



KARAEELMAS

Journal of Educational Sciences

Volume 2, Issue 2, December 2014

International Refereed Journal

Editor

Assoc.Prof.Dr. Soner YAVUZ

Associate Editors

Assist.Prof.Dr. Gürkay BİRİNCİ

Assist.Prof.Dr. Ramazan Şükrü PARMAKSIZ

Assist.Prof.Dr. Bekir GÜR

Assist.Prof.Dr. Murat ÖZOĞLU





International Refereed Journal

Karaelmas Journal of Educational Sciences

Journal Homepage: ebd.beun.edu.tr



Bülent Ecevit Üniversitesi Adına Sahibi /Owner on behalf Bulent Ecevit University

Prof. Dr. Mahmut ÖZER, Rector, Bulent Ecevit University

Sorumlu Müdür / Publishing Manager

Assoc. Prof. Dr. Soner YAVUZ, Bulent Ecevit University, Ereğli Education Faculty

Yönetim Yeri / Head Office

Bülent Ecevit Üniversitesi Rektörlüğü, 67100, Zonguldak, Türkiye

Yazışma Adresi / Correspondence Address

Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, 67300, Kdz. Ereğli / Zonguldak, Türkiye

İnternet Adresi / Web Address

<http://ebd.beun.edu.tr>

Editör / Editor

Assoc. Prof. Dr. Soner YAVUZ, Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi

Yayın Türü / Publication Type

Uluslararası Süreli / International Periodical

Yılda iki kez yayımlanır: Haziran, Aralık / Published two issues per year: June, December

Odak ve Kapsam /Focus and Scope

Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi (KEBD), Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi tarafından yılda 2 kez olmak üzere elektronik ortamda yayınlanan uluslararası hakemli bir dergidir. Dergi genel anlamda eğitim politikaları, araştırmaları, teknoloji ve uygulamaları ile ilgili eserlere yer vermekte ve bu alanlarla ilgilenen her ülkeden ve her disiplinden akademisyen, araştırmacı ve tüm eğitim uygulayıcılarına hitap eden açık erişim anlayışını benimseyen bir yayındır.

KEBD eğitimin tüm alanları ile ilgili farklı yaklaşımları, uygulamaları, nitel ya da nicel metotları içeren betimsel ve deneysel orijinal nitelikteki araştırma makalelerini ve derleme çalışmalarını kapsamaktadır. Bu noktada derginin amacı, okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim, yüksek öğretim ve yetişkin eğitiminde öğrenme ve öğretmenin kalitesini artırmaya yönelik anlayışın, araştırma sonuçları ile birlikte desteklenip geliştirilmesidir.

Derginin kapsamı oldukça geniş bir alanı içerdiğinden, aşağıda görülen başlıklar ilgili konular hakkında fikir verebilir: **Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi; Din, Ahlak ve Değerler Eğitimi; Eğitim Bilimleri:** Eğitim Programları ve Öğretimi, Eğitim Yönetimi Teftişi ve Planlaması, Eğitimde Düşünmeyi Öğrenme, Öğretmen Yetiştirme, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Ölçme ve Değerlendirme, Araştırma Yöntem ve Desenleri, Geçerlik ve Güvenirlik, Klasik ve Alternatif Değerlendirme, Ölçek Geliştirme; **Erken Çocukluk Eğitimi; Fen Bilimleri Eğitimi:** Biyoloji Öğretimi, Fen ve Teknoloji Öğretimi, Fennin / Bilimin Doğası ve Felsefesi, Fizik Öğretimi, Kimya Öğretimi; **Güzel Sanatlar Eğitimi:** Müzik Öğretimi, Resim Öğretimi, Sanat Tarihi Öğretimi; **Matematik Öğretimi; Okuma Yazma Öğretimi; Öğretim Teknolojileri:** Bilgisayarlı Öğrenme Ortamları, Teknoloji ve Materyal Tasarımı, Uzaktan Eğitim, Web Destekli Eğitim; **Özel Eğitim:** Görme Engelliler Eğitimi, İşitme Engelliler Eğitimi, Öğrenme Güçlükleri, Zihinsel Engelliler Eğitimi; **Sosyal Bilimler Eğitimi:** Coğrafya Öğretimi, Felsefe Öğretimi, Hayat Bilgisi Öğretimi, Psikoloji Öğretimi, Sosyal Bilgiler Öğretimi, Sosyoloji Öğretimi, Tarih Öğretimi; **Türkçe Öğretimi; Yabancı Dil Öğretimi.**

Focus and Scope / Odak ve Kapsam

Karaelmas Journal of Educational Sciences (KJES) is a international journal with judge which is published in electronic two issues per year by Ereğli Education Faculty of Bulent Ecevit University. The journal generally contains works on subjects like educational policies, research on education, technology and its application and it is a publication which accepts the motto of open access which addresses researchers interested in these fields, academics, researchers and educational practitioners from all countries and all fields.

KJES covers articles of original descriptive and experimental research that contain different approaches, applications, qualitative or quantitative methods on all areas of education and compilations. At this point, the aim of the journal is to support and improve the concept of increasing the quality of learning and education in preschool education, primary education, secondary education, higher education and adult education along with the results of research.

Since the scope of the journal cover quite a large area, the headings below can provide information about the related subjects: **Teaching Physical Education and Sports;** Religion, Ethics and Values Education; **Educational Sciences:** Curriculum and Teaching, Educational Management, Supervision and planning, Learning to Think in Education, Educating Teachers, Psychological Counseling and Guidance, **Assessment and Evaluation,** Designs and Methods of Research, Validity and Reliability, Classical and Disjunctive Evaluation, Developing Scales; **Education in Early Childhood; Science Education:** Teaching Biology, Teaching Science and Technology, The Nature and Philosophy of Science, Teaching Physics, Teaching Chemistry; **Teaching Fine Arts:** Teaching Music, Teaching Art, Teaching History of Art; **Teaching Mathematics; Teaching Reading and Writing; Educational Technologies:** Computer-based Learning Environments, Designing Technology and Materials, Distant Education, Web-based Education; **Special Education:** Educating the Visually Impaired, Educating the Hearing Impaired, Difficulties in Learning, Educating the Mentally Impaired; **Education of Social Sciences:** Teaching Geography; Teaching Philosophy, Teaching Science of Life, Teaching Psychology, Teaching Social Sciences, Teaching Sociology, Teaching History; **Teaching Turkish; Teaching Foreign Language**

Değerlendirme Süreci / Peer Review Process

Dergiye gönderilen çalışmalar, biçimsel kontrolü yapıldıktan sonra hakemlere gönderilir. Uygun biçimde olmayan çalışmalar, değişiklik yapılmak üzere yazarlara gönderilir. Hakem incelemesi neticesinde, düzeltilmesi gerekli görülen çalışmalar, değişiklik yapılması üzere yazarlara gönderilir. Hakem incelemesi olumsuz sonuçlanan çalışmalar, yazarlarına iade edilir.

Peer Review Process / Değerlendirme Süreci

Studies submitted to the journal will be sent to referees after the formal control. Studies, which are not in accordance with journal format, are sent to the authors to make necessary changes. As a result of peer review, articles will be sent to the author for modification, if necessary. Adverse results in peer review activities, shall be returned to the authors.

Açık Erişim Politikası / Open Access Policy

Bu dergi açık erişim sağlama politikasını benimsemiştir. Açık erişim bilginin global değişimini artırarak insanlık için yararlı sonuçlar doğurmaktadır.

Open Access Policy / Açık Erişim Politikası

It has adopted a policy of providing open access journals. Open access leads to beneficial results for humanity by increasing the global exchange of knowledge.

Yayım İzni / Subscriptions

Bireysel kullanım dışında, Karaelmas Eğitim Bilimleri dergisinde yayımlanan makaleler, şekiller ve çizelgeler yazılı izin olmaksızın çoğaltılamaz, bir sistemde arşivlenemez veya reklam ya da tanıtım amaçlı materyallerde kullanılamaz. Bilimsel makalelerde uygun şekilde kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir.

Permission Request / Yayım İzni

Manuscripts, figures and tables published in the Karaelmas Journal of Educational Sciences cannot be reproduced, achieved in a retrieval system, or used for advertising purposes, except personal use.

Quotations may be used in scientific articles with proper referral.

Indexing / İndeklendiği Veri Tabanları



Akademia Sosyal Bilimler İndeksi (ASOS Index)



Scientific Indexing Services (SIS)



Google Scholar

**Editor in Chief / Editör**

Assoc. Prof. Dr. Soner YAVUZ, Bulent Ecevit University, Turkey

Associate Editors / Editör Yardımcıları

Assist. Prof. Dr. Gürkay BİRİNCİ, Bulent Ecevit University, Turkey

Academic / Akademik

Assist. Prof. Dr. Ramazan Şükrü PARMAKSIZ, Bulent Ecevit University, Turkey

Academic / Akademik

Assist. Prof. Dr. Bekir S. GÜR, Yıldırım Beyazıt University, Turkey

Academic / Akademik

Assist. Prof. Dr. Murat ÖZOĞLU, Yıldırım Beyazıt University, Turkey

Academic / Akademik

Res. Assist. Cem BÜYÜKEKŞİ, Bulent Ecevit University, Turkey

Secretariat-String-Layout / Sekreteryaya-Dizgi-Mizanpaj

Res. Assist. Özgür M. ÇOLAKOĞLU, Bulent Ecevit University, Turkey

Secretariat-String-Layout / Sekreteryaya-Dizgi-Mizanpaj

Section Editors / Bölüm Editörleri

Assoc. Prof. Dr. Uğur Altay MEMİŞ

*Teaching Physical Education and Sports
Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi*

Assist. Prof. Dr. Hasan MEYDAN

*Religion, Ethics and Values Education
Din, Ahlak ve Değerler Eğitimi*

Assoc. Prof. Dr. Ali ARSLAN

*Educational Sciences
Eğitim Bilimleri*

Assist. Prof. Dr. İkbal Tuba ŞAHİN SAK

*Education in Early Childhood
Erken Çocukluk Eğitimi*

Assoc. Prof. Dr. Soner YAVUZ

*Science Education
Fen Eğitimi*

Assist. Prof. Dr. Timur KOPARAN

*Teaching Mathematics
Matematik Öğretimi*

Assist. Prof. Dr. Aysel MEMİŞ

*Teaching Reading and Writing
Okuma - Yazma Öğretimi*

Assist. Prof. Dr. Gürkay BİRİNCİ

*Educational Technologies
Öğretim Teknolojileri*

Assist. Prof. Dr. Emre ÜNLÜ

*Special Education
Özel Eğitim*

Assist. Prof. Dr. Barış KAYA

*Education of Social Sciences
Sosyal Bilimler Öğretimi*

Assist. Prof. Dr. Filiz METE

*Teaching Turkish
Türkçe Öğretimi*

Assist. Prof. Dr. Hüseyin KAYGIN

*Teaching Foreign Language
Yabancı Dil Öğretimi*

International Editorial Board / Uluslararası Yayın Kurulu

<i>Prof. Dr. Ali AZAR</i>	<i>Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU</i>	<i>Adnan Menderes University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Ayhan YILMAZ</i>	<i>Hacettepe University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ</i>	<i>Inonu University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Dursun DİLEK</i>	<i>Sinop University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ</i>	<i>Bartın University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Hayati AKYOL</i>	<i>Gazi University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Mehmet Engin DENİZ</i>	<i>Düzce University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Menderes COŞKUN</i>	<i>Süleyman Demirel University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Mimar TÜRKKAHRAMAN</i>	<i>Akdeniz University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Ramazan ÖZEY</i>	<i>Marmara University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Selahattin TURAN</i>	<i>Eskişehir Osmangazi University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Süleyman DOĞAN</i>	<i>Ege University, Turkey</i>
<i>Prof. Dr. Süleyman YILMAZ</i>	<i>Aksaray University, Turkey</i>
<i>Assoc. Prof. Dr. Ali ARSLAN</i>	<i>Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assoc. Prof. Dr. Ali ERYILMAZ</i>	<i>Middle East Technical University, Turkey</i>
<i>Assoc. Prof. Dr. Deniz ESERYEL</i>	<i>Oklahoma University, United States</i>
<i>Assoc. Prof. Dr. Emine ERDEM</i>	<i>Hacettepe University, Turkey</i>
<i>Assoc. Prof. Dr. İsmail ÖNDER</i>	<i>Sakarya University, Turkey</i>
<i>Assoc. Prof. Dr. Orhan KARAMUSTAFAOĞLU</i>	<i>Amasya University, Turkey</i>
<i>Assoc. Prof. Dr. Ömür AKDEMİR</i>	<i>Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assoc. Prof. Dr. Soner YAVUZ</i>	<i>Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assoc. Prof. Dr. Uğur Altay MEMİŞ</i>	<i>Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Aysel MEMİŞ</i>	<i>Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Barış KAYA</i>	<i>Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Emre ÜNLÜ</i>	<i>Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Filiz METE</i>	<i>Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Gürkay BİRİNCİ</i>	<i>Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Hasan MEYDAN</i>	<i>Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Hüseyin KAYGIN</i>	<i>Bartın University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. İkbāl Tuba ŞAHİN SAK</i>	<i>Yüzüncü Yıl University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Ramazan Şükrü PARMAKSIZ</i>	<i>Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Timur KOPARAN</i>	<i>Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Ümit Işık ERDOĞAN</i>	<i>Hacettepe University, Turkey</i>

Reviewers of This Issue / Bu Sayının Hakem Kurulu

<i>Assoc. Prof. Dr. Ali ARSLAN</i>	<i>Bulent Ecevit University</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Ahmet YIKMIŞ</i>	<i>Abant İzzet Baysal University</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Ayhan ÖZ</i>	<i>Abant İzzet Baysal University</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Ayşe Zişan FURAT</i>	<i>İstanbul University</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Canan TUNÇ ŞAHİN</i>	<i>Bulent Ecevit University</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Filiz METE</i>	<i>Bulent Ecevit University</i>
<i>Assoc. Prof. Dr. Hasan Said TORTOP</i>	<i>Bulent Ecevit University</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Hilmi SÜNGÜ</i>	<i>Bozok University</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Hüseyin KAYGIN</i>	<i>Bartın University</i>
<i>Assoc. Prof. Dr. İsmail ÖNDER</i>	<i>Sakarya University</i>
<i>Assoc. Prof. Dr. Mahir KALFA</i>	<i>Hacettepe University</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Muhammet ÖZDEMİR</i>	<i>Bulent Ecevit University</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Oğuzhan KARADENİZ</i>	<i>Bulent Ecevit University</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Olcay ÖZDEMİR</i>	<i>Bulent Ecevit University</i>
<i>Assoc. Prof. Dr. Soner YAVUZ</i>	<i>Bulent Ecevit University</i>
<i>Assist. Prof. Dr. Yahya ÇIKILI</i>	<i>Necmettin Erbakan University</i>



EDİTÖRDEN

Değerli Okuyucular ve Araştırmacılar,

Bu sayımızda, yabancı dil yeterliği ile akademik başarı ilişkisi, J.J.Rousseau'nun "Emile" adlı eserinin tahlili, Burdur Halkevi Dergisi'nin eğitim yönünden incelenmesi, farklı okul modellerinde din ve değerler eğitimi, Türkiye'de eğitim araştırmalarında kullanılan faktör analizlerinin incelenmesi, bilim şenliğinin bilimsel inanışlar üzerine etkisi, Dr. Rıza Nur'un Milli Eğitim Bakanlığı faaliyetleri, fen ve teknoloji öğretim programı sarmallığının incelenmesi, ilköğretim okulu 4.Sınıf öğrencilerinin kitap okumaya yönelik algıları ve özel eğitim uygulama merkezi öğrenim gören 8. Sınıf öğrencilerinin resim çizme becerilerinin analizi konularında yazılmış makaleler bulunmaktadır. Bu makalelerin ülkemizin düşünsel birikimine katkıda bulunmasının yanı sıra eğitim-öğretim sürecinde araştırmacılarımıza ve öğretmenlerimize yararlı olacağını düşünmekteyim.

Dergimizin yayınlanmasında emeği geçen çalışma arkadaşlarıma, hakemlik yapan akademisyenlerimize ve değerli yazarlarımıza destek ve katkıları için teşekkür ediyorum.

Yeni Yılda Yeni Sayımızda Görüşmek Dileğiyle...

Saygılarımla,

Doç. Dr. Soner Yavuz

Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi Editörü



CONTENTS / İÇİNDEKİLER

	Pages
Relationship between English Language Proficiency and Academic Achievement İngilizce Yabancı Dil Yeterliği ile Akademik Başarı Arasındaki İlişki <i>Süleyman Ertuğrul TUGAN</i>	117-124
Emotions and Thoughts J.J. Rousseau Expressed in his Novel "Emile": The Examination of the Book J.J.Rousseau'nun "Emile" Adlı Eserinde Vurguladığı Duygu ve Düşünceler: Eserin Tahlili <i>İpek CEYLAN</i>	125-139
Evaluation of Training Articles in the Journal of Burdur Community Center (1939-1941) Burdur Halkevi Dergisi'nin Eğitim Yönünden İncelenmesi (1939-1941) <i>Filiz METE, Ümmügülsüm CANDEĞER</i>	140-146
Values Education at Different School Types Farklı Okul Modellerinde Din ve Değerler Eğitimi <i>Özgür ERAKKUŞ</i>	147-157
Evaluation of Factor Analysis Method Used in Turkish Education Researches Türkiye'de Eğitim Araştırmalarında Kullanılan Faktör Analizi Tekniğinin İncelenmesi <i>Cem BÜYÜKEKŞİ, Özgür Murat ÇOLAKOĞLU</i>	158-167
Effect of Science Fair on Epistemological Beliefs Bilim Şenliğinin Bilimsel İnanışlar Üzerine Etkisi <i>Soner YAVUZ, Cem BÜYÜKEKŞİ, Sebile IŞIK BÜYÜKEKŞİ</i>	168-174
Dr. Rıza Nur Ministry of Education Activities Dr. Rıza Nur'un Milli Eğitim Bakanlığı Faaliyetleri <i>Melek ULUSOY</i>	175-181

Investigation of Spirality of Science and Technology Education Curriculum: The Sample of 2005 Science and Technology Education Curriculum 182-192

Fen ve Teknoloji Öğretim Programı Sarmallığının İncelenmesi: 2005 Fen ve Teknoloji Öğretim Programı Örneği

Ali SICAK

Perceptions of Elementary School 4th Grade Students for Reading 193-203

İlköğretim Okulu 4.Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okumaya Yönelik Algıları

Aysel MEMİŞ, Metin BOZKURT

Comparative Analysis of Drawing Abilities of the Students Who were Grade 8 and were Enrolled in Secondary Schools at and Special Education Practice Center (School) Stage 2 in Terms of Different 204-216

Ortaokul ve Özel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) Kademe 2'de Öğrenim Gören 8. Sınıf Öğrencilerinin Resim Çizme Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından Karşılaştırmalı Olarak Analizi

Sibel ADAR, Hakan SARI



International Refereed Journal

Karaelmas Journal of Educational Sciences

Journal Homepage: ebd.beun.edu.tr



Relationship between English Language Proficiency and Academic Achievement

Süleyman Ertuğrul TUGAN¹

Received: 23 January 2013, Accepted: 25 October 2014

ABSTRACT

The aim of this study was to investigate the relationship between the 9th grade students' High School Placement Score (OYP) (the score which combines students' SBS [Level Determination Examination in Turkey for eighth graders] results and end of the eighth grade year results) and English language proficiency (as measured by the English language placement test the 9th grade students took at the beginning of the term at Private Fatih High School). This study was conducted with 70 male 9th grade students of Private Fatih High School in Beylikdüzü, Istanbul, during the 2013-2014 academic year. Correlation analysis was used in order to determine the relationship between students' OYP scores and English placement test scores. The correlation revealed that the English placement test scores of students have significant positive relation with their OYP scores. In the light of this finding it is possible to put forward that academic achievement (as measured by OYP scores of students) is correlated with English achievement (as measured by English placement test scores of students).

Keywords: English Language Proficiency, Academic Achievement, English Placement Test, School Achievement, OYP Score, High School Students, Turkey

¹ Master Student, Fatih University, ertugrultugan@gmail.com

İngilizce Yabancı Dil Yeterliliği ile Akademik Başarı Arasındaki İlişki

Süleyman Ertuğrul TUGAN¹

Başvuru Tarihi: 23 Ocak 2013, **Kabul Tarihi:** 25 Ekim 2014

ÖZET

Bu çalışmanın amacı 9. Sınıf öğrencilerinin Ortaöğretim Yerleştirme Puanları (OYP) ile İngilizce Yerleştirme Puanları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu çalışma 2013-2014 öğrenim yılında Beylikdüzü İstanbul'daki Özel Fatih Lisesi 9.sınıfta öğrenim gören 70 erkek öğrenci yürütülmüştür. OYP puanları ile İngilizce yerleştirme puanları arasındaki ilişki korelasyon analizi ile incelenmiştir. Analiz sonuçları OYP puanları ile İngilizce yerleştirme puanları arasındaki anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu bilgiler ışığında akademik başarı (Öğrencilerin OYP puanları ile ölçülmüş olan) İngilizce başarıları (İngilizce yerleştirme puanları ile ölçülen) arasında anlamlı bir ilişki olduğu savunulabilir.

Anahtar Kelimeler: İngilizce Yabancı dil Yeterliliği, Akademik Başarı, İngilizce Yerleştirme Testi, Okul Başarısı, OYP puanı, Lise öğrencileri, Türkiye

1. Introduction

Almost everyone concedes that education has an indispensable importance in our social life. It is a must for the continuity of the society and therefore it is considered a priority by every community (Ayaz, 2004). For that reason too much attention is given to education and assessment.

Students are assessed by educators in order to make better decisions about the future of education and make known whether the education students receive is successful or not. Another aim of assessments or tests is how successfully students have achieved our intended curricular aims and evaluates academic achievements of students. As Popham (2011) stated, "Education is a decision-making enterprise, and educational measurement helps educators make better decisions. In short, we test our students so we can make more appropriate decisions about how to educate them".

Exams are used for different aims and needs throughout the world and also in Turkey. Turkey has a large variety of exams which have different purposes. Generally, the main purpose is that most of them are used as a tool of placement into a higher school such as Anatolian high schools, science high schools and universities. Students are taking exams of various kinds and are placed into educational institutions according to the result of such exams (MEB, 2014; ÖSYM, 2011). One important factor considered in the placement of the students in university departments, and by extension their future, is the type of high school from which they graduated. Success achieved by Anatolian and Science high schools in the placement of the students to universities make such schools charming and increases the importance of exams made for secondary school transition tests (Bal, 2011). To study at Turkey's top high schools is a key to get better education and study at Turkey's top universities. A good OYP (High School Placement Score) result is mandatory for getting a place in a good high school in Turkey (MEB, 2013). Students who complete eighth grade and seek placement in Turkey's top public high schools and private high schools are admitted based on their OYP score. The Ministry of Education in Turkey calculates High School Placement scores (OYP) for eighth graders by combining students' SBS (High School Entrance Examination in Turkey, abbreviated as "Seviye Belirleme Sınavı") results and their end of the year results (MEB, 2011). For this reason, before enrolling a high school after secondary school, eighth graders have to take the SBS to gain admission to study at Turkey's top high schools. The SBS has 100 questions which are to be answered within 120 minutes. The examination includes questions about the Turkish language (grammar and paragraph), mathematics and geometry, science (physics, chemistry and biology), social studies (history, geography and religion). It is easily concluded that almost every student, parent and teacher attach particular importance to the SBS results and OYP scores. They are considered an indicator of success for students in Turkey. Also this exam is referred to for evaluating students' achievements in

¹Yüksek Lisans Öğrencisi, Fatih Üniversitesi, ertugrultugan@gmail.com

school subjects. Because the OYP score combines students' SBS result and school subject achievements, it clearly represents a student's school achievement.

1.1. Learning English and Evaluating English Language Proficiency Level

In today's globalized world, knowing a language, especially English, is very essential. Learning a language is often difficult and always takes time and commitment. Every school in Turkey gives a special importance to teaching English and at least tries to do it. Most students try to learn it, as well. It is obvious that not every student has at the same level of English. Some of them are better than others. According to Grass and Selinker (2008), it is known that some individuals are better learners than others. The same is true for students in Turkey. This is the starting point for this study and answers were sought for the following questions: Which students are better learners of English? Whose English is better? If they are good at English, are they good at other school subjects and vice versa?

It is also very important to determine one's English proficiency level. There are plenty of methods or exams which are available to evaluate an individual's English proficiency level such as TOEFL, IELTS and Cambridge ESOL exam levels. Another evaluation tool is an English placement test. A lot of different English placement tests are widely used to determine the English proficiency level of students by English teachers, schools and courses in Turkey.

1.2. Aim of the Study

For the plenty of years, the SBS has attracted the attention of many researchers; the success of a particular course at school was compared with the results of a subtest in the SBS, and the factors that affect success were discussed in Turkey.

The aim of this study was to investigate the relationship between the 9th grade students' High School Placement Scores (OYP) (the score which combines students' SBS results and their end of the eight grade year results) and English language proficiency (as measured by the English language placement test the student took at the beginning of the term at Private Fatih High School).

1.3. Research Questions

The following research questions are on the basis of the study:

- Does the overall academic success of students have a significant impact on learning English?
- Are students who are successful in other courses successful in English at the same time?
- If a student is good at English, is she/he good at other school subjects and vice versa?

2. Literature Review

Wilson and Komba (2012) investigated whether there is a relationship between English language proficiency and academic performance in Tanzanian secondary schools. The study revealed that there is a weak positive relationship between English language proficiency and students' academic achievement.

Another study was made in the USA by Richard L. Light, Ming Xu and Jonathan Mossop (1987). In this article, the records of 376 international graduate students at the State University of New York at Albany were analyzed for relationships among Their TOEFL score, grade point average, graduate credits earned, and academic major. TOEFL score was not found to be an effective predictor of academic success, as measured by grade point average, for this group of graduate students. However, there was a significant correlation between TOEFL score and graduate credits earned, and there were substantial differences among academic majors in the correlation between TOEFL score and grade point average.

Graham (1987), in her article, discusses the relationship between English language proficiency and academic success in universities and colleges in which English is the language of instruction. She points out some of the difficulties associated with determining this relationship and summarizes previous investigations of the issue. She argues that while the research clearly shows that many factors other than English proficiency are important to academic success, there may be for each institution, or even for each program within an institution, a minimum level below which lack of sufficient proficiency in English

contributes significantly to lack of academic success. Such a level can be determined by each institution individually, but until it is determined, a number of steps can be taken for establishing reasonable English language proficiency requirements.

In the study of Sahragard, et al. (2011), they tried to find out the relationship between Iranian college students' language proficiency and their academic achievement selecting a sample of 151 college students majoring in English literature at Shiraz University in Iran. They found the existence of a significant positive relationship between academic achievement and language proficiency.

According to a study made by Patricia Johnson (1988), when English proficiency is relatively low, TOEFL scores can predict academic performance. Even though basic academic requirements for admission must be met, sufficient language proficiency to undertake the academic program at the institution should be given foremost consideration.

In the studies mentioned above, students use English to follow their lessons because school subjects were given in English. English wasn't considered as a school subject. Students need English to study their university courses.

Kazazoğlu (2013) has examined the effect of 8th and 9th grade secondary school students' attitudes towards English and Turkish on academic achievement. According to the findings obtained in this study, a significant relationship was determined between students' attitudes towards English and academic achievement. However, there wasn't any significant relationship between students' attitudes towards Turkish and academic achievement. In addition, attitudes towards Turkish and English are not related to each other among the detected data. In addition to this, a significant relationship was found between English and Turkish grades of students.

In the study of Ocak and Karakuş (2014), they described students' readiness level and attitude and to find the relationship between students' readiness and attitudes towards English. The study was carried out in a high school with 298 9th and 11th grade students in Afyonkarahisar during the academic year of 2012-2013. It was found that the relationship between students' attitudes and readiness was positive.

Ünal and Özdemir's (2008) study, called the effect of cognitive readiness on the academic success of the students taking foreign language courses at faculties of education, was held with 176 first grade students who were randomly chosen from among the ones studying in Kırşehir Faculty of Education. There was a significant relationship between the readiness level and the academic success of the students. The difference was found in favor of the students who had higher readiness level.

Selma Güleç and Seçil Alkış (2003) have examined whether there is a relationship among the course performance levels of the primary school students, and if there is, to determine its meaning, its direction and its degree. The course performance data used in this study were gathered from the 1st, 2nd and 3rd grade students of a primary school in Bursa in their Turkish, maths and social sciences courses and from the 4th and 5th grade students of the same school in their Turkish, maths, social sciences and science courses. All course grades were collected from their school reports of the 2000-2001 school year. The study was limited to a total of 1000 students, sample group consisting of 200 students from each grade. The results indicate that there are strong and positive relations among the course performances of students.

3. Methodology

3.1. Research Design

This research is a predictive correlation study which examines the relationship between students' English language proficiency level and OYP scores to give an idea about the overall academic success of students. So in this study, students' OYP scores were used to indicate students' academic achievements. The study was conducted with all of the 9th grade students (70 male students) at Private Fatih High School in Beylikdüzü, Istanbul, during the 2013-2014 academic year. Research data were obtained from the aforementioned students who took the SBS exam in June, 2013 and most recently enrolled in Private Fatih High School. These students were used because they were representative of all students in general and easy to obtain (Leary, 2001: 117). In this study the Oxford Solution Course Book placement test was

administered to determine the students' English proficiency level in September, 2013. The placement test consists of grammar, vocabulary, reading and writing.

Data collected were analyzed using Pearson Correlation Analysis to examine the relationship between English language proficiency and academic achievement. The Pearson correlation coefficient is the most commonly used measure of correlation. The numerical value of a correlation coefficient always ranges between -1.00 and +1.00. The sign of a correlation coefficient (+ or -) shows the direction of the relationship between the two variables. Variables may be either positively or negatively correlated. A positive correlation indicates a direct, positive relationship between the two variables. A negative correlation indicates an absent or weak relationship between the two variables. If the correlation is positive, scores on one variable tend to increase as scores on the other variable increase. If the correlation is negative, scores on one variable tend to increase as scores on the other variable decrease. If the coefficient is close to one, it indicates the perfection of the relationship, while close to zero it indicates the weakness or absence of relationship (Leary, 2001).

3.2. Data Analysis

The Pearson correlation (r) analysis was used to analyze the data to describe the relationship between English language proficiency and academic achievement. The data for both of the exam scores was processed using SPSS software.

4. Findings and Discussions

4.1. The Relationship between English Language Proficiency and Academic Achievement

Table 1 and graph 1 reveal that there is a significant positive relationship between OYP scores and Placement Test Scores of students ($r = 0.777$; $P < .01$). The results show that there is a strong positive relationship between these two variables. The positive relationship implies that if students are good at school subjects, they are more likely to be good at English. Thus, these findings support the view that there is relationship between English language proficiency and academic achievement. Students' English language proficiency levels are correlated with their OYP scores which mean academic achievements.

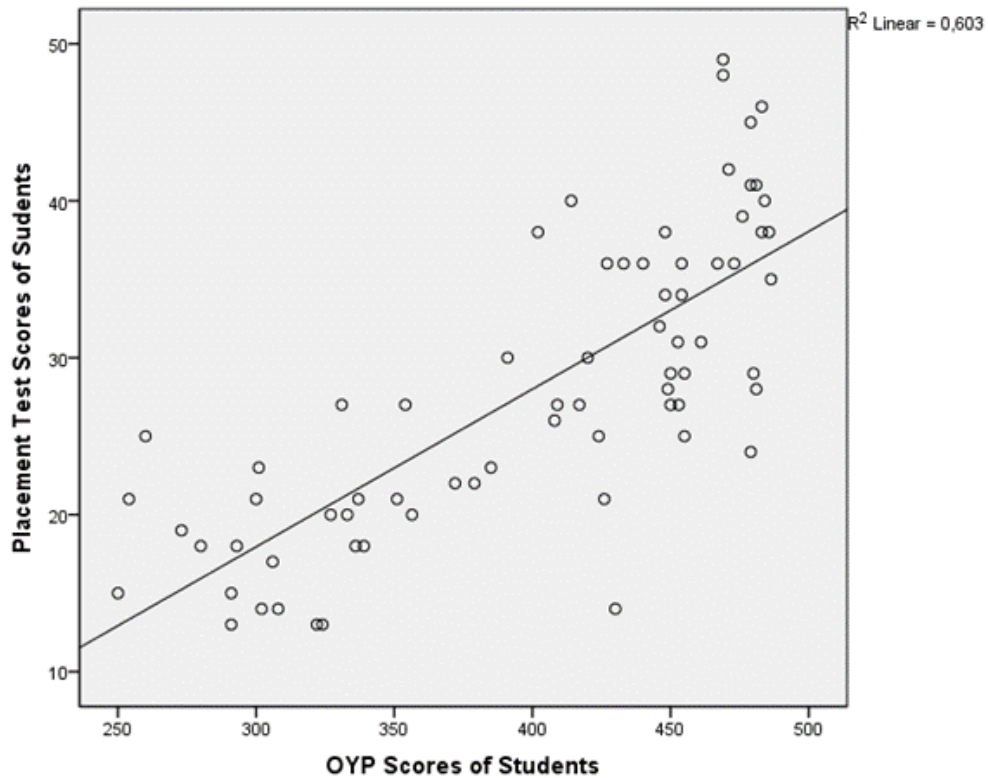
Tablo 1
English Language Proficiency and The Academic Achievement

	Placement Test Scores	
	OYP Scores of Students	of Students
OYP Scores of Students	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	,777*
	N	70
Placement Test Scores of Students	Pearson Correlation	,777*
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	70

* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

The result of the study is parallel with the results of the study made by Kazazoğlu (2013). S. Kazazoğlu found a significant relationship between the English and Turkish grades of students in her study.

Kazazoğlu (2013), Ocak and Karakuş (2014), Ünal and Özdemir's (2008) studies revealed that there is a positive relationship between students' attitudes towards school subjects, readiness levels, and their English proficiency levels. Furthermore, those studies range from primary education to higher education with different student groups.



Graph1. English Language Proficiency and the Academic Achievement

In other studies, Sahragard, et al. (2011) and Patricia Johnson (1988) found out that a significant positive relationship between academic achievement and language proficiency.

It is obviously deduced from the studies mentioned above that there is a relationship between English language proficiency and academic achievement. They all support the findings in this study at Private Fatih Collage High School.

5. Conclusion

The study concluded that English placement test scores of students have significant positive relation with their OYP scores. In light of this finding it is possible to put forward that academic achievement (as measured by OYP scores of students) and English language proficiency levels (as measured by English placement test scores of students) are positively correlated.

If students' academic achievements are boosted, their English language proficiency levels will be higher because of the positive correlation cited above. For that reason, students' academic achievements must be considered closely. Students face a number of difficulties throughout their education. Some difficulties arise from students themselves (Keskin, & Sezgin, 2009), and some of them are caused by external factors. There are a number of factors which affect students' academic achievements, such as attitude, gender, socioeconomic status, parents, peers, teachers, self-efficacy, motivation, ability, and learning environment, test anxiety etc. (Wright, 1997; Farooq, et al. 2011; Pascarella, & Terenzini, 1991; Hanushek, et al. 2003; Ames, 1992; Noguera, 2003; Bandura, 1993; Culler, & Holahan, 1980; Sapp, 1999; Hill, & Wigfield, 1984). All of the factors, which were mentioned or not, are important and they should be paid careful attention by teachers, educators, parents, government, in short all of the parties of education. New theories and approaches to learning and teaching processes can help to solve the problems students face in their education (Saban, 2004).

It is well known that the foreign language teaching and learning, especially teaching and learning English, is a significant problem in Turkey. If the impairments are solved in the factors which affect students' academic achievements, a big step would be taken towards to improving students' English language proficiency levels.

All in all, education doesn't consist of individual components in different places. It is like a jigsaw puzzle. All components should collaborate with each other and should be in the right place to complete it perfectly. To achieve good results, all of the factors or components should be levelled off. The ultimate success of education requires the external support, careful planning and committed partnership of all involved (MEB, 2003).

5.1. Limitations of Study and Implications for Future Studies

In this study, limited numbers of students who study at the same school were used. Future studies might focus on using a large numbers of students from different schools and different parts of Turkey.

In addition, to extend the study conveyed, a survey or a questionnaire may be conducted with students in order to determine if their learning habits have any impact on their achievements. Also aptitude could be another issue to study.

References

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of educational psychology*, 84(3), 261.
- Ayaz, N. (1994). TBMM 1995 Yılı Bütçe Raporu [1995 Year budget report to Turkish Grand National Assembly], Ankara.
- Bal, Ö. (2011). Seviye Belirleme Sınavı (SBS) Başarısında etkili olduğu düşünülen faktörlerin sıralama yargıları kanunıyla ölçeklenmesi [Success of placement exam (SBS) factors that were considered to be effective with the law of rank order judgement scaling model]. *Eğitimde ve psikolojide ölçme ve değerlendirme dergisi*, Kış [Journal of measurement and evaluation in educational and psychological, Winter], 200-209.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28(2), 117-148.
- Culler, R. E., & Holahan, C. J. (1980). Test anxiety and academic performance: the effects of study-related behaviors. *Journal of educational psychology*, 72(1), 16.
- Farooq, M.S., Chaudhry, A.H., Shafiq M., & Berhanu G. (2011). Factors affecting students' quality of academic performance: a case of secondary school level. *Journal of Quality and Technology Management*, Volume VII, Issue II, December, 01-14.
- Güleç, S., & Alkış, S. (2003). İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin derslerdeki başarı düzeylerinin birbiriyle ilişkisi [Relations among primary school students' course performances]. *İlköğretim-Online*, 2 (2), 19-27. Retrieved April 18, 2014, from <http://www.ilkogretim-online.org.tr>
- Graham, J. G. (1987). English language proficiency and the prediction of academic success. *TESOL Quarterly*, Vol. 21, No. 3, 505-521.
- Grass, S.M., & Selinker, L. (2008). *Second language acquisition an introductory course* (3rd ed). New York: Routledge.
- Hanushek, E. A., Kain, J. F., Markman, J. M., & Rivkin, S. G. (2003). Does peer ability affect student achievement?. *Journal of applied econometrics*, 18(5), 527-544.
- Hill, K. T. & Wigfield A. (1984). Test anxiety: a major educational problem and what can be done about it. *The elementary school journal*, Vol. 85, No. 1, special issue: motivation, September, 105-126.
- Johnson, P. (1988). English language proficiency and academic performance of undergraduate international students. *TESOL Quarterly*, Vol.22, No:1 March, 164-168.
- Kazazoğlu, S. (2013). Türkçe ve İngilizce derslerine yönelik tutumun akademik başarıya etkisi [The Effect of attitudes towards Turkish and English courses on academic achievement], *Eğitim ve Bilim*, Cilt 38, Sayı 170 [Education and Science, Vol. 38, No. 170], 294-307.
- Keskin, G. & Sezgin, B. (2009). Bir grup ergende akademik başarı durumuna etki eden etmenlerin belirlenmesi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, Cilt 4, Sayı:10 [Journal of Fırat Health Services, Vol. 4, No. 10], 3-17.
- Leary, M.R. (2001). *Introduction to behavioural research methods* (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Light, R. L., Xu M., & Mossop, J. (1987). English proficiency and academic performance of international students. *TESOL Quarterly*, Vol. 21, No. 2, 251-261.
- MEB. (2011). Milli Eğitim Bakanlığı ortaöğretim kurumlarına geçiş yönergesi. [Ministry of Education, directive of transition to secondary education]. Retrieved April 18, 2014, from http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2641_0.html
- MEB. (2013). MEB 2013 SBS e-klavuz [MoE 2013 SBS e-guide]. Retrieved April 18, 2014, from www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2013/sbs2013/SBSKlavuzu2013.pdf

- MEB. (2013). İlköğretim kurumları (ilkokullar-ortaokullar) İngilizce dersi 2.,3.,4.,5.,6.,7.,8. sınıflar öğretim programı [Primary schools-secondary schools English 2nd, 3rd, 4th, 5th, 6th, 7th, 8th classes curriculum]. Retrieved May 3, 2014, from <http://ttkb.meb.gov.tr/www/guncellenen-ogretim-programlari-ve-kurul-kararlari/icerik/150>
- MEB. (2014). Milli Eğitim Bakanlığı ortaöğretim kurumlarına geçiş yönergesi. [Ministry of Education, directive of transition to secondary education]. Retrieved April 18, 2014, from http://mevzuat.meb.gov.tr/html/ogr_gecis_1/ogr_gec_0.html
- Noguera, P. A. (2003). The trouble with Black boys: The role and influence of environmental and cultural factors on the academic performance of African American males. *Urban Education*, 38(4), 431-459.
- Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. (1991). How college affects students. (pp. 3-7). K. A. Feldman (Ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Popham, W.J. (2011). Everything school leaders need to know about assessment. USA: Corwin.
- Ocak, G. & Karakuş, G. (2014). Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri ve İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi [The Relationship Between Students Readiness and Attitude Towards English]. *Ekev Akademi Dergisi*, Yıl 18, Sayı 58, Kış, [Journal of Ekev Akademi, Year 18, Vol. 52, Winter], 681-698.
- ÖSYM. (2011). Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi başkanlığının teşkilat ve görevleri hakkında kanun [The law about organization and duties of The Student Selection and Placement Center] Retrieved April 18, 2014, from <http://www.mevzuat.gov.tr/Metin.aspx?MevzuatKod=1.5.6114&MevzuatIliski=0&sourceXmlSearch=OSB>
- Saban, A. (2004). Öğrenme öğretme süreci yeni teori ve yaklaşımlar. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sahragard, R., Baharloo, A. & Ali, S. M. (2011). A closer look at the relationship between academic achievement and language proficiency among Iranian EFL students. *Theory and Practice in Language Studies*, 1740-1748.
- Sanders, W. L., Wright, S. P., & Horn, S. P. (1997). Teacher and classroom context effects on student achievement: Implications for teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11(1), 57-67.
- Ünal, M. & Özdemir M. Ç. (2008). Eğitim fakültelerinde ortak ders olarak okutulan yabancı dil derslerinde öğrencilerin bilişsel hazırbulunuşluk düzeylerinin akademik başarıya etkisi [The effect of cognitive readiness on the academic success of the students taking foreign language courses at faculties of education]. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, Cilt 9, Sayı 1 [Ahi Evran University Kırşehir Education Faculty Journal, Vol. 9, No. 1], 13-22.
- Wilson, J. & Komba, S. C. (2012). The Link between English language proficiency and academic performance: A pedagogical perspective in Tanzanian secondary schools. *World Journal of English Language*, Vol. 2, No. 4; 2012, 1-10.
- Wright S. P. (1997). Teacher and classroom context effects on student achievement: Implications for teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11, 57-67.



Emotions and Thoughts J.J. Rousseau Expressed in his Novel "Emile": The Examination of the Book

İpek CEYLAN¹

Received: 02 April 2014, Accepted: 10 November 2014

ABSTRACT

In this research, J.J. Rousseau's book "Emile" is examined. For this research, the translation book is preferred, which exists in Hasan Ali Yücel's Classical Series. The book is examined, from its introduction to notes, in detail and the subjects are dealt with under different titles. Ideas are supported by conducting literature review and by compiling the book and the writer's information. Thoughts in the book, without commenting, are grouped under headings by giving the number of pages. The purpose of this research is to make the reader have general information about the book, to draw attention to J.J. Rousseau's points mentioned and to emphasize the phrases that should not be overlooked.

Keywords: Children's education, Modern society, comparison men and women, critics

EXTENDED ABSTRACT

'Emile' is one of the important works of Rousseau that deals with his ideas about education and conception of education in a systematic way. In 1972, beside his discussed thoughts even today, the author expresses how much he cares about education through publishing this book in a period that 'pedagogy' has not been aware yet. In his book, Rousseau forms the ideal human in his mind by raising with nature training and imaginary Emile from early childhood to adulthood. Finally, he completes his task by marrying him to an imaginary girl (Sophie).

First book: From birth to the end of early childhood

Second book: Second childhood phase: speaking childhood phase

Third book: adolescence (12-15 years)

Fourth book: Puberty: The real personality of human starts in this phase. (15-20 years)

Fifth book: Young man: Entrance to life: Training of Sophie: Marriage and docibleness. Especially his last book was highly criticized because of its perspective of woman as a creature to be trained only in order to please man.

As a result, studies show that J.J. Rousseau draws attention to various issues and uses his imaginary characters (Emilie, Sophie) in order to prove these thoughts. Sharp criticisms are involved in the book. In the book, the author generally argues that it is needed to give necessary information to meet the needs and maintain their lives especially in the early childhood instead of loading unnecessary information to their brains. He also suggests that the information is to be obtained by children and not to be presented readily. The book is about the matters to be considered in child training. Also, Rousseau generally compares rich-poor/rural-urban in his book. In the 2nd-4th and 5th book, the ways of enjoying the living environment are expressed. In the first book, the author not only criticizes modern society and institutions, superstitions and misapplications but also emphasizes parental education and regular family life. In the second book, the remarkable thought is not to condition children. The third book is has the feature of transition. In the fourth book, the author's criticism about modern society and institutions is apparent. The fifth book of J.J Rousseau is the stage that he collects all of his emotion and thoughts and tries to prove. By mentioning the features of a woman, he proves his idea through the features of Sophie. Through Emile, he narrates the necessary features a man should have. He compares man and woman through these two characters and emphasizes the points to take into consideration for readers while mate selection. He also expresses his opinion about religious education given to children

¹Master Student, Bülent Ecevit University, ipekceylan86@gmail.com

J.J.Rousseau'nun "Emile" Adlı Eserinde Vurguladığı Duygu ve Düşünceler: Eserin Tahlili

İpek CEYLAN¹

Başvuru Tarihi: 02 Nisan 2014, **Kabul Tarihi:** 10 Kasım 2014

ÖZET

Bu araştırmada J.J.Rousseau'nun "Emile" adlı kitabı incelenmiştir. Araştırma için Hasan Ali Yücel Klasikler Dizisi'nde bulunan çeviri kitap tercih edilmiştir. Kitap, önsözünden başlayıp notlar bölümü de dahil ayrıntılı olarak incelenip, değinilen konular farklı başlıklar altında ele alınmıştır. Literatür tarama gerçekleştirilerek kitap ve yazarı hakkında bilgiler derlenerek düşünceler desteklenmiştir. Kitaptaki düşünceler yorum yapılmadan sayfa sayıları verilerek başlıklar altında toplanmıştır. Araştırmadaki amaç okuyucunun kitap hakkında genel bilgilere sahip olması, J.J.Rousseau'nun değindiği noktalara dikkat çekmek ve kitaptaki gözden kaçırılmaması gereken cümleleri vurgulamaktır.

Anahtar Kelimeler: J.J. Rousseau, Emile, Çocuk eğitimi, Tahlil

1. Giriş

Halk, millet arasındaki ayrımın fikir babası J.J. Rousseau'dur. Halk egemenliği ve milli egemenlik kavramını ortaya atan Rousseau'dur (Teziç, 2001: 96).

Rousseau yaşadığı yılları arasında yaşamış özgürlükçü ve 'eşitlikçi' bir düşünür ve yazardır. Düşünceleri yalnız yaşadığı dönemde değil bugün bile tartışılmaktadır. Gerek siyaset teorisinde gerekse eğitim felsefesinde ortaya attığı görüşlerle birçok felsefeci ve düşünürü esin kaynağı olmuştur (Korkmaz & Öktem, 2013:217-220).

Fransız aydınlanmasının ikinci önemli düşünürü Jean-Jacques Rousseau (1712-1778)'dur. Ansiklopedi çalışmalarına da katılan Rousseau'nun aydınlanma düşüncelerinin temelinde toplumsal sözleşme kavramı vardır. Toplum Sözleşmesi ve İnsanlar Arası Eşitsizliğin Kaynağı adlı eserlerinde Rousseau, birey olarak insanın kendi kendine yetemeyeceği düşüncesinden hareketle insanların toplum içinde yaşaması gerekliliğini öne sürer. Fakat toplum içinde yaşamının bir bedeli vardır. Doğal durumda özgür ve eşit olan insan, toplumsal yaşamda bunları kaybetme tehlikesiyle karşı karşıya kalmaktadır. O halde insanların hem toplum halinde hem de özgür yaşamaları için bir düzen gerekmektedir. İşte Rousseau böyle bir toplum yapısı için gereken şeyin, bir araya gelerek bir düzen içinde yaşamayı kabul edenlerin ortaklaşa oluşturacakları bir sözleşme olduğunu öne sürer. Bu sözleşmeyle bireylerin kendilerinin nasıl bir güç tarafından yönetileceklerini belirleyen bir genel istence ulaşırlar. Rousseau genel istençle, halkın yani bireylerin kendi kendilerini yönetecekleri, yasaya dayalı bir cumhuriyet yönetim biçimini anlamaktadır. Çünkü genel istenç, halkın egemenliği üzerine yükseldiğinde meşru olur. Bu yorum en iyi örneğini Fransız Devriminde göstermiştir. Çoğunluğun isteği doğrultusunda oluşan bir yönetim anlayışını savunmakla birlikte akla dayalı yasalı düzeni de savunmaktadır (Çüçen, 2006).

1.1. Romanın Kimliği

'Emile', Rousseau'nun eğitime dair düşüncelerini ve eğitim anlayışını ayrıntılı olarak ve sistemli bir şekilde ele aldığı, önemli eserlerinden biridir. 1762 yılında henüz 'pedagoji' den habersiz olunan bir dönemde yayımladığı bu kitapla yazar, hala tartışılan düşünceleri ile eğitime ne denli önem verdiğini ortaya koymuştur.

Kitap ile ilgili Rousseau şunları dile getirmektedir: "Bu sırasız, neredeyse düzensiz düşünce ve gözlemler kitabını yazmaya, düşünmeyi bilen iyi bir anneyi mutlu etmek için başladım. Önce yalnızca birkaç sayfalık bir inceleme yazısı kaleme almayı tasarlamıştım. Konum beni ister istemez sürüklediği için, bu inceleme yazısı yavaş yavaş, kuşkusuz içeriğine göre fazla büyük, ancak ele aldığı konuya göre fazla küçük bir tür yapıya dönüştü." (Rousseau, 2013:1)

¹Yüksek Lisans Öğrencisi, Bülent Ecevit Üniversitesi, ipekceylan86@gmail.com

Emile ya da Eğitim Üzerine yayınlanır yayınlanmaz tepki çekmiş, Paris parlamentosu tarafından satışı ve dağıtımı yasaklanmış, eser yakılmıştır. Rousseau tutuklanmakla tehdit edilmiş ve Fransa'yı terk etmeye zorlanmıştır (Vanpee, 1990:159).

J.J.Rousseau 'ya göre, insan doğal hayatta mutludur. Toplum hayatı kavga ve çatışmalar içerir. İnsanlar barış içinde yaşamak ve kendi mülkiyetlerini korumak için, bir araya gelir, özel çıkar ve iradelerini "genel irade" ye dönüştürerek toplumsal sözleşmeyi gerçekleştirir. Bireyler, sözleşme karşılığında mal ve can güvenliklerini sağlamış olurlar kendi yargısını oluşturabilmiş, insanın iyi olan doğasına uyumlu bir şekilde yetişen özerk bir birey olarak Emile'i adeta demokratik toplumun ideal bir üyesi olmaya aday bir şekilde yetiştirerek hümanist iyimserliğini göstermiştir (Tütüncü, 2013: 304).

Emile, ideal bir doğallık ve toplumsallık ilişkiselliğini yansıtmaktadır. Bu bakımdan Rousseau'nun da en iyi ve en önemli eseri olarak nitelediği Emile ya da Eğitim Üzerine'nin diğer eserleri arasında ayrı bir yeri vardır. Bu önemi vurgulayan Joseph Featherstone şunları yazmıştır: "Şayet düşüncenin tarihte önemli bir yeri olduğu konusunda kuşku duyanlar varsa bu hatalarına çare olmak üzere şu iki adımı atsinlar. Önce Rousseau'nun Aydınlanma'nın insan doğası ve eğitim üzerine büyük yapıtı olan Emile'i okumalılar. Sonra dünyayı dolaşıp küçük çocuklarla ilgilenen ailelere ve okullara bakmalılar. Los Angeles'tan Darusselam'a kadar her yerde ebeveynler ve öğretmenler modernleşmenin kendisi kadar eski ya da yeni olan çocuk yetiştirmenin "doğal" biçimlerini arıyorlar. Rousseau günümüzde hala devam eden aileler, eğitim, siyaset ve modernite hakkındaki uzun sohbetin kurucu terimlerini belirlemiştir." (Featherstone, 1978:167)

J.J.Rousseau (1712-1778) ilk defa çocuğun yetişkinden farklı bir varlık olduğunu görmüş ve çocuğu incelemenin, tanınmanın pedagojinin temel şartı olduğunu söylemiştir. Çocuğun doğuştan itibaren ergenliğe kadar geçirdiği aşamaları ilk ele alan Rousseau'dur. Çocuk gelişimi hakkında ilk sistemli gözlemleri bu filozofa borçluyuz (Oral, 1998:217-220).

1900lü yıllarda İsmail Hakkı (Baltacıoğlu),Vefa İdadisi'nde iken, Rousseau'nun Emile ile tanıştığını ve bu eserin, yaşamında büyük bir ruh devrimi yaptığını ve eseri 51 kez okuduğunu yazmaktadır(Baltacıoğlu, 1998: 60-61).

1.2. Romanın Yapısı

Emile, Önsöz(1-4), Birinci Kitap(5-64), İkinci Kitap(65-206), Üçüncü Kitap(207-280), Dördüncü Kitap(281-510), Beşinci Kitap(511-718) ve Notlar(719-758) olmak üzere yedi başlık altında toplanmıştır.

Rousseau, kitabında hayalinde canlandırdığı Emile'i ilk çocukluk döneminden yetişkinliğe kadar eğitmiş ve doğa ile büyütmüş, kafasındaki ideal insanı oluşturmuştur. Sonunda da bu kişiyi yine kendi kafasında tasarladığı kızla(Sophie) evlendirerek görevini tamamlamıştır.

Birinci Kitap: Bebeklik: Doğuştan ilk çocukluk çağının sonuna kadar

İkinci Kitap: Çocukluğun ikinci devresi: konuşan çocuk çağı

Üçüncü Kitap: İlk gençlik çağı (12-15 yaş)

Dördüncü Kitap: Buluş çağı: İnsanın gerçek kişiliği bu çağda başlar. (15-20)

Beşinci Kitap: Genç adam: Hayata giriş: Sophie'nin eğitimi: Evlilik ve usluluk. Özellikle bu son kitabı, salt erkeği memnun etmek için eğitilmesi gereken bir varlık olarak kadına bakışından dolayı, oldukça eleştirilmiştir.

1.3. Romanda Dikkat Çeken Konular

1.3.1. Modern toplum ve kurumlara eleştiriler;

- Her şey Yaratıcı'nın elinden çıktığında iyidir; insanoğlunun elinde bozulur. (s. 5)(1.Kitap)
- Uygur insan, kölelik içinde doğar, yaşar ve ölür. Doğusunda bir kundak içinde dirilir; öldüğünde bir tabutun içine çivilenir; insan şeklini korudukça kurumlarımız tarafından zincirlenir. (s. 13) (1.Kitap)

- Mürebbinin daha önce eğitim vermiş olması istenir. Bu fazladır; bir insan yalnızca tek bir eğitim verebilir: Başarılı olmak için ikincisi gerekseydi, hangi hakla birincisine kalkışılırdı ki? (s.27) (1.Kitap)

1.3.2. Doğal yaşama ayak uydurarak mutlu olmanın yolları;

- Ona acıya katlanmayı öğretmek değil, onu acıyı hissetmeye alıştırmak gerekir. (s.13) (1.Kitap)
- En çok yaşamış olan insan; en çok yıl saymış olan değil, yaşamı en çok hissetmiş olandır. (s.13) (1.Kitap)
- ...insan yaralandığında onu üzen, yaradan çok korkudur. (s.66)(2.Kitap)
- Emile yaralanmasın diye dikkat etmek şöyle dursun, hiçbir zaman yaralanmaması, acıyı tanımadan büyümesi beni çok üzdi. (s.66) (2.Kitap)
- ...kendilerine düzgün yürümek öğretilmediği için ömürleri boyunca iyi yürüyemeyen kaç insan görürüz ki! (s.67) (2.Kitap)
- Beni öğrencimin sık sık bereleri, ezikleri olacaktır; buna karşılık da her zaman neşeli olacaktır: Sizinkilerin bereleri, ezikleri daha az olsa da, daima sıkıntılı, hep suskun, hep üzgün olurlar.(s.67) (2.Kitap)
- Kendi başlarına daha çok şey yapabildikleri için başkasına başvurmaya daha az gereksinim duyarlar. (s.67) (2.Kitap)
- Doğa çocukların büyüüp adam olmadan önce çocuk olmalarını istiyor. Bu düzeni bozmaya kalkarsak, ne olgunluğu ne de tadı olan ve çürümekte gecikmeyecek turfanda meyveler üretiriz: Genç bilginlere ve yaşlı çocuklara sahip oluruz. (s.87) (2.Kitap)
- Özsaygının rehberi olan sağduyu ortaya çıkana dek, çocuğun, görülüp işitilmek için herhangi bir şey yapmaması, kısacası başkalarına bakarak hiçbir şey yapmaması, yalnızca doğanın kendisinden istediğini yapması önemlidir; o zaman iyilikten başka bir şey yapmayacaktır. (s. 92) (2.Kitap)
- Benim Emile'imnin gözlerinin bir şamdancı dükkanında olmasındansa parmaklarının ucunda olmasını yeğlerim. Gece yarısı, kışın ortasında düşman tarafından uyandırılan Cenevreli ayakkabılarından önce tüfeklerini buldular. Eğer onlar yalınayak yürümesini bilmeselerdi; Cenevre'nin hiç ele geçirilemeyeceğini kim söyleyebilir ki?(s. 167) (2.Kitap)
- Dünyadan başka kitap, olgulardan başka eğitim yoktur.(s.212)(3.Kitap)

1.3.3. Batıl inanç ve yanlış uygulamalara eleştiriler;

- Çocuklar, sakatlanmalarını engellemek için, seve seve kötürüm yapılabiliyorlardı. (s.14) (1.Kitap)
- Bu saçma adet nereden geliyor? Özü bozulmuş bir adetten. Annelerin ilk ödevini küçümseyerek artık çocuklarını beslemek istemedikleri zamanlarda çocukları ücretli kadınlara emanet etmek gerekti. Bu kadınlarda kendilerini yabancı çocukların annesi olarak bulup, doğadan da bir ses çıkmadığından, yalnızca zahmetten kaçınmaya baktılar. Serbest bırakılmış bir çocuğa durmadan göz kulak olmak gerekir; ama adamakıllı bağlı ise, bağırmaalarına aldırış etmeden, bir köşeye atılır.(...)(s.15) (1.Kitap)
- Vücudu ve kolları serbest bırakılmış bir çocuk hiç kuşkusuz kundakla sarılı bir çocuktan daha az ağlayacaktır. (s.54) (1.Kitap)

1.3.4. Anne-baba eğitiminin ve düzenli ailenin önemi;

- Kendi çocuğu yerine başka bir annenin çocuğunu besleyen kadın kötü bir anne iken, nasıl iyi bir sütanne olacaktır? (s. 15) (1.Kitap)
- Aile yaşamının çekiciliği ahlaksızlığa karşı panzehirdir. (s. 19) (1.Kitap)
- Akli başında ama kıt zekalı bir baba onu dünyanın en usta öğretmeninden daha iyi yetiştirecektir; çünkü çaba yeteneğin yerini, yeteneğin çabanın yerini tutmasından daha iyi tutacaktır. (s. 23) (1.Kitap)
- Babalık görevini yerine getirmeyen kişinin baba olmaya hakkı yoktur. (s. 24) (1.Kitap)

1.3.5. Zengin - fakir / köylü - kentli karşılaştırmaları;

- ...bir yoksulu zengin yapmak için yetiştirmek, bir zengini yoksul yapmak için yetiştirmekten daha az mantıklıdır... (s. 29) (1.Kitap)

- En uzun ömürlü insan örnekleri neredeyse tümüyle en çok egzersiz yapmış, en çok yorgunluğa ve çalışmaya dayanmış olanlar içinden çıkıyor. (s. 35) (1.Kitap)
- Zenginler, kodomanlar, krallar, tümü de mutsuzluklarını gidermek için koşturup duranları gördükçe, bundan çocuksu bir gurura kapılan birer çocukturlar ve kendilerine gösterilen özen ile çok övünürler; oysa olgun insanlar olsalardı, kendilerine bu özen gösterilmeyecekti. (s.78)(2.Kitap)
- Acı bilmeyen insan ne insanlığa acımayı ne de acımanın tadını bilir.(s.81)(2.Kitap)
- ...bir insan zenginse ya kendi servetinden kendisi yararlanmaz ya da bundan halk da yararlanır.(s.257)(3.Kitap)
- Zengin ya da fakir, güçlü ya da güçsüz olsun her işsiz vatandaş bir dolandırıcıdır.(s.258)(3.Kitap)

J. J. Rousseau'ya göre, "Bütün insanların yaşaması, fakat hiçbirisinin zenginleşmemesi lazımdır. Yaşamaya lüzumlu olandan fazlası vergi ile alınmalıdır." (Yaşa, 1965, s. 46-57)

- Çiftçi ne kadar köle ise zanaatkar o ölçüde özgürdür, çünkü çiftçinin ürününü alması başkasının insafına kalmış tarlasına bağlıdır. Düşman, kral, nüfuzlu bir komşu ya da açılan bir dava tarlayı elinden alabilir; bu tarla yüzünden başına bir türlü iş gelir: Ama zanaatkar başına dert açılmak istenen bir yerde pılıpırtıyı hemen toplar, işini gücünü yanına alıp çekip gider. (s.258)(3.Kitap)
- Serveti ve eşyayı kendinize bağımlı kılmak için kendinizi bunlardan bağımsız kılmakla işe başlayın. Düşünceyle egemen olmak için düşünceye egemen olmakla işe başlayın.(s.259)(3.Kitap)
- Bir uşak tanıdım. Adam efendisinin resim yaptığını göre göre ressam olmaya kafasına koymuştu. Bu karara varır varmaz eline aldığı kurşunkalemi ancak eline fırça alınca bıraktı, fırçayı da ölünceye dek elinden bırakmadı.(263)(3.Kitap)
- Halkın hiç canı sıkılmaz, yaşamı etkinlik içinde geçer. Eğlenceleri çeşitli olmadığı gibi enderdir de. Uzun yorgunluk günlerinden sonra, birkaç günlük eğlencenin tadını çıkarır. Uzun süren çalışmalarını, kısa süren eğlencelerin izlemesi onun zevkleri için çeşni yerine geçer. Zenginler için büyük bela can sıkıntısıdır. Büyük masraflara girilerek düzenlenmiş bunca eğlence içinde, onların hoşuna gitmek elbirliği eden bunca insanın ortasında, can sıkıntısı onları tüketir ve öldürür. Yaşamlarını can sıkıntısından kaçmak ve ona yakalanmamak çabasıyla geçirirler.(s.504)(4.Kitap)
- Benim hiç değişmez tek formülüm şu olurdu: her durumda hiçbir başka durumla uğraşmaz ve her günü kendi içinde, bir gün öncesinden ve bir gün sonrasında bağımsız olarak ele alırdım. Halkla halk, kırlarda köylü olur, tarımdan söz ettiğimde köylü benimle alay etmezdi. Güdüp kırlarda bir kent kurmaz, bir ilin bir ucunda evimin önüne Tuileries Sarayını koymazdım. İyice gölgelik bir tepenin yamacında bir kır evim olurdu, yeşil panjurlu beyaz bir ev, saman sapından bir dam, her mevsim için en iyisi olsa da ben o iç karartıcı arduvazı değil çok iyi bir seçim yaparak tuğlayı yeğlerdim. Çünkü tuğlanın daha temiz ve daha hoş bir görüntüsü vardır. Benim memleketimde de damlar zaten başka türlü örtülmez. Bu da bana gençliğin o mutlu günlerini anımsatırdı. Avluda bir kümesim olurdu, ahır olarak da bir inek ahırım. Çok sevdiğim süt için. Bahçe olarak da bir sebze bahçesini ayrıca daha sonra sözünü edeceğim meyve bahçesine benzer bir bahçeyi düşünürdüm.(s.508)(4.Kitap)
- Peki, kadınların daha sade bir biçimde ve daha namusluca yaşadıkları o uzak köyler, kentlerdeki o hanımefendilerin kısırlılığını telafi etmeselerdi sizin kentleriniz ne olurdu acaba?(s.518)(5.Kitap)
- Büyük kentlerde ahlak bozukluğu yaşama, küçük kentlerde ise akılla başlar.(s.567)(5.Kitap)
- En namuslu sosyete kadını da belki namusluluğun ne olduğunu en az bilendir.(s.599)(5.Kitap)
- Yabancılar az rastlandıkları yerlerde hoş karşılanır. İnsanı sık sık konuksever olmaya gereksinimi olmayışı kadar konuksever yapan bir şey yoktur. Konukseverliği öldüren, konuk çokluğudur.(s.607)(5.Kitap)
- Bir devleti tüketen, güçsüzlüğüne yol açan büyük kentlerdir. Bunların ürettikleri zenginlik görünüşte kalır ve düşseldir. Bu da çok para ama az sonuç demektir.(s.698)(5.Kitap)

1.3.6. Çocuklarda şartlandırma yapılmaması gerektiğine dair görüşleri;

- Çocuğun kazanmasına izin verilmesi gereken tek alışkanlık, hiçbir alışkanlık edinmemesidir. (s. 45) (1.Kitap)
- ...yeni nesnelere, onlardan etkilenmeden görme alışkanlığı bu korkuyu giderir. Örümcek derdi olmayan temiz evlerde yetiştirilmiş çocuklar örümcekten korkarlar ve bu korku çoğu zaman büyüdüklerinde de geçmez. Ben örümcekten korkan ne erkek, ne çocuk, ne de kadın, hiç köylü görmedim. (s. 45) (1.Kitap)

- Çocuklar girişimlerinde inatçıdırlar; sizde onlara kıyasla inattan çok sebat varsa, usanır ve bir daha bu işe kalkışmazlar. İşte, onlar ağlamaktan böyle kurtarılır ve ancak acı kendilerini buna zorladığında gözyaşı dökmeye alışırlar. (s.55) (1.Kitap)
- Çocuklar konuşmaya başladıklarında daha az ağlarlar. Bu gelişme doğaldır. Bir dilin yerini başka bir dil almıştır. Acı çektiklerini sözlerle dile getirebilir duruma gelir gelmez, acı sözle anlatılamayacak kadar şiddetli değilse, bunu neden haykırışlarla dile getirsinler ki? Yine de ağlamaya devam ediyorlarsa, bu çevrelerindeki insanların suçudur. (s.65)(2.Kitap)
- Bir çocuk bir yerini acıttığında, yalnız ise, duyulmak umudu olmadıkça, çok ender olarak ağlar. (s.66) (2.Kitap)
- Onun kötülük yapmasını yasaklayacak yerde, kötülük yapmasını engellemek yeter. (s.79) (2.Kitap)
- Bir çocuğu gitmek istediğinde yerinde kalmaya, yerinde kalmak istediğinde de gitmeye zorlamamak gerekir. (s.79) (2.Kitap)
- Çocuğunuzu mutsuz kılmanın en kesin yolunu biliyor musunuz? Onu her şeyi elde etmeye alıştırmak; çünkü gidermesi kolay arzuları durmadan arttığı için er ya da geç, olanaksızlık karşısında bu arzuları ister istemez geri çevirmek zorunda kalacaksınız ve bu alışılmamış geri çevirme onu arzu ettiği şeyden yoksun kalmasından daha çok üzecektir. Önce elinizdeki bastonu isteyecek, yakında saatinizi sonra da uçan kuşu isteyecektir; parladığını gördüğü yıldızı da, göreceği her şeyi de; Tanrı değilseniz onu nasıl memnun edeceksiniz. (s.82) (2.Kitap)
- Fazla incelikle yetiştirilmiş insanlar ancak kuş tüyü yataklarda uyuyabilirler, tahta üzerinde uyumaya alışmış insanlar ise her yerde uyuyabilirler.(s.152) (2.Kitap)

1.3.7. Çocuk eğitiminde dikkat edilmesi gereken hususlara dair görüşleri:

- ...öğrenciye ilkeler öğretmektense, bunları bulması sağlanmalıdır. (s. 28) (1.Kitap)
- Her şeye dokunmak ister, her şeyi eline almak ister: Onun bu merakına hiç karşı çıkmayın; bu merak ona çok gerekli bir çiraklık duygusu esinler. (s.47) (1.Kitap)
- ...Örneğin çocuk gördüğü bir şeyi istiyorsa ve bu da ona verilebilir bir şeyse, o zaman bu şeyi çocuğa vermektense, çocuğu ona götürmek daha doğru olur... (s.51) (1.Kitap)
- Çocuklar, gereksiz güce sahip olması şöyle dursun, doğanın onlardan istediği her şey için yeterli güce bile sahip değiller; öyleyse, doğanın onlara verdiği ve kötüye kullanmasını bilmedikleri tüm gücün kullanımını yine onlara bırakmalıdır. Birinci özdeyiş.
- Onlara yardım edip gerek zekada, gerek güçte, bedensel gereksinim nitelikli her şeyde eksiklerini tamamlamak gerekir. İkinci özdeyiş.
- Onlara yapılan yardımda, hayali ya da nedensiz arzuya hiç yer vermeden, yalnızca gerçekten yararlı olanla yetinmelidir; çünkü hayal, bu hayale yol açılmazsa, doğal olmadığı için, onları hiç tedirgin etmeyecektir. Üçüncü özdeyiş.
- Hiçbir şeyi gizlemesini bilmedikleri bir yaşta, arzularında doğrudan doğruya doğadan gelenle, düşünceden geleni ayırt etmek için, dillerini ve işaretlerini özenle incelemelidir. Dördüncü özdeyiş.
- Bu kuralların asıl amacı, çocuklara daha çok gerçek özgürlük ve daha az egemenlik tanımak, kendi kendilerine daha çok şey yapmalarını ve başkasından daha az şey istemelerini sağlamaktır. (s. 54) (1.Kitap)

Onların önünde her zaman doğru, kurallara uygun biçimde konuşun. Herkesten çok, sizden hoşlanmalarını sağlayın ve dillerinin siz hiçbir zaman düzeltmeksizin sizin dilinize göre yavaş yavaş arılaşacağından emin olun. (s.58) (1.Kitap)

- ...büyük insan güçlü bir varlık, çocuk da zayıf bir varlıksa, bunun nedeni büyük insanın çocuktan daha çok mutlak güce sahip olması değil, büyük insanın doğal olarak kendi kendine yetmesi, çocuğun ise kendi kendine yetememesidir. Büyük insanın dolayısıyla daha çok istekleri, çocuğun da daha çok hayalleri olmalıdır.(s.77)(2.Kitap)
- Çocuk zayıflığını hissetmeli, bundan acı çekmemelidir; bağımlı olmalı ama boyun eğmemelidir; istemeli ama buyurmamalıdır. (s.77) (2.Kitap)
- Arzularını istediği için değil, gereksinimi olduğu için yerine getirin. Bir şey yaptığında, karşısındakinin boyun eğdiğini sanmasın, onun için bir şey yapıldığında da söz geçirme gücüne sahip olduğunu sanmasın. (s.79) (2.Kitap)
- Canları istediğinde zıplamalı, koşmalı, bağırmalıdır. Tüm hareketleri, güçlenmeye çalışan bünyelerinin gereksinimleridir.(s. 79) (2.Kitap)

- İsteddiğini sözle dile getirebilir ve istediğini, daha çabuk elde etmek ya da geri çevirmeyi atlatmak için, gözyaşlarıyla destekleyebilir duruma gelir gelmez, bu isteği asla kabul edilmemelidir. (s.79-80) (2.Kitap)
- Çocukların acı çekmelerine aldırış etmezseniz, onların sağlığını, yaşamını tehlikeye atarsınız, onları fiilen mutsuz kılarırsınız; çok özen göstererek onları her türlü huzursuzluktan, tedirginlikten uzak tutarsanız, onlara büyük mutsuzluklar hazırlarsınız, onları dayanıksız, hassas kılarırsınız; onları insani durumların dışına çıkarırsınız, bir gün size karşın bu duruma geri dönerler. (s.81) (2.Kitap)
- Bir çocuğun beslendiği düşüncelerinin basitliğinin yol açacağı saflıklar asla onun yüzüne vurmamalı ve onun öğreneceği biçimde belirtilmemelidir. Yersiz bir kahkaha altı aylık çabanızı bozarak tüm yaşam botunca telafisi olanaksız bir zarara yol açabilir. (s.99) (2.Kitap)
- Kötü huylu çocuğunuz dokunduğu her şeyi bozuyor mu? Hiç kızmayın, bozabileceği şeyi erişebileceği uzaklık dışında tutun. Kullandığı mobilyaları mı kırıyor? Ona başkalarını vermektense hiç acele etmeyin; bırakın yoksun kalmasının acısını hissetsin. Odasındaki pencerelerin camlarını mı kırıyor? Nezlele yakalanmasına aldırış etmeden, bırakın rüzgar gece gündüz üstüne essin; çünkü deli olmaktansa nezle olması daha iyidir.(s.104) (2.Kitap)
- Platon çok katı olduğu sanılan “Devlet”inde çocukları yalnızca şenliklerle, oyunlarla, şarkılarla, eğlencelerle yetiştirir; onlara iyi eğlenmeyi öğrettiğinde her şeyi yapmış gibidir... (s.115) (2.Kitap)
- Çocuğun kaprislerine karşı çıkacaksınız, ama haksızsınız. Çocukların kaprisi hiçbir zaman doğanın değil, kötü bir disiplinin ürünüdür. Çünkü bu çocuklar ya boyun eğmiş ya da buyurmuşlardır; yüz kez söyledim, ne biri ne öteki olmalı.(s.138) (2.Kitap)
- Makedonya kralı Büyük İskender’in, doktoru tarafından zehirleneceğini haber almış olmasına rağmen hasta yatağında bu doktorun kendisine verdiği ilacı korkmadan içip iyileşmesinin öyküsünü mürebisinden dinleyip, bundan etkilenen bir çocuktan bahsediyor. Çocuk etkilendiği öyküyü sofrada davetlilerle paylaşıyor ve davetlilerde bu öykü üzerine Büyük İskender’in metaneti, yürekliliği üzerine düşüncelerini paylaşıyorlar. Jean-Jacques çocuğu kenara çekip sohbet ettiğinden onun bu öyküde bambaşka bir şeyden etkilendiğini öğreniyor: On beş gün önce çocuğa bir ilaç verilmiş ve çocuk bu ilacı büyük bir zorlukla içmiş hala ağzında en ufak bir tiksinti duymadan, bir dikişte içmesi(2.Kitap)
- La Fontaine’in masalları tüm çocuklara öğretiliyor, ama içlerinde bunları anlayan bir teki bile yoktur; anlasalardı, bu daha beter olurdu, çünkü masaldan çıkan ahlak dersi o kadar karışık ve yaşlarına göre o kadar oransızdır ki onları erdemden çok kötülüğe itecek gibidir. (s. 124) (2.Kitap)
- ...Böylece anılan ilk masalın (Karga ile Tilki) dersi çocuk için en bayağı dalkavukluk, ikincisinininki (Ağustos Böceği ile Karınca) acımasızlık, üçüncüsününinki(?) adaletsizlik, dördüncüsününinki (Aslan ile Sinek) yergi, beşincisinininki (Zayıf Düşmüş Kurt ile Semiz Köpek) bağımsızlık dersidir. (s.129) (2.Kitap)
- Okuma çocukların belasıdır ve neredeyse ona vermeyi bildiğimiz tek uğraştır. Emile, ancak on iki yaşında bir kitabın ne olduğunu bilecektir.(s.132) (2.Kitap)
- Size kendisi sorular sorarsa merakını gidermek için değil, beslemek için olabildiğince yanıt verin: Özellikle de bilgi edinmek için soru soracak yerde, saçmalamaya ve size budalaca sorular sormaya başladığını fark ettiğinizde, bilgi edinmeyi değil, yalnızca sizi sorularına tutsak etmeyi düşündüğünden emin olarak, hemen durun. (s.219) (3.Kitap)
- Öğrencilere bir konuyu sıradan anlatmak yerine, onun kafasına “Bu neye yarar?” sorusunu oluşturmaktansa; onlara önce neye yarayacağını basitçe gösterip, konuyu aktarmanın daha doğru olduğuna değiniyor. Astronomiyi öğrenmenin öğrencisine ne faydası olacağını anlatabilmek için ona bir oyun hazırlıyor, bu oyun sonunda Eminle kendisi; “Astronomi de bir işe yarıyormuş.” diyor. (Evlerini bulmak için gölgenin yönünden faydalanıyorlar. (s.s.233-236) (3.Kitap)
- Emile, mesleğini öğrenirken, ben de bu mesleği onunla birlikte öğrenmek isterim; çünkü ancak birlikte öğreneceğimiz şeyleri iyi öğreneceğimizden eminim.(s.267) (3.Kitap)
- Büyüklere yalan söylemenin kötü olduğunu çocuklara öğretebilmek için, büyükler çocuklara yalan söylemenin daha tehlikeli olduğunu hissetmelidir. (s. 290)(4.Kitap)
- Onlara edep ve dürüstlük dersleri vermek, utanılacak ve dürüstlükten uzak şeyler olduğunu öğretmek demektir; bu onlarda bu şeyleri öğrenmek için gizli bir haz uyandırmak demektir. (s.291)(4.Kitap)
- Bir annenin çocuğunu kandırmadan bu sorudan yakasını sıyırmak için düşünebileceği en kısa yol onu susturmaktır.(s. 292)(4.Kitap)

- Bir genç için en kötü tarihçiler, yargıda bulunanlardır. Genç, olaylar hakkında kendisi yargıda bulunsun. İnsanları tanımayı böyle öğrenir. Yazarın yargısı ona durmadan yol gösterirse, her şeyi başkasının gözüyle görür, bu gözden yoksun kalınca da artık hiçbir şey göremez olur. (s. 326)(4.Kitap)
- Gençlere sözlerle değil, eylemlerle ders verin; deneyimin onlara öğretebileceği şeylerden hiçbirini kitaplardan öğrenmesinler.(s.345)(4.Kitap)
- Çocuklara göre her şey sonsuzdur; onlar hiçbir şeye sınır koymazlar; ölçüyü çok uzun tuttuklarından değil, anlama güçleri kısa olduğundan.(s. 354)(4.Kitap)
- Bilimleri öğrenmenin bir çağı olduğu gibi, görgü kurallarını iyi öğrenmenin de bir çağı vardır. Bu kuralları çok erkenden öğrenen kişi onu tüm yaşamı boyunca seçimsiz, düşünmeden ve yeterince yaşasa da hiçbir zaman yaptığını iyi bilemeden uygular.(s.466)(4.Kitap)
- Öğrencime karşı sert ve soğuk davranırsam güvenini kaybederim ve çok geçmeden benden gizlenir. Ona karşı hoş, uysal davranmak ya da yanlışlarına göz yummak istersem, korumam altında olması ne işe yarar? O zaman onun düzensizliğine izin vermiş ve vicdanını rahat ettirmiş olurum, ama benim vicdanım rahatsız olması pahasına.(s.467)(4.Kitap)
- Bir şeye göz yummak gerektiğini sanan kişi çok geçmeden her şeye göz yummak zorunda olduğunu görür. Hoş görülen ilk aşırılık başka bir aşırılığa yol açar ve bu zincirleme art arda gelişir. (s.s. 477-478)(4.Kitap)
- Eğer öğrencinizi zayıflıklarından kurtarmak istiyorsanız, kendi zayıflıklarınızı gösterin. O hissettiği mücadeleyi sizde görsün; size bakarak kendine egemen olmayı öğrensin.(s. 478)(4.Kitap)

1.3.8. Yaşamakta olduğumuz ortamdan keyif almanın yolları;

- İnsan olduğu şey ile yetinirse çok güçlüdür, insanlığın üstüne çıkmak isterse çok zayıftır. (s.72) (2.Kitap)
- Eğer ölümsüz olsaydık çok mutsuz insanlar olurduk. Kuşkusuz ölmek acı bir şey; ama hep yaşamayacağımızı ve daha iyi bir yaşamın, bu dünyadaki yaşamın acılarını sona erdireceğini ummak da hoş bir şeydir. (s.72) (2.Kitap)
- Şu dünyadan ne kadar çabuk geçiyoruz! Yaşamın ilk dörtte biri yaşamın tadını çıkarmasını bilemeden; son dörtte biri de artık tadını çıkaramaz olduktan sonra geçip gidiyor. Önce yaşamını bilmiyoruz, çok geçmeden de bilecek gücümüz kalmıyor. Bu iki yarasız ucu ayıran arada ise zamanın geride kalan dörtte üçü uykuyla, acılarla, zorlamalarla, her türlü zahmetle geçiyor. Yaşam kısa, ama az sürdüğü için değil, daha çok bu kısalık içinde onun tadına varacak neredeyse hiçbir zaman bulamadığımız için. Ölüm anının doğum anından
- uzak olması boşunadır, aradaki alan iyi doldurulmadıkça yaşam her zaman çok kısa sürer.(s. 281)(4.Kitap)
- Hayal gücü bizi mutlu insanın yerine değil, daha çok mutsuz insanın yerine koyar; bu iki durumdan birinin ötekine göre bizi daha çok etkilediğini hissederiz. Acıma tatlı bir duygudur, çünkü kendimizi acı çeken kimsenin yerine koymakla yine de onun gibi acı çekmiyor oluşumuzun sevincini duyarız. Haset ise acı bir duygudur, çünkü mutlu bir insanın görünüşü, haset eden insana, kendisini onun yerine koymak bir yana, onun yerinde olmamanın üzüntüsünü de verir. (s. 298)(4.Kitap)
- Birinci Özdeyiş: İnsan yüreğinde, bizden daha mutlu olanların değil, yalnızca bizden daha acınacak durumda olanların yerine geçme isteği vardır.(s. 301)(4.Kitap)
- İkinci Özdeyiş: İnsan başkasının mutsuzluklarından, ancak bunlardan kendisini bağışık sanmıyorsa acı duyar.(s.302)(4.Kitap)
- Üçüncü Özdeyiş: Başkasının mutsuzluğuna acıma, bu mutsuzluğun çokluğu ya da azlığı ile değil, bu mutsuzluğun acısını çekenlere karşı beslenen duygunun derecesiyle ölçülür.(s.303)(4.Kitap)
- Fazla hızlı bir gelişmenin hızını azaltmak elde olmayınca, bu gelişmeye uygun düşebilen gelişmeleri de aynı hızla sürdürmek gerekir.(s. 359)(4.Kitap)
- Eğer olduğumuzla yetinseydik, yazgımızdan yakınmazdık; ama düşsel bir mutluluğu aramak için kendimize bin türlü gerçek acı veriyoruz. Biraz acıya katlanmasını bilmeyen insan çok acı çekmeyi beklemelidir. (s.392)(4.Kitap)
- İnsanlar yaşamın kısa olduğunu söylüyorlar, oysa ben onların yaşamı kısaltmaya çalıştıklarını görüyorum.(s.602)(5.Kitap)

- Ben atla gitmekten daha hoş tek bir yolculuk biçimi bilirim: Yayan gitmek. Dilediğin vakit yola çıkarsın, istediğin yerde durursun, istediğin kadar, az ya da çok, egzersiz yapmış olursun.(s.604)(5.Kitap)
- İnsan doğasının romanı yeterince güzel bir romandır. Bu roman yalnızca benim bu kitabımda bulunuyorsa, kabahat bende mi? Bunun benim türümün öyküsü olması gerekiyordu: Bu öyküyü bozan sizlersiniz; kitabımı da sizler romana çevirdiniz.(s.611)(5.Kitap)
- İnsan yaşamının kararsızlığı içinde, şimdiki zamanı geleceğe feda etmek gibi yalancı bir ihtiyatla davranmaktan özellikle kaçınalım. Çünkü bu, çoğu zaman, var olanı hiç var olmayacak olana feda etmektir.(s.616)(5.Kitap)
- Yeni bir yaşa girerken gençlerin bir önceki yaşı küçük görmemelerini, yeni alışkanlıklar kazanırken eskileri bırakmamalarını ve ne zaman başladıklarına bakmadan her zaman iyi olanı yapmayı sevmelerini sağlarsanız, ancak o zaman işinizi başarmış olacağınız gibi, ömürlerinin sonuna kadar da onlardan emin olursunuz.(s.639)(5.Kitap)
- Mutlu ve akli başında yaşamak istiyor musun? O zaman yüreğini hiç kaybolmayan güzelliğe bağla; durumun arzularını sınırlandır; ödevlerin eğilimlerinden önce gelsin; zorunluluk yasasını ahlaksal şeylere yay: Elinden alınabilen şeyi kaybetmeyi öğren; erdem sana buyruğunda her şeyi bırakmayı, kendini olayların üstüne koymayı, yüreğini bunlardan yaralamadan önce ayırmayı, hiçbir zaman sefil olmamak için kara günde cesur olmayı, hiçbir zaman suçlu olmamak için görevinde dayanıklılık göstermeyi öğren.(s.662)(5.Kitap)

1.3.9. Çocuklara verilen din eğitimi hakkındaki görüşleri

- Çocukların ve bir çok yetişkin insanın dinsel inancı bir coğrafya konusu gibidir. Mekke'de değil Roma'da doğdukları için ödüllendirilecekler midir? Birine Muhammedin Tanrı'nın peygamberi olduğu söyleniyor, o da Muhammet Tanrı'nın peygamberidir diyor; başka birine Muhammet'in bir dalavereci olduğu söyleniyor, o da Muhammet bir dalaverecidir diyor. İkisinin de yeri değişmiş olsaydı, her biri ötekinin söylediğini doğrulardı. Birini cennete ötekini cehenneme göndermek için birbirine bu kadar benzer niteliklerden yola çıkılabilir mi? Bir çocuk Tanrı'ya inandığını söylerse, Tanrıya değil, ona Tanrı diye bir şeyin var olduğunu söyleyen kişiye inanır. (s.356)(4.Kitap)
- Çocukların zihnine kazınan biçimsiz Tanrı görüntülerinin en büyük kötülüğü, bunların orada ömürleri boyunca kalması ve büyüdüklerinde çocukluklarındaki Tanrı'dan başkasını tasarlayamamalarıdır. (s.358)(4.Kitap)
- Her kız annesinin dinini her kadın da kocasının dinini kabul etmelidir.(s.544)(5.Kitap)
- Genç kızların dinlerini iyi bilmeleri özellikle de sevmeleri önemlidir, ama erkenden öğrenmeleri o kadar da önemli değildir.(s. 545)(5.Kitap)
- Onlara din konularını öğretirken bunları soru-yanıt şeklinde değil, doğrudan doğruya açıklayın.(s.546)(5.Kitap)
- Bizim din dersi kitabında gördüğüm ilk soru şudur: Sizi kim yarattı ve dünyaya getirdi? Bu soruya küçük kız, bunun annesi olduğuna pekala inandığı halde, duraksamadan Tanrı diye yanıt verir. Burada anladığı tek şey, anlamadığı bir soruya hiç anlamadığı bir yanıt vermiş olduğudur.(s.546)(5.Kitap)
- Kızlarınızı tanrıbilimci ve bilgiç yapmayın, onlara yalnızca insan bilgeliğine yarayan tanrısal şeyleri öğretin.(s.554)(5.Kitap)
- Ahlaksal gerçek var olan değil, iyi olan şeydir.(s.561)(5.Kitap)
- Genç kızlara iyi ahlak sevgisi mi aşlamak istiyorsunuz? Onlara durmadan "Ağırbaşlı olun!" demeden, öyle olmakta büyük bir çıkarları olduğunu gösterin. Ağırbaşlı olmanın tüm değerini hissettirirseniz, onlara ağırbaşlılığı sevdirebilirsiniz. Bu çıkarı uzakta, gelecekte göstermek yetmez. Bunu onlara şimdi, yaşlarına uygun ilişkilerin içinde, sevgililerinin karakteri içinde gösterin. Onlara iyiliksever erkeği, değerli erkeği betimleyin. Onlara böyle bir erkeği tanımayı, sevmeyi, kendilerini düşünerek sevmeyi öğretin. Dost, eş, sevgili olsalar da, yalnızca böyle bir erkeğin onları mutlu kılabileceğini kanıtlayın.(s.572)(5.Kitap)
- Bellekte kesintiye yol açan büyük hastalıklarsa, ahlakta da kesintiye yol açan büyük tutkulardır.(s.638)(5.Kitap)

1.3.10. Modern toplum ve kurumlara eleştiriler

- ...düzeni üreten düzen aşkının adı iyiliktir; düzeni koruyan düzen aşkının adı da adalettir. (s.393)(4.Kitap)
- Adaletli ol, mutlu olursun. Ama bugünkü koşullara bakılırsa, böyle bir şey söz konusu değil. Kötü, mutluluk içinde yaşıyor; adaletli ise , eziliyor. Bu bekleyiş boşa çıkınca içimizde nasıl bir öfke uyanıyor!
- ...ister istemez mutsuzlara acırız. Acılarına tanık olduğumuzda biz de acı çekeriz. En ahlaksız insanlar bile bu eğilimden tümüyle kurtulamazlar. Bu eğilim onları kendileriyle çelişkiye düşürür; yoldan gelip geçenleri soyan bir hırsız, çıplak yoksulları giydiren; en azılı katil bile baygınlık geçirip düşmek üzere olan bir insanı tutar.(s.402)(4.Kitap)
- Tüm dünya uluslarına bir göz atın, tüm tarihleri baştan başa okuyun. Bunca insanlık dışı ve tuhaf mezhep içinde, bu inanılmaz ahlak ve karakter çeşitliliği içinde, her yerde aynı adalet ve dürüstlük fikirlerini, her yerde aynı iyilik ve kötülük ilkelerini bulursunuz.(s.403)(4.Kitap)
- Vicdan çekingendir; bir köşeye çekilmeyi, dinginliği sever; kalabalık ve gürültü onu ürkütür, onun doğmasına yol açtığı söylenen önyargılar en acımasız düşmanlarıdır; onların önünden kaçır ya da susar; onların gürültülü sesi onun sesini boğar ve duyulmasını engeller.(s.407)(4.Kitap)
- İyi insan her şeye göre kendini düzenler, kötü insan ise her şeyi kendine göre düzenler. Kötü insan kendisini her şeyin merkezi yapar; iyi insan yarıçapını ölçer ve çemberin üzerinde kalır.(s.409)(4.Kitap)
- Bizi yönetenler sanatçılardır, büyüklerdir, zenginlerdir, onları yönetenler de çıkarları ya da gururlarıdır.(s.488)(4.Kitap)

1.3.11. Kadın-erkek karşılaştırmaları

- Cinsiyete bağlı olan her konuda ise kadınla erkek arasında her yerde uygunluk ve her yerde ayırım vardır. Onları birbirleriyle kıyaslamadaki güçlük her birinin yapısında cinsiyete bağlı olanla bağlı olmayan şeyi belirlemenin güçlüğünden ileri gelir. Karşılaştırmalı anatomi yoluyla ya da yalnızca gözden geçirmeye aralarında cinsiyete bağlı değilmiş gibi görünen genel ayrımlar bulunabilir. (s.512)(5.Kitap)
- Doğa kadına cinsel isteği uyandırmak için erkeğe bu isteği tatmin etsin diye sağladığı kolaylıktan daha çok kolaylık sağlayarak, erkeği bu isteğe sahip olmasına karşın kadının keyfine bağımlı yapar. Kadının onu her zaman daha güçlü olduğunu kabul etmesini sağlamak için de onu kadının hoşuna gitmeye çabalamaya zorlar.(s.515)(5.Kitap)
- Kadınlar, güçlenirlerse erkekler daha da güçlü olurlar; erkekler gevşerlerse kadınlar daha da gevşek olurlar: İki sınır eşit olarak değişirse fark aynı kalır.(s.519)(5.Kitap)
- Kadın ve erkek birbirleri için yaratılmışlardır, ama karşılıklı bağılıkları eşit değildir. Erkekler kadınlara cinsel istekleri dolayısıyla bağılıdır; kadınlar ise erkeklere hem cinsel istekleri hem de gereksinimleri dolayısıyla bağılıdır. Kadınlar olmasa biz erkekler yaşayabiliriz, ama biz olmasak kadınlar yaşayamaz. (s.522)(5.Kitap)
- Erkek yaptıklarında başına buyruktur ve başkalarının düşüncelerine aldırış etmeyebilir, ama kadın yaptıklarında görevinin ancak yarısını yerine getirir ve hakkında ne düşünüldüğü onun için gerçekte ne olduğu kadar önemlidir. (s.523)(5.Kitap)
- Beden, böyle denebilirse, ruhtan önce doğduğuna göre verilecek ilk eğitim beden eğitimidir. Kadınlara tüm yaptıklarını incelik yapacak kadar güç gereklidir, erkeklere ise tüm yaptıklarını kolaylıkla yapacak kadar ustalık gerekir.(s.525)(5.Kitap)
- Kadın çenebazdır. Erkekler daha çabuk, daha kolay ve daha hoş konuşurlar. Çok konuşmakla da suçlanırlar. Böyle olması doğaldır ama ben suçlamayı seve seve övgüye dönüştüreceğim. Onlar da ağız ve gözler aynı etkiyi taşır ; hem de aynı nedenle. Erkek bildiğini söyler, kadın ise hoş gidecek olanı. Erkeğin konuşmak için bilgiye, kadının ise sağbeğeniye gereksinimi vardır. Erkeğin başlıca konuşma konusu yararlı şeylerdir, kadının ise hoş giden şeylerdir. Her ikisinin konuşmalarındaki ortak noktalar yalnızca gerçeği yansıtan noktalar olmalıdır.(s.542)(5.Kitap)
- Erkekler insan yüreğini kadınlardan daha iyi anırlar; ama kadınlar insanların yüreğindeki erkeklerden daha iyi okurlar. Deneysel ahlaki bulmak sanki kadınlara bunu sistemleştirmek ise biz erkeklere düşer. Kadın daha tinseldir, erkeğe daha çok zekaya sahiptir. Kadın gözlemler, erkek düşünceler yürütür.(s.563)(5.Kitap)

- Erkeklerde olduğu gibi kadınlarda da yürek canlanır canlanmaz oburluk baskın bir kusur olmaktan çıkar. (s.577)(5.Kitap)
- Erkeklerin kadınların niteliklerinin yargıcı oldukları gibi, kadınlar da erkeklerin niteliklerinin yargıcısıdır.(s.581)(5.Kitap)
- Eğitimli bir erkek için, hiç eğitimsiz bir kadını, dolayısıyla eğitimsiz tabakadan gelen birini almak uygun olmaz.(s.599)(5.Kitap)
- Genellikle erkekler kadınlardan daha az vefalıdır ve mutlu aşktan kadınlara göre daha erken bıkarlar. Kadın erkeğin vefasızlığını uzaktan sezer ve bundan kaygı duyar; onu daha da kışkırtan işte budur. Erkek gevşemeye başlayınca, kadın onu elinden kaçırmamak düşüncesiyle, vaktiyle onun kendisinin hoşuna gitmek için gösterdiği tüm özeni şimdi aynen ona göstermek zorunda kalınca, ağlar, onun gibi küçülür ve ender olarak aynı başarıya ulaşır. (s.711)(5.Kitap)

1.3.12. Eş seçiminde dikkat edilmesi gereken hususlar

- Emile'in gerçek babası benim. Onu adam etmiş olan da benim. Eğer onu seçtiği, daha doğrusu benim seçeceğim kimse ile evlendirecek eğitici ben olmasaydım, onu yetiştirmeyi kabul etmezdim.(s.596)(5.Kitap)
- Erkek daha aşağı düzeyde birisiyle evlendiğinde, aşağı düzeye inmiş olmaz, eşini yüceltir. Tersine, düzeyinin üstünde bir kadın almakla, kendisi de yücelmeden, o kadını aşağılatmış olur.(s.597)(5.Kitap)
- Bilgiç bir kadın, kocası, çocukları, dostları, uşakları herkes için bir felakettir. O güzelim üstün yeteneğinin yüce doruklarından bakarak, tüm kadınlık görevini küçük görür.(s.599)(5.Kitap)
- Evlilikte kadının çok güzel olmasını aramaktansa bundan kaçmak gerekir gibi geliyor. Güzellik, sahip olduktan sonra çabucak yıpranır.(s.600)(5.Kitap)
- Güzellik de dahil her leyin ortalamasını arzulayın. Aşk değil de iyi yürekliliği esinleyen sevimli ve kibar bir yüz her zaman yeğlenmelidir.(s.601)(5.Kitap)
- Emile gibi doğanın öğrencisi olan Sophie, Emile'e başka herhangi bir kızdan daha çok uygundur, onun için yaratılmıştır. Sophie bu adamın karısı olacaktır. Soy ve meziyet açısından Emile'e eşittir, ama servet açısından ondan daha aşağıdadır.(s.601)(5.Kitap)

1.3.13. Kadının özellikleri

- Kadının yalnızca sadık olması değil, kocası yakınları ve herkes tarafından da böyle görülmesi gerekir. Kadın alçakgönüllü, dikkatli, ihtiyatlı olmalı ve kendi vicdanında olduğu kadar başkalarının gözünde de erdeminin kanıtını taşımalıdır. (s.518)(5.Kitap)
- Kadın yaratılışı gereği kendini beğendirmeyi sever, ama bu hali düşüncelerine göre şekil ve amaç değiştirir. Bu düşüncelerini doğanın düşüncelerine uydurursa kadın o zaman kendisine uygun olan görgüye sahip olacaktır.(s.524)(5.Kitap)
- Kız çocukları neredeyse doğuştan süslenmeyi severler. Güzelliklerinden yeterince hoşnut olmadıkları için kendilerinin güzel bulunmasını isterler. (s. 524)(5.Kitap)
- Spartalı kızlar, erkekler gibi askeri talim görüyorlardı, ama savaşa gitmek için değil, günün birinde savaşın yorgunluklarına direnebilecek çocuklar yetiştirmek için. (s.525)(5.Kitap)
- ...dünyanın tüm ulusları içinde, eski Yunanistan kadar kadınları hem daha akli başında hem de daha sevimli olan ve ahlakla güzelliği bir araya getiren hiçbir ulus bulunmadığı kuşku götürmez. (s.526)(5.Kitap)
- Kızlar her zaman söz dinler olmalı, ama anneler her zaman katı olmamalıdır. genç bir kızı uysal yapayım derken mutsuz yapmamalı; ölçülü yapayım derken de alıklaştırmamalıdır.(s.533)(5.Kitap)
- Kurnazlık kadın cinsine özgü doğal bir yetenektir.(s.533)(5.Kitap)
- Kadın süsüyle göze çarpabilir, ancak kişiliğiyle kendini beğendirebilir. Giyim kuşamlarımız bizim kişiliğimiz değildir. Çoğu zaman özentili ola ola güzelliklerini yitirirler.(s.535)(5.Kitap)
- Çok pahalı süsler kişinin kendisini değil, mevkiini gösterme merakının göstergesidir. (s.536)(5.Kitap)
- Kadınlara çekinmeden kadınlık eğitimi verin. Cinsiyetlerinin görevlerini sevmelerini sağlayın. Alçakgönüllü olsunlar. Ailelerine dikkat etmeyi, evlerinde ev işleriyle uğraşmayı bilsinler. O zaman gösterişli giyim kuşam merakı kendiliğinden ortadan kalkacak, böylece kadınlar daha zevkli giyineceklerdir. (s.537)(5.Kitap)

- Yaşam, sağlık, akıl, rahatlık her şeyden önce gelir; refah olmayınca güzellik de olmaz; incelik bitkinlik değildir. Hoşa gitmek için de sağlıksız olmamak gerekir. İnsan acı çekerse acıma duygusu uyandırır, ama zevk ve haz sağlığın tazesini ister.(s.527)(5.Kitap)
- Kızlar, bu ilk yaşlarda iyiyle kötüyü henüz ayırt edemeyecekleri için, kimsenin hakemi olamazlar. Kural olarak, hitap ettikleri kimselere yalnızca hoş şeyler söylemeyi benimsemelidirler. (s.542)(5.Kitap)
- Erkek çocuklara uygun olmayan sorular sormaları için izin verilmemesi gerekiyorsa, böyle sorular sormak kızlara da haydi haydi yasaklanmalıdır.(s.543)(5.Kitap)
- Soru sormalarına izin vermeden, onlara çok sorular yöneltilmesini, onları konuşturmaya özen gösterilmesini, kolayca konuşturabilmek için, hemen yanıt vermeleri için, zihinlerini açmak, dillerini çözmek için sinirlendirilmelerini isterim. (s.543)(5.Kitap)
- Her kız annesinin dinini her kadın da kocasının dinini kabul etmelidir.(s.544)(5.Kitap)
- Genç kızların dinlerini iyi bilmeleri özellikle de sevmeleri önemlidir, ama erkenden öğrenmeleri o kadar da önemli değildir.(s. 545)(5.Kitap)
- Hazırcevaplık, kavrama gücü, ince gözlemler kadınların bilimidir; bunlardan yararlanma ustalığı ise yeteneklerinin işidir.(s.560)(5.Kitap)
- ...onlar için cinslerine özgü görevleri bilmek bunları yerine getirmekten daha kolaydır. Öğrenmeleri gereken ilk şey, yararlarını göz önüne alarak görevlerini sevmektir.(s.562)(5.Kitap)
- Zayıf olan ve dışarıda hiçbir şey göremeyen kadın, zayıflığının eksikliğini gidermek için ortaya koyabildiği tüm etkenleri değerlendirir ve bir karara varır. Bu etkenler erkeğin tutkularıdır. Kadının mekanizması erkeğinkinden daha güçlüdür. Tüm kumanda araçları erkek yüreğini çok sarsar.(s.563)(5.Kitap)
- Dünya kadınların kitabıdır: Bu kitabı kötü okurlarsa, kabahat onlardadır ya da bir tutku onları kör etmiştir.(s.564)(5.Kitap)
- Kendi evine sahip olma zevki baba ocağında alınır. Annesinin yetiştirmedeği kadınlar, çocuklarını yetiştirmeyi sevmeyeceklerdir.(s.566)(5.Kitap)
- Göz diktikleri koca değil, evliliğin sağlayacağı serbestliktir.(s.566)(5.Kitap)
- Deli kadınlardan başka gürültücü kadın yoktur. Akli başında kadınlar sansasyon yaratmaz.(s.567)(5.Kitap)
- Az konuşan, dinleyen, edepli davranan, kibar konuşan, güzelliği ne cinsini ne de gençliğini unutturan, utangaçlığı ile bile ilgi uyandıran ve herkese karşı gösterdiği saygıyı kendisine de çeken on altı yaşında sevimli ve dingin bir kız karşısında hangi duyarsız ve kaba erkek gururunu yumuşatmaz ve dikkatli tavırlar takınmaz.(s.568)(5.Kitap)
- Kadınların sözü geçerliğini yitirdiği ve yargılarının erkekleri artık hiç etkilemediği çağın vay haline! Bu, ahlak bozukluğunun son kertesidir! İyi ahlak sahibi olmuş tüm toplumlar kadınlara saygı göstermişlerdir.(s.569)(5.Kitap)
- Namusluluk, ruhunda bir miktar yücelik bulunan güzel bir kadın için tatlı bir erdem olmalıdır.(s.571)(5.Kitap)
- Aşıklarını ancak koketliği sayesinde kendisine çekmesini, ancak gösterdiği özel yakınlık sayesinde de tutmasını bilen atak, arsız, entrikacı bir kadın, bayağı, sıradan işlerde onları uşak gibi kendisine boyun eğdirir, ama önemli ciddi işlerdeyse onlar üzerinde otoritesi yoktur. Ama aşıklarını kendilerini saymaya zorlayan, ihtiyatı ve alçakgönüllülüğü elden bırakmayan, kısacası aşkı saygı sayesinde sürdüren, aynı zamanda namuslu, sevimli, akıllı bir kadın onları bir işaretle dünyanın bir ucuna, savaşa, üne, ölüme, dilediği yere gönderir.(s.573)(5.Kitap)
- En namuslu sosyete kadını da belki namusluluğun ne olduğunu en az bilendir.(s.599)(5.Kitap)
- Kadınlar koşmak için yaratılmamışlardır; kaçarlarken de yakalanmak için koşarlar. Koşu beceriksizce yaptıkları tek şey değil, kötü yaptıkları tek şeydir.(s.646)(5.Kitap)

1.3.14. Emile'in özellikleri

- Emile'imi bir düşünün. Yirmi yaşını bitirmiştir. İyi yetişmiştir, ruh ve beden yapısı yerindedir. Güçlüdür, sağlıklıdır, çeviktir, beceriklidir, sağlamdır. Duygulu ve akıllıdır, iyilik ve insanlık doludur, ahlaklıdır, zevk sahibidir, güzeli sever. İyilik yapar. Acımasız tutkuların etkisinden kurtulmuştur. Başkalarının düşüncesinin boyunduruğundan bağımsızdır ama aklın yasasına boyun eğer, dostluğun sesine kulak verir. Tüm yararlı yeteneklere ve birçok hoş yeteneğe sahiptir. Zenginliğe

pek önem vermez. Zenginlik kaynağını kollarının ucunda taşır. Ne olursa olsun, ekmezsiz kalmaktan korkusu yoktur.(s.616)(5.Kitap)

- ...o kadar sert bir biçimde yetiştirilmiş o genç adam nerede? Şimdi işsiz güçsüz bir yaşam içinde gevşemiş durumda, kadınlar tarafından yönetilmesine izin veriyor. Onların eğlenceleri onun uğraşları, onların iradeleri onun yasaları olmuş. Yazgısı bir genç kızın elinde. Onun önünde yaltaklanıp, eğiliyor. O ağırbaşlı Emile bir çocuğun oyuncağı oldu!
- Yaşam sahneleri işte böyle değişir. Her yaşın onu devindiren güçleri vardır, ama insan her zaman aynıdır. Onu on yaşında pastalar, yirmi yaşında bir sevgili, otuz yaşında zevkler, kırk yaşında tutku, elli yaşında cimrilik yönetir. (s.637)(5.Kitap)
- Etkin bir yaşam, kol gücüyle çalışma, idman, hareket, onun için o kadar zorunlu hale gelmişlerdir ki acı duymadan bunlardan vazgeçemez. Emile'i ansızın gevşek ve hep evde geçen bir yaşama zorlamak onu hapse atmak, zincire vurmak, korkunç, çok sıkıntılı bir duruma sokmak demek olurdu. Mizacının ve sağlığının da bu nedenle bozulacağından kuşku duymuyorum.
- Sonunda Emile için günlerin en güzelinin, benim için de günlerin en mutlusunun doğduğunu görüyorum. Emeklerimin taçlandığını görüyor, meyvelerini tatmaya başlıyorum. O saygın çift çözülmüş bir bağla birleşiyor. Hiç de boşuna olmayan antlarını ağızları söylüyor, yürekleri doğruluyor. Artık karı kocadılar.(s.709)(5.Kitap)

Rousseau'ya göre asla kabul edilemeyecek olan Emile'in kendisinden başka birinin yerinde olmayı istemesidir: İsterse bu kişi Sokrates gibi bir filozof olsun. Rousseau'ya göre kişi kendisine bir kez bile yabancılaşırsa ardından kendisinden vazgeçmesi, kendisini tamamiyle unutması kaçınılmazdır (Rousseau, 1979: 243).

1.3.15. Sophie'nin özellikleri

- Sophie iyi bir aileden geliyor, iyi huyludur. Çok duyarlı bir yüreği vardır; bu aşırı duyarlılığı ona kimi zaman frenlemesi kolay olmayan etkin bir hayal gücü sağlar. Doğru çalışmaktan çok, çabuk kavrayan bir zekaya sahiptir. Uysal ama değişken mizaçlıdır. Sıradan, ama hoş bir yüzü vardır. Yüz ifadesi iyi bir ruhu ve yalan söylemeyen bir insanı yansıtır. Ona soğukkanlılıkla yaklaşabilir, ama ondan heyecan duymadan ayrılamazsınız. Başkalarının kimi üstün nitelikleri vardır ki bunlar onda eksiktir. Başkalarında ondaki üstün niteliklerden var; ama bunların hiçbiri iyi bir karakter oluşturacak kadar birbirine uygun değil. O ise kusurlarından bile yararlanmasını bilir. Daha kusursuz olsaydı, çok daha az hoş giderdi.(s.574)(5.Kitap)
- Sophie süsü sever, süsten de anlar. Annesinin Sophie'den başka oda hizmetçisi yoktur. İyi giyinir, çünkü zevk sahibidir; ama çok süslü giysilerden nefret eder.(s.574)(5.Kitap)
- Onun bilmediği ve zevkle uğraşmadığı tek bir tığ işi yoktur.(s.575)(5.Kitap)
- Yemek pişirmeyi, sofrayı kurmayı bilir. Yiyeceklerin fiyatından haberdardır, kalitelerinden anlar. Çok iyi hesap tutar, annesine vekilharçlık yapar.(s.575)(5.Kitap)
- Mutfağı hiçbir zaman yeterince temiz bulmaz. Bu konuda son derece titizdir; çok aşırıya vardırılmış bu titizlik onun kusurlarından biridir. Giysisinin kolunu kirletmektense, tüm yemeklerin yanmasına göz yumar. Aynı nedenle bahçe işleriyle hiçbir zaman ilgilenmek istememiştir. Toprak ona kirli gibi görünür; gübre görür görmez kokusunu alır.(s. 576)(5.Kitap)
- Lükse, özgü aşırı titizliğe onda rastlanmaz. Kızın odalarına sade sudan başka bir şey girmedi. Parfüm olarak yalnızca çiçeklerin kokularını bildi.(s.576)(5.Kitap)
- Erkeklerde olduğu gibi kadınlarda da yürek canlanır canlanmaz oburluk baskın bir kusur olmaktan çıkar. Sophie cinsine uygun zevkini korumuştur. Sütü ve şekerli şeyleri sever. Pastaları, ana yemekle tatlılar arasında yenen hafif yemekleri de sever. Ama etten çok az hoşlanır. Ne şarabın ne de sert alkollü içkilerin tadına bakmıştır.(s.577)(5.Kitap)
- Sophie'nin parlak olmasa da hoş giden, derin olmasa da güçlü bir zekası vardır.(s.577)(5.Kitap)
- Sophie doğuştan neşelidir. (s.577)(5.Kitap)
- Sophie için hiç kapris yoktur da denemez. Biraz fazla sivri olan mizacı isyancı oluverir; o zaman kendini unutabilir. Ama kendine gelmesi için ona zaman tanırsanız, kusurunu düzeltmesi onun için onur olacaktır.(s.578)(5.Kitap)
- Sophie inançlıdır, ama akla yatkın ve sade olan, pek az dogması, pek az ibadet kuralı bulunan dine inanır. Hatta başlıca ibadet olarak yalnızca ahlaklı davranışı tanıdığından, tüm yaşamını iyilik yaparak Tanrı'ya hizmet etmeye adar.(s.579)(5.Kitap)

- Sophie son soluğuna kadar namuslu, iffetli kalacaktır.(s.579)(5.Kitap)
- Bir gün süren ve ertesi gün yuhalamaya dönüşen o alışılmış aşk çığlığını duymak yerine, tek bir namuslu erkeğin hoşuna gitmeyi ve her zaman onun hoşuna gitmeyi yeğler.(s.580)(5.Kitap)
- Sophie kendi cinsiyle erkek cinsinin görev ve hakları konusunda bilgi sahibidir. Erkeklerin kusurlarını ve kadınların kötülüklerini bilir.(s.580)(5.Kitap)
- Görgü kurallarını pek iyi bilmez. Ama incedir, dikkatlidir ve her yaptığına bir incelik katar. Mutlu bir yaratılışı vardır.(s.581)(5.Kitap)
- Sophie övülmeyi hiç sevmez denemez. Sever elbette, yeter ki bu övgü ciddi olsun...(s.583)(5.Kitap)
- Birbiriyle uyuşmak karı kocaya düşer. Birbirlerine olan eğilimleri ilk bağları, gözleriyle yürekleri de ilk rehberleri olmalıdır; çünkü birleştiklerine göre, ilk görevleri birbirlerini sevmeleridir.(s.585)(5.Kitap)
- Emile gibi doğanın öğrencisi olan Sophie, Emile'e başka herhangi bir kızdan daha çok uygundur, onun için yaratılmıştır. Sophie bu adamın karısı olacaktır. Soy ve meziyet açısından Emile'e eşittir, ama servet açısından ondan daha aşağıdadır.(s.601)(5.Kitap)
- İlk bakışta insanı büyülemez, ama her gün daha çok hoş a gider. En büyük çekiciliği yavaş yavaş etkisini gösterir, ilişkide yakınlık oluştukça artar. Bunu herkesten çok da kocası hissedecektir. Eğitimi ne parlaktır ne de ihmal edilmiştir. Özentisiz bir zevki, yapay olmayan doğal nitelikleri bilgili olmasa da bir düşünce yetisi vardır. Her şeye akıllı yatmaz, ama öğrenmek için yetiştirilmiştir.(s.601)(5.Kitap)
- Sophie kocasının öğretmeni değil, öğrencisi olacak; onu kendi zevklerine bağlı kılmak şöyle dursun, onun zevklerini benimseyecek.(s. 601)(5.Kitap)
- Sophie'nin aşka gerçek özenin gösterilmesinde hoşgörölü olduğu söylenemez. O, tersine, buyurgandır, güç beğenirdir. Ölçölü olarak sevimlense, hiç sevimlemeyi yeğler. Kendisini hissetmek, kendisini beğenmek ve kendisine saygı gösterdiğine göre saygı gösterilmesini de istemek gibi bir özelliğe sahip olmanın soylu gururunu taşır.(s. 649)(5.Kitap)

2. Sonuç

Yapılan çalışma sonucunda J.J.Rousseau'nun, kitabında birçok farklı konuya parmak bastığı ve bu düşüncelerini kanıtlamak amacıyla da hayalindeki kişileri (Emile, Sophie) kullandığı görülmüştür. Kitapta ağır eleştiriler yer almaktadır. Yazarın kitap genelinde özellikle küçük yaşlarda çocukların beyinlerine gereksiz bilgileri yüklemektense, ihtiyaçlarını karşılamasını sağlayacak yani hayatını devam ettirebilmesi için gerekli olan bilgilerin verilmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu bilgilerin de çocuklar tarafından kazanılması gerektiğini hazır bir şekilde önüne sunulmaması gerektiğini iddia etmektedir. Yani kitabın geneli çocuk eğitiminde dikkat edilmesi gereken hususlar üzerinedir. Ayrıca kitabın genelinde zengin-fakir/köylü-kentli karşılaştırılmaları yapmaktadır. 2-4 ve 5. kitaplarda yaşamakta olduğumuz ortamdan keyif almanın yollarını anlatmaktadır. Birinci kitapta modern toplum ve kurumlara, batıl inanç ve yanlış uygulamalara eleştiriler yapmış bunun yanında anne-baba eğitiminin ve düzenli ailenin önemini vurgulamıştır. İkinci kitapta ön plana çıkan düşünce çocuklarda şartlandırma yapılmaması gerektiğidir. Üçüncü kitap geçiş özelliği taşımaktadır. Dördüncü kitapta ise, modern toplum ve kurumlara yaptığı eleştiriler göze çarpmaktadır. J.J. Rousseau'nun beşinci kitabı, tüm duygu ve düşüncelerini topladığı ve kanıtlamaya çalıştığı bölümdür. Kadının özelliklerine değinip, bu düşüncesini Sophie'nin özellikleriyle kanıtlamaktadır. Bir erkeğin sahip olması gereken özellikleri ise, Emile üzerinden anlatmaktadır. Bu iki karakter sayesinde kadın erkek karşılaştırmaları yapmakta, okura eş seçiminde dikkat edinilmesi gereken hususları vurgulamaktadır. Ayrıca beşinci kitapta, çocuklara verilen din eğitimi hakkındaki görüşlerini de bildirmektedir.

Rousseau, doğal yaşamı tamamen değiştirmenin insanı uygarlaştırmayacağını, tam tersi hiçbir gelişime ayak uyduramayıp tutsak bir hale getireceğini savunmaktadır. Ona göre insan doğal bir ortamda yaşamalı ve yaşadığı ortamı özünde hissetmeli, özümsemelidir. Kişi her yaş döneminin tadını çıkartmalıdır. Bu yüzden çocuklarımızı yetiştirirken onlara olgun insan muamelesi yapmamızın yanlışlığını dile getirmektedir.

Sağlam bir vücuda sahip olmanın önemini köylü-kentli karşılaştırmalarında açıkça vurgulamaktadır. Çocukların eğitiminde de öncelikle onları bu yönde geliştirmemiz gerektiğini, her ortama ayak uyduran

bir çocuğun bilgiyi almakta zorlanmayacağını ve engellerle karşılaştığında kolay vazgeçmeyeceğini savunmaktadır.

Rousseau, çocukları eğitirken yetenekleri ön planda tutmamız gerektiğini, çünkü yaratıcılığı sayesinde iyi işler çıkaran bir çocuğun gelecekte geçim sıkıntısı yaşamayacağını; yönünü daha rahat bulup, bu özellikleri sayesinde iş sıkıntısı da yaşamayacağını, kimseye boyun eğmek zorunda kalmayacağını belirtmektedir.

Çocuğu eğitirken ona sınırsız hak ve özgürlük vermemek gerektiğinin ve her istediğini çocuğun önüne sermenin olumsuz sonuçları üzerinde önemle durulmuştur. Ayrıca çocuğa bir şey öğretilcekse önce bu bilginin ne işle yarayacağını ona göstermeliyiz ki, çocuk hem öğrenmeye istekli olsun hem de öğrendiği bilgiyi nerede kullanacağını bilinciyle kalıcı bilgi edinmiş olsun. Elbette öğrettiğimiz bilgilerin uygulanmasında bizlerin de iyi birer örnek olmamız eğitimin püf noktasıdır.

Rousseau'ya göre bir diğer önemli nokta ise çocuğa bilginin direk verilmemesi, çocuğun bilgiyi elde etmeye çalışmasıdır. Eğitimde kız ile erkek öğrenci arasındaki farkı da gözetmek gerekmektedir. Bu farkları da Rousseau, kitabında ayrıntılı olarak işlemiştir.

Kaynaklar

- Baltacıoğlu, İ. (1998). Hayatım. (A. Y. Baltacıoğlu, Dü.) Dünya Yayıncılık.
- Çüçen, A. (2006). Batı Aydınlanmasının Düşünsel Kökenleri ve Eleştirisi 1. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.
- Featherstone, J. (1978). "Rousseau and Modernity". Daedalus.
- Korkmaz, M., & Öktem, G. (2013). Rousseau'nun Eğitim Anlayışı. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi.
- Oral, K. (1998). "Çocuk-Ergen Ruh Sağlığı Ekibinde Pedagog ve Danışmanların Rolü.". Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 217-220.
- Rousseau, J.-J. (2013(4.Baskı)). EMİLE ya da Eğitim Üzerine (Hasan Ali Yücel Klasikler Dizisi). (Y. Avunç, Çev.) İstanbul, Topkapı, Türkiye: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Teziç, E. (2001). Anayasa Hukuku. İstanbul: Beta Basım.
- Tütüncü, K. (Güz 2013). Demokratik ve Özerk Bireyin Yetiştirilmesi: Jean-Jacques Rousseau'nun Emile'inden Neler Öğrenebiliriz? Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi.



Evaluation of Training Articles in the Journal of Burdur Community Center (1939–1941)¹

Filiz METE², Ümmügülsüm CANDEĞER³

Received: 16 September 2014, Accepted: 10 November 2014

ABSTRACT

This study is conducted to analyze the journals of Community Centers. Sample of the study is the first 26 issues of the journal of Burdur Community Center and to examine the educational topics. The aim of the study is to search the educational topics in the first years of the Republic. When the issues of the Journal were examined the similarities of educational problems in the 1930s and today's were determined. There were some suggestions about the problems but we couldn't reach, read and use them effectively. Consequently it is a fact that history will shed light the future and will be a roadmap for us

Keywords: Community Centers Journals, Burdur Community Centers Journal, Community Centers, Education

EXTENDED ABSTRACT

Community Centers are institutions, which have undertaken the task of raising public awareness in the first years of the Republic. Community Centers generally have prepared journals and have been effective in training the public. The journals were written about the history of the city, geographical characteristics, economic status, information about health, etc. by experts on issues for public awareness and recognition of the province. These journals were among the cultural and social activities of the province. The Journal of Burdur Community Center was one of these journals, too.

This study was about the Journal of Burdur Community Center from 1. issue to 26. issue. There were all kinds of texts such as articles, poetry and publicity. In this study especially educational articles were examined. Subjects and information were classified from the articles. The first issue of the Journal of Burdur Community Center was printed on February 19, 1939. Journal of Burdur Community Center was reached a broad base in general. It was a magazine that usually consisted of 16 to 17 pages. There were a lot of data about the culture of Burdur and the region. Such as local folk songs, poems, tales, etc.

The study was conducted with qualitative research methods in the screening model. The 26 issues of the journal were read and analyzed in the study. Brief information has been given about the content of all the articles on training.

When the issues of the Journal were examined the similarities of educational problems in the 1930s and today's were determined. We have realized that topics such as learning by experience, lifelong learning etc. have actually been experienced many years ago and some suggestions have developed. Moreover, some article talks about the importance of individual differences, the effects of student's motivation in education, the contribution of readiness level and the importance of school-family collaboration. Consequently it is a fact that history will shed light the future and will be a roadmap.

¹ This study was presented in EYFORV Forum, Konya, 11–13 September 2014

² Assist.Prof.Dr. Bulent Ecevit University, Eregli Faculty of Education, filizmetehoca@gmail.com

³ Dr., Teacher, gcandeger@gmail.com

Burdur Halkevi Dergisi'nin Eğitim Yönünden İncelenmesi (1939-1941)¹

Filiz METE², Ümmügülsüm CANDEĞER³

Başvuru Tarihi: 16 Eylül 2014, **Kabul Tarihi:** 10 Kasım 2014

ÖZET

Halkevleri Cumhuriyet'in ilk yıllarında halkın bilinçlendirilmesi görevini üstlenmiş olan kurumlar arasındadır. İl merkezlerinde kurulmuş olan Halkevleri genellikle bir dergi çıkarmak vasıtasıyla halkın eğitilmesinde etkili olmuşlardır. Halkevi dergilerinde ilin tarihî, coğrafi özellikleri, iktisadi durumu, sağlık ile ilgili bilgiler vs. gibi konularda cemiyette kalemi kuvvetli olan kişilerin yazdığı yazılar sayesinde halkın bilinçlenmesi ve ilini tanınması gibi amaçlara hizmet edilmiştir. Aynı zamanda folklorik olarak da bilgilerin verildiği bu dergiler illerin kültürel ve sosyal faaliyetleri arasında yer almışlardır. Bu çalışmada Burdur Halkevi Dergisi'nin 1. Sayısından 26. Sayısına kadar olan dergiler incelenmiştir. Dergide bulunan makaleler, şiirler ve tanıtım yazıları gibi her türlü yazı incelenerek özellikle eğitim ile ilgili olanlar toplanarak bir tablo hâlinde hazırlanmıştır. Çalışmada tarama modeline dayanan doküman incelemesi, veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. İncelenen makalelerin eğitim boyutuyla halka verdiği mesajlar ve bilgiler tasnif edilmiştir. Sonuç olarak bu çalışmada Burdur Halkevi Dergisi'nin, Cumhuriyet'in ilk yıllarında Burdur'da halkın eğitimi ile ilgili faaliyetleri gözler önüne serilmeye çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Halkevi Dergileri, Burdur Halkevi Dergisi, Halkevleri, Eğitim

1. Giriş

Halkevleri, Cumhuriyet döneminde ülkenin sosyal ve kültürel kalkınmasında etkili olmuşlardır (Arıkan, 1999). Ayrıca Cumhuriyetin getirdiği değerlerin geniş halk kitlelerine ulaştırılması görevini üstlenmişlerdir. Bu evler ve sonrasında kurulan odalar sayesinde Anadolu'nun kent, kasaba hatta köylerine kadar çağdaş bilimi ulaştırmışlardır. Yurdun pek çok köşesinde çıkan halkevi dergileri de bu çağdaş bilim ışığının halka taşınmasında etkin rol oynamışlardır. Halkevleri tarih, edebiyat, güzel sanatlar, folklor gibi alanlarda yaptıkları çalışmalar ile millî değerlerimizin günümüze ve yarına da aktarılmasında büyük ve tarihsel bir görevi yerine getirmişlerdir. 1930'lu, 1940'lı yıllarda yazıya dökülen, belgelenen bu değerlerin günümüzdeki sanayileşme, köyden kente göç, tarımda makineleşme, hızlı bir ulaşım ve iletişim sürecini yaşadığımız ortamda tespit edilmeleri hayli zorlaşmıştır. Yalnız bu açıdan bakıldığında bile Halkevlerinin, Türk halkının tarihsel mirasını değerlendirmede nasıl büyük bir görevi yerine getirdiği kendiliğinden anlaşılır. 19 Şubat 1932'de kurulan Halkevlerinin sayısı 1950 yılında 478'e, halkodalarının sayısı ise 4322'ye ulaşmıştır (Özacun, 1996).

Toplumu tümünden kalkındırmayı esas alan kuruluş, eski toplumsal hayattan farklı bir toplumsal yapı yaratma çabasına girişmiştir. Eskinin alışkanlıklarından kopmuş, yeni hayat anlayışına uyum sağlamış bireylerin yetişmesi, Cumhuriyeti kuran öncü kadronun temel sorunlarından birini oluşturmuştur. Cumhuriyet Halk Partisi'nin Genel Sekreteri Recep Peker, halkevlerinin temel amacının tüm vatandaşları bir araya getirerek, uluslaşma sürecinde kültürel birliği sağlamak olduğunu dile getirmiştir. Aynı doğrultuda bilinçli, birbirini anlayan, seven, idealine bağlı halk kitlelerinden oluşan bir ulus meydana getirmenin temel amaçları olduğunu vurgulamıştır (Turan, 1996).

Halkevleri, hayata geçirdikleri dokuz şubesinde temel hedefini "eğitim" olarak belirlemiştir. Halkevlerinin dokuz şubesi şunlardır:

- Dil, Edebiyat, Tarih Şubesi
- Güzel Sanatlar Şubesi
- Temsil Şubesi
- Spor Şubesi
- İctimai Yardım Şubesi

¹ 11-13 Eylül 2014, Konya'da yapılan EYFORV Forumunda bildiri olarak sunulmuştur

² Yrd.Doç.Dr.,Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, filizmetehoca@gmail.com

³ Dr. Öğretmen, MEB. gcandeger@gmail.com

- Halk Dershaneleri ve Kurslar Şubesi
- Kütüphane Neşriyat Şubesi
- Köycülük Şubesi
- Müze ve Sergi Şubesi (Yılmaz ve Akhan, 2011)

Burdur Halkevi 22 Mayıs 1935 tarihinde açılmıştır. Halkevi'nin açılış törenine halk büyük bir ilgi göstermiş ve açılış töreni Burdur Halkevi'nin ilk başkanı olmakla birlikte aynı zamanda dönemin Burdur Belediye Başkanı da olan Rıza Erdem'in coşkulu konuşmasıyla başlamıştır. Halkevinin açılışında toplam 6 şube hizmete açılmıştır. Bu şubeler şunlardır: Spor Şubesi, Temsil Şubesi, Kütüphane ve Neşriyat Şubesi, Dil, Edebiyat, Tarih Şubesi, Köycülük Şubesi, İhtimai Yardım Şubesi (Kayacan, 2012).

Burdur Halkevi başkanlarından Ahmet Feyzi Bayraktar döneminde yayın hayatına başlayan ve en uzun yayın yapan dergi olan Burdur Dergisi'nin ilk sayısı, Halkevlerinin açılışının yedinci yıldönümünde yani 19 Şubat 1939'da çıkarılmıştır. Derginin mes'ul müdürü dönemin Halkevi başkanı dış hekimi Ahmet Feyzi Bayraktar'dır. Derginin yazı ve yayın işleriyle ise Selçuk Köseoğlu ilgilenmiştir. Köseoğlu, Burdur Ortaokulu Türkçe Öğretmenidir (BCA, 1939).

Burdur Dergisi, genel anlamda geniş bir tabana seslenmiştir. Burdur Dergisi sosyal ve gerçekçi bir tutuma sahiptir. Dönemin ve toplumun ihtiyaçlarından, bilinmeyen meselelerinden, toplumsal birtakım sorunlarından hareketle şekillenen derginin onuncu sayısından itibaren daha verimli ve daha kaliteli bir yayın için bir tertip heyeti oluşturulmuştur. Bu tertip heyeti, Hasan Barlas, Nimet Özlü, Mustafa Demiray, Kemal Saden, Münir Pamukçuoğlu olmak üzere toplam beş kişiden oluşmaktadır (Burdur Dergisi, 1939). Burdur Dergisi genelde 16- 17 sayfadan oluşan bir dergidir. Dergide Burdur yöre kültürüne ilişkin veriler de bulunmaktadır. Yöre türküleri, maniler, masallar vs. gibi.

Burdur Dergisi Halkevleri tarafından çıkarılan dergilerden olup yerel kültürü tanıtmaya ve bilgilendirme suretiyle millî kültür adına önemli bir veri zemini olarak değerlendirilebilir. Özellikle halkın bilinçlendirilmesi derginin birinci hedefini oluşturmuştur.

Burdur Dergisi'nde yedinci sayıdan itibaren derginin son iki ya da üç sayfasında Burdur Halkevi kütüphanesinin konularına göre tasnif edilmiş detaylı bir kitap listesi yayımlanmıştır. Kütüphanesinde toplam 9 kategoride 5000'den fazla kitap bulunmaktadır. Bu kategoriler; Tıbbi ve Sıhhi Kitaplar; Riyazi İlimler; Tarih Coğrafya Yurt Bilgisi; Dini Bilimler; Hukuk ve Kanunlar; Bedii Eserler; Tabii İlimler; Felsefe, İhtimiyat, Psikoloji, Terbiye, Mantık; Ziraat, Ticaret, İktisadiyat şeklindedir.

Burdur Dergisi'nin ulaşılan sayılarına ait konu ve içerik analizi aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 1

Burdur Dergisi'nin 26.sayısına kadar olan içeriği

Derginin Cilt ve Sayı Bilgileri	Derginin Çıkış Tarihi	İçerik
C.1./ S.1	19.02.1939	Burdur Dergisi'nin Çıkış Amacı, Niteliği ve Tanıtımı
C.1./ S.2	19.03.1939	Burdur Halkevi Faaliyetleri ve Burdur Hakkında Bilgiler
C.1./ S.3	19.04.1939	Burdur'da Ziraî Mücadele
C.1./ S.4	19.05.1939	Burdur'da Gül ve Gülyağı Sanayisinin Oluşturulması ve Bunun Önemi
C.1./ S.5	19.06.1939	Hatay Meselesi
C.1./ S.6	19.07.1939	İsmet İnönü'nün Burdur'u Ziyareti
C.1./ S.7	19.08.1939	Kızılay Cemiyeti
C.1./ S.8	19.09.1939	-
C.1./ S.9	19.10.1939	Cumhuriyetin 16. Yıldönümü
C.1./ S.10	19.11.1939	Atatürk'ün Ölüm Yıldönümü
C.1./ S.11	19.12.1939	Ulusal Ekonomi ve Tasarruf Haftası
C.2./ S.12	19.01.1940	Burdur'da Meydana Gelen Deprem
C.2./S.13-14	19.03.1940	Halkevlerinin 8. Yıldönümü
C.2./S.15-16	Nisan-Mayıs 1940	Burdur Halk Bilgisi Tetkikleri, Burdur Ortaokulu'nun Tadilatı için Müsamere Düzenlenmesi ve Sonuçları
C.2./S.17-18	Haziran-Temmuz 1940	Mebus Seçimleri, Çocuk Esirgeme Kurumu ve Önemi
C.2./S.19-22	Tarihsiz	Halkevi Kütüphanesinin Kitap Tasnifi
C.2./S.23-24	09.08.1941	Halkevinin Köy Gezintileri
C.3./S.25-26	30.09.1941	Büyük Taarruz'un Kutlanması ve Dil Bayramı

2. Yöntem

Çalışma tarama modeline dayalı nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir.

2.1. Çalışma Grubu

19 Şubat 1939'dan 30 Eylül 1941'e kadar 3 cilt 26 sayı şeklinde yayınlanmış olan Burdur Dergileri'nde bulunan Eğitim konusuyla ilgili metinlerin incelenmesi yoluyla gerçekleştirilmiştir.

2.2. Verilerin Toplanması

26 sayının tek tek incelenmesi, ardından doküman incelenmesi ile konuların okunması ve tablo haline getirilip yorumlanması şeklinde elde edilmiştir.

2.3. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Eğitim konusuyla ilgili bütün metinler okunup, içerikleri hakkında kısa bilgiler verilmiştir.

3. Bulgular

Yapılan araştırma sonucu Burdur Halkevi Dergisi'nde yayınlanan makaleler ve içerikleri hakkında hazırlanan tablo aşağıdadır.

Tablo 2

Burdur Dergisi'nin Tarih, Yazar, Başlık ve İçerik Tablosu

Tarih	Yazar	Başlık	İçerik
19.02.1939 Sayı 1-Cilt 1	Ferid ¹ Çamoğlu	Burdur Kültüründe Dev Adımlar	Yazıda sıraların kaldırılıp masa düzenine geçildiği ve küme şeklinde 4-6-8 kişilik çalışma düzenine geçildiği ifade edilmektedir. Yazıya göre bu şekilde çalışmanın daha verimli olacağı söylenmektedir.
19.03.1939 Sayı 2-Cilt 1	Ferid Çamoğlu	Hayriye Köyü Okulunda	Hayriye Köyü bir Çerkez köyüdür. Metinde buradaki gelenek ve okulla ilgili bilgiler verilmiştir.
19.03.1939 Sayı 2-Cilt 1	Ferid Çamoğlu	Karamanlı Nahiyesi'nin ve Okulunun Tarihçesi	Karamanlı Yatı Okulu ve Gazi Okulu 4. Sınıf öğrencilerinin okullarının tarihi ile ilgili bir metin hazırlamaları istenir. Hazırlanan metinler arasında yapılan seçimle yayınlanmaya uygun bulunan metinde Karamanlı Nahiyesi'nin tarihçesi verilerek okul hakkında bilgiler verilmiştir. Metne göre Karamanlı Yatılı Okulu'nun 375 öğrencisi vardır. Bunlardan 70'i kız 305'i erkektir. Okul binası bölgede okumak isteyen gençlerin yatılı okuma imkânı bulabildikleri yeni bir binaya taşınmıştır.
19.04.1939 Sayı 3-Cilt 1	Ferid Çamoğlu	*Köy Öğretmeni Köyünde Neler Yapabilir?	Yazar bu makalesinde köy öğretmeninin köyünde yapabileceklerini sıralayarak açıklamaya çalışmıştır. Yazarın köy öğretmeninden ilk isteği velilerin de eğitim ve öğretim faaliyetine katılımın sağlanması şeklindedir. Bunun için: 1- Okulun kapıları velilere açık olmalı ve veliler eğitimin içine sokulmalıdır. 2- Okulda müsamere yapılarak velilerle işbirliği sağlanmalıdır.
19.04.1939 Sayı 3-Cilt 1	Lütfü Üzgün	Askeriye Köyü Pansiyonlu İlkokulu	Yazar Askeriye Köyü Pansiyonlu İlkokulu başöğretmenidir. Okulunun tanıtımını yapmak için böyle bir yazı kaleme almıştır. Okulun tarihçesi ile başlayan yazı da bölümler, teşkilatlanma, mevcut öğrenci, pansiyonun durumu, öğrencilerin giyimi, hamam, okulda tarım işleri, okulun çalışmasına hız veren kollar, pansiyonun yemek işleri ve öğrencilere verilen besinler ve okulun suyu gibi alt başlıklar halinde hazırlanmıştır.
19.05.1939 Sayı 4-Cilt 1	Ferid Çamoğlu	*Köy Öğretmeni Köyünde Neler Yapabilir?	3-Okulda Kızılay Kurumu ve Ecza Dolabı. Okulda Kızılay kolu kurularak etkin bir şekilde çalışmalıdır. Okulda bulunacak olan Ecza dolabı da köylünün ufak tefek yaralanmalarında hizmet verebilir. Bu şekilde köylünün sağlıkla ilgili hurafelerden kurtarılabilceğini anlatmıştır. 4- Gazete Havadisleri, İlanlar ve Afişleri Okula günlük gazete gelmesinin ve gazetelerde köylü ile ilgili havadis, ilan ve afişlerin duvara yapıştırılarak köylüye

¹ Ferid Çamoğlu ilk 10 sayıda Ferid ismini kullanmış daha sonraki sayılarda isminde değişikliğe gidilerek Ferit olduğu görülmüştür.

			duyurulmasının köylünün okula bağımlı artırabileceğini bildirmiştir. 5- Köylünün boş zamanlarını okuldaki okuma odasında, radyo başında, av ya da spor faaliyeti ile geçirmesine okulun etkili olacağını yazmıştır.
19.05.1939 Sayı 4-Cilt 1	Münir Pamukçuoğlu	*Talebe Velileriyle Öğretmenlerin Münasebetleri	Yazar velilerle yapılan görüşmelerle öğrenci başarısının arttığını, evlerindeki çalışma ortamlarının düzenlenmesinin öğrencinin hayatına katkı sağlayacağını anlatmıştır. Konuyla ilgili yorumlarını da başlıklar halinde açıklamıştır: 1- Çocuğun evdeki çalışmaları 2- Çocuğu tutumluluğa alıştırmak
19.06.1939 Sayı 5-Cilt 1	Münir Pamukçuoğlu	**Talebe Velileriyle Öğretmenlerin Münasebetleri	3- Ailevi geçimsizlikler konusunda öğrenci takibinin yapılmasıyla ve aile ile yapılan görüşmeler ile etkilenmenin en aza indirilebileceği açıklanmıştır.
19.06.1939 Sayı 5-Cilt 1	Ferid Çamoğlu	*Köy Öğretmeni Köyünde Neler Yapabilir?	6- Köyün vatandaşlık terbiyesinde köy öğretmeni görevlidir.
19.07.1939 Sayı 6-Cilt1	Ferid Çamoğlu	*Köy Öğretmeni Köyünde Neler Yapabilir?	Bayrak merasimi ve köylüyü davet Folklor üzerine araştırmalar yapmak Köylerdeki partililiği kaldırabilirse iyi olur Köy öğretmeninın tayini (öğretmen başarısız olduğu için köye gitmez)
19.07.1939 Sayı 6-Cilt1	Münir Pamukçuoğlu	**Talebe Velileriyle Öğretmenlerin Münasebetleri	4- Kavrayışsızlık Öğrenciler ders hazırlanmayı bilmedikleri için dersleri kavrayamamaktadır. Bu sebeple öğrencilere derse nasıl hazırlanacağı öğretilmelidir.
19.08.1939 Sayı 7-Cilt1			Eğitimle ilgili metin yok
19 Eylül 1939 Sayı 8-Cilt1			Eğitimle ilgili metin yok
19 Teşrin 1939 Sayı 9-Cilt1			Eğitimle ilgili metin yok
19 İkinci Teşrin (11) 1939 Sayı10-Cilt1	Ferid Çamoğlu	Yaşama Tedrisatı	Yaparak yaşayarak öğrenmenin önemi üzerinde durulmuştur. Kalıcı öğrenme için yaşayarak öğrenmenin uygulanması önerilmiştir.
19 Birinci Kanun (12) 1939 Sayı11-Cilt1			Eğitimle ilgili metin yok
19 İkinci Kanun (01) 1940 Sayı12-Cilt1	Fevzi Bayraktar	Açtığımız Halk Dershanesi Münasebetiyle	2.1.1940 tarihinde Burdur'da açılan okuma- yazma kursu ve kursiyerler hakkında bilgiler verilmiştir. Toplamda 18 yaş üstü 192 kişiye kurs verilmiştir. Kursiyerlerden 37'si hapis hanedeki mahkûmlardır.
19.03.1940 Sayı 13-14-Cilt 2	Ferit Çamoğlu	Köy Tektik Notlarından: Dengere Köyü'nde	Yazar bu makalesinde iletişim üzerinde durmuştur. Öğrencilerin konuşmasının iyi iletişim yolları kurulması ile sağlanacağını savunmuş, bunu Dengere Köyü Muhtarı ile yaptığı bir sohbeti anlatarak pekiştirmiştir.
05.1940 Sayı 15-16 Cilt 2	Ferit Çamoğlu	Öğretmenin Talebesine Karşı Şefkat ve Muhabbeti	Öğretmenin öğrencisi ile ilişkilerinde sevgi olursa başarıya ulaşılacağı anlatılmıştır.
07.1940 Sayı 17-18 Cilt 2			Eğitimle ilgili metin yok
- Sayı 19-20 Cilt 2	Ferit Çamoğlu	***Öğretim ve Eğitim İşinin Aldatıcı Cephesi	Öğretim ve Eğitim işinde iki yol vardır. 1- Öğrenciye çok bilgi vermeye çalışmak ve müfredatı tamamlamaya çalışmak. 2- Fazla bilgi yüklemek yerine hareket ve davranış öğretilmesi.
09.08.1941 Sayı 23-24 Cilt 2	Ferit Çamoğlu	***Öğretim ve Eğitim İşinin Aldatıcı Cephesi-II	Yazar bu bölümde yaparak yaşayarak öğrenmenin gerekliliği üzerinde durmuştur.
30.09.1941 Sayı 25-26 Cilt 3	Ferit Çamoğlu	***Öğretim ve Eğitim İşinin Aldatıcı Cephesi-III	Yazar bu bölümde her dersin kendine has özelliklerinden bahisle her ders için öğrencilerin hazırlık yaparak derse katılabileceği etkinliklerin düzenlenmesini önermiştir.

* 1. Dizi Yazı
** 2. Dizi Yazı
*** 3. Dizi Yazı

Tablo incelendiğinde 19 Şubat 1939'da yayın hayatına başlayan derginin 3 cildine ulaşılabilmektedir. Bu 3 ciltten birinci cildin aylık ve 12 sayı halinde hazırlandığı görülmektedir. İkinci ciltte 5 dergi yayınlanabilmektedir. Bunların sayıları ise genellikle 2 aylık şeklinde düzenlenmiştir. Üçüncü cilde ait ise sadece bir dergiye ulaşılabilmektedir. O da iki sayının bir arada yayınlandığı bir dergidir. Derginin toplam 26 sayısına ulaşılabilmektedir. Bu 26 sayıdan 5 sayısında eğitim konusyla ilgili herhangi bir metin olmadığı görülmüştür. Diğer sayılarda ise genellikle 2 bazen de 3 sayfanın eğitim konusuna ayrıldığı görülmüştür.

1939 Şubat'ından 1941 Eylül'üne kadar yayın yapan derginin eğitim konusundaki yazarlarına bakıldığında Ferit Çamoğlu'nun en çok yazı kaleme alan yazar olduğu görülmektedir. 13 farklı sayıda Ferit Çamoğlu'nun makalesi görülmektedir. Bunun dışında 3 makaleyle Münir Pamukçuoğlu, 1 makale Fevzi Bayraktar, 1 makale de Lütfü Üzgün'ün kaleme aldığı görülmüştür.

Makalelerden 3'ünün dizi yazı şeklinde hazırlandığı görülmektedir. Diğerleri ise farklı konulardaki yazılardan oluşmuştur.

Makale içeriklerine gelince dizi yazılardan ilki "Köy Öğretmeni Köyünde Neler Yapabilir?" şeklindedir. Yazar bu dizi yazısında eğitimin nasıl düzenlenmesi gerektiği bilgisinden sonra köy öğretmenlerinin görevlerini ve bunları nasıl yapabileceklerini anlatmıştır.

İkinci dizi yazı "Talebe Velileriyle Öğretmenlerin Münasebetleri" şeklindedir. Burada yazar öğretmenlerin veliler ile yapacakları görüşmelerin faydasını anlatmaya çalışmıştır. Üçüncü dizi yazısı ise yaparak yaşayarak öğrenmenin faydalarının anlatıldığı "Öğretim ve Eğitim İşinin Aldatıcı Cephesi" adlı yazıdır.

4. Sonuçlar ve Tartışma

Halkevleri, Cumhuriyet döneminde ülkenin sosyal ve kültürel kalkınmasında etkili olmuşlardır. Halkevleri tarih, edebiyat, güzel sanatlar, folklor gibi alanlarda yaptıkları çalışmalar ile millî değerlerimizin günümüze ve yarına da aktarılmasında büyük ve tarihsel bir görevi yerine getirmişlerdir.

Halkevleri, temel hedeflerini "eğitim" olarak belirlemiştir. Bu bağlamda halka seslerini duyurabilme adına 36 ilde, zamanın aydınları kabul edilen şahısların yazılarıyla, kendi bünyelerinde dergiler hazırlamıştır.

Burdur da, 22 Mayıs 1935 tarihinde açılan Halkevi ile bu illerden biridir. Burdur Halkevi başkanlarından Ahmet Feyzi Bayraktar döneminde yayın hayatına başlayan ve en uzun yayın yapan dergi olan Burdur Dergisi'nin ilk sayısı, Halkevlerinin açılışının yedinci yıldönümünde yani 19 Şubat 1939'da çıkarılmıştır. Dönemin ve toplumun ihtiyaçlarından, bilinmeyen meselelerinden, toplumsal birtakım sorunlarından hareketle şekillenen derginin onuncu sayısından itibaren daha verimli ve daha kaliteli bir yayın için bir tertip heyeti oluşturulmuştur.

Derginin eğitim öğretim ile ilgili bölümleri incelendiğinde okullardaki sorunların günümüz sorunlarıyla tıpatıp benzerliği şaşırtıcı olmakla birlikte 1930'larda kaleme alınan mevcut durum tespitlerinin bu kadar isabetli olması bakımından takdire şayandır.

Günümüze kadar ancak son dönemde önemi anlaşılan ve üzerinde çalışmalar yapılarak eğitim öğretimde ileri düzeyde olan ülkelere yetişebilme çabası gösterilen hayat boyu öğrenme, yaparak yaşayarak öğrenme gibi güncel adlandırılmış konuların aslında yıllar önce deneyimlenmiş ve konuyla ilgili öneriler sunulmuş olduğu gerçeği göz ardı edilmemelidir. Bazı yazılarda bireysel farklılıkların önemi, öğrenci motivasyonunun sürece etkileri, hazır bulunuş seviyesinin eğitim sürecine katkısı ve okul aile işbirliğinin değeri gibi konular ele alınmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Dizi yazılardan, eğitimin nasıl düzenlenmesi gerektiği, öğretmenin görevlerinin neler olduğu ve bunları nasıl yapabileceği anlatılarak öğretmene bir nevi kılavuzluk edecek bilgilerin kaleme alındığı "Köy Öğretmeni Köyünde Neler Yapabilir?" ile öğretmenlerin velilerle yapacakları görüşmelerin faydasının anlatıldığı "Talebe Velileriyle Öğretmenlerin Münasebetleri" başlığında yazılar bulunmaktadır. Üçüncü dizi yazısı ise "Öğretim ve Eğitim İşinin Aldatıcı Cephesi"dir.

Geçmişin geleceğe ışık tutacağı ve yol haritası olacağı unutulmamalıdır. Günümüze ulaşan yazılı belgelerin incelenerek değerlendirilmesi, yaparak yaşayarak deneyimlenen eğitim süreçlerinin dikkate alınarak planlama ve çalışmalar yapılması yerinde olacaktır.

Kaynaklar

- Arıkan, Z., "Halkevlerinin Kuruluşu ve Tarihsel İşlevi", Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi, C. 6, Ankara, 1999, s. 23.Çamoğlu, Ferit, "Burdur Kültüründe Dev Adımlar", Burdur Dergisi, 19.02.1939, C. 1, S.1, s. 6.
- Bayraktar, F., "Açtığımız Halk Dershaneleri Münasebet ile", Burdur Dergisi, 19.01.1940, C. 1, S. 12, s. 1-2.
- Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi (B.C.A), 26.01.1939, B.H.B., B. No: 19328
- Burdur Dergisi, 19.11.1939, C.1. S.10.
- Çamoğlu, F., "Hayriye Köyü Okulunda", Burdur Dergisi, 19.03.1939, C.1, S. 2, ss. 5-8.
- Çamoğlu, F., "Karamanlı Nahiyesi'nin ve Okulunun Tarihçesi", Burdur Dergisi, 19.03.1939, C. 1, S. 2, s. 13-14.
- Çamoğlu, F., "Köy Öğretmeni Köyünde Neler Yapabilir?-I", Burdur Dergisi, 19.04.1939, C. 1, S. 3, s. 7-8.
- Çamoğlu, F., "Köy Öğretmeni Köyünde Neler Yapabilir?-II", Burdur Dergisi, 19.05.1939, C. 1, S. 4, s. 10-11.
- Çamoğlu, F., "Köy Öğretmeni Köyünde Neler Yapabilir?-III", Burdur Dergisi, 19.06.1939, C. 1, S. 5, s. 4.
- Çamoğlu, F., "Köy Öğretmeni Köyünde Neler Yapabilir?-IV", Burdur Dergisi, 19.07.1939, C. 1, S. 6, s. 7-8.
- Çamoğlu, F., "Köy Tetkik Notlarından: Dengere Köyü", Burdur Dergisi, 19.03.1940, C. 2, S. 13-14, s. 16-17.
- Çamoğlu, F., "Öğretim ve Eğitim İşinin Aldatıcı Cepheleri-I", Burdur Dergisi, Tarihsiz, C. 2, S. 19-22, s. 23.
- Çamoğlu, F., "Öğretim ve Eğitim İşinin Aldatıcı Cepheleri-II", Burdur Dergisi, 09.08.1941, C. 2, S. 23-24, s. 11-12.
- Çamoğlu, F., "Öğretim ve Eğitim İşinin Aldatıcı Cepheleri-III", Burdur Dergisi, 30.09.1941, C. 2, S. 25-26, s. 9-11.
- Çamoğlu, F., "Öğretmenin Talebesine Karşı Şefkat ve Muhabbeti", Burdur Dergisi, Nisan-Mayıs1940, C. 2, S. 15-16, s. 12.
- Çamoğlu, F., "Yaşama Tedrisatı", Burdur Dergisi, 19.11.1939, C. 1, S. 10, s. 6-7.
- Kayacan, R., Sosyal Bilgiler Dersinin "Gruplar, Kurumlar Ve Sosyal Örgütler" Öğrenme Alanı Bağlamında Burdur Halkevi ve Faaliyetleri (1935-1945), Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kütahya, 2012.
- Özacun, O., "Halkevlerinin Dramı", Kebikeç, C. II, S. 3, Ankara,1996.
- Pamukçuoğlu, M., "Talebe Velileriyle Öğretmenin Münasebeti-I", Burdur Dergisi, 19.05.1939, C. 1, S. 4, s. 12-13.
- Pamukçuoğlu, M., "Talebe Velileriyle Öğretmenin Münasebeti-II", Burdur Dergisi, 19.06.1939, C. 1, S. 5, s. 12.
- Pamukçuoğlu, M., "Talebe Velileriyle Öğretmenin Münasebeti-III", Burdur Dergisi, 19.07.1939, C. 1, S. 6, s. 15-16.
- Turan, Ş., Türk Devrim Tarihi, C. III-2, Bilgi Yayınevi, İstanbul, 1996.
- Üzgül, L., "Askeriye Köyü Pansiyonlu İlkokulu", Burdur Dergisi, 19.04.1939, C. 1, S. 3, s. 9-11.
- Yılmaz, D. ve Akhan, N. E., "İlk Dönem Halkevlerinin Eğitim Faaliyetleri Konya Halkevi Örneği", Karadeniz Araştırmaları, S. 29, Bahar 2011.



Values Education at Different School Types

Özgür ERAKKUŞ¹

Received: 28 December 2013, Accepted: 11 December 2014

ABSTRACT

Alternative school models come in sight due to many factors all around the world such as schools' system design to transfer information instead of fulfill individual's needs, the spread of undesirable behavior in schools, disregard of different worldviews etc. The main purpose of this study is to discuss different alternative school models and perfectives on religion and values education. During the study the literature is reviewed, related articles are analyzed. . The content of this study is limited to subjects such as features of Montessori, Reggio Emilia, International Baccalaureate schools, these schools' position in Turkey, religion and values education. In the conclusion part according to the arguments personal opinions are stated and recommendations proposed.

Keywords: Alternative Schools, Holistic Approach, Values Education

EXTENDED ABSTRACT

Operators, researchers and other social elements in the field of education, have long been discussing the outputs of education. Today what the educators in most schools attach importance to is the competitive sense rather than individual differences. The objectives which are specified in the Fundamental Goals of the Turkish National Education are usually concerned with affective ones. Even though cognitive, psychomotor and affective abilities have been intended in the process of education, what in fact occurs in practice is just knowledge transfer. Schools have failed to meet the expectations of a great number of parents, which have led them to a disbelief on classical school models. The thought that a child should be taken as an individual and be more free, which constitutes the basis of the new education concept, also has an effect on this loss of belief (Dündar, 2007). The totalitarian approach to education of schools such as Montessori, Reggio Emilia, Warldof, International Baccalaureate, Home Schooling etc. increases the interest in such models. Although it is simply one of the different school approaches and models, this area is defined as "alternative education" or "alternative school" in literature.

The basic objective of this study is to discuss the point of view of these school to values education. Different school models and approaches, most of which are private schools, are progressively becoming common throughout Turkey. It is therefore essential that all the teachers in these schools especially Preschool, Knowledge of Life, Social Sciences, Religion and Ethics teachers recognize the applications of values education. The study has been realized in accordance with the body of literature. The content of the study is limited with the properties of Montessori, Reggio Emilia, Warldof, International Baccalaureate schools, their position in Turkey and the values education in these schools.

Child education approach developed by Montessori affects the child positively both from psychological and physical views and attaches importance to the perception, movement and language education of the child, which contributes to the social, emotional and physical development of the child. (Oğuz, 2006). The basic of the Montessori philosophy, is the thought that the child potentially carries inside the person he will become in the future. What the child needs to reach his physical, intellectual and emotional potential is freedom. But this freedom has to be reached through orderliness and self-discipline. Every child has a development of his own. He is not supposed to shrink into different patterns by interventions to his nature.

In Reggio Emilia approach, the physical and social environment is the education itself. The school plays an important role in acquiring the ethical values. Values have been placed in the education program and are given

¹Teacher, MEB, enginler@yandex.com

through a covered program. Values are aimed to be acquired and supported during the relations and interactions of the children with other children, family, teacher, society and acquaintances. These issues have great importance in interpersonal relations.

At most schools which are in favor of applying International Baccalaureate (IB) approach, there are lessons which aim to give overall knowledge about values, while some other schools introduce the practice of a specific religion or belief system. At some schools, subjects concerned with religion and ethics are given by religious functionaries or teachers of Religious Education through various activities. In International Baccalaureate (IB) approach, context, knowledge and skills are important as well as the development of positive behaviors. Teachers take consider these issues when preparing the teaching program. Students do community service. One of the lessons suggested for Human and Society Sciences in UB diploma program (DP) is Religions of the World. In this lesson, the religion(s) are studied under five titles including religious based ceremonies and customs, religious texts, belief systems, religious experiences and applications, ethical behaviors. (www.ibo.org)

Alternative school models suggest integrative education, awareness of individual differences, supporting values in school as well as teaching them and emphasize the importance of self-motivation in the process of bringing values into life. Various types of school models exist in many civilized. People have the opportunity to attend any school model. As the student who manages to take the appropriate education for himself is healthier he will be open to values education. When uncompetitive school models which consider the factors such as individual choices and learning speed of students form education models that are not disjointed from social life, values education will be studied again from preschool to higher education to meet the expectations of the society.

Farklı Okul Modellerinde Din ve Değerler Eğitimi¹

Özgür ERAKKUŞ²

Başvuru Tarihi: 28 Aralık 2013, **Kabul Tarihi:** 11 Aralık 2014

ÖZET

Dünyada okulların bireysel ihtiyaçlara göre değil, bilgi aktarımına yönelik olarak tasarlanmış olması, okullarda istenmeyen davranışların yaygınlaşması, farklı dünya görüşlerinin dikkate alınmaması vb. unsurlar sonucu alternatif okul yaklaşımları ve modelleri ortaya konmuştur. Bu kapsamda yapılan bu çalışmanın temel amacı farklı okul yaklaşım ve modelleri ile bu okulların din ve değerler eğitimine bakış açısını tartışmaktır. Çalışma alan yazına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın içeriği Montessori, Reggio Emilia, Uluslararası Bakalorya Okullarının özellikleri, Türkiye'deki durumu, söz konusu okullardaki din ve değerler eğitimi vb. konularla sınırlıdır. Sonuç kısmında ise tartışmalar yapılmış ve kişisel görüşler belirtilip önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Alternatif Okullar, Bütüncül Yaklaşım, Değerler Eğitimi

1. Giriş

Günümüzde okullarda bireysel farklılıklar yerine yarışmacı anlayış ön plana alınmaktadır. Türk eğitim sisteminde ise uygulamada bilişsel hedefler ön plandadır. (Titrek, 2013) Oysa Türk Milli Eğitiminin Temel Amaçlarında belirtilen hedefler daha çok duyuşsal hedeflerle ilgilidir. Her ne kadar eğitim sürecinde bilişsel, psikomotor ve duyuşsal becerilerin geliştirilmesi hedeflense de uygulamada bilgi aktarımı şeklinde gerçekleşmektedir. Temel eğitiminin ilk yıllarında aşırı yüklenme öğrencilerin ileriki yıllarda okuldan soğumasına neden olmakta ve okulda olumsuz davranış özellikleri kazanmasına sebep olmaktadır. Eğitim alanındaki uygulayıcılar, araştırmacılar ve toplumun diğer unsurları eğitimin çıktılarını tartışmaktadır. Diğer yandan değerler eğitiminin gerekliliği de dile getirilmektedir..

Genel okullar kalıplaşmış özellikler taşır, öğrencinin kişilik özellikleri, gelişim hızı, ilgileri, beklentileri çoğu defa dikkate alınmaz. Kamu otoritesinin oluşturmak istediği vatandaş tipine uygun eğitimler verilir. Çoğu zaman hayattan kopuktur. Bu durum pek çok veliyi arayışa sürüklemiş, klasik okul modeline olan inanç azalmıştır. Bu inanç yitiminde yeni eğitim anlayışının temelini oluşturan “çocuğun bir birey olarak ele alınması ve özgürleşmesi” düşüncesi de etkili olmuştur (Dündar, 2007). Yaygın okul modelinden farklı okul yaklaşımlarının temelini oluşturan demokratik eğitim, birey odaklı olup bireye seçime dayalı özgür bir alan bırakır. Böyle bir okulda eğitimcilerin görevi, çocuğun istek ve potansiyellerini ortaya koymasını sağlamak, teşvik etmektir (Dündar, 2007). Sanayi Toplumunda eğitimin amaçları belirlenirken ekonomik değerler öncelikli olarak ele alınmıştır. İnsanın maddi yönü ön plana alınmış ve duygusal yönü ihmal edilmiştir. İnsanlarda duygusal hayatı canlı tutmak, ona özen göstermek, insanlığın ileriye doğru daha sağlam yürüebilmesi için gerekli bir unsurdur. İnsan biyolojik, zihni, manevi ve ruhsal bir varlıktır/ (Ergün, 2011). Her şey, ayrı veya parçalanmış biçimler yerine, kendi bütünlüğünde görülmelidir. Her nesne, fikir veya canlı varlık, hem kendi içinde bütündür, hem de ona anlamını veren sonsuz bir bütünlük serisinin bir parçasıdır (Miller, 2004). Okulun insan doğasına aykırı işleyiş biçimi olumsuz davranış biçimleri ve başarısızlığı beraberinde getirmektedir. Montessori, Reggio Emilia, Worldof, Uluslararası Bakalorya, Ev okulu vb. alternatif okul modellerinin eğitime bütüncül yaklaşımları, bu okul modellerine ilgiyi arttırmaktadır. Çocukların yalnızca iyi eğitilmiş vatandaşlar ya da ekonomik sistemin üretken katılımcıları olmak üzere eğitilmeleri yerine, bütüncül eğitimciler maneviyatı, doğal çevreye saygıyı ve bir sosyal adalet duygusunu geliştirmekle uğraşır. Çocuklara üretkenlik, tasavvur, şefkat, kendini bilme, sosyal beceriler ve duygusal sağlık ilham etmeyi amaçlar. Bu yolla bütüncül eğitim bütün kişiliği beslemek ve bireylerin kendi toplumları ve doğal çevreleri içinde daha bilinçli biçimde yaşamalarına yardım etmek anlamına gelir (Miller, 2005).

¹ Bu çalışmanın bazı bölümleri 22-23-24 Kasım 2013 tarihleri arasında Konya N.E. Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi'nde düzenlenen Uluslararası Eğitimde Değişim ve Yeni Yönelimler Sempozyumu “Farklı Eğitim Sistemlerinde Çalışan Öğretmenlerin Değerler Eğitimi İle İlgili Düşünceleri” adlı bildiride sunulmuştur.

²Öğretmen, MEB, enginler@yandex.com

Çeşitli okul yaklaşım ve modelleri okul türlerinden biri olmakla beraber alan yazında “alternatif eğitim”, “alternatif okul” olarak ifade edilmektedir. Alternatif eğitim: öğretmen ve öğrencinin seçim şansının bulunması, her öğrenci profiline açık olması, uzun süreli programlar sunması, öğrenmek için bir tek en iyi yol yoktur yaklaşımına sahip olması, öğrenci sayısının az olması, paylaşarak karar verme sürecinin uygulanması gibi özellikleriyle diğer eğitim yaklaşımlarından ayrılır (Korkmaz, 2005). Alternatif okul kavramı iki farklı şekilde kullanılmaktadır birincisi kendine has eğitim anlayışı ve felsefesi olan, öğrenciyi merkeze alan okul modelleri ikincisi ise risk altındaki ve suç işlemiş çocuklara yönelik okul hizmetleridir. İkinci kullanım A.B.D. de daha yaygındır.

Alternatif okulların ortak özellikleri küçük boyutluluk, destekleyici bir çevreye sahip olması, bireysel programlama, çok seçeneklilik, özerklik ve demokratik yapı, aile ve toplumun deneyimleriyle katkıda bulunması, iyi tanımlanmış standartlar ve kurallar, hedefi belli hizmetleri olması, kurumun sürekli değerlendirilmesi, öğrenci merkezliktir. (Aydın, 2010).

Türkiye’de çoğunluğu özel okullar olmak üzere çeşitli okul model ve yaklaşımları giderek yaygınlaşmaktadır. Bu okullardaki din ve değerler eğitimi uygulamalarının başta okul öncesi, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri olmak üzere tüm öğretmenlerce tanınmasında fayda vardır.

2. Bulgular

2.1. Montessori Okul Modeli

Montessori yaklaşımı dünya çapında okul öncesinden lise sona kadar yaygın olarak kullanılan bir eğitim modelidir. Montessori felsefesinin temeli; çocuğun ileride olacağı kişiyi, potansiyel olarak içinde taşıdığı düşüncesidir. Çocuğun bedensel, entelektüel ve duygusal potansiyeline tam anlamıyla ulaşması için özgürlüğe ihtiyacı vardır. Ama bu özgürlük, düzen ve öz disiplin yoluyla erişilecek bir özgürlük olmalıdır. Her çocuk, kendine özgü bir gelişime sahip kişidir, fitratına müdahale edilerek başka kalıplara girmesi beklenmez. Okul hayattan kopuk değil hayatın içindedir. Çocuk toplumda hep aynı yaş grubundakilerle beraber olmadığı için Montessori yaklaşımında yaş grupları halinde sınıflar uygulanır (Korkmaz, 2006). Anne babalar, öğretmenler çocuğun gelişimi için uygun bir çevre oluşturmalı, çocukların araştırıp öğrenmesi için desteklemelidir. Montessori yaklaşımına göre çocuklara araştırma, deneme, hata yapma ve hatalarını kendi kendilerine düzeltmeleri için fırsatlar tanınmalıdır.

İtalyan bir doktor olan Maria Montessori; metodunun temellerini zekâ engelli çocuklarla yaptığı çalışmalarla oluşturmuş ve elde ettiği başarı sonucunda bu yöntemi normal çocukların eğitimine uyarlamaya karar vermiştir. Roma Üniversitesinde profesör iken 1907 yılında açılan ilk Çocuklar Evi ile uygulanmaya başlanmıştır (Başal, 2005). 0-18 yaş eğitiminin tüm aşamalarında çocuğun kendi eğitimini yönlendirmesi, eğitim yaşantısının ilk söz sahibi olması beklenir. Montessori eğitiminde günlük yaşam becerileri alıştırmaları mevcuttur. Bu alanda hedeflenen alıştırmalar çocuğun günlük yaşamında karşılaşılabileceği tüm uğraşlardan oluşur. Çevresindeki canlı ve cansız varlıklarla olan ilişkilerini de kapsar (Çakıroğlu, 2009). Kazım Karabekir de (2000) ailede ve eğitim sürecinde sadece bilgi öğrenen, gerekli becerileri kazanamamış kişilerin hayatta zorluk çekeceğini devlet kapısında iş bekleyen kişiler olacağını söylemiştir. Montessori okullarında yarışmadan çok işbirliğine dayalı tutum geliştirilir (Schafer, 2006). Çocuklar başarısızlık duygusunu tatmazlar çünkü diğer çocuklarla kıyaslanmazlar, rekabet yoktur bunun sonucunda bireysel ve grupta verimli olarak çalışma alışkanlığı kazanırlar. Ödül veya ceza yoktur. Öğrenme uğruna öğrenirler. Çocuklarda öz disiplin gelişir. Çünkü dış disiplin yöntemleri uygulanmaz. Kendi öz gelişimleri için çabalarlar. Montessori çocuk ve gençlerin büyüyebilmek için özgürlüğe ihtiyaçları olduğunu belirtmiştir. Bu yaklaşıma göre çocuklar ve ergenler okuyacakları dersleri özgürce seçebilmeli, ne zaman ve hangi süreyle yapabileceğini, nerede çalışmak istediğini, birlikte çalışacağı kişileri seçebilmelidir (Schafer, 2006).

2.2. Reggio Emilia Okul Modeli

Loris Malaguzzi Reggio Emilia yaklaşımını oluşturan kişidir. 2. Dünya savaşı sonrası İtalya’nın Reggio Emilia şehrinde velilerin girişimiyle kurulan okul öncesi kurumunda uygulanmaya başlamış ve yaygınlaşmıştır. Reggio Emilia yaklaşımı çocukların kendi bilgilerini oluşturacağı ve geliştireceği güçte

olduğuna inanan bir felsefeye dayanmaktadır. Programlar ileri düzeyde yapılandırılmamıştır. Çocukların ilgi alanlarına göre bir ders programı oluşturulmaktadır (Sadioğlu vd., 2010). Öğretmenler takım halinde çalışır ve birbirleriyle işbirliği içerisinde bulunurlar. Öğretmen bir kaynak ve rehberdir (Cadwell, 2011). Reggio Emilia yaklaşıma göre çocuklar hayatın anlamıyla ilgili cevaplar aramaktadırlar. Onlara cevabı vermek için acele etmemek, onun yerine cevabı kendilerinin bulması için teşvik etmek gereklidir. Eğitimde yapılması gereken, çocuklara gelişimlerini destekleyici ve ilerlemelerini teşvik edici bir ortam oluşturmak ve kendi fikirlerinin gelişmesine fırsat tanımaktır. Reggio Emilia yaklaşımında, çocuklara somut yaşantılar sunulur, bu sayede yeni deneyimler kazanmalarına yardımcı olunur. İşbirliğine dayalı öğrenme etkinlikleri ağırlıklıdır. Proje çalışmaları yapılmaktadır. Okul yalnızca dört duvar değildir. Çocuk okul ortamında da dış dünya ve yetişkinlerle etkileşim halindedir (<http://www.acevokuloncesi.org/program/farkli-program-ve-yaklasimlar/reggio-emilia-yaklasimi>).

2.3. Uluslararası Bakalorya Okul Modeli

Uluslararası Bakalorya, Uluslararası Bakalorya Örgütü (International Baccalaureate Organization - IBO) tarafından dünyanın birçok ülkesinde uygulanmaktadır. Modelin üç programı vardır. Okullar üç programı da uygulayabileceği gibi sadece birini de uygulayabilmektedir.

Uluslararası Bakalorya Programları:

- UB Temel Eğitim Birinci Kademe Programı (PYP) - Türk Ulusal Eğitim sisteminde okul öncesinde ve temel eğitimin ilk 6 senesinde okulların tercihine göre uygulanmaktadır. Ancak, genel anlamda 3-12 yaş arası öğrenciler içindir.
- UB Temel Eğitim İkinci Kademe Programı (MYP) 11-16 yaş grubu öğrenciler içindir. Türkiye’de genelde 5.6.7.8. 9.10. sınıflarda da uygulanmaktadır.
- UB Diploma Programı (DP) 16-19 yaş grubu öğrenciler içindir. Bu diploma programı genelde 11. ve 12. sınıfı kapsar.

Uluslararası Bakalorya Organizasyonu; ilk kez, İsviçre'nin Cenevre kentinde, 1968'de, ticari olmayan bir kurum olarak kuruldu. O günden bu yana tüm dünyada uygulanan eğitim programıdır. Kuruluş amacı; eğitimini anavatanından başka bir ülkede sürdüren öğrencilerin okudukları müfredat programının ortak ve evrensel bir çerçeve dâhilinde yürütülmesidir. Günümüzde ise yerel müfredatı Uluslararası Bakalorya modeliyle uygulayan okullar da yaygındır.

IBO çalışmalarını kendine has felsefesi doğrultusunda yürütür. Bu felsefe kültürler-arası anlayış ve saygı vasıtasıyla daha güzel ve daha barış dolu bir dünya oluşturmaya yardımcı olacak sorgulayan, bilgili ve duyarlı gençler yetiştirmeyi içerir (<http://www.eyuboglu.k12.tr/tr/associations/ibo/index.aspx>). IBO, zorlayıcı bir ölçme değerlendirmeyle birlikte geniş kapsamlı ve dengeli müfredatlarla çocukların bireysel yeteneklerini geliştirme ve sınıftaki deneyimleri ile gerçek dünya arasında ilişki kurmayı öğretme gayretinde olan okullara rehberlik etmeyi amaçlamaktadır (<http://www.cakir.k12.tr/indexVa.php?pyp>). Program, öğrenilmesi gereken bilgileri sıralamak yerine, hem öğrencilerin, hem de öğretmenin etkin bir şekilde sorgulama yaptıkları bir sınıf atmosferi oluşturmayı amaçlamakta ve öğrenme sonuçlarına ulaşan, bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (<http://www.cakir.k12.tr/indexVa.php?pyp>). Bazı görüşlere göre, uluslararası programın öğrenciden beklentilerini gerçekleştirmek için öğrenciler çok ağır bir yük altına girmekte ve bu onların akademik başarılarını düşürmekte; aksi bir görüşe göre ise öğrencilerin disiplin, öğrenmeyi öğrenme, uluslararası bakış açısı ve farkındalık kazanmalarıyla birlikte akademik başarı kendiliğinden gelmektedir (Gültekin, 2006). Bakalorya Programı öğrencilerde olumlu tutum ve davranışların oluşturulmasını da hedefler. Belirli bazı davranışların gözle görülmesi gerekmektedir. Aksi halde kurum yetkilendirme alamaz.

2.4. Türkiye’de Alternatif Okullar

Bilgi toplumu sürecini yaşadığımız şu günlerde, her alanda olduğu gibi eğitim alanında da değişim ve dönüşüme dayalı olarak çeşitli gelişmeler olmaktadır. Eğitimin hedefi ve okulların fonksiyonlarını yeniden tanımlamak bir zorunluluk haline gelmiştir (Genç ve Eryaman, 2008). Gelişim bir bütündür. Fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişim arasında sıkı bir bağ bulunmaktadır (Başal, 2012). Davranışçı yaklaşımın etkin olduğu, bireysel özelliklerin dikkate alınmadığı ve sadece bilgi aktarımının olduğu okullar ihtiyaca cevap veremez hale gelmiştir. Özden (Özden, 2010) “Okulların beklentileri karşılayamadığı, eğitimciler dâhil pek çok kesim tarafından dile getirilmektedir” diye belirtmiştir. Yakın dönem Türk

eğitim sisteminde uzun süre davranışçı yaklaşıma dayalı olarak öğretim programları hazırlanmıştır. "Davranışçı yaklaşım", öğrenmeyi uyarıcı-tepki bağı ile açıklar ve öğrenciyi kontrol edilebilecek, şekillendirilebilecek birer mekanizma gibi görür. Öğretmen "bilgiyi aktaran" öğrenci ise "bilgiyi alan" kişidir. Öğrenme-öğretme sürecinin temelinde öğretmen vardır (Çelik,2006).

Türkiye’de uygulanmakta olan günümüz eğitim sistemi 2005 yılından itibaren ilköğretim okullarında yeni bir program anlayışını ortaya koymuş, çağdaş eğitim kuramları ön plana çıkmıştır. Geleneksel öğretim metotlarının bırakılarak yerine öğrenciyi merkeze alan ve öğrenci tarafından, yaparak yaşayarak kendi bilgilerinden hareketle bilgiye ulaşan yeni bir yöntemin kabul görmesi, çağa uygun bireyler yetiştirilmesi açısından önemli bir etken olmuştur (Özbay, 2009). Öğretmenlerin öğrenci oldukları dönemde davranışçı yaklaşımla yetişmiş oldukları ve bilgi yetersizliği sonucu sınıf ortamında geleneksel yaklaşımların tercih edildiği yapılan araştırmalarda belirtilmektedir. Asırlar boyunca okulların birincisi öğretim; ikincisi ise yönetim olmak üzere iki fonksiyonu vardı. 20.yy. da rehberlik adıyla üçüncü bir fonksiyon eklenmiştir. Günümüz okullarında başarılı bir eğitim-öğretim gerçekleştirebilmek için artık rehberlik faaliyetleri kaçınılmaz olmuştur. Günümüzde okulların çocuklara ve gençlere yapabilecekleri yardımların amacı onların kişilikli, mutlu ve huzurlu birer birey olarak yetişmelerini sağlamaktır (Öcal, 2004). Rehberlik denilince okul rehber öğretmeni, okul psikoloğu, okul sosyal çalışmacısı vb. kişilerin görevi akla gelmemelidir. Öğrencilere rehberlik etmek okuldaki herkesin görevidir. Alternatif okul modelleri rehberliğe verdiği önemle de ön plana çıkmaktadır. Günümüzde çoğunluğu özel okullarda olmak üzere alternatif okul modelleri sınırlı sayıda okulda uygulanmaktadır. Uluslararası Bakalorya okul öncesinden lise sona kadar Türkiye’de uygulanmaktadır. Montessori ve Reggio Emilia modelleri ise yaygın olarak okul öncesinde uygulanmaktadır. Türk eğitim sistemi fazla esnek olmadığı için bu modeller diğer kademelerde uygulanmamıştır. 2005-2006 da uygulanmaya başlayan İlköğretim Programında alternatif okulların ilkeleriyle benzerlikler görülmektedir. Uluslararası Bakalorya’nın ölçme ve değerlendirme çalışmalarıyla MEB İlköğretim Programı bazı uygulamalarda benzeşmektedir.

2.5. Türkiye’de Montessori Uygulamaları

Çocuğun okula karşı olumlu tutum geliştirmesi, kalıcı merakın beslenmesi, çocukta düzen duygusunun ve iç güvenin geliştirilmesi, girişimde bulunma ve sürdürme alışkanlıklarının geliştirilmesi gibi her yaş düzeyinde/kademede genel amaçları vardır. Her kademe için ruhsal, ahlâkî, bilişsel ve sosyal gelişim amaçları bulunmaktadır. Programların içeriklerini öncelikle ilgili ülkenin yasal gereklilikleri belirlemektedir (Korkmaz, 2005). Ancak içeriğin uygulanmasında öğrenciye esneklik sağlanmakta; kendi programını oluşturması konusunda inisiyatif tanınmaktadır. Türkiye’de de Montessori yaklaşıma göre eğitim verildiğini ifade eden okullar bulunmaktadır. Bu okullar genelde okul öncesi eğitimi alanında hizmet vermektedir. Birkaç tane devlet okulu dışında çoğunluğu özel okullardır. Türk eğitim sistemi fazla esnek olmadığı için bu modeller diğer kademelerde yaygın olarak uygulanmamaktadır. Birkaç tane özel ilkokul 2013-2014 Eğitim Öğretim Yılında faaliyete geçmiştir.

Türkiyedeki okul öncesi eğitim programında devletin ve toplumun hedefleri ve amaçları ön plandadır. Montessori yaklaşımında ise birey ön plandadır. Bu bencillik – egoizm olarak algılanmamalı. Programda okulun bulunduğu çevre ve kurumun değer tercihleri de yer almaktadır. Montessori sisteminin uygulandığı okul öncesi eğitim kurumları, çocukların yaşam boyu yararlanabileceği özgürlük ve bağımsızlık niteliklerini kazandırmaya yönelik kurumlar olarak düzenlenmişlerdir (Durakoğlu, 2011). MEB Okul Öncesi Eğitim Programının hedefi çocukları ilköğretime hazırlamaktır. Montessori yaklaşımında ise hedef çocukları hayata hazırlamaktır.

Montessori’nin görüşleri 20. Yüzyılın başlarında da bazı Türk eğitimcilerinin çalışmalarında yer almıştır. İngiltere’de Montessori öğretmen eğitimi almış olan Güler Yücel 1960 yıllarda Türkiye’ye gelerek Maria Montessori’nin “The Secret of Childhood” kitabını çevirdi. İstanbul Zeytinburnu Çocuk Esirgeme Kurumu eğitimcilerine seminerler verdi. 1970li yıllarda İstanbul Üniversitesi Çapa Tıp Fakültesi’nde Çocuk Psikiyatrisi Bölümü eğitsel tedavi bölümünde Montessori yaklaşımından istifade edildi. 1990lı yılların sonunda Montessori yaklaşımı anaokullarında kullanılmaya başlandı (Korkmaz, 2014). Bazı okullar tamamen Montessori yaklaşımını kullandıklarını ifade etmektedir. Bazı okullar ise Montessori yaklaşımından esinlendiklerini belirterek Montessori Okulu adını kullanmaktadır. Montessori metodu ismi rekabet ortamında kullanılmaktadır. Okulların nitelikleri konusunda veliler bilinçli olmalıdır.

2.6. Türkiye’de Reggio Emilia Uygulamaları

Hem fiziksel şartları hem de eğitim modeli olarak tamamen Reggio Emilia yaklaşımını benimsediğini ilan eden okul öncesi kurumlar olduğu gibi, eğitim programını oluştururken Reggio Emilia yaklaşımının ilkelerinden yararlandığını belirten okullar da mevcuttur. 2013-2014 yılında bu yaklaşıma göre eğitim yaptığını ilan eden ilkokulda açılmıştır.

2.7. Türkiye’de Uluslararası Bakalorya

Türkiye’de en yaygın alternatif okul modeli, “Uluslararası Bakalorya”dır. Uluslararası Bakalorya web sitesine göre 44 okulda bu model uygulanmaktadır. Bazı okulların bünyesinde okul öncesi kurumu, ilkokul, ortaokul ve lise bulunmaktadır. İlk olarak 1994 yılında bir okul yetkilendirme almıştır (<http://www.ibo.org/country/TR/index.cfm>). Bazıları listede tek kurum olarak yer almaktadır. Örgüte resmi olarak bağlı olmadan da bu modeli uygulayan okullar da vardır. Bazı okullar ise aday okul olarak Uluslararası Bakalorya Organizasyonuna başvurmuşlardır. 7 Eylül 2013 tarih ve 28758 sayılı Resmi Gazetede yayınlanan Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinin 10. Maddesinin 9 kısmında “Şartları uygun olan ortaöğretim kurumlarında Uluslararası Bakalorya Programı (IB) uygulamasına da yer verilebilir. Uluslararası Bakalorya (IB) programının uygulanması durumunda yaratıcılık-etkinlik-hizmet (CAS) çalışmalarına ağırlık verilir. Bu programa katılan öğrenciler için matematik ve fen bilimleri dersleri yabancı dille okutulur” ifadesi yer almaktadır (MEB, 2013). İlk yıllar ve orta yıllar programı uygulayan okullar Milli Eğitim Bakanlığının haftalık ders çizelgesini kullanmaktadırlar. Diploma Programının bazı koşulları olduğu için Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulunun 06.05.2011 tarih ve 45 nolu kararı ile kabul edilen Uluslararası Bakalorya Programı-I ve Uluslararası Bakalorya Programı-II Haftalık Ders Çizelgeleri uygulanmaktadır. Ortaöğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgesi MEB Talim ve Terbiye Kurulu’nun 27. Ocak 2014 tarihli 6 sayılı kararıyla güncellenmiştir (MEB, 2014). 14.02.2007 tarih ve 26434 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe giren 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanununun 6. maddesinde kurumlarda uygulanacak öğretim programı ve haftalık ders çizelgesi, resmi kurumlarda uygulanan usul ve esaslar çerçevesinde belirleneceği; Bakanlıkça uygun bulunması durumunda farklı öğretim programları ve haftalık ders çizelgesi de uygulanabileceği belirtilmiştir (MEB, 2007). Bu kapsamda Uluslararası Bakalorya programı uygulayan bazı okullar kendi haftalık ders çizelgelerini hazırlayıp onaylandıktan sonra uygulamaktadır.

2.8. Kamu Okullarında Alternatif Okul Uygulamaları

Montessori Eğitim Yaklaşımı İstanbul İli Bahçelievler İlçesinde dönemin kaymakamı Şevket Cinbir yönetiminde proje oluşturularak (Güneş, 2012) ilçedeki beş okul bünyesindeki anasınıflarında altı şubede uygulanmaya başlandı (http://www.bahcelievler.gov.tr/default_B0.aspx?id=124). Bu projede iki ay süreyle öğretmenlere eğitim verildi ve 2012-2013 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlandı. (http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/34/28/726712/icerikler/anasinifi-montessori-egitimi_777320.html; http://egitim.milliyet.com.tr/montessori-egitim-sistemi-hayata-gecirilecek/egitimdunyasi/haberdetay/13.03.2012/1514718/default.htm?ref=milliyet_anasayfa). MEB Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğüne (şu anki adı MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü) Montessori Eğitim Yaklaşımını Uygulama Ve Yaygınlaştırma Projesi uygulanmıştır. Gene çeşitli kamu kurumlarının Montessori Eğitimi konusunda eğitim programları çalışmaları olmaktadır (<http://edirne.meb.gov.tr/www/egitim-okul-oncesinde-baslar-projesi-okul-oncesinde-montessori-yaklasimi-temel-egitimi/icerik/812>, <http://www.selcuk.edu.tr/Sayfa.aspx?birim=011020&sayfa=1606&dt=1>).

İstanbul Prof.Dr. Mümtaz Turhan Sosyal Bilimler Lisesinde Uluslararası Bakalorya Diploma Programı uygulanmaktadır. Okul Uluslararası Bakalorya Organizasyonundan Temmuz 2007de otorizasyon almıştır (<http://www.isbl.k12.tr/showcontent.php?id=80>). Program 11. ve 12. Sınıflarda uygulanmaktadır. Uluslararası Bakalorya (IB) programının uygulanması durumunda Yaratıcılık-Etkinlik-Hizmet (CAS) çalışmalarına ağırlık verilir (<http://www.isbl.k12.tr/showcontent.php?id=85>). Diğer Sosyal Bilimler Liselerinde de programa geçiş çalışmaları yapılmaktadır.

2.9. Alternatif Okullarda Din Eğitimi

Dünyada kimi okullarda din ve ahlak hakkında genel bilgi vermeyi amaçlayan, kimi okullarda ise belli bir dinin veya inanç sisteminin uygulamalarının tanıtıldığı dersler vardır. Bazı okullarda ise din ve ahlak konuları Sosyal Bilgiler başta olmak üzere farklı derslerde verilmektedir. Bazı okullarda ders dışı etkinlikler kapsamında din adamları veya Din Eğitimi öğretmenleri yoluyla çeşitli etkinlikler yapılmaktadır. Bazı ülkelerde okullar doğrudan veya dolaylı olarak dini kurumlar veya sosyal gruplarca idare edilmektedir. Örneğin Amerika Birleşik Devletleri'nde özel okulların çoğu kilise ve diğer dini kuruluşlar tarafından idare edilmektedir. ABD'de 2007-2008 akademik yılında ilk, orta ve liseye gittiği tahmin edilen 55,8 milyon çocuğun yaklaşık 6 milyonu, ya da yüzde 11'i, özel okullarda kayıtlı idi. Özel okul öğrencilerinin yarısından fazlası, ülkenin en eski özel okul sistemi olan Katolik okullarda eğitim almaktadır. Diğer özel okullar ise, hemen hemen tüm Protestan mezhepleri ile birlikte Quaker, Müslüman, Yahudi ve Rum Ortodoks dinlerini de temsil etmektedir (http://photos.state.gov/libraries/turkey/231771/PDFs/abdegitim_genelbakis.pdf).

Uluslararası Bakalorya okullarının hedeflediği öğrenci modeli ile pek çok din ve inanç sistemlerinin hedeflediği insan modeli birbiriyle örtüşmektedir. UB İlk Yıllar Programına (PYP) göre öğrenen ilkelidir. Doğruluk, dürüstlük, hakkaniyet, adalet duyguları ile hareket ederler. Bireylerin, toplulukların ve toplumların onuruna saygılıdır. Kendi davranışlarının ve bunların sonuçlarının sorumluluğunu üstlenirler. Duyarlıdır; İnsanların gereksinimleri, duyguları konusunda hassastırlar ve saygılıdır. Kendilerini başkalarının yerine koyabilirler. Hizmete yönelik kişisel bağlılık duygusu taşırlar, başkalarının yaşamları ve çevre üzerinde olumlu bir etki oluşturmaya çalışırlar. Dengelidir; Kendilerinin ve başkalarının sağlığı açısından zihinsel, bedensel ve duygusal dengenin önemini bilirler. Kazandırılacak sosyal beceriler; sorumluluğu kabul etme, başkalarına saygı, başkaları ile beraber çalışabilme, çatışmaları çözümleyebilme, grup kararı alabilme, farklı rollere uyum sağlayabilmedir. Kavramlar bilgi ve beceriler önemli olmakla birlikte olumlu tutumların geliştirilmesi de önemlidir. Bunlar dolaylı yollardan öğrencilere kazandırılmalıdır. Öğretmenler öğretim programlarını hazırlarken bu hususları da dikkate alır. Öğrencilerin değer verme, kararlılık/bağlanma, kendine güven, yardımlaşma, yaratıcılık, merak kendini başkalarının yerine koyabilme, istekli olma, bağımsız davranabilme dürüstlük, adil olma, saygı, hoşgörü tutumlarını geliştirmeleri istenmektedir. UB İlk Yıllar Programı (PYP) eğitimin, sadece tutumları değil, bunun yanı sıra düşünceli ve uygun davranışları da içine katmak için zihinsel becerilerin ötesine geçmesi gerektiğine inanmaktadır. İlk Yıllar Programındaki (PYP) ilkelere ilaveten UB Orta Yıllar Programında (MYP) eğitim bütüncül anlayışla yürütülür. Kültürler arası bilinç ve etkileşim öğrencilerin kendi kültürlerini ve diğer toplumsal ve milli kültürleri öğrenirken tutumlarını, bilgilerini ve becerilerini geliştirmelerini amaçlar. Kültürler arası etkileşim, öğrencileri olaylara ve durumlara farklı bakış açılarından yaklaşmaya teşvik ederek hoşgörüyü ve saygıyı artırır. Yaşam boyu öğrenmeyi sürdürme alışkanlığı ve kapasitesi, küresel sorunlar konusunda bilinçlenme ve sorumlu bir şekilde hareket etme isteği, başkalarına karşı saygı, benzerlikleri ve farklılıkları anlama UB Orta Yıllar Programının (MYP) hedefleri arasındadır. Öğrenciler toplum hizmeti çalışmaları da yapar. UB Diploma Programında (DP) öğrencilerin ders saatleri dışında üretkenlik, hareket ve toplum hizmeti çalışması yapması gerekir (www.ibo.org). Uygulamanın yapıldığı okulun web sayfasındaki bilgilere göre; eğitim yalnızca sınıfta öğrenilenlerle sınırlı değildir. Gençler eğitimin en önemli unsurları ile okulun dışında karşılaşılır. Bu unsurlar hoşgörüyü, başkalarına değer verip saygı göstermeyi, davranışlarının sorumluluğunu üstlenmeyi, spor ve sanat alanlarında yeteneklerini geliştirmeyi, kardeşlik/dostluk kavramını anlamayı, toplum hizmetini, yardımseverliği, zihinsel ve fiziksel sağlığın önemini öğrenmeyi ve çevreye karşı duyarlı olmayı içerir. Eğitim, gencin tutumunu ve ahlaki değerlerini de kapsamalıdır. Topluma hizmet çalışmaları başkaları için ve başkaları ile birlikte bir iş yapmak ve buna kendini adamaktır (http://www.eyuboglu.k12.tr/tr/associations/ibo/ibDiplomaProgrami_Cas.aspx).

Uluslararası Bakalorya programında derslerin içerikleri sıralanmaz. Genel temalar ve ölçütler sunulur. UB İlk Yıllarda (PYP) Matematik, Sosyal Bilimler, Dil, Sanat, Bilim ve Teknoloji, Kişisel, Sosyal ve Fiziksel Eğitim, UB Orta Yıllar Programında (MYP) Anadil, Sosyal Bilimler, Teknoloji, Matematik, Sanat, Fen Bilimleri, Beden Eğitimi, Yabancı Dil, UB Diploma Programında (DP) Anadil, Yabancı Dil, İnsan ve Toplum Bilimleri, Deneysel Bilimler, Matematik, Güzel Sanatlar ve Seçmeli Dersler ders grupları belirlenmiştir. Bu derslerin disiplinler üstü işlenmesi hayatla bağlantılı olması beklenir. Dünyada pek çok ülkede dini kurum ve sosyal gruplarca açılmış Uluslararası Bakalorya okulları mevcuttur. Bazılarının ismini din büyüklerinin isminden almıştır. Bazılarında temsil ettiği dini grubun ismi okulun adında/isminde yer alır. Bu okullarda dini eğitim de verilebilir veya ders dışı etkinliklerde dini eğitime yer verilebilir. Bazı

Uluslararası Bakalorya okullarında genel kültür vermeyi amaçlayan dersler de vardır. Örneğin Türkiye’de Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri programda mevcuttur. Uluslararası Bakalorya yaklaşımını uygulayan bir okulun web sitesinde DKAB dersleri ile ilgili şu bilgilendirme yapılmıştır. Din insanlık tarihi ile odaya çıkmış bir inanç sistemidir. Tarihin her döneminde varlığını ve etkisini devam ettirmiştir. Arkeolojik araştırmalar ve tarihi bulgular bugüne kadar inançsız bir topluma rastlanmadığını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin bugünün şartlarına göre değil içinde yasayacakları çağa ayak uydurabilecek bilgi ve becerilerle yetiştirilmesine çalışılmaktadır. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde sevgi temeline dayalı birer insan olmalarına çalışılmaktadır. Kendisiyle barışık milli ve manevi değerlerine saygılı ve bu değerleri korumayı amaç edinen kişiler olmaları hedeflenir. Bütün semavi dinlere karşı hoşgörülü olma, İslam dini ve ahlak bilgisi ile ilgili bilgiler kazandırılmaktadır. Hurafe ve batıl inançların neler olabileceği bunlara karşı nasıl davranmaları gerektiğine dikkat çekilmektedir. Allah’ın ilk emrinin “Oku” olduğu dikkate alınarak öğrencilere bilgi çağını yakalama noktasında sorumlulukları olduğu aşılarda her türlü bağınağlın cahillikten kaynaklandığı bilinci kazandırılmaktadır. Konuların islenişinde klişe ve kalıplardan oluşan bilgiler yerine araştırmacı aklı ve bilimi ön planda tutan projelere yer verilmektedir (<http://www.tedbursa.k12.tr/ilkogretim-6.php>). Bilgi aktarmaktan çok bilgiye ulaşacakları aktif ortamlar hazırlamak, sunumlar, dramatizasyonlar, senaryolar hazırlamalarını sağlayarak ve multimedya araçlarını kullanarak yeteneklerini keşfetmelerini sağlamak hedeflenmektedir. Öğrencilerin içinde bulunulan çağın değerler sistemi içinde etkin yer almalarını sağlamak amaçlanmaktadır (<http://enka.ccsct.com/page.cfm?p=633>). Öğretmenler ders öncesi “planner” isimli bir belge hazırlarlar. Burada dersin temalarla bağlantıları, işleyiş biçimi ve nasıl değerlendirileceği belirtilir. UB yaklaşımını uygulayan bazı okullarda Din Dersi bulunmamakta, Sosyal Bilgiler dersi kapsamında din ve ahlak konularından bahsedilmektedir. Bazı okullarda tüm dinlere ait bilgiler verilmektedir. Bazı çokkültürlü okullarda her dine ait ayrı ayrı Din Dersi öğretmenleri ders verebilmektedir. UB Diploma Programında (DP) İnsan ve Toplum Bilimleri ders grubunda önerilen derslerden biri de Dünya Dinleridir. Bu derste din(ler) beş ana başlık altında incelenir. Bunlar din kaynaklı törenler ve gelenekler, kutsal metinler, inanç sistemi, dini tecrübe ve uygulamalar, ahlaki davranışlardır. (www.ibo.org)

Reggio Emilia yaklaşımına göre düzenlenmiş okullar da çeşitli kurumlarca işletilmektedir. Bu yaklaşımda fiziksel ve sosyal ortam öğrenmenin kendisidir. Ahlaki değerlerin kazanılması okul programlarında önemli bir yer tutar. Değerler öğretim programlarının içine yerleştirilmiştir. Değerler örtük program ile verilir. Çocukların diğer çocuklar, aile, öğretmen, toplum ve çevre ile karşılıklı ilişkileri, etkileşimleri esnasında değerleri edinmesi ve desteklemesi hedeflenir. Kişilerarası ilişkilerde bunlara dikkat edilir. Reggio Emilia Yaklaşımında okul toplumun bir uzantısı olarak görülür ve hazır bir müfredat sunmak yerine prensiplerini sunar ve her okulun kendi kültürüne uygun program geliştirmesini öngörür. Bu yüzden Reggio Emilia kasabası dışındaki okullara ‘Reggio Emilia Inspired’ yani Reggio Emilia’dan esinlenmiş denir. Bu yönüyle Reggio Emilia yaklaşımı değerler eğitiminde de var olduğu kültürün değerlerini destekler (İnan, 2012). İnsan sosyal bir varlık olup öğrenmenin de en aktif olduğu yer onun sosyal çevresidir. “Öğrenme sınıfın duvarları arasına hapsedilemeyecek kadar değerlidir” prensibinden yola çıkılarak öğrenmenin bir kişinin belleğinin zenginleşmesinin yanında davranışlara aksetmesi ve rol model oluşumu ile bütün sosyal hayata mal olması amaçlanmaktadır. Bireyin kendi değişimini sosyal çevresine de mal edeceği projeler üretmek eğitim ilkeleri arasındadır. Programın uygulanması sırasında çocuğun zekâ alanları, potansiyel yatkınlıkları, huy, mizaç gibi doğuştan getirdiği farklılıklar göz önünde bulundurulur. Programın kazanımlarının değerlendirilmesinde bireysel gözlemler, aile görüşmeleri, kişisel portfolyo dosyaları kullanılır (Yuvacı, 2013). Dini kurumlarca işletilen okullarda okul yerleşkesi içinde *chapel* bulunur. Günlük işleyiş içinde *chapel* de yer ayrılır.

Montessori’ nin geliştirdiği çocuk eğitimi yaklaşımı, çocuğu ruhsal ve fiziksel açıdan olumlu yönde etkileyen; çocuğun duyu, hareket ve dil eğitimine önem veren; sosyal, duygusal, bedensel yönden gelişimine önemli katkıları ve yararları olan bir yaklaşımdır (Oğuz, 2006). 0-3 yaş grubunda sıcak ve koruyucu bir aile ortamı ile insan ruhunun beslenerek pozitif kültürel değerlerin, dinin, empatik tutumların, etik davranış örneklerinin öğrenilmesi ahlâkî duyarlılıklar oluşması için ön hazırlıklar gerçekleştirilir. 3-6 yaş grubunda sebat, iyi çalışma alışkanlıkları, seçme yeteneği, öz disiplin, bağımsızlık, zihinsel denge, diğerleri ve çevre için saygı ve özen, sosyal düzeni oluşturan kurallara göre hareket etmek için isteklilik üzerinde durulur. 6-12 yaş grubunda Evrenin yönetiminin yasaları çocuk için ilginç ve mükemmel hale getirilebilir ve çocuk: “Ben neyim? Bu mükemmel evrende benim görevim ne? Sadece kendimiz için mi yaşıyoruz? Ne için çabalıyoruz ve kavga ediyoruz? İyi ya da kötü olan nedir? Hepsi nerede bitecek? Sorularını sormaya başlar. İnsan varlığının felsefi doğası, gelişimin ikinci aşamasında ön

plânda gelir. Eğer evrenin yasaları bu aşamada önceliğe sahipse, çocuk soyut dünyanın yasalarını derinlemesine düşünebilir. Bu aşamada, bir kişinin eylemi ve diğerlerinin ihtiyaçları arasındaki ilişkinin kavrayışıyla eş zamanlı olarak adalet kavramı doğar. Adaletle bilginin yakın bağlantısı ikinci aşamanın bir sonucudur. Kişi birisinin eylemiyle diğerlerinin ihtiyaçları arasındaki ilişkileri kavradığı zaman, o kişinin ahlâkî olarak geliştiği söylenebilir. 12- 18 yaş grubunda diğerlerine ve onların rollerine saygı, çalışmanın soylu olduğuna dair bir duygu, bilim etiği ya da doğal çevrenin doğru kullanımı gibi sosyal ve ahlaki problemlerle boğuşmak, çalışmayı özgürce seçmek için bireysel inisiyatif, gruba katkı sağlama keyfi, insanlığın evrensel ihtiyaçları için hizmet etme, büyük ahlâkî sorular sorma- mesela: erdemli bir yaşam için ne yapılmalı? Daha iyi bir dünyayı nasıl kurabiliriz? Ahlaki gelişimin sonuçlarıdır (Korkmaz, 2005).

3. Sonuçlar ve Öneriler

Alternatif okul modelleri eğitimin bütüncül olması gerektiğini, bireysel farklılıkların dikkate alınmasını, değerleri içeren dersler olsa bile okul ortamında bunların desteklenmesi gerektiğini, değerlerin hayata geçirilmesinde iç motivasyonun daha etkili olduğunu önermektedir. Okulun hayata hazırlayıcı yönü eksik görülmektedir. Okullarda verilen bilginin çoğu unutulmaktadır. Veliler çocukları okula başlayana kadar paylaşmayı, işbirliğini öğütlerken, okula başlayınca rekabeti öğütlemeye başlamaktadır. Bugün pek çok kimse başarısızlık sebebiyle eğitim sistemi dışına çıkmaktadır. Çok alternatifli eğitim olanakları olduğu takdirde öğrenme hızına göre, isteğine göre öğrenci eğitimi tamamlayabilir. Bugün gelişmiş pek çok ülkede çok çeşitli okul modelleri mevcuttur. Arzu eden arzu ettiği okul modelini tercih edebilmektedir. Kişiliğine uygun eğitim alan öğrenci daha sağlıklı olduğu için din ve değerler eğitimine de açık olacaktır. Bireysel tercihlere önem veren, öğrencinin hızına göre ilerleyen, rekabete dayalı olmayan, öğrencinin ruhuna, bedenine ve aklına hitap eden, toplumdaki kopuk olmayan eğitim modelleri oluştuğunda okul öncesinden yükseköğretime kadar din ve değerler eğitimi de toplumun beklentisine göre yeniden ele alınacaktır.

Kaynaklar

- Aydın, İ. (2010). *Alternatif okullar* (3. Baskı). Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Başal, H. A. (2005). *Okul öncesi eğitimin ilke ve yöntemleri*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Başal, H. A. (2012). *Gelişim ve psikoloji nasıl mutlu ve başarılı bir çocuk yetiştirebiliriz?* (5. Baskı). Bursa: Ekin Yayın.
- Cadwell, L. B. (2011). *Eğitimciler ve anne babalar için Reggio Emilia yöntemiyle harika çocuk yetiştirmek*. İstanbul: Kanüs Yayınları.
- Çakıroğlu, E. W. (2009). *Maria Montessori yöntemiyle çocuk eğitimi sanatı*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Çelik, F. (2006). Türk eğitim sisteminde hedefler ve hedef belirlemede yeni yönelimler. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, sayı:11.
- Durakoğlu, A. (2011). *Montessori Sisteminin Türkiye'nin Okul Öncesi Eğitim Sistemiyle Karşılaştırılması*. Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi 20. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı Bildiri Özetleri.
- Dündar, S. (2007). *Alternatif eğitimin felsefi temelleri ve alternatif okullardaki uygulamalar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Dündar, S. (2013). Demokratik okulun bir unsuru olarak öğrencilerin karar süreçlerine katılımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, Bahar, 853-875.
- Ergün, M. (2011). *Eğitim felsefesi* (3. baskı, ss.44-48). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Genç, Z. S. ve Eryaman, M. Y. (2008). Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, V.9 n.1, 89-102
- Gültekin, S. (2006). *Uluslararası bakalorya ve ulusal programlardan mezun olan öğrencilerin ortaöğretim diploma notları ve ÖSS puanlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara
- Güneş, A. (2012). Montessori eğitimi Türkiye'de de başladı. *Aksiyon*.
- İnan, H. Z. (2012). *Okulöncesi dönemde değerler eğitimi* (ss.112-113). Arzu Arıkan (ed.). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim fakültesi Yayınları, 2012,
- Karabekir, K. (2000). *Çocuk davamız* (5. Baskı). İstanbul: Emre Yayınları.
- Korkmaz, H. E. (2005). *Montessori metodu ve Montessori okulları: Türkiye'de Montessori okullarının yönetim ve finansman bakımından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Korkmaz, E. (2006). Eğitimde alternatif metod Montessori. *Zil ve Teneffüs Dergisi*, Sayı: 6, 45-47.
- Korkmaz, E. (2013). *Montessori metodu* (3. Baskı). İstanbul: Alçı Yayıncılık.

- MEB. (2013). Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, 7 Eylül 2013 tarih ve 28758 sayılı Resmi Gazete.
- MEB. (2014). MEB Tebliğler Dergisi, Ocak Ek-2 2014, Cilt: 77, Sayı: 2676, 161.
- MEB. (2007). 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu, Resmi Gazete, 14.02.2007, Sayı: 26434, Tertip: 5 Cilt: 46.
- Miller, R. (2004). Educational alternatives: A map of the territory [Eğitimsel alternatifler: Bölgenin bir haritası] (Çev: Eylem Korkmaz). *Paths of Learning Magazine*, 20, Spring, 20-27.
- Miller, R. (2005). Bütüncül eğitimin felsefi kaynakları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3, 33-40.
- Oğuz, V. ve Akyol, A. K. (2006). Çocuk eğitiminde montessori yaklaşımı. *Çukurova Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 15, Sayı 1, 243-256.
- Öcal, M. (2004). *Eğitimde rehberlik*. Bursa: Düşünce Kitapevi.
- Özbay, A. F. (2009). *Yapılandırıcılık kuramına dayalı olarak ingilizce dersinin işlenişine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Özden, Y. (2010). *Eğitimde Yeni Değerler* (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları. Sadioğlu, Ö. vd. (2010). *Okul öncesi eğitimde Reggio Emilia yaklaşımı, okul öncesi eğitimde uygulanan farklı modeller* (ss. 103-120). Başal, H. A. (ed.). Bursa: Dora Yayıncılık.
- Schafer, C. (2006). *Ömür törpüsü mü? Bal küpü mü? ana babalar için ergenlikte montessori yaklaşımı*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Osman Titrek O., Zafer D. , Sezen G., Ölçüm D., (2013) *Öğretmenliğe Yönelik Tutum İle Duygusal Zekâ Arasındaki İlişki*, (s.31) Sakarya, VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı II, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınları.
- Yuvacı, Z. (2013). Okulöncesi çocuklarına değer eğitimi verirken davranış geliştirme merkezli öğrenme yöntemi uygulayan öğretmenlerin görüşleri. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, Issue 5, 122-135.



Evaluation of Factor Analysis Method Used in Turkish Education Researches

Cem BÜYÜKEKŞİ¹, Özgür Murat ÇOLAKOĞLU²

Received: 14 October 2014, Accepted: 17 December 2014

ABSTRACT

Factor analysis is case-specific, complex process. Besides, statistical software packages have many options regarding the analysis. Researchers experience and attainment have a critical role in choosing appropriate options in the software. Consequently, factor analysis technique could be applied in different ways and researchers may receive inaccurate results. In a broad manner, this issue is a universal problem in the field of social research. Purpose of this study is to investigate the criterions in the factor analysis process in addition how these criterions taken into account and how these criterions are reported in Turkish educational researches. For this purpose, 218 articles were analyzed by document analysis. Results indicate that; lots of criterions are ignored by researchers.

Keywords: Factor Analysis, Education Research, Document Analysis

EXTENDED ABSTRACT

Factor analysis is case-specific, complex process. Besides, analysis technique is applied in different ways and researchers may receive inaccurate results. In a broad manner, this issue is a universal problem in the field of social research. Purpose of this study is to investigate the criterions in the factor analysis process in addition how these criterions taken into account and how these criterions are reported in Turkish educational researches. For this purpose, 218 articles were analyzed by document analysis. Results indicate that; lots of criterions are ignored by researchers.

Factor analysis is a process which has own specific algorithm. Algorithm includes steps, and all these steps are related to each other. Statistical software package help researchers to compute the analysis regarding these steps. However all these steps are well-known by researcher, complexity of the factor analysis process may cause researchers to receive inaccurate results. Besides, software packages have many options regarding the analysis. Statistical software package has chosen default options, unfortunately researchers may ignore to choose appropriate options regarding the case. For this reason researchers experience and attainment have a critical role in this process.

This problematic issue was stated in behavioral researches and factor analysis studies were investigated. The results show that; many researchers conduct factor analysis by default options in statistical software package and many researchers does not give detailed information in reporting the results of factor analysis.

Purpose of this study is to investigate the criterions in the factor analysis process in addition how these criterions taken into account and how these criterions are reported in Turkish educational researches. For this purpose, 218 articles in 10 journals were analyzed by document analysis. Articles were chosen from peer reviewed open access electronic journals in Turkey. Analysis was conducted regarding 12 criterions, which were assigned by literature review. These criterions are; sample size, sample size/item ratio, number of factors, number of items, cutoff point, explained total variance, item/factor ratio, factor analysis method regarding number of items, presence of confirmatory factor analysis and reported variables regarding R-matrix, data set and analysis process.

¹Res. Assist., Bulent Ecevit University, Eregli Faculty of Education, buyukeksi@hotmail.com

²Res. Assist., Bulent Ecevit University, Eregli Faculty of Education, omuratcolakoglu@beun.edu.tr

Results indicated that reporting and interpreting criterions such as; Linearity, Normality, Determinant value of R-Matrix, Anti-image correlation matrix and R-Matrix in the factor analysis studies are overlooked by researchers. Most of the researchers chose Principal Component Analysis as default option in conducting factor analysis. Besides, some of them did not report the extraction method. Similarly, in rotation phase, most of the researchers chose varimax as default option and some researchers did not report the rotation method.

Türkiye’de Eğitim Araştırmalarında Kullanılan Faktör Analizi Tekniğinin İncelenmesi

Cem BÜYÜKEKŞİ¹, Özgür Murat ÇOLAKOĞLU²

Başvuru Tarihi: 14 Ekim 2014, **Kabul Tarihi:** 17 Aralık 2014

ÖZET

Faktör analizi duruma özel karmaşık bir süreçtir. Bunun yansısı, istatistik paket yazılımlarında analize bağlı olacak şekilde birçok seçenek bulunmaktadır. Araştırmacının bilgi ve deneyimi uygun seçeneğin seçilmesinde kritik öneme sahiptir. Faktör analiz tekniği farklı şekillerde uygulanabilmekte ve araştırmacıların doğru olmayan sonuçları elde etmesine yol açmaktadır. Geniş perspektiften incelendiğinde, sosyal araştırma alanında evrensel bir problem olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu araştırmanın amacı da Türkiye’de eğitim araştırmalarında yaygın olarak kullanılan faktör analizi istatistiğinin analiz süresince hangi referans değerlerinin ya da ölçütlerin hesaba katıldığını ve buna bağlı olarak yapılan analiz sonucunda raporlandırmanın nasıl yapıldığını ortaya çıkarmaktır. Bu amaçla 218 makale doküman analizi ile incelenmiştir. Sonuç olarak araştırma kapsamında belirlenen bir çok kriterin göz ardı edildiği bulgusuna ulaşılmıştır..

Anahtar Kelimeler: Faktör Analizi, Eğitim Araştırmaları, Doküman Analizi

1. Giriş

Günümüzde bilgisayar teknolojisinin sağladığı gelişim, araştırmacının herhangi bir matematiksel işlem yapmadan istatistik paket programlarını kullanarak sonuca ulaşabilmesine olanak sağlamaktadır. Bu süreçte, istatistik paket programları araştırmacıların bir takım değerleri ya da ölçütleri referans olarak bahsedilen işlem basamaklarının doğru şekilde uygulayabilmesine yardımcı olmaktadır. Araştırmacı, analiz süresince norm olarak kabul edilen değerleri ya da ölçütleri döngüsel alt süreçler şeklinde hesaba katarak elde ettiği sonuçları bu perspektiften değerlendirmelidir. Özellikle faktör analiz yöntemi gibi karmaşık yapıda olan analiz yöntemlerinde araştırmacının elde ettiği bulgular üzerindeki karar verme otoritesi, analiz sonuçlarını doğrudan etkilemektedir (Tabachnick ve Fidell, 1989; Henson, Capraro ve Capraro, 2004; Widaman, 2007; Henson ve Roberts, 2006; Williams, Brown ve Onsmann, 2012).

Faktör analizi istatistiğinin karmaşık bir süreç olması ve kullanılan yazılımlarda analize yönelik çok fazla seçeneğin bulunması gibi nedenlerden dolayı faktör analizi araştırmacılar tarafından farklı şekillerde uygulanmakta ve yanlış çözümleri kabul etmelerine neden olmaktadır (Gorsuch, 1974; Ford, Mac Callum ve Tait, 1986). Bu bağlamda, araştırmacının faktör analizi sürecine yönelik bilgi ve deneyimi, sonuçları yorumlaması ve bu yoruma bağlı olarak ulaştığı çözümün kesinliğini belirleyebilmesinde önemli bir etkiye sahiptir.

Yaşanan bu problem sadece yurt içinde değil, yurt dışında da çeşitli araştırmalarla tespit edilmeye çalışılmıştır. Ford, MacCallum ve Tait (1986) belirledikleri üç psikoloji dergisinde yer alan 152 çalışmayı incelemiş ve sonuç olarak yapılan faktör analizi çözümlerinin zayıf teknikler içerdiği bulgusuna ulaşmışlardır. Benzer bir çalışmada, Henson, vd. (2004) üç farklı eğitim araştırma dergisinde yer alan 49 çalışmayı incelemiş ve sonuç olarak faktör analizi sürecinde çoğu araştırmacının varsayılan seçenekleri kullandığını ve faktör analiz sonuçlarının raporlandırılma aşamasında eksiklikler olduğunu ifade etmişlerdir. Diğer bir çalışmada ise, Henson ve Roberts (2006) ERIC ve PsycLIT veri tabanı üzerinden dört dergide yayınlan 60 adet basılmış yayını incelemiş ve sonuç olarak çoğunlukla araştırmacıların faktör analizi için istatistik paket programlarında yer alan varsayılan seçenekleri kullandıkları bulgusuna ulaşmışlardır. Ayrıca, benzer bir çalışmada Park, Dailey ve Lamus (2002) üç büyük iletişim araştırmaları dergisinde yer alan 119 çalışmayı incelemişler ve sonuç olarak araştırmaların yarıdan fazlasının faktör analitik çözümlerinin uygun olmadığını belirtmişlerdir.

¹ Arş. Gör., Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, buyukeksi@hotmail.com

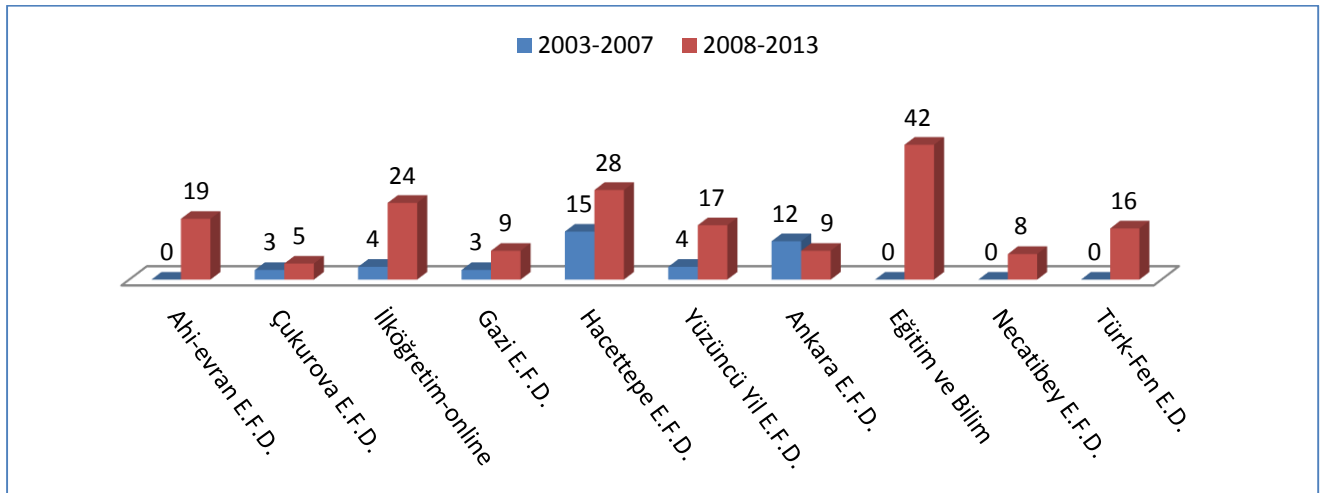
² Arş. Gör., Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, omuratcolakoglu@beun.edu.tr

Bu araştırmanın amacı da, Türkiye' de eğitim araştırmalarında yaygın olarak kullanılan faktör analizi istatistiğinin analiz süresince hangi referans değerlerinin ya da ölçütlerin hesaba katıldığını ve buna bağlı olarak yapılan analiz sonucunda raporlandırmanın nasıl yapıldığını ortaya çıkarmaktır.

2. Yöntem

Türkiye'de 2003-2013 yılları arasında eğitim araştırmalarına yönelik yayınlanan dergiler arasından, incelenmek için hakemli ve internet üzerinden ücretsiz açık erişimli olma ölçütlerini sağlayan 10 adet elektronik dergi seçilmiştir. Araştırmada kullanılan dergiler Tablo1'de verilmiştir. Bu dergilerde yayınlanan makalelerin içinde faktör analizi istatistiğinin kullanıldığı 218 makale belirlenerek doküman analizi yöntemiyle incelenmiştir. Araştırmada Henson vd. (2004) ve Henson ve Roberts (2006)'in çalışmaları göz önüne alınarak 12 kriter belirlenmiş ve elde edilen sonuçlar bulgular kısmında yorumlanmıştır. Bu kriterler sırasıyla;

- Örneklem büyüklüğü,
- Örneklemin madde sayısına oranı,
- Faktör sayısı,
- Madde sayısı,
- Yüklenme kesim değeri,
- Açıklanan toplam varyans,
- Madde sayısının faktör sayısına oranı,
- Kullanılan analizin yönteminin madde sayısına göre dağılımı,
- Doğrulayıcı faktör analizi kullanılıp kullanılmadığı,
- R-matrise göre raporlandırılması,
- Veri setine raporlandırılması,
- Analiz sürecine yönelik raporlandırılmasıdır.



Grafik1. Faktör analizi içeren çalışmaların dergi bazında yıllara göre dağılımı

3. Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen makalelerin dergilere göre dağılımı Grafik 1'de verilmiştir. İncelenen 218 makalenin 41'i (%19) 2003-2007 yılları arasında, 177'si (%81) ise 2008-2013 yılları arasında yayınlanmıştır.

Tablo1.**Açımlayıcı Faktör Analizlerin Raporlanmasına Yönelik Betimleyici İstatistikler**

	N	En düşük	En yüksek	Ortalama	Standart sapma
Örneklem Büyüklüğü	218	39	7841	605,66	965,36
Örneklem / Madde Sayısı	218	1,53	380,15	26,36	46,62
Faktör Sayısı	217	1	16	3,47	2,05
Madde Sayısı	218	6	220	29,95	24,77
Yüklenme Kesim Değeri	163	0,10	0,64	0,38	0,08
Açıklanan Toplam Varyans	176	27,41	87,02	51,96	10,85

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) çalışmalarında Henson ve Roberts'e göre (2006) önemli görülen altı betimleyici istatistik Tablo1'de sunulmuştur. Bu istatistiklerden ilki örneklem büyüklüğüdür. Alan yazıda örneklem büyüklüğünün ne kadar olması ile ilgili farklı görüşlerin olduğu bilinmektedir (Çolakoğlu ve Büyükeksi, 2014). Comrey ve Lee (1992)'ye göre örneklem büyüklüğü 50 olan analizler çok zayıf, 100 olanlar zayıf, 200 olanlar orta, 300 olanlar iyi, 500 olanlar çok iyi ve 1000 olanlar ise mükemmel olarak nitelendirilmiştir. İncelenen 218 çalışmanın ortalama örneklem büyüklüğü 605,66 olarak bulunmuş ve "çok iyi" ile "mükemmel" arasında bir değere karşılık geldiği görülmektedir. Bu çalışmaların örneklem dağılımları incelendiğinde; 0-300 arası örnekleme sahip 82 çalışma (%37,6), 301 ile 1000 arasında örnekleme sahip 120 çalışma (%55) ve 1000'den büyük örnekleme sahip 16 çalışma (%7,4) olduğu görülmektedir.

Yapılan analizlerin sağlıklı sonuçlar vermesi sadece örneklem büyüklüğüne değil, araştırmaya dâhil olan değişken sayısına da bağlıdır. Araştırmacılar genel bir kural olarak en az değişken başına 5 katılımcıdan veri toplanmasını önermektedir (Gorsuch, 1974; Stevens, 1996). İncelenen çalışmalarda ortalama değişken başına 26,36 katılımcı düştüğü tespit edilmiştir. Bu değer genel olarak kabul gören 5:1 oranının oldukça üstünde olduğu görülmektedir. Araştırmaya dahil olan 218 çalışmanın örneklem büyüklüğünün madde sayısına oranı tablo2'de görülmektedir. Tablo2 incelendiğinde 33 (%15) çalışmanın genel olarak kabul gören 5:1 oranının altında olduğu, geri kalan 185 (%85) çalışmada ise bu kurala uyulduğu görülmektedir.

Tablo2.**Örneklem sayılarının madde sayılarına oranı**

Örneklem / Madde Sayısı	Frekans	Yüzde
<=2:1	1	0,5
>2:1, <=5:1	32	14,7
>5:1, <=10:1	48	22,0
>10:1, <=20:1	49	22,5
>20:1, <=100:1	79	36,2
>100:1	9	4,1

İncelenen çalışmalarda faktör analizi sonucunda en düşük 6, en yüksek 220 madde analize tabi tutulmuş, ayrıca bu çalışmalarda analiz sonunda en düşük 1 ve en yüksek 16 faktör sonuç olarak raporlandırılmıştır. Diğer bir betimleyici istatistik ise faktör yüklenme değerlerinin alt sınırıdır. Faktör yüklenme değerinin alt sınırı olarak 0,40 değeri alınmaktadır. Bu kesim değeri göz önüne alındığında, çalışmaların 72'sinin (%33) 0,40 değerinden küçük, 92'sinin (%42) ise bu değerden büyük olduğu gözlenmiştir. Ayrıca 54 (%25) çalışmada ise bu değer raporlandırılmamıştır.

Toplam 218 çalışma açıklanan toplam varyans açısından incelendiğinde, analiz sonucunda tanımlanan faktörlerin toplam varyansı en düşük %27, en yüksek %87 oranı ile açıklandığı Tablo1'de görülmektedir. Tüm çalışmaların açıkladığı toplam varyans ortalaması ise %52 olarak bulunmuştur.

Tablo3.**Açımlayıcı Faktör Analizlerinde Yer Alan Madde Sayısının Faktör Sayısına Oranı**

Madde / Faktör Sayısı	Frekans	Yüzde
<10	134	61,5
10-19 arası	41	18,8
>19	7	3,2
Tek faktör	35	16,0
Belirtilmemiş	1	0,5

İncelenen çalışmalarda faktör başına düşen ortalama madde sayıları Tablo3'de görülmektedir. Buna göre birden fazla faktörün çıkarım yapıldığı çalışmalarda faktör başına; 10 maddenin altında 134; 10 ile 19 arasında 41; ve 19'dan büyük 7 çalışma bulunmaktadır. Ayrıca 35 çalışmanın tek faktörle rapor edildiği ve bir çalışmada faktör sayısının belirtilmediği görülmüştür. Elde edilen sonuçlara göre, incelenen çalışmaların neredeyse tamamında (%99,5) faktör ve madde sayılarının net şekilde belirtildiği görülmektedir.

Tablo4.

Faktör Analiz Yönteminin Madde Sayısına Göre Dağılımı

Analiz Yöntemi		Madde sayısı		Toplam
		<30	≥30	
Temel Bileşenler Analizi	N	67	40	107
	Yöntem içindeki yüzdesi	62,6%	37,4%	100,0%
	Toplam içindeki yüzdesi	30,7%	18,3%	49,1%
Temel Eksen	N	2	0	2
	Yöntem içindeki yüzdesi	100,0%	0,0%	100,0%
	Toplam içindeki yüzdesi	0,9%	0,0%	0,9%
Maksimum Olabilirlik	N	5	3	8
	Yöntem içindeki yüzdesi	62,5%	37,5%	100,0%
	Toplam içindeki yüzdesi	2,3%	1,4%	3,7%
Birden Fazla	N	0	2	2
	Yöntem içindeki yüzdesi	0,0%	100,0%	100,0%
	Toplam içindeki yüzdesi	0,0%	0,9%	0,9%
Verilmemiş	N	74	25	99
	Yöntem içindeki yüzdesi	74,7%	25,3%	100,0%
	Toplam içindeki yüzdesi	33,9%	11,5%	45,4%
Toplam	N	148	70	218
	Toplam içindeki yüzdesi	67,9%	32,1%	100,0%

Açımlayıcı faktör analizinde önemli bir alt süreç de, faktör sayılarının belirlenmesinde kullanılan analiz yöntemidir. İncelenen çalışmalar dikkate alındığında; Temel Bileşenler Analizi (Principial Component Analysis) yöntemi 107 defa, Temel Eksen (Principal Axis) 2 defa, Maksimum Olabilirlik (Maximum Likelihood) 8 defa ve birden fazla yöntemi kullanan 2 çalışma rapor edilmiştir. Ayrıca, çalışmalarda hangi yöntemin kullanıldığı belirtilmeyen toplam 99 çalışma bulunmaktadır. İstatistik paket programlarında varsayılan olarak gelmesinden dolayı en çok kullanılan yöntem Temel Bileşenler Analizi (TBA)'dir. Ne var ki, TBA teknik olarak faktör analizi (ortak faktör modeli) olarak değerlendirilmemektedir (Ford, MacCallum ve Tait, 1986; Tinsley ve Tinsley, 1987; Snook ve Gorsuch, 1989; Velicer ve Jackson, 1990; Widaman, 1993; Henson, vd., 2004; Henson ve Roberts, 2006; Zöllner, 2012).

Alan yazında bu TBA ve AFA yöntemlerine bağlı olarak yapılan faktör analizi çözümlerinin benzer sonuçlar türettiği vurgulansa da bu iki teknik arasındaki farklılığı ortaya çıkarmak adına yapılan Monte Carlo çalışmasında, madde sayısı 30'un altında elde edilen sonuçlar bağlamında farklılık gözlenmektedir (Snook ve Gorsuch, 1989). Bu açıdan bakıldığında toplam 107 TBA analizinin 67 tanesi (%62,6) bu ölçütün altında, 40 tanesinin (%37,4) ise bu ölçütün üzerinde olduğu görülmektedir.

3.1. Veri Setinin Yapısına Yönelik Betimleyici İstatistikler

Faktör analiz süreci öncesinde araştırmacılar araştırmaya dahil olan değişkenlerin yapısına (Lineerlik ve Normallik) ve bu değişkenlerin oluşturduğu R-matrisin faktör analizine uygun olup olmadığına karar vermelidir. Bu kapsamda belirlenen 218 çalışmada var olan değişkenlerin yapısına ve R-matrise ilişkin bilgiler Tablo5'te derlenmiştir. Bu bakımdan incelendiğinde 216 çalışmanın sadece 5'inde matrise yönelik ve sadece 3'ünde de değişkenlerin normallik varsayımına yönelik bilgi verilmiştir. Geriye kalan çalışmalarda ise değişkenlerin yapısına yönelik herhangi bir bilgi verilmediği görülmektedir. Değişkenlerin normallik varsayımı analiz sürecinde faktör analiz yönteminin belirlenebilmesi açısından oldukça önemlidir. Bu açıdan ele alındığında faktör analizi çalışmalarında veri setindeki değişkenlerin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığının rapor edilmesi gerekmektedir.

Tablo5.

Faktör analiz çalışmalarında rapor edilmiş değişkenlerin frekans ve yüzde dağılımı

	Değişken	Frekans	Yüzde		Değişken	Frekans	Yüzde
R matrisine Yönelik	KMO			Analiz Sürecine Yönelik	Faktör Sayısı Belirleme Stratejisi		
	Raporlandırılmamış	71	32,6		Sadece K1	67	30,7
	<0,7	2	0,9		Sadece Çizgi Grafiği	3	1,4
	<0,8	14	6,4		Her İkisi	63	28,9
	<0,9	58	26,6		Raporlandırılmamış	85	39
	>=0,9	73	33,5		Faktör Analiz Yöntemi		
	Bartlett'in Küresellik Testi				TBA	107	49,1
	Var	138	63,3		Temel Eksen	2	0,9
	Raporlandırılmamış	80	36,7		Maksimum Olabilirlik	8	3,7
	Determinant				Birden Fazla	2	0,9
	Var	2	0,9		Raporlandırılmamış	99	45,4
	Raporlandırılmamış	216	99,1		Rotasyon Yöntemi		
	Anti-ımaj				Dik		
	Var	4	1,8		Varimax	94	43,1
Raporlandırılmamış	214	98,2	Quartimax	2	0,9		
Matris			Equamax	1	0,5		
Var	5	2,3	Eğik				
Raporlandırılmamış	213	97,7	Direct Oblimin	5	2,3		
Veri Setine Yönelik	Lineerlik			Promax	2	0,9	
	Var	2	0,9	Raporlandırılmamış	113	51,8	
	Raporlandırılmamış	216	99,1	Birden Fazla	1	0,5	
	Normallik			Ortak Varyans			
	Var	12	5,5	Var	35	16,1	
	Raporlandırılmamış	206	94,5	Yok	183	83,9	
DFA							
	Uygulanmış	78	35,8				
	Uygulanmamış	140	64,2				

3.2. R-matrisin Faktör Analizine Uygunluğunun Belirlenmesine Yönelik Betimleyici İstatistikler

Faktör analizi sürecinin tamamı, değişkenlerin birbiri ile oluşturduğu korelasyon matrisi (R-matris) üzerinden gerçekleşmektedir. Bu bakımdan 218 çalışmanın sadece 5 tanesinde (%2,3) değişkenlerin oluşturduğu R-matrise yer verilmiş, geriye kalan 213 (%97,7) çalışmada R-matrise yönelik herhangi bir bilgi verilmemiştir. Faktör analiz çalışmalarında elde edilen çözümün güvenilirliği farklı araştırmacıların da aynı çözüme ulaşması ile mümkündür. Bu açıdan ele alındığında faktör analiz sonuçlarının farklı araştırmacılar tarafından tekrar edilebilmesi ya değişkenlerden elde edilen ham veriler üzerinden ya da değişkenlerin oluşturduğu R-matris üzerinden sağlanabilir.

Ayrıca elde edilen R-matrisin faktör analizine uygunluğunun belirlendiği ilk varsayım KMO (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) değeridir. İncelenen çalışmaların %32,6'sında KMO değeri raporlandırılmamış, raporlandırılan çalışmaların %67,4'ünün ise 0,7 değerinin üstünde olduğu görülmektedir. Bu değer üzerinde olan 131 çalışma ise Kaiser (1974) tarafından belirlenen çok iyi veya süper olarak isimlendirilen bir KMO değerine sahiptir.

Diğer bir varsayım ise R-matrisin birim matris olup olmama durumunun incelendiği "Bartlett'in Küresellik Testi" sonuçlarıdır. İncelenen çalışmaların 138'inde (%63,3) hipotez test sonuçlarının anlamlı olduğuna dair bilgi verilmiş, geriye kalan 80 (36,7) çalışmada ise hipotez testine yönelik herhangi bir bilgi verilmemiştir.

Bu iki varsayımın dışında değişkenlerin oluşturduğu R-matrise yönelik alternatif parametrelerde bulunmaktadır. Bunlardan ilki $m \times m$ değişkenin oluşturduğu R-matrisin determinant değeridir. İncelenen çalışmaların sadece 2 'sinde (%0,9) bu değere ait bilgi verilmiş, geriye kalan 216 (%99,1) çalışmada determinant değerine ilişkin herhangi bir bilgi verilmemiştir. Diğer incelenmesi gereken parametre ise anti-ımağ matrisidir. Bu matrisin diyagonal elemanları her değişken için örneklem uygunluğu ölçüsünü ifade etmekte ve bu değer 0,5'in üzerinde olması beklenmektedir (Field, 2005). İncelenen çalışmaların sadece 4 tanesinde (%1,8) anti-ımağ korelasyon matrisine yönelik bilgi verilmiş, geriye kalan 214 (%98,2) çalışmada ise herhangi bir bilgi verilmemiştir.

3.3. Analiz Sürecine Yönelik İstatistikler

Faktör analizi sürecinde ise araştırmacılar ortak varyans değerlerine, analiz sürecinde hangi yöntemin kullanıldığına, faktör sayısına ve döndürme işlemi yapılıyorsa hangi döndürme tekniğinin kullanılması gerektiği gibi işlemleri göz önünde bulundurmalıdır. Bu bağlamda elde edilen 218 çalışma dikkate alındığında, toplam 35 (%16,1) çalışmada ortak varyans değerleri rapor edilmiştir. Geriye kalan 183 (%83,9) çalışmada ise ortak varyans değerleri ilgili herhangi bir bilgi sunulmamıştır.

Faktör analiz yöntemi dikkate alındığında ise, 119 (%61) çalışmada kullanılan yöntemle yönelik bilgi verilmiş, geriye kalan 99 (%39) çalışmada ise kullanılan Yöntem ile ilgili herhangi bir bilgi sunulmamıştır. Burada dikkat çeken durum ise, istatistik paket programı tarafından önerilen TBA yönteminin raporlandırılan çalışmaların %90 gibi büyük bir kısmında analiz yöntemi olarak kullanılmış olmasıdır.

Faktör analiz yönteminin genel amacı çok sayıdaki değişkenin daha az sayıda gözlenemeyen değişkenler ile açıklanması sürecidir. Bu anlamda analiz sürecinde az sayıda gözlenemeyen değişkenlerin sayısının belirlenmesi analiz sürecinde önemli bir aşamadır. İncelenen çalışmalar bu durum göz önünde bulundurarak değerlendirildiğinde, 67 (%31) çalışmada sadece K1 kuralı, 3 (%1) çalışmada sadece Çizgi grafiği ve 63 (%29) çalışmada ise her iki yöntem beraber kullanılmıştır. Geriye kalan 85 (%38) çalışmada ise faktör sayısının belirlenmesine yönelik hangi stratejinin kullanıldığı belirtilmemiştir.

Faktör analiz sonuçlarının daha iyi yorumlanabilmesi için kullanılan rotasyon işlemi ise 113 (%52) çalışmada rapor edilmemiştir. Rotasyon yöntemi belirtilen 104 çalışmanın 97'si (%93) dik döndürme yöntemini kullanırken, 7 (%6) tane çalışmada ise eğik döndürme yöntemi kullanılmıştır.

Sonuç olarak faktör analizi işlem süreci sonucunda araştırmacı elde ettiği çözümün farklı örneklem için de geçerli olup olmadığını kontrol etmelidir. İncelenen 218 çalışmanın 78 tanesinde (%35,8) Doğrulayıcı Faktör Analiz (DFA) tekniği kullanılmış, 140 çalışmada ise DFA tekniği kullanılmamıştır.

4. Sonuçlar

R-matrisi ve bu matrisi oluşturan veri setine yönelik betimsel istatistikler incelendiğinde, araştırmacıların Lineerlik, Normallik, Determinant, Anti-ımağ ve R matrisin kendisine yönelik bilgilere yeteri kadar yer vermediği görülmektedir. Bu durumun iki farklı sebebi olduğu düşünülmektedir. B nedenlerden biri, çalışmanın yayınlandığı dergilerin araştırmacılara elde ettiği bulguları sunabilmesi için yeterli yer vermemesi olabilir. (Fabrigar, Wegener, MacCallum ve Strahan., 1999). Diğer neden ise araştırmacının faktör analiz süreci işleyişi hakkında yeterli deneyim ve birikime sahip olmaması olabilir. Faktör analizi birçok işlemde oluşan karmaşık bir süreçtir. Faktör analizi sürecinde araştırmacının vereceği kararlar sonucu doğrudan etkilemektedir. Dolayısıyla araştırmacının öznel fikirleri bu süreçte önemli bir role sahiptir. (Henson ve Roberts, 2008)

Analiz sürecine yönelik betimsel analizler incelendiğinde ise Faktör Analiz yöntem seçiminin tamamına yakınında TBA yöntemi kullanılmış ya da seçilen yöntem rapor edilmemiştir. Bunun nedenlerinden birisi SPSS paket programında varsayılan seçenek olarak TBA yönteminin seçili olmasıdır. Diğer bir neden olarak ise, araştırmacıların TBA ve diğer faktör analizi yöntemleri (Maksimum Olabilirlik, Temel Eksen vb.) arasındaki farkı irdeleyebilecek yeterli bilgi ve birikime sahip olmamaları gösterilebilir. Benzer bir sonuç, rotasyon yönteminin seçiminde de karşımıza çıkmaktadır. Rotasyon yönteminin seçimini tamamına yakınında ya SPSS paket programında varsayılan seçenek olarak gelen Varimax yöntemi kullanılmış ya da seçilen yöntemle ilgili bir bilgi verilmemiştir.

5. Tartışma

Faktör analizinin karmaşık bir süreç olduğunu düşündüğümüzde, bu sürecin sonunda elde edilen sonucun kesinliğinin, süreci etkileyen etkenlerin doğru anlaşılmasına bağlı olduğu görülmektedir. Araştırmacı analiz sürecini etkileyen etkenlerin tamamını göz önünde bulundurarak, faktör analiz sürecini tasarlamalıdır (Çolakoğlu ve Büyükeksi, 2014). Fabrigar vd. (1999) bu süreçte yapılan yanlışları iki nedene bağlamaktadır. Bu nedenlerden ilki faktör analizinin istatistik alanına ait bir teknik olması ve alanı istatistik olmayan araştırmacıların bu tekniği kullanarak yaptıkları işlemsel süreçleri yanlış yorumlamaları, diğer neden ise buna bağlı olarak araştırmacıların faktör analiz sürecini uygulayabilmek için yeterli eğitimi almamalarıdır. İkincisi ise geçmişte yapılan faktör analiz çalışmalarını referans alan yeni çalışmaların öncekinde var olan eksikliklerle beraber tekrarlanmasıdır.

Faktör analizinde yaşanan bu tür sıkıntılar sadece Türkiye’de değil, yurtdışında da oldukça sık karşılaşılan bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Yurt dışında özellikle eğitim ve psikoloji alanında yapılan faktör analiz çalışmaları incelenmiş ve analiz sürecinde yapılan eksiklikler değerlendirilerek araştırmacılara bulgular şeklinde sunulmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda, Türkiye’de ve yurt dışında yapılan çalışmalar arasındaki benzer ve farklı yönler olduğu görülmektedir. Benzerliklerden ilki yüklenme kesim değeri kabul düzeyindedir. Henson vd. (2004) inceledikleri çalışmalarda kullanılan kesim değerlerinin ortalamasının 0.39, Henson ve Roberts (2006) ise 0.40 bulunduğunu belirtmiştir. Türkiye’de incelenen çalışmalarda ise bu değer 0.38 olduğu görülmektedir. Diğer bir ortak bulgu ise açıklanan toplam varyans değerlerinin ortalamalarıdır. Henson vd. (2004) yaptıkları çalışmada bu değer %45, Henson ve Roberts’in (2006) yaptığı çalışmada ise %52 bulunmuştur. Bu çalışmada incelenen açıklanan ortalama varyans değerinin %52 olduğu görülmektedir.

Analiz yöntemi için yapılan çalışmalar karşılaştırıldığında en çok tercih edilen yöntemin TBA olduğu ifade edilmiştir. TBA yönteminin, Henson ve Roberts (2006)’in inceledikleri çalışmaların %57’sinde, Fabrigar vd. (1999)’nin inceledikleri çalışmaların ise %48’inde kullanıldığı ifade edilmiştir. Türkiye’deki çalışmalar incelendiğinde ise bu oranın %49 olduğu görülmektedir. Ayrıca, Henson ve Roberts (2006) inceledikleri çalışmalarda ortak faktör yöntemi kullanılarak yapılan çalışmaların oranının %30 olduğunu, Fabrigar vd. (1999) ise %26 olduğunu ifade etmiştir. Türkiye’de incelenen 218 çalışmada ise bu oranın %5 olduğu görülmektedir. Diğer önemli bir sonuç ise Henson ve Roberts’in (2006) inceledikleri çalışmaların %13’ünde kullanılan yöntemin rapor edilmediği, Fabrigar vd. (1999) yaptığı çalışmada ise bu oranın %26 olduğu ifade edilmiştir. Türkiye’de yapılan faktör analizi çalışmaları incelendiğinde ise bu oranın %45 olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre Türkiye’de yapılan faktör analiz çalışmalarında varsayılan olarak seçilen Temel Bileşenler Analiz yönteminin daha çok kullanıldığı ya da analiz yöntemine yönelik herhangi bir bilginin verilmediği bilgisi gözde çarpmaktadır.

Faktör sayısının belirlenmesi aşamasına yönelik karşılaştırmalı betimsel istatistikler incelendiğinde Fabrigar vd. (1999) %37 oranında rapor edilmeyen çalışmanın var olduğunu, Henson ve Roberts (2006) ise bu oranın %17 olduğunu belirtmiştir. Türkiye’de ise incelenen çalışmaların %39’unda faktör sayısının belirlenmesine yönelik herhangi bir bilginin rapor edilmediği görülmektedir. Bu durum aynı şekilde döndürme işlemi içinde geçerlidir. İncelenen 218 çalışmanın %52’sinde döndürme işlemine yönelik herhangi bir bilgi verilmediği görülmektedir.

Son yıllarda ölçek geliştirme araştırmalarında faktör analizi yönteminin kullanılma sıklığının arttığı görülmektedir. Faktör analiz sürecinin sağlıklı sonuçlar vermesi, araştırmacıların bu süreçte yer alan birçok parametreyi doğru şekilde kullanabilme ve bir bütün olarak yorumlayabilmesine bağlıdır. Bu açıdan düşünüldüğünde, araştırmacıların bu çalışmada yer alan kriterleri göz önünde bulundurarak çalışmalarını planlamaları önerilmektedir.

Kaynaklar

- Comrey, A. L. Ve Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Çolakoğlu, Ö., M., ve Büyükeksi, C. (2014). Açıklayıcı Faktör Analiz Sürecini Etkileyen Unsurların Değerlendirilmesi. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 2, 58-64.
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C., ve Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4(3), 272-299.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS (2nd ed.)*. London: Sage Publication.

- Ford, J. K., MacCallum, R. C., ve Tait, M. (1986). The Application of Exploratory Factor Analysis in Applied Psychology: A Critical Review and Analysis. *Personnel Psychology*, 39, 291-314.
- Gorsuch, R. L. (1974). *Factor analysis*. Philadelphia: Saunders.
- Henson, R., Capraro, R. M., ve Capraro, M. M. (2004). Reporting Practice and Use of Exploratory Factor Analysis in Educational Research Journals. *Research in the Schools*, 11(2), 61-72.
- Henson, R. K., ve Roberts, J. K. (2006). Use of Exploratory Factor Analysis in Published Research: Common Errors and Some Comment on Improved Practice. *Educational and Psychological Measurement*, 66, 393-416.
- Park, H. S., Dailey, R. ve Lemus, D. (2002). The Use of Exploratory Factor Analysis and Principal Components Analysis in Communication Research. *Human Communication Research*. 28(4), 562-567.
- Snook, S. C., & Gorsuch, R. L. (1989). Component Analysis versus Common Factor-Analysis – A Monte- Carlo Study. *Psychological Bulletin*, 106(1), 148-154.
- Stevens, J. (1996). *Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell L. S. (1989). *Using Multivariate Statistics*. California State University, Northridge, Harper Collins Publishers.
- Tinsley, H.E.A., ve Tinsley, D.J. (1987). Uses of Factor Analysis in Counseling Psychology Research. *Journal of Counseling Psychology*, 34, 414-424.
- Velicer, W. F., ve Jackson, D. N. (1990). Component Analysis versus Common Factor-Analysis – Some Further Observations. *Multivariate Behavioral Research*, 25(1), 97-114.
- Widaman, K. F. (1993). Common Factor-Analysis versus Principal Component Analysis – Differential Bias in Representing Model Parameters. *Multivariate Behavioral Research*, 28(3), 263-311.
- Widaman, K. F. (2007). Common factors versus components: Principals and principles, errors and misconceptions. In R. Cudeck & R. C. MacCallum (Eds.), *Factor analysis at 100: Historical developments and future directions* (pp. 177-203). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Williams, B., Brown, T., & Onsmann, A. (2010). Exploratory factor analysis: A five-step guide for novices. *Australasian Journal of Paramedicine*, 8(3). <http://ro.ecu.edu.au/jephec/vol8/iss3/1> adresinden alınmıştır.
- Zoller, M. (2012). A Comparison between Principal Component Analysis and Factor Analysis. *University Of Applied Sciences Würzburg-Schweinfurt*. 1-4.



Effect of Science Fair on Epistemological Beliefs¹

Soner YAVUZ², Cem BÜYÜKEKŞİ³, Sebile IŞIK BÜYÜKEKŞİ⁴

Received: 25 November 2014, Accepted: 22 December 2014

ABSTRACT

This study is conducted to analyze the state of epistemological beliefs of pre-service elementary science teachers and effect of science fairs on epistemological beliefs and academic achievement. Sample of the study is freshman pre-service Elementary Science teachers in Bülent Ecevit University Ereğli Faculty of Education. Students designed experiments and demonstrated the experiments via science fair. Students' chemistry achievements and epistemological beliefs were measured as pre-test and post-test. Results indicate that; students had positivist beliefs toward science at the beginning of the study. Students' beliefs toward science and academic achievements were improved by science fair activities.

Keywords: Science fair, Project based learning, Epistemological beliefs, Epistemology.

EXTENDED ABSTRACT

Students not only learn in school but also in daily life. Daily life and school life are connected to each other. Project based learning has effect on this connection. Project based learning promotes meaningful learning and self-assessment and increases motivation. In order to learn the subject, student should be ready to acquire knowledge, need to knowledge and be motivated. Alternative methods and techniques, as science projects, may help students to be ready to acquire knowledge and to motivate themselves. Alternative methods and techniques may also improve students' epistemological beliefs.

Epistemological beliefs could be analyzed in two sections as; positivist beliefs and post-modern beliefs. Positivist beliefs are under the influence of traditional teaching and it accepts objective perspective. On the other hand post-modern beliefs rise on alternative teaching methods and techniques. Post-modern beliefs argue on verification of the scientific knowledge. With respect to post-modern beliefs there is no absolute truth. Because knowledge is acquired in subjective manner. Knowledge is found, however it is constructed. Project based learning and science fair may improve students' post-modern beliefs. Because students construct the knowledge and criticize the scientific truths via projects.

This study is conducted to analyze the state of epistemological beliefs of pre-service elementary science teachers and effect of science fairs on epistemological beliefs and academic achievement. Sample of the study is 40 freshman pre-service elementary science teachers in Bülent Ecevit University Ereğli Faculty of Education. Students formed groups in five and they designed experiments in the light of project based learning. Researchers acted as guide in the design. Students demonstrated the experiments via science fair. Students' chemistry achievements were measured by chemistry achievement test and epistemological beliefs were measured by Scientific Epistemological Beliefs questionnaire. Both instruments were applied as pre-test and post-test. Results indicate that; students had positivist beliefs toward science at the beginning of the study. Students' beliefs toward science and academic achievements were improved by science fair activities.

¹ This study was sponsored by Bulent Ecevit University Scientific Research Project Coordination Unit. Project No: 2012-12-00-06

² Assoc.Prof.Dr., Bulent Ecevit University, Ereğli Faculty of Education, yavuz@beun.edu.tr

³ Res.Assist., Bulent Ecevit University, Ereğli Faculty of Education, buyukeksi@hotmail.com

⁴ PhD Student., Bulent Ecevit University, Institute of Natural and Applied Science, sebile.isik@gmail.com

Bilim Şenliğinin Bilimsel İnanışlar Üzerine Etkisi¹

Soner YAVUZ², Cem BÜYÜKEKŞİ³, Sebile IŞIK BÜYÜKEKŞİ⁴

Başvuru Tarihi: 25 Kasım 2014, **Kabul Tarihi:** 22 Aralık 2014

ÖZET

Çalışma, fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel inanışlarını ölçmek ve bilim şenliğinin bilimsel inanışlar ve başarı üzerindeki etkini incelemek üzere yürütülmüştür. Çalışmanın örneklemini Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümü birinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında öğrenciler çeşitli deneyler tasarlamış ve bilim şenliği çerçevesinde deneylerini sunmuşlardır. Öğrencilerin akademik başarıları ve bilimsel inanışları ön-test son-test olarak ölçülmüştür. Çalışma sonucunda bilim şenliği etkinliğinin öğrencilerin başarıları ve bilimsel inanışları üzerine olumlu etkisi olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Bilim Şenliği, Proje Tabanlı Öğrenme, Bilimsel İnanış, Epistemoloji.

1. Giriş

Bilgiye ulaşma yollarının çeşitlenmesi ile bilgiyi edinmenin yanı sıra, bilginin nasıl edinildiğinin ve bilginin doğruluğunun sınanmasının önemi açığa çıkmaktadır. Bu nedenden dolayı bilginin doğasının incelenmesi ihtiyacı doğmuştur. Bireylerin bilginin doğasına ilişkin inanışları epistemolojik inanışlar olarak adlandırılmaktadır (Deryakulu ve Bıkmaz, 2003). Günümüzde yürütülen eğitim öğretim faaliyetlerinin odağını bilgi aktarımından ziyade bilginin doğası oluşturduğundan dolayı epistemolojik inanışlar güncel bir araştırma konusudur.

Epistemolojik inanışlara dair pozitivist ve post-modern olarak temel iki yaklaşımın benimsendiği görülmektedir. Pozitivist yaklaşımda gözlem ve sınama yöntemleriyle bilimsel bilginin doğrulanabilir olmasına vurgu yapılırken (Terzi, 2005), post-modern yaklaşımda ise bilimsel bilginin yanlışlanabilirlik özelliği savunulmaktadır (Popper, 2013). Bilginin doğası açısından pozitivist yaklaşım nesnelliği temel alırken, öznelliğe gereken değer verilmemektedir. Geleneksel-pozitivist yaklaşımın aksine, post-modern yaklaşımda öznelliğin bilginin oluşum ve değerlendirilmesinde önemi vurgulanmaktadır ve öznelikten dolayı bilimsel bilginin sınanabilir hatta değişebilir olduğu savunulmaktadır (Deryakulu ve Bıkmaz, 2003). Post-modern bilim anlayışına göre bilim insanının öznel bakış açısı gözlemini etkilemektedir ve her açıdan doğru olan bilimden söz edilemez. Bilim şenliği gibi öğrencinin bilgiyi kendi şekillendirdiği faaliyetler nesnelliğin yanı sıra öznel bakış açısını da içerdiği için öğrencinin bilgiyi eleştirmesine olanak sağlar.

John Dewey'e (1980) göre; okul, bağımsız hayata hazırlanılan bir yer değil, özellikle gerçek ve şimdiki hayat yeridir. Bu bağlamda öğrencinin yaşayarak öğrenmesi beklenir. Öğrencinin yaşayarak öğrenmesini destekleyen öğretim metotlarından bir tanesi proje tabanlı öğrenmedir. Öğrencilerin hazırladıkları projelerle desteklenen eğitim, öğretmen merkezli sınıf uygulamaları yerine uzun süreçli, disiplinler arası yaklaşımı içinde barındıran, öğrencilerin ilgi ve isteklerini arttıran, öğrenmeyi anlamlı hale getiren, karar vermeyi, öz değerlendirmeyi sağlayan ortamların oluşturulmasında etkili olmaktadır (Solomon, 2003; Yavuz, 2006; Çıbık, 2008). Bu sayede öğrenci eğitim faaliyetinde bilgiyi direkt almaktan ziyade bilgiyi şekillendiren bir rol üstlenir.

Fen eğitimi alanındaki yeni yaklaşımlar ve araştırmalar, öğrencilerin genel öğrenmelerinin ve fen öğrenmelerinin yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak gerçekleştirilmesinin önemini vurgulamaktadır (Cook, 2003). Alternatif metot ve yöntemlerin kullanılması, öğrencilerde pozitivist geleneksel bilim anlayışından ziyade, post-modern bilim anlayışının gelişmesine yardımcı olmaktadır (Terzi, 2005). Proje tabanlı öğrenme yönteminin öğrencilerin bilişsel gelişimlerini etkilemektedir (Cook, 2003). Bu bağlamda,

¹ Bu çalışma Bülent Ecevit Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimince desteklenmiştir. Proje Numarası: 2012-12-00-06

² Doç.Dr., Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, yavuz@beun.edu.tr

³ Arş. Gör., Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, buyukeksi@hotmail.com

⁴ Doktora öğrencisi., Bülent Ecevit Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, sebile.isik@gmail.com

proje tabanlı öğrenmenin, öğrencinin bilimsel inancına etki edeceği ve post-modern bilim anlayışını benimsemesini sağlayacağı savunulabilir.

Bilimsel bilgiye ulaşma yolunu bilen ve bilimsel bilgiyi etkili bir şekilde kullanabilen bireyler yetiştirmek fen öğretiminin temel amaçlarındandır. Bilim şenlikleri, öğrenenin bilimsel araştırma sürecine uygulamalı olarak doğrudan katılmasına olanak veren öğrenci projelerinin sunulduğu ve paylaşıldığı organizasyonlardır. Bir bilim şenliği öğretici birçok özelliğe sahip olmasına rağmen, onun temel amacı bilimsel düşünmeyi geliştirmek, bilimsel yöntem ve araştırmayı kullanmayı öğrenen bireyleri teşvik etmektir (Korkmaz, 2004). Eğitim faaliyetinin amacına ulaşması için, öğrencinin verilen bilgiyi almaya hazır olması gerekmektedir. Bunun için de öğrencinin verilen bilginin kullanışlı olacağına inanmasının yanı sıra ilgi ve motivasyon düzeyinin yüksek olması gerekmektedir. Bilimsel bir projenin üyesi olmak ve belirli amaçlar doğrultusunda araştırma yapmak öğrencilerin bilime yönelik ilgisini artıracak ve motivasyonunu yükseltecektir.

Proje tabanlı öğrenme ve bilim şenliği yardımı ile öğrencilerin bilgiye erişim yollarını çeşitlendirmeleri, yapılandırmacı yaklaşımı benimsemeleri ve akademik başarılarını artırmaları hedeflenmektedir. Bu çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel inanışlarının belirlenmesi ile bilim şenliği ve projelerin bilimsel inanışları ve başarıları üzerindeki etkisinin incelenmesi hedeflenmiştir.

2. Yöntem

Çalışma kapsamında Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümü 1. sınıfta öğrenimini sürdüren 40 öğrenci ile uygulamalar yürütülmüştür. Örneklemi oluşturan öğrenciler Genel Kimya-1 ve Genel Kimya Laboratuvarı-1 derslerini başarı ile tamamlamış olup, temel kimya ve laboratuvar kullanımı bilgisine sahiptirler. Öğrenciler 5 kişiden oluşan gruplara ayrılmıştır. Grupların oluşturulması esnasında öğrencilere takım çalışması yapabilecekleri kişileri seçmeleri telkin edilmiştir. Öğrencilerden günlük hayata dair kimya deneyleri tasarımları ve çalışmalarını bilim şenliği kapsamında sunmaları istenmiştir. Çalışma kapsamında, öğrencilerin bilimin doğasına dair inanışlarındaki ve kimya alanındaki akademik başarılarındaki değişimler incelenmiştir. Çalışma 2013-2014 bahar yarıyılında gerçekleştirilmiş olup çalışma takvimi Tablo-1’de belirtilmiştir.

Tablo 1

Çalışma Takvimi

Yapılan İşlemler	Süre
Öğrencilerden ön test verilerinin toplanması ve grupların oluşturulması	1 hafta
Konu hakkında ön bilgi sahibi olmak için gerekli araştırmaları yapma	1 hafta
Hedefleri belirleme ve hedefleri ilişkin kazanımları oluşturma	1 hafta
Ayrıntılı araştırmalar yapılması	2 hafta
Grup içerisinde yapılan araştırmaların değerlendirilmesi ve genel taslağın oluşturulması	1 hafta
Kalan eksikliklerin tamamlanması, yeniden gözden geçirme ve yorumların yapılması	1 hafta
Deneylerin ön denemelerin yapılması ve yorumlanması	2 hafta
Deneylerin tamamlanarak hazır hale getirilmesi	2 hafta
Çalışmaların bilim şenliği ile sunumu ve son test verilerinin toplanması	1 hafta

Öğrencilerin bilimin doğasına dair inanışları “bilimsel epistemolojik inançlar ölçeği” ile ölçülmüştür. Bilimsel epistemolojik inançlar ölçeği Deryakulu ve Bıkmaz (2003) tarafından Türkçe’ye uyarlanmış olup 5’li likert tipi 30 madde içermektedir ve Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .90’dır. Ölçekteki 8 madde post-modern bilim anlayışını, 22 madde ise pozitivist bilim anlayışını yansıtmaktadır. Post-modern bilim anlayışını yansıtan 8 madde ters kodlanmıştır. Kimya alanındaki akademik başarıları ölçmek amacıyla, öğrencilerin çalışmanın başladığı zamana kadar görmüş oldukları konuları içeren, 20 maddelik çoktan seçmeli biçiminde “kimya başarı testi” hazırlanmıştır. Kimya başarı testinin içeriğini oluşturan sorular araştırmacılar tarafından 2000-2010 yılları arasında Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi’nin hazırladığı lisans öğrenci seçme ve yerleştirme sınavlarında yer alan kimya sorularından derlenmiştir. Doğru cevap sayısından yanlış soru sayısının dörtte biri çıkarılarak ham puan elde edilmiş ve ham puanların beş ile çarpılması ile kimya başarı testi sonuçları elde edilmiştir. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları etkinlikler başlamadan önce ve etkinlikler tamamlandıktan sonra ön test – son test olarak uygulanmıştır. Öğrencilerin görüşleri gözlem yardımıyla toplanmıştır.

Öğrencilerin ön bilgileri ile ilgili fikirleri toplandıktan sonra, bilim şenliği hazırlamaları için beşer kişilik guruplar halinde eğitsel deneyler tasarlamaları istenmiştir. Tasarlanan deneylerin bilimsel gerçeklerin ışığında, gündelik hayatla ilişkili olması istenmiştir. Direkt olarak gündelik hayatla ilişkisi olmayan deneylerin de yaratıcı fikirler yardımıyla günlük hayatla ilişkilendirilmesi istenmiştir. Örneğin öğrenciler potasyum iyodür katalizörlüğünde hidrojen peroksitin deterjanı ani ve şiddetli bir şekilde köpürttüğü reaksiyonu, kendi hazırladıkları dağ maketine entegre ederek yanardağ simülasyonu hazırlamışlardır. Öğrencilerin tasarladıkları deneyleri içeren projeleri sundukları bir bilim şenliği düzenlenmiştir. Yürütülen etkinliklerde öğrenciler bütün sorumluluğu üstlenirken, araştırmacılar rehberlik vazifesini üstlenmişlerdir. Uygulamalar sonunda öğrencilere “Bilimsel Epistemolojik İnançlar Ölçeği”, ve “kimya başarı testi” son test olarak uygulanarak öğrencilerdeki gelişim ve değişim izlenmiştir. Kimya başarı testi ön test – son test sonuçları eşleştirilmiş iki grup t-testi yardımıyla analiz edilmiş ve .05 anlamlılık düzeyinde yorumlanmıştır. Shapiro-Wilk testi ile verilerin normal dağılım gösterdiği bulunmuştur. Bilimsel Epistemolojik İnançlar Ölçeği ön test – son test sonuçları Wilcoxon testi ile analiz edilmiş ve ,05 anlamlılık düzeyinde yorumlanmıştır. Son test verileri toplanırken bir öğrencinin mevcut olmaması nedeniyle öğrencinin ön test verileri çalışmadan çıkartılmış ve çalışma kapsamında 39 öğrencinin verileri analiz edilmiştir.



Resim 1. Bilim şenliği

3. Bulgular

Beşli likert tipi ölçek derecelendirilmesinde 2 derecesinin üst sınırı olan 2.60'ın altında yer alan görüşlerin “geleneksel bilim anlayışını” yansıttığı; 3.41-5.00 arası görüşlerin ise “yapılandırmacı bilim anlayışını” yansıttığı kabul edilmiştir (Terzi, 2005). Araştırmaya katılan Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencilerinin çalışma öncesinde bilimsel epistemolojik inançlarının genel bir değerlendirmesi incelendiğinde öğrencilerin 1.98 aritmetik ortalama ile geleneksel bir bilim anlayışına sahip olduğu tespit edilmiştir. Bilimsel epistemolojik inançlar ölçeği ön test – son test sonuçları Tablo-2 de verilmiştir.

Tablo 2
Bilimsel Epistemolojik İnançlar Ölçeği ön test – son test puanları

	Ön test	Son test
Bilimsel bilgi doğanın gözlemlenmesiyle başlar.	1,64	1,56
Bilimsel buluş süreci çoğunlukla yoğun bir yaratıcılığı ve zevk almayı gerektirir.	1,59	1,67
Bilimsel buluş süreci çoğunlukla olay ya da olgulara genel kabulün dışında bir gözle bakabilme yeteneğini gerektirir. *	1,87	1,85
Yeni bilimsel bilginin kazanılması gözlemden denencelere, sınamadan genellemeye, oradan da kuram oluşturmaya doğru ilerler.	1,95	2,00
Sezgi, bilimsel buluşta önemli bir rol oynar. *	2,44	2,26
Bilim insanları araştırma konularına seçici olarak odaklandıklarında büyük olasılıkla buluş yapmayı başarırlar.	2,41	2,28
Bilim insanlarının yaptıkları araştırmalara kendi kişisel ve duygusal bakış açılarını katmamaları, bilimsel buluşun en ideal biçimidir.	2,13	1,90
Bilim, nesnel ifadelerden oluşan bilgilere ulaşmayı hedefler.	1,72	1,74
Bilim insanlarının gerçek işi sanat olarak tanımlanabilir.	2,97	3,31
Bilim insanları, büyük bir özenle sıradan insanların dünyaya ilişkin bakış açılarını değiştirmeye çalışırlar.	2,38	2,97
Çoğu bilim insanı, doğaya ilişkin ilk izlenimlerine aşırı derecede güvenmelerini azaltacak ve deneyimlerini yorumlamada kendilerine rehberlik edecek kuramlara güvenirler.	2,62	2,69
Bir kuramın geçerliliği, yalnızca deneyimlerle sınanamayacağından ve önermeleri de gözlemlenebilir olgularla sınırlı olduğundan kuramın geçerliliği sürekli gözden geçirilmelidir.	1,92	2,00
Farklı kültürlerin doğa yasalarına ilişkin geçerli bilgiye ulaşmada farklı süreçleri vardır. *	1,97	2,15
Mantıklı bilimsel düşünceler bazen hayallerden ve öngörülerden doğar. *	2,51	2,05
Bilim insanlarının bilgiye ulaşmada izledikleri kuralların ve kullandıkları araçların kesinlikle bilincinde olmaları gereklidir.	1,41	1,59
Bilimsel buluş süreci zor bir hukuki karar verme sürecine benzer.	2,15	2,26
Bilimsel yöntemin geçerli olması zorunluluğundan dolayı, bilimsel bilgiler, bilim insanlarının yaptıkları kişisel seçimlerden çok doğanın kendi yasalarına belirlenir.	2,23	2,33
Bilimsel buluş sürecinde, çoğunlukla kabul edilen kuram amaçlı olarak çürütülmeye çalışılır.*	2,56	2,62
Bilimin amacı, deneyimleri geçerliliği ve güvenilirliği sınanmış mutlak yasalar aracılığıyla denetlemektir.	1,85	2,05
Bilim insanları için birbiriyle ilişkisiz görünen bilimsel ve bilimsel olmayan kaynaklardan düşünce üretmek alışılmamış bir şey değildir. *	2,64	2,54
Düz bir mantıkla düşünmek yerine kavramlar arasında karmaşık ilişkiler kurabilmek çoğu bilim insanının özelliğidir.	1,85	1,69
Bilim insanları pek çok işlemi aynı anda yaparlar.*	2,28	2,36
Bilim, aynı alandaki diğer yetkin bir bilim insanının gelecekte tekrar edebileceği deneylere dayalıdır.	1,87	2,28
Fen öğrenme olanaklı olduğu ölçüde aşamalı olarak ilerlemelidir.	1,33	1,44
İlköğretim düzeyindeki öğretmenlerin öğrettikleri kavramları tam anlamıyla anlamış olmaları önemlidir.	1,31	1,31
Okuma ve çalışma yaprakları fen öğretiminde çok etkili bir yol olabilir.	1,51	1,62
Öğrencilerin gözlem, denenceler (hipotezler), denemeler, genellemeler ve kuramları içeren bilimsel yöntemin aşamalarını bilmeleri önemlidir.	1,44	1,64
Öğrenciler ileride fenle ilgili bir meslek seçmeyi düşünüyorlarsa, lisede olanaklı olduğu ölçüde fenle ilgili çok sayıda seçmeli ders almaları teşvik edilmelidir.	1,18	1,49
Türkiye’de öğretmenlerin bilimsel kavramlardaki yetkinliğinden çok, fen bilgisini öğretmede kullandıkları yaklaşımlar daha büyük bir sorundur.	2	1,9
Bilimsel okur-yazarlığı arttırmanın en önemli anahtarı öğrencilerin fenle ilgili ders kitapları ve makaleleri okuma yeteneklerini arttırmaktır.	1,69	2,13

*Post-modern bilim anlayışını yansıtan ters kodlanmış maddeler

Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencilerinin Epistemolojik İnançlar Ölçeği son test skorlarında, geleneksel bilim anlayışını yansıtan maddelerden 4 tanesinde, yapılandırmacı yaklaşıma doğru bir eğilim bulunmuştur. (Tablo-3). Diğer maddelerdeki değişimde ise anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 3

Wilcoxon testi sonuçları

	Z	*p
Bilim insanları, büyük bir özenle sıradan insanların dünyaya ilişkin bakış açılarını değiştirmeye çalışırlar.	-2,627	0,01
Bilim, aynı alandaki diğer yetkin bir bilim insanının gelecekte tekrar edebileceği deneylere dayalıdır.	-2,098	0,04
Öğrenciler ileride fenle ilgili bir meslek seçmeyi düşünüyorlarsa, lisede olanaklı olduğu ölçüde fenle ilgili çok sayıda seçmeli ders almaları teşvik edilmelidir.	-2,683	0,01
Bilimsel okur-yazarlığı arttırmanın en önemli anahtarı öğrencilerin fenle ilgili ders kitapları ve makaleleri okuma yeteneklerini arttırmaktır.	-2,175	0,03

* p<0,05

Öğrencilerin Kimya Başarı Testi sonuçlarına göre; son test lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (Tablo-4).

Tablo 4

Kimya Başarı Testi

	Ortalama Puan	s	t	p
Ön Test	51,75	11,51	-11,402	0,001
Son Test	77,63	8,77		

p<0,05

Öğrencilerin çalışma başlangıcında, araştırma yapacakları ve araştırma yapmaya aşina olmadıkları için tedirgin oldukları gözlenmiştir. Bilgiye ulaşma yollarını çeşitlendirdikçe tedirginlikleri azalmıştır. Öğrenciler araştırmaya başlamadan önce bilimsel bilginin değişmezliğine inandıkları için bilgiye ulaşım yollarını çeşitlendirmeye gerek olmadığını savunmuşlardır. Araştırmanın sonunda ise öğrenciler bilimsel bilginin sorgulanabilir ve sınanabilir olduğu kanısına vardıklarını dile getirmişlerdir. Buna bağlı olarak, bilgiye ulaşım yollarının çeşitlendirilmesinin ve deneylerin önemini kavradıklarını belirtmişlerdir.

4. Sonuç ve Tartışma

Öğrencilerin kimya başarı testi sonuçlarına göre; son test lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu anlamlı farklılık, bilim şenliklerinin öğrencilerin başarılarını arttırdığını göstermektedir. Çalışma kapsamında tasarlanan deneyler bilgi aktarımından ziyade bilginin kullanım yollarını kullanmayı hedeflemiştir. Bu bağlamda, başarının artırılmasında bilgiyi kullanım yollarının çeşitlendirilmesinin etkisi olduğu söylenebilir. Öğrenciler, alışageldik öğrenme metotları dışına çıktığı için kimyaya karşı ilgilerinin arttığını belirtmişlerdir. Çalışma sonucunda öğrencilerin başarısındaki artışın muhtemel nedenlerinin; bilgiye çeşitli ulaşma yollarını kullanmaları, konuya dair ilgilerinin artması olduğu kanısına varılmıştır.

Epistemolojik inançlar ölçeğinin ön test sonuçları incelendiğinde, çalışmanın başlangıcında öğrencilerin pozitivist-geleneksel bakış açısına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Geleneksel öğretim yöntemleri ile eğitim almış olan öğrencilerin pozitivist bakış açısına sahip olmaları öngörülen bir sonuçtur. Proje tabanlı öğrenme ve bilim şenliğinin doğasında bilgiyi olduğu gibi aktarmaktan ziyade bilgiye ulaşma yollarını kullanmak ve olaylara eleştirel bir gözle bakmak vardır. Öğrenciler yürütülen faaliyetler neticesinde bilimsel bilgiye kendi çabaları ile ulaşmış ve var olan bilgilerini de eleştirel boyutta gözden geçirme fırsatı edinmişlerdir. Öğrencilerin, bilimin doğasında nesnellığın yanı sıra öznelğin de varlığını fark ederek, geleneksel-pozitivist yaklaşımdan yapılandırmacı post-modern yaklaşıma doğru eğilimlerinin arttığı sonucuna varılmıştır. Epistemolojik İnançlar Ölçeği ön test – son test karşılaştırma sonuçlarına göre öğrenciler fen alanına yönelik daha fazla ders almanın mesleki hayatlarına katkıda bulunacağını düşünmektedir. Fen alanında daha fazla ders alması ve fenle ilgili uygulamalara katılmaları öğrencilerin bilimsel bakış açılarını genişletmiş ve bu bağlamda öğrencilerin bu süreçte fenle ilgili çok sayıda yayın okuma ve alanda yapılan araştırmaları inceleme fırsatı vermektedir. Bu durum aynı zamanda öğrencilerin bilimsel okur-yazarlık seviyelerinin artmasına katkıda bulunmaktadır. Öğrencilerde, bilim insanlarının halkın bakış açısını değiştirebileceği görüşü pekişmiştir. Bu gelişime,

öğrencilerin bilimsel çalışmalarını insanlara sergileme fırsatı verilmesinin neden olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin fenle alakalı uygulamalar yapması desteklenip, uygulamalarını sergileme fırsatı verildiğinde öğrenciler bilimin etkisini daha iyi kavrayacaklardır.

Öğrencilerin inanışlarını değiştirmek zor ve zaman isteyen bir süreç olmasına rağmen, bir yarıyıl gibi kısa bir süreçte istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratılabileceği sonucuna varılmıştır. Bu etki göz önüne alınarak, yapılandırmacı post-modern bakış açısını geliştirmek için, eğitim programlarında bilim şenliği ve proje tabanlı öğrenme gibi öğrencileri sorgulamaya ve aktif öğrenmeye iten yöntem ve metotlara yer verilmesi tavsiye edilir.

Kaynaklar

- Cook, H.M. (2003). Elementary school teachers and successful science fair. The University of North Carolina. Unpublished Doctoral Thesis. Greensboro. Umi: 3093864
- Deryakulu, D., & Bıkmaz, H. F. (2003). Bilimsel epistemolojik inançlar ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 4, 243-257.
- Dewey, J. (1980). *The school and society* (Vol. 151). SIU Press.
- Erdem, M., 2002, Proje Tabanlı Öğrenme, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22, 172-179.
- Erdem, M. ve Akkoyunlu, B., 2002, İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Kapsamında Besinci Sınıf Öğrencileriyle Yürütülen Ekip Proje Tabanlı Öğrenme Üzerine Bir Çalışma, *İlköğretim Online, E-Dergi*, 1,1, 2-11.
- Franklin, A. (1989). *The neglect of experiment*. Cambridge University Press.
- Geban, Ö., Askar, P. and Özkan, İ, 1992, Effects of Computer Simulated Experiments and Problem Solving Approaches on High School Students, *Journal of Educational Research*, 86, 5-10p.
- Gökmen, C., 2003, Fen Liselerinde Yapılan Proje Çalışmalarının, Öğrenci Tutumları ve Öğretmen Görüşleri ile Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara, 96s.
- Korkmaz, H., 2002, Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenmenin Yaratıcı Düşünme, Problem Çözme ve Akademik Risk Alma Düzeylerine Etkisi, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara, 245s.
- Korkmaz, H., 2004, Fen ve Teknoloji Eğitiminde Alternatif Değerlendirme Yaklaşımları, Yeryüzü Yayınevi, Ankara, 79-92s.
- Korkmaz H. ve Kaptan F., 2001, Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20, 193-200.
- Korkmaz, H. ve Kaptan, F., 2002, Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının İlköğretim Öğrencilerinin Akademik Başarı, Akademik Benlik Kavramı ve Çalışma Sürelerine Etkisi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22, 91-97.
- Kaptan, F. ve Korkmaz H., 2002, Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenmenin Yaratıcı Düşünme, Problem Çözme ve Akademik Risk Alma Düzeylerine Etkisi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22, 164-170.
- Morgil, İ, Oskay, Ö. Ö. and Yavuz, S., 2004, The Effects of Project-Based Learning Applications on Environmental Education, 33. International Symposium IGIP/IEEE/ASEE, Local Identity Global Awareness Engineering Education Today, 27-30 September 2004, Fribourg, Switzerland, 80-84.
- Morgil, İ., Yavuz, S. and Oskay, Ö. Ö., 2006, The Effects of Project-Based Learning Applications on Environmental Awareness and Knowledge, *Energy Education Science and Technology*, 16, 1, 9-19.
- Özdener, N and Özçoban, T., 2004, A Project Based Learning Model's Effectiveness on Computer Courses and Multiple Intelligence Theory," *Educational Sciences: Theory and Practice*, 4, 1, 164-170.
- Popper, K. (2013). *Realism and the aim of science: From the postscript to the logic of scientific discovery*. Routledge.
- Vaiz, O., 2003, Proje Tabanlı Öğrenmede Portfolyoların (Öğrenci Gelişim Dosyalarının) Kullanımı ve Öğrenme Sürecine Yansımaları, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara, 183s.
- Terzi, A. R. (2005). Üniversite öğrencilerinin bilimsel epistemolojik inançları üzerine bir araştırma. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 298-311.
- Muniandy, B., 2000, An Investigation of the Use of Constructivism and Technology in Project-Based Learning, (Ph.D) Doktora Tezi, University of Oregon, 238p.



Dr. Rıza Nur Ministry of Education Activities¹

Melek ULUSOY²

Received: 03 December 2014, Accepted: 22 December 2014

ABSTRACT

In order to meet the needs of society while reaching the objectives of education a systematic way must be implemented. Political powers have seen the education as a branch of social change and transformation. From 16th century the education in the Ottoman Empire could not adapt to changing and evolving world conditions, starting with the Tanzimat reforms of education could not give the desired result. Mustafa Kemal Ataturk gave great importance to education and aimed that it is national and modern. Dr. Rıza Nur who is the first Minister of Education of the newly established Turkish State has served as Minister of Education between 6th May of 1920 – 16th December of 1920. In this study, in an era when the authority of the state was been strengthened, it is analyzed that the importance given to education and Dr. Rıza Nur's studies while his ministrante period according to the Turkish National Education.

Keywords: Dr. Rıza Nur, Education, Ministry of Education, TBMM.

EXTENDED ABSTRACT

In developed countries, the purpose of education; we wanted to gain by way of behavior to prepare individuals for life, and provide skills development is to become productive individuals. Social, cultural, political and ideological values, maintaining and training is realized by moving to the next generation. In the years of national struggle continued military victory as well as the success of education is also a permanent victory and the establishment of the new Turkish state was significant. Between the years of 1920-1930 was a period dominated by the nationalization of education. Mustafa Kemal Ataturk, the national structure of education in their own culture and our history concluded that the formation of a commensurate structure. 9 May 1920 at the Assembly of Turkey Grand Mill set education policy determined in this direction; confident, successful and productive in the world and is intended to train individuals who know him.

Born in 1878, Dr. Rıza Nur's family is Sinop residents. Although Rıza Nur, whose real name was used as a pseudonym the name and surname of the law has taken this name as a surname. Primary, secondary and high school education after the military who have completed medical school, an associate professor in 1905, became a professor in 1907. In the Ottoman Parliament in 1908 as a deputy of Sinop took place during the Second Constitutional Monarchy. Union and Progress Party on the grounds that the opposition was sent into exile. With the signing of the Armistice treaty returned home in the Ottoman Parliament was elected deputy of Sinop. Turks struggle for national liberation movement supporting Dr. Rıza Nur came to Ankara with his friends in the Grand National Assembly of Turkey has made important work as a deputy of Sinop.

In the Council of Ministers on 3 May 1920 the Minister of Education selected as created and the government has set educational goals in the program. Accordingly; training must include a structure of national and scientific, conscious, productive, which can make his own decisions, active individuals should be raised. A national training structure separate from the Ottoman ideology began to take shape. During this period, the Government of the Grand National Assembly of Turkey Ministry of Education, Department of Education of the Ottoman Empire, the Greeks invaded Anatolia in the region, including the General Directorate of Education in the education field has seen three different organizations. Declared the official language of the Greeks, while the Greek minister of education from school textbooks Ottoman Turkish word has to take off. Dr. Rıza Nur, and this organization has worked to combat negativity as much as possible, all the training has worked to gather under one roof in Anatolia. Darülmual some

¹ This study is an exploded Sinop Province Values Symposium 15-18 May 2013 Report submitted.

² PhD student, Gazi University, melekulusoy01@gmail.com

rooms of the building as the building of the Ministry of Education has been allocated, where a team formed to study the budget and work schedule has been established central organization. In this organization; primary, secondary, accounting, culture, records and statistics, there were apartments. Schools; primary, secondary and high schools graded, school names have to Turkish, Turkish language began preparing the dictionary, folk songs, proverbs and folk dances were tried to be determined and recorded. For less than the number of teachers of teachers exempted from military service have been voiced in parliament and this offer was accepted. Teachers' salaries could not be paid from wars and economic reasons, some were raised this issue in parliament solutions were sought. During this period in Russia, while sixty percent share of the budget allocated to education this percentage is a percentage of the difficulties is the biggest indicator. Sent orders to province timely payment of teachers' salaries has been requested. In this period of economic and social reasons, schools have been forced to close, it has been raised in parliament. Religious, conservative, and are exposed to the criticism of national education sector to avoid disruption to prevent the closure of schools have used all the means at the ministry.

Dr. Rıza Nur's ministry during the direct Ankara government depends on the places, 3,495 primary schools, 3,316 teachers 'training school, a full circuit of the fifth sultan, 32 maintenance, and 13 Teachers' College, while the village schools, the number is not known exactly. Is less than the number of teachers, unfavorable economic conditions, the ongoing war also brought about the closure of the school. Dr. Rıza Nur, between Turkey and Russia participated as a delegate to the talks in Moscow on 12 December 1920 and resigned the Ministry of Education, instead were selected. Dr. Rıza Nur, 8 months and 11 days has served the Ministry of Education. Limited opportunities in the all-time educational affairs has spent the Ministry of Education established the training program, identification of targets in this direction, conduct studies, the central organization of the establishment of continuity in order to ensure its best worked. Teachers have expressed difficulties in parliament; closing schools re-opened for continuing education studies were conducted. Ministry during the severe war conditions, economic impossibilities, hierarchical structure and organization of the reasons such as not fully formed done a great job in training activities not; but according to the objectives of the national government studies were carried out with success.

Dr. Rıza Nur'un Milli Eğitim Bakanlığı Faaliyetleri¹

Melek ULUSOY²

Başvuru Tarihi: 03 Aralık 2014, **Kabul Tarihi:** 22 Aralık 2014

ÖZET

Eğitimin amacına ulaşarak toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilmesi için sistemli bir şekilde uygulanması gerekmektedir. Siyasi iktidarlar eğitimi toplumsal değişimin ve dönüşümün bir kolu olarak görmektedir. Osmanlı Devleti'nde eğitim faaliyetleri, XVI. yüzyıldan itibaren değişen ve gelişen dünya koşullarına uyum sağlayamamış, Tanzimat'la birlikte yapılmaya başlanan eğitim reformları istenilen sonucu vermemiştir. Mustafa Kemal Atatürk, Türkiye Cumhuriyeti'nde eğitime önem vermiş, eğitimin milli ve çağdaş olmasını hedeflemiştir. Yeni kurulan Türk Devleti'nin ilk Milli Eğitim Bakanı (Maarif Vekili) olan Dr. Rıza Nur; 6 Mayıs 1920 - 16 Aralık 1920 tarihleri arasında Maarif Vekili olarak görev yapmıştır. Bu çalışmada devlet otoritesinin sağlanmasına çalışıldığı bir dönemde eğitim faaliyetlerine verilen önem ve Türk Milli Eğitimi açısından Dr. Rıza Nur Bey'in eğitim bakanlığı döneminde gerçekleştirdiği faaliyetler ele alınmıştır.

Anahtar Kelimeler: Dr. Rıza Nur Bey, Eğitim, Maarif Vekâleti, TBMM.

1. Giriş

Bireylerin anlam arayışı yolunda onlara yol gösteren eğitim (Hesapçoğlu, 2008:99), genç insanları yeni ve demokratik bir topluma hazırlamakta, toplumun üretken bir ferdi haline getirmektedir. Bireye istedik özelliklerin kazandırılarak, yeteneklerinin uyumlu bir şekilde geliştirilmesinin amaçlandığı eğitim, iyi bir idareden yoksun kalırsa büyük zararlara yol açmaktadır (Kaya, 1984:13). Toplumsal rollerin öğrenilerek kurumsallaşmanın gerçekleştirilmesi, korunması ve devamının sağlanmasında eğitim önemli bir yer tutmakta; toplumsal ideoloji ve değerleri, siyasi ve sosyal teşkilatlanmayı sağlamaktadır (Yavuzer, 2001:103).

Yeni Türk Devleti'nin kurulmasında asker ordusu kadar eğitim ordusunun da önemli olduğunu belirten Mustafa Kemal Atatürk, kalıcı zaferlerin ancak eğitimle elde edilebileceğini (ASD, 1989) belirtmiştir. Türkiye Cumhuriyeti'nin ihtiyacı olan insan gücünün yetiştirilmesinde, ekonomik, sosyal ve siyasi kalkınmanın sağlanmasında hükümetin en önemli ve verimli görevinin eğitim işleri olduğuna dikkat çekilmiştir (MEB, 1993:11-12). Sermayenin ve doğal kaynakların kullanılarak kalkınmanın ve ilerlemenin gerçekleşmesi eğitilmiş insanların becerisi ile mümkün olmaktadır (Kaya, 1984:11).

23 Nisan 1920'de Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin Ankara'da toplanmasından, 29 Ekim 1923 Cumhuriyet'in ilanına dek geçen süre, cumhuriyet dönemi eğitim sistemine geçiş süreci olarak kabul edilmektedir. Türk eğitim tarihi açısından cumhuriyet dönemi, eğitim anlayışında değişim ve gelişmelerin olduğu bir dönemdir. Eğitim devlet kontrolüne alınarak dini eğitim terk edilmiş, çağdaş eğitim anlayışı ile gelişmeler ve uygulamalar yakından takip edilmiş, dünya ile bütünleşme sağlanmıştır. (Atatürk'ün Milli Eğitim Politikası, 1980:31). Cumhuriyet döneminde eğitimin millileşme dönemi (1920-1930) olarak adlandırılan bu dönemde (Ergün, 2006:57-73) milletin gerçek kurtuluşunu eğitimden elde edilen başarılarla gören Atatürk; "...şimdiye kadar izlenen öğretim ve eğitim usullerinin milletimizin geri kalma tarihinde en önemli bir etmen olduğu kanısındayım. Onun için bir milli eğitim programından söz ederken, varlığımızla hiç de ilgisi olmayan yabancı fikirlerden, doğudan ve batıdan gelebilen bütün etkenlerden tamamen uzak milli özümüz ve tarihimizle orantılı bir kültür amaçlıyorum" (Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri, 2006:19-21) demektedir, milli mücadelenin verildiği yıllarda eğitimin milli bir yapıda yeniden şekillenmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Aslan, 2001:61). Mecliste 3-4 Mayıs 1920'de yapılan seçimlerle İcra Vekilleri Heyeti üyeleri seçilerek vekiller çalışmalarına başlamışlardır. 9 Mayıs 1920'de Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde okunan eğitim programında; modern okullarda çocuklara milli ve dini bir eğitim verilerek; kendine güvenen, üretken, iş kurabilen, kendi kültürünü ve dünyayı yakından tanıyan bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmıştır (Ekinci, 1994).

¹ Bu çalışma Sinop İli Değerleri Sempozyumu 15-18 Mayıs 2013'de sunulan bildirinin genişletilmiş halidir.

² Doktora öğrencisi, Gazi Üniversitesi, melekulusoy01@gmail.com

1.1. Dr. Rıza Nur

1878 yılında Sinop'ta doğan Dr. Rıza Nur'un babası, Sinop eşrafından kunduracı Mahmut Zeki Bey, annesi ise Sinoplu Zarflıoğlu ailesine mensup Hacerâ Hanım'dır. Bilinen en eski akrabası Hacı İbrahim Bey olup, Sinop Kalesi dizdarı olarak görev yapmıştır. Hacı İbrahim Bey'in oğlu Mustafa Bey, kale içindeki camide imamlık yaptığı için Dr. Rıza Nur'un ailesi İmamoğlu lakabı ile anılmıştır. Dr. Rıza Nur ailesinin halis Sinoplu ve Türk olması ile her zaman iftihar etmiştir (Nur, 1969). Ailesinin Rıza ismini koyduğu Dr. Rıza Nur, İstanbul'da Tıbbiye'de okurken Nur ismini mahlas olarak kullanmış ve daha sonra da bu mahlası soyadı olarak almıştır (Sançar, 1954).

Dört yaşında Sinop Kapan'da ilkokula başlayan Dr. Rıza Nur; Sinop Büyük Cami'deki Rüştüye Mektebi'ni bitirdikten sonra eğitim hayatına İstanbul'da devam ederek 16 yaşında Soğukçeşme Askeri Rüştüye'sinden mezun olmuştur. Asker olmak isteyen Dr. Rıza Nur, babasının doktor olması yönündeki ısrarları sonucu Tıbbiye İdadisi'ne kaydolmuş, 1895'te buradan mezun olarak Askeri Tıbbiye'ye devam etmiştir. Bu okulu 1902'de yüzbaşı olarak bitirmiş ve Alman Profesör Dayka'nın asistanı olarak Gülhane'de çalışmaya başlamıştır (Nur, 1969). Gülhane'de; 1903'te Kolağası, 1905'te doçent (muallim muavinliği), 1907 yılında profesörlüğe yükselmiştir (Tanyu,1962).

1908 yılında İkinci Meşrutiyet döneminde Osmanlı Mebusan Meclisi'nde Sinop milletvekili olarak görev yapan Dr. Rıza Nur, İttihat ve Terakki Partisi'ne muhalif bir çizgi izlemiş (İkdam, 12 Mart 1909) ikinci seçimlerde milletvekili seçilememiştir. Balkan Savaşı'nda doktor olarak bulunduğu sırada muhalefetinden dolayı hakkında idam cezası verilmiştir. İdamını beklerken ziyaretine gelen Cemal Paşa "kalemizden kan ve zehir damlıyor sizi hudut haricine çıkaracağız" diyerek cezasının sürgün olduğunu belirtmiştir. Sürgünde; Mısır, Cenevre ve Nis'te bulunan Dr. Rıza Nur Mondros Ateşkes Antlaşması'nın imzalanması ile 1918 yılında yurda dönmüştür. Milli mücadelede İzmir Müdafai Hukuk Cemiyeti'ne yardım etmeye çalışmış, ateşkesten sonra kurulan Osmanlı Mebusan Meclisi'nde Sinop milletvekili seçilmiştir. İstanbul'un işgal edilmesini mecliste protesto ederek, Yusuf Kemal Tengirşek ile birlikte Ankara'ya gelmiş, milli mücadeleye destek vermiş ve 23 Nisan 1920'de açılan Büyük Millet Meclisi'nde Sinop milletvekili olarak seçilerek önemli çalışmalarda bulunmuştur (Nur, 1969). TBMM'de birinci ve ikinci dönem Sinop milletvekili olan Dr. Rıza Nur Lozan görüşmelerine katılmış; Maarif, Sıhhiye ve Muavenet-i İctimaiye Vekili olarak görev yapmıştır (Tekin, 2011).

2. Yöntem

Bu çalışmada; nitel araştırma deseni benimsenmiş, araştırma verileri doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2002:140-142)

3. Bulgular

23 Nisan 1920 'de, TBMM'nin Ankara'da toplanmasını izleyen günlerde, yeni kurulan Türk Devleti'nin yönetimi için gerekli olan bakanlıklar kurulmaya başlanmıştır. TBMM İcra Vekilleri'nin Suret-i İntihabına Dair, 2 Mayıs 1920 tarih ve 3 Numaralı Kanunla Maarif Vekâleti kurulmuştur (Güçlüol, 1983). Sinop milletvekili Dr. Rıza Nur 3 Mayıs 1920 tarihinde 11 bakandan oluşan İcra Vekilleri Heyeti'nde Maarif Vekili olarak seçilmiştir. Mecliste, Maarif Vekili seçimi sırasında oylama üç kez yapılmış ve Dr. Rıza Nur 64 salt çoğunluğa karşı 65 oy almıştır. Oylama sonunda yaptığı konuşmasında; üçüncü oylamada seçilmesinin parlamenter yapının bir gereği olduğunu, ancak; kendisi hakkında bir tereddüt olma ihtimaline karşı istifa ettiğini açıklamıştır. Yerine ise adaylıkta rakibi olan Hamdullah Suphi Bey'in yeterli ve layık olduğunu söyleyerek tavsiye etmiştir. Hamdullah Suphi Bey ise Maarif Vekâleti'ne seçilmek üzere iki aday olduğu için böyle bir durumun yaşandığını belirterek, meclise düşen görevin Dr. Rıza Nur'a olan itimadın beyan edilmesi olduğunu söylemiş, yapılan oylama sonucu Dr. Rıza Nur Maarif Vekili görevini kabul etmiştir (TBMM,1959:217).

Maarif Vekili olarak Dr. Rıza Nur 9 Mayıs 1920'de mecliste okuduğu hükümet programında maarif işlerindeki amacı şu şekilde belirtmiştir: " Maarif işlerinde amacımız, çocuklarımıza verilecek eğitimi her anlamı ile dini ve milli bir hale koymak ve onları hayat savaşında başarılı kılacak, dayanaklarını kendi benliklerinde bulunduracak teşebbüs kudreti ve kendine inanma gibi karakter verecek, üretici bir fikir ve

şuur uyandıracak bir seviyeye ulaştırmak; bütün okullarımızı en bilimsel ve en modern olan bu temel ile sağlık kurallarına göre yeniden düzenlemek ve programlarını ıslah etmek; milletin karakterine, coğrafi şartlara, tarihi geleneklerimize, sosyal bünyemize uygun bilimsel ders kitapları meydana getirmek; halk kütlesinin sözcüklerini toplayarak dilimizin kamusunu yapmak, milli şuurunu geliştirici tarihi, edebi ve sosyal eserleri, uzmanlarına yazdırmak; eski eserleri kütüğe geçirmek ve korumak; Batı'nın ve Doğu'nun bilimsel ve teknik kitaplarını dilimize çevirmek; kısaca bir milletin hayat ve varlığını korumak için en önemli etken olan eğitim işlerinde dikkat ve özel bir gayretle çalışmaktır. Bugün ise, ilk işimiz mevcut okulları iyi bir şekilde idare etmektir" (TBMM,1959:242). Dr. Rıza Nur'un açıkladığı eğitim politikasında Osmanlı ideolojisinden ayrı milli bir eğitim sistemine geçileceğinin sinyalleri verilmiştir. Programı açıkladıktan sonra, şimdilik pek fazla bir şey yapılamayacağını dile getiren Dr. Rıza Nur, şartlar düzelene dek eldeki mevcut durumun korunması ve iyi idare için çalışacaklarını sözlerine eklemiştir (TBMM, 1959:243).

Dr. Rıza Nur vekil olduktan sonra yeterli bina olmadığı için Darülmualimin binasının odalarından bir kaçı Maarif Vekâleti yapılmıştır (Nur, Ellison, 2007). Darülmualimin'in o yıl açılmaması tepkiyle karşılanmış, mecliste sorulan sorular karşısında Dr. Rıza Nur; "hâlbuki efendiler, Maarif Dairesi oraya geçmekle bir zarar vermezdi. ...Mektep yalnız bundan dolayı açılmadı değil. Muvazenei hususiye tahsisat vermiyordu. Sonra efendim, yalnız Maarif Dairesi değil, Sulh Mahkemesi orada, bilmem ne orada, biz bir taraftan çıkarmaya çalıştık, diğer taraftan haberimiz yokken gelmiş birisi levha asmış, işgal etmiş..."(TBMM, 1959:98) diyerek okulun açılmamasına sebep olarak sadece Maarif Vekâleti'nin gösterilemeyeceğini dile getirmiştir. Bu dönemde, olumsuz şartlardan dolayı devlet işlerinin birçoğu bu binada yapılmıştır.

Milli Mücadele'nin devam ettiği yıllarda iki eğitim bakanlığı; Ankara'da Maarif Vekâleti, İstanbul'da Maarif Nezareti çalışmalarını sürdürmüştür. İstanbul'da, 1920 Nisan ayından 1920 Temmuz ayına dek Maarif Nazırı olarak görev yapan Rumbeyoğlu Fahrettin, okul kitaplarından Türk sözcüğünü çıkarttırmış, yerine Osmanlı kelimesinin kullanılmasını istemiştir (Akyüz, 2012; Bulut, 2010). Aynı dönemde Adana'da Fransız komutan Bremond; Mustafa Kemal Atatürk ve arkadaşlarının yanlış yolda olduklarını söyleyerek okulları kapattırmıştır (Akyüz, 2012). Yunanlılar ise işgal ettikleri bölgelerde kendilerine bağlı Anadolu Eğitim Genel Müdürlüğü'nü kurmuşlardır. Böylece Yunan işgali altında bulunan bölgelerdeki okullar Yunan Hükümeti'ne bağlanmıştır. Yunanlıların Anadolu'ya gönderdiği eğitim genel müdürü özel ve resmi okulları bir çatı altında toplayarak dil dersleri ile tarih öğretimini değiştirmiş ve Rumca'yı resmi dil ilan etmiştir (Ergün,1982). Bu olumsuz durumlar karşısında Dr. Rıza Nur vekâleti süresince bakanlığın merkez teşkilatını oluşturmaya çalışmış, merkezi yapı ile ilgili olarak TBMM'de üyelere şu açıklamada bulunmuştur: "...Efendiler, bir kadro tertip ettim. Maarifin merkez teşkilatını ikmal ettim. Hatta bütçesini de yaptım. Teşkilatı, Heyet-i Vekiliye takdim ettiğim gibi, bütçesini Maliye Vekaletine verdim. Oradan getirtebilirsiniz. Ben ne kalem-i mahsus bıraktım, müsteşar yoktur. Belki İstanbul'da 200 kadar kimseden müteşekkil olan Maarif Heyet-i Merkeziyesi'nin yerine üç heyeti fenniyeden mürekkep ve yirmi birer kişiden ibaret olan bir heyet teşkil ettim. Bu günlerde 21 kişiden altısını da tayin etmedim. 15 kişi ile idare ediyorum. Sabahleyin uykumu terk ediyorum. (...) Uzak yerden geliyorum. Müsteşarlığa da kalemi mahsus müdürlüğünü de her şeyi ben yapıyorum..." (TBMM, 1959:12).

Yeni kurulan merkez teşkilatında; İlköğretim, Orta Öğretim, Muhasebe ve Hars Müdürlükleri ile Sicil ve İstatistik Dairesi bulunmakta idi (İnan, 1983). Ayrıca eski eserlerin korunmasına özen gösterilerek Türk Âsarı Atika (eski eserler) Müdürlüğü kurulmuştur (Gerçek, 1999). Bu dönemde; okullara ilk, orta ve lise isimleri verilmiş, çoğu okul ismi Türkçeleştirilmiş, Türk Dili Sözlüğü'nün oluşturması için çalışmalar başlatılmış, halk türküleri, atasözleri ve halk oyunlarının kayıt altına alınarak gelecek nesille aktarılması amaçlanmıştır. (Nur, Ellisin, 2007:60).

Milli Mücadele döneminde eğitim alanında karşılaşılan önemli sorunlardan biri öğretmen sayısının az olmasıdır. İstanbul'daki öğretmenler Anadolu'ya geçememiş, Anadolu'daki öğretmenler eğitim öğretim için yetersiz kalmıştır. TBMM' deki oturumların tutanakları da öğretmenler tarafından tutulmuştur (TBMM,1959:480). Dr. Rıza Nur vekâletin 40.000 yeni öğretmene ihtiyacı olduğunu belirtmiştir (TBMM, 1959:100). Öğretmenlerin askere alınması mecliste gündeme gelmiş "... memlekette düşmanla nasıl çarpışıyorsak, cehaletle de öyle mücadele etmek bize borçtur" diyen Karesi Mebusu Vehbi Bey öğretmenlerin askerlikten muaf tutulmaları gerektiğini ifade etmiştir. Bursa mebusu Muhittin Bey de öğretmenlerin sayısının az olduğuna dikkat çekerek öğretmen okulu öğrencilerinin ihtiyaç ortaya çıkıncaya kadar askerlik hizmetinden muaf tutulmalarını istemiştir (TBMM, 1959:27). TBMM 'de yapılan

görüşmeler sonucu askere olan ihtiyacın fazla olmasına karşın öğretmenler ve öğretmen okulu öğrencileri askerlikten muaf tutulmuşlardır. Maarif Vekâleti öğretmen sayısını artırmaya yönelik çalışmalar yapmış, Çorum'da ve Kırşehir'de nehari (gündüzlü) darülmualiminin kurularak daha az masrafla öğretmen yetiştirme hedeflenmiştir.

Mevcut çalışan öğretmenlerin maaşlarını alamaması Vekâleti olumsuz etkilemiştir. Lazistan mebusu Ziya Hurşit Bey, Dr. Rıza Nur'un eğitim alanındaki düşüncelerini beğenip takdir ederken, eğitim çalışanlarının maaşlarının gündeme getirilmemesinden yakınmıştır. Öğretmenlerin maaşlarını zamanında alamadığını, maaşların öğretmenler için çok az olduğunu söyleyen Ziya Hurşit Bey, Türkiye'de eğitimin namuslu bir sınıf olduğunu ve mali olarak desteklenmesi gerektiğini söylemiştir. Dr. Rıza Nur, öncelikli olarak devletin içinde bulunduğu tehlikeden kurtulması gerektiğini söyleyerek, eğitim alanında ve tüm devlet dairelerindeki mali sorunların düzeltilmesinin öncelikli hedefleri olduğunu belirtmiştir (TBMM,1959:243). Osmanlı Devleti'nde, Darülfünun ve orta dereceli okulların giderleri devlet bütçesinden karşılanmakta iken; vilayetteki ilkokul, idadi ve darülmualiminlerin gideri hususi bütçeden (yerel yönetimlerin bütçesinden) karşılanmıştır (Başar, 2004:62). Her vilayetin tahsildarlarının halktan topladıkları vergiler içerisinde "hisse-i maarif" vergisi ile öğretmen maaşları ödenmiştir. Bu sistem savaşlarla birlikte aksamaya başlamış, vergiler düzenli olarak toplanamamış, birçok okul kapatılmış ve öğretmenler uzun süre maaşlarını alamamışlardır (TBMM,1959:317).

Maarif Vekâleti'nin, öncelikle maaş sorununa çare arayacağını belirten Dr. Rıza Nur, taşradaki ilkokul öğretmenlerinin neden maaş alamadıklarını incelemiş ve hisse-i maarif vergisinin toplanmadığını, toplansa da başka alanlarda kullanıldığını tespit etmiştir (TBMM, 1959:317). Öğretmen maaşlarında yaşanan bu güç olayların ana nedeni memleketin ekonomik durumunun kötü olması ve halkın vergi ödeyememesidir. Maarif Vekâleti'nin görevinin diğer bakanlıklardan daha ağır olduğunu söyleyen Dr. Rıza Nur, eğitim bütçesinin yetersiz olduğunu dile getirmiştir. Rusya'da eğitime ayrılan bütçe yüzde altmış iken, bizde bu oranın yüzde bir olduğunu söyleyerek, ödenek azlığına dikkat çekmiştir (TBMM, 1959:208). Mecliste ilkokul öğretmenlerinin genel bütçeden maaş alabilmeleri için yasa tasarısı hazırlanmış ancak gerekli ödenek olmadığı için uygulanamamıştır (Ergün, 1982).

Bu dönemde (1920) doğrudan Ankara Hükümeti'ne bağlı yerlerde, 3495 ilkokul (bunlardan %20 si kapalı), 3316 öğretmen okulu (1511'i Muallim Mektebi çıkışlı değil), tam devreli 5 sultani (ilk orta lise 12 yıllık), 32 İdadi (9 yıllık), 13 Muallim Mektebi (ilkokul sonrası 5 yıllık) bulunurken, köy okullarının sayısı ise tam olarak bilinmemektedir (Sakaoğlu, 1992:14). Öğretmen sayısının az olması, ekonomik şartların elverişsizliği okulların kapanmasını da beraberinde getirmiştir. Okulların kapanma sebebini dini çevreler, okullarda namaz kılınmadığı için halkın okullara olumsuz gözle bakmasına bağlamış, okulların dini temellere dayanarak ananelere saygı göstermesi gerektiğini belirtmişlerdir. Milliyetçi çevreler ise okulları çocukları hayata hazırlamada yeterli bulmadıklarını dile getirerek, gençleri bir meslek sahibi yapmadığı için okulların boş kaldığını söylemişlerdir (Başgöz, 1995:56). Dr. Rıza Nur okulların kapanmaması için gerekli çalışmaların yapıldığını bu konuda halkın da desteğinin gerektiğini belirtmiştir (TBMM, 1959:283). Dr. Rıza Nur, Türkiye- Rusya arasında yapılan Moskova görüşmelerine delege olarak katılmış ve 12 Aralık 1920 tarihinde Maarif Vekilliği görevinden çekilmiş, yerine Hamdullah Suphi Tanrıöver Bey seçilmiştir.

4. Sonuç

Mustafa Kemal Atatürk önderliğinde başlatılan milli mücadele sırasında eğitim çalışmaları göz ardı edilmeyerek büyük bir hızla devam etmiştir. Çağdaş eğitim anlayışını benimseyen Maarif Vekâleti; eldeki imkânsızlıklara rağmen çalışmalarını sürdürmüştür. Bu dönemde eğitimde takip edilen en önemli ilke millilik ilkesi olmuştur. Maarif Vekâleti milli ve manevi değerlerle halkın ve devletin kurtulacağına inanmıştır. Yeni Türk Devleti'nin kuruluş aşamasında eğitime verilen önem, meclisin tutumu ve vekâletin çabaları dönemin genel eğitim politikasına ışık tutmuştur.

Dr. Rıza Nur, 8 ay 11 gün süren Maarif Vekilliği boyunca tüm zamanını eğitim işlerine harcamış, Maarif Vekâleti'nin kuruluşu ve merkez örgütünün oluşturulması için elinden gelen tüm çabayı göstermiş, eğitim öğretim programını oluşturmaya çalışmıştır. Öğretmenlerin sıkıntıları mecliste dile getirilmiş, kapanan okulların tekrar açılarak eğitim öğretime devam etmesi için çalışmalar yapılmıştır. Vekâleti döneminde, ağır savaş koşulları, ekonomik imkânsızlıklar, hiyerarşik yapının ve örgütlenmenin tam olarak

oluşmaması gibi nedenlerle eğitim faaliyetlerinde çok büyük işler yapılamamış; ancak milli hükümetin hedeflerine uygun çalışmalar başarı ile sürdürülmüştür.

Kaynaklar

- Akyüz, Y. (2013). Türk eğitim tarihi. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Aslan, Y. (2001). TBMM hükümeti kuruluşu, evreleri, yetki ve sorumluluğu. Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.
- Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri. (2006). C.I. Ankara: Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Yayınları.
- Başar, E. (2004). Milli eğitim bakanlarının eğitim faaliyetleri (1920-1960). Ankara. Milli Eğitim Basımevi.
- Başgöz, İ. (1995). Türkiye'nin eğitim çıkmazı ve atatürk. Ankara: Başbakanlık Basımevi.
- Bulut, A. (11 Temmuz 2010) "İhanetin kapısı ve rumbeyoğlu fahrettin". Yeniçağ.
- Ekinci, Y. (1994). Hükümet siyasi parti programlarında milli eğitim. Ankara. Tekışık Webofset.
- Ergün, M. (1982). Atatürk devri türk eğitimi. Ankara. Ocak Yayınları.
- Gerçek, F. (1999). Türk müzeciliği. Ankara. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Güçlüol, K. (1983). Cumhuriyet döneminde eğitim, milli eğitimde teşkilâtlanma. İstanbul.
- Hesapçioğlu, M. (2008). "Türkiye'de cumhuriyet dönemi eğitim İdeolojisi", Liberal Düşünce, Kış, 87-100.
- İnan, M. R. (1983). Cumhuriyet döneminde eğitim, 1920'lerde türk milli eğitimi. İstanbul.
- Kaya, Y. K. (1984). İnsan yetiştirme düzenimiz. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Mili Eğitim Bakanlığı (1993). Atatürk'ün I. maarif kongresi açış konuşması. Milli Eğitim Dergisi, Türkiye Cumhuriyetinin 70. Yılı Özel Sayı, 125.
- Nur R., Ellison, G. (2007). İlk meclisin perde arkası. İstanbul: Örgün Yayınevi.
- Nur, R. (12 Mart 1909). "Görüyorum ki iş fena gidiyor". İkdâm.
- Nur, R. (1967). Hayat ve hatıratım. C.1. İstanbul: Altındağ Yayınevi.
- Sançar, N. (1954). "Dr. rıza nur ve sinop kütüphanesi", Türk Kütüphaneciler Derneği Bülteni, 3(2): 200-204.
- Tanyu, H. (1962). "Zamanın tüketemediği rıza nur", Orkun, Rıza Nur Özel Sayısı, 1(8), 7-8.
- Türkiye Büyük Millet Meclisi. (1959). Zabıt Ceridesi, 1(1), s.27.
- Türkiye Büyük Millet Meclisi. (1959). Zabıt Ceridesi, 1(3), s.317.
- Türkiye Büyük Millet Meclisi. (1959). Zabıt Ceridesi, 1(12), s.217.
- Türkiye Büyük Millet Meclisi. (1959). Zabıt Ceridesi, 1(13), s.242.
- Türkiye Büyük Millet Meclisi. (1959). Zabıt Ceridesi, 1(13), s.245.
- Türkiye Büyük Millet Meclisi. (1959). Zabıt Ceridesi, 1(41), s.12.
- Türkiye Büyük Millet Meclisi. (1959). Zabıt Ceridesi, 1(86), s.98.
- Türkiye Büyük Millet Meclisi. (1959). Zabıt Ceridesi, 1(134), s. 283
- Türkiye Büyük Millet Meclisi. (1959). Zabıt Ceridesi, 2(78), s.480.
- Türkiye Büyük Millet Meclisi. (1959). Zabıt Ceridesi, 5(80), s.100.
- Türkiye Büyük Millet Meclisi. (1959). Zabıt Ceridesi, 6(101), s.208.
- Tekin, G. (2011). Sıhhiye ve muavenet-i içtimaiye vekaleti'nden sağlık bakanlığı'na (1920-2000). Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Yavuzer, H. (2001). Çocuk ve suç. İstanbul: Remzi Kitabevi.



Investigation of Spirality of Science and Technology Education Curriculum: The Sample of 2005 Science and Technology Education Curriculum¹

Ali SICAK²

Received: 18 June 2014, Accepted: 23 December 2014

ABSTRACT

Primary school science and technology curriculum has been prepared based on the basic spiral programming approach. Spiral programming is an approach in which previously learned subjects are repeated from time to time and, as a result there happens rather than reminding, widening the scope. This content regulation approach is based on each subject's being learned by different classes and age groups. The aim of this study is to examine the 2005 science and technology curriculum's spiral structure according to teachers' opinions. For this purpose, the spiral structure of science and technology curriculum's (4-8) "living creature and life" unit's spiral structure is investigated through classification the world of living creatures in the learning environment. The study is a narrative one. One of the qualitative research designs, design of Scientific Fact was used in this study. In the determination of working group, intentional sampling method was used as a sampling method. The study was carried out with 7 teachers who work in the center of a city which is located in the Western Black Sea Region. According to the comments of teachers fourth grade Science and Technology Curriculum was constructed on the principles of spirality and is a fundamental for the other classes. According to the comments of teachers fourth grade Science and Technology Curriculum was constructed on the principles of spirality and is a fundamental for the other classes. It is understood that the views of teachers are negative about the spirality of fifth grade Science and Technology Curriculum. The teachers specified that the content is too intensive to the students' level, the density of issues is different from each other, and some contents should take part in the issues of upper classes.

Keywords: Science and Technology Curriculum, Spiral Program, Curriculum Evaluation, Focus Group Interviews

EXTENDED ABSTRACT

Primary school science and technology curriculum has been prepared based on the basic spiral programming approach. Spiral programming is an approach in which previously learned subjects are repeated from time to time and, as a result there happens rather than reminding, widening the scope. This content regulation approach is based on each subject's being learned by different classes and age groups. So that sufficient enabling is created to reinforce what has been learned by providing feedback. The spirality of the curriculum is vital for teachers to determine the borders of the subject and how deep the subject must be taught. It is obvious that the spiral programming that is specified as suitable especially to science and technology lesson which requires a well-planned preparation must be carried on based on previous and next lessons' program.

The aim of this study is to examine the 2005 science and technology curriculum's spiral structure according to teachers' opinions. For this purpose, the spiral structure of science and technology curriculum's (4-8) "living creature and life" unit's spiral structure is investigated through classification the world of living creatures in the learning environment. Comments were received from the teachers on the topics of whether progressivity and pre-conditional relationship established relevance to the level of class, the point of dimensions which must be added or to be removed while the spiral structure is being examined.

¹ This study was presented in "II. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi". 27-29 september 2012, Bolu-Turkey.

² Assist.Prof.Dr., Bulent Ecevit University, Ereğli Faculty of Education, ali.sicak@beun.edu.tr

This study which is a curriculum evaluation study is constructed on educational criticism model. Educational model predicts the critical evaluation of the various issues and findings based on expert opinion and focuses on ongoing interaction in class. The study is a narrative one. One of the qualitative research designs, design of Scientific Fact was used in this study. In the determination of working group, intentional sampling method was used as a sampling method. The study was carried out with 7 teachers who work in the center of a city which is located in the Western Black Sea Region. As the data collection tool, a form consisting of half-constructed interview questions was used. In the analyze process, content analysis method was used.

According to the comments of teachers fourth grade Science and Technology Curriculum was constructed on the principles of spirality and is a fundamental for the other classes. It is understood that the views of teachers are negative about the spirality of fifth grade Science and Technology Curriculum. The teachers specified that the content is too intensive to the students' level, the density of issues is different from each other, some contents should take part in the issues of upper classes. It is expressed that sixth grade Science and Technology Curriculum is generally suitable from the aspect of spirality in the issues of breeding, growth and development of living creatures and also constructed on the related issue of the fifth class. The views of teachers are positive about the spirality of seventh grade "human and environment" unit. It is concluded that some contents of the seventh grade's "human and environment" units are exactly the repetition of fifth grade's "getting to know the world of living creatures" unit's some come contents. There are some teacher opinions about eighth grade's cell division and heredity units that they are the continuation of living creatures and power units from the previous classes and this is suitable for the spirality. In this study it is also concluded that the contents that do not exist in the curriculum of sixth and seventh grades' are skipped in the curriculum of fifth and eighth grades' contents, so that the curriculum of eighth grade became too intensive. Some suggestions are formed based on the results of the research. First, the density of fifth grade's "getting to know the world of living creatures" unit should be lessened. Second, the unit of the breeding system for human that takes place in the sixth grade's Science and Technology curriculum is too intensive and can be transferred to the next class' curriculum. Third, it is seen that to sustain the spirality, same contents are (related to achievements) presented from time to time. The transition between the classes should be formed without unnecessary repetition.

Fen ve Teknoloji Öğretim Programı Sarmallığının İncelenmesi: 2005 Fen ve Teknoloji Öğretim Programı Örneği¹

Ali SICAK²

Başvuru Tarihi: 18 Haziran 2014, **Kabul Tarihi:** 23 Aralık 2014

ÖZET

İlköğretim fen ve teknoloji öğretim programı sarmal programlama yaklaşımı temele alınarak hazırlanmıştır. Sarmal programlama, daha önce öğrenilmiş olan bazı konuların zaman zaman tekrar edildiği ve bu tekrarların konuyu hatırlatmaktan çok kapsamını genişlettiği bir yaklaşımdır. Bu içerik düzenleme yaklaşımı her konunun farklı sınıf ve yaş seviyesinde öğrenilebilmesi esasına dayanır. Bu çalışmanın amacı, 2005 fen ve teknoloji öğretim programının sarmal yapısının öğretmen görüşlerine göre incelenmesidir. Bu amaçla fen ve teknoloji öğretim programı (4-8) "canlılar ve hayat" öğrenme alanı içerisindeki canlılar dünyasının sınıflandırılması ünitesine ait sarmal yapı incelenmiştir. Sarmal yapı incelenirken, ön koşulluk ve aşamalılık ilişkilerinin kurulup kurulmadığı, sınıf seviyesine uygunluk, eklenmesi ya da çıkarılması gereken boyutlar noktasında öğretmenlerden görüş alınmıştır. Nitel araştırma kapsamında yürütülen çalışmada veriler odak grup görüşmesi yöntemiyle toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yapılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, 4. sınıf fen ve teknoloji öğretim programı canlılar dünyasını gezelim tanıyalım ünitesinin öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyesine uygun olarak olumlu bir geçiş özelliği taşıdığı ve alana ilişkin temel yapının (canlı-cansız, çevre, yaşam alanı) sağlam yerleştirildiği belirtilmiştir. Öğretmenler içeriğin öğrenci seviyesine uygun olmayacak şekilde yoğun olduğunu, canlıların sınıflandırılması konusunda konu yoğunluklarının farklı olduğunu, bazı içeriğin üst sınıfların programlarında yer alması gerektiği belirtilmiştir. Bu çalışmada 6 ve 7. sınıflarda yer almayan içeriklerin 5. sınıftan 8. sınıfa atıldığı, bu nedenle 8. sınıf programının içerik açısından yoğun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Fen Teknoloji Programı, Sarmal Program, Program Değerlendirme, Odak Grup Görüşmesi

1. Giriş

Fen ve teknoloji öğretim programı 2005 yılında hazırlanarak uygulamaya konulmuştur. Değişik zamanlarda değerlendirmeler yapılarak programın sürekliliği sağlanmaya çalışılmaktadır. Fen ve teknoloji öğretim programı, gelişmiş ülkelerde uygulanan fen dersi programlarının incelenmesi, uluslararası fen eğitimi literatürü izlenerek ve ülkemizin değişik koşul ve olanakları dikkate alınarak hazırlanmıştır. Bu bağlamda Fen ve teknoloji öğretim programının amaçlarından biri de öğrencilerin, dünyayı, hayatı ve insanı öğrenme ve anlamalarını ve aynı zamanda açıklamalarını sağlamak, bunun için onlara, temel fen kavram ve düşünceleriyle ilgili bilgi ve anlayış kazandırmaktır (MEB,2005). Bu anlayışı kazandırmak için fen ve teknoloji öğretim programının genel yapısının yedi öğrenme alanından oluştuğu ve ilk dört öğrenme alanı olan "canlılar ve hayat", "madde ve değişim", "fiziksel olaylar" ve "dünya ve evren" öğrenme alanları üzerine kurulu olduğu görülmektedir. Bu öğrenme alanları içerisinde yapılandırmacı felsefeye uygun olarak içerik, üniteler yerine, daha kapsamlı öğrenme alanlarını içeren temalar olarak düzenlenmiştir. Karacaoğlu ve Dursun (2010) da yeni programlarda disiplinler arası ilişkilerin kurulmasını sağlayan tematik yaklaşıma dayalı öğrenme alanlarının oluşturulduğunu vurgulamaktadır. Öğrenme alanı, aynı konunun ardışık eğitim basamaklarında genişletilerek verilmesini hedefleyen, sınıf seviyesine göre değişiklik, aşamalılık gösteren ve ilgili konuların bir arada verildiği yapılar olarak tanımlanmaktadır (Karacaoğlu, 2011). Ünite kavramı yerine temaların belirlenmesi ile çeşitli disiplinler arasında anlamlı bağlantıların kurulması amaçlanmaktadır.

İçerik, National Research Council (NRC) (1996)'ye göre "öğrencilerin öğrenmesi gerekenleri" ifade eder. Başka ifadeyle hedeflerle ilgili kavram, ilke, olgular gibi bilgilerden oluşan yapıyı ifade eder. Ünitelerde ön görülen kazanımlar, pek çok sayıda bilgi ve kavramı yüzeysel ve birbirinden ayrık biçimde, özümsemesi imkânsız bir hızla işlemek yerine, az sayıda kavram ve bilginin gerçek bir öğrenmeye imkân verir tempoda sunumunu sağlayacak şekilde seçilmiştir (MEB, 2005). Yurdakul (2005), yapılandırmacı eğitim programlarında tasarılan ve gerçekleşen süreç özelliklerinin, içerik olarak kabul edildiğini, öğrenenin öğrenme sürecine getirdiği özelliklerin derinlemesine incelenmesi gerektiğini belirtmektedir.

¹ Bu çalışma 27-29 Eylül 2012 tarihinde II. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

²Yrd.Doç.Dr.,Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, ali.sicak@beun.edu.tr

Yapılandırmacı anlayış, içeriğin küçük bilgi parçaları halinde hazırlanmasını ve içeriğin kesin sınırlarla belirlenmesini kabul etmez. Yurdakul (2005), yapılandırmacıta içerikte yer alan bilgilerin doğrusal hiyerarşi bütünü yerine fikirler etrafında yapılandırılmış ağlar olarak düzenlenmesi gerektiğini, bilginin bireyin dışında ve ondan bağımsız görülmediğinden içerik alınıp kabul edilmesi gereken bilgi kategorileri ve gerçekler takımı olarak değerlendirilmemesi gerektiğini belirtmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme içeriği öğrencilerin ilgileri ve ihtiyaçlarına uygun olarak gerçek yaşamla bağlantılı ve özgündür. İçerik tümdengelim anlayışına bağlı olarak temel kavram ve ilkeler etrafında yapılandırılmaktadır (Driscoll, 2000). Yeni programlarda içeriğin yoğun olmaması da esastır. Bu bağlamda, eski ilköğretim programlarında program konularının çokluğu nedeniyle yetiştirilemediği gerekçesinden hareketle, yeni programda günlük yaşamla ilişkisi olmadığı ve öğrencinin bilişsel gelişimine uygun olmadığı iddiasıyla bazı konuların programdan çıkarıldığı görülmektedir (Acat ve Ekinci, 2004).

Fen ve teknoloji öğretim programında içerik düzenlenirken sarmal programlama yaklaşımı temele alınmıştır. Sarmal programlama, içeriğin düzenlenirken daha önce öğrenilmiş olan bazı konuların zaman zaman tekrar edildiği ve bu tekrarların konuyu hatırlatmaktan çok kapsamını genişlettiği bir yaklaşımdır (Demirel, 2008). Sönmez (2001) tarafından helezonik yetişek olarak ifade edilen sarmal programlamada her konu ve ünite basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta, yakın zaman ve çevreden uzağa, birbirinin ön koşulu olacak şekilde her sınıfta gittikçe açılarak ve derinleşerek ele alınır. Bu programlar daha esnek olmakla birlikte öğrenilecek konular ve öğrenme süreci kontrollüdür. Esasında bu içerik düzenleme yaklaşımı her konunun farklı sınıf ve yaş seviyesinde öğrenilebilmesi esasına dayanır. Böylece yeterli miktarda geriye gönderme sağlanarak öğrenilenlerin pekiştirilmesi için alt yapı oluşturulmuştur (MEB, 2005). Örneğin canlılar ve hayat öğrenme alanında 4. sınıflar canlılar dünyasını gezelim tanıyalım ünitesinde canlıların yaşam alanı önce bir taş altı, yaprak altı, bir küçük su birikintisi veya saksı şeklinde ele alınmış, 5. sınıfta bu yaşam alanı bir ağaç altı, havuz veya taşlık bir alana dönüşmüştür. Bu yaşam alanı daha sonraki sınıflarda orman, göl, deniz, çayır gibi ekosistemler olarak ele alınmıştır (Bahar, 2006). Programların sarmal yapısı, öğretmenin dersinde işleyeceği konunun sınırlarını belirlemesinde, konunun ne kadar derinlemesine ele alması gerektiğini planlamasında önemlidir (Çepni ve Çil, 2009). Özellikle fen ve teknoloji öğretim programının yapısına uygun olduğu belirtilen sarmal programlama yaklaşımının iyi bir planlama sürecini gerektirdiği, uygulamanın da önceki ve sonraki sınıf programlarına dayalı olarak gerçekleştirilmesi gerektirdiği ortadadır.

Fen ve teknoloji öğretim programının değerlendirilmesine ve programın içerik boyutuna ilişkin bazı çalışmalarda (Bağdatlı, 2005; Gökçe, 2006; Erdoğan, 2007; Kütükçü, 2010; Dindar ve Taneri, 2011; Aykaç ve diğerleri, 2011) fen ve teknoloji programlarının sarmallık anlayışına dayalı oluşturulduğu belirtilmektedir. Fen ve teknoloji öğretim programının sarmallık anlayışına dayalı olarak oluşturulduğunu belirten çalışmaların programların incelenmeden öğretmen görüşlerine dayalı olarak belirlendiği görülmektedir. Bu çalışmalar ise programın sarmallığı konusunda yetersizdir. Buna karşın, fen ve teknoloji programında içerikteki az bilgi özür anlayışının tam olarak benimsenmediği ve 2000 yılı programına göre içeriğin arttığı (Gökçe, 2006), fen programlarının içerik boyutunun az düzeyde etkili olduğu (Çiftçiöğlü, 2009), içeriğin azaltılmadığını ve ünite düzeninin tekrar gözden geçirilmesi gerektiği (Kaptan, 2005) ve sarmallık açısından ünite sıralamalarında yanlışlıklar yapıldığını (Aydın ve Taş, 2011) gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Fen ve teknoloji öğretim programının sarmallığını incelemeye yönelik doğrudan çalışmaların yetersizliği bu çalışmanın gerekliliğini ve önemini ortaya koymaktadır.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Çalışma betimsel nitelikte bir çalışmadır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Olgular, yaşadığımız dünyada deneyimler, algular, yönelimler, kavramlar ve durumlar olarak karşımıza çıkan farkında olduğumuz ancak ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız durumlardır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Olgu bilim araştırmalarında veri kaynakları bu olguyu yaşayan ya da yansıtabilecek birey ya da gruplardır. Bu nedenle başlıca veri toplama aracı olarak görüşme kullanılır.

Fen ve teknoloji öğretim programının sarmallığının ve sarmallık yaklaşımının uygulamadaki etkililiğinin birlikte değerlendirilmeye çalışıldığı bu çalışmada mevcut fen ve teknoloji öğretim programı (4-8) canlılar ve hayat öğrenme alanı içerisindeki canlılar dünyasını gezelim tanıyalım ünitesi öğretmen

görüşlerine göre değerlendirilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla fen ve teknoloji öğretim programı (4-8) "canlılar ve hayat" öğrenme alanı içerisindeki canlılar dünyasının sınıflandırılması ünitesine ait sarmal yapı incelenmiştir. Sarmal yapı incelenirken, ön koşulluk ve aşamalılık ilişkilerinin kurulup kurulmadığı, sınıf seviyesine uygunluk, eklenmesi ya da çıkarılması gereken boyutlar noktasında öğretmenlerden görüş alınmıştır.

Bir program değerlendirme çalışması olan bu çalışma eğitsel eleştiri modeli temele alınarak oluşturulmuştur. Eğitsel eleştiri modeli çeşitli konu ve bulguların uzman görüşüne dayalı değerlendirmesini öngörür ve sınıf içindeki devam eden etkileşime odaklanır (Gredler, 1996). Eisner'a göre değerlendirmede önemli noktalardan biri içeriğin önemidir. İçeriğin yerindeliği, çocuklara kazandırılmak istenen bilgi ve becerilerle ne kadar ilgili olduğu ve programda yer alan yaşantılar ile öğrencinin deneyimsel hazırbulunuşluğunun uygun olup olmamasıdır (Kumral ve Saraçoğlu, 2011). Program değerlendirmede nitel boyuta ağırlık veren eğitsel eleştiri modelinde nicel boyuttaki sorulardan yapı olarak farklıdır (Ornstein ve Hunkins, 1993). Çalışmada sarmallığı incelenen öğrenme alanı ve ünitelere tablo 1. de verilmiştir.

Tablo 1

Canlılar ve hayat öğrenme alanı içinde sarmallığı incelenen üniteler*

4.Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf
Canlılar Dünyasını Gezelim Tanıyalım	Canlılar Dünyasını Gezelim Tanıyalım	Canlılarda Üreme, Büyüme ve Gelişme	İnsan ve Çevre	Hücre Bölünmesi ve kalıtım
Çevremizdeki Varlıkları Tanıyalım	Canlıları Sınıflandırılalım	Hücre	Ekosistemler	Mitoz
Yaşadığımız Çevre	Bitkileri Sınıflandırılalım	İnsanlarda Üreme, Büyüme ve Gelişme	Ülkemizdeki Biyolojik Çeşitlilik	Kalıtım
Yaşam Alanları	Çiçekli Bir Bitkiyi Tanıyalım	Hayvanlarda Üreme, Büyüme ve gelişme	Çeşitlilik	Mayoz
Çevre Kirliliği	Hayvanları Sınıflandırılalım	Çiçekli Bir Bitkide Büyüme ve Gelişme	Ülkemizdeki ve Dünyadaki Çevre Sorunları ve Etkileri	DNA ve Genetik Kod
Çevre Koruma	Omurgalı Hayvanları Sınıflandırıp Tanıyalım			Adaptasyon ve Evrim
	Omurgasız Hayvanları Tanıyalım			<i>Canlılar ve Enerji İlişkileri</i>
	Mantarları Tanıyalım			Besin Zincirinde Enerji Akışı
	Mikroskobik Canlıları Tanıyalım			Madde Döngüleri
	Yaşadığımız Çevre			Geri Dönüşüm
	Farklı yaşam Alanları			Yenilenebilir ve Yenilenemez Enerji Kaynakları
	Besin Zinciri			
	İnsanın Çevreye Etkisi			

* Tablodaki içerik yapısı, kazanım ve konu başlıklarına göre belirlenmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde örnekleme yöntemi olarak amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma, Batı Karadeniz Bölümündeki bir ilin merkez ilçesinde farklı ilköğretim okullarında görev yapan 5. Sınıf öğretmeni (1), fen ve teknoloji öğretmeni (5) ve bir ortaöğretim kurumunda görev yapan biyoloji öğretmeni (1) olmak üzere 7 öğretmen ile yürütülmüştür. Araştırma katılımcılarına ilişkin bazı bilgiler tablo 2 de verilmiştir.

Tablo 2

Araştırmanın Katılımcıları

Öğretmen	Cinsiyet	Branş	Hizmet süresi
Ö1	E	Sınıf Ö.	20
Ö2	K	Fen	10
Ö3	K	Fen	11
Ö4	E	Fen	12
Ö5	K	Fen	4
Ö6	K	Fen	10
Ö7	K	Biyoloji	15

Araştırmaya bir sınıf öğretmeni (4. ve 5. sınıf fen ve teknoloji dersini yürüttükleri için), 5 fen ve teknoloji öğretmeni (6.,7. ve 8. sınıf fen ve teknoloji dersini yürüttükleri için) ve 1 ortaöğretim biyoloji öğretmeni (ilgili ünitenin biyoloji ünitesi olması nedeniyle) katılmıştır.

2.3. Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme sorularından oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Veri toplama aracı oluşturulmadan önce 3 öğretmen ile görüşme yapılarak görüşe soruları hazırlanmış ve uzman görüşü alınarak veri toplama aracına son şekli verilmiştir. Veriler odak grup görüşmesi yöntemi yoluyla toplanmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2006), odak grup görüşmesinin düzenlenmesinde, grup dinamiklerinin sorulara verilen yanıtların kapsamını ve derinliğini etkileyen önemli bir etken olarak görmektedir. Bu özellik, aynı zamanda bu tür görüşmelerin zengin bir veri seti oluşturmaya yardımcı olması açısından önemlidir. Bireysel görüşmelerde akla gelmeyecek bazı konular, grup görüşmelerinde diğer bireylerin açıklamaları çerçevesinde akla gelebilir ve ek yorumda bulunmak mümkün olabilir. Odak grup görüşmeleri özellikle katılımcıların belirli bir politika ve eğitim programının uygulanması gibi benzer deneyimler üzerine çoklu bakış açılarını ifade edebildikleri değerlendirme çalışmaları için kullanışlı olabilir (Glesne, 2011).

2.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde veriler tanımlanmaya ve içinde saklı olabilecek gerçekler ortaya çıkarılmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Verilerin analizinde katılımcıların görüşlerini çarpıcı biçimde yansıtmak ve savunulan görüşü desteklemek için doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Doğrudan alıntılar için görüşler, öğretmen ve cinsiyeti yansıtmak şekilde Ö1,E; Ö2,K şeklinde kodlanmıştır.

3. Bulgular

Fen ve teknoloji öğretim programı canlılar ve hayat öğrenme alanı içerisinde belirlenen ünitelerdeki sarmallığa ilişkin öğretmen görüşleri sarmallığa uygun olup olmaması ve sınıf düzeylerine göre belirlenerek oluşturulmuştur. Tablo 3. de 4. sınıf fen ve teknoloji öğretim programının sarmallığına ilişkin öğretmen görüşleri verilmiştir.

Tablo 3

4. Sınıf fen ve teknoloji öğretim programının sarmallığına ilişkin öğretmen görüşleri

Tema	Kategori	Kodlamalar
4. Sınıf fen ve teknoloji öğretim programı sarmallığı	Uygun	Temel farkındalık oluşturma 1-2-3 sınıf H.B. ve diğer derslere dayalı ön koşulluk sağlanmış

Tablo 3 de 4. Sınıf fen ve teknoloji öğretim programı canlılar dünyasını gezelim tanıyalım ünitesi sarmallığına ilişkin öğretmen görüşleri tek kategoride toplanmıştır. Katılımcılar, 4. sınıf fen ve teknoloji öğretim programı sarmallığının uygun olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen görüşlerine göre 4. sınıf fen ve teknoloji öğretim programı, hayat bilgisi öğretim programına dayalı, önkoşul ilişkisi göz önünde bulundurularak oluşturulmuştur. Bu bulguyla ilgili bir öğretmen "Özellikle 1-2-3 de Hayat Bilgisi ve diğer (Benim Eşsiz Yuvam) derslerde 4. Sınıf fen ve teknoloji programına ilişkin ön koşulluk sağlanmaktadır (Ö4,E)". Katılımcılar ayrıca 4. sınıf fen ve teknoloji programını, canlılar ve hayat öğrenme alanına ilişkin temel farkındalıkların oluşturulması noktasında sarmallık açısından uygun bulunmuştur. Bu konuda bir öğretmen, "4. Sınıfta ilk defa fen ve teknoloji programı ile karşılaşan öğrenci açısından dolu bir çalışma, öğrenciye yakın çevresiyle ilgili temel farkındalık oluşturmaya açısından önemlidir (Ö1,E)" şeklinde görüş belirtmiştir. Başka bir öğretmen ise benzer şekilde "fen ve teknolojiye giriş açısından güzel bir başlangıç (Ö3,K)" şeklinde görüş belirtmiştir. Katılımcılar, 4. sınıf fen ve teknoloji öğretim programının sarmallığına ilişkin olumlu görüş belirtmişlerdir.

5. Sınıf fen ve teknoloji öğretim programının sarmallığına ilişkin öğretmen görüşleri tablo 4 de verilmiştir.

Tablo 4**5. Sınıf fen ve teknoloji öğretim programının sarmallığına ilişkin öğretmen görüşleri**

	Kategoriler	Kodlamalar
5. Sınıf fen ve teknoloji öğretim programı	Uygun değil	Canlıların sınıflandırılması çok ayrıntılı İçerik çok yoğun Canlıların sınıflandırılmasında sıralama yanlışlığı Mantar ve mikroskobik canlılar üst sınıfa aktarılması
	Uygun	6-7-8. sınıflara temel teşkil eden sınıflandırma var.

Tablo 4 de 5. sınıf fen ve teknoloji öğretim programının sarmallığına ilişkin öğretmen görüşleri iki kategoride toplanmıştır. Öğretmenler genel olarak 5. sınıf öğretim programı içeriğinin çok fazla olduğunu, 4. sınıftan sonra çok yoğun bir içerikle karşılaştığını ve öğrenci seviyesi ve ders süresi noktasında uygulamada sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Özellikle 5. sınıfın, 6-7 ve 8. sınıfın ilgili ünitesi için önemli bir alt yapı taşıdığı ve öğrenciler açısından yoğun olduğu belirtilmiştir. Bu bulguya ilişkin bir öğretmen “5. Sınıfa gelindiğinde konulara derinlemesine girmeye başlıyoruz ve zaman konusunda çok sıkıntılarımız var. Bizim sıkıntılarımız oldu (Ö1, E)” şeklinde görüş belirtmiştir.

Canlıların sınıflandırılmasında 4. sınıf programına dayalı bir içeriğin genişletildiği ancak bitki, hayvan, mantar ve mikroskobik canlılar sınıflandırılmasının ve bu sınıflandırmada her bir boyuta eşit oranda ağırlık verilmediği görülmektedir. Çiçekli bitki ve çiçeksiz bitki ayrımı; omurgalı ve omurgasız hayvanların ayrımında içeriğin eşit oranda programda yer almadığı görülmektedir. Öğretmenler çiçekli bitkiler ile ilgili içeriğin fazla olduğunu, çiçeksiz bitkilere örnekler verilerek içeriğin oluşturulduğunu belirtmişlerdir. 6. Sınıf programında da çiçekli bitkilere ilişkin aynı içeriğin yer aldığını bu nedenle bu içeriğin 6. sınıfa bırakılabileceğini belirtmişlerdir. Bu bulguya ilişkin bir öğretmen ise “5. Sınıfta çiçekli çiçeksiz bitki diyor her şeyini bizim 6. Sınıfta anlattığımız boyutuyla anlatıyor. Çiçeksiz de sadece örnek verir diyor. 5 de var. 6. Sınıfa geldiğinizde çiçekli bitkileri aynı şekilde anlatıp çiçekli bitkilerde üremeye geçiyor. Ama yine aynıını anlatıyor (Ö2,K)” şeklinde görüş belirtirken Ö3 ve Ö4 ise benzer şekilde “6. Sınıfta çiçek ayrıntılı işleniyor o zaman çiçeği hiç vermesinler kullanmasınlar. Çiçek üreme organı diye bilsin yeter. 6. Sınıfta ayrıntıya girilebilir” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

5. Sınıf öğretmeni mantarlar ile ilgili içeriğin öğretilmesinde sorunlar yaşadıklarını, bitkiden farklı bir canlı sınıflamasının öğrencilerde oluşturulamadığını belirtmiştir. Bu konuda “Mantarın bitki olmadığı ile ilgili orada bir kopukluk var (Ö1,E) ve “Öğrenciler bitkinin özelliklerini bilmediği için mantarı ayrı bir sınıf olarak değerlendirmiyorlar (Ö2,K)” şeklinde görüş belirtilmiştir. Programda canlıların sınıflandırılmasında bitki, hayvan, mantar ve mikroskobik canlılar şeklinde sınıflandırma yapıldığı ancak bitkilere ilişkin içerik verildikten sonra, yoğun bir şekilde hayvanların sınıflandırılmasına ilişkin içeriğin yer aldığı ve ardından mantarlar ilişkin içeriğin verildiği görülmektedir. Ancak mantarların sınıflandırılmasında bitki ile karşılaştırılarak bu içeriğin verilmeye çalışıldığı görülmektedir. Mantarların bitki ile karşılaştırılarak verilmesi uygun ise bitkilerden sonra hemen mantarlara ilişkin içeriğin verilmesinin uygun olacağı belirtilmiştir. Ayrıca 5. Sınıf mantarlar ile ilgili içeriğin mantarların günlük yaşamdaki etkisi (mayalanma) üzerine kurulduğu ve bu içeriğin 8. sınıftaki “fermantasyon (mayalanma)” içeriğine temel teşkil ettiğini ancak 5. Sınıftan 8. Sınıfa kadar ara sınıflarda buna hiç yer verilmediği belirtilmiştir. Bu konuda öğretmenler “5. sınıfta da daha çok mayalanma üzerinde mantarlar inceleniyor. 8. Sınıfta fermentasyon (mayalanma)var onun devamı. Bunun başlangıcı. Bazı şeyler 5. Sınıftan 8’e atılıyor (Ö2,K; Ö4,E; Ö6,K)” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Mikroskobik canlıların içerik yapısında, mikroskobik canlıların ne olduğunun bilinmeden fayda ve zararlarına ve günlük yaşamlarına değinildiği, içerik olarak eksik olduğunu belirten öğretmen görüşleri vardır. Çalışmaya katılan öğretmenlerden 5. sınıf fen ve teknoloji öğretim programının sarmallığına ilişkin olumlu görüş belirtenler, 6. 7. ve 8. sınıf konularına temel teşkil eden sınıflandırma olduğunu belirtmişlerdir.

6. Sınıf fen ve teknoloji öğretim programının sarmallığına ilişkin öğretmen görüşleri tablo 5 de verilmiştir.

Tablo 5

6. Sınıf fen ve teknoloji öğretim programının sarmallığına ilişkin öğretmen görüşleri

	Kategoriler	Kodlamalar
6. Sınıf fen ve teknoloji öğretim programı Sarmallığı	Uygun	5. Sınıf mikroskobik canlılar üzerine inşa edilmiştir İçerik de ergenlik, hayvanlarda üreme, çiçekli bitkilerde üreme önceki sınıfa dayalıdır Gelişim seviyesine uygundur
	Uygun değil	İnsanlarda üreme sistemleri (yapısı) çok detaylı ve 6. sınıf öğrenci seviyesine uygun değildir 5. sınıf programındaki çevre ve yaşam alanı yoktur

Tablo 5 de 6. sınıf fen ve teknoloji öğretim programının sarmallığına ilişkin öğretmen görüşlerinin iki kategoride toplandığı görülmektedir. Öğretmenler ilgili ünitenin 5. sınıf programı üzerine kurulduğunu, hücre ve canlılarda üreme konularının yer aldığını belirtmişlerdir. Ayrıca 5. sınıftaki çiçekli bitkiler içeriğinin 6. sınıf öğretim programında detaylandırıldığı belirtilmiştir. Bu bulguya ilişkin bir öğretmen “5. Sınıf mikroskobik canlılar üzerine inşa edilmiş, bu anlamda güzel (Ö1,E)” şeklinde görüş belirtmiştir.

5. sınıfta çevre ve yaşam alanlarına ait içerik 6. sınıfta hiç yer almamış bu bakımdan sarmallık açısından sorun olduğu belirtilmiştir. Ayrıca öğrencilerin 6. sınıfta bitki ve hayvan hücresiyle ilgili mikroskop incelemelerinde (insan ağız içi epitali incelemesi) insanların canlıların sınıflandırılmasında nerede yer aldığı ile ilgili sorunlar gözlemlendiği belirtilmiştir. Bu bulguya ilişkin bir öğretmen “6. Sınıfta bir mikroskop incelenmesi yapıyoruz. Bitki hücresi, hayvan hücresi. Soğan zarını aldım inceledim. Hayvan hücresi inceleyeceğiz dediğimde kedimi öldüreceğiz hocam diyorlar bana. Kedi falan öldürmeyeceğim, ağzımın içinden alacağım bak diyorum. Aaa siz hayvan mısınız? diyor. Hepimiz hayvanız diyorum. Hayvan hücresi örnek, ağız içi epitali inceliyoruz (Ö3,K)” şeklinde görüş belirtmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenler (Ö4,E; Ö7,E) 6. sınıfta yer alan üreme sistemleri içerik yapısının öğrenci düzeyinin üzerinde olduğunu, üreme sistemleri içerik yapısının çok detaylı olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulguya ilişkin bir öğretmen “Üreme sistemlerinin içine giriyoruz burada kadın ve erkekle ilgili. Organların adları görevleri var. Burası biraz ağır. Üreme sistemlerinin yapısı var ya. Yumurtalık yumurta kanalı, döl yatağı gibi. Ben size bir şey söyleyeyim, dölleme nerede oluşur deyin %90 ı o tüpte oluştuğunun bilemez. İzletmemize rağmen. Bu konular ağır (Ö4)” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu içerik yapısının fazla olduğunu ve üst sınıflara aktarılabileceğini belirten başka bir öğretmen ise “6. Sınıfta 1.2. no’lu kazanımlar olabilir hatta 3 de olabilir ancak 4. Sperm, dölleme gibi konular sonraki sınıfa aktarılabilir. Neden böyle düşünüyorum tamam tam ergenliğin sınırında olan bir çocuk. Kızlarda oluyor erkeklerde de yavaş yavaş başlıyor. Artı yavaş yavaş vücudunu da tanıyor. Ama bu şekilde bir giriş yapılabilir. 6. Sınıfı ağır buluyorum. 6. Sınıf bir öğrenci için üremenin bu kadar detaylı verilmesi. Testadan, erkek organdan, anterden ondan bahsediyor. Ben çok ağır olduğunu düşünüyorum. Ben kızımdan dolayı biliyorum ve onlara girmişler. Ben bunu lisede veriyorum 6. Sınıftaki çocuğa veriliyor. Ben ağır buluyorum (Ö7)” şeklinde görüş belirtmiştir.

Öğretmenler, uygulamada programdaki içerikten daha fazlasını verme gereği duyduklarını belirtilmiştir. Çalışmaya katılan bir öğretmen 6. sınıfta 3 organel verilmesi gerekirken, farklı kaynaklarda ve sınavlarda çıktığı için 8-9 organeli öğrettiklerini belirtmiştir. Çalışmaya katılan bir öğretmende 6. sınıf ünitesine besin zincirinin yerleştirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

7. Sınıf fen ve teknoloji öğretim programının sarmallığına ilişkin öğretmen görüşleri tablo 6 da verilmiştir.

Tablo 6

7. Sınıf fen ve teknoloji öğretim programının sarmallığına ilişkin öğretmen görüşleri

	Kategoriler	Kodlamalar
7. Sınıf fen ve teknoloji öğretim programı sarmallığı	Uygun	5. Sınıf ünitesi üzerine inşa edilmiş, (6. sınıfta yok) Gelişim seviyesi açısından uygun
	Uygun değil	Sarmallık adına içerikler tekrarlanmaktadır (Yaşam alanları, biyolojik çeşitlilik)

Tablo 6 da 7. sınıf fen ve teknoloji öğretim programının sarmallığına ilişkin öğretmen görüşlerinin iki kategoride toplandığı görülmektedir. İlgili üniteye ilişkin ön koşul öğrenmelerin 6. sınıfta yer almadığı, 5.

sınıf ünitesindeki içerik üzerine kurulduğu belirtilmiştir. Bu bulguya ilişkin bir öğretmen “Bu konuda sıkıntı yok. Ama 6 da yok. Bir atlayarak sarmallık yapılmış (Ö5)”. Bu konuda iki öğretmen “7. sınıfta buna temel teşkil eden ünite 6. da yok. 5 de var. 5 ve 7. Sınıf arasında var. 4 de işlenen sistemler 6 da işleniyor, 5 de işlenenler de 7 de işleniyor. 8 ise apayrı bir cumhuriyet (Ö3,K; Ö4,E)” şeklinde görüş belirtmiştir. İlgili ünitenin öğrencinin gelişim seviyesine uygun ve 5. sınıf ünitesine dayalı oluşturulduğu, bu anlamda sarmallığının uygun olduğunu belirten öğretmen görüşleri bulunmaktadır. Sarmallık açısından ünitenin uygun olmadığını belirten öğretmenler sarmallık adı altında önceki ünitelerde tekrar eden içerikler olduğunu belirtmişlerdir. Özellikle yaşam alanları ve biyolojik çeşitlilik içerik yapılarında önceki sınıflardaki içeriklerin aynı şekilde tekrar ettiği belirtilmiştir. Örneğin 5. sınıf canlılar dünyasını gezelim tanıyalım ünitesi “8.2. İnsan etkisi ile nesli tükenen veya tükenme tehlikesinde olan bitki ve hayvanlara örnekler verir (FTTÇ-18, 20)” kazanımı 7. sınıf insan ve çevre ünitesi “1.6. ülkemizde ve dünyada nesli tükenme tehlikesiyle karşı karşıya olan bitki ve hayvanlara örnekler verir (BSB-25; FTTÇ - 22, 23)” kazanımlarının aynı içerik yapısını tekrarladığı görülmektedir.

8. Sınıf fen ve teknoloji öğretim programının sarmallığına ilişkin öğretmen görüşleri tablo 6 da verilmiştir.

Tablo 7

8. Sınıf Fen ve teknoloji öğretim programının sarmallığına ilişkin öğretmen görüşleri

	Kategoriler	Kodlamalar
8. Sınıf fen ve teknoloji öğretim programı sarmallığı	Uygundur	Genel olarak önceki sınıflardan gelen konuların devamı niteliğinde
	Uygun değil	İçerik yoğun Mitoz, mayoz, DNA sıralamasında yanlışlık Mendel konularının mitoz ve mayoz arasında olması Biyoteknik ve genetik mühendisliği çalışma alanlarının ayrıştırılması

Tablo 7 de 8. sınıf fen ve teknoloji öğretim programının sarmallığına ilişkin öğretmen görüşlerinin iki kategoride toplandığı görülmektedir. Öğretmenler canlılar ve hayat öğrenme alanı için belirlemiş oldukları hücre bölünmesi ve kalıtım ünitesi ile canlılar ve enerji ilişkileri ünitesinin önceki yıldan gelen içerik yapısına dayalı olduğunu, bu nedenle sarmallık yaklaşımına uygun olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler 8. sınıf hücre bölünmesi ve kalıtım ünitesinde mitoz, mayoz ve DNA ile ilgili içerik sıralamasında yanlışlık olduğunu, DNA'nın mayoz ve mitoz içeriklerinden önce verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, programda mitoz ve mayoz arasında kalıtıma ait içerik verildiğini ve uygulamada mitoz ve mayoz içerikleri verildikten sonra kalıtıma ait içeriğin verdiklerini belirtmişlerdir. Bu bulguya ilişkin iki öğretmen “Kitaptaki sıraya göre gitmiyorum ben. Kitaptaki sıralama programa göre ama mitoz ve mayoz girmeden önce DNA'dan bahsetmemiz gerekir. Mitozu anlatmadan önce DNA'dan bahsetmemiz gerekiyor. DNA'nın yapısından sonra. Mümkün değil. Direkt mitoz denildiğinde çocuk algılayamıyor. 4. Kodlu kazanımları alıyoruz önce (Ö2,K; Ö3,K)” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu bulguyu destekleyen iki öğretmen görüşü ise “Orada mitozdan başlamış ardından mayozu alması gerekirken kalıtımı almış. Orayı ben değiştiriyorum. Mitoz mayozu beraber anlatıyorum. Mitozdan sonra mayozu alıyoruz onlar bağlantılı, karşılaştırılıyor. Ünite sıralamasında hata var bu anlamda. Çünkü kalıtımda zaten kendi kavramları var. Araya kavramları koyarsan karışır bu (Ö4-Ö5)” şeklindedir.

Öğretmenler, programın sarmallığı açısından 5. sınıftan 8. sınıfa kadar verilmeyen içerik yapılarının olduğu, 6. ve 7. sınıflarda verilemeyen içeriklerden dolayı 8. sınıf programının yoğun olduğu ayrıca öğrencilerin bazı içerik bilgisi açısından 8. sınıfa unutarak geldiklerini, bu durumun uygulamada sorunlara yol açtığını belirtilmiştir. Ayrıca içerik olarak biyoteknik ve genetik mühendisliği çalışma alanlarının kesin çizgilerle birbirinden ayrılmasının zor olduğunun, öğrencilerin bu konuda zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bu bulguya ilişkin bir öğretmen görüşü ise şu şekildedir “Ayrıca biyoteknik ve genetik mühendisliği çalışma alanlarının ayrıştırılmasında ben bile çok zorlanıyorum. Hocam orada biyoteknoloji ve genetik mühendisliğinin çalışma alanları kesin çizgilerle ayrılmamalı. Yani şu genetik mühendisliğinin işidir. Şu biyotekniğin işidir gibi. Bizi zorlayan odur. Bunların ikisi de yararlıdır ama ikisini de matematiksel bir biçimde birbirinden ayrılması çocuğu da zorluyor beni de zorluyor (Ö4,E).

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Fen ve teknoloji öğretim programı (4-8) canlılar ve hayat öğrenme alanı içerisinde canlılar dünyasını gezelim ünitesinin sarmallığının incelendiği bu çalışmada, ilköğretim fen ve teknoloji öğretim programının sarmallığı öğretmen görüşlerine göre genel olarak uygun bulunmuştur.

Çalışmada 4. sınıf fen ve teknoloji öğretim programı canlılar dünyasını gezelim tanıyalım ünitesinin öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyesine uygun olarak olumlu bir geçiş özelliği taşıdığı ve alana ilişkin temel yapının (canlı-cansız, çevre, yaşam alanı) sağlam yerleştirildiği belirtilmiştir. Öğretmen görüşlerine göre 4. Sınıf fen ve teknoloji öğretim programı sarmallık programlama anlayışına dayalı olarak oluşturulmuş ve diğer sınıflar için temel teşkil etmektedir. Bu araştırmanın bulgusu Bağdatlı (2005), Gökçe (2006), Gömleksiz ve Bulut (2006) ve Erdoğan (2007)'ın bulgularıyla benzerdir. Fen ve teknoloji öğretim programında da ünite öğrencilerden beklenen özelliklerin canlı ve cansız varlıkları birbirinden ayırt etme, yakın çevrelerindeki yaşam alanlarını tanıma ve koruma; canlıların çevreyle nasıl uyumlu bir bütün oluşturduğunu kavramalarının beklenmektedir (MEB, 2005). 5 sınıf fen ve teknoloji öğretim programının sarmallığına ilişkin öğretmen görüşlerinin olumsuz olduğu görülmektedir. Öğretmenler içeriğin öğrenci seviyesine uygun olmayacak şekilde yoğun olduğunu, canlıların sınıflandırılması konusunda konu yoğunluklarının farklı olduğunu, bazı içeriğin üst sınıfların programlarında yer alması gerektiği belirtilmiştir. Bu bulgu Gökçe (2006)'nın çalışmasındaki ünite düzeninin gözden geçirilerek içeriğin azaltılması bulgusuyla benzerdir. 5. Sınıf fen ve teknoloji öğretim programı canlılar dünyasını gezelim tanıyalım ünitesi sarmallık noktasında Gömleksiz ve Bulut (2006)'un ve Erdoğan (2007)'ın ve Aykaç ve diğerlerinin (2011) bulgularıyla örtüşmemektedir. 6. Sınıf fen ve teknoloji öğretim programı canlılarda üreme, büyüme ve gelişme ünitesinin sarmallık açısından genellikle uygun olduğu, 5. sınıfın ilgili ünitesi üzerinde kurulu oluşturulduğu belirtilmiştir. Gelişim seviyesi ve içerik yoğunluğu olarak öğrenci seviyesine uygun olduğunu belirten öğretmenlere karşın bir öğretmen, insanlardaki üreme sistemlerine ilişkin içeriğin öğrenci seviyesine uygun olmadığını belirtmiştir. 6. sınıf fen ve teknoloji programının sarmallık yaklaşımına dayalı olduğu bulgusu Demirbaş (2008)'in bulgusuyla örtüşmektedir. 7. sınıf "insan ve çevre" ünitesine ait sarmallığa ilişkin öğretmen görüşleri olumludur. Bu bulgu Kütükçü (2010) ve Belli (2009)'un bulgularıyla benzerdir. Ancak "insan ve çevre" ünitesine ait ön öğrenmelerin 6. sınıfta yer almadığını, 5. sınıf ünite içeriği üzerine kurulduğunu, bunun sarmallığı olumsuz etkilediğini belirten öğretmen görüşleri bulunmaktadır. 7. sınıf "insan ve çevre" ünitesindeki bazı içerik yapılarının 5. sınıftaki canlılar dünyasını gezelim tanıyalım ünitesi içeriğinin birebir tekrarı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 8. Sınıf hücre bölünmesi ve kalıtım ünitesi ile canlılar ve enerji ilişkileri ünitesinin önceki yıllara dayalı içeriğin devamı olduğu ve sarmallık açısından uygun olduğunu belirten öğretmen görüşleri bulunmaktadır. Bu bulgu Kardeşahin ve Yalçın (2008)'in programın sarmal yaklaşıma dayalı, içeriğin basitten karmaşığa, içeriğin öğrenci açısından uygun olduğu bulgusuyla örtüşmektedir. Bu çalışmada 6 ve 7. sınıflarda yer almayan içeriklerin 5. sınıftan 8. sınıfa atıldığı, bu nedenle 8. sınıf programının içerik açısından yoğun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu Unayağyol (2009)'un ve Geçer ve Özel (2012)'in bulgularıyla örtüşmektedir. Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak aşağıdaki öneriler getirilebilir.

1. 5.Sınıf fen ve teknoloji öğretim programındaki canlılar dünyasını gezelim tanıyalım ünitesi içerik yoğunluğu azaltılmalıdır.
2. 5. sınıfta mantarların günlük yaşamdaki etkilerine ilişkin içerik yapısı 8. sınıfa kadar değinilmemektedir. 5. sınıfta verilen besin zincirinde enerji akışı, 8. sınıfa kadar yer almamaktadır. Ara sınıflarda da bu içeriklere yer verilebilir.
3. 6. sınıf fen ve teknoloji öğretim programında insanlarda üreme sistemleri öğrencilerin gelişim düzeyinin üzerinde ve yoğunluk göstermektedir. Bir üst sınıfa aktarılabilir.
4. Sarmallığı sağlama adına zaman zaman aynı içeriğin sunulduğu (kazanımlara bağlı) görülmektedir. Sınıflar arasındaki geçişin gereksiz tekrara fırsat vermeyecek şekilde oluşturulması gerekir. 7. sınıfın 5. sınıfın tekrarı niteliğinde olduğu söylenebilir.
5. 8. sınıfta hücre bölünmesi-kalıtım ünitesiyle ilgili uygulamada ünitenin DNA, mendel, mayoz ve mitoz konularında sıralamanın uygun hale getirilebilir.
6. Yapılacak araştırmalar için ilköğretim fen ve teknoloji öğretim programının diğer öğrenme alanları ile ilgili benzer çalışmalarla sarmallığının incelenmesi, fen eğitimi uzmanlarının görüşlerinin incelenmesi ya da sarmallık ve örüntüye ilişkin istatistiksel çalışmaların yapılması bu çalışmanın önerileri arasında yer almaktadır.

Kaynaklar

- Acat, B. ve Ekinci, A. (2005). Yapılandırmacı Felsefe ve Yeni Müfredat Programına Etkileri. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi 28-30 Eylül 2005.
- Adıgüzel, A. (2009). Yenilenen İlköğretim Programının Uygulanması Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9,17, 77-94.
- Aykaç, N. Küçük, H., Kartal, M., Tilkibaş, Ş. ve Keskin, G. (2011). Türkiye cumhuriyeti'nin kuruluşundan günümüze 4. ve 5. sınıf fen öğretim programlarının öğretim programının öğelerine göre değerlendirilmesi. İlköğretim Online 10(3), 824-835.
- Bağdatlı, A. (2005). Değişen ilköğretim programlarındaki 4. sınıf fen ve teknoloji dersinin taslak öğretim programının, öğrencinin başarısına etkisi ve sınıf öğretmenlerinin programa ilişkin görüşleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Bahar, M. (2006). Fen ve teknoloji öğretimi. M. Bahar (ed.), 4-8 fen ve teknoloji programına genel bir bakış (ss. 433-450) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Belli, S. (2009). Yenilen ilköğretim 6. ve 7.sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çepni, S. ve Çil, E. (2009). Fen ve teknoloji programı ilköğretim 1. ve 2. kademe öğretmen el kitabı. Ankara: Pegem Akademi.
- Çiftçiöğlü, R. (2009). İlköğretim beşinci sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programının uygulanmasına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş: Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirbaş, M. (2008). 6. Sınıf fen bilgisi ve fen ve teknoloji öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. Öğretim Öncesi Görüşler. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 21, (2), 313-338.
- Demirel, Ö. (2008). Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme. (11. baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Dindar, H. ve Taneri, A. (2011). MEB'in 1968, 1992, 2000 ve 2004 yıllarında geliştirdiği fen programlarının amaç, kavram ve etkinlik yönünden karşılaştırılması. Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(2), 363-378.
- Driscoll, M.P. (2000). Psychology of learning for instruction. Boston: Allyn & Bacon Publisher.
- Erdoğan, M. (2007). Yeni geliştirilen dördüncü ve beşinci sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programının analizi: nitel bir çalışma. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 5(2), 221-254.
- Geçer A. ve Özel R. (2012). İlköğretim fen ve teknoloji öğretmenlerinin öğrenme - öğretme sürecinde yaşadıkları sorunlar. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. 12(3), 1-26.
- Glesne, C. (2011). Becoming qualitative researchers. Allyn&Bacon.
- Gredler, M.E. (1996). Program evaluation. Merrill, an Imprint of Prantice Hall.
- Gökçe, İ. (2006). Fen ve Teknoloji Dersi Programı ile Öğretmen Kılavuzunun İçsel Olarak Değerlendirilmesi ve Uygulamada Karşılaşılan Sorunlar. Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Gömlüksiz, M. N. ve Bulut, İ. (2006). Yeni fen ve teknoloji öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 16(2), 173-192.
- Kaptan, F. (2005). Fen ve teknoloji Öğretim Programıyla İlgili Değerlendirme. Eğitimde Yansımalar VIII. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu. 14-16 Kasım 2005. Erciyes Üniversitesi. Kayseri.
- Karacaoğlu, Ö.C. (2011). Online eğitimde program geliştirme. Ankara: İhtiyaç Yayıncılık.
- Karacaoğlu, Ö.C. ve Dursun, F. (2010). 3. Sınıf hayat bilgisi programındaki kazanımların alanyazındaki ölçütlere göre incelenmesi. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu. 20-22 Mayıs 2010, Elazığ.
- Karavaşin M. ve Yalçın P. (2013). İlköğretim 8. sınıf fen ve teknoloji dersi 2008 yılı öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Van ili örneği). Kastamonu Eğitim Dergisi. 21 (1). 303-320.
- Kumral, O. ve Saracaloğlu, A.S. (2011). Eğitim programlarının değerlendirilmesi ve eğitsel eleştiri modeli. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Dergisi 1(2), 27-35.
- Kütükçü, Y. (2010). İlköğretim 7. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi 2007 Yılı Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Tokat İli Örneği). Erzincan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- MEB (2005). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (4-5 Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara.
- National Research Council (1996). National science education standards. Washington, DC: National Academy Press.
- Ornstein A. C. ve Hunkins, F. P. (1993). Curriculum: foundations, principles, and issues. New Jersey: Prentice Hall.
- Sönmez, V. (2001). Program geliştirmede öğretmen el kitabı (9. Baskı) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, İ., Turan, H. ve Apak, Ö. (2005). Yeni ilköğretim birinci kademe fen ve teknoloji programının Stake'n uygunluk olasılık modeliyle değerlendirilmesi. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulan bildiri (28-30 Eylül, Denizli ss. 141-149). Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi
- Unayağyol, S. (2009). Öğretmenlerin fen ve teknoloji programının uygulanması sürecinde karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (6.baskı). Ankara: Seçkin Kitabevi.
- Yılmaz, H. ve Yiğit, N. (2011). Fen ve Teknoloji Dersi 6. Sınıf Öğretim Programına Ynelik Öğrenci Görüş ve Beklentileri. Milli Eğitim Dergisi. S.190. 269-292.
- Yurdakul, B. (2005). Eğitimde Yeni Yönelimler. (Ed: Özcan Demirel). Pegem A Yayıncılık. 2. Baskı. Ankara.



Perceptions of Elementary School 4th Grade Students for Reading¹

Aysel MEMİŞ², Metin BOZKURT³

Received: 20 April 2014, Accepted: 24 December 2014

ABSTRACT

The child who has enjoyed the pleasure of reading will continue this habit for the rest of his life so reading habit must be settled fundamentally and must be acquisitioned in an early age. The aim of this research is to determine the perception of reading habits of the 4th grade student. Application of the research that was builded upon the general survey model was carried out on fall semester in 2011-2012 education term which was affiliated by 9 elementary schools that were related to Kdz. Ereğli country town with 389 4th grade students. Within the research students were asked 10 questions, the answers that were given by the students were categorized; frequency and percentage distribution carts were done. As a result of investigation, students largely like read book, while reading books, they feel happiness, excitement and joy, reading book obtain information and they read about animals, people, cartoon characters, plants, cars and toy-related books, why they don't read book their reading can't develop, teachers read books mostly, student likes story books and they pay attention to the name of the book and it is fixed that the book in the school and classroom library are adequate.

Keywords: Reading, Reading Habit, Elementary School 4th Grade Students.

EXTENDED ABSTRACT

This study planned to investigate the fourth grade elementary school students' perceptions of reading books. The application of research which based on general survey model conducted in the 389 fourth grade students in 9 elementary school in Kdz. Ereğli in the fall semester of the 2011-2012 academic year. 51.7 % of the students were female, 48.3 % of the students are male. Research data which prepared by researchers' consist of 10 questions and 4 open-ended questions. It is consulted to validity experts. The answers of the students are classified frequency and distribution statements are made. We asked the students "Why would you feel while reading books?" They answered "I feel happiness, excitement and joy, I feel myself in the book, I feel sadness which I read the book." I would be happy, I feel development of my reading, I feel gain the knowledge, I would be anxious, I like containing books, and I feel myself in a dream World. The 19 students who don't like reading book of 58 % answers the questions "I don't like reading books, it isn't enjoyable." Students answered the this question "Which subject do you want to read?" "I want to read about animals, people, cartoon characters, plants, cars and toys." "Who reads mostly in your environment?" They answered "My teacher, my friends, my mother and father." "Who helps you when you choose the book?" They answered my mother, my father, my teacher and my friends. It is remarkable that students see their teacher who reads most as a ratio of 76.1 % but they prefer to get help as a ratio of 60.2 % to their mother "What kind of books do you read fondly?" They answered "They want to read stories, poems, entertainment-humor, cartoon, science-fiction and memories." 19 students of 74 % who don't like reading books answers "stories". "Are the books in the class and school libraries sufficient?" Which books would you prefer? They answers this questions "We haven't got complaints, our libraries are sufficient." However, it should be appropriate each grade level, funny, entraining and humorous books. It shouldn't be boring, adventure and action, books. It should be science-fiction and cartoon book.

¹ This article has been presented as oral presentation in 11.National Classroom Teacher Symposium (24-26 May 2012)

²Assoc.Prof.Dr., Bulent Ecevit University, Ereğli Faculty of Education, ayselmemis@gmail.com

³Teacher, bozkurt.metin_67@hotmail.com

İlköğretim Okulu 4.Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okumaya Yönelik Algıları¹

Aysel MEMİŞ², Metin BOZKURT³

Başvuru Tarihi: 20 Nisan 2014, **Kabul Tarihi:** 24 Aralık 2014

ÖZET

Kitap okuma zevkini tatmış olan çocuk hayatının devamında bu alışkanlığını sürdürecektir, bu yüzden kitap okuma alışkanlığının erken yaşlarda kazandırılarak sağlam temellere oturtulması gerekir. Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okulu dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okumaya yönelik algılarını belirlemektir. Genel tarama modeline dayalı olarak yürütülen araştırmanın uygulamaları 2011-2012 eğitim-öğretim yılı güz yarısında Kdz. Ereğli ilçe merkezine bağlı 9 ilköğretim okulunda 389 dördüncü sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında öğrencilere 10 soru sorulmuş, verdikleri cevaplar kategorize edilerek, frekans ve yüzde dağılım tabloları yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin büyük oranda kitap okumayı sevdiğileri, kitap okurken mutluluk, heyecan ve sevinç hissettikleri, kitap okumanın bilgi kazandırdığı, hayvanlarla, insanlarla, çizgi film kahramanlarıyla, bitkilerle, arabalarla ve oyuncularla ilgili konular içeren kitap okuduğu, kitap okumadıklarında okumalarının gelişmediği, çevresinde en çok öğretmenin kitap okuduğu, hikâye kitaplarını severek okudukları, kitabın adına dikkat ettikleri ve okul kütüphanesindeki ve sınıf kitaplığındaki kitapların yeterli olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okuma, Okuma Alışkanlığı, İlköğretim 4.Sınıf Öğrencileri.

1. Giriş

Okuma, ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci (Akyol, 2005:1) olarak tanımlanırken; Coşkun (2002)'a göre okuma; görme, algılama, dikkat, hatırlama, anlamlandırma, yorumlama, sentez ve çözümleme gibi farklı zihinsel işlemlerin bir arada gerçekleştiği bir eylem olup aynı zamanda insanın kendisini, çevresini ve dünyayı tanımak için bilgi ve kültür kazanmasında ve eleştirel bilince ulaşmasında da rol oynayan çok önemli bir eğitim aracı ve dil becerisidir. Okuma bireyin bilgi edinebilmesi ve öğrenmesi sağlar. Bunun yanında okuma bireyin (Koç ve Müftüoğlu, 2008:62)

- davranış ve başkalarıyla ilişkilerini yönlendirir,
- iç dünyasını zenginleştirir,
- bakış açısını genişletir,
- çevresine önyargısız, yansız ve hoşgörülü bakmasını sağlar,
- beğeni düzeyini artırır,
- düşünme ve yaratma özgürlüğü ile değerlendirme alışkanlığı kazanmasını sağlar.

Okuma alışkanlığı ise, bireyin okumayı bir gereksinim ve zevk kaynağı olarak algılaması sonucu okuma eylemini yaşam boyu sürekli ve düzenli bir biçimde, eleştirel nitelikte gerçekleştirmesidir (Doğanay, 2001:41). Okuma ilgi ve sevgisini okuma alışkanlığı izler. Temel okuryazarlık sürecinden sonra okuma alışkanlığı kazanmış bireyler okumayı bir ihtiyaç olarak algılar, sürekli ve düzenli bir biçimde gerçekleştirirler (Yılmaz, 1990: 10). Demirel ve Şahinel (2006:83) okuma öğretiminin amaçlarını doğru, sürekli ve anlayarak okuma becerisi kazanabilme, sözcük hazinesini geliştirebilme, okumanın bilgi kazanımı yollarından biri olduğunu kavrayabilme, doğru ve güzel bir dille yazılmış metinleri anlayarak anlatım gücünü geliştirmek, okumayı zevkli bir alışkanlık hâline getirebilme şeklinde ifade etmektedir. Bununla birlikte çeşitli öğrenim kademelerinde yapılan araştırmalar okuma alışkanlığının yeterli düzeyde olmadığını ortaya koymaktadır (Yılmaz, 1995; Yılmaz, 2004; Arıcı, 2005; Aydın, 2006; Odabaş vd., 2008; Yılmaz vd., 2009; Sünbül vd., 2010a; Sünbül vd., 2010b; Yalınkılıç, Ülper, 2011).

¹ Bu makale, 11.Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur (24-26 Mayıs 2012)

²Yrd.Doç.Dr., Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, ayselmemis@gmail.com

³Öğretmen, bozkurt.metin.67@hotmail.com

Bu alışkanlığın edinilmesine neler etki etmektedir? Okuma tutumu bu konuda araştırılan önemli unsurlardan biri olmuş ve okuma başarısının önemli belirleyicisi olduğu ortaya konmuştur (Martinez vd., 2008). Başarılı okuyucuların okumaya ilişkin tutumlarının daha olumlu, olumlu tutuma sahip olanların da daha başarılı okuyucular olduğu ifade edilmiştir (Karabay, Kuşdemir, 2010). Başaran ve Ateş (2009)'e göre ilköğretim okulu 5.sınıf öğrencilerinin büyük çoğunluğunun okuma tutumları yüksektir ve okuma becerisinin alışkanlık haline gelmesi için zengin bir çevre sağlanması gerekmektedir. Lau (2009) 11-18 yaş arası öğrencilerin içsel motivasyonu ile okuma miktarı arasında yüksek ilişki tespit etmiştir. Okumanın alışkanlık hâline gelmesinde rol oynayan birçok etken bulunmaktadır. Bunlar arasında en başta çocuğun ailesi, sonra da içinde yaşadığı toplum, okulu ve öğretmeni bulunmaktadır (Gürcan, 1999). Dökmen (1994:20-21), çocukların ve gençlerin okuma sevgisi ve alışkanlığı kazanmasında anne ve babanın rolünü "modelden öğrenme" ilkesi çerçevesinde değerlendirir: "Eğer çocukların ve gençlerin yeterli miktarda ve gerekli kalitede okumasını istiyorsak, modelden öğrenmelerini sağlayacak ortamı hazırlamalıyız. Çocukların okumayı modelden öğrenebilecekleri ilk ve en önemli ortam ailedir".

Çocukların kitapla tanışması anne ve babanın da etkisiyle okul öncesi döneme kadar uzanır. Ancak öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesi ve okuma alışkanlığı kazanmaları ilköğretim düzeyinde gerçekleşmektedir (Güneş, 2007:118). Çocuk, ilköğretime başlamaya birlikte, kitap okumaya yönelir. Özellikle bu dönemde hem okuma-yazma becerisinin gelişimine katkı sağlayacak hem de kendi çocuk gerçekliğine yanıt verebilecek kitaplara gereksinim duyar. Temel okuma-yazma becerisinin kazanılmaya başlandığı bu dönemde çocukların okul öğreniminde karşılaştığı metinlerin ve öğretmenleri ya da aileleri tarafından seçilen/önerilen kitapların niteliği, onların öğrenimlerinin ileri aşamalarında, okuma alışkanlığı edinmiş birer okur olarak yetişmelerinde önemli bir sorumluluk üstlenir (Sever, 2008). Çocuğun okuma alışkanlığı kazanmasında ilköğretim döneminin önemi vurgulanmaktadır. Bu dönemde çocuğun okumaya karşı ilgi duymasında en büyük yardımcı çocuk kitaplarıdır. Çocuklarda okuma ilgisi oluşturulması için, küçük yaşlardan başlayarak, çocukların kitapla tanıştırılması gerekmektedir (Ural, 1989: 372). Çocuklara okumanın tadını verebilmek ve okuma alışkanlığı kazandırabilmek için temelde yapılması gerekenlerden biri kitabı çok iyi seçmek, bir diğeri de çocuğu çok iyi tanımdır. Başarısızca seçilmiş bir kitap, çocuğa okuma tadı, alışkanlığı vermez, okumanın tatsız bir şey olduğu izlenimini verir. Bu yanlış düşünceyi yıkmaksa, hiç okuma alışkanlığı edinmemiş bir çocuğa bu alışkanlığı vermektan çok daha güçtür (Nas, 2002:137). İnsanlardaki okuma motivasyonu özellikle küçük yaşlarda ve okul döneminde daha yüksektir. Okuma ve yazmanın öğrenilmesinin ardından yoğun bir şekilde görülecek olan okuma motivasyonu başta çocuk kitapları ve dergileri olmak üzere uygun materyallerle desteklenmezse okuma alışkanlığının kazandırılması daha güç olacaktır (Yıldız vd., 2006:119). Okuma alışkanlığı ve kitap sevgisinin kazanılmasında, asıl hedef kitle, ilk ve orta dereceli okullarda okuyan öğrencilerdir. Bu nedenle, özellikle ilköğretim çağındaki çocukların okumaya karşı davranışları çok önemlidir. Okumayı gerçekleştirmek için kaynağa ulaşmada en büyük yardımcı, öncelikle sınıf, daha sonra da okul kitaplıklarıdır. Okul kitaplıkları, her bölgede, okulda ve tüm sosyo-ekonomik şartlarda öğrencilerin ilk olarak yöneldikleri kütüphane türü olarak tanımlanmıştır (Önal, 1992:246). Okumanın, alışkanlığa dönüştürülmesi ve geliştirilebilmesi için nitelikli bir aile kitaplığına, nitelikli okuma materyallerine, halk kütüphanelerine ihtiyaç duyulmaktadır (Yılmaz, 1990:11-12). Yılmaz (2004) ilköğretim okulu beşinci sınıf öğrencileri ile yaptığı araştırmada yaklaşık % 70'inin ya hiç kitap okumadığını ya da yalnızca iki ayda bir kitap okuduğunu belirlemiştir. Aynı araştırmada, öğrencilerin annelerinin yaklaşık % 50'si hiç kitap okumazken öğrencilerin yarısının kütüphaneye gitme alışkanlıklarının olmadığı görülmektedir. Gönen'in (2004), ilköğretim 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi araştırmasında benzer bir sonuç ortaya çıkmış; üst sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin kitap okuma konusunda çocuklarına daha fazla model oldukları tespit edilmiştir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Öğrencilerimizin okuma alışkanlığı kazanmaları, sorgulayan, düşünen, bilinçli, okuduğunu anlayan ve okuma sevgisi kazanmış bireyler olmasında en önemli etkindir. Bu çalışma ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okumaya yönelik algılarını incelemek amacıyla planlanmıştır.

2. Yöntem

2.1. Model, Evren ve Örneklem

Genel tarama modeline dayalı olarak yürütülen araştırmanın uygulamaları 2011-2012 eğitim-öğretim yılı güz yarısında Kdz. Ereğli ilçe merkezine bağlı 9 ilköğretim okulunda 389 dördüncü sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin %51,7'si kız, %48,3'ü erkeklerden oluşmaktadır.

2.2. Verilerin Toplanması ve Çözülmesi

Araştırma verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan 4'ü açık uçlu 10 sorudan oluşan ölçme aracıyla toplanmış, geçerliliğini sağlamak için uzman görüşüne başvurulmuştur. Öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar sınıflandırılarak, frekans ve yüzde dağılım tabloları yapılmıştır.

3. Bulgular

3.1. Kitap Okumayı Seviyor Musunuz?

Açık uçlu olarak sorulan ifadenin devamında öğrencilerin verdiği cevaplar aşağıdaki şekilde sınıflandırılmıştır.

Tablo 1

"Kitap Okumayı Seviyor Musunuz?" Sorusuna Verilen Cevaplar

	Kız		Erkek		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Evet	197	98,5	173	94,1	370	95,1
Hayır	4	1,5	15	5,9	19	4,9
Toplam	201	100	188	100	389	100

Öğrenciler büyük oranda (%95,1) kitap okumayı sevdiklerini ifade etmişlerdir. Kitap okumayı sevmeyen erkek öğrencilerin (%5,9) kız öğrencilere nazaran (%1,5) yoğunluğu dikkat çekicidir.

3.2. Kitap Okurken Neler Hissedersin?

Açık uçlu olarak sorulan ifadenin devamında öğrencilerin verdiği cevaplar aşağıdaki şekilde sınıflandırılmıştır.

Tablo 2

"Kitap Okurken Neler Hissedersin?" Sorusuna Verilen Cevaplar

Cevaplar	N	%
Mutluluk, heyecan ve sevinç hissedirim	170	43,7
Kendimi kitabın içinde gibi hissedirim	154	39,6
Okuduğum kitaba göre üzülürüm, mutlu olurum ve duygulanırım	30	7,7
Okumamın geliştiğini hissedirim	22	5,7
Bilgi kazandığımı hissedirim	15	3,9
Meraklanırım	15	3,9
Akıcı kitaplarda kendimi kitaptan ayıramam	12	3,1
Kendimi hayal dünyasında gibi hissedirim	10	2,6
Diğer	8	2,1

“Kitap okurken neler hissedersin?” sorusuna öğrenciler yoğun olarak “mutluluk, heyecan ve sevinç hissedirim (%43,7), kendimi kitabın içinde gibi hissedirim (%39,6)” cevaplarını vermişlerdir. Bu cevapların dışında okuduğum kitaba göre üzülürüm, mutlu olurum ve duygulanırım, okumamın geliştiğini hissedirim, bilgi kazandığımı hissedirim, meraklanırım, akıcı kitaplarda kendimi kitaptan ayıramam, kendimi hayal dünyasında gibi hissedirim” cevapları da öğrencilerin ifadeleri arasında yer almaktadır. Diğer cevapları içinde “birisi okumamı bölerse çok kızarım, kitap okumaya istekli olurum, kitabı kendim yazmış gibi hissedirim, kitabı arkadaşım gibi hissedirim, televizyonda film izler gibi hissedirim” ifadeleri yer almaktadır.

Kitap okumayı sevmediğini ifade eden 19 öğrenciden %58’i bu soruya “kitap okumayı sevmiyorum, hiç eğlenceli değil” cevabını vermiştir.

3.3. Kitap Okumak Sana Neler Kazandırır?

Öğrencilerin bu soruya verdiği cevaplar Tablo 3’de yer almaktadır.

Tablo 3

Kitap Okumak Sana Neler Kazandırır? Sorusuna Verilen Cevaplar

Cevaplar	N	%
Bilgi kazanır, bilgileri daha iyi anlarım. Anlamam, düşüncem ve zekam gelişir, başarılı olurum.	220	56,6
Düzenli okumaya, hızlı okumaya başlarım ve okumam yazmam gelişir.	136	35,0
İyi cümleler kurar ve güzel konuşurum. Türkçemiz gelişir.	42	10,8
Kelime hazinem gelişir.	31	8,0
Sevgi, saygı ve mutluluk ve o an ki duygularım ne ise daha iyi hissedirim.	22	5,7
Hayal gücümü geliştirir.	19	4,9
Meslek sahibi olmamı sağlar ve geleceğimi belirler.	17	4,4
Diğer	11	4,1

Araştırmanın 3.sorusunda öğrencilerin “bilgi kazanır, bilgileri daha iyi anlarım. Anlamam, düşüncem ve zekâm gelişir, başarılı olurum (%56,6) ve düzenli okumaya, hızlı okumaya başlarım ve okumam yazmam gelişir (35,0)” cevaplarında yoğunlaştığı görülmektedir. Bu cevapların dışında iyi cümleler kurar ve güzel konuşurum. Türkçemiz gelişir, kelime hazinem gelişir, sevgi, saygı ve mutluluk ve o an ki duygularım ne ise daha iyi hissedirim, hayal gücümü geliştirir, meslek sahibi olmamı sağlar ve geleceğimi belirler” ve diğer cevaplarını vermişlerdir. Diğer cevapları içinde “eğlence kazandırır, aile ve arkadaşlarımı sevmemi sağlar, kitapları daha iyi tanırım, kötü davranışlar yapmamayı kazandırır, sevap kazandırır, kitap okuma alışkanlığı kazandırır, özet çıkarma alışkanlığı kazandırır, hayatımın anlamını kazandırır cevapları yer almaktadır.

Kitap okumayı sevmediğini ifade eden 19 öğrenciden %53’ü bu soruya “düzenli okumaya, hızlı okumaya başlarım ve okumam yazmam gelişir” cevabını vermiştir.

3.4. Okuduğun Kitap Hangi Konu İle İlgili Olursa Okursun?

Öğrencilerin verdiği cevaplar Tablo 4’de yer almaktadır.

Tablo 4

Okuduğun Kitap Hangi Konu İle İlgili Olursa Okursun? Sorusuna Verilen Cevaplar

Cevaplar	N	%
Hayvanlarla	289	74,3
İnsanlarla	247	63,5
Çizgi Film Kahramanlarıyla	224	57,6
Bitkilerle	214	55,0
Arabalarla	134	34,4

Oyuncaklarla	129	33,2
Diğer	74	19

Bu soruya verilen cevapların benzer yoğunlukta olduğu dikkat çekmektedir. Öğrencilerin daha çok hayvanlarla (%74,3) ve insanlarla (63,5) ilgili kitapları okumayı tercih edeceğini belirttiği araştırmada aynı zamanda çizgi film kahramanlarıyla (57,6), bitkilerle (%55,0), arabalarla (34,4), oyuncaklarla (33,2) ilgili cevapları da verilmiştir. Diğer seçeneğinde “dedektif, korku, macera, komik, savaş, eğlence, masal” cevapları yer almaktadır.

3.5. Kitap Okumazsan Ne Olur?

Öğrencilerin cevapları Tablo 5’de yer almaktadır.

Tablo 5

Kitap Okumazsan Ne Olur? Sorusuna Verilen Cevaplar

Cevaplar	N	%
Okumam gelişmez, okumayı yazmayı unuturum.	198	50,9
Bilgi kazanamaz ve bir şeyler öğrenemeyiz.	149	38,3
Derslerim iyi olmaz, başarısız ve tembel olurum.	43	11,1
Düzenli cümleler kuramaz, güzel konuşamayız.	32	8,2
Günlerim anlamsız olur, canım sıkılır, kendimi kötü hisseder, mutsuz olurum.	17	4,4
Kelime hazinem gelişmez.	14	3,6
Okuduğumu anlayamam.	13	3,3
Zihnimiz ve düşüncelerimiz gelişmez.	10	2,6
Hayal gücüm gelişmez.	10	2,6
Diğer	6	1,5

Açık uçlu sorulan “Kitap Okumazsan Ne Olur?” sorusuna öğrenciler “okumam gelişmez, okumayı yazmayı unuturum (%50,9), bilgi kazanamaz ve bir şeyler öğrenemeyiz (38,3) cevaplarını vermiştir. Aynı zamanda derslerim iyi olmaz, başarısız ve tembel olurum düzenli cümleler kuramaz, güzel konuşamayız, günlerim anlamsız olur, canım sıkılır, kendimi kötü hisseder, mutsuz olurum, kelime hazinem gelişmez, okuduğumu anlayamam, zihnimiz ve düşüncelerimiz gelişmez, hayal gücüm gelişmez verilen cevaplar arasındadır. Diğer cevapları içinde “hikâye yazamam, meslek sahibi olamam” cevapları yer almaktadır.

Kitap okumayı sevmediğini ifade eden 19 öğrenciden %63’ü bu soruya “okumam gelişmez, okumayı yazmayı unuturum” cevabını vermiştir.

3.6. Çevredekilerden En Çok Kim Kitap Okuyor?

Öğrencilerin cevapları Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6

Çevredekilerden En Çok Kim Kitap Okuyor? Sorusuna Verilen Cevaplar

Cevaplar	N	%
Öğretmenim	296	76,1
Arkadaşlarım	245	63,0
Annem	167	42,9
Babam	156	40,1
Diğer	134	34,4

“Çevredekilerden En Çok Kim Kitap Okuyor?” sorusuna öğrencilerin büyük çoğunluğu (%76,1) öğretmenim cevabını vermiştir. Arkadaşlarım (%63) cevabını annem (42,9) izlemiş, babalar (%40,1) son sırada yer almıştır. Diğer seçeneğine “ablam, abim, teyzem, halam, kardeşim” cevapları verilmiştir.

3.7. Okuyacağın Kitabı Seçerken Kimlerden Yardım Alırsın?

Araştırmanın 7.sorusu “Okuyacağın Kitabı Seçerken Kimlerden Yardım Alırsın? sorusuna verilen cevaplar Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7

Okuyacağın Kitabı Seçerken Kimlerden Yardım Alırsın? Sorusuna Verilen Cevaplar

Cevaplar	N	%
Anne	234	60,2
Baba	192	49,4
Öğretmen	189	48,6
Arkadaş	125	32,1
Diğer	72	18,5

Bu soruya öğrencilerin ilk sırada annem (%60,2) cevabını vermiş olması dikkat çekicidir. Öğretmenlerin kitap seçiminde rehberlik konusunda anne ve babaların gerisinde kaldığı görülmektedir. Diğer seçeneğine “ablam, teyzem, kardeşim” cevapları verilmiştir.

3.8. Hangi Tür Kitapları Severek Okursun?

“Hangi Tür Kitapları Severek Okursun? sorusuna öğrenciler Tablo 8’de yer alan cevapları vermişlerdir.

Tablo 8

Hangi Tür Kitapları Severek Okursun? Sorusuna Verilen Cevaplar

Cevaplar	N	%
Hikâye	316	81,2
Şiir	203	52,2
Eğlence-Mizah	193	49,6
Çizgi Roman	165	42,4
Bilim Kurgu	151	38,8
Anı	146	37,5
Diğer	72	18,5

Öğrencilerin büyük oranda (%81,2) hikaye kitaplarını sevdiğini ifade etmiştir. Hikaye kitaplarını şiir (%52,2), eğlence-mizah (%49,6), çizgi roman (%42,4), bilim kurgu (%38,8), anı (%37,5) kitapları takip etmektedir. Diğer seçeneğine “macera, fıkra, bilmece, masal” cevapları verilmiştir.

Kitap okumayı sevmediğini ifade eden 19 öğrenciden %74’ü bu soruya “hikâye” cevabını vermiştir.

3.9. Okumak İstedüğün Kitapta Öncelikle Nelere Dikkat Edersin?

Öğrencilerin bu soruya verdiği cevaplar Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9

Okumak İstedüğün Kitapta Öncelikle Nelere Dikkat Edersin? Sorusuna Verilen Cevaplar

Cevaplar	N	%
Kitabın Adına	247	63,5
Kitabın Yazarına	240	61,7
Kitabın Kapağına	146	37,5
Kitabın Kalın-İnce Oluşuna	104	26,7
Kitabın Rengine	51	13,1
Diğer	81	20,8

Öğrenciler öncelikle kitap seçiminde kitabın adına (%63,5) ve yazarına (61,7) dikkat ettiklerini ifade etmiştir. Diğer seçeneğine “konusu, özetine, ödül alıp almamasına, sayfa sayısına” cevapları verilmiştir.

3.10. Okul Kütüphanesindeki ve Sınıf Kitaplığımızdaki Kitaplar Senin İçin Yeterli mi? Hangi kitapların Olmasını Tercih Ederdin?

Öğrencilerin bu soruya verdiği cevaplar Tablo 10’da yer almaktadır.

Tablo 10

Okul Kütüphanesindeki ve Sınıf Kitaplığımızdaki Kitaplar Senin İçin Yeterli mi? Hangi kitapların Olmasını Tercih Ederdin? Sorusuna Verilen Cevaplar

Cevaplar	N	%
Şikâyetim yok. Kütüphane ve kitaplığımız yeterli.	176	45,2
Her sınıf seviyesine uygun kitaplar olmalı.	30	7,7
Komik, eğlenceli ve mizah kitapları olmalı.	26	6,7
Sıkıcı kitaplar olmamalı.	26	6,7
Macera ve aksiyon kitapları olmalı.	22	5,7
Okumadığım kitaplar olmalı.	14	3,6
Bilim kurgu kitapları olmalı	13	3,3
Çizgi romanlar olmalı	12	3,1
Diğer	56	14,4

Öğrencilerin büyük oranda (%45,2) “Şikâyetim yok. Kütüphane ve kitaplığımız yeterli” cevabını verdiği bu soruda aynı zamanda her sınıf seviyesine uygun kitaplar olmalı, komik, eğlenceli ve mizah kitapları olmalı, sıkıcı kitaplar olmamalı, macera ve aksiyon kitapları olmalı, okumadığım kitaplar olmalı, bilim kurgu kitapları olmalı, çizgi romanlar olmalı” cevaplarını vermişlerdir. Diğer cevapları içinde “hayvanlar, spor ve futbol, Atatürk, atasözü ve deyimler kitapları, eğitici, öğretici, bilgi veren, resimli kitaplar olmalı, kütüphane kapalı olmamalı ve bize sorularak düzenlenmeli, kitapların sayfaları yırtık olmamalı ve yeterli sayıda kitap olmalı” cevapları yer almaktadır.

4. Sonuç

Öğrenciler büyük oranda kitap okumayı sevdiklerini ifade etmiştir. Kitap okumayı sevmeyen erkek öğrencilerin sayısı kızlara nazaran daha fazladır. Çeşitli öğrenim kademelerinde yapılan araştırmalarda kız öğrencilerin okuma alışkanlık ve tutumları erkeklerden daha yüksek çıkmıştır (Gömleksiz, 2004; Gönen, 2005; Özbay vd, 2008; Sallabaş, 2008; Arslan vd,2009; Başaran, Ateş, 2009; Logan, Johnston, 2009;Yılmaz, Benli, 2010).

“Kitap okurken neler hissedersin?” sorusuna öğrenciler “mutluluk, heyecan ve sevinç hissedirim, kendimi kitabın içinde gibi hissedirim, okuduğum kitaba göre üzülürüm, mutlu olurum ve duygulanırım, okumamın geliştiğini hissedirim, bilgi kazandığımı hissedirim, meraklanırım, akıcı kitaplarda kendimi kitaptan ayıramam, kendimi hayal dünyasında gibi hissedirim” cevaplarını vermiştir. Kitap okumayı sevmediğini ifade eden 19 öğrenciden %58’i bu soruya “kitap okumayı sevmiyorum, hiç eğlenceli değil” cevabını vermişlerdir.

“Kitap okumak sana neler kazandırır?” sorusuna öğrenciler “bilgi kazanır, bilgileri daha iyi anlarım, anlamam, düşüncem ve zekâm gelişir, başarılı olurum, düzgün okumaya, hızlı okumaya başlarım ve okumam yazmam gelişir, iyi cümleler kurar ve güzel konuşurum, Türkçemiz gelişir, kelime hazinem gelişir, sevgi, saygı ve mutluluk ve o an ki duygularım ne ise daha iyi hissedirim, hayal gücümü geliştirir, meslek sahibi olmamı sağlar ve geleceğimi belirler” cevaplarını vermişlerdir. Kitap okumayı sevmediğini ifade eden 19 öğrenciden %53’ü bu soruya “düzgün okumaya, hızlı okumaya başlarım ve okumam yazmam gelişir” cevabını vermişlerdir.

“Okuduğun kitap hangi konu ile ilgili olursa okursun? sorusuna öğrenciler sırasıyla “hayvanlarla, insanlarla, çizgi film kahramanlarıyla, bitkilerle, arabalarla ve oyuncaklarla ilgili” cevaplarını vermiştir.

“Kitap okumazsan ne olur?” a öğrenciler “okumam gelişmez, okumayı yazmayı unuturum, bilgi kazanamaz ve bir şeyler öğrenemeyiz, derslerim iyi olmaz, başarısız ve tembel olurum düzgün cümleler kuramaz, güzel konuşamayız, günlerim anlamsız olur, canım sıkılır, kendimi kötü hisseder, mutsuz olurum, kelime hazinem gelişmez, okuduğumu anlayamam, zihnimiz, düşüncelerimiz, hayal gücüm gelişmez” cevaplarını vermişlerdir.

“Çevrendeki insanlardan en çok kim kitap okuyor?” sorusuna sırasıyla öğretmenim, arkadaşlarım, annem ve babam cevapları verilirken, “Okuyacağın kitabı seçerken kimlerden yardım alırsın?” sorusuna sırasıyla anne, baba, öğretmen, arkadaş cevapları verilmiştir. Öğrencilerin çevrelerinde en çok kitap okuyan olarak %76,1 oranında öğretmeni görmeleri, kitap tercihinde ise %60,2 ile anne oranında annelerinden yardım alması dikkat çekicidir. Güngördü (2006)’nün yapmış olduğu çalışmanın bulguları bu çalışmayı destekler nitelikte olup; öğretmenlerin okuma alışkanlığı edinme sürecindeki örnek bir kişilik sergilemesi gerekmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin masasının üzerinde kitap olması, boş zamanlarında kitap okuması öğrencilerini kitapların büyüdü dünyasına rahatlıkla çekebilir. Sünbül ve diğerlerinin (2010b) yaptığı çalışmada anne-babanın kitap okuma alışkanlığı ile öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki yüksek bulunmuştur.

“Hangi tür kitapları severek okursun?” sorusuna sırasıyla hikaye, şiir eğlence-mizah, çizgi roman, bilim kurgu ve anı cevapları verilmiştir. Kitap okumayı sevmediğini ifade eden 19 öğrenciden %74’ü bu soruya “hikâye” cevabını vermişlerdir.

“Okumak istediğin kitapta öncelikle nelere dikkat edersin?” sorusuna sırasıyla kitabın adı, yazarı, kapağı, kalın-ince oluşu, rengi cevapları verilmiştir. Sünbül ve diğerlerinin (2010b) yaptığı çalışmada da benzer sonuçlar bulunmuş, Öğrencilerin kitap tercihlerinde belirleyici olan “birinci etken kitabın konusu, ikinci faktör öğretmenlerinin önerisi ve üçüncü faktör ise kitabın yazarı” sonuçlarına ulaşılmıştır. İlköğretim çağı çocukları için, kitapların içeriği kadar fiziksel özellikleri de tercih sebebi olmaktadır. Bu nedenle okuma kitapları öğrenci seviyesine uygun görsel unsurlarla zenginleştirilmeli ve çocukların dikkatini çekecek, onlarda okuma merakını uyandıracak kitaplar hazırlanmalıdır.

“Okul kütüphanesindeki ve sınıf kitaplığımızdaki kitaplar senin için yeterli mi? Hangi kitapların olmasını tercih ederdin?” sorularına öğrenciler büyük oranda şikâyetim yok, kütüphane ve kitaplığımız yeterli cevabını vermiştir. Bununla birlikte her sınıf seviyesine uygun kitaplar olmalı, komik, eğlenceli ve mizah kitapları olmalı, sıkıcı kitaplar olmamalı, macera ve aksiyon kitapları olmalı, okumadığım kitaplar olmalı, bilim kurgu kitapları olmalı, çizgi romanlar olmalı” verilen cevaplar arasında yer almaktadır.

5. Öneriler

Kitap sevgisi okuma alışkanlığı için önemli bir unsurdur. Aileler çocuklarına sevecekleri kitaplar almalı, hem evde hem okulda kitaplıklar çocukların görüşleri alınarak oluşturulmalıdır. Aileler evlerde, öğretmenler okulda kitap okuyarak davranışlarıyla çocuklara model olmalıdır. Kitap okumanın sadece bilgi edinmek, araştırma yapmak ve okulda başarılı olmak için yapılıyor olarak algılanması yanlışlığından öğrenciler kurtulmalıdır. Bunu sağlamak içinde kitaplar ve okuma üzerine çocuklarla yapılacak sohbetler, okunanlar üzerine tartışmalar hem yararlı olacak hem de kitap okumanın insanların temel ihtiyacı olarak düşünülmesini sağlayacaktır. Okul kütüphaneleri güncel ve çocukların dünyasına hitap edecek şekilde zenginleştirilmeli, çocukların rahatlıkla kullanabileceği şekilde sürekli açık tutulmalıdır. Okul kütüphanesinde tanıtım toplantıları, kütüphane kullanım seminerleri, ödül törenleri, gazete vb. etkinlikler düzenlenmelidir. Öğretmenler ve aileler işbirliği içinde kitap fuarı, kitap evi gibi mekânlara geziler düzenleyerek buralardan faydalanmaları bakımından öğrencilerini cesaretlendirmeli ve bilgilendirmelidirler.

Kaynaklar

- Akyol, H. (2005). Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Arıcı, A.F. (2005). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuma Durumları (Beceri-İlgi-Alişkanlık-Eğilim). Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Arslan, Y., Çelik, Z., Çelik E. (2009). Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alişkanlığına Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26, 113-124.
- Aydın Yılmaz, Z. (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Alişkanlığı, İlköğretim Online, 5(1), 1-6,
- Başaran, M., Ateş, S. (2009). İlköğretim 5.Sınıf Öğrencilerinin Okumaya İlişkin Tutumlarının İncelenmesi, G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29(1), 73-92.
- Coşkun, E. (2002). Lise hızlı okuma teknikleri öğretim programı ve uygulamalarının değerlendirilmesi. Eğitim Araştırmaları, 9,41-51.
- Demirel, Ö., Şahinel, M. (2006). Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi. Ankara: PegemA Yayınları.
- Doğanay, H. (2001). Halk Kütüphanelerinin Okuma Alişkanlığındaki Rolü ve Önemi, Türk Kütüphaneciliği, 15(1), 40-44.
- Dökmen, Ü. (1994). Okuma Becerisi, İlgisi ve Alişkanlığı Üzerine Psiko-Sosyal Bir Araştırma. İstanbul: MEB Yayınları.
- Gömlüksiz, M.N. (2004). Geleceğin Öğretmenlerinin Kitap Okumaya İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği), Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(1), <http://efdergi.yyu.edu.tr>.
- Gönen, M., Öncü, E. Ç. ve Işıtan, S. (2004). İlköğretim 5., 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi. Milli Eğitim Dergisi, 164, 60-173
- Güneş, F. (2007). Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güngördü, E. (2006). Okuma Alişkanlığı Edinme Sürecinde Sınıf Öğretmeninin Sorumluluğu. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı 1. Cilt. Gazi üniversitesi, Ankara.
- Gürcan, H. İ. (1999). Okuma Alişkanlığı İle Kitap Yayıncılığının Kültürel İletişim ve Teknolojisine Bağlı Sorunları Karşısında Türkiye Koşulları Temelinde Bir Model Önerisi, Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları No 1113.
- Karabay, A., Kuşdemir Kayıran, B. (2010). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerileri ve Okumaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(38), 110-117
- Koç, S. ve Müftüoğlu, G. (2008). Dinleme ve Okuma Öğretimi. 03 Ocak 2014 tarihinde www.aof.anadolu.edu.tr/kitap/IOLTP/2277/unite04.pdf adresinden erişildi.
- Lau, K.L. (2009). Reading Motivation, Perceptions of Reading Instruction And Reading Amount: A Comparison of Junior And Senior Secondary Students in Hong Kong, Journal of Research in Reading, 32(4), 366-382.
- Logan, S., Johnston, R. (2009). Gender Differences in Reading Ability and Attitudes: Examining Where These Differences Lie, Journal of Research in Reading, 32(2), 199-214.
- Martinez, R.S., Arıcak, T., Jewell, J. (2008). Influence Of Reading Attitude on Reading Achievement: A Test Of The Temporal-Interaction Model, Psychology in The Schools, 45(10), 1010-1022.
- Nas, R. (2002). Örneklerle Çocuk Edebiyatı. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Odabaş, H., Odabaş, Z.Y., Polat, C. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alişkanlığı: Ankara Üniversitesi Örneği, Bilgi Dünyası, 9(2), 431-465.
- Önal, H. (1992). Bilgi gereksinimlerinin Karşılanması ve Okul Kütüphaneleri. Ya-yınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Özbay, M., Bağcı, H., Uyar, Y. (2008). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Alişkanlığına Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(15), 117-136.
- Sallabaş, M.E. (2008). İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Okumaya İlişkin Tutumları ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(16), 141-155.
- Sever, S. (2008). Çocuk ve Edebiyat. İzmir: Tudem Yayınevi.
- Sünbül, A. M., Çalışkan, M., Yılmaz, E., Çintaş, D., Alan, S., Demirer, V., Ceran, D. (2010a). Lise Öğrencileri Kitap Okuma Alişkanlıkları: Konya İli Araştırma Raporu (9-10-11-12. Sınıflar), http://www.ide.konya.edu.tr/konyaokuyor/lise_rapor.pdf (12.04.2012).
- Sünbül, A. M., Yılmaz, E., Demirer, V., Ceran, D.; Işık, A.; Çintaş, D., Çalışkan, M., Alan, S., (2010b). İlköğretim Öğrencileri Kitap Okuma Alişkanlıkları: Konya İli Araştırma Raporu (5-6-7-8. Sınıflar), http://www.ide.konya.edu.tr/konyaokuyor/ilkogretim_rapor.pdf (12.04.2012).
- Ural, S. (1989). Çocuk ve Kitap, Çocuk Edebiyatı Yıllığı. İstanbul: Gökyüzü Yayınları.
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G. ve Yılmaz, Y. (2006). Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Yalınkılıç, K., Ülper, H. (2011). İlköğretim 6-7-8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alişkanlık Düzeyleri, Samsun Sempozyumu, 13-16 Ekim 2011.
- Yılmaz, B. (1990). Okuma Alişkanlığı ve Yenimahalle İlçe Halk Kütüphanesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, B. (1995). Okuma Sosyolojisi: Ankara'da Oturanların Okuma Alişkanlıkları Üzerine Bir Araştırma, Türk Kütüphaneciliği, 9(3), 325-336.

- Yılmaz, B. (2004). Öğrencilerin Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıklarında Ebeveynlerin Duyarlılığı, *Bilgi Dünyası*, 5(2), 115-136.
- Yılmaz, B., Köse, E.,Korkut, Ş. (2009). Hacettepe Üniversitesi ve Bilkent Üniversitesi Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma, *Türk Kütüphaneciliği*, 23(1), 22-51.
- Yılmaz, M., Benli, N. (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi, *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 281-291.



Comparative Analysis of Drawing Abilities of the Students Who were Grade 8 and were Enrolled in Secondary Schools at and Special Education Practice Center (School) Stage 2 in Terms of Different

Sibel ADAR¹, Hakan SARI²

Received: 18 November 2014, Accepted: 28 December 2014

ABSTRACT

In this study, drawing abilities of 14 year old students (grade 8) at state secondary and the special training public schools for the moderately mentally retarded have been comparatively analyzed in terms with some parameters. These results obtained by this research are; 14 age group-students attending public schools have successfully performed the abilities of design-principle, such as direction, contrast, movement, light-shade, resonance, space, domination, balance and unity, whereas the abilities of using design principles in the works of 14 age groups students in grade 2 are less successful than those in the same age group students in public schools.

Keywords: Drawing Skills, Pictures of the moderated children with Mentally Retarded, Private Training, Performance Evaluation.

EXTENDED ABSTRACT

In this study, drawing abilities of 14 year old students (grade 8) at state secondary and the special training public schools for the moderately mentally retarded have been comparatively analyzed in terms with some parameters.

With the extent of research, at Şeker Secondary school special training centre in Meram district in Konya Province, training exercise with a group of 14 students, 7 of whom are mentally retarded ones was conducted using direct teaching method, for 2 lesson time per week for different drawing task for each topic. Using direct teaching method during the second part of the education year 2012-2013 for being 2-lesson-time (40'+40') per week, totally 14 weeks, 28 lesson-time the studies of the researcher under his observation were evaluated in terms of both educational and design principles, with performance evaluation forms. In this research, documentary analysing method, one of the abstract research methods, has been used. In this research, 7 different drawing tasks were made under the topic of line, point, colour, stain and tissue. Performance assessments forms along with the curriculum were designed for each activity and were composed of pedagogical targets and artistic notifications under the extent of research. In these forms pedagogical targets and artistic notifications expected from pupils were assessed through filling in "Yes-No" boxes with "X".

In the research, the students of 14-age-groups who attend public and private education Application centre in grade 2, were separately assessed in terms of design principles and these results were obtained. 8th grade 14 age group-students attending public schools have implemented entirely educational acquisition, which are expected to be carried out in the realm of visual arts education program prepared by MEB. 14 Age group-mental retarded students attending in the grade II in Private Educational Application Centre successfully have carried out instructional goals, except several feedbacks towards design abilities, which are aimed through visual arts educational program prepared by MEB. This indicates that, students in both groups have reached an accomplishment by means of educational programs which were prepared in the light of their own development.

¹Dr., Teacher, sibeladar03@gmail.com

²Assoc.Prof.Dr, Necmettin Erbakan University, A. Kelesoglu Faculty of Education, hakansari@gmail.com

These results obtained by this research are; 14 age group-students attending public schools have successfully performed the abilities of design-principle, such as direction, contrast, movement, light-shade, resonance, space, domination, balance and unity, whereas the abilities of using design principles in the works of 14 age groups students in grade 2 are less successful than those in the same age group students in public schools.

Two different working groups with the same age indicate that mentally retarded pupils at special training centers, due to perception, motor and mental development insufficiency, were not as successful as other students at the same age period and with no mental disadvantages. Although they were able to respond pedagogical targets expected by special training curriculum, when artistic notifications such as measurement-proportion, direction, movement, light-shade, space, resonance, contrast, domination, balance and unity are assessed, direct training method was applied to the both groups and they could not perform the same performance as their peers despite shown in the same sample studies.

Ortaokul ve Özel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) Kademe 2'de Öğrenim Gören 8. Sınıf Öğrencilerinin Resim Çizme Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından Karşılaştırmalı Olarak Analizi

Sibel ADAR¹, Hakan SARI²,

Başvuru Tarihi: 18 Kasım 2014, **Kabul Tarihi:** 28 Aralık 2014

ÖZET

Bu çalışmada genel eğitim ortaokulları 8. sınıfta öğrenim gören 14 yaş grubu öğrenciler ile Özel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) Kademe II 14 yaş grubu öğrencilerin, resim çizme becerileri bazı değişkenler açısından karşılaştırılmıştır.

Araştırma kapsamında Konya ili Meram ilçesinde bulunan Şeker Ortaokulu'na devam eden Özel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) Kademe II 14 yaş grubu orta düzeyde zihin engelli yedi öğrenci ile, Meram Fevzi Çakmak Ortaokulu 8. sınıf (14 yaş grubu) yedi öğrenci olmak üzere toplam 14 öğrenci ile çalışmalar yürütülmüştür. Doğrudan öğretim yöntemi kullanılarak 2012-2013 Eğitim-Öğretim yılı ikinci dönem süresince haftada iki ders saati (40+40) olmak üzere toplam 14 hafta, 28 ders saati olarak araştırmacının kendi gözetiminde yapılan çalışmalar araştırmacı tarafından hazırlanan hem öğretimsel açıdan hem de tasarım ilkeleri açısından oluşturulmuş performans değerlendirme formları ile değerlendirilmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden döküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada çizgi, nokta, renk, leke ve doku başlıkları altında toplam yedi farklı çalışma yaptırılmıştır. Performans değerlendirme formları öğretim programı dahilinde ve her çalışma için ayrı hazırlanmış olup öğrenciden beklenen öğretim amaçları ile araştırma kapsamında değerlendirilecek olan tasarım ilkelerinden oluşmaktadır. Değerlendirmeler "Evet-Hayır" kutucukları içerisine 'X' işareti konulması ve bunların yorumlanması şeklinde değerlendirilmiştir.

Araştırmada genel eğitim ve Özel Eğitim Uygulama Merkezi Kademe II'de öğrenim gören 14 yaş grubu öğrenci çalışmaları tasarım ilkeleri açısından ayrı ayrı değerlendirilmiş ve şu sonuçlar elde edilmiştir;

Genel eğitim okullarında öğrenim gören 8. sınıf (14 yaş grubu) öğrenciler MEB'in hazırlamış olduğu görsel sanatlar öğretim programı dahilinde kendilerinden beklenen öğretimsel kazanımların tamamını yerine getirebilmektedirler. Özel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) Kademe 2'de öğrenim gören 14 yaş grubu zihin engelli öğrenciler, MEB'in hazırlamış olduğu görsel sanatlar öğretim programı doğrultusunda hedeflenen öğretimsel amaçları (davranışları) tasarım becerilerine dönük birkaç bildirim dışında tamamına yakınına başarılı bir şekilde yerine getirmişlerdir. Bu da göstermektedir ki, kendi gelişimleri dikkate alınarak düzenlenen öğretim programları ile her iki gruptaki öğrenciler başarıya ulaşabilmektedir.

Yapılan Araştırma sonucunda tasarım becerilerine yönelik sonuç ise; genel eğitim okullarında öğrenim gören 14 yaş grubu öğrenciler, yön, ölçü-oran, hareket, ışık-gölge, uygunluk, aralık, zıtlık, egemenlik, denge ve birlik gibi tasarım ilke becerilerini başarılı bir şekilde uygulayabiliyorken, Özel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) Kademe-II 14 yaş grubu öğrencilerin yapmış oldukları çalışmaların tamamında tasarım ilkelerini kullanabilme becerileri genel eğitimdeki aynı yaş grubu öğrencilere göre daha başarısızdır. Aynı yaş grubuna ait 2 farklı çalışma grubu göstermiştir ki, Özel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) Kademe II'de öğrenim gören zihin engelli öğrenciler, algı, motor ve zihin gelişimlerinin tam olarak gelişmiş olmaması onları kendi yaşları olan genel eğitim okullarında öğrenim gören 8. sınıf öğrencilerinden daha başarısız kılmıştır. Özel öğretim programlarının kendilerinden bekledikleri öğretimsel amaçları tamamen yerine getirebilmelerine rağmen tasarım ilkeleri olan ölçü- oran, yön, hareket, aralık, ışık-gölge, uygunluk, zıtlık, egemenlik, denge, birlik bakımından değerlendirildiğinde her iki gruba da aynı öğretim yöntemi olan doğrudan öğretim yöntemi uygulanması, aynı örnek çalışmalar gösterilmesine karşın yaşlarının göstermiş olduğu performansları çalışmalarında gösterememişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Zihin Engelli, Özel Eğitim, Performans Değerlendirme, Tasarım Becerileri, Zihinsel Engelli Orta Düzey Çocukların Resimleri

1. Giriş

Araştırmacının kendi deneyimleri doğrultusunda edindiği bilgilerden yola çıkarak; Sanat eğitimi bireyin, sosyal, bedensel ve ruhsal gelişimine sağladığı katkıdan dolayı oldukça büyük bir öneme sahiptir. Sanat eğitimi içerisinde bireyin kendi iç dünyasını yansıtan en önemli ifade şekli resimdir. Düşüncelerin resimle ifade edilmesi özellikle çocuklarda daha fazla önem kazanmaktadır. Resim etkinliğinin aynı zamanda sözsüz dili oluşturması ve bu yolla anlatımın kolay olması yaşı ya da kişilik özellikleri

¹Dr., Öğretmen, sibeladar03@gmail.com

²Doç.Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, A. Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, hakansari@gmail.com

dolayısıyla sözlü iletişim kurmakta güçlük çekilen zihin engelli çocukları tanımada da önemli bir teşhis aracı olarak kullanılmaktadır.

Görsel sanatlar eğitiminin zihin engelli bireylerin eğitimine sağladığı katkı çağdaş özel eğitim anlayışı içerisinde giderek yaygınlaşmaktadır. Diğer bir deyişle, dünya yapısı içerisinde bu olgu her geçen gün kendini biraz daha fazla göstermektedir. Ülkemizde zihin engelli bireyler ve görsel sanatlar alanıyla ilgili eğitime verilen önem son yıllarda oldukça gelişme kat etmiş ve bu gelişme özel eğitime olan ilgiyi de beraberinde getirmiştir.

Ülkemizde 2006-2007 verilerine göre 1164 özel eğitim sınıfı 49 ilköğretim okulu bulunmaktadır. İlköğretim okullarında özel eğitim sınıfları programları uygulanmaktadır. Sınıflarda yaklaşık 10'ar öğrenci eğitim görmektedir. Eğitim uygulama okulları genel eğitim programlarından yararlanamayan zihin engelli çocukların devam ettikleri ağırlıklı olarak temel yaşam becerileri ve işlevsel akademik becerilere odaklanan programların uygulandığı kurumlardır. Zihin engelli çocukların eğitimi, diğer engel gruplarındaki çocuklar gibi devlet tarafından desteklenmekte, bu çocukların özel eğitim hizmetlerinden yararlanmalarını kolaylaştırmak amacıyla MEB'den anne ve babalara belirli ücret ödenmektedir (Sucuoğlu, 2010: 44).

Eğitilebilir zihin engelli öğrencilerin psikolojik özellikleri göz önünde bulundurularak ders konuları oldukça hafifletilmiş, gereksiz konular çıkarılmış, bazı konular da kısaltılmıştır. Konuların seçimi ve öğretim ünitelerinin düzenlenmesinde de öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının karşılanması, kabiliyetlerinin geliştirilmesi, onların etkinliğe yönlendirilmesi, eğitim amaçlarına uygun davranışların meydana getirilmesi esas kabul edilmiştir. Çevre özelliğinin ve sınıf seviyesinin gerektireceği diğer ayrıntıların tespiti ve eklenmesi öğretmen ve öğrencilere bırakılmıştır. Eğitilebilir zihin engelli çocuklarda yapılacak çalışmalarda, eğitim amaçlarına ulaşabilmek için uygulanacak metot ve teknikler, büyük önem taşır. Eğitim ve öğretim çalışmalarında bu çocukların bedeni, ferdi, grup ve sınıfça yapılacak etkinliklerde öğretmen, en uygun metot ve teknikleri uygulamaya çalışır (Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2001: 1).

Zihinsel öğrenme yetersizliği olan çocuklar için resim çalışmaları duygusal açıdan rahatlatıcı, hoş vakit geçirmelerini sağlayan ve değişik el becerileri kazandıran bir uğraştır. Çocuklar duygu ve düşüncelerini ve olaylara karşı tepkilerini resimle ifade etmeyi, konuşarak ifade etmekten daha kolay gerçekleştirebilirler. Aynı şekilde, çocuklar yoğurma maddeleriyle, artık malzemelerle çalışarak, duygusal doyum sağlayabilirler(Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2001: 255).

1.1. Özel Eğitim

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine (2012) göre, özel eğitim 'özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile özel eğitim gerektiren bireylerin bireysel yeterliliklerine dayalı gelişim özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitim' olarak ifade edilmektedir.

Ülkemizde MEB'in yayınlamış olduğu Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2012)'nde, özel gereksinimi olan çocukların sınıflandırılmasında ilk sırada Zihinsel Yetersizlik (Hafif, Orta, Ağır, Çok Ağır) yer almaktadır. Sucuoğlu'na (2010: 43) göre, Türkiye'de diğer gruplardaki engelli çocuklar gibi zihin engelli çocuklara sağlanan hizmetler 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ve 2012 yılında çıkarılan Özel Eğitim Yönetmeliği çerçevesinde yönetilmektedir.

Zihin engellilerin varlığı insanlık tarihi kadar eski olmakla birlikte çağdaş anlamda eğitimleri yenidir. Anlayış ve uygulama olarak değişik aşamalardan geçen özel eğitim günümüzde genel eğitimin ayrılmaz bir parçası olarak kabul görmektedir. Günümüzde bu alanda yapılan çalışmalar ile özel eğitim oldukça büyük gelişmeler kaydetmiştir.

Eripek'e (2011) göre, zihin engeli, bir kısmı bilinen ancak çoğu henüz tanımlanmamış birçok nedene dayalı olarak ortaya çıkan, temelde zihinsel fonksiyonların standartların altında çalışması ile karakterize olan bir engel tipidir. Engel başta zihin gelişimi olmak üzere dil gelişimi, sosyal ve duygusal gelişim motor gelişim alanlarında çeşitli düzeylerde gecikmeler ve duraklamaya neden olarak bireyin tüm gelişim alanlarını etkiler. Bu etkilenme çocuğun gelişim dönemi içinde gerçekleştiği için gecikme, yavaşlık veya donma-duraklamanın yansımaları bireyin yaşamı boyunca devam eder. Ancak özellikle erken çocukluk yıllarından itibaren çocuğun gelişebilme potansiyeline uygun ve gereksinimlerini karşılayacak nitelikte

eğitim fırsatlarının sunulması, onun, engelin olumsuz etkilerinden daha az etkilenmesine yardımcı olabilir. Bu şekilde zihinsel engelli bireylerin de topluma kaynaşmaları ve uyum içinde yaşamaları da bir ölçüde gerçekleşebilir. Rayner ve Ribbins'e (1999) göre, zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerin eğitim ihtiyaçları normal öğrencilerininki gibi düzenlenmelidir. Onların sosyal yaşamlarında bağımsız ve topluma uyumlu olabilmeleri için okullarındaki eğitsel ihtiyaçları da sağlanmalıdır (Rayner ve Ribbins, 1999, aktaran Sarı, 2000).

Ülkemizde zihin engelli bireylere yönelik araştırmalar günümüzde biraz daha artmaya başlasa da özellikle görsel sanatlar eğitimi ile ilgili yapılan araştırmalar neredeyse yok denecek kadar azdır. Öğrencilerin sanat elemanları ile ilgili tasarım becerilerini ölçmeye yönelik bir çalışma yoktur. Dolayısıyla, bu araştırmanın amacı; genel özelliğe sahip 8. sınıf öğrencileri ile zihin engelli öğrencilerin resim çizme becerilerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırılması ve bu öğrencilerin sanat elemanları ile ilgili tasarım becerilerinin ortaya çıkarılmasıdır. Bu amaç ışığında şu araştırma sorularına cevap verilmiştir:

- **Nokta Çalışmaları:** Özel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) (Kademe II) 8. sınıf öğrencilerinin (14 yaş grubu), genel eğitim okulları 8. sınıf öğrencileri ile karşılaştırıldığında nokta çalışmalarında tasarım ilkeleri içerisindeki (düzen oluşturma, ışık-gölge, hareket gibi) alt becerileri ne düzeydedir?
- **Çizgi çalışmaları:** Özel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) (Kademe II) 8. sınıf öğrencilerinin (14 yaş grubu), genel eğitim okulları 8. sınıf öğrencileri ile karşılaştırıldığında çizgi çalışmalarında tasarım ilkeleri içerisindeki (düzen oluşturma, ışık-gölge, hareket gibi) alt becerileri ne düzeydedir?
- **Renk çalışmaları:** Özel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) (Kademe II) 8. sınıf öğrencilerinin (14 yaş grubu), genel eğitim okulları 8. sınıf öğrencileri ile karşılaştırıldığında renk çalışmalarında tasarım ilkeleri içerisindeki (düzen oluşturma, ışık-gölge, hareket gibi) alt becerileri ne düzeydedir?
- **Leke çalışmaları:** Özel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) (Kademe II) 8. sınıf öğrencilerinin (14 yaş grubu), genel eğitim okulları 8. sınıf öğrencileri ile karşılaştırıldığında leke çalışmalarında tasarım ilkeleri içerisindeki (düzen oluşturma, ışık-gölge, hareket gibi) alt becerileri ne düzeydedir?
- **Doku çalışmaları:** Özel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) (Kademe II) 8. sınıf öğrencilerinin (14 yaş grubu), genel eğitim okulları 8. sınıf öğrencileri ile karşılaştırıldığında doku çalışmalarında tasarım ilkeleri içerisindeki (düzen oluşturma, ışık-gölge, hareket gibi) alt becerileri ne düzeydedir?

2. Yöntem

Aşağıda bu araştırmada kullanılan araştırma yöntemi hakkında detaylı bilgi verilmektedir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma genel özelliğe sahip 8. sınıf öğrencileri ile zihin engelli öğrencilerin resim çizme becerilerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırılmasına yönelik betimsel bir araştırmadır. Betimsel araştırma, elde edilen verilerin daha önceden belirlenen temalara göre özetlendiği ve yorumlandığı bir araştırmadır. Araştırmada nitel araştırma teknikleri içerisinde yer alan 'Doküman Analizi' yöntemi kullanılmıştır. Doküman Analizi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsayan bir analizdir.

Bu araştırma sanat elemanları ve tasarım ilkelerinin yer aldığı kriterler dikkate alınarak çocukların resimlerini değerlendirip karşılaştırılmaları ile betimsel niteliği ağırlık taşıyan bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2012).

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırma; Konya ili Meram ilçesinde Şeker Ortaokuluna devam eden 7 zihin engelli ve Fevzi Çakmak Ortaokuluna devam eden 7 genel özelliğe sahip öğrenci olmak üzere toplam 14 öğrenci ile 2012-2013 Eğitim-öğretim yılı 2. dönem süresince toplam 14 hafta ve 28 ders saati olarak yapılmıştır. Çalışma grubu ile ilgili bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

Bu Araştırmaya Katılanların Nicel Durumu ve Okullar

Okullar	Erkek Öğrenci	Kız Öğrenci	Toplam
Konya Meram Şeker Ortaokulu Özel Eğitim Uygulama Merkezi Kademe II	4	3	7
Konya Meram Fevzi Çakmak Ortaokulu	4	3	7
Toplam	8	6	14

2.3. Veri Toplama Teknikleri

Genel özelliğe sahip 8. sınıf öğrencileri ile zihin engelli öğrencilerin resim çizme becerilerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırılması amacıyla yapılan araştırmada veriler performans değerlendirme ölçekleri ile toplanmıştır. Bu ölçeklerin hazırlanması sırasında MEB'in hem özel eğitim hem de genel eğitimde hazırlanmış olduğu görsel sanatlar dersi öğretim programından kaynak olarak yararlanılmıştır.

Değerlendirme ölçeklerinin hazırlanması sırasında resimlerin karşılaştırılması ile ilgili sanat elemanlarının oluşturduğu alan belirlenmiştir. Her alanın alt becerileri analiz edilerek belirlenmiştir. Değerlendirme formlarının geçerliliği ile ilgili uzman görüşleri alınmış ve son hali verilmiştir.

Veri toplama araçlarının güvenilirliği için araştırmada betimsel analiz yanında içerik analizi de kullanılmış, betimsel analiz tekniğiyle fark edilmeyen bazı kavram ve temaların içerik analiziyle fark edilmesi sağlanmıştır. Veriler 2012-2013 eğitim-öğretim yılı ikinci dönem süresince 14 hafta boyunca 28 ders saati olarak öğrenciler tarafından görsel sanatlar dersinde araştırmacının kendi gözetiminde oluşturulmuştur.

Araştırmada yapılan uygulama çalışmalarında elde edilen veriler ve bu verilerden oluşturulan performans değerlendirme formları orijinal hali ile betimlenerek sunulmuştur. Araştırmada betimsel analiz yanında içerik analizi de kullanılmıştır. Betimsel bir yaklaşımla fark edilemeyen bazı kavram ve temaların içerik analiziyle fark edilmesi sağlanmıştır.

Uygulanan performans değerlendirme ölçekleri sonucunda elde edilen bulgular ayrı başlıklar halinde sınıflandırılarak değerlendirilmiştir. Özel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) (Kademe-II) ve genel eğitim okulları aynı tabloda karşılaştırmalı olarak değerlendirilerek betimsel istatistikler içerisinde frekans ve yüzdelikler tekniği kullanılarak sayısal sonuçlara ulaşılmaya çalışılmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizi sürecinde, veri setinde doğrudan görülemeyen, ancak kavramsal kodlama ve sınıflama yoluyla temaların ve bu temalar arası anlamlı ilişkilerin ortaya çıkarılmasına yönelik analiz sürecinde, öncelikle araştırmada katılımcılarla gerçekleştirilen uygulama çalışmaları tamamlandıktan sonra elde edilen verilerin dökümü yapılmıştır. Araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsayan doküman analizi yöntemi ile elde edilen veriler değerlendirilmiştir. Değerlendirilen veriler her konu için ayrı oluşturulan performans değerlendirme formlarında, her alan ile ilgili belirlenen alt beceriler öğrenci resminde var ise, "evet" sütunu, yok ise "hayır" sütununa "X" şeklinde işaretlenmiştir. Elde edilen bu veriler frekans ile tablo üzerinde gösterilmiştir.

3. Bulgular

Aşağıda bu araştırmadan ortaya çıkan bulgular detaylı biçimde sunulmaktadır.

Tablo 2

Serbest Çizgi Çalışmaları Sonucu Elde Edilen Bulgular

ÇİZGİ Serbest Çizgi Çalışmaları	GENEL EĞİTİM		ÖZEL EĞİTİM	
	Evet	Hayır	Evet	Hayır
Çalışmalarında ölçü-oran var mı?	7	-	-	7
Çalışmalarında yön var mı?	7	-	-	7
Çalışmalarında hareket var mı?	7	-	7	-

Çalışmalarında aralık var mı?	7	-	7	-
Çalışmalarında ışık-gölge var mı?	7	-	-	7
Çalışmalarında uygunluk var mı?	7	-	-	7
Çalışmalarında zıtlık var mı?	7	-	-	7
Çalışmalarında egemenlik var mı?	7	-	-	7
Çalışmalarında denge var mı?	7	-	-	7
Çalışmalarında birlik var mı?	7	-	-	7

Tablo 2 incelendiğinde, sanatsal beceriler yönünden genel eğitim ortaokullarında öğrenim gören bütün öğrenciler kendilerinden beklenen sanatsal elemanlarla ilgili bütün tasarım becerilerini başarılı bir şekilde yerine getirebildikleri görülmektedir. Özel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) Kademe II öğrencilerinin ise çizgilerle ilgili düzenlemeler yapabildikleri, ancak çizgilerle sanatsal bir düzenleme oluşturmakta genel eğitim okullarındaki yaşlıları kadar başarılı çalışmalar ortaya çıkaramadıkları, Hareket ve aralık dışındaki bütün becerilerde yetersizlik gösterdikleri belirlenmiştir.

Tablo 3

Şablon ve Cetvelle Çizgi Çalışmaları Sonucu Elde Edilen Bulgular

ÇİZGİ	GENEL EĞİTİM		ÖZEL EĞİTİM	
	Evet	Hayır	Evet	Hayır
Şablon ve Cetvel ile Çizgi Çalışmaları				
Çalışmalarında ölçü oran var mı?	7	-	1	6
Çalışmalarında yön var mı?	7	-	-	7
Çalışmalarında hareket var mı?	7	-	7	-
Çalışmalarında aralık var mı?	7	-	7	-
Çalışmalarında ışık-gölge var mı?	7	-	-	7
Çalışmalarında uygunluk var mı?	7	-	3	5
Çalışmalarında zıtlık var mı?	7	-	-	7
Çalışmalarında egemenlik var mı?	7	-	-	7
Çalışmalarında denge var mı?	7	-	-	7
Çalışmalarında birlik var mı?	7	-	1	6

Tablo 3 incelendiğinde, genel eğitim ortaokullarında öğrenim gören 8. sınıf öğrencilerinin yaptıkları resimlerde şablon ve cetvelle çizgi çalışmaları ile ilgili tüm becerileri başarılı bir şekilde kullanabildikleri, Özel eğitim öğrencilerinin tamamında sadece hareketli çizgilerden ve aralık ilkelerinde başarılı oldukları, Yön, ışık-gölge, zıtlık, egemenlik denge gibi diğer tasarım ilkelerine yönelik becerilerde, uygulamaya katılan öğrencilerin tamamının yetersizlik gösterdikleri belirlenmiştir.

Tablo 4

Nokta Çalışmaları Sonucu Elde Edilen Bulgular

NOKTA	GENEL EĞİTİM		ÖZEL EĞİTİM	
	Evet	Hayır	Evet	Hayır
Çalışmalarında ölçü oran var mı?	7	-	4	3
Çalışmalarında yön var mı?	7	-	3	3
Çalışmalarında hareket var mı?	7	-	6	1
Çalışmalarında aralık var mı?	7	-	7	-
Çalışmalarında ışık-gölge var mı?	7	-	1	6
Çalışmalarında uygunluk var mı?	7	-	-	7
Çalışmalarında zıtlık var mı?	7	-	-	7
Çalışmalarında egemenlik var mı?	7	-	1	6
Çalışmalarında denge var mı?	7	-	-	7

Çalışmalarında birlik var mı?	7	-	2	5
-------------------------------	---	---	---	---

Tablo 4 incelendiğinde, genel özelliğe sahip 8. sınıf öğrencilerinin yaptıkları resimlerde nokta çalışmaları ile ilgili tüm becerileri kullandıkları, 8. sınıfa devam eden zihin engelli öğrencilerin ise hareket, ölçü-oran ve aralık kavramlarında çoğunlukla başarılı oldukları, diğer tasarım ilkelerinde ise yetersizlik gösterdikleri belirlenmiştir.

Tablo 5
Serbest Renkli Çalışmalar Sonucu Elde Edilen Bulgular

RENK (Serbest Kompozisyon)	GENEL EĞİTİM		ÖZEL EĞİTİM	
	Evet	Hayır	Evet	Hayır
Çalışmalarında ölçü oran var mı?	7	-	-	7
Çalışmalarında yön var mı?	7	-	6	1
Çalışmalarında hareket var mı?	7	-	6	1
Çalışmalarında aralık var mı?	7	-	7	1
Çalışmalarında ışık-gölge var mı?	5	2	-	7
Çalışmalarında uygunluk var mı?	7	-	2	5
Çalışmalarında zıtlık var mı?	4	3	-	7
Çalışmalarında egemenlik var mı?	7	-	3	3
Çalışmalarında denge var mı?	7	-	1	6
Çalışmalarında birlik var mı?	7	-	2	5

Tablo 5 incelendiğinde elde edilen bulgular göstermiştir ki, genel eğitim ortaokullarında öğrenim gören öğrencilerin yapmış oldukları resimlerde serbest renkli çalışmalar ile ilgili becerilerden ışık-gölge ve zıtlık hariç tamamını başarılı bir şekilde kullandıkları, 8. sınıfa devam eden zihin engelli öğrencilerin ise yön, hareket ve aralık ilkeleriyle ilgili çalışmalarda çoğunlukla başarılı oldukları, diğer tasarım ilkelerinde ise yetersizlik gösterdikleri belirlenmiştir.

Tablo 6
Röprodüksiyon Çalışmaları Sonucu Elde Edilen Bulgular

RENK ÇALIŞMALARI (Röprodüksiyon)	GENEL EĞİTİM		ÖZEL EĞİTİM	
	Evet	Hayır	Evet	Hayır
Çalışmalarında ölçü oran var mı?	7	-	-	7
Çalışmalarında yön var mı?	7	-	4	3
Çalışmalarında hareket var mı?	7	-	-	7
Çalışmalarında aralık var mı?	7	-	7	-
Çalışmalarında ışık-gölge var mı?	7	-	-	7
Çalışmalarında uygunluk var mı?	7	-	3	4
Çalışmalarında zıtlık var mı?	7	-	-	7
Çalışmalarında egemenlik var mı?	7	-	3	3
Çalışmalarında denge var mı?	7	-	-	7
Çalışmalarında birlik var mı?	7	-	3	3

Röprodüksiyon çalışmaları ile ilgili tablo 6 incelendiğinde, genel özelliğe sahip 8. sınıf öğrencilerinin yaptıkları resimlerde röprodüksiyon ile ilgili tüm becerileri kullandıkları, 8. sınıfa devam eden zihin engelli öğrencilerin ise tamamının sadece aralık ilkesinde başarılı oldukları, diğer bütün tasarım ilkelerinde çoğunluğun yetersizlik gösterdikleri belirlenmiştir.

Tablo 7

Doku Çalışmaları Sonucu Elde Edilen Bulgular

DOKU	GENEL EĞİTİM		ÖZEL EĞİTİM	
	Evet	Hayır	Evet	Hayır
Çalışmalarında ölçü oran var mı?	7	-	2	5
Çalışmalarında yön var mı?	7	-	5	2
Çalışmalarında hareket var mı?	7	-	-	7
Çalışmalarında aralık var mı?	7	-	6	1
Çalışmalarında ışık-gölge var mı?	-	7	-	7
Çalışmalarında uygunluk var mı?	7	-	3	3
Çalışmalarında zıtlık var mı?	4	3	-	7
Çalışmalarında egemenlik var mı?	7	-	2	5
Çalışmalarında denge var mı?	7	-	1	6
Çalışmalarında birlik var mı?	7	-	-	6

Tablo 7 incelendiğinde, genel özelliğe sahip 8. sınıf öğrencilerinin yaptıkları resimlerde, doku çalışmalarıyla ilgili ışık-gölge dışındaki tüm becerileri başarılı bir şekilde kullandıkları, 8. sınıfa devam eden zihin engelli öğrencilerin ise aralık ve yön ilkesinde başarı sağladıkları diğer tasarım becerilerinde ise yetersizlik gösterdikleri belirlenmiştir.

Tablo 8

Leke Çalışmaları Sonucu Elde Edilen Bulgular

LEKE	GENEL EĞİTİM		ÖZEL EĞİTİM	
	Evet	Hayır	Evet	Hayır
Çalışmalarında Ölçü oran var mı?	7	-	-	7
Çalışmalarında Yön var mı?	7	-	5	2
Çalışmalarında Hareket var mı?	7	-	2	5
Çalışmalarında Aralık var mı?	7	-	7	-
Çalışmalarında Işık-gölge var mı?	7	-	-	7
Çalışmalarında Uygunluk var mı?	7	-	2	5
Çalışmalarında Zıtlık var mı?	7	-	-	7
Çalışmalarında Egemenlik var mı?	7	-	3	3
Çalışmalarında Denge var mı?	7	-	-	7
Çalışmalarında Birlik var mı?	7	-	-	7

Leke çalışmalarından elde edilen bulguların yer aldığı tablo 8 incelendiğinde, genel özelliğe sahip 8. sınıf öğrencilerinin yapmış oldukları resimlerde leke çalışmaları ile ilgili tüm becerileri kullanabildikleri, 8. sınıfa devam eden zihin engelli öğrencilerin ise sadece aralık ilkesinde başarılı oldukları, diğer bütün tasarım ilkelerinde yetersizlik gösterdikleri belirlenmiştir. Leke konusunda hem genel eğitim okulunda hem de özel eğitimdeki öğrenciler oldukça zorlanmışlardır.

Uygulama Çalışmalarının tamamında, genel eğitim ortaokullarında ve Özel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) Kademe II'de öğretimsel açıdan hedeflenen bütün davranışlar başarılı bir şekilde yerine getirilmiştir.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Genel özelliğe sahip 8. sınıf öğrencileri ile zihin engelli öğrencilerin resim çizme becerilerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırılması amacıyla yapılan araştırma sonucunda elde edilen verilerden aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

1. Genel eğitim ortaokullarında öğrenim gören 14 yaş grubu öğrencilerin (8. sınıf), tasarım ilkelerine yönelik becerileri değerlendirildiğinde bu öğrencilerin tamamını çalışmalarında başarılı bir şekilde kullanabildikleri belirlenmiştir. Sadece ışık-gölge ve zıtlık ile ilgili beceri düzeyleri diğer tasarım becerilerine göre daha düşüktür. Özel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) (Kademe-II), 14 yaş grubu öğrencilerin tasarım ilkelerine yönelik becerileri değerlendirildiğinde ise bu öğrenciler çalışmalarında yön oluştururken, tasarım ilke becerilerinin zayıf olmasından dolayı genel eğitimdeki 14 yaş grubu öğrenciler kadar başarılı olamamışlardır. Zihin engelli öğrencilerde ise sadece kağıda yön verebilme (aşağı-yukarı) gibi basit bir düzeyde kalarak onları kendi yaş ve engel grubu içerisinde başarılı yaparken, genel eğitimdeki yaşlıları olan 14 yaş grubuna göre tasarım ilke becerisi yönünden daha başarısız olduğuna araştırmacının kendi bilgi, deneyim ve gözlemleri sonucu ulaşılmıştır. MEGEP (1987) raporlarında yer alan, zihin gelişimlerinde görülen bazı olumlu gelişimlerine rağmen, genelleme, kıyaslama ve soyutlama yetenekleri bakımından genel eğitimdeki akranlarına kıyasla yetersizdirler soyut ve tanımsal kavramları zor öğrenirler gibi bilgiler de elde edilen sonucu desteklemektedir.

2. Genel eğitim ortaokullarında öğrenim gören 14 yaş grubu öğrenciler tasarım ilkelerinden ölçü-oran ilkesi ile ilgili beceri düzeyleri değerlendirildiğinde ölçü-oranı çalışmalarında başarılı bir şekilde kullanabiliyorken, Özel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) (Kademe II), 14 yaş grubu öğrencilerin başarı düzeyi düşüktür. Bazı öğrencilerin çalışmalarında görülen oran, sadece kağıt yüzeyindeki nesnelerin büyüklüklerinin birbiriyle kıyaslanmasındaki büyüklük-küçüklük oranıdır. Tasarım ilkeleri yönünden farkındalık yaratacak şekilde değildir. Gökaydın'ın (1998: 27)'deki bilgileri ışığında, oran, kitle, leke biçimlerin ve renk parçalarının farklı ama dengeli bir anlatım ve ilişki içerisinde yer almasıdır. Aynen tekrarlar, monoton bir anlatım ortaya çıkaracağından farklılıklara başvurmak gerekir. MEGEP raporlarına göre de zeka düzeyi düşük olan bir çocuğun resmi tam anlamıyla öngörü ve planlama eksikliği sergilemektedir. İnsan figürleri şematiktir. Vücut oranları gerçek dışıdır. Çocuk resimlerinde, obje nitelik ve nicelikleri korunarak basite indirgenir, dış karakterler zenginleştirilir. Simetriye sık rastlanır objelerin büyüklüklerinde orantı değişiklik gösterir (Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2001:250). MEGEP raporlarından elde edilen bu bilgiler, zihin engelli öğrencilerin çalışmalarının genel eğitimdeki öğrenciler kadar başarı sağlayamamalarının sebebini açıklayarak, elde edilen sonuçları desteklemektedir. Araştırmacının gözlemleri doğrultusunda zihin engelli öğrencilerin çalışmayı bir bütün içerisinde genel olarak düşünmemeleri, dikkat eksiklikleri, çabuk sıkılmaları, kazandıkları bilgileri transfer edememeleri onları bu araştırmada tasarım ilkeleri yönünden becerilerinin başarısız olmasına sebep olmuştur.

3. Hareket oluşturabilme ilkesi ile elde edilen bulgulardan çıkan sonuç ise, Özel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) (Kademe II) öğrencilerinin çalışmalarında hareket ilkesini genel eğitimdeki 14 yaş grubu öğrenciler kadar başarılı bir şekilde uygulayamadıklarıdır. Zihin engelli öğrencilerin uygulama çalışmalarındaki hareketin, sadece birbirini tekrar eden, basit nesnelere ibaret olduğu, kendi aralarında herhangi bir uyum oluşturamadıkları belirlenmiştir. Gökaydın'a (2002) göre hareket, yön karşıtları temeline dayanır. Resim ve diğer iki boyutlu yapılarda hareket, biçimlerle, biçimlerin yapı ve düzenlemeleri ile renklerle ve çizgilerle elde edilir. Belirli bir dengenin kurulabilmesi için çok yönlü harekete ihtiyaç vardır. Bu bilgiler zihin engelli öğrencilerin çalışmalarındaki "hareket" ilkesindeki becerilerinin neden zayıf olduğunu açıklamaktadır. Araştırmacının gözlemlerine göre, sanatsal olarak başarıya ulaşmış olması için düzensiz birbirini tekrar eden monotonlaşan dengesiz çizgiler değil, birbirini tamamlayan, bütünlük ve denge oluşturabilen bir hareket olması gereklidir. Zihin engelli öğrencilerin, genelleme özelliklerinin olmaması, soyut düşünmemeleri, öngörü ve planlama eksiklikleri bu öğrencileri diğer konularda olduğu gibi bu konuda da becerilerinin genel eğitimdeki öğrencilere göre zayıf olduğunu göstermiştir.

4. Araştırmada ışık-gölge oluşturabilme ilkesi ile elde edilen sonuç, genel eğitim ortaokullarında öğrenim gören 14 yaş grubu öğrenciler tasarım ilkelerinden ışık-gölge ilkesini çalışmalarında başarılı bir şekilde uygulayabiliyorken, Özel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) (Kademe II), öğrencilerinin çalışmalarında başarı sağlanamadığı görülmektedir. Zihin engelli bir öğrencinin 'nokta' konusunda oluşturmaya çalıştığı ışık-gölge etkisi, sadece bakarak aynı çalışmaya benzetme kaygısıyla yapıldığı için

araştırmada zihin engellilerin tamamında genel eğitimdeki 14 yaş grubu öğrencilere kıyasla tasarım ilke becerilerinin zayıf olduğu, çalışmaların da genel eğitimdeki 8. sınıf öğrencilerine göre de daha başarısız olduğu görülmüştür. Milli Eğitim Geliştirme Projesi Raporlarına göre, zihin engelli öğrenciler kıyaslama ve soyutlama yetenekleri bakımından normallere kıyasla yetersizdirler. Soyut ve tanımsal kavramları zor öğrenirler (MEGEP, 1987: 240). Bu bilgiler de elde edilen sonuçları desteklemektedir. Araştırmacının gözlemleri doğrultusunda, öğrencilerin diğer çalışmalarda da olduğu gibi öncelikle denge kurmayı, bütünsel olarak algılayabilmeleri, resimde her bir nesne ya da objeyi birbirinin tamamlayıcısı olarak düşünebilmeleri gerekmektedir. Soyut olguları kavrayabilecek zihin gelişimine ulaştıklarında beceri düzeyleri de en üst seviyeye ulaşmış olacaktır.

5. Uygunluk ilkesi ile elde edilen veriler incelendiğinde, genel eğitimdeki 8. sınıf öğrencilerinin tamamı uygunluk ilkesiyle ilgili beceri düzeyinde başarı sağlarken, Özel Eğitim Uygulama Merkezi öğrencilerinin resimlerinde kompozisyonu oluşturan değerleri ortak ya da yakın özelliklerde kullanamadıkları için, ortaokullardaki 14 yaş grubu yaşlıları kadar başarı sağlayamamışlardır. Zeka düzeyi düşük olan bir çocuğun resmi tam anlamıyla öngörü ve planlama eksikliği sergilemektedir (Özel Eğitim Ve Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2001: 250) ibaresi de bu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. Araştırmacının gözlemleri doğrultusunda da, zihin engelli öğrencilerin özellikle bütünsel bir algı düzeyine sahip olmamaları, planlama öngörü yapamamaları ve soyut kavramları algılayamamaları ya da çok geç ve zor algılamaları gibi sebeplerden dolayı beceri düzeylerinin zayıf olması bu öğrencilerin başarısız olma sebebini açıklamaktadır.

6. Bu araştırmada aralık ilkesiyle ilgili elde edilen sonuç, genel eğitimdeki 8. sınıf öğrencilerinin tamamının aralık ilkesiyle ilgili tasarım becerisini çalışmalarında başarılı bir şekilde kullanabildikleri, Özel Eğitim'de öğrenim gören 14 yaş grubu zihin engelli öğrencilerin ise rastgele, dağınık kompozisyonlarla oluşturulmuş, birbirini tekrar eden monoton çizgilerin bir araya geldiği, tasarım becerisi açısından genel eğitimdeki 14 yaş grubu öğrencilere kıyasla çalışmaların daha başarısız olduğu belirlenmiştir. Eşit aralıkların değişiklik yokluğundan monotonluk ve alakasızlıklar yarattığı, çeşitli olmayan aralıklar eşitlik içinde ilginçlik yaratır. Bununla beraber eğer bir maksimum bir ilginçlik yaratılmak isteniyorsa şekiller, ölçüler, değerler ve renkler maksimum çeşitte veya aralıklarda planlanmalıdır (Graves, 1951). Aralık tekrarlar arasındaki mesafedir ve birbirine yakın aralıklar çeşitliliği azaltır ve monotonluk doğurur (Atalayer, 1994:207). Araştırmacının gözlem ve deneyimleri sonucu, resimde sadece aralık bırakmış olmak, çalışmanın tasarım ilkesi yönünden amacına ulaştığını göstermez. Bu aralıklar arasındaki düzenli mesafeler, ölçü ve oran olmadan değişiklik yokluğunda resme sadece monotonluk ve alakasızlıklar katar. Resmi sıradanlıktan kurtaramaz. Zihin engelli öğrencilerin çalışmalarında da gözlenen budur. Araştırmada elde edilen sonuç, sadece resimlerin arasında rastgele bırakılmış düzensiz, ölçüsüz, oransız boşluklardır ve resme bir anlam kazandırmamaktadır.

7. Bu araştırmada zıtlık ilkesiyle ilgili bulgular ise, genel eğitimdeki 8. sınıf öğrencileri yaptıkları resimlerde zıtlık ilkesi ile ilgili tasarım becerilerini başarılı bir şekilde uygulayabiliyorken, Özel Eğitim'de öğrenim gören 14 yaş grubu öğrencilerin tamamında zıtlık ilkesini oluştururken genel eğitimdeki 14 yaş grubuna göre başarısız oldukları belirlenmiştir. Zihin engelli öğrencilerin, sanat elemanları olan renk, leke, çizgi ve diğerlerini farklılık yaratacak şekilde kullanamadıkları için araştırmada en az başarı sağlanan çalışma olmasıdır. Zıtlık sanatsal düzenleme elemanları olan renk, leke, çizgi ve diğerlerinin kullanılarak farklılık oluşturmasıdır. Farklılıklar da her zaman insan dikkatini çekmiştir. Resimde kullanılan küçük bir hareket, yararlanılan küçük bir zıtlık bile resmi monotonluktan kurtarır (Ayaydın, 2009: 120). Milli Eğitim Gençlik Ve Spor Bakanlığı'nın (1987: 230) yayınladığı, Eğitilebilir Zihinsel Engelli Çocuklar İçin İlkokul Programı'nda yer verildiği gibi, zihinsel engelli öğrencilerin, geç ve güç öğrenmeleri, tepki ve algılarının basit olması, dikkat sürelerinin kısa ve dağınık olması, genelleme yapamamaları, soyut şeyleri güç kavramaları kazandığı bilgileri transfer edemiyor olmaları gibi sebepler öğrencilerin bu konudaki becerilerinin zayıf olmasının sebebini açıklamaktadır. Araştırmacının gözlemleri doğrultusunda, zihin engelli öğrenciler genel eğitimdeki 14 yaş grubu öğrencilerin zeka seviyesinde olmadıkları için, soyut kavrama, denge, birlik, bütünlük, oran-orantı gibi kavramların hiçbiri hakkında bilgi sahibi olmamaları, bunu zihin olarak tasarlayacak gelişimde olmamaları ve görsel olarak da bunu fark edememeleri onları zıtlık gibi denge, birlik egemenlik ve diğer ilkelere becerilerinin de zayıf olmasına sebep olmuştur.

8. Araştırmada egemenlik ilkesinden elde edilen sonuç; genel eğitimde öğrenim gören 8. sınıf öğrencilerinin tamamı çalışmalarında egemenlik ilkesini ölçmeye yönelik beceri düzeylerinde başarı

sağlayabiliyorken, Özel Eğitim 14 yaş grubu öğrencilerinin çalışmalarında herhangi bir başarı sağlanamamıştır. Genelme yapamayan zihin engelli öğrenciler, planlama, öngörme, soyut kavramları algılama gibi yetersizlikleri egemenlik konusunda da onları genel eğitimdeki yaşlıları olan 14 yaş grubuna oranla daha başarısız kılmıştır. Genel eğitimdeki öğrencilerle zihinsel engelli öğrenciler arasındaki zihin engeli bakımından farklılıklarda da yer alan 'genelleme yapamazlar' ilkesi (Milli Eğitim Gençlik Ve Spor Bakanlığı, 1987: 230) bu araştırmada elde edilen sonucu desteklemektedir.

9. Denge ilkesiyle ilgili elde edilen araştırma sonuçları ise, genel eğitimdeki 8. sınıf öğrencilerinin denge ilkesine yönelik beceri düzeylerinde başarı sağladıkları fakat Özel Eğitim okullarında öğrenim gören 14 yaş grubu zihin engelli öğrencilerin çalışmalarında denge ile ilgili bir başarıya ulaşamadıkları belirlenmiştir. Sanat yapıtını oluşturan öğeleri bütün içerisinde kompozisyon düzenini bozmayacak şekilde kullanamamaları zihin engelli öğrencileri yaşlıları olan genel eğitimde öğrenim gören 14 yaş grubu öğrencilere oranla başarısız kılmış olmasıdır. Denge, bir sanat yapıtını oluşturan öğelerin bütün içerisinde kompozisyon düzenini bozmayacak şekilde dağılışıdır (Sezen ve Tanyeli 1992, Aktaran Artut 2004: 132). Südor'un (2006: 13) belirttiği gibi, resim yapan kişi kullanacağı kağıdın, tuvalin, duvarın tüm alanından sorumludur. Sonuç olarak resimde zıtlık yoksa eğer denge de yoktur. Bu bilgiler araştırma sonuçlarında zihin engelli öğrencilerin çalışmalarında tasarım becerilerinin neden zayıf olduğunu açıklamaktadır.

10. Bu araştırmada son olarak elde edilen sonuç, birlik ilkesi ile ilgili beceri düzeyini ölçmeye yöneliktir. Genel eğitimde öğrenim gören 8. sınıf öğrencilerinin tamamı birlik ilkesiyle ilgili beceri düzeyinde başarılı olurken, Özel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) (Kademe II) 14 yaş grubu öğrencilerin çalışmalarında herhangi bir şekil hakimiyeti oluşturamadıklarından dolayı genel eğitimdeki yaşlılarına oranla başarısız oldukları belirlenmiştir. Çağlarca (1993: 78), birlik kavramını şu şekilde açıklamıştır; kompozisyonda herhangi bir şekil hakimiyetinin yaratılmasıdır. Resim şekildir. Birlik hakim şekil ile yaratılır. Kompozisyonda iyi bir etki sonucun birinci şartıdır. Araştırmacının gözlemleri deneyimleri, elde edilen bilgiler, zihin engelli öğrenciler için çalışmaların tamamlanması, bitirilmesi demek, verilen resim kağıtlarının yüzeyini doldurabilmek demektir. Bu çalışmalarda resimlerin birbiriyle anlamlı bir bütünlük oluşturması gibi bir kaygıları yoktur. Denge, birlik uygunluk ve diğer tasarım ilkelerini oluşturabilme gibi de bir kaygıları yoktur. Bütünsel olarak kavrama ve soyut olarak algılayabilme gibi yetilerinin de olmaması zihin engelli öğrencileri tasarım ilkelerini kullanırken yaşlıları olan genel eğitim 14 yaş grubu öğrenciler kadar başarıya götürmemiştir. Planlama ve öngörü yeteneklerinin olmaması, yaşlılarının yarı yaşı kadar bir zeka düzeyine sahip olmaları ve yukarıda bahsedilen diğer bütün sebepler bu öğrencilerin bu araştırmada genel eğitimdeki 14 yaş grubu öğrencilere göre daha başarısız sonuçlar elde edilmesini desteklemektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir;

1) Özel eğitim okullarında özel eğitim alanında yeterli bilgiye sahip görsel sanatlar öğretmeni yok denecek kadar azdır, bu konuda yeterli donanıma sahip görsel sanatlar öğretmenleri istihdam edilmelidir.

2) Ülkemizde Özel Eğitim Kurumları'nda görev yapan sanat eğitimcilerine Özel Eğitim Yöntemlerinin etkili ve açıklayıcı olarak sunulduğu hizmet içi eğitim kursları düzenlenerek, zihin engelli öğrencilere daha fazla fayda sağlama konusunda bilgilendirilebilir.

3) Zihinsel engelli olan öğrencilere, düzenlenen büyük çaplı sanat etkinlikleri ile (büyük çaplı resim sergileri organize edilmesi gibi) öğrenciler resme karşı teşvik edilebilir.

4) Özel Eğitim Kurumlarında öğrencilerin daha rahat hareket ederek çalışma yapabileceği büyük sanat atölyeleri kurulmasıyla ilgili çalışmalar yapılabilir.

5) Resim çalışmalarında gerekli ortam sağlanarak daha büyük ebatlar kullanılıp daha rahat ve daha geniş alanlı çalışmalar yaptırılabilir.

6) Sanat atölyeleri içerisinde heykel bölümleri oluşturularak, iki boyutlu olarak kavrama güçlüğü çeken zihin engelli öğrencilere çizgi, nokta gibi kavramları öğretmeye yönelik üç boyutlu çalışmalar yaptırılabilir.

7) Üniversitelerin Özel Eğitim Bölümlerindeki resim dersleri bu araştırma ışığında revize edilebilir. Örneğin "çizgi, nokta, renk, biçim, leke ve doku" gibi kavramları farklı ve yaratıcı yöntemlerle kavratmaya yönelik çalışmaların daha fazla yapılabilmesine imkan sağlanmalıdır.

8) Zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilere yönelik resim eğitim yöntemlerinin ve onların resim becerileri ve sınırlılıkları kapsamında hazırlanmış eğitim programları resim dersi programlarında işlenebilir.

9) MEB tarafından uygulanmakta olan görsel sanatlar öğretim programları, yeterli esnekliğe imkan veren ve bu alanda uzman akademisyenlerle birlikte, MEB'de görevli görsel sanatlar öğretmenleri tarafından ortak bir şekilde tasarlanmalıdır.

10) Bilgisayar oyunlarını çok seven zihin engelli öğrencilere, sanat elemanları ve tasarım becerilerini geliştirmeye yönelik teşvik edici, öğretici çalışmalar bilgisayar ortamında oyunlaştırılarak yaptırılabilir.

Kaynaklar

- Akçamete, A. G. (2009). Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim (1. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Artut, K. (2004). Sanat Eğitimi Kuramları Ve Yöntemleri (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ayaydın, A. (2009). Sanat Eğitimi Ve Görsel Sanatlar Öğretimi (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cavkaytar, A. (2008). Özel Eğitime Gereksinimi Olan Çocuklar ve Özel Eğitim (Editör: İbrahim H. Diken). Ankara: Pegem Akademi.
- Çağlarca, S. (1993). Renk ve Armoni Kuralları (4. Baskı) İstanbul: İnkilap Kitapevi Yayın.
- Eripek, S. (2011). Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklar. (Editör: A. Ataman). Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Gökaydın, N. (1998). Eğitimde Tasarım ve Görsel Algı (1. Baskı). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Gökaydın, N. (2002). Temel Sanat Eğitimi (1. Baskı). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları
- Karasar, N. (2014). Bilimsel Araştırma Teknikleri (26. Baskı) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- MEB. (2012). Eğitim Uygulama Okulu Programları.
- MEGEP (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi) (2007). Çocuk Gelişimi ve Eğitimi: Zihinsel Engelliler Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı
- MEGSB. (Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı) (1987). Eğitilebilir Zihinsel Engelli Çocuklar için İlkokul Programı (I. Baskı). Ankara: MEB.
- Sarı, H. (2000). An Analysis of the Policies and Provision for Children with Special Educational Needs in England and Turkey (Yayınlanmamış Doktora Tezi) England: Oxford Brookes University.
- Sucuoğlu, B. (2010). Zihin Engelliler ve Eğitimleri (3. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Südüor, G. (2006). Temel Sanat Eğitimi 'Aynanın Gerçeği' Temel Tasarım, Resim Eğitimi ve Sanatla Karşılaşma. (3. Baskı). İstanbul Yayınları.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2003). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (3. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.