?” probleminde hareketle araştırma kapsamında şu alt problemlere cevap aranmaktadır: Kontrol ve deney grubundaki üstün zekalı öğrencilerin başarı öntest (mevcut-zenginleştirilmiş-genel) ve sontest (mevcut-zenginleştirilmiş-genel) sonuçları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırmanın amacı ortaokula gitmekte olan üstün zekalı öğrencilerin matematik eğitimine yönelik olarak yeni geliştirilen bir farklılaştırma yaklaşımının üstün zekalı öğrencilerin başarıları üzerindeki etkisine bakılarak değerlendirilmesidir.

Araştırma üstün zekalıların matematik dersinde var olan potansiyellerini en etkili şekilde kullanabilmelerine ve başarılarını arttırmalarına yönelik, öğretmen kullanımı ve öğrenci memnuniyeti bakımından da değerlendirilerek bir farklılaştırma yaklaşımı tasarlanması bakımından ve geliştirilen farklılaştırma yaklaşımının hem üstün zekalı öğrenciler hem de üstün zekalı olmayan öğrenciler üzerindeki etkisine bakılması bakımından önem taşımaktadır. Ancak mevcut araştırma kapsamında sadece geliştirilen farklılaştırma yaklaşımının üstün zekalı öğrencilerin başarıları üzerindeki etkisine bakılmıştır.

Mevcut araştırma kapsamında nicel araştırma yöntemine uygun olarak gerçek deneme modellerinden öntest-sontest kontrol gruplu model kullanılmıştır. Ayrıca uygulama öncesinde deney grubu öğrencilerine çoklu zeka alanları envanteri uygulanarak öğrencilerin baskın zeka alanları tespit edilmiş ve sınıf bazında baskın zeka alanlarının dağılımı yüzde ve frekanslarla ifade edilerek tablolastırılmıştır. Bu bağlamda nicel araştırma desenine uygun olarak betimsel analiz yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul ili Maltepe ilçesinde bulunan bir özel okulun 5. sınıflarında eğitim görmekte olan toplam 27 üstün zekalı 5. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında kullanılan veri toplama araçları; Matematik Başarı Testi ve Çoklu Zeka Alanları Envanteridir. Başarı ön test ve son test öğrencilerin soruları hatırlama durumunu ortadan kaldırmak için birbirlerinden farklı olarak hazırlanmıştır. Araştırma kapsamındaki başarı testleri hazırlanırken konularla ilgili milli eğitim müfredatında yer alan kazanımlar göz önünde bulundurularak çeşitli ulusal sınavlarda (Anadolu lisesi-Fen lisesi-Devlet Parasız Yatılılık ve Bursluluk gibi), MEB onaylı matematik ders kitaplarında ve çeşitli online ya da yazılı yayınlarda konularla ilgili çıkmış sorular birebir veya araştırmacılar tarafından çeşitli değişiklikler yapılarak alınmıştır. Bu sorular kullanılarak taslak başarı testleri oluşturulmuştur. Oluşturulan taslak başarı testleri araştırmacı, öğretim üyesi ve 6 matematik öğretmeni tarafından kontrol edilerek testlerin ilgili kazanımlara ve sınıf seviyesine uygunluğu kontrol edilmiştir. Taslak başarı testlerinin çeşitli ilköğretim okullarında konunun ilgili olduğu sınıf düzeyinin bir üst sınıf düzeyinde okuyan öğrencilerle uygulaması yapılmış (1'er sınıf-küçük örneklem) ve testler için öğrencilere verilmesi gerekli zaman belirlenerek, testlerin son kontrolleri yapılmıştır. Sonraki aşamada ise testlerin tekrar konunun ilgili olduğu sınıf düzeyinin bir üst sınıf düzeyinde okuyan öğrencilerle pilot uygulamaları (büyük örneklem-ortalama 200 kişi) yapılarak, elde edilen verilere göre madde analizi (madde toplam-madde kalan-madde ayırtedicilik) yapılmıştır.

Mevcut araştırma kapsamında öncelikle öğrencilerin baskın zeka alanları tespit edilmiş ve baskın zekalara yönelik ve yaratıcılık stratejilerine uygun proje konuları belirlenerek, dersler proje tabanlı olarak işlenmiştir. Öğrencilerin baskın zekâ alanlarının tespitinde Saban (2005) tarafından hazırlanan “Çoklu Zekâ Alanları Envanteri” kullanılmıştır. Envanter likert tipte olup on bölüm ve 80 maddeden oluşmaktadır. Maddeler beşli dereceleme sistemine göre hazırlanmıştır. Envanterin puanlarının değerlendirilmesinde Saban (2005)'in verdiği “Çoklu Zekâ Alanları Envanteri Değerlendirme Profili” kullanılmıştır. Her öğrenci için envanterin sekiz

bölümünden, kuralına uygun olarak elde edilen puanlar toplanmış ve öğrencilerin baskın zekaları belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar kullanılarak sınıf bazında baskın zekaların dağılımı tablollaştırılarak frekans ve yüzdelerle ifade edilmiştir.

Araştırma kapsamında kontrol ve deney gruplarında dersler uygulama yapılan okullardaki uygulama sınıflarına giren Matematik dersinin sorumlu öğretmeni tarafından yürütülmüştür. Uygulama öncesi öğretmenlerle yapılacak çalışmalarla ilgili bilgilendirme toplantıları yapılmıştır. Ayrıca yine uygulama safhasında kendilerine yol gösterecek dokümanlar kendilerine iletilmiştir. Yapılacak çalışma öğretmenlere detaylı bir şekilde anlatılarak araştırmanın en verimli şekilde gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda öğretmenler proje hazırlama, proje hazırlama sürecine rehberlik etme, yaratıcılık, yaratıcılığa dayalı etkinlikler gibi konularda bilgilendirilmiştir ve kendilerine projeleri yönetme yönergesi verilmiştir. Ayrıca araştırmacılar tarafından geliştirilen proje konularıyla ilgili olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin de görüşleri alınarak proje konularına son şekilleri verilmiştir. Öğrencilere de yaratıcılıkla, projelerle, proje hazırlama basamaklarıyla ve proje değerlendirme süreciyle ilgili detaylı bilgi verilerek öğrencilerin de uygulama sürecine en iyi şekilde hazırlanmaları hedeflenmiştir. Tüm analizler %95 güven aralığında yapılmış ve  $p < 0.05$  değerleri istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir.

Özel okulda yapılan çalışmada (5. Sınıf-Tablo ve Grafikler) kontrol ve deney gruplarındaki üstün zekalı öğrencilerin uygulama öncesi zenginleştirilmiş kazanım ve genel puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken, mevcut puanları arasında kontrol grubu lehine anlamlı bir farklılık vardır. Ancak uygulama sonrası mevcut kazanım, zenginleştirilmiş kazanım ve genel puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık vardır. Kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası mevcut kazanım, zenginleştirilmiş kazanım ve genel puanlarında düşüş gözlenirken, deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası mevcut kazanım, zenginleştirilmiş kazanım ve genel puanlarında artış olmuştur. Kontrol ve deney gruplarındaki üstün zekalı öğrencilerin uygulama öncesi başarıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken, uygulama sonrası başarı puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık vardır.

## Düzenli Spor Yapan ve Yapmayan Çocukların Sosyo-Demografik Özelliklerine Göre Saldırganlık Düzeylerinin İncelenmesi

### Investigation of the Aggression Levels of Children According to Socio-Demographic Characteristics Participated Regular Exercises and Not Participated

**Mahmut ALP**

Süleyman Demirel Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Spor Bilimleri Bölümü, Isparta  
e-posta:mahmutalp@sdu.edu.tr

**Meriç ERASLAN, Emrah ATAY**

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Burdur  
e-posta:mericeraslan@hotmail.com, Emrahatay@windowlive.com

**İlker ÖZMUTLU**

Kafkas Üniversitesi Sarıkamış Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Kars  
e-posta:ilkerozmutlu@gmail.com

#### Özet

The purpose of this study is to investigate the levels of aggression according to the socio-demographic characteristics of children who do regularly sports and not to do. 125 athletes, 140 sedentary, a total of 265 students participated in the study from three primary schools in the province of Isparta. To determine the level of aggression, "Aggression Scale" was used which developed by Şahin (2005). Data analysis was made in SPSS 15 software. Evaluation of data was performed by Mann-Whitney U test, Kruskal-Wallis H test. According to the findings, regular sports, academic achievement, family income, parents' educational level was found to have no effect on the level of aggression.

**Anahtar Kelimeler:** Çocuk, Saldırganlık, Spor.

#### Abstract

The purpose of this study is to investigate the levels of aggression according to the socio-demographic characteristics of children who do regularly sports and not to do. 125 athletes, 140 sedentary, a total of 265 students participated in the study from three primary schools in the province of Isparta. To determine the level of aggression, "Aggression Scale" was used which developed by Şahin (2005). Data analysis was made in SPSS 15 software. Evaluation of data was performed by Mann-Whitney U test, Kruskal-Wallis H test. According to the findings, regular sports, academic achievement, family income, parents' educational level was found to have no effect on the level of aggression.

**Keywords:** Children, Aggression, Sport

## GİRİŞ

Saldırganlık gerek fiziksel gerekse sözel olarak zarar vermeyi amaçlayan her hangi bir eylem olarak tanımlanır (Eron, 1982). Baron'a (1977) göre saldırganlık zarar verme amacı güden bir davranış iken, Lorenz'e (1970) göre sataşma ve kavga etme güdüsüdür (Akt:Tuzgöl, 2000). Çeşitli teorisyenlere göre saldırganlık hakkında değişik teoriler ortaya atılsa da saldırganlığın altında yatan temel nedenin bireyin psikolojik ve sosyolojik olgunluğu olduğu savunulur. Saldırgan bireyler psikolojik ve sosyal açıdan eksiklikler ve bu eksikliklerini gidermek için saldırgan davranışlar sergiledikleri ifade edilmektedir (Tutkun ve ark, 2010).

Saldırganlığı genelde sevgi ortamından uzak olma, baskı altında yetişme, ekonomik nedenler, değerlerdeki değişme, travmatik olaylar, istismar ve ailedeki kötü örnekler etkilemektedir (Dizman ve Gürsoy, 2004). Saldırgan davranışlar ilköğretim çağındaki çocuklarda kendilerini ve çevrelerini zora sokan olumsuz bir davranıştır. Son zamanlarda artan saldırgan davranışlar öğrenciler arasında dikkate değer boyutlara ulaşmıştır. Cinsiyetlere göre saldırganlık düzeyleri değişmektedir. Erkeklerin kadınlara oranla saldırganlık düzeyleri daha fazladır (Dilekmen ve ark, 2011). Saldırgan davranışlar içsel sorunların bir yansıması olabileceği gibi çocuğun çevresindeki arkadaşlarından etkilenerek ortaya çıkan bir durum da olabilir ( Bilgin, 1998, Akt:Tuzgöl, 2000). Spor ortamı bireyin saldırgan davranışları örnek alması, taklit etmesi ve öğrenmesi için uygun bir ortam yaratabilir (Tutkun ve arkadaşları, 2010). Bu yüzden küçük yaşta spor müsabakalarına katılan çocukların antrenörlerinin bu durumun farkında olmalarında fayda vardır.

Saldırganlık kötü sonuçlar doğurabilen istenmeyen bir davranış biçimidir. Son zamanlarda saldırganlığı etkileyen, nedenleri araştıran çalışmalarda bulunulmuştur. Saldırganlığı olumsuz aile tutumlarının kötü etkileyebileceği bildirilmiştir (Mutluoğlu ve Serin, 2010). Bunun yanında sosyal etkinliklere katılımın saldırganlık düzeyini olumlu etkilediği bildirilmektedir (Kırbaş, 2007).

Spor toplumda bir rahatlama, boşalma aracı olarak görülür. Spor ortamının kişilerde toplumun men ettiği saldırgan davranışları yok edebileceği düşünülse de özellikle performans odaklı sporlarda bunun aksi bir durumla da karşılaşılabilir (Dervent ve diğerleri, 2010). Bunun için çocuklara yaptırılacak sporun yarışma sporu olmasından ziyade beden eğitimi olarak düşünülmesi önemlidir.



Bu çalışmada düzenli spor yapan ve yapmayan çocukların sosyo-demografik özelliklerine göre saldırganlık düzeylerinin araştırılması amaçlanmıştır.

## MATERYAL ve METOD

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Isparta ilinde öğrenim gören ortaokul öğrencileri oluştururken, örneklem grubunu ise Nazmiye Demirel, Gülistan ve Gülcü ortaokullarında öğrenim gören yaşları  $13.60 \pm 0.51$  yıl olan, düzenli sporsal aktivitelere katılan 125 (63 kız, 62 erkek) ve spor yapmayan (sedanter) 140 (70 kız, 70 erkek) toplam 265 öğrenci gönüllü katılmıştır. Araştırmaya dahil edilme ve dışlanma kriterleri aşağıda belirlenmiştir.

Düzenli spor yapan gruba dahil edilme kriterleri;

1. Haftada en az 3 gün en az 20 dakika şiddetli ya da en az 5 gün ve en az 30’ar dakika orta şiddette aktivitelerde çalıştırıcı nezaretinde katılıyor olmak.
2. Bu aktivitelere en az 6 aydan beri katılıyor olmak.

Sedanter gruptan dışlanma kriterleri;

1. Herhangi bir spor aktivitesine düzenli olarak katılmış olmak.
2. Bireyin saldırganlık düzeyini etkileyebilecek olan herhangi bir sosyal faaliyete katılmamak (Tiyatro, satranç, müzik aleti çalma, vs.).

### Veri toplama araçları

Araştırmada iki ayrı veri toplama aracı kullanılmıştır. Birincisi araştırmacılar tarafından geliştirilen katılımcının sosyo-demografik özelliklerini sorgulayan anket formudur. İkincisi ise Şahin (2005) tarafından çocukların saldırganlık düzeyini belirlemek için geliştirilen “Saldırganlık Ölçeği” dir. Saldırganlık ölçeği 13 maddeden oluşmaktadır. Ölçek cevap verme düzeyi esas alınarak “hep yaparım” (3), “ara sıra yaparım” (2), “hiç yapmam” (1) cevapları ile üçlü derecelendirilme ile puanlandırılmıştır. Ölçekten alınabilecek minimum puan 13, maksimum puan 39 dur (Şahin, 2005).

### Verilerin Analizi

Verilerin analizi SPSS-15 programında yapılmıştır. Katılımcıların kişisel özellikleri ile ilgili tanımlayıcı istatistiklerinde Ortalama (X) ve Standart sapma (Ss) değerleri kullanılmıştır. Verilerin normallik dağılımlarına KolmogrovSmirrov (K-S) testiyle karar verilmiştir. Normal dağılıma uymayan verilerin değerlendirilmesine Nonparametrik testlerden ikili karşılaştırmalar için Mann-Whitney U testi, çoklu karşılaştırmalar için Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeğin güvenlik analizi sonucunda Cronbach’s Alfa değeri 0,81 olarak bulunmuştur.

## BULGULAR

Tablo 1.

*Katılımcıların cinsiyetlerine ve spor yapma durumlarına göre saldırganlık durumlarının değerlendirilmesi*

		n	%	X±SS	Z	P
Cinsiyet	Kız	133	48.7	20,29±4.93		
	Erkek	132	51.3	20.72±5.61	-0.258	0.79
Spor yapma durumu	Spor yapan	125	47.2	20.12±4.98		
	Spor yapmayan	140	52.8	20.86±5.53	-1.026	0.30

Katılımcıların cinsiyetlerine göre saldırganlık düzeyleri değerlendirildiğinde erkeklerin saldırganlık puanlarının daha fazla olduğu görülse de aradaki bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $p > 0.05$ ). Spor yapma durumuna göre katılımcıların saldırganlık düzeyi değerlendirildiğinde spor yapmayanların saldırganlık düzeyi biraz fazla olsa da aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür ( $p > 0.05$ ).

Tablo 2.

*Katılımcıların ders başarılarına, aile gelirlerine, anne ve baba eğitim düzeylerine göre saldırganlık durumlarının değerlendirilmesi*

		N	%	X±SS	x <sup>2</sup>	P
Ders Başarı durumu	Kötü	24	9.05	23.41±1.26	6.27	0.43
	Orta	74	27.92	20.45±0.57		
	İyi	167	63.01	20.12±0.40		
Aile geliri	Düşük	7	2.64	16.71±1.14	4.81	0.09
	Orta	205	77.35	20.68±0.36		
	Yüksek	53	20.00	20.37±0.79		
Anne eğitim Düzeyi	Okuma-yazma bilmiyor	5	1.88	21.80±2.08	1.89	0.75
	İlkokul mezunu	79	29.81	20.82±0.59		
	Ortaokul mezunu	32	12.07	19.96±0.76		
	Lise mezunu	71	26.79	20.91±0.69		
Baba eğitim Düzeyi	Üniversite Mezunu	78	29.43	19.98±0.58	0.91	0.82
	Okuma-yazma bilmiyor	-	-	-		
	İlkokul mezunu	57	21.50	20.49±0.70		
	Ortaokul mezunu	24	9.05	19.33±0.76		
Baba eğitim Düzeyi	Lise mezunu	68	25.66	21.01±0.74	0.91	0.82
	Üniversite mezunu	116	43.77	20.48±0.46		

Tablo 2’de görüldüğü gibi katılımcıların ders başarıları arttıkça saldırganlık puanlarının azaldığı görülmektedir. Yalnız bu azalma istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir ( $p>0.05$ ). Yine tablo ikide ailenin gelir düzeylerine göre saldırganlık puanlarının değerlendirilmesine bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farkın olmadığı görülmüştür ( $p>0.05$ ). Ebeveynlerin eğitim düzeylerine göre saldırganlık düzeyi değerlendirildiğinde ise aynı şekilde istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir ( $p>0.05$ ).

### TARTIŞMA VE SONUÇ

Düzenli spor yapmanın ve bazı sosyo-demografik özelliklerin çocukların saldırganlık düzeyi üzerine etkilerini araştıran bu çalışmada saldırganlık düzeyinin birçok faktörden etkilendiği tespit edilmiştir. Yalnız bu etkilerin boyutunun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir.

Yapılan çalışmada erkeklerin saldırganlık düzeyinin kadınlara oranla yüksek olduğu görülse de aradaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Derwent ve arkadaşlarının (2010) yaptığı çalışmada da cinsiyetlere göre saldırganlık düzeylerinde bir değişimin olmadığı görülmüştür. Benzer bir çalışmada da saldırganlık düzeyinin cinsiyetler arasında farklı olduğu görülse de bu farkın anlamlı düzeyde olmadığı belirtilmiştir (Atay, 2013). Bunun yanı sıra saldırganlık davranışlarının cinsiyetlere göre değişim gösterdiğini belirten çalışmalarda vardır (Dilekmen ve ark, 2011). Bulgular arasındaki bu çelişkinin nedenin araştırmaların çocuklar üzerinde yapılmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Çünkü küçük yaşlarda çocuklarda kişilik gelişimi tam olarak tamamlanmadığı için cinsiyetler arasındaki farklılığı kesin kalıplarla ortaya koymak mümkün değildir. Cinsiyet değişkenine göre farkın ortaya konması için katılımcıların gelişimlerini tamamlamış olmaları belli bir kişilik olgunluğuna erişmiş olmaları önemlidir.

Düzenli spor aktivitelerine katılımın saldırganlık düzeyi üzerine etkisinin olmadığı bulunmuştur. Derwent ve arkadaşlarının (2010) yaptığı çalışma bulguları da bu sonucu desteklemektedir. Benzer bulgular başka çalışmalarda da mevcuttur (Eripek, 1993). Literatürde spor yaşı artıkça saldırganlık düzeyinin arttığını belirten çalışmalarda görülmektedir (Parkinson, 2011). Sportif başarının arzulandığı yarışmalarda saldırganlık düzeyinin arttığı hatta sportif başarı için saldırganlığın gerekliliği savunulmaktadır. Bu yüzden çocukların yapacağı sporsal etkinliklerin kazananın ve kaybedenin önemli olmadığı, oyun formunda beden eğitimi karakterli olması gerektiği düşünülmektedir. Saldırganlık düzeyinin spor yapan ve yapmayanlara göre karşılaştırmaların yapılmasında, spor yapan grupta spor yaşlarının, yapılan sporun türünün (bireysel ya da takım sporu) ve yapılan sporun özelliklerinin (beden eğitimi ya da performans sporu) ortaya konmasının sonucu etkileyeceği düşünülmektedir.

Ders başarıları azaldıkça saldırganlık puanları artmaktadır. Yalnız aradaki bu fark istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir. Atay’ın (2013) yapmış olduğu çalışma da benzer bir sonuçlara rastlanmaktadır. Diğer araştırmalarda da saldırganlık düzeyinin akademik başarıdan etkilenmediği bulunmuştur (Dilekmen ve diğerleri, 2011; Mutluoğlu ve Serin, 2010). Akademik başarı bireyin psikolojik yapısından dolayı olarak etkilenir. Çünkü akademik başarı yüksek olan çocukların sorumluluk duyguları gelişmiştir. Bu çocuklar ödevlerini zamanda yaparlar, derslerini dinlerler, devamsızlık yapmazlar ve verilen görevleri yerine getirirler. Bu nedenle saldırganlık düzeyi yüksek olanların akademik başarılarının düşük olması olasıdır.

Ailenin gelir durumunun saldırganlık düzeyini etkilemediği görülmektedir. Tuzgöl'ün (2000) yaptığı çalışmada bunu destekler niteliktedir. Tuzgöl'ün yaptığı araştırmada sosyoekonomik yapının ailenin çocuğuna olan tutumunu etkiledi ve dolayısıyla saldırganlık düzeyini arttırdığı vurgulanmaktadır. Yalnız çalışmaya katılan çocukların gelir düzeyleri arasında çok büyük farklılıkların olmamasının bu sonucu ortaya çıkardığı düşünülmektedir.

Annenin ve babanın eğitim durumunun da saldırganlık düzeyi üzerine etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır. Eğitim düzeyi ebeveynlerin çocuğa karşı yaklaşımı etkileyen bir etmen olarak görülsede ülkemiz aile yapısında çocuk yetiştirme konusunda geleneksel bir yaklaşım benimsenmesinden dolayı eğitim düzeyinin saldırganlık üzerine etkisi sınırlı düzeyde olmaktadır (Tuzgöl, 2000). Çalışma bulguları arasında fark olmamasının nedeni bu şekilde açıklanabilir.

Sonuç olarak öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin değerlendirmesinde cinsiyetlere, spor yapma yapmamaya, aile gelirine, akademik başarıya, anne ve baba eğitim düzeyine göre anlamlı fark bulunamamıştır.

#### KAYNAKLAR

- Atay, E. (2013). Impact of Sports and Social Activities Participate on Agression Level. *International Journal of Academic Research* 5(5), 169-173.
- Dervent, F., Arslanoglu, E., Senel, O. (2010). Agressivity Level of The High School Students and Relation Witht Heirp Articipationto Sport Activities (Sample Of Istanbul) *International Journal of Human Sciences* 7:521-33.
- Dilemken, M., Ada, Ş., Alver, B. (2011). AggressionCharacteristies of Second StagePrimary School Students. *Gaziantep üniversitesi sosyal bilimler dergisi* 10(2), 927-944.
- Dizman, H., Gürsoy, F. (2004). Anne Yoksunu Olan Çocukların Saldırganlık Eğilimlerinin Araştırılması. *Cukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2(27), 7-17.
- Eripek S., (1993). Spor Psikolojisi, *Eskişehir Anadolu Üniversitesi Yayınları* 2(1), 9-15.
- Eron, LD. (1982). Parent-child Interaction Television Violence and Agression of Children. *Am Psychol* 37, 197-211.
- Kırbaş, S., Tasmektepligil, Y., Üstün, A. (2007). To Examinet here Asons Directions Directing Young Toviolence and the Role of the Sports Activities Preventing Violence in Secondry School: Amasya City Center Sample. *Spormetre Journal of Physical Education and Sports Sciences* 5(4), 177-85.
- Mutluoğlu, S., Serin N.B. (2010). An Analysis of AggresivenessLevels of fifth Grade Primary School Students in Terms of SomeSocio-demographic Traits (TRNC Sample). *International Conference on Newtrends in Education and their Implications*. 11-13 Nowember, Antalya/Turkey.
- Parkinson, A. (2011). AngerandAthletic: *TheAssociationBetween Sports andAgression*. Avaliable at: <http://newsletter.blogs.wesleyan.edu/files/2011/parkinson.pdf>. Accessed: 14.08.2013
- Şahin, H. (2005). Öfke Denetimi Eğitiminin Çocuklarda Gözlenen Saldırgan Davranışlar Üzerindeki Etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi* 3(26), 47-61.
- Tutkun, E., Güner, B.Ç., Ağaoğlu, S.A., Soslu, R. (2010). Evaluation of Agression Level of IndividualsParticipating in Team Individual Sports. *Journal of Sports and Performance Research* 1(1), 23-29.
- Tuzgöl, M., (2000). Examinatining Aggresiveness Levels, of High School Students whose Parents Have Different Attitudes in Term of Various Variable. *Turkish Psychological Counseling Guidance Journal* 2 (14), 39 – 48.

#### EXTENDED SUMMARY

##### Introduction

Aggressiveness is a kind of act, aiming to damage both physically and verbally. According to theoreticians, whether there is an aim to damage or to be provocative and fight, the basic reason of aggressiveness is the psychological and sociological maturity of the individual. Aggressive behaviors can be the reflection of the internal problems and also they can be learned afterwards. The aggressive behaviors have significantly increased among the primary school kids lately. While the sportive atmosphere can create an appropriate environment for an individual to take samples of aggressive behaviors, imitate and learn them, it has also an effect that can decrease aggressiveness. The character of the sports for this is really important. The coaches, working with the kids, must be aware of this situation. The level of aggressiveness can increase negative behaviors. On the other hand, the participation in the social activities can decrease the level of aggressiveness. For this reason, the characteristics of sportive activities are crucially important. The sports are seen as a way of relaxation and release in the society. It has also thought that sports can prevent the behaviors, unaccepted by society. Yet it is known that the performance based on sports have an opposite effect. Therefore, the sportive activities for kids must be based on physical education, not the performance.

The aim of this study is the analysis of the aggressive levels of the kids, who are systematically doing sports and non-systematic sports doers according to socio- demographic features of them.

### **Material and Method**

125 kids, of whom are 63 girls and 62 boys, and systematically participating in the sports activities; and 140 kids, of whom are 70 girls and 70 boys, and non-sportive ones (sedanter), in total 265 students (average age of kids  $13.60 \pm 0.51$ ), studying in Isparta, have voluntarily participated in this study. The first condition to participate in the systematic sports doers group is to exercise intensively for 20 minutes at least for 3 days in a week, or moderately do 30 minutes for at least 5 days in a week. Secondly, the student must be doing these exercises at least for 6 months. The condition for participating in the non-sportive group is that the students must not join any sports and social activity, which can affect the levels of aggressiveness.

The different data collection tools have been used in this study. The first one is a questionnaire, improved by researchers and interrogating the socio-demographic features of the participant. The second one is “The Scale of Aggressiveness”, improved by Şahin (2005) to determine the levels of aggressiveness of the kids. The analysis of the data has been done in SPSS-15 program. The average (X) and Standard deviation (Ss) values have been used in the defining statistics, related to the personal features of the participants. The normal distribution of the data has been determined with Kolmogorov Smirnov (K-S) test. In the evaluation of the data, which is discrepant for normal distribution, while Mann-Whitney U test has been used for binary comparisons, Kruskal-Wallis H test has been used for multiple comparisons. The Cronbach’s Alfa value has been found as 0,81 at the end of the confidence analysis of the scale used in the study.

### **Data and Discussion**

When the aggressiveness levels of the participants has been evaluated according to genders of participants, even it has been observed that the boys’ aggressiveness scores are higher than girls, this difference is statistically meaningless ( $p > 0.05$ ). In the other studies, done by the various researchers, there are conflicting evidences. While the studies, claiming that the gender affects the levels of aggressiveness, existences, the studies, claiming the opposite of this. The reason for this, can be considered that results from the gender maturity levels of the kids.

When the levels of aggressiveness of the participants have been evaluated according to the condition of doing sports, even the aggressiveness of the sports doers are a little bit higher, it has been determined that the difference is not statistically meaningful ( $p > 0.05$ ). There are many studies in the literature, supporting this evidence. It has been claimed that the aggressiveness is necessary for the sportive success. Therefore, it is thought that the sports activities, done by the kids, must be physical education based and the winner and loser must not be crucial.

While the academic successes of the participants are increasing, the aggressiveness scores are decreasing. However, this difference is not statistically important ( $p > 0.05$ ). There is not a meaningful difference between the income levels of participants, the education levels of their parents according to the levels of aggressiveness. The evidences, supporting our study and determining the academic success and education levels of parents do not affect the aggressiveness, also exist.

### **Conclusion**

In the evaluation of the aggressiveness levels of the students, there is not a meaningful difference according to gender, doing or not doing sports, family income, academic success, and the education levels of parents. We are in the opinion that the results of the studies, done on the later age groups and the higher levels of differences between variables, will be more objective.

## Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Başarı Amaç Yönelimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi<sup>2</sup>

### A Study of Prospective Science Teachers' Achievement Goal Orientations in Reference to Certain Variables

*Solmaz AYDIN*

*Kafkas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Kars, e-posta: solmazaydn@gmail.com*

*Sibel GÜRBÜZOĞLU YALMANCI*

*Kafkas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, OFMAE Bölümü, Kars, e-posta: s.g.yalmanci@gmail.com*

*Mustafa YEL*

*Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, OFMAE Bölümü, Ankara, e-posta: musyel@gazi.edu.tr*

#### Özet

Bu araştırmanın amacı Fen Bilgisi öğretmen adaylarının başarı amaç yönelimlerini belirlemek; sınıf, cinsiyet ve bölüm seçiminde isteklilik değişkenleri açısından incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 250 Fen Bilgisi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Tarama modelinin kullanıldığı çalışmada veri toplama aracı olarak Midgley ve diğerleri (1998) tarafından geliştirilen ve Akın ve Çetin (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış olan "Başarı Yönelimleri Ölçeği" kullanılmıştır.

Çalışmanın sonunda öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun öğrenme yönelimine ve performans-yaklaşma yönelimine sahip oldukları, çok az bir kısmının da performans-kaçınma yönelimine sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının başarı amaç yönelimlerinin sınıf değişkenine göre farklılaşmadığı; cinsiyet değişkenine göre bayanların daha yüksek öğrenme ve performans-yaklaşma yönelimine sahip oldukları, erkeklerin ise daha yüksek performans-kaçınma yönelimine sahip oldukları görülmüştür. Bölüme isteyerek gelme değişkenine göre; bölüme isteyerek gelen öğrencilerin öğrenme yönelimine, bölüme isteyerek gelmeyen öğrencilerin de performans kaçınma yönelimine sahip olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Fen bilgisi öğretmen adayı, başarı amaç yönelimi, Öğrenme yönelimi, Performans yönelimi

#### Abstract

The purpose of the present study is to identify prospective science teachers' achievement goal orientations in reference to the variables grade, gender and voluntarily/involuntarily selection of the department. The population of the study was comprised of 250 prospective science teachers from the Faculty of Education, Kafkas University. The study was based on the survey model. The data were collected through *the Achievement Goal Orientations Scale*, which was developed by Midgley et al. (1998) and adapted to Turkish by Akin and Cetin (2007). The findings suggest that most of the participants had learning orientations and performance-approach orientations while only a small proportion of them had performance-avoidance orientations. Their achievement goal orientations did not differ depending on their grade. However, female prospective teachers had higher learning and performance-approach orientations whereas male prospective teachers had higher performance-avoidance orientations. In addition, those students who had chosen the department voluntarily had learning orientations while those who had not chosen the department voluntarily had performance-avoidance orientations.

**Keywords:** Prospective science teachers, achievement goal orientations, learning orientation, performance orientation

## GİRİŞ

Başarı amaç yönelimi teorisi, 20. yüzyılın sonunda, motivasyona öncülük eden bir yaklaşım olarak görülmüş, ders süresince öğrenci motivasyonunun sağlanmasında önemli olduğu düşünülmüştür. Bu teorinin üzerinde durduğu temel düşünce, öğrencinin bilgiyi almak için ne kadar motive olduğunu belirlemekten çok onun okulda ve sınıfta başarılı olmasını sağlayan nedenlerin tespit edilmesi gerektiğidir (Maehr ve Meeyer, 1997; Elliot ve McGregor, 2001; Kaplan ve Maehr, 2007).

Başarı amaç yönelimi, bireylerin öğrenmeyi neden istediklerine ilişkin algıları ve başarılı olmaya devam etmek için bireylerin amaçlarına odaklanmaları (Pintrich ve diğ., 1991; Kaplan ve Maehr 2007:142; Pintrich, 2000a) olarak ifade edilebilir. Bu nedenle motivasyona yönelik çalışmaların birçoğu başarı amaç yönelimleri ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Başarı amaç yönelimi, bireylerin başarıyı elde etmek için motive olmalarını sağlayan temel nedendir. Kısacası öğrencilerin görevlerinde başarılı olmaları adına niçin o yolu izlediklerinin sebepleriyle ilgilenir (Kaplan ve Maehr 2007:142; Pintrich, 2000a). Yani öğrencinin öğrenme işi ile neden ilgilendiğine ilişkin algısını ifade eder (Pintrich, Smith, Garcia ve Mc Keachie, 1991).

Amaç yönelimi, temelde iki kısma ayrılmış ve çeşitli araştırmacılar tarafından değişik şekillerde isimlendirilmiştir. Bu isimlendirmeler Dweck ve arkadaşları tarafından yapılan çalışmalarda öğrenme ve performans amaçları (Dweck, 1986; Dweck ve Leggett, 1988; Elliott ve Dweck, 1988), Nicholls ve arkadaşları tarafından görev içerikli ve benlik içerikli amaçlar (Maehr ve Nicholls, 1980; Nicholls, Patashnick ve Nolen 1984),

<sup>1</sup> Bu makale "New Issues on Teacher Education International Symposium (2013)"da bildiri olarak sunulmuştur.

Ames ve arkadaşları tarafından da öğrenme ve performans amaçları (Ames ve Archer, 1988) şeklinde yapılmıştır (Ames, 1992).

Ames ve arkadaşları tarafından belirtilen performans amaç yöneliminde kişinin daha az gayret ile başarılı olabileceğini ya da daha iyi yapabileceğini diğerlerine göstermesi çabasıdır. Öğrenme amaç yönelimi ise yeni becerilerin gelişmesi açısından önemlidir. Kişi kendi öğrenme sürecine değer verir ve bunun için çaba gösterir (Ames ve Archer, 1988).

Öğrenme yönelimli öğrenciler öğrenme, anlama, beceri geliştirme ve bilgi olarak uzmanlaşma üzerine odaklanırlar. Performans yönelimli öğrenciler ise diğer kişileri yeteneklerinin etkisinde bırakmaya ve düşük yetenekli izleniminden kaçınmaya odaklanırlar (Kaplan ve Maehr, 2007). Kısacası amaç yöneliminde kişinin başarmak için içsel olarak belirlediği nedenleri vardır.

Performans yöneliminin “performans yaklaşma” ve “performans kaçınma” yönelimi şeklinde iki boyutu vardır. Öğretim etkinliklerine performans düzeylerinin sınıftaki diğer öğrencilerden yüksek olduğunu göstermek amacıyla katılan öğrenciler performans yaklaşma yönelimine; öğrencilerin ve öğretmenlerin olumsuz yargılarından kaçınmak amacıyla katılan öğrenciler de performans kaçınma yönelimine sahiptirler (Pintrich, 2000b).

Başarı amaç yönelimi teorisi düşünüldüğünde üniversite öğrencilerinin öğrenme etkinliklerine yönelik benimsedikleri yönelimler; onların derslerde sergiledikleri davranışlarını, katılım düzeylerini ve akademik başarılarını etkileyecektir. Yurtdışında bu konuda yapılan çalışmalara bakıldığında çoğunlukla başarı amaç yöneliminin akademik başarı, öğrenme stratejileri ve motivasyonel süreçler ile ilişkisi incelenmiştir (Elliot ve Church, 1997; Middleton ve Midgley, 1997; Barzegar, 2012; Gonzalez ve Leticia, 2013; Paulick, Watermann ve Nückles, 2013). Ülkemizde bu konu üzerine son senelerde ağırlık verildiği için çalışmanın alan yazına katkıda bulunacağı düşünülmektedir (Arslan, 2011; İzci ve Koç, 2012).

Elliot ve Harackiewicz (1996) öğrenme amaçlarının içsel motivasyonu artırdığını belirtmişlerdir. Bu açıdan öğretmen adaylarının motivasyonun önemli bir ögesi olan başarı amaç yönelimlerinin tespit edilmesi, eksikliklerin giderilmesi ve onların öğrenmeye karşı olan motivasyonlarının artırılması için gerekli çalışmaların yapılması açısından önemlidir. Bu düşünceyle araştırmanın amacı “Fen Bilgisi öğretmen adaylarının başarı amaç yönelimlerini belirlemek; sınıf, cinsiyet ve bölüm seçiminde isteklilik değişkenleri açısından incelemek” olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda şu alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Fen bilgisi öğretmen adaylarının başarı amaç yönelimleri nasıldır?

2. Fen Bilgisi öğretmen adaylarının başarı amaç yönelimleri sınıf, cinsiyet ve bölüm seçiminde isteklilik değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

## YÖNTEM

### *Araştırmanın Deseni*

Bu çalışmada Fen Bilgisi öğretmen adaylarının başarı amaç yönelimlerini belirlemek ve sınıf, cinsiyet ve bölümü isteyerek seçme değişkenleri açısından incelemek amacıyla betimsel model kullanılmıştır.

### *Araştırmanın Evren ve Örneklemi*

Araştırmanın çalışma evrenini Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 1, 2, 3 ve 4. sınıf Fen Bilgisi öğretmen adayları oluşturmaktadır. Çalışmada evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılarak, anket formunu eksiksiz olarak dolduran, 250 öğretmen adayı çalışmaya alınmıştır. Öğretmen adaylarının sınıf, cinsiyet ve bölümü isteyerek seçme değişkenleri açısından dağılımları Tablo 1’de belirtilmiştir.

Tablo 1.

*Fen Bilgisi öğretmen adaylarının değişkenlere göre dağılımları*

Değişken		Frekans (f)	Yüzde (%)
Sınıf	1. Sınıf	61	24,4
	2. Sınıf	70	28
	3. Sınıf	75	30
	4. Sınıf	44	17,6
	Toplam	250	100
Cinsiyet	Kız	156	62,4
	Erkek	94	37,6
	Toplam	250	100
Bölümü İsteyerek Seçme	Evet	179	71,6
	Hayır	68	27,2
	Toplam	247	98,8

**Veri Toplama Araçları**

Araştırmada veri toplama aracı olarak Midgley ve diğerleri (1998) tarafından geliştirilen ve Akın ve Çetin (2007) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan "Başarı Yönelimleri Ölçeği" kullanılmıştır.

Başarı Yönelimleri Ölçeği toplam 17 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 1-6 maddeleri öğrenme yönelimi, 7-12 maddeleri performans-yaklaşma yönelimi ve 13-17 maddeleri ise performans-kaçınma yönelimi olarak üç boyuttan oluşmaktadır. Ölçek "hiçbir zaman (1)", "nadiren (2)", "sık sık (3)", "genellikle (4)" ve "her zaman (5)" şeklinde 5'li likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir. Ölçeğin güvenirlik kat sayısı Cronbach alfa öğrenme yönelimi için .77, performans yaklaşma yönelimi için .79 ve performans-kaçınma yönelimi için .78'dir (Akın ve Çetin, 2007). Bu araştırmada ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayıları tekrardan hesaplanmıştır. Öğrenme yönelimi boyutu için .84, performans-yaklaşma yönelimi boyutu için .82 ve performans-kaçınma yönelimi boyutu için .76 olduğu belirlenmiştir.

Ölçeğin "Öğrenme Yönelimi" ve "Performans-yaklaşma yönelimi" boyutundan alınabilecek en yüksek puan 30, "Performans-kaçınma yönelimi" boyutundan ise 25 puandır. Ölçeğin her bir alt boyutundan alınan yüksek puan bireyin ilgili başarı yönelimine sahip olduğunu göstermektedir.

**BULGULAR****1. Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Araştırmada "Fen bilgisi öğretmen adaylarının başarı amaç yönelimleri nedir?" sorusuna cevap aramak amacıyla 250 fen bilgisi öğretmen adayının Başarı Yönelimleri Ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları toplam puanların ortalamalarına ve dağılımlarına bakılmıştır. Puan ortalamaları Tablo 2'de, puanların dağılımı ise Grafik 1, 2, 3'te gösterilmiştir.

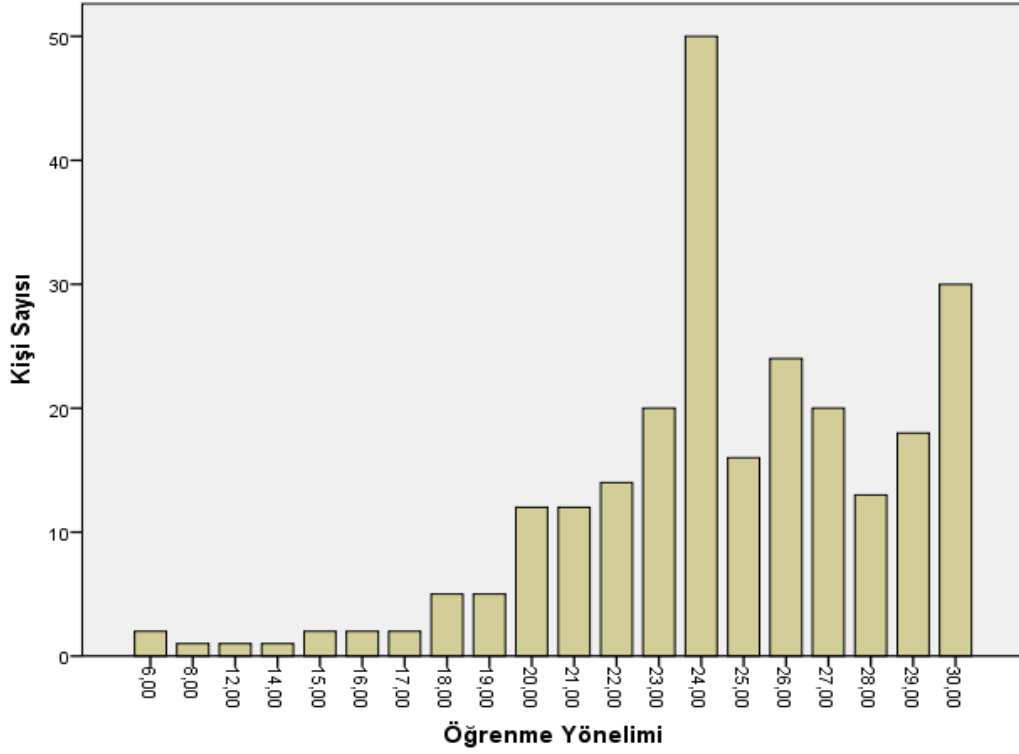
Tablo 2.

*Başarı yönelimleri ölçeğinin alt boyutlarının betimsel istatistikleri*

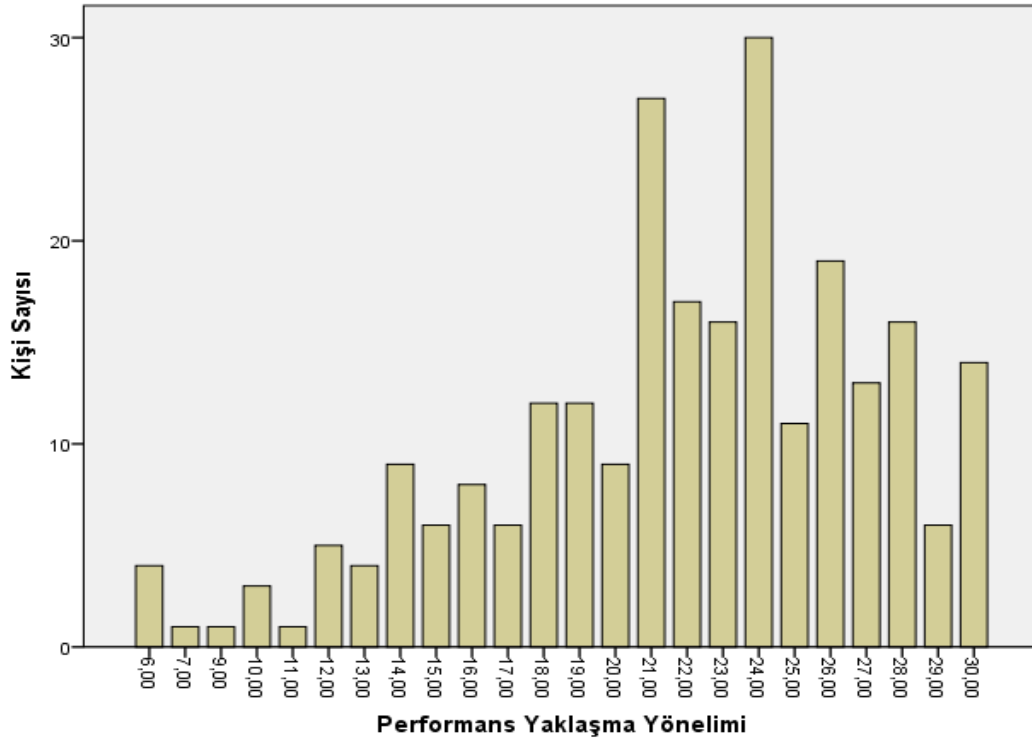
Ölçek alt boyutları	N	$\bar{X}$	Ss
Öğrenme Yönelimi	250	24,54	4,09
Performans-yaklaşma yönelimi	250	21,81	5,33
Performans-kaçınma yönelimi	250	11,7	4,50

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının öğrenme yönelimi ve performans yaklaşma yöneliminde yüksek bir ortalamaya sahip oldukları, performans kaçınma yöneliminde ise düşük bir ortalamaya sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Araştırmada öğretmen adaylarının %91,6'lık büyük bir kısmının Öğrenme Yönelimi boyutundan 20 ve üzerinde puan aldıkları tespit edilmiştir. Grafik 1'de 250 kişinin aldıkları puanların dağılımları incelendiğinde öğretmen adaylarının yüksek bir öğrenme yönelimine sahip oldukları anlaşılmaktadır.



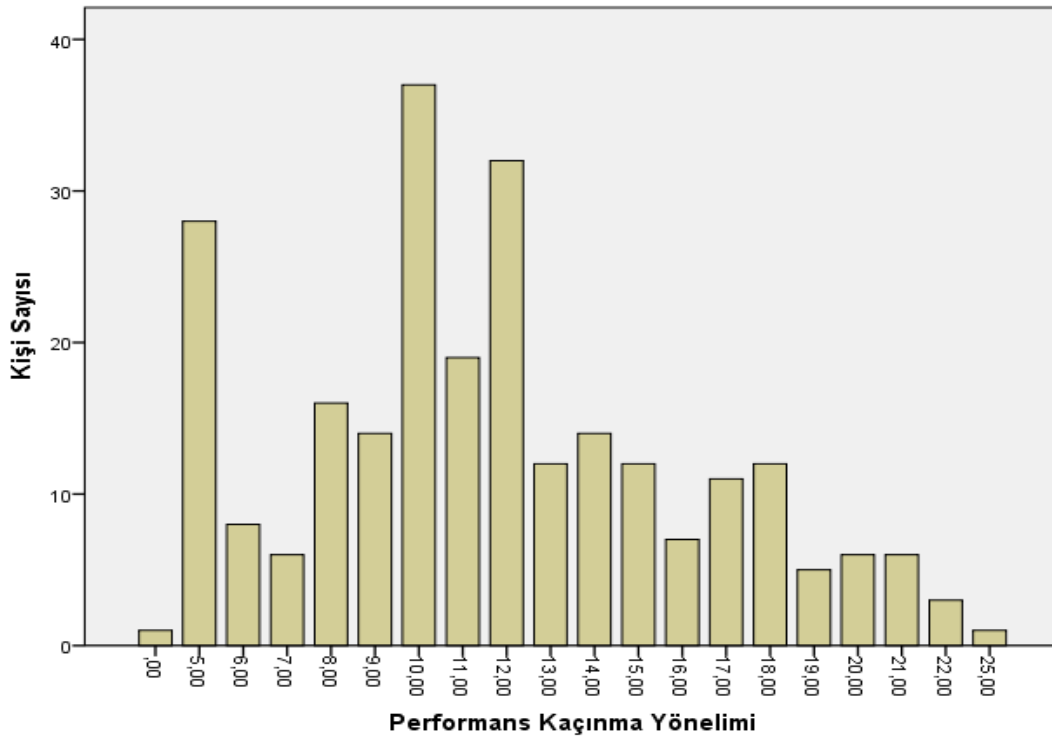
Grafik 1. Öğrenme yönelimi boyutu puan dağılımı



Grafik 2. Performans yaklaşma yönelimi boyutu puan dağılımı

Performans yönelimi boyutuna ilişkin puan dağılımlarına bakıldığında Performans-Yaklaşma Yönelimi boyutunda öğretmen adaylarının % 71,2'lik büyük kısmının 20 ve üzeri puan aldıkları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının yüksek bir performans yaklaşma yönelimine sahip oldukları Grafik 2'de ki puan dağılımları





Grafik 3. Performans kaçınma yönelimi boyutu puan dağılımı

Performans-Kaçınma Yönelimi boyutundan öğretmen adaylarının %82,4'lük büyük bir kısmının 17 puanın altında bir puan aldığı, sadece % 17,6'lık bir kısmının ölçekten 17 ve üzeri puan aldıkları belirlenmiştir. Grafik 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının büyük bir kısmının düşük bir performans-kaçınma yönelimine sahip oldukları anlaşılmaktadır. Bu sonuçlar Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören fen bilgisi öğretmen adaylarının Büyük çoğunluğunun öğrenme yönelimine ve performans-yaklaşma yönelimine sahip olduğunu, çok az bir kısmının da performans-kaçınma yönelimine sahip olduğunu göstermektedir.

## 2. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada “Fen Bilgisi öğretmen adaylarının başarı amaç yönelimleri sınıf, cinsiyet ve bölümü isteyerek seçme değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna cevap aramak amacıyla sınıf değişkeni için Kruskal Wallis H testi, cinsiyet ve bölümü isteyerek seçme değişkeni için de Mann-Whitney U Testi yapılmıştır.

Tablo 3.

Sınıf değişkeni için Kruskal Wallis H testi sonuçları

	X <sup>2</sup>	Df	p
Öğrenme Yönelimi	5,02	3	0,17
Performans-yaklaşma yönelimi	3,7	3	0,29
Performans-kaçınma yönelimi	3,51	3	0,31

p>0,05

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının öğrenme yönelimi, performans-yaklaşma yönelimi ve performans-kaçınma yönelimi alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarının sınıflar arasında anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Tablo 4.

Cinsiyet değişkeni için Mann-Whitney U Testi sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalamaları	U	p
Öğrenme Yönelimi	Kız	156	133,79	6038,000	0,019
	Erkek	94	111,73		
	Kız	156	135,59	5758,500	0,004

Performans-yaklaşma yönelimi	Erkek	94	108,76		
Performans-kaçınma yönelimi	Kız	156	115,03		
	Erkek	94	142,88	5698,000	0,003

$p < 0,05$

Tablo 4 incelendiğinde öğretmen adaylarının öğrenme yönelimleri, performans-yaklaşma yönelimleri ve performans-kaçınma yönelimleri alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ( $p < 0,05$ ). Bu doğrultuda grupların sıra ortalamalarına bakılmıştır. Grupların sıra ortalamaları incelendiğinde kızların daha yüksek öğrenme ve performans-yaklaşma yönelimine sahip oldukları, performans-kaçınma yönelimi boyutunda ise erkeklerin daha yüksek yönelime sahip oldukları görülmektedir. Bu durum erkeklerin öğrenme etkinliklerine kızlara oranla daha çok olumsuz yargılardan kaçınmak için katıldıklarını göstermektedir.

Tablo 5.

*Bölümü isteyerek seçme değişkeni için Mann-Whitney U Testi sonuçları*

	Bölümü isteyerek seçme	N	Sıra Ortalamaları	U	p
Öğrenme Yönelimi	Evet	179	130,09		
	Hayır	68	107,96	4995,500	0,029
Performans-yaklaşma yönelimi	Evet	179	123,23		
	Hayır	68	126,01	5949,000	0,784
Performans-kaçınma yönelimi	Evet	179	118,54		
	Hayır	68	138,37	5109,000	0,050

$p \leq 0,05$

Tablo 5 incelendiğinde öğretmen adaylarının performans-yaklaşma yönelimlerinin bölümü isteyerek seçme değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği; öğrenme yönelimleri ve performans-kaçınma yönelimleri boyutlarında anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu doğrultuda grupların öğrenme yönelimleri ve performans-kaçınma yönelimlerinin sıra ortalamalarına bakılmıştır. Grupların sıra ortalamaları incelendiğinde bölüme isteyerek gelen öğrencilerin daha yüksek öğrenme yönelimine sahip oldukları, bölüme isteyerek gelmeyen öğrencilerin de daha yüksek performans-kaçınma yönelimine sahip oldukları görülmektedir.

Ayrıca Öğrencilerin Öğretim etkinliklerine olumsuz yargılardan kaçınmak amacıyla katılmalarını ifade eden performans kaçınma yöneliminin bölüme isteyerek gelmeyen öğrencilerde yüksek çıkması, bu öğrencilerin bölüme isteksiz geldikleri için, motivasyonlarının düşük olduğu ve öğrenme etkinliklerine sadece olumsuz yargılardan kaçınmak amacıyla katıldıkları düşünülebilir.

## SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmanın sonucunda fen bilgisi öğretmen adaylarının büyük bir bölümünün öğrenme ve performans yaklaşma yönelimine çok az bir kısmının da performans kaçınma yönelimine sahip oldukları tespit edilmiştir. Benzer şekilde Arslan (2011) sınıf, türkçe ve sosyal bilgileri öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının öğrenme ve performans yaklaşma yönelimlerinin yüksek, performans kaçınma yönelimlerinin düşük olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarını başarı amaç yönelimlerini tespit etmeye yönelik çalışmaların çok az sayıda olduğu görülmüştür.

Öğretmen adaylarının başarı amaç yönelimlerinin sınıflar arasında anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bunun yanı sıra kızların daha yüksek öğrenme ve performans-yaklaşma yönelimine sahip oldukları, performans-kaçınma yönelimi boyutunda ise erkeklerin daha yüksek yönelime sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu durum erkeklerin öğrenme etkinliklerine kızlara oranla daha çok olumsuz yargılardan kaçınmak için katıldıklarını göstermektedir. Elliot ve Church (1997) çalışmalarında kızların erkeklere göre daha çok öğrenme yönelimli olduklarını belirtmişlerdir. Becerilerini geliştirmeye odaklanan öğrenme amaç yönelimli öğrenciler için yeteneklerini geliştirmek önemlidir. Onlar çoğunlukla başarılı olmak için sıkı çalışmaya, sabırlı olmaya ve çaba sarf etmekten kaçınmamaya önem verirler. Öğrenme amaç yönelimine sahip öğrenenler çalışmak istedikleri görevleri tercih eder ve kendi beklentilerine uygun standartlar oluştururlar; ayrıca öğrenmede anlama, beceri

geliştirme ve ilgili alanda uzmanlaşmaya odaklanırlar (Ames, 1992; Meece, Blumenfeld ve Hoyle, 1988; Kaplan ve Maehr, 2007).

Çalışmada ayrıca bölüme isteyerek gelen öğrencilerin daha yüksek öğrenme yönelimine sahip oldukları, bölüme isteyerek gelmeyen öğrencilerin de daha yüksek performans-kaçınma yönelimine sahip oldukları görülmektedir. Birinci alt problemde öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun öğrenme yönelimine ve performans-yaklaşma yönelimine sahip olduğu, çok az bir kısmının da performans-kaçınma yönelimine sahip olduğu tespit edilmişti. Bireyin öğrenme sürecinde öğreneceği materyali veya konuyu tam anlamıyla öğrenmek istemesiyle ilişkili olan öğrenme yöneliminin bölüme isteyerek gelen öğrencilerde yüksek çıkması, bu öğrencilerin bölüme bilinçli olarak geldikleri ve kendilerini bu alanda yetiştirmek istedikleri şeklinde yorumlanabilir. Elliot ve Harackiewicz (1996) öğrenme amaçlarının içsel motivasyonu artırdığını, performans amaçlarının ise olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin öğretim etkinliklerine olumsuz yargılardan kaçınmak amacıyla katılmalarını ifade eden performans kaçınma yöneliminin bölüme isteyerek gelmeyen öğrencilerde yüksek çıkması, bu öğrencilerin bölüme isteksiz geldikleri için, motivasyonlarının düşük olduğu ve öğrenme etkinliklerine sadece olumsuz yargılardan kaçınmak amacıyla katıldıkları düşünülebilir.

#### KAYNAKÇA

- Akın, A. & Çetin, B. (2007). Başarı Yönelimleri Ölçeği, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Eğitim Araştırmaları*, 26, 1-12.
- Ames, C. (1992). Classrooms Goals Structures and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Ames, C., and Archer, J. (1988). Achievement Goals in the Classroom Students' Learning Strategies and Motivation Processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Arslan, A. (2011). Öğretmen adaylarının amaç yönelimleri ile yapılandırıcılığa yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 30(1), 107-122.
- Barzegar, M. (2012). The Relationship between Goal Orientation and Academic Achievement-The Mediation Role of Self Regulated Learning Strategies-A Path Analysis. Paper presented at the International Conference on Management, Humanity and Economics (ICMHE) . Thailand.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational Processes Affecting Learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C. S., and Leggett, E. L. (1988). A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality, *Psychological Review*. 95(2), 256-273.
- Elliot, A. ve Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72 (1), 218-232.
- Elliott, E. S. and Dweck, C. S. (1988). Goals: An Approach to Motivation and Achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*. 54, 5-12.
- Elliot, A. J., and Harackiewicz, J. (1996). Approach And Avoidance Achievement Goals And Intrinsic Motivation: A Mediation Analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461-475.
- Elliot, A. J., and McGregor, H. A. (2001). Achievement Goal Framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519.
- Gonzalez, G., Leticia, M. (2013). Learning Goals and Strategies in the Self-regulation of Learning. *US-China Education Review*, 3 (1), 46-50.
- İzci, E. ve Koç, S. (2012). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin başarı yönelim düzeylerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(8), 31-43.
- Kaplan, A. ve Maehr, M. L. (2007). The Contributions and Prospects of Goal Orientation Theory, *Educ Psychol Rev*. 19, 141-184.
- Maehr, M. L. and Meyer, H. A. (1997). Understanding Motivation And Schooling: Where We've Been, Where We Are, And Where We Need To Go. *Educational Psychology Review*, 9, 371-408.
- Middleton, M., ve Midgley, C. (1997). Avoiding the Demonstration of Lack of Ability: An Underexplored Aspect of Goal Orientation. *Journal Educational Psychology*, 89, 70-718.
- Meece, J. L., Blumenfeld, P. C., and Hoyle, R. H. (1988). Students' Goal Orientations and Cognitive Engagement in Classroom Activities. *Journal of Educational Psychology*, 80, 514-523.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M.L., Urdan, T., Hicks-Anderman, L., (1998). The Development and Validation of Scales Assessing Students' Achievement Goal Orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 113-131.
- Maehr, M. L., and Nicholls, J. G. (1980). Culture and Achievement Motivation: A Second Look. In N. Warren (Ed.), *Studies on Cross-Cultural Psychology*, 2, 221-267.
- Nicholls, J. G., Patashnick, M., ve Nolen, S. B. (1984). Adolescents' theories of education, *Journal of Educational Psychology*, 77, 683-692.
- Paulick, I., Watermann, R., and Nückles, M. (2013). Achievement goals and school achievement: The transition to different school tracks in secondary school. *Contemporary Educational Psychology*. 38 (1), 75-86.

- Pintrich, P.R., Smith, D.A.F., Garcia, T. ve McKeachie, W.J., (1991). *Self-Regulated Learning Strategies*, <http://www.jan.ucc.nau.edu>. Erişim Tarihi: 25.03.2010.
- Pintrich, P. R. (2000a). An Achievement Goal Theory Perspective on Issues in Motivation Terminology, Theory and Research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104.
- Pintrich, P. (2000b). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544-555.

## EXTENDED SUMMARY

### *The Purpose of the Study*

In today's scientific age, prospective science teachers are expected to train their students in a way that will enable them to become scientifically literate individuals. To be able to do so, it is essential that prospective science teachers should be provided with decent education and be highly-motivated. An identification of their achievement goal orientations, an important indicator of motivation, is important in that it will enable any insufficient aspects to be overcome and their motivation towards learning to get increased. All things considered, the purpose of the present study is to identify prospective science teachers' achievement goal orientations in reference to the variables grade, gender and voluntarily/involuntarily selection of the department.

The following research questions were posed:

1. What are prospective science teachers' achievement goal orientations?
2. Do prospective science teachers' achievement goal orientations differ depending on the variables grade, gender and voluntarily/involuntarily selection of the department?

### *Methodology*

The present study was based on the survey model.

### *Population and Sample*

The target population of the study was comprised of first, second, third and fourth grade prospective science teachers from the Faculty of Education, Kafkas University. An attempt was made to access the whole target population. Eventually, a total of 250 prospective teachers who filled in the questionnaire form properly were included in the study.

### *Data Collection Tools*

The data were collected through *the Achievement Goal Orientations Scale*, which was developed by Midgley et al. (1998) and adapted to Turkish by Akin and Cetin (2007).

*The Achievement Goal Orientations Scale* consisted of 17 items. The scale had three dimensions, namely learning orientation (items 1-6), performance-approach orientation (items 7-12), and performance-avoidance orientation (items 13-17). The rating was based on a five-point likert rating: "never (1)", "rarely (2)", "often (3)", "generally (4)", and "always (5)". The Cronbach's alpha coefficients were 0.77, 0.79 and 0.78 for learning orientation, performance-approach orientation, and performance-avoidance orientation respectively. In the present study, on the other hand, the coefficients were 0.84, 0.82 and 0.76 for learning orientation, performance-approach orientation, and performance-avoidance orientation respectively. The values suggest that the scale can properly reflect prospective teachers' achievement goal orientations.

### *Conclusion and Discussion*

The study concluded that most of the prospective science teachers had learning and performance-approach orientations whereas only a small proportion of them had performance-avoidance orientations. Similarly, in a study on prospective classroom, Turkish language and social sciences teachers, Arslan (2011) discovered that the participants had high learning and performance-approach orientations and low performance-avoidance orientations. It should be noted here that a review of literature reveals limited research on prospective teachers' achievement goal orientations.

Another finding revealed by the present study is that there was not a difference between the participants in their achievement goal orientations depending on the variable grade. However, female prospective teachers had higher learning and performance-approach orientations whereas male prospective teachers had higher performance-avoidance orientations. The finding suggests that male students participate in learning activities mainly for the purpose of avoiding negative assessment. Similarly, Elliot and Church (1997) maintain that women are more learning oriented than men. Students with learning goal orientations are focused on developing their skills and improving their abilities. They mostly attach importance to hardworking, being patient and not avoiding of making efforts. They choose the tasks they want to work on and set standards in accordance with their expectations;

in addition, they focus on understanding, developing skills, and specialization in their fields of interest (Ames, 1992; Meece, Blumenfeld and Hoyle, 1988; Kaplan and Maehr, 2007).

It was also observed that those students who had chosen the department voluntarily had higher learning orientations while those who had not chosen the department voluntarily had higher performance-avoidance orientations. In the first dimension, the great majority of the prospective teachers had learning orientations and performance-approach orientations whereas only a small proportion of the participants had performance-avoidance orientations. The fact that those students who had chosen the department voluntarily had high learning orientations, a type of orientation associated with a whole hearted eagerness to learn a given material or subject, indicates that such students attended the department consciously and wanted to achieve self-development in the discipline. According to Elliot and Harackiewicz (1996), learning goals promote intrinsic motivation while performance goals affect this type of motivation negatively. Those students who had not chosen the department voluntarily had higher performance-avoidance orientations, a type of orientation associated with participation in learning activities simple for the purpose of avoiding negative assessment. In other words, such students were less motivated since they had not chosen the department voluntarily.

## Fen Eğitimi Öğrencilerinin Gazların Dağılımını Mikro Boyutta Anlama Düzeyleri

### Science Students' Understanding Level of Gases Topic at Micro Level

Yasemin KOÇ

Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, İlköğretim Fen Bilgisi Eğitimi ABD, Erzurum  
e- posta: yaseminkoc83@hotmail.com

#### Özet

Bu araştırmada fen eğitimi öğrencilerinin gazlar konusunu mikro boyutta anlama düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın örneklemini Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi'nde Fen Eğitimi öğrenimi gören 57 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Verileri toplamak amacıyla üç açık uçlu sorudan oluşan bir test kullanılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi ve tanımlayıcı istatistikler kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre fen eğitimi öğrencilerinin gazların dağılımının molekül kütleleriyle ilişkili olduğunu düşünme ve gazların buldukları kabın hacmini tamamen doldurduğunu bilmeme gibi çeşitli kavramsal hatalara sahip oldukları belirlenmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Gazlar, fen eğitimi

#### Abstract

In this research, it was tried to determine science students' understanding level of gases topic at micro level. The sample of this research formed with 57 science students that studying at Atatürk University Kazım Karabekir Faculty of Education. It was used survey method in this research. It was used a test that consists three open-ended questions for aim to collecting data. It was used content analysis and descriptive statistics for data analysis. According to findings from obtained research there were some misconceptions related to gases at science students as to think the dispersion of gases are related to molecule mass and to do not know the gases fills the volume of its cap completely.

**Keywords:** Gases, science education

#### GİRİŞ

Fen eğitiminde önemli bir yeri olan kimya, soyut ve karmaşık konuları içerdiğinden öğrenciler tarafından anlaşılması zor olan bir ders olarak karşımıza çıkmaktadır. Yapılan çeşitli çalışmalarda öğrencilerin kimya derslerinde yer alan birçok konuyu anlamakta zorlandıkları, konuları zihinlerinde yapılandırmakta sorun yaşadıkları ve bu konularla ilgili kavramsal yanlış anlamalara sahip oldukları belirlenmiştir (Çalık ve Ayas, 2002; Karaçöp & Doymuş, 2012; Piquette & Heikkinen, 2005; Treagust, Chittleborough & Mamiala, 2003). Öğrencilerin yaşadıkları bu sorunların temelinde kimya dersi içerisinde yer alan birçok kavramın soyut olması ve öğrencilerin bunları tam ve doğru bir şekilde anlayamaması yatmaktadır. Soyut kavramları, gözle görülebilen ve deneylerle açıklanabilen somut kavramlara göre anlamak ve diğer kavramlarla ilişkilendirmek öğrenciler için oldukça zordur. Bahsedilen bu soyut kavramların mikro boyutta oldukları düşünüldüğünde öğrencilerin yaşadıkları sorunun nedeni anlaşılacaktır. Mikro boyuttaki kavramlar yapısal formüller ve zihinsel görüntülerle ilgili olduğundan (Johnstone, 1991; Meijer, 2011), yani bu boyuttaki kavramlar somut olarak gözlenemediğinden öğrencilerin mikro boyuttaki kavramları anlamakta zorlandıkları, bu nedenle de bu konularda kavramsal yanlış anlamalara sahip oldukları görülmektedir.

Kimyanın zor anlaşılabilir konuları arasında kimyasal bağlar (Doymuş ve Şimşek, 2007; Nahum, Mamlok-Naaman, Hofstein, & Krajcik, 2007), kimyasal reaksiyonlar (Boo & Watson, 2001); kimyasal denge (Doymuş, 2007), fiziksel ve kimyasal değişim (Abraham, Williamson, & Westbrook, 1994; Ayas & Demirbaş, 1997), çözünürlük ve çözeltiler (Saribaş ve Köseoğlu, 2006) ve gazlar (Doymuş, 2007; Şahin ve Çepni, 2012; Şenocak, 2005; Yeşiloğlu, 2007) gibi konular yer almaktadır. Bu konulardan biri olan gazların soyut özellikler göstermelerinden, görünememelerinden, moleküler seviyede anlama gerektirmelerinden (Demirer, 2009) ve gazlarla ilgili kavramları günlük hayatla bağdaştırmanın güç olmasından (Tüysüz, Tatar ve Kuşdemir, 2010) dolayı öğrencilerin bu konuyu anlamaları zorlaşmaktadır.

Gazlar konusu ile ilgili yapılan birçok çalışmada farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmasının öğrencilerin mikro boyuttaki bu konuyu anlamalarına yardımcı olduğunu ortaya koymuştur (Kaya, 2005; İpek, 2007; Yeşiloğlu, 2007). Buradan hareketle öğrencilerin gazlar konusunu anlamalarını, tam ve doğru bir şekilde zihinlerinde yapılandırmalarını sağlamak ve bu konuda sahip oldukları yanlış anlamaları gidermek için farklı yollara başvurulmalıdır. Bu yollardan biri öğrencilerin gazlar konusunu mikro boyutta anlamalarının sağlanmasıdır. Öğrencilerin mikro boyutta yaşadıkları sıkıntılar ders kitapları ve öğretmenlerin ders işlerken kullandıkları makroskobik dilden kaynaklanmaktadır (Meijer, 2011; Sanger & Greenbowe, 1997). Mikro boyuttaki kavramlar anlatılırken makroskobik dilin kullanılması, öğrencilerin bu kavramları zihinlerinde şekillendirmelerini güçleştirmekte ve kavramsal yanlış anlamalara sebebiyet vermektedir. Literatürde birçok çalışmada özellikle kimya kavramlarında mikro boyutun tam olarak algılanamamasından kaynaklanan kavram yanlışlarına rastlanmaktadır (Doymuş, Karaçöp & Şimşek, 2010; Piquette & Heikkinen, 2005). Öğrencilerin gazlar gibi soyut bir konuyu makro dil kullanılarak anlamalarının zor olduğu düşünüldüğünde, mikro boyutta yapılan öğretimin öğrencilerin gazlar konusunu doğru bir şekilde ve kavramsal yanlış anlamalara düşmeden öğrenmelerini

sağlayacağı açıktır. Bu nedenle özellikle soyut olan kavramların öğretilmesinde mikro boyuttaki anlamının önemi yadsınamaz. Öğrencilerin mikro boyutta anlamayı gerçekleştirmeleri, yani bu boyutta soyut olan kimya kavramlarını zihinlerinde yapılandırılmaları sağlanırsa daha verimli, kalıcı ve etkili öğrenme gerçekleştirilmiş olur.

Öğrencilerin gazlar konusunda büyük sıkıntılar yaşadıkları ve çeşitli kavramsal yanlış anlamalara sahip oldukları düşünüldüğünde, bu konuda öğrencilerin mikro boyutta ne gibi yanlış anlamalara sahip olduklarının belirlenmesi ve bu sıkıntıların giderilmesi için farklı çalışmaların yürütülmesi gerekmektedir. Buradan hareketle fen eğitimi alan öğrencilerin mikro boyutta sıkıntılar yaşadıkları göz önüne alınarak tasarlanan bu çalışmada fen eğitimi öğrencilerinin gazların dağılımı konusunu mikro boyutta anlama düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

## YÖNTEM

Bu çalışmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Bir çalışmada amaç araştırma konusu ile ilgili var olan durumun fotoğrafını çekerek betimleme yapmak ise en uygun araştırma yöntemi tarama yöntemidir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Bu çalışmada fen eğitimi alan öğrencilerin gazlar konusunu mikro boyutta anlamalarının belirlenmesi amaçlandığı için tarama yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmanın örneklemini Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesinde Fen Eğitimi gören 57 öğrenciden oluşmaktadır.

Araştırmada veri toplamak amacıyla öğrencilere üç açık uçlu soru yöneltilmiştir. Sorular öğrencilerin gazlar konusu ile ilgili mikro boyuttaki anlamalarını belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur.

Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde içerik analizi ve tanımlayıcı istatistikler kullanılmıştır. Bu amaçla her bir soru için öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar “bilimsel doğru cevap”, “kavram hatası içeren cevap” ve “ilişkisiz cevap” olarak sınıflandırılmıştır. Daha sonra verilen cevapların tanımlayıcı istatistikleri yapılmıştır.

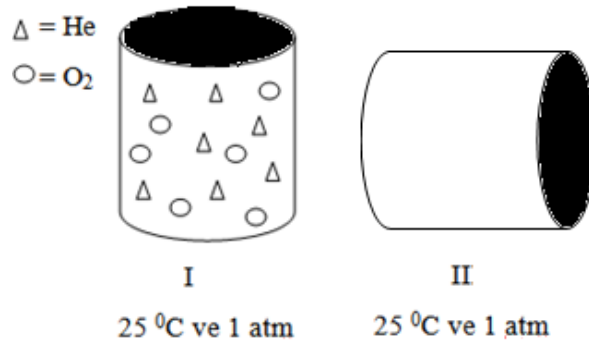
## BULGULAR

Araştırmanın bu kısmında her bir soru için öğrencilerden alınan cevaplar sınıflandırılmış ve tanımlayıcı istatistikleri sunulmuştur.

### a. Birinci Sorudan Elde Edilen Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan birinci soru aşağıda verilmiştir:

**Soru 1:** Şekil I de içerisinde oksijen ve helyum gazı bulunan kapalı bir kap verilmiştir. Şekil I deki kap, II. şekle döndürülürse kabın içerisindeki gazların durumu nasıl olur? (O: 32 g/mol; He: 4 g/mol)



Öğrencilerin birinci soruya vermiş oldukları cevapların frekansı ve yüzdesi Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

*Birinci sorudan elde edilen cevapların dağılımı*

Cevaplar	Çizim/Açıklama	Frekans	Yüzde
Bilimsel doğru cevap	Doğru Çizim-Doğru Açıklama	6	10,5
	Doğru Çizim-Yanlış Açıklama	11	19,3

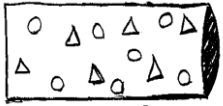
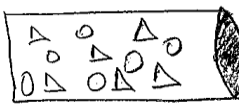

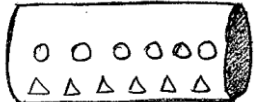
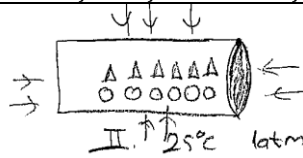
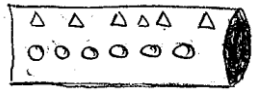
Kavram hatası içeren cevap	Doğru Çizim- Açıklama Yok	8	14,0
	Yanlış Çizim-Doğru Açıklama	3	5,3
	Yanlış Çizim Açıklama Yok	15	26,3
	Yanlış Çizim- Yanlış Açıklama	13	22,8
İlişkisiz cevap		1	1,8
Toplam		57	100

Tablo 1'e göre öğrencilerin kapalı bir kaptaki sabit sıcaklık ve basınçta bulunan bir gaz karışımının kabın şekli dikey durumdaki yatay duruma getirildiğinde nasıl görüneceğine yönelik sorulara göre verdikleri cevapların yüzdesine bakıldığında; öğrencilerin bilimsel olarak doğru cevap verme oranlarının %10,5 olduğu, kavram hatası içeren cevaplarının oranının ise %87,7 olduğu görülmektedir.

Tablo 2'de birinci soruyla ilgili bilimsel olarak doğru ve kavram hatası içeren öğrenci cevaplarından örnek çizimlere yer verilmiştir.

Tablo 2.

Birinci soruyla ilgili öğrenci cevaplarından örnek çizimler ve açıklamaları

Bilimsel doğru çizimler ve açıklamalar		
		
Ö <sub>1</sub>	Ö <sub>2</sub>	Ö <sub>3</sub>
<p>Ö<sub>1</sub>: "Basınç ve sıcaklık aynı olduğu için kap içindeki gaz dağılımında rastgele dağılır."  Ö<sub>2</sub>: "Basınç ve sıcaklık değişmediği için kapalı kaptaki dağılımı şekilindeki gibi olur."  Ö<sub>3</sub>: "Değişmez. Çünkü kap kapalı, basınç sabit ve sıcaklık sabit olduğu için dağılım da değişmeyecektir."</p>		
Kavram hatası içeren çizimler ve açıklamalar		
		
Ö <sub>4</sub>	Ö <sub>5</sub>	Ö <sub>6</sub>
<p>Ö<sub>4</sub>: "Yoğunluğu az olan daha çabuk çöktüğünden He'nin yoğunluğu da az olduğundan o daha önce dibeye çöker."  Ö<sub>5</sub>: "Her yönden dış basınç uygulanacağından mol ağırlığı büyük olan altta, küçük olan üstte olur."  Ö<sub>6</sub>: Açıklama yok.</p>		

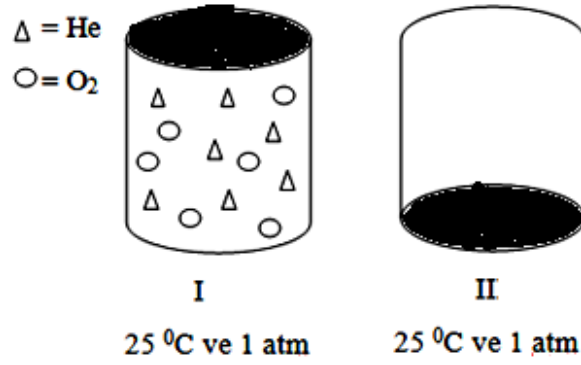
Tablo 2'de verilen Ö<sub>1</sub>, Ö<sub>2</sub> ve Ö<sub>3</sub> öğrencilerinin vermiş oldukları cevaplar doğru çizim ve doğru açıklama içermektedir. Öğrenciler gazların buldukları kabın hacmini tamamen doldurduklarını düşünerek, kabın bulunduğu ortamın sıcaklık ve basıncı değişmediği için gaz dağılımının da değişmeyeceğini ifade etmişlerdir. Ö<sub>4</sub> ve Ö<sub>5</sub> öğrencilerinin vermiş oldukları cevaplar yanlış çizim ve yanlış açıklama içermektedir. Ö<sub>4</sub> öğrencisi, gaz dağılımını yoğunlukla ilişkilendirdiği ve molekül kütlesi düşük olan gazın yoğunluğunun da düşük olacağını düşündüğü için çiziminde He taneciklerini O<sub>2</sub> taneciklerinin altında çizmiştir. Ö<sub>5</sub> öğrencisinin gazların dağılımının molekül kütleleriyle ilişkili olduğunu ve molekül kütlesi büyük olan gazın kabın alt kısmında toplanacağını düşündüğü söylenebilir. Öğrenci gaz basıncını ihmal ederek, sadece atmosfer basıncını göz önüne almış ve atmosfer basıncının kabın içerisindeki gazların dağılımını etkileyeceğini ifade etmiştir. Ayrıca Ö<sub>4</sub> ve Ö<sub>5</sub> öğrencileri gazların bulunduğu kabın hacminin tamamen doldurduğunu ihmal ederek kabın bir kısmını boş bırakmışlardır. Ö<sub>6</sub> öğrencisinin vermiş olduğu cevap yanlış çizim içermektedir. Bu öğrenci çizimi için bir açıklama yapmamıştır.

## b. İkinci Sorudan Elde Edilen Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan ikinci soru aşağıda verilmiştir:

**Soru 2:** Şekil I de içerisinde oksijen ve helyum gazı bulunan kapalı bir kap verilmiştir. Şekil I deki kap, II. şekle döndürülürse kabın içerisindeki gazların durumu nasıl olur? (O: 32 g/mol; He: 4 g/mol)





Öğrencilerin ikinci soruya vermiş oldukları cevapların frekansı ve yüzdesi Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

İkinci sorudan elde edilen cevapların dağılımı

Cevaplar	Çizim/Açıklama	Frekans	Yüzde
Bilimsel doğru cevap	Doğru Çizim-Doğru Açıklama	8	14,0
	Doğru Çizim-Yanlış Açıklama	12	21,0
Kavram hatası içeren cevap	Doğru Çizim- Açıklama Yok	3	5,3
	Yanlış Çizim- Yanlış Açıklama	14	24,5
	Yanlış Çizim- Açıklama Yok	18	31,6
	Çizim yok- Yanlış Açıklama	1	1,8
İlişkisiz cevap		1	1,8
Toplam		57	100

Tablo 3’e göre öğrencilerin kapalı bir kaptaki sabit sıcaklık ve basınçta bulunan bir gaz karışımının kabın şekli ters çevrilirse (kap baş aşağı döndürülürse) nasıl görüneceğine yönelik soruların ikinci soruya göre verdikleri cevapların yüzdesine bakıldığında; öğrencilerin bilimsel olarak doğru cevap verme oranlarının %14,0 olduğu, kavram hatası içeren cevaplarının oranının ise %84,2 olduğu görülmektedir.

Tablo 4’te ikinci soruyla ilgili bilimsel olarak doğru ve kavram hatası içeren öğrenci cevaplarından örneklerle yer verilmiştir.

Tablo 4.

İkinci soruyla ilgili öğrenci cevaplarından örnek çizimler ve açıklamaları

Bilimsel doğru çizimler ve açıklamalar		
Ö <sub>1</sub> : “Basınç ve sıcaklık aynı olduğu için sadece kap içerisindeki gazların yerleri değişir.”	Ö <sub>3</sub> : “Değişmez. Çünkü kap kapalı, basınç sabit ve sıcaklık sabit olduğu için dağılım da değişmeyecektir.”	Ö <sub>7</sub> : “Kabın çevrilmesi gazların dağılımını etkilemez. Eğer kap ısıtılsaydı ya da kaba basınç uygulansaydı gazların dağılımı değişirdi.”
Kavram hatası içeren çizimler ve açıklamalar		
Ö <sub>4</sub>	Ö <sub>5</sub>	Ö <sub>6</sub>

**Ö<sub>4</sub>:** “Yoğunluğu az olan daha çabuk çöktüğünden He’nin yoğunluğu da az olduğundan o daha önce dibe çöker.”

**Ö<sub>5</sub>:** “Yer çekiminden dolayı oksijen altta olur, helyum üstte olur.”

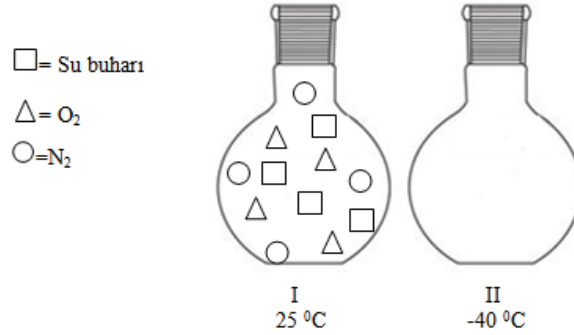
**Ö<sub>6</sub>:** Açıklama yok.

Tablo 4’te verilen Ö<sub>1</sub>, Ö<sub>3</sub> ve Ö<sub>7</sub> öğrencilerinin vermiş oldukları cevaplar doğru çizim ve doğru açıklama içermektedir. Öğrenciler gazların buldukları kabın hacmini tamamen doldurduklarını düşünerek, kabın bulunduğu ortamın sıcaklık ve basıncı değişmediği için gaz dağılımının da değişmeyeceğini ifade etmişlerdir. Ö<sub>4</sub> ve Ö<sub>5</sub> öğrencisinin vermiş oldukları cevaplar yanlış çizim ve yanlış açıklama içermektedir. Ö<sub>4</sub> öğrencisinin açıklamasına göre yoğunluğu az olan He kabın alt kısmında toplanacaktır. Ö<sub>5</sub> Öğrencinin açıklamasına göre molekül kütlesi büyük olan oksijen molekülleri yer çekiminden dolayı kabın alt kısmında toplanacak, molekül kütlesi küçük olan helyum ise oksijen moleküllerinin üstünde toplanacaktır. Bu cevaba göre öğrencinin gazların dağılımının molekül kütleleriyle ilişkili olduğunu düşündüğü görülmektedir. Ayrıca öğrencinin gazların buldukları kabın hacmini tamamen doldurduklarını ihmal ettiği görülmektedir. Ö<sub>6</sub> öğrencisinin vermiş olduğu cevap sadece yanlış çizim içermektedir. Bu öğrenci çizimi için bir açıklama yapmamıştır.

### c. Üçüncü Sorudan Elde Edilen Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan üçüncü soru aşağıda verilmiştir:

**Soru 3:** I.kaptaki gazlar 25 °C deki ortamda bulunmaktadır. Bu kap -40°C deki bir ortama götürülürse gaz dağılımı nasıl olur?



Öğrencilerin üçüncü soruya vermiş oldukları cevapların frekansı ve yüzdesi Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5.

Üçüncü sorudan elde edilen cevapların dağılımı

Cevaplar	Çizim/Açıklama	Frekans	Yüzde
Kavram hatası içeren cevap	Yanlış Çizim- Yanlış Açıklama	47	82,5
Cevap yok		10	17,5
Toplam		47	100

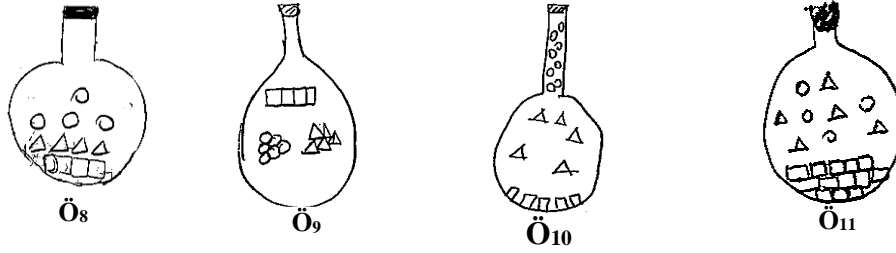
Tablo 5’e göre öğrencilerin kapalı bir kaptaki 25 °C bulunan bir gaz karışımı -40 °C’lik bir ortama bırakıldığında kabın içerisindeki gaz dağılımının nasıl olacağına yönelik sorulan üçüncü soruya göre verdikleri cevapların yüzdesine bakıldığında; öğrencilerin soruya bilimsel olarak doğru cevap veremedikleri ve kavram hatası içeren cevaplarının oranının %82,5 olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin %17,5’ü bu soruyu cevaplamamıştır.

Tablo 6’da üçüncü soruyla ilgili kavram hatası içeren öğrenci cevaplarından örneklere yer verilmiştir.

Tablo 6.

Üçüncü soruyla ilgili öğrenci cevaplarından örnek çizimler ve açıklamaları

#### Kavram hatası içeren çizimler ve açıklamalar



**Ö8:** “Sıcaklık 25 °C’ den -40 °C’ye düşmüş. Sıcaklık azaldığı için hacim azalır.  $d = \frac{m}{V}$ . Su için 25 °C’den +4 °C’ye gelecek. Yoğunluk saf su için en fazla olacak. Bundan sonra ise su buharı daha da yaklaşacak. NH<sub>2</sub> gazı için ise  $d = \frac{m}{V}$  sıcaklık azaldığı için basınç artacak, hacim azalacak, öz kütle artacak ve gaz molekülleri biraz daha yaklaşacak.”

**Ö9:** “Su buharı taneciklerinin sıcaklıkları düşeceği için yapısı daha düzenli hale gelir. Suyun donma noktası 0 °C olduğu için donacak ve katı hale geçecek. N<sub>2</sub>’nin sıcaklık değeri düşeceği için daha düzenli hale geçer. O<sub>2</sub>’nin de sıcaklık değeri düşeceği için daha düzenli hale geçerek molekül yapısı daha düzenli olur.”

**Ö10:** “Su buharı dibe çökerek donar. N<sub>2</sub> gazı aynen kalır. O<sub>2</sub> gazı yukarı doğru çıkar.”

**Ö11:** “Gaz molekülleri sıcaklık farkından dolayı yani 25 °C’den -40 °C’ye düşeceğinden basınç azalacak kap çeperine çarpma hızı azalacak. Su buharı katılaşacak daha düşük sıcaklık olduğu için. Diğerleri kap içerisinde dağınık kalır ama onların da kaba uyguladıkları basınç azalır.”

Tablo 6’da verilen öğrencilerinin vermiş oldukları cevaplar yanlış çizim ve yanlış açıklama içermektedir. Ö<sub>8</sub> öğrencisinin vermiş olduğu cevaba göre suyun yoğunluğu arttığı için tanecikler birbirine yaklaşacaktır. Öğrenci -40 °C’ de su buharının donarak katı hale geleceğini ve her sıcaklıkta buharlaşma olacağı için kapta bir miktar su buharı bulunacağını dikkate almamıştır. Ayrıca öğrenci N<sub>2</sub> gazı ve H<sub>2</sub> gazından NH<sub>2</sub> gazı oluşturmuştur. Su buharı taneciklerini en alta, O<sub>2</sub> taneciklerini ortaya ve N<sub>2</sub> moleküllerini en üstte yerleştirmiştir. Öğrencinin çizimi yapmış olduğu açıklamayla çelişmektedir. Bunun yanı sıra öğrencinin gazların buldukları kabın hacmini tamamen doldurduklarını ihmal ettiği görülmektedir. Ö<sub>9</sub> öğrencisi vermiş olduğu cevapta su buharının -40 °C’ de donacağını ifade etmiş ancak her sıcaklıkta buharlaşma olacağı için kapta bir miktar su buharı bulunacağını dikkate almamıştır. Ayrıca buz tabakasını sadece kabın üst kısmında bulunacak şekilde çizmiştir. Diğer gazların kabın hacminin tamamını dolduracağını ihmal ederek, gazları kendi aralarında bir arada olacak şekilde çizmiştir. Ö<sub>10</sub> ve Ö<sub>11</sub> öğrencileri su buharının -40 °C’ de donacağını belirtmiş ancak her sıcaklıkta buharlaşma olacağı için kapta bir miktar su buharı kalacağını ihmal etmişlerdir. Ayrıca Ö<sub>10</sub> öğrencisinin gazların buldukları kabın içerisinde heterojen olarak dağılacaklarını düşündüğü görülmektedir. Ö<sub>11</sub> öğrencisi ise gazların dağılımını homojen olarak doğru çizmiştir. Ö<sub>11</sub> su buharının donacağını belirtmiş ancak donma olayında donarak buz haline gelen su taneciklerini kabın çeperlerine değil de alt kısmına yerleştirmiştir.

## SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu bölümde öğrencilere yöneltilen üç açık uçlu sorudan elde edilen bulgular tartışılmıştır.

Araştırmada veri toplamak amacıyla kullanılan birinci sorudan elde edilen bulgulara bakıldığında, öğrencilerin %10,53’nin bu soruyu bilimsel olarak doğru yanıtladıkları, %87,12’nin ise bu soru için kavram hatasına düştükleri belirlenmiştir.

Aynı şekilde ikinci sorudan elde edilen bulgulara bakıldığında, öğrencilerin %14,04’ünün bu soruyu bilimsel olarak doğru yanıtladıkları, %84,21’nin ise bu soru için kavram hatasına düştükleri belirlenmiştir.

Son olarak üçüncü sorudan elde edilen bulgulara bakıldığında, öğrencilerin bu soruya bilimsel olarak doğru yanıt veremedikleri, %82,46’sının bu soru için kavram hatasına düştüğü ve %17,54’ünün bu soruyu cevaplamadıkları belirlenmiştir.

Elde edilen bu bulgular ışığında her bir soru için öğrencilerin büyük bir bölümünün gazlar konusuyla ilgili yanlış kavramsal anlamalara sahip oldukları söylenebilir. Öğrencilerin gazların dağılımının molekül kütleleriyle ilişkili olduğunu düşündükleri, gazların buldukları kabın hacmini tamamen doldurduklarını ihmal ettikleri, her sıcaklıkta buharlaşma olduğunu göz önüne almadıkları (Tablo 2 ve Tablo 4), gazların buldukları ortamdan daha soğuk bir ortama götürüldüğünde kendi aralarında bir araya gelerek kabın belli kısımların toplanacaklarını düşündükleri ve gazların homojen bir karışım oluşturduklarını düşünemedikleri belirlenmiştir (Tablo 6). Gazlar konusunun mikro boyuttaki konular yani soyut konular arasında yer alması göz önüne alındığında, öğrencilerin gazlar konusunu anlamada yaşadıkları problemlerin gerçek sebebinin bu soyutluk olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin bu kavramsal hatalara düşmelerinin nedenleri arasında gazların zor anlaşılabilir bir konu olması,

genellikle bu konunun anlatımında makro boyuttaki açıklamalara yer verilmesi ve öğrencilerin gazlar konusuyla ilgili kavramları mikro boyutta zihinlerinde doğru bir şekilde yapılandırılmalarına olanak verilmemesi sayılabilir.

Kimya dersinin öğrenciler tarafından anlaşılması zor kavramları içeren bir ders olarak görüldüğü yapılan birçok çalışmayla ortaya koyulmuştur. (Acar ve Tarhan, 2008; Adadan, 2012; Frailich, Kesner & Hofstein, 2009; Haigh, France & Gounder, 2011; Ültay & Çalık, 2011; Wheeldon, Atkinson, Dawes & Levinson, 2012). Gazlar konusunda yapılan birçok çalışmaya göre öğrencilerin gazların yapısını ve özelliklerini anlama konusunda çeşitli kavramsal yanlış anlamalara sahip oldukları belirlenmiştir (Azizoğlu ve Geban, 2004; Coştu, 2007; Çalık ve Ayas, 2005; Demircioğlu ve Erçebi, 2013; Erten ve Yıldırım, 2010; Novick & Nussbaum, 1978; Stavy, 1988; Sere, 1998). Bu çalışmada da gazlar konusunda yukarıdaki çalışmalarda bulunan çeşitli kavramsal yanlış anlamalara paralel sonuçlar bulunmuştur. Anlaşılması zor olan bir konu olarak göze çarpan gazlar konusu, özellikle soyut kavramları içermesinden dolayı öğrencilerin kavramları anlamada büyük hatalara düştükleri konular arasında yer almaktadır. Öğrencilerin bu kavramsal yanlış anlamalara düşmemeleri için öncelikle konu anlatımında kullanılacak olan dilin, bu konunun anlaşılmasına yönelik olarak oluşturulmuş olması gerekmektedir. Ayrıca bu tip kavramsal yanlış anlamalara düşen öğrencilerin nerelerde sıkıntı yaşadıklarını ve ne tür problemlere sahip olduklarının belirlenmesi ve bu problemlerin giderilmesi için çeşitli çalışmaların yürütülmesi gerekmektedir. Burada yapılması gereken en önemli şey öğrencilerin bu konuyu zihinlerinde mikro boyutta doğru bir şekilde canlandırmalarının sağlanmasıdır.

### KAYNAKÇA

- Abraham, M. R., Williamson, V. M. & Westbrook, S. L. (1994). A cross-age study of the understanding five concepts. *Journal of Research in Science Teaching*, 31 (2), 147- 165.
- Acar, B. & Tarhan, L. (2008). Effects of cooperative learning on students' understanding of metallic bonding. *Res Sci Educ*, 38, 401–420.
- Adadan, E. (2012). Using multiple representations to promote grade 11 students' scientific understanding of the particle theory of matter. *Res Sci Educ*, DOI 10.1007/ s11165-012-9299-9.
- Ayas, A. & Demirbaş, A.J. (1997). Turkish secondary students' conception of introductory chemistry concept. *Journal of Chemical Education*, 74 (5), 518-521.
- Azizoğlu, N. ve Geban, Ö. (2004). Students' preconceptions and misconceptions about gases. *BAÜ Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6 (1), 73-78.
- Boo, H. K., & Watson, J. R. (2001). Progression in high school students' (aged 16–18) conceptualizations about chemical reactions in solution. *Science Education*, 85 (5), 568–585.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (Geliştirilmiş 13. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Coştu, B. (2007). Comparison of students' performance on algorithmic, conceptual and graphical chemistry gas problems. *Journal of Science Education Technology*, 16, 379–386.
- Çalık, M. ve Ayas, A. (2002). *Öğrencilerin bazı kimya kavramlarını anlama seviyelerinin karşılaştırılması*. I. Öğrenme ve Öğretme Sempozyumu. Marmara Üniversitesi: İstanbul.
- Çalık, M. & Ayas, A. (2005). A comparison of level of understanding of eighth-grade students and science student teachers related to selected chemistry concepts. *Research in Science Teaching*, 42 (6), 638-667.
- Demircioğlu, G. ve Erçebi, M. (2013). Fen bilgisi öğretmen adaylarının kavramsal ve algoritmik kimya sorularındaki performanslarının karşılaştırılması. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 145-169.
- Demirer, C. (2009). *Gazlar ünitesinde bilgisayar destekli ve laboratuvar temelli öğretimin öğrencilerin başarısına, kavram öğrenimine ve kimya tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Doymuş, K. (2007). The effect of a cooperative learning strategy in the teaching of phase and one-component phase diagrams. *Journal of Chemical Education*, 84 (11), 1857-1860.
- Doymuş, K. ve Şimşek, Ü. (2007). Kimyasal bağların öğretilmesinde jigsaw tekniğinin etkisi ve bu teknik hakkında öğrenci görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 173 (1), 231-243.
- Doymuş, K., Karaçöp, A. & Şimşek, Ü. (2010). Effects of jigsaw and animation techniques on students' understanding of concepts and subjects in electrochemistry. *Education Tech Research Dev*, 58, 671–691.
- Erten, H. ve Yıldırım, B. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının gazlar konusundaki kavramları anlama düzeyleri ile kavram yanlışlarının tespiti. *9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (20 -22 Mayıs 2010)*, Elazığ.
- Frailich, M., Kesner, M. & Hofstein, A. (2009). Enhancing students' understanding of the concept of chemical bonding by using activities provided on an interactive website. *Journal of Research in Science Teaching*, 46 (3), 289–310.
- Haigh, M., France, B. & Gounder, R. (2011). Compounding confusion? When illustrative practical work falls short of its purpose—A case study. *Res Sci Educ*, DOI 10.1007/s11165-011-9226-5.

- İpek, İ. (2007). *Basit araçlarla öğrenmeye dayalı kavramsal değişim metodunun 10. sınıfta gazlar konusunda uygulanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, O.D.T.Ü. Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Johnstone, A.H. (1991). Why is science difficult to learn? Things are seldom what they seem. *Journal of Computer Assisted Learning*, 7, 75-83.
- Karaçöp, A. & Doymuş, K. (2012). Effects of jigsaw cooperative learning and animation techniques on students' understanding of chemical bonding and their conceptions of the particulate nature of matter. *Journal of Science Education Technology*, 22, 186-203.
- Kaya, Ö. (2005). *Kimya eğitiminde yapılandırıcı yaklaşım ile geleneksel yaklaşımın karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Meijer, M. R. (2011). *Macro-meso-micro thinking with structure-property relations for chemistry education: An explorative design-based study*. Utrecht: Freudenthal Institute for Science and Mathematics Education, Faculty of Science, Utrecht University / FIsme Scientific Library (formerly published as CD-β Scientific Library), 65.
- Nahum, T. L., Mamlok-Naaman, R., Hofstein, A. & Krajcik, J. (2007). Developing a new teaching approach for the chemical bonding concept aligned with current scientific and pedagogical knowledge. *Science Education*, 91 (4), 579- 603.
- Piquette, J. S. & Heikkinen, H. W. (2005). Strategies reported used by instructors to address student alternate conceptions in chemical equilibrium. *Journal of Research in Science Teaching*, 42 (10), 1112–1134.
- Sanger, M. J. & Greenbowe, T. J. (1997). Students' misconceptions in electrochemistry: Current flow in electrolyte solutions and salt bridge. *Journal of Chemical Education*, 74, 819-823.
- Sarıbaş, D. & Köseoğlu, F. (2006). The Effect of the constructivist method on pre- service chemistry teachers' achievement and conceptual understanding about aqueous solution, *Journal of Science Education*, 7 (1), 58-62.
- Séré, M.G., (1998) Children's ideas in science. Edited Driver R et al. 7th edition. Open University Press. 105-123
- Stavy, R. (1988). Children's conception of gas. *International Journal of Science Education* 10 (5), 553-560.
- Şahin, Ç ve Çepni, S. (2012). 5E öğretim modeline dayalı öğretimin öğrencilerin gaz basıncı ile ilgili kavramsal anlamalarına etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 6 (1), 220-264.
- Şenocak, E. (2005). *Probleme dayalı öğrenme yaklaşımının maddenin gaz hali konusunun öğretimi üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Treagust, D., Chittleborough, G., & Mamiala, T. (2003). The role of sub-microscopic and symbolic representations in chemical explanations. *International Journal of Science Education*, 25 (11), 1353– 1368.
- Tüysüz, C., Tatar, E. ve Kuşdemir, M. (2010). Probleme dayalı öğrenmenin kimya dersinde öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (13), 48-55.
- Ültay, N. & Çalık, M. (2011). A thematic review of studies into the effectiveness of context-based chemistry curricula. *J Sci Educ Technol*, DOI 10.1007/s10956- 011-9357-5.
- Wheeldon, R., Atkinson, R., Dawes, A. & Levinson, R. (2012). Do high school chemistry examinations inhibit deeper level understanding of dynamic reversible chemical reactions? *Research in Science & Technological Education*, 30 (2), 107-130.
- Yeşiloğlu, S.N. (2007). *Gazlar konusunun lise öğrencilerine bilimsel tartışma (argümantasyon) odaklı yöntem ile öğretimi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

### EXTENDED SUMMARY

It was seen students have got some misconceptions related to topics of chemistry and they are forced to construct in their mind in a lot of researches (Acar & Tarhan, 2008; Adadan, 2012; Çalık & Ayas, 2002; Haigh, France & Gounder, 2011; Karaçöp & Doymuş, 2012; Piquette & Heikkinen, 2005; Treagust, Chittleborough & Mamiala, 2003; Wheeldon, Atkinson, Dawes & Levinson, 2012). In the basis of these problems of students, it is underlined to be abstract of lots of concepts in chemistry and students do not understand these concepts correctly. It is difficultly for students to understand abstract concepts as per concrete concepts that are visible and explained with experiments. If it is thought that these abstract concepts are in micro level, it appears the reasons of students' problems. Because of gases, that is, one of the difficult topics of chemistry is abstract, needs to understand in molecular level (Demirer, 2009) and force to be related concepts of gases with daily life (Tüysüz, Tatar & Kuşdemir, 2010), students get hard to understand this topic. If it is thought that students have a lot of problems and misconceptions related to gases, it is necessary to determine students' misconceptions of micro level and do different studies in order to remove these problems. The aim of this research is to determine of science students' understanding level of gases topic at micro level. For this reason, it was studied with science students at university level. The sample of this research formed with 57 science students studying at Ataturk University Kazim Karabekir Faculty of Education. Survey method was used in this research. If it was wanted to determine existing case in a

research, it should be used survey method (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2012). In order to determine students' understandings of gases topic at micro level, it preferred to survey method. A test that consists of three open-ended questions for aim to collecting data was used. Questions were prepared to determine students' understandings related to gases by researchers. Content analysis and descriptive statistics was used for data analysis. For this reason, students' answers are categorized as "answer that is true as scientific", "answer that contains misconceptions" and "irrelevant answer" for each question. After, Descriptive statistic of data was done. According to findings from obtained research there were some misconceptions related to gases at science students as to think the dispersion of gases related to molecule mass and not to know the gases filling the volume of its cap completely (Table 2 and Table 4). Besides, it was determined that students omit that evaporation occurs at each temperature, they thought that gas molecules get together and crowd known part of container if it takes away colder environment and they do not think that gases compose a homogeneous mixture (Table 6). It can be said that the reasons of students' conceptual mistakes usually contain macro level explanations of topic expression and it is not to allow concepts related to gases topic at micro level at students in their mind. According to a lot of researches in topic of gases , it was determined that students have some misconceptions related to topic (Azizoğlu & Geban, 2004; Coştu, 2007; Çalık & Ayas, 2005; Demircioğlu & Erçebi, 2013; Erten & Yıldırım, 2010; Novick & Nussbaum, 1978; Stavy, 1988; Sere, 1998). Parallel results were also found in this research. In order not to make mistake related to concepts of gases, firstly speech using at expression topic should be correct at micro level. In addition, students' problems related to topic and where these problems originate and how these problems remove should be determined. For this reason, it should be provided that students construct concepts in their minds correctly.