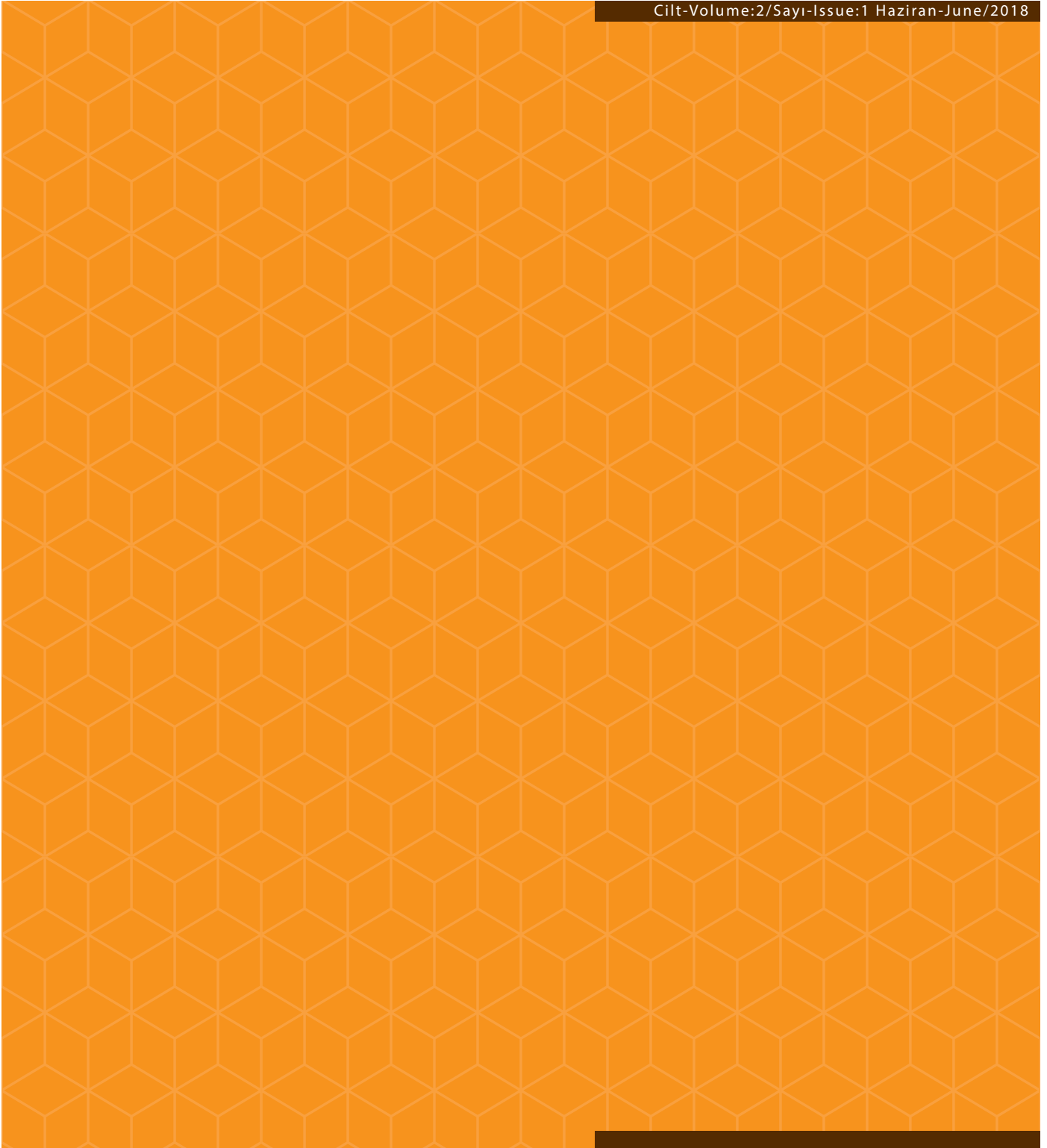


# ACJES

Academy Journal of Educational Sciences

Cilt-Volume:2/Sayı-Issue:1 Haziran-June/2018





---

## ACADEMY JOURNAL OF EDUCATIONAL SCIENCES ULUSLARARASI HAKEMLİ E-DERGİ

---

**E-ISSN:** 2602-3342

**Yayın Sıklığı**  
Yılda İki Kez

**Yayın Türü**  
Yaygın Süreli

**Yayın Dili**  
Türkçe, İngilizce

**Editör**  
Dr. Sedat Turgut

© Academy Journal of Educational Sciences  
Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların tüm sorumluluğu yazarlara aittir.

### **Editörler ve Danışmanlar Kurulu**

Prof. Dr. Asude Bilgin - Uludağ Üniversitesi - Türkiye  
Prof. Dr. Aynur Oksal - Uludağ Üniversitesi - Türkiye  
Prof. Dr. Chi Kin John Lee - The Education University of Hong Kong - Hong Kong  
Prof. Dr. Elize C. du Plessis - University of South Africa - Güney Afrika Cumhuriyeti  
Prof. Dr. Fionnuala Waldron - Dublin City University - İrlanda  
Prof. Dr. Jasmina Frey Škrinjar - University of Zagreb - Hırvatistan  
Prof. Dr. Ladislav Kvasz - Univerzita Karlova - Çek Cumhuriyeti  
Prof. Dr. Linda Serra Hagedorn - Iowa State University - ABD  
Prof. Dr. Louise Hayward - University of Glasgow - İskoçya  
Prof. Dr. Murat Altun - Uludağ Üniversitesi - Türkiye  
Prof. Dr. Raymond N. Leblanc - University of Ottawa - Kanada  
Prof. Dr. Salih ÇEPNİ - Uludağ Üniversitesi - Türkiye  
Prof. Dr. Saouma BouJaoude - American University of Beirut - Lübnan  
Prof. Dr. Thomas Johansson - University of Gothenburg - İsveç  
Prof. Dr. Tien-Hui Chiang - Beijing Normal University - Çin Halk Cumhuriyeti  
Prof. Dr. Timothy Rasinski - Kent State University - ABD  
Dr. Raúl R. Quevedo Blasco - Universidad de Granada - İspanya

**Grafik Tasarım**  
Öğr. Gör. Erdoğın Dizdar

**Web Tasarım**  
Öğr. Gör. Vedat Şeker

**Sekreteryä**  
Arş. Gör. Abdullah Kaldırım  
Arş. Gör. Ömer Faruk Tavşanlı

**İletişim**  
editor@acjes.com

---

---

## ACADEMY JOURNAL OF EDUCATIONAL SCIENCES INTERNATIONAL PEER REVIEWED E-JOURNAL

---

**E-ISSN:** 2602-3342

**Publication Frequency**

Biannually

**Publication Type**

Periodical

**Publication Languages**

Turkish and English

**Editor**

Dr. Sedat Turgut

© Academy Journal of Educational Sciences  
All rights reserved. The ultimate responsibility for all the papers lies with the authors.

**Editorial and Advisory Board**

Prof. Dr. Asude Bilgin - Uludag University - Turkey  
Prof. Dr. Aynur Oksal - Uludag University - Turkey  
Prof. Dr. Chi Kin John Lee - The Education University of Hong Kong - Hong Kong  
Prof. Dr. Elize C. du Plessis - University of South Africa - Republik of South Africa  
Prof. Dr. Fionnuala Waldron - Dublin City University - Ireland  
Prof. Dr. Jasmina Frey Škrinjar - University of Zagreb - Croatia  
Prof. Dr. Ladislav Kvasz - Univerzita Karlova - Czech Republic  
Prof. Dr. Linda Serra Hagedorn - Iowa State University - USA  
Prof. Dr. Louise Hayward - University of Glasgow - Scotland  
Prof. Dr. Murat Altun - Uludag University - Turkey  
Prof. Dr. Raymond N. Leblanc - University of Ottawa - Canada  
Prof. Dr. Salih ÇEPNİ - Uludag University - Turkey  
Prof. Dr. Saouma BouJaoude - American University of Beirut - Lebanon  
Prof. Dr. Thomas Johansson- University of Gothenburg - Sweden  
Prof. Dr. Tien-Hui Chiang - Beijing Normal University - People's Republic of China  
Prof. Dr. Timothy Rasinski - Kent State University - USA  
Dr. Raúl R. Quevedo Blasco - Universidad de Granada – Spain

**Graphic Design**

Lec. Erdoğan Dizdar

**Web Design**

Lec. Vedat Şeker

**Secretary**

Res. Assist. Abdullah Kaldırım  
Res. Assist. Ömer Faruk Tavşanlı

**Contact**

editor@acjes.com

---

## İÇİNDEKİLER / CONTENTS

### ARAŞTIRMA MAKALELERİ/RESEARCH PAPERS

FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİNİN ORTAÖĞRETİME GEÇİŞ ORTAK SINAVLARI HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ Ümmühan Ormancı / Salih Çepni / B. Buğra Ülger	01 01
SCIENCE TEACHERS' VIEWS ABOUT THE TRANSITION FROM PRIMARY EDUCATION TO SECONDARY EDUCATION Ümmühan Ormancı / Salih Çepni / B. Buğra Ülger	02 02
IMPACT OF TEACHING COHESIVE DEVICES ON L2 STUDENTS' LANGUAGE ACCURACY IN WRITTEN PRODUCTION Mohammad Nasim Tahsildar / Zailin Shah Yusoff	16 16
BAĞLAŞIKLIK ARAÇLARININ ÖĞRETİMİNİN İKİNCİ DİL ÖĞRENCİLERİNİN YAZILI DİL ÜRETİMLERİNE ETKİSİ Mohammad Nasim Tahsildar / Zailin Shah Yusoff	17 17
ÖĞRETMENLERİN ÖZYETERLİK ALGILARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ Alper Aytac	29 29
INVESTIGATING THE SELF-EFFICACY PERCEPTIONS OF TEACHERS ACCORDING TO SEVERAL VARIABLES Alper Aytac	30 30
GÜNÜMÜZ ÇOCUKLARINA OSMANLIYI ÖĞRETMEK: BİR RÜYA BİR OSMANLI SERİSİ Kelime Erdal	42 42
TEACHING THE OTTOMANS TO TODAY'S CHILDREN: A DREAM OF AN OTTOMAN SERIES Kelime Erdal	43 43
OKUL İÇİ VE OKUL DIŞI GÜRÜLTÜ DÜZEYLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI Hüseyin Abakay / Mızrap Bulunuz	53 53
OPINIONS OF CLASSROOM TEACHERS ON THE PRACTICES OF TEACHING WRITING AT FIRST GRADE Hüseyin Abakay / Mızrap Bulunuz	54 54
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ANNE BABALARININ KENDİLERİNE GÖSTERMİŞ OLDUKLARI TUTUMLARI İLE GELECEKTE ÇOCUKLARINA YÖNELİK GÖSTERMEK İSTEDİKLERİ TUTUMLAR Handan Asude Başal / Pinar Bağçeli Kahraman / Demet Koç / Burcu Sarı	66 66
THE ATTITUDES OF PRESCHOOL TEACHER CANDIDATES' PARENTS AND THE ATTITUDES THE PRESCHOOL TEACHER CANDIDATES WANT TO EXHIBIT TO THEIR OWN CHILDREN Handan Asude Başal / Pinar Bağçeli Kahraman / Demet Koç / Burcu Sarı	67 67
<b>DERLEME MAKALELER/REVIEW PAPERS</b>	
KÜLTÜREL KİMLİK VE EĞİTİMİ Asude Bilgin / Aynur Oksal	82 82
CULTURAL IDENTITY AND EDUCATION Asude Bilgin / Aynur Oksal	83 83



---

## EDİTÖRDEN / EDITORIAL

---

Değerli araştırmacılar,

ACJES'in ikinci sayısını sizlerle paylaşmanın mutluluğunu yaşıyoruz. ACJES'in yayınlanmasına katkı sağlayan yayın kurulu üyelerine, editörler ve danışmanlar kurulu üyelerine, yazarlara ve hakemlere teşekkür ederiz.

Gelecek sayılarda buluşmak dileğiyle...

ACJES Adına  
Editör  
Dr. Sedat TURGUT

Dear researchers,

We are happy to share the second issue of ACJES with you. We would like to thank the members of the editorial board, advisors, writers and referees who have contributed to the publication of ACJES.

Hope to see you again in the next issues...

On behalf of ACJES  
Editor  
Dr. Sedat TURGUT







## ARAŞTIRMA MAKALESİ

# FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİNİN ORTAÖĞRETİME GEÇİŞ ORTAK SINAVLARI HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ

Ümmühan Ormancı<sup>a,\*</sup>, Salih Çepni<sup>b</sup>, B. Buğra Ülger<sup>c</sup>

### ÖZET

Ülkemizde eğitim politikalarında gerçekleşen değişim ve gelişime paralel olarak, ortaöğretime geçiş sınavlarında değişiklikler meydana gelmektedir. Bu noktada; süreçten en fazla etkilenenlerden biri olan öğretmenlerin, ortaöğretime geçiş sınavları hakkındaki görüşlerinin alınmasının alan yazın açısından önemli olacağı düşünülmektedir. Çalışmanın amacı, farklı illerde görev yapan fen bilimleri öğretmenlerinin ortaöğretime geçiş sınavları hakkındaki görüşlerinin alınmasıdır. Durum çalışmasının kullanıldığı çalışmaya farklı illerde görev yapan 16 fen bilimleri öğretmeni katılmıştır. Veriler sekiz açık uçlu sorudan oluşan görüş formu ile toplanmıştır. Sorularda ortak sınavların; öğretmenlerin ders işleme sürecine kullandıkları yaklaşımlara, değerlendirme yaklaşımlarına ve öğretim teknolojilerine olan etkileri, konuların zamanında tamamlanma durumları, öğrenciler üzerindeki etkileri ve öğretmenlerin önerilerine odaklanılmıştır. Verilerin analizinde nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan içerik analizi kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen verilere göre; öğretmenler ortaöğretime geçiş ortak sınavları ile birlikte öğretim yaklaşımlarında değişime gittiklerini ifade etmişlerdir. Bu durumun temel nedeni öğretmenlerin de ifade ettiği üzere konuları yetiştirememe düşüncesidir. Çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur.

01

**Anahtar Kelimeler:** Fen bilimleri, Görüş, Ortak sınav, Ortaöğretime geçiş, Öğretmen

### MAKALE HAKKINDA

Gönderim Tarihi: 8 Mayıs 2018  
Revize Tarihi: 22 Haziran 2018  
Kabul Tarihi: 25 Haziran 2018

DOI: 10.31805/acjes.422031

\*\*Sorumlu Yazar: Ümmühan Ormancı,  
E-Posta: ummuhan45@gmail.com,  
<https://orcid.org/0000-0003-3669-4537>

<sup>a</sup>Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilgisi Eğitimi Bölümü,  
Görükle Kampüsü, 16059, Bursa/Türkiye,  
E-Posta: cepnisalih@yahoo.com,  
<https://orcid.org/0000-0003-2343-8796>

<sup>c</sup>Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilgisi Eğitimi Bölümü,  
Görükle Kampüsü, 16059, Bursa/Türkiye,  
E-Posta: b.bugra84@gmail.com,  
<https://orcid.org/0000-0003-2898-5625>

E-ISSN: 2602-3342  
Copyright © ACJES

## RESEARCH ARTICLE

# SCIENCE TEACHERS' VIEWS ABOUT THE TRANSITION FROM PRIMARY EDUCATION TO SECONDARY EDUCATION

Ümmühan Ormancı<sup>a,\*</sup>, Salih Çepni<sup>b</sup>, B. Buğra Ülger<sup>c</sup>

### ABSTRACT

In parallel with the changes and developments in educational policy and development in our country, some changes occur in transition to secondary education exams. At this point; teachers which are one of the most affected by the process take in the views about the transition model from primary education to secondary education. And this, it is thought to be important in terms of literature. The aim of this study is to obtain science teachers' views about TEOG. This study which is used case study is participated 16 science teachers who are working in the different provinces. Data were collected with interview form of eight open-ended questions. These questions are about the effect of common exams to instructional approach, evaluation approach or instructional technology, the impact on the students, suggestions of teachers, etc. In the analysis of data was used content analysis which is commonly used in qualitative research. According to the data obtained from the study; teachers said that they were going to change in teaching approach with common exams. The main reason for this situation is thought to raise the issue as stated in the teachers' views. Recommendations were made based on the results obtained from the study.

02

**Keywords:** Common exam, Science education, Teacher, Transition to secondary education, View.

### ARTICLE INFO

Received: 8 May 2018

Revised: 22 June 2018

Accepted: 25 June 2019

DOI: 10.31805/acjes.422031

\*Corresponding Author: **Ummuhan Ormancı**

E-Mail: ummuhan45@gmail.com,

 <https://orcid.org/0000-0003-3669-4537>

<sup>a</sup>Uludag University, Faculty of Education, Department of Mathematics and Science Education, Gorukle Campuss, 16059, Bursa/Turkey,

E-Mail: cepnisalih@yahoo.com,

 <https://orcid.org/0000-0003-2343-8796>

<sup>c</sup>Uludag University, Faculty of Education, Department of Mathematics and Science Education, Gorukle Campuss, 16059, Bursa/Turkey,

E-Mail: b.bugra84@gmail.com,

 <https://orcid.org/0000-0003-2898-5625>

E-ISSN: 2602-3342

Copyright © ACJES



## Giriş

Türkiye’de ilköğretimden ortaöğretime geçiş ortak sınavlarında; eğitim-öğretim programlarında yapılan değişikliklere paralel olarak içerik, sınavın uygulanması gibi özellikler açısından yıllar boyunca bazı değişiklikler gerçekleşmiştir. İlk olarak 1999 yılında uygulanmaya başlanan Liselere Giriş Sınavı (LGS) 2004 yılına kadar sürmüştü ve yerini Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS) sınavına bırakmıştır. 2008 yılından itibaren Seviye Belirleme Sınavı (SBS) uygulanmaya başlanmış ve 2013 yılına kadar devam etmiştir. Şad ve Şahiner (2016)’in belirttiği gibi, 2013-2014 eğitim-öğretim yılına gelindiğinde yeni 4+4+4 eğitim sistemine geçişle birlikte özellikle ikinci 4 yıllık ortaokul kademesinden son 4 yıllık lise kademesine geçişle ilgili kapsamlı ve köklü bir değişim ihtiyacı gündeme gelmiştir. Çünkü ortaokulda öğrenci performansını daha doğru ve çok yönlü olarak ölçen, alınan öğretimin temel özellikleriyle bağdaşan, ortaöğretim kurumlarına doğru yönlendirilmiş geçişler için zemin hazırlayan yeni bir modele eğitim sisteminde özellikle ihtiyaç duyulmaktadır (Özkan ve Özdemir, 2014). Bu amaçla 2013-2014 öğretim yılından itibaren yeni bir uygulamaya geçilmiş ve kısa adı TEOG olan Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Ortak Sınavı uygulanmaya başlanmıştır. TEOG sistemi ve bu sisteme bağlı olarak gerçekleştirilen TEOG sınavı daha önceki yıllarda yapılan uygulamalarda yaşanan sorunları gidermeyi amaçlamaktadır (Atıla ve Özeken, 2015).

TEOG uygulaması ile öğrencinin başarısı belirli bir zaman dilimindeki anlık performansla göre değil, geniş bir süreç içerisinde göstermiş olduğu performansla göre ölçülmekteydi (Karadeniz, Eker ve Ulusoy, 2015). Bu şekilde Orta Öğretime Geçiş Uygulaması (OGES), öğrencilerin performansının çok boyutlu olarak sürece yayılmış bir şekilde değerlendirilmesini, anlık değerlendirmenin yarattığı stresi parçalara bölerek azaltmayı, okulu öğrencinin nezdinde belirleyici unsur haline getirmeyi hedeflemektedir (Erol, 2015). Bu bağlamda TEOG’un amacı (MEB, 2013b);

- Öğrenci, öğretmen ve okul ilişkisini güçlendirmek
- Eğitim sürecinde öğretmenlerin ve okulun rolünü daha etkin kılmak
- Ülke çapında müfredatın eş zamanlı uygulanmasını sağlamak
- Sınav kaygısını sürece yayarak azaltmak
- Öğretmenin meslekî performansını artırmak
- Okul dışı eğitim kurumlarına yönelik ihtiyacı azaltmak
- Öğretim programlarının uygulanmasını ve öğrenci kazanımlarını objektif bir şekilde izlemek ve değerlendirmek
- Başarı değerlendirmesini sürece yaymak
- Telafi imkânı sağlayarak tek sınavdan kaynaklanan olumsuzlukları azaltmak
- Orta ve uzun vadede öğrencinin ders dışı sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif etkinliklerini değerlendirmek
- Öğrencilerin okula devamsızlığını en aza indirmektir.

TEOG sınavının yapısına bakıldığında; Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılacak dersler, içerdiği zaman dilimi ve konular, puanlama sistemine ilişkin bilgiler açıklanmıştır. MEB (2014) ortak sınavların konularının, öğretim programlarına ve kazanımlarına bağlı kalınarak hazırlanacağını belirtmiştir. Yine bu bağlamda ortaokulların 8. sınıflarında Türkçe, matematik, fen ve teknoloji, din kültürü ve ahlak bilgisi, T.C. inkılâp tarihi ve Atatürkçülük, yabancı dil dersleri için dönemsel olarak yapılan sınavlardan, iki yazılısı olan derslerden birincisi, üç yazılısı olan derslerden ikincisi olmak üzere, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğüne her dönem ortak sınavlar yapılmaktadır (MEB, 2013a). Ortaöğretime yerleştirmeye esas puan hesaplamasında; öğrencilerin; 6, 7 ve 8’inci sınıf yılsonu başarı puanları ile 8’inci sınıf Ağırlıklandırılmış Ortak Sınav Puanı (AOSP) toplanacak, elde edilen toplam puan ikiye bölünerek merkezî sistemle öğrenci alan ortaöğretim kurumlarına yerleştirmeye esas puan hesaplamasında kullanılmaktadır. Puanlama 500 tam puan üzerinden yapılacaktır (MEB, 2016). 2018 yılında gerçekleşen değişiklik ile birlikte, liselere geçiş yönergesi yayınlanmıştır. MEB (2018) ortaöğretim kurumlarına; öğrencilerin kayıt alanı, bilgi, beceri ve yetenekleri doğrultusunda sınavlı veya sınavsız olarak yerleşeceklerini, merkezi sınavın sözel ve sayısal olarak iki alandan oluşacağı açıklanmıştır. Bu uygulamanın yeni bir uygulama olduğu, uygulama hakkında olumlu ve olumsuz görüşlerin olduğu ifade edilebilir.

Ortak sınav uygulaması ile birlikte öğrencilerin başarılarının sürece bağlı olarak daha kapsamlı değerlendirilmesi ve sınava yönelik kaygılarının daha aza indirilmesi beklenmektedir. Bu noktada ortak sınav uygulaması ile birlikte bu durumdan en fazla etkilenenlerin öğrenciler ve öğretmenler olduğu göz önüne alındığında öğretmenlerin sınava ilişkin görüşlerinin alınmasının alan yazın açısından önemli olacağı düşünülmektedir. Özellikle ortak sınav uygulaması ile birlikte konuların işlenme şekillerine ve sınavın öğrenciler üzerindeki etkilerine yönelik öğretmen görüşlerinin belirlenmesi alan açısından önem arz etmektedir. Alan yazın incelendiğinde; yapılan bazı çalışmalarda (Gökulu, 2015; Kaşıkçı, Bolat, Değirmenci ve Karamustafaoğlu, 2015; Özden, Akgün, Çinici, Sezer, Yıldız ve Taş, 2014) fen sorularının kazanımlara uygunluğu, Bloom taksonomisi gibi farklı açılardan analiz edildiği görülmektedir. Ayrıca Karaca, Bektaş ve Armağan (2015) çalışmalarında 8. sınıf öğrencilerinin öğretim programında olan fakat merkezi sınavlarda sorulmayan fen konularına karşı bakış açılarını incelemişlerdir. Alan yazında gerçekleştirilen görüş çalışmalarında ise; Şad ve Şahiner (2016) 2013-2014 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlanan TEOG sistemiyle ilgili öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerini, Kahraman (2014) merkezi ortak sınav uygulamasının etkilerine ilişkin Gaziantep'te çalışan öğretmen görüşlerini almışlardır. Özkan ve Özdemir (2014) yaptıkları çalışmada 8. sınıf öğrencilerinin ve öğretmenlerinin TEOG ve MOS'a ilişkin görüşlerini araştırırken, Öztürk ve Aksoy (2014) TEOG sınavına girecek olan 8. sınıf öğrenci görüşlerini incelemişlerdir. Yapılan çalışmaya en benzer nitelikte olan Atıla ve Özekan (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Erzurum'da çalışan fen bilimleri öğretmenlerinin Temel Eğitimden Orta Öğretime Geçiş sınavı ve sınavın eğitim-öğretim sürecine yansımaları hakkındaki düşüncelerini belirlemişlerdir. Yapılan çalışmada ise tek bir bölgedeki değil farklı bölgelerde görev yapan fen bilimleri öğretmenlerinin görüşlerinin alınması amaçlandığından, özgünlüğünün ve alana katkısının olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda yapılan çalışmada farklı illerde görev yapan fen bilimleri öğretmenlerinin ortaöğretime geçiş sınavları hakkındaki görüşlerinin alınması amaçlanmıştır.

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Fen bilimleri öğretmenlerinin ortaöğretime geçiş ortak sınavlarına ilişkin görüşlerinin belirlendiği çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, güncel bir olguyu kendi yaşam çerçevesinde birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

### Çalışma Grubu

Çalışmaya farklı illerde görev yapan 16 fen bilimleri öğretmeni katılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerden 10'u erkek ve 6'su kadın öğretmendir. Çalışmaya katılan öğretmenler; deneyim açısından 1 ile 15 yıl arası ve yaş açısından 23-35 arasında değişim göstermektedir. Öğretmenlerin 12'si lisans mezunu ve 4'ü yüksek lisans mezunudur. Ayrıca çalışmaya katılan öğretmenler farklı illerde görev yapmaktadırlar. Öğretmenler hakkındaki ayrıntılı bilgi Tablo.1'de verilmiştir.

**Tablo 1. Çalışma grubu bilgileri**

Mezuniyet	f	Görev Yeri	f	Cinsiyet	f
Celal Bayar Üniv.	7	İzmir	5	Erkek	10
9 Eylül Üniversitesi	3	Manisa	3	Kadın	6
Gazi Üniversitesi	1	Bingöl	3		
On Sekiz Mart Üniversitesi	1	Kırklareli	1		
Atatürk Üniversitesi	1	Kayseri	1		
Pamukkale Üniversitesi	1	Van	1		
Mersin Üniversitesi	1	Niğde	1		
Selçuk Üniversitesi	1	Muğla	1		

### Veri Toplama Aracı

Çalışmada veriler görüş formu ile toplanmış ve formda sekiz açık uçlu soru yer almaktadır. Sorular hazırlanırken öncelikle alanda yer alan çalışmalar incelenmiş ve ortak sınavların yapısı göz önüne



alınarak görüş formunda yer alması planlanan sorular hazırlanmıştır. Ardından ortak sınavlar ve uluslararası sınavlar konularında çalışan bir öğretim üyesine soruların kapsam geçerliliği ve uygunluğu için danışılmıştır. Ayrıca öğretmen olan bir kişiye sorular okutulmuş ve anlaşılabilirlikleri kontrol edilmiştir. Uzmanlardan gelen düzenlemelere paralel olarak forma son hali verilmiştir. Hazırlanan formda ortak sınavların; öğretmenlerin ders işleme sürecine kullandıkları yaklaşımlara, değerlendirme yaklaşımlarına ve öğretim teknolojilerine olan etkileri, konuların zamanında tamamlanma durumları, öğrenciler üzerindeki etkileri ve öğretmenlerin önerilerine odaklanılmıştır.

### Verilerin Analizi

Verilerin analizinde nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan içerik analizi kullanılmıştır. Analizlerde; veriler öncelikle kodlar şeklinde yazılmış, daha sonra bazı sorularda kodlara bağlı olarak kategoriler oluşturulmuştur. Araştırmada elde edilen verilere göre kodların oluşturulması sürecinde araştırmacılar bir araya gelerek uzlaşıya varmışlardır. Kodların geçerliliğine ilişkin olarak başka bir uzman tarafından gerekli inceleme yapılmış ve kod ve temaların uygun olduğu sonucuna varılmıştır.

### Bulgular

Yapılan çalışmada; fen bilimleri öğretmenlerinin ortaöğretime geçiş ortak sınavları hakkındaki görüşleri alınmıştır. Ortaöğretime geçiş ortak sınavlarının sekizinci sınıf ders işleme sürecindeki öğretim yaklaşımlarına etkilerine ilişkin öğretmen görüşlerine ilişkin veriler Tablo 2'de yer almaktadır.

**Tablo 2.** Ortaöğretime Geçiş Ortak Sınavlarının Sekizinci Sınıf Ders İşleme Sürecindeki Öğretim Yaklaşımlarına Etkilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kod	f	%
Değişime gitme	10	62.5
Değişime gitmeme	5	31.2
Kısmen değişime gitme	1	6.3
<b>Öğretim Yaklaşımlarındaki Değişimler</b>		
Kod	f	%
Test tekniğine/çözmeye yönelme	6	26.1
Deney/ etkinliklere daha az zaman ayırma	4	17.4
Aktif öğrenme yaklaşımları yerine düz anlatıma yönelme	3	13.0
Konuları daha hızlı geçme	3	13.0
Sınava yönelik çalışmaları arttırma	2	8.7
Yapılandırmacı yaklaşımdan uzaklaşma	1	4.3
Öğretmen merkezli olması	1	4.3
Ödev verme şeklinde değişime	1	4.3
Kaynak kitap sayısını arttırma	1	4.3
Deney ağırlık vermekten çok örnek ve test çözümüne odaklanma	1	4.3
Toplam	23	100.0

Yapılan analizler sonucunda çalışmaya katılan öğretmenlerden 10'u ders işleme sürecinde öğretim yaklaşımlarında değişime gittiklerini, 1'i kısmen değişime gittiklerini ve 5'i değişime gitmediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin öğretim yaklaşımlarını değiştirmelerindeki temel nedenin; konuları zamanında yetiştirememe düşüncesi olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin gerçekleştirdikleri değişimlere bakıldığında ise; %26.1 sıklıkla test tekniğine/çözmeye yöneldikleri, %17.4 sıklıkla deney/etkinliklere daha az zaman ayırma başladıkları, %13.0 sıklıkla aktif öğrenme yaklaşımları yerine düz anlatıma yöneldikleri ve %13.0 sıklıkla konuları daha hızlı geçtikleri şeklindedir. Öğretmenlerin bu konuyla ilgili bazı pozitif ve negatif görüşleri aşağıda örnek olarak verilmiştir.

Ö2: Kesinlikle evet. Göreve yeni başladım ve bu sistemle gözümü açtım. Derslerimde buluş yoluyla ve araştırma- inceleme yoluyla ders işlerken; 8. Sınıflarda konuları zamanında yetiştirmek amacıyla sunuş yolunu kullandım. Deneylere ağırlık vermekten çok örnek ve test çözümü gerçekleştirdim.

Ö3: Değişiklik yarattı. En önemlisi ders anlatımlarımda sınava yönelik çalışmalarını arttırdım. Ders kitaplarının yetersiz olduğu görüşüm daha da güçlendi. Kaynak kitap sayısını arttırdım. Yapılandırmacı yaklaşımdan biraz daha uzaklaştığımı söyleyebilirim.

Ö5: Yöntemimde değişiklik olmadı ama geçtiğimiz senelere göre daha fazla örnek soru çözüme ve konuları zamanında bitirme telaşım oldu.

Ö7: Evet, şu an dersine girdiğim 8. Sınıf öğrencilerinin geçen yıl da fen öğretmeni bendim. Geçen yıl proje-performans ağırlıklı ders işliyordum ama bu yıl daha çok aktif tahtada anlatım ya da test tekniğine yönelmek zorunda kaldım. Ödev verme şeklim değişti, bu sene test kitabı kontrolünü artırdım.

Ortaöğretime geçiş ortak sınavlarının sekizinci sınıf ders işleme sürecindeki öğretim teknolojilerine etkilerine ilişkin öğretmen görüşlerine Tablo 3'te yer verilmiştir.

**Tablo 3. Ortaöğretime Geçiş Ortak Sınavlarının Sekizinci Sınıf Ders İşleme Sürecindeki Öğretim Teknolojilerine Etkilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri**

Kod	f	%
Değişime gitme	7	43.7
Kısmen değişime gitme	1	6.3
Değişime gitmeme	8	50.0
<b>Öğretim Teknolojilerindeki Değişimler</b>		
Kod	f	%
Deneylere ağırlık vermeme	4	28.6
Sunum ağırlıklı test çözüme	2	14.3
Projeksiyon ağırlıklı olma	1	7.1
Laboratuvardan uzaklaşma	1	7.1
İnternet destekli eğitimi daha fazla kullanma	1	7.1
İnternet üzerinden online test kullanma	1	7.1
Simülasyonlar kullanma	1	7.1
Grup çalışmasını azaltma	1	7.1
Proje ödevlerini azaltma	1	7.1
Tahtayı aktif kullanma	1	7.1
Toplam	14	100.0

Çalışmadan elde edilen verilere göre; fen bilimleri öğretmenlerinin 7'si öğretim teknolojilerinde değişime giderken, 1'inin kısmen değişime gittiği ve 8'inin değişikliğe gitmediği görülmektedir. Öğretmenlerin öğretim teknolojilerindeki değişimlere ilişkin görüşlerine bakıldığında; deneylere ağırlık vermeye (%28.6) ve sunum ağırlıklı test çözüme (%14.3) başladıkları anlaşılmıştır. Öğretmenlerin Tablo 3'te belirtilen durumlara ilişkin görüşleri aşağıda örnek olarak verilmiştir.

Ö12: Konuları işlerken internet destekli eğitimi daha fazla kullanmaya başladık.

Ö13: Deneyler gerçek ortam yerine internet veri tabanlarındaki simülasyonlar ile öğrencilere gösterildi. Bu da öğrencilerin daha fazla duyu organlarına hitap etmemizi engelledi.

Ö15: Daha çok anlatım ağırlıklı ders işlememe sebep oldu. Düz anlatım yaptım hep. Eskiden grup çalışması deney çalışması yapardım. Bu sene onları zaman kaybı olarak gördüm.

Ö7: Hayır, pek değil. Sadece proje ödevlerini azalttım. Yine deneyleri grup çalışmasıyla yapıyoruz, yine aktif tahta kullanıyorum.

Ö4, 6, 8, 9, 10 ve 11: Hayır

Ortaöğretime geçiş ortak sınavlarının sekizinci sınıf ders işleme sürecindeki ölçme-değerlendirme yaklaşımlarına etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 4'te verilmiştir.



**Tablo 4.** Ortaöğretime Geçiş Ortak Sınavlarının Sekizinci Sınıf Ders İşleme Sürecindeki Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımlarına Etkilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kod	f	%
Değişime gitme	5	31.2
Kısmen değişime gitme	2	12.5
Değişime gitmeme	9	56.3
<b>Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımlarındaki Değişimler</b>		
Kod	f	%
Sınavlarda benzer soru tarzı (çoktan seçmeli) kullanma	4	44.4
Test sorularına ağırlık verme	3	33.3
Laboratuvar uygulama sınavlarını kaldırma	1	11.1
Çıkmış soruları kullanma	1	11.1
Toplam	9	100.0

Yapılan çalışmada öğretmenler ölçme değerlendirme yaklaşımlarında değişime gittiklerini (%31.2), kısmen değişime gittiklerini (%12.5) ve değişime gitmediklerini (%56.3) belirtmişlerdir. Değişime giden fen bilimleri öğretmenleri; geçiş sınavlarına benzer soru tarzı (çoktan seçmeli) kullanmaya (%44.4) ve test sorularına ağırlık vermeye (%33.3) başladıklarını belirtmişlerdir. Tabloya ilişkin öğretmen açıklamalarından örnekler aşağıda verilmiştir.

Ö5: Pilot bölgelerde uygulanmış sınavların sorularını sınıf içi başarı ölçme testlerimde kullandım.

Ö7: Sadece test sorularına ağırlık vermek zorunda kaldım. Bunun dışında laboratuvar sınavı yapıyordum, uygulanan deneyler ne kadar anlaşılabilir belirmek için, bunu da kaldırmak zorunda kaldım.

Ö16: Hayır olmadı. Derste çoktan seçmeli testlere yönelik çeşitli sorular çözüldü.

Ö15: Bende olmadı ama tabii ki kolay sormaya çalıştım. Sonuçta bu puanlar çocukların lise giriş puanları da olacak. Bu sebeple merkezdeki okullardan geri kalmasınlar diye kolay sorular sordum.

Fen bilimleri öğretmenlerinin sekizinci sınıf ders içeriklerini yetiştirme durumları ve bu süreçteki sorunlara ilişkin veriler Tablo 5'te gösterildiği gibidir.

**Tablo 5.** Öğretmenlerin Sekizinci Sınıf Ders İçeriklerini Yetiştirme Durumları Ve Bu Süreçteki Sorunlara İlişkin Görüşleri

Kod	f	%			
Kod	13	81.3			
Konuları yetiştirme	3	18.7			
<b>Ders İçeriklerini Yetiştirme Süreci</b>					
Kategori	Kod	f	%	f	%
Çözümler	Bazı konuları hızlı geçme	2	20.0	6	60.0
	Etütle destekleme	2	20.0		
	Konuları pekiştirmeden geçme	1	10.0		
	Deneyleri azaltmak zorunda kalma	1	10.0		
Duygusal Açıdan Etkisi	Yetiştiremezsem diye panik olma	1	10.0	4	40.0
	Motivasyonu olumsuz etkileme	1	10.0		
	Stres yaşama	1	10.0		
	Esneklik ilkesine aykırı olması	1	10.0		
Toplam	Toplam	10	100.0	10	100.0

Çalışmaya katılan öğretmenlerden 13'ü konuları yetiştirdiklerini ifade ederken, 3'ü kısmen yetiştirdiklerini ifade etmişlerdir. Fen bilimleri öğretmenleri içerikleri yetiştirmelerini, ortaöğretime geçiş orak sı-



navlarının konuların uygun ayarlanmasından dolayı olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin konuları yetiştirme sürecinde, kendilerinin bazı çözümler bulduklarını anlaşılmıştır. Bu süreçte, iki öğretmen bazı konuları hızlı geçtiklerini ve iki öğretmen ise süreçte etütle destekleme yaptıklarını belirtmişlerdir. Aşağıda bu bulgulara dayanak olan örnek öğretmen görüşleri yer almaktadır.

Ö15: Rahat rahat yetiştirdim herhangi bir sıkıntı olmadı. Ancak okulların açıldığı ilk haftadan itibaren ders işledim ve her türlü deneyi kaldırım.

Ö13: Yetiştirme konusunda sıkıntı yaşadık. Fakat Yatılı Bölge Okulu (YBO)'da çalıştığımız için etütler de konu işleyerek açığı kapatmaya çalıştık.

Ö12: Bu konuda esneklik ilkesi göz ardı edilmiştir diye düşünüyorum. Okulumuz da yapılan güçlendirme çalışması nedeniyle eğitim öğretimde meydana gelen aksaklıklar konuları yetiştirme açısından sıkıntı yarattı.

Ö11: Yetiştirebildim. Herhangi bir sorunla karşılaşmadım.

Ö10: Son hafta yetiştirdi ama, öğrenciler de ve öğretmende -özellikle 2. Ünite: kaldırma kuvveti ve basınç-yeterli pekiştirme zamanı olmadığından stres oldu.

Tablo 6'da ise öğretmenlerin ortaöğretime geçiş ortak sınavlarına ilişkin kaygılarına ilişkin görüşlerine ilişkin verilere yer verilmiştir.

**Tablo 6. Öğretmenlerin Ortaöğretime Geçiş Ortak Sınavlarına İlişkin Kaygılarına İlişkin Görüşleri**

Kategori	Kod	f	%	f	%
Soruların Özellikleri Açısından	Bazı soruların hatalı olması veya kavram yanılgısı içermesi	2	8.7	11	47.8
	Kazanımların ağırlıklarına paralel soruların olmaması	2	8.7		
	Soruların daha kaliteli hazırlanması gerekliliği	2	8.7		
	Geçerli ve güvenilir ölçme aracı olmaması	2	8.7		
	Uzman kişilerce hazırlanması gerekliliği	1	4.3		
	Soruların nerelerden geleceğini tahmin edememe	1	4.3		
	Test yönteminin bilen ve bilmeyeni ayırt etmedeki eksiklikleri	1	4.3		
Teknik Açısından	Kopya haberlerinin endişe yaratması	2	8.7	6	26.1
	Yedek kitapçıkların tek bir poşette olması	1	4.3		
	Sınavın kaynaştırma öğrencilerine yönelik olmaması	1	4.3		
	Dönemin ortasında yapılması	1	4.3		
	Sınavın iki aşamalı olması	1	4.3		
Öğrenci Açısından	Her öğrencinin aynı hazır bulunuşluk düzeyinde olmaması	1	4.3	4	17.4
	Usulsüz raporlarla öğrencilerin mazeret sınavlarına girmeleri	1	4.3		
	Öğrenciler arası adaletsizlik olması	1	4.3		
	Çalışan öğrencilere haksızlık olması	1	4.3		
Öğretmen Açısından	Başarısızlıkların öğretmene bağlanması	1	4.3	2	8.7
	Ortak sınav ile bireysel sınavlar arasında öğrenci bazında farklılıkların oluşabilmesi	1	4.3		
Toplam		23	100.0	23	100.0

Yapılan çalışmada fen bilimleri öğretmenlerinin ortaöğretime geçiş ortak sınavlarına ilişkin kaygılarına ilişkin görüşler; soruların özellikleri açısından, teknik açıdan, öğrenci açısından ve öğretmen açısından kategorileri altında toplanmıştır. Öğretmenlerin kaygıları; bazı soruların hatalı olması veya kavram yanılgısı içermesi (%8.7), kazanımların ağırlıklarına paralel soruların olmaması (%8.7), soruların daha kaliteli hazırlanması gerekliliği (%8.7), geçerli ve güvenilir ölçme aracı olmaması (%8.7) ve





kopya haberlerinin endişe yaratması (%8.7) yönündedir.

Ö10: *Branşımınla ilgili olarak soruların kalitesi son derece kötü, bunun da geçerli ve güvenilir bir ölçme olmadığı inancındayım... Bunun dışında bir kaygım yok...*

Ö9: *Test yönteminin eksik bir yöntem olduğunu düşünüyorum. Konuyu bilen ve bilmeyen öğrenciyi ayırt etmede yetersiz bir yöntem bence.*

Ö7: *Evet, fen açısından soruların nerelerden çıkacağını tam kestiremiyoruz. Aynı zamanda kazanımların sayısı ile sınavdaki soruların konu dağılımı hiç ilişkili ve tutarlı değildi. Nisan ayındaki sınav da böyle olursa sıkıntı olur.*

Ö5: *Tek kaygım soruların daha özenilerek hazırlanması sistemi eski sistemlere göre daha olumlu ama sınavın geçerlik-güvenirlik açısından daha uzman eller tarafından hazırlanması gerektiğini düşünüyorum ikinci sınavda da kendi branşımın hatalı soruları ve kavram yanlışlarını görme kaygısını taşıyorum.*

Ortaöğretime geçiş ortak sınavlarının öğrenciler üzerindeki etkilerine ilişkin öğretmen görüşlerine ilişkin veriler Tablo 7’de yer almaktadır.

**Tablo 7. Ortaöğretime Geçiş Ortak Sınavlarının Öğrenciler Üzerindeki Etkilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri**

Kod	f	%
Değişikliğe neden olma	13	81.3
Değişikliğe neden olmama	3	18.7
<b>Öğrenciler Üzerindeki Etkileri</b>		
Kod	f	%
Sınav öncesi kaygıların artması	5	23.8
Daha fazla çalışmaya başlama	2	9.5
Sınavdan sonra motivasyonun azalması	2	9.5
Sınavdan sonra rahatlama yaratması	2	9.5
Sınavlardan sonra kaygının azalması	1	4.8
Davranışları farklılaşma	1	4.8
Heyecanın artması	1	4.8
Sınava yönelik güvenirliliği azaltma	1	4.8
Üst düzey öğrencileri teşvik etme	1	4.8
Alt düzey öğrencileri okuldan uzaklaştırma	1	4.8
Kafalarını karıştırma	1	4.8
Başarılı öğrencilerde umutsuzluk ve yılgınlık olması	1	4.8
Sürekli baskı hissetme	1	4.8
Testlere yönelik ilginin artması	1	4.8
Toplam	21	100.0

Yapılan çalışmada fen bilimleri öğretmenlerinden 13’ü ortaöğretime geçiş ortak sınavlarının öğrenciler üzerindeki değişikliğe neden olduğunu ve 3’ü herhangi bir değişiklik yaratmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenler ortaöğretime geçiş ortak sınavlarının öğrenciler üzerindeki değişiklikleri; sınav öncesi kaygıların artması (%23.8), daha fazla çalışmaya yöneltmesi (%9.5), sınavdan sonra motivasyonun azalması (%9.5) ve sınavdan sonra rahatlama yaratması (%9.5) şeklinde ifade etmişlerdir. Bu ifadelerin yer aldığı örnek öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö4: *Oldu diyebilirim çünkü öğrenciler yılda iki kez merkezi sınav olacağını bilinceyle daha çok hazırlıklı olma ve çalışma gayretindedir.*

Ö1: *Herhangi bir değişikliğe neden olmadı.*

Ö2: *Kesinlikle. Öğrencilerimin sene başındaki halleri ile sınav yaklaştığındaki gösterdikleri davranışlar çok*

farklıydı. Bazı öğrencilerim fazlasıyla heyecanlandılar. Belki çalışmalarını uzun bir sürece yayılsa idi daha iyi olacaktı.

Ö3: Seviye olarak üst düzeyde olan öğrencileri biraz tetiklediğini düşünüyordum. Ancak alt seviye öğrencileri tamamen okuldan uzaklaştıran bir sistem. Öğrencilerin bu şüpheli ve öğretmenlerinin bile açıklamakta zorlandığı soruları görünce sınava olan güvenlerinin azaldığını düşünüyorum.

Ö6: Evet. Yeni bir sınav sistemine ilişkin öğrencilerin de kafaları karıştı. Sık sık sınav sistemlerinin değişmesi en büyük olumsuzluk gereksiz kayıplara neden oluyor.

Tablo 8’de ise ortaöğretime geçiş ortak sınavlarının öğrenciler sınavı yönelik kaygı düzeyleri üzerindeki etkilerine ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

**Tablo 8. Ortaöğretime Geçiş Ortak Sınavlarının Öğrenciler Sınava Yönelik Kaygı Düzeyleri Üzerindeki Etkilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri**

Kod		f	%	f	%
Değişikliğe neden olma (11)	Kaygılarında artma olması	4	33.3	10	83.3
	İlk uygulama olmasından dolayı belirsizlik	3	25.0		
	Yeni puanlama sistemi olması	1	8.3		
	Konu dağılımlarının bilinmemesi	1	8.3		
	Sınav kaygısının zamana yayılması	1	8.3		
Değişikliğe neden olmama (5)	Soruların kolay olması	1	8.3	2	16.7
	Yapılan etkinliklerden çıkması	1	8.3		
Toplam		12	100.0	12	100.0

Fen bilimleri öğretmenlerinin büyük çoğunluğu (11) ortaöğretime geçiş ortak sınavlarının öğrenciler sınavı yönelik kaygı düzeyleri üzerinde değişikliğe neden olduğunu ifade ederken, bir kısmı (5) ise değişikliğe neden olmadığını ifade etmiştir. Öğretmenler değişiklikleri; kaygılarında artma olması (%33.3) ve ilk uygulama olmasından dolayı belirsizlik (%25.0) şeklinde belirlemişlerdir. Bununla birlikte değişiklik olmadığını belirten öğretmenler, soruların kolay olmasından (%8.3) ve yapılan etkinliklerin çıkmasından (%8.3) dolayı bir değişiklik olmadığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin kaygı düzeyleri hakkında öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö7: Kasım sınavına kadar akademik başarısı en düşük düzeyde olan öğrencimiz bile sınava kadar ders çalıştı, dikkatli dinledi. Sınavdaki soruları gördükten sonra hala motive olamamış öğrenciler var. Özellikle iyi öğrenciler nasıl olsa çalışsak da çalışmayan bize yetişiyor düşüncesi oluştu. Zayıf durumdakiler de nasıl olsa çalışmadan da yapıyorum rahatlığı meydana geldi.

Ö8: Evet. Sınav kaygıları çok daha aza indi, ancak bu durum sınava verdikleri önemde azalmasına ve dolayısıyla ders çalışma tempolarında azalmalara neden oldu.

Ö11: Sınava girene kadar evet kaygıları vardı. Ama sonrasında kaygılarının yersiz olduğunu düşündüler.

Ö12: Öğrencilerin kaygı düzeylerinde onları olumsuz etkileyecek ölçüde değişiklikler oldu. Aynı zamanda kasım ayındaki ilk merkezi sınavdan sonra bu gelecek kaygısına dönüştü.

Ö13: Evet oldu, örneğin aynı derste öğretmenin yaptığı sınav ile merkezi sınava girerken öğrencinin iki sınavda aldığı sonuçlar bize ne kadar kaygılı olduklarını göstermektedir.

Fen bilimleri öğretmenlerinin ortaöğretime geçiş ortak sınavlarına ilişkin önerileri ilişkin veriler Tablo 9’daki gibidir.

Çalışmadan elde edilen verilere göre öğretmenlerin ortaöğretime geçiş ortak sınavlarına ilişkin önerileri; sınavın uygulanışına, sorulara ve kapsama ilişkin öneriler şeklinde kategorileştirilmiştir. Sınava ilişkin uygulamalara yönelik önerilerde, “BEP öğrencileri için formüller düşünülmesi” (%6.9) ve “tüm sınavlar MEB tarafından yapılmalı” (%6.9) önerilerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Sorulara ilişkin öneriler kategorisine baktığımızda, öğretmenler soruların daha nitelikli hazırlanması gerektiği (%6.9) önerisinde bulunmuşlardır. Verilerin analizinden elde edilen bir diğer kategori ise kapsama ilişkin önerilerdir. Öğretmenler tüm konulara eşit önem verilmesi (%6.9), soruların kapsam geçerliliğinin sağlanması (%6.9) ve uzman kişilerce soruların hazırlanması (%6.9) gerektiği önerilerinde bulun-



muşlardır. Önerilere ilişkin örnek öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö14: Soru kalitesi, ölçücülüğü (zorluk düzeyi) daha yüksek olmalı. Kapsam geçerliliği de yetersizdi. Sorular önceki yıllardaki SBS'den daha özensizdi. Sonuçların daha erken öğrenilmesi iyi olurdu. Branşlardaki soru düzey ve seviyesi de farklıydı.

Ö1: OSYM sınav uygulama kriterlerine uyarak OSYM sınavlarının uygulanmasında, kitapçıkların dağıtılmasında nasıl titiz davranıyorsa mebde aynı titizliği göstermeli. BEP'li öğrenciler için 15 dk uzatma yerine başka bir formül düşünülmeli. Sorular biraz daha nitelikli hazırlanmalı, bu süreçte de gereken hassasiyet gösterilmeli.

Ö2: Bu sistemin sağlıklı olacağını pek düşünmüyorum. Öğretmenler açısından zor bir durum. Müfredat zamanında yetiştirememeye korkusu var. Ayrıca 8. Sınıflarla daha çok vakit geçirmemize neden oluyor bu haliyle diğer sınıfları da ihmal etmiş olabiliyoruz. Benim görüşüm bu sınavların dönem sonlarında gerçekleştirilmesidir.

**Tablo 9. Öğretmenlerin Ortaöğretime Geçiş Ortak Sınavlarına İlişkin Önerileri**

Kategori	Kod	f	%	f	%
Sınavın Uygulanışına İlişkin	BEP öğrencileri için formüller düşünülmeli	2	6.9	14	48.3
	Tüm sınavlar MEB tarafından yapılmalı	2	6.9		
	Sonuçlar daha erken açıklanmalı	1	3.4		
	Kopya azaltılacak şekilde planlanmalı	1	3.4		
	ÖSYM sınav uygulamalarına benzer uygulamalar yapılmalı	1	3.4		
	Sınavlar dönem sonunda gerçekleştirilmeli	1	3.4		
	Sınavlar aynı gün yapılmamalı	1	3.4		
	Telefi sınavları olmamalı	1	3.4		
	5. sınıftan başlayarak uygulanmalı	1	3.4		
	Sınav daha profesyonel hazırlanmalı	1	3.4		
	Sınav sistemi değişiklikleri azaltılmalı	1	3.4		
Sorulara İlişkin	Gözetmenlik kısmında öğretmenlere daha fazla güvenilmeli	1	3.4		
	Sorular daha nitelikli hazırlanmalı	2	6.9		
	Sorular yıllık plan-okul seviyesi- ekonomik ve sosyal şartlar gözetilerek hazırlanmalı	1	3.4		
	Soru havuzları daha kapsamlı olmalı	1	3.4		
	Soru sayısı artırılmalı	1	3.4		
	Yanıtlar doğruyu götürmeli	1	3.4		
Kapsama İlişkin	Standart sapma göz önüne alınmalı	1	3.4		
	Hatalı soru olmamasında özen gösterilmeli	1	3.4		
	Tüm konulara eşit önem verilmeli	2	6.9		
	Soruların kapsam geçerliliği sağlanmalı	2	6.9		
	Uzman kişilerce sorular hazırlanmalı	2	6.9		
Müfredat sadeleştirilmeli	1	3.4			
Toplam		29	100	29	100

## Tartışma ve Sonuç

Yapılan çalışmada fen bilimleri öğretmenlerinin ortaöğretime geçiş ortak sınavlarına ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ders işleme sürecinde değişikliğe gittiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu süreçte öğretmenler test tekniğine/çözmeye yöneldiklerini, deney/etkinliklere daha az zaman ayırma başladıklarını, aktif öğrenme yaklaşımları yerine düz anlatıma yöneldiklerini ve konuları daha hızlı geçtiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca çalışmadan elde edilen bulgulara göre;

öğretim teknolojileri konusunda, fen bilimleri öğretmenlerinin neredeyse yarısı değişime giderken, diğer yarısı ise değişikliğe gitmediklerini belirtmişlerdir. Bu süreçte öğretmen görüşlerinden elde edilen verilere göre, öğretmenlerin deneylere ağırlık vermeye ve sunum ağırlıklı test çözmeye başladıkları tespit edilmiştir. Bu süreçte öğretim yaklaşımlarında ve teknolojilerinde gerçekleşen değişimin temel nedenlerden biri, öğretmenlerinde ifade ettiği üzere konuları yetiştirememe düşüncesidir. Benzer olarak Şad ve Şahiner (2016) elde ettiği bulgulara göre özellikle öğretmenler ve öğrenciler yeni sınav sisteminin öğretmenleri konuları yetiştirme telaşına girip, içeriği sıkıca takip etmeye zorlayacağını düşünmektedirler. Ayrıca Kahraman (2014) görüşmelerden elde ettiği verilerde sınav sürecinin olumsuz etkilerinden birinin öğretmenlerin müfredatı yetiştirememe endişesiyle ders işleyiş planlarını ayarlamaları olarak belirtmektedir. Yapılan çalışmada da bu duruma benzer olarak fen bilimleri öğretmenlerinin bazıları konuları yetiştirememe ihtimaline karşı öğretim yaklaşımlarında ve teknolojilerinde değişikliklere gitmişlerdir. Bu süreçte öğretmenler yapılandırmacı yaklaşım veya deneyler gibi öğrencilerin aktif olduğu yöntemler yerine, düz anlatım gibi öğretmenin aktif olduğu yöntemlere yönelmeler başlamıştır. Sekizinci sınıfta bu şekilde yöntemlerin kullanılması öğrencilerin bilgileri anlamlandırmasından çok ezberlemesine yöneltilmektedir. Kısa süreli bakıldığında olumsuz bir etkisi olmayacağı düşünülse de uzun vadede öğrenciler üzerinde olumsuz etkiler yaratacağı düşünülmektedir. Çünkü ezberlenen veya anlamlandırılmayan bilgiler bir süre sonra unutulacaktır. Bu duruma çözüm getirebilmek için, kazanımların uygun zamana yayılarak hazırlandığı düşünülerek yapılması planlanan deney ve etkinliklere öğretmenlerin yer vermesi gerektiği söylenebilir.

Yapılan çalışmada öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ölçme değerlendirme yaklaşımlarında değişime gitmedikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun sınav sisteminde yer alan çoktan seçmeli soru tarzını kullanması veya olumlu olarak görmesi (Güneş, Şener Dilek, Hoplan, Çelikoğlu ve Demir, 2010; Şahin ve Abalı Öztürk, 2014; Şad ve Şahiner, 2016), öğretmenlerde değişim yaşanmamasının önemli bir nedeni olabilir. Değişime giden fen bilimleri öğretmenleri ise; geçiş sınavlarına benzer soru tarzı (çoktan seçmeli) kullanmaya ve test sorularına ağırlık vermeye başladıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Yapılan sınavların çoktan seçmeli olduğu düşünüldüğünde, öğrencileri soru tarzında hazırlamak amacıyla bu şekilde bir yönelimin olması olağandır. Ayrıca çalışmadan elde edilen verilere göre fen bilimleri öğretmenlerinin tamamının konuları yetiştirdikleri ifade edilebilir. Ortaöğretime geçiş ortak sınavlarının öğretim programında yer alan kazanımlara ve ders saatlerine uygun olarak hazırlandığı düşünüldüğünde, dersleri yetiştirmeleri olağandır. Ancak bazı öğretmenler öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyelerindeki farklılıklara paralel olarak konuları yetiştirme sürecinde bazı çözümler bulmuşlardır. Bu süreçte, bazı öğretmenler bazı konuları hızlı geçerken, bazı öğretmenler ise etütle destekleme yaptıklarını belirtmişlerdir.

Yapılan çalışmada öğretmenlerin kaygılarından biri, kazanımların ağırlıklarına paralel soruların olmamasıdır. Ancak alanda yazında; Özden, Akgün, Çinicı, Sezer, Yıldız ve Taş (2014) ilk kez uygulanan MSOS'da yer alan fen bilimleri soruları inceledikleri çalışmada genel itibarıyla soruların öğrenme alanları ve kazanımları büyük ölçüde sağladığı sonucuna ulaşmışlardır. Benzer olarak Kaşıkçı, Bolat, Değirmenci ve Karamustafaoğlu (2015) sınav sorularının genel anlamda öğretim programındaki kazanımlarla örtüşüğünü ifade etmişlerdir. Bu bağlamda sınav sorularının kazanımlara uygun olarak hazırlandığı düşünüldüğünde; öğretmenlerin bu konuda olan endişelerinin zamanla azalacağı söylenebilir. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenler; bazı soruların hatalı olması veya kavram yanılgısı içermesi, soruların daha kaliteli hazırlanması gerekliliği ve geçerli-güvenilir ölçme aracı olmaması yönünde kaygılar duymaktadırlar. Yapılan ortak sınavların bazılarında hatalı soruların olabileceği düşünüldüğünde, öğretmenlerin bu kaygılarının normal olduğu ifade edilebilir. Soruları daha kaliteli olması ve buna paralel olarak geçerli-güvenilir ölçme aracı olması açısından MEB (2013b)'in belirttiği üzere ortak sınavlar orta ve uzun vadede açık uçlu soruları da içerecek hale dönüştürülecektir. Bu noktada daha geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı elde edileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda açık uçlu sorular ile öğrencilerin üst düzey bilişsel becerileri yoklanabilecek ve ayırt edicilikleri daha yüksek olan ölçme araçları kullanılmış olacaktır. Çalışmadan elde edilen sonuçlarda öğretmenlerin kaygı duyduğu bir diğer konu ise kopya haberlerinin endişe yaratmasıdır. Benzer olarak Şad ve Şahiner (2016) sınavla ilgili vurgulanması gereken bir diğer zayıf özelliğın sınav güvenliğine ilişkin sorunlar olduğunu belirtmiştir. Bu durum sınavların tüm il, ilçe ve köylerde gerçekleştirilmesinden kaynaklanmaktadır. Ancak sınavlarda görev alan sınav sorumlularının bu duruma imkan vermemeleri ile sorunun ortadan kalkacağı düşünülmektedir.

Yapılan çalışma sonucunda fen bilimleri öğretmenlerinin büyük çoğunluğu, ortaöğretime geçiş ortak sınavlarının öğrenciler üzerindeki değişikliğe neden olduğunu düşünmektedir. Öğretmenler ortaöğretime geçiş ortak sınavlarının öğrenciler üzerindeki değişiklikleri; sınav öncesi kaygıları arttırması, daha fazla çalışmaya yönelmesi, sınavdan sonra motivasyonun azalması ve sınavdan sonra rahat-



lama yaratması şeklindedir. Benzer olarak çalışmada fen bilimleri öğretmenlerinin büyük çoğunluğu ortaöğretime geçiş ortak sınavlarının öğrencilerin sınava yönelik kaygı düzeyleri üzerinde değişikliğe neden olduğu düşüncesindedir. Bu noktada gerçekleşen değişikliklerin; öğrenci kaygılarında artma olması ve ilk uygulama olmasından dolayı belirsizlik şeklinde olduğu söylenebilir. Kırkaplan (2015)'in belirttiği gibi TEOG sınavının ilk kez uygulanması, öğrencilerin bu sınavın onları nasıl etkileyeceği konusunda bir deneyimlerinin olmaması onlarda kaygıya sebep olabilmektedir. Ayrıca Kahraman (2014) gerçekleştirdiği çalışma sonucunda sınavın ilk uygulamasının öğrencilerde motivasyon kaybına yol açma gibi eksiklerinin olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda sınavın ilk defa uygulanmasına paralel olarak ortaya çıkan durumların sınav uygulamalarının artmasına paralel olarak zamanla ortadan kalkacağı ve sınavın olumlu etkilerinin devam edeceği düşünülmektedir. Çünkü öğretmenlerin belirttiği en önemli değişikliklerden biri olan sınav kaygılarının zamanla azalacağı düşünülmektedir. Benzer olarak Şad ve Şahiner (2016) çalışmalarında katılımcılardan, TEOG'da değerlendirme süreci yapıldığı için öğrencilerin kaygı düzeylerinin azalacağına ilişkin görüşler elde etmişlerdir.

Çalışmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenler BEP öğrencileri için formüller düşünülmesi gerektiği önerisinde bulunmuşlardır. Benzer olarak Özkan ve Özdemir (2014) çalışmalarında Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı doğrultusunda eğitim gören kaynaştırma öğrencilere yöneltilen soruların, kendi eğitim planları kapsamında hazırlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden gelen bir diğer öneri ise soruların daha nitelikli hazırlanması yönündedir. Alanda Gökulu (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada TEOG sınavında sorulan soruların yazılı sınavlarında sorulan sorulara nazaran daha çok üst düzey düşünme becerisi gerektiren sorular içerdiği sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda soruların nitelikli olduğu ifade edilebilir. Bununla birlikte bu konuda çalışmaların yapılmasının alana katkı sağlayacağı da açıktır. Öğretmenler tarafından yapılan önerilerden diğerleri ise; tüm sınavlar MEB tarafından yapılması, uzman kişilerce soruların hazırlanması, tüm konulara eşit önem verilmesi ve soruların kapsam geçerliliğinin sağlanması şeklindedir.

Çalışmada öğretmenlerin görüşlerinde ifade ettikleri üzere; yanlış cevaplar doğru cevap sayısını etkilemeyecek şekilde düzenlenmesi bazı aksaklıklara neden olabilmektedir. Benzer olarak Özkan ve Özdemir (2014)'in çalışmalarında öğretmenler; şans faktörüne karşı düzeltme formülü uygulaması ve yeni sınav sistemi ile ortadan kalkmasının sınavın geçerlik ve güvenilirliğini olumsuz yönde etkilemesinden dolayı endişe duymaktadırlar. Bu duruma paralel olarak yapılacak olan sınavlarda düzeltme formülünün uygulanmasına yönelik adımlar atılabileceği önerisinde bulunulabilir. Ayrıca bu konuda çalışacak araştırmacılara yönelik olarak; fen bilimleri öğretmenleri ile tekrardan görüşülüp sonuçların paylaşılması ve öğretmenlerin 2018 yılında uygulanacak yeni uygulama sonucunda ortaya çıkan bu görüşlerinin nasıl değiştiğine yönelik çalışmaların gerçekleştirilmesinin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## Kaynakça

- Atila, M. E. ve Özeke, Ö. F. (2015). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınavı: fen bilimleri öğretmenleri ne düşünüyor?. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 124-140.
- Erol, H. (2015). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınavı (TEOG) TC İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi sınav sorularının öğrenci çalışma kitabıyla ilişkisi açısından bir inceleme. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10/11, 607-628.
- Gökulu, A. (2015). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin yazılı sınav soruları ile TEOG sınavlarında sorulan fen ve teknoloji sorularının yenilenmiş bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(2), 434-446.
- Güneş, T., Şener Dilek, N. Hoplan, M. Çelikoğlu, M. ve Demir, E. S. (2010). Öğretmenlerin alternatif değerlendirme konusundaki görüşleri ve yaptıkları uygulamalar. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*. Kasım 2010, Antalya-Türkiye, ISBN: 978 605 364 104 9.
- Kahraman, İ. (2014). Merkezi ortak sınav uygulamasının etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Tunceli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 53-74.
- Karaca, M., Bektaş, O., ve Armağan, F. Ö. (2015). 8. sınıf öğrencilerinin merkezi sınavlarda sorulmayan fen bilimleri konularına yönelik görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 63-86.
- Karadeniz, O., Eker, C. ve Ulusoy, M. (2015). TEOG sınavındaki TC İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine ait soruların kazanım temelli olarak değerlendirilmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(18), 115-134.
- Kaşıkcı, Y., Bolat, A., Değirmenci, S. ve Karamustafaoğlu, S. (2015). İkinci dönem TEOG sınavı fen ve teknoloji sorularının bazı kriterlere göre değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 225-232.
- Kırkaplan, M. (2015). *Temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) ile ilgili 8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygı düzeylerinin incelenmesi*. Tezsiz yüksek lisans projesi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2013a). *2013-2014 eğitim-öğretim yılı ortaöğretime geçiş ortak sınavları e-kılavuzu*.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2013b). *Temel eğitimden ortaöğretime geçiş*. <http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2013/bigb/tegitimdenoogretimegecis/sunum.pdf> adresinden 16.02.2016 tarihinde edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2014). *2014-2015 öğretim yılı ortak sınavlar e-kılavuzu*.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2016). *2015-2016 öğretim yılı ortak sınavlar e-kılavuzu*.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2018). *Liselere geçiş yönergesi hazırlandı*. <http://www.meb.gov.tr/liseler-gecis-yonergesi-hazirlandi/haber/15997/tr> adresinden 08.05.2018 tarihinde edinilmiştir.





- Özden, M., Akgün, A., Çinici, A., Sezer, B., Yıldız, S. ve Taş, M. M. (2014). Merkezi sistem ortak sınav fen bilimleri sorularının Webb'in bilgi derinliği seviyelerine göre analizi. *Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 4(2), 91-108
- Özkan, M. ve Özdemir, E. B. (2014). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin ve öğretmenlerinin ortaöğretime geçişte uygulanan merkezi ortak sınavlara ilişkin görüşleri. *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*, 7(10), 441-453.
- Öztürk, F. Z. ve Aksoy, H. (2014). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş modelinin 8. sınıf öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi (Ordu ili örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 439-454.
- Şad, S. N. ve Şahiner, Y. K. (2016). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sistemine ilişkin öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri. *İlköğretim Online*, 15(1), 53-76.
- Şahin, Ç. ve Abalı Öztürk, Y. (2014). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 123-142.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

**RESEARCH ARTICLE****IMPACT OF TEACHING COHESIVE DEVICES ON L2 STUDENTS' LANGUAGE ACCURACY IN WRITTEN PRODUCTION**

---

*Mohammad Nasim Tahsildar<sup>a</sup>, Zailin Shah Yusoff<sup>b,\*</sup>*

---

**ABSTRACT**

A well-written text is not only grammatical, but also cohesive and coherent. Cohesive devices play the most basic role in cohesion of a text and should be taken into consideration in teaching writing. This paper reports on a study investigating the impact of teaching academic text cohesive devices on L2 students' language accuracy in written production. The main objective of the study is to find out if teaching cohesive devices would enhance students' prior knowledge and subsequently result in increased written language accuracy. Based on a pre-post-test research design, 40 students enrolled in English for Academic Purposes course at a university in Malaysia were engaged as participants. A note-taking test was conducted prior to and post-intervention. The intervention consisted of lessons on academic text cohesive devices. The data was then analysed and reported using descriptive statistics and paired sample t-test. From the findings, it is clear that there is an increase in the minimum and maximum scores as well as in the mean scores between the pre- and post-test. More importantly, there is evidently a significant improvement in the participants' post-test language accuracy as evaluated through number of error-free t-units. In sum, the teaching of academic text cohesive devices does have a significant impact on language accuracy in written production. Hence, this study recommends L2 learners' prior knowledge activation to enhance written language accuracy.

16

**Keywords:** Academic text, Cohesive devices, Language accuracy, L2, Note-taking**ARTICLE INFO**

Received: 2 June 2018  
Revised: 18 June 2018  
Accepted: 25 June 2018

DOI: 10.31805/acjes.430006

<sup>a</sup> PhD student at Education Faculty, Northeast Normal University, Renmin Street No. 5268, Changchun, Jilin Province, China.  
E-mail: nasim83.angel@gmail.com, Tel: 008613244428641  
 <https://orcid.org/0000-0001-5559-7228>

<sup>b</sup>Corresponding Author: **Zailin Shah Yusoff**, Centre for Modern Languages & Human Sciences, Universiti Malaysia Pahang, Lebuhraya Tun Razak, 26300, Gambang, Pahang, Malaysia.  
E-mail: zailinshah@ump.edu.my  
 <https://orcid.org/0000-0002-9300-2771>

E-ISSN: 2602-3342  
Copyright © ACJES





## ARAŞTIRMA MAKALESİ

# BAĞLAŞIKLIK ARAÇLARININ ÖĞRETİMİNİN İKİNCİ DİL ÖĞRENCİLERİNİN YAZILI DİL ÜRETİMLERİNE ETKİSİ

Mohammad Nasim Tahsildar<sup>a</sup>, Zailin Shah Yusoff<sup>b,\*</sup>

### ÖZET

İyi yazılmış bir metin yalnızca dil bilgisi kurallarına uygun değil, aynı zamanda da bağlaşik ve bağlaşiklıdır. Bağlaşiklik araçları bir metnin bağlaşiklı olmasında en temel görevi üstlenir ve yazma eğitimi verilirken mutlaka dikkate alınmalıdır. Mevcut çalışma, akademik metin bağlaşiklik araçlarının öğretiminin ikinci dil öğrencilerinin yazılı üretimlerinin dil doğruluğu üzerine etkilerini incelemesini rapor etmektedir. Çalışmanın ana amacı, bağlaşiklik araçlarının öğretiminin öğrencilerin geçmiş bilgilerini geliştirip geliştirmeyeceği ve nihayetinde yazılı dil doğruluğunu artırıp artırmayacağını belirlemektir. Ön-test, son test araştırma deseniyle kurgulanmış çalışmada Malezya'daki bir üniversitede Akademik Amaçlar için İngilizce dersini alan 40 öğrenci katılımcı olarak yer almıştır. Çalışmada, uygulama öncesi ve sonrasında bir not-alma sınavı yapılmıştır. Yapılan uygulamada öğrencilere bağlaşiklik araçlarını içeren dersler verilmiştir. Veriler betimsel istatistik ve bağımlı iki örnek t-testi kullanılarak incelenmiş ve rapor edilmiştir. Ön ve son test sonuçlarının incelenmesiyle elde edilen bulgular azami ve asgari puanlarda ve ortalamalarda artış olduğunu açıkça ortaya koymuştur. Daha da önemlisi, katılımcıların hatasız t birimlerinin değerlendirilmesiyle bulunan son-test dil doğruluğundaki belirgin iyileşme bulgularıdır. Sonuç olarak, akademik metinlerde bağlaşiklik araçlarının öğretiminin yazılı dil üretimi üzerinde belirgin derecede bir etkisi olduğu söylenebilir. Bu yüzden, mevcut çalışma ikinci dil öğrencilerinin yazılı dil doğruluğunun geliştirilebilmesi için geçmiş bilgilerinin etkinleştirilmesi gerekliliğini önermektedir.

17

**Anahtar Kelimeler:** Akademik metin, Bağlaşiklik araçları, Dil doğruluğu, İkinci dil, Not alma

#### MAKALE HAKKINDA

Gönderim Tarihi: 2 Haziran 2018  
Revize Tarihi: 18 Haziran 2018  
Kabul Tarihi: 25 Haziran 2018

DOI: 10.31805/acjes.430006

<sup>a</sup> Eğitimi Fakültesi Dr. Öğrencisi, Northeast Normal University, Renmin Street No. 5268, Changchun, Jilin Bölgesi, Çin.  
E-mail: nasim83.angel@gmail.com, Tel: 008613244428641  
<https://orcid.org/0000-0001-5559-7228>

<sup>b</sup> Sorumlu Yazar: Zailin Shah Yusoff, Centre for Modern Languages & Human Sciences, Universiti Malaysia Pahang, Lebuhraya Tun Razak, 26300, Gambang, Pahang, Malaysia.  
E-Mail: zailinshah@ump.edu.my  
<https://orcid.org/0000-0002-9300-2771>

E-ISSN: 2602-3342  
Copyright © ACJES

---

## Introduction

---

As the first criteria in writing a text (Mikhchi, 2011), cohesion is a feature that provides intact continuation by connecting clauses and sentences together (Coskun, 2011, p. 892). Organizing sentences of a text is not like putting up bricks one upon another for there are relationships between the sentences. So, in writing a well-organized text, both cohesion and coherence must be carefully considered (Aidinlou, 2012). Beaugrande (1995) also asserts that, in linguistics, a text is a communicative part of a language including seven standards including cohesion as the first standard, which syntactically and lexically, joins the text together to create textual unity.

The idea of text cohesion was first established in Halliday and Hasan's (1976) work. They investigated what brought cohesion into a single text, and recognized five cohesive relations that could signal relationships between sentences in a text. These relations are reference, ellipsis, substitution and conjunction, which make use of elements such as coordinating and subordinating conjunctions, as well as conjunctive adverbials and finally lexical cohesion (Shea, 2009). Grammarians and researchers described and grouped these cohesive devices as 'connectives' (Pander & Sanders, 2006), 'conjunctive adverbials' (Chen, 2006) 'transitional words and phrases', 'conjuncts' (Quirk et al, 1985) and "discourse markers" (Blakemore, 2002). These phrases are often used interchangeably to refer to words and phrases that signal to the listener or reader the direction of the text (Shea, 2009). In this study, the term 'academic text cohesive devices' is used throughout.

The main function of academic text cohesive devices is to connect linguistic features such as sentences, paragraphs and are classified as time order, sequence, addition, generalization, comparison-and-contrast as well as cause and effect cohesive devices (Quirk et al, 1985). Chu (2010) also classifies cohesive devices into four groups: conditional, adversative, coordinative, and cause-and-effect. Academic text cohesive devices conjoin linguistic components, such as sentences, paragraphs and even larger parts of a text (Quirk et al, 1985). They are either one-word item such as however or therefore or fixed word combinations for example, on the other hand. With the help of these devices, the listener or the reader is able to connect units together and make sense of the text (Altenberg & Tapper 1998). Dorn and Suffos (2005) add that academic text cohesive devices are language tools, which makes the text meaningful and the message clear. To have cohesion and make ideas clear and flow smoothly in a text, cohesive devices are required and they act as signals to give direction and to show where the text is going (Shea, 2009). These devices also support the process of extracting meaning from texts (Dorn & Suffos, 2005), mark meaningful relationships and eventually help in text comprehension (Brown, 1999). Essentially, these devices are words or phrases which show the transition or movement from one idea to another between clauses, sentences and paragraphs of a text (Biber, et al., 1999; Liu, 2008; Peacock, 2010).

Numerous empirical researches have been conducted to show the role of cohesive device in English language compositions either among native speakers or non-native speakers of English. The results can be seen as contradictory (Aidinlou, 2012; Emad, 2014; Hinkle, 2001; Izumi 2011; Mckay, 2007; Zhang, 2000). Emad (2014) and Jalilifar (2008) assert that studies on the relationship between the use of cohesive devices and quality of writing are not consistent and more studies are required to be conducted to show a more significant relationship between the two. For example, some studies (Aidinlou, 2012; Emmanuel, 2013; Liu & Braine, 2005) show positive relation between use of cohesive devices and quality of writing while findings from Castro 2004; Zhang 2000) do not show any relations between cohesive devices and quality of composition.

In addition to the conflicting results, Mckay (2007) states that use of academic cohesive devices might be much different in text types than with individual writers. To examine the above hypotheses, further research is required both across different L2 writers and across different writing tasks.

### *Cohesion and Coherence*

Writing cohesively has not only remained a challenge among ESL/EFL learners but is even a key concern to native English speakers as well (Liu & Braine, 2005; Hinkel, 2001; Zhang, 2000). Rese-



arch shows that cohesive devices are essential tools that have L2 learners' write cohesively. Hinkel (2001) asserts that cohesive devices play an important role in L2 academic written texts. Emmanuel (2013) also states that cohesive devices are important tools that a writer uses to help the reader keep the development and flow of information in a text because they are used to signal to the reader the relationship between the current and former idea.

According to Emad (2014), studies on cohesive devices can be classified into three main categories. In the first category, researchers try to count and compare the overall frequencies of cohesive device used in native speakers' and non-native speakers' written texts. In total, the findings of first category suggest that non-native speakers use more cohesive devices than native speakers. For instance, Hinkel (2001) compares the use of a type of cohesive device in academic compositions written by English native students and non-native students. The results show that non-native students use significantly more sentence cohesive devices in comparison to native students. Nartia, Sato and Sugiura (2004) also investigate the use of twenty five logical cohesive devices in the writings of Japanese students with a high level of English proficiency as well as in the writings of native English speakers in two sub corpora of the International Corpus of Learners English. They find that Japanese EFL students significantly overuse logical cohesive devices, especially at the beginning of sentences. The result also reveal that some cohesive devices are used more frequently by EFL students than other devices, such as the contrastive cohesive devices yet and instead. In addition, Simcikaite, (2012) in his investigation between native speakers of English and non-native speakers (Lithuanian learners) compares the use of cohesive devices. He finds that Lithuanian learners of English tend to use more cohesive devices in their academic essays . More particularly, Simcikaite's study reveals that out of fifteen cohesive devices in the corpora, the Lithuanian learners use inference and sequencing cohesive devices such as then and so much more than native learners.

In the second category, studies have examined the use of cohesive devices within different genres of writing, such as argumentative and expository writing. Findings suggest that L2 learners tend to use a particular set of cohesive devices depending on the type of writing assignment. For instance, Rahimi (2011) examines the frequency and type of cohesive devices used by Iranian undergraduate EFL learners in two types of writing: argumentative and expository. Findings show that elaborative cohesive devices, specifically and, are the most frequently used whereas conclusive cohesive devices are the least used in both types of writing. Izumi (2011) on the other hand examines how Japanese English language learners create cohesion in their written texts. The results indicate that the way that Japanese English learners use cohesive devices in their written texts depends upon their knowledge of cohesive devices equivalents in their own language. Those cohesive devices which have Japanese equivalent are used more frequently while the use of cohesive devices which do not have their equivalents is restricted. In the end he suggests conscious instruction of cohesive devices as a remedy to this problem.

Finally, studies in the third category explore the relationship between the use of cohesive devices and the overall ESL writing quality or writers' language proficiency levels. In general, however, findings of the studies have been inconsistent and contradictory (Emad, 2014). Some studies show a significant relationship between the frequency and type of cohesive devices used and the overall writing quality of L2 texts while others demonstrate no such correlation. For example, Aidinlou (2012) examines the impact of cohesive devices instruction on 20 Iranian learners' writing ability in two control and treatment groups. The treatment group receive instructions on cohesive devices while the control group does not. The result reveals a significant impact of teaching cohesive devices on in enhancing students' awareness and sensitivity of text and consequently raising their writing levels. Thus, Aidinlou recommends that the teaching of cohesive devices to EFL learners require more attention and research. Emmanuel (2013) also conducts a study to find if the use of cohesive devices can enhance effective academic writing such as laboratory reports, field trip and final year project reports. He examines different views of scholars in his study. The results show that cohesive devices are essential linguistic devices that lead the reader to the direction of the flow of text. In addition, Jalilifar (2008) investigates the way Iranian students use cohesive devices in their descriptive compositions. Without any instruction, he gives the participants a topic to write a descriptive composition per week for eight weeks. In the end, Jalilifar collects 598 compositions to analyse. The results demonstrate that students utilize cohesive devices with different degrees of occurrence. Elaborative cohesive devices are the most frequently used followed by inferential, contrastive and causative cohesive devices. The findings also show a direct positive relationship between the use of cohesive devices and the quality of writing. Furthermore, Liu and Braine (2005) examine the use of cohesive devices used in the argumentative writing of fifty Chinese undergraduate students. Besides

a quantitative analysis of how frequently the Chinese participants use cohesive devices in their compositions, the study is also aimed to determine whether or not there is a relationship between the frequency of cohesive devices and quality of writing. After counting the number of cohesive devices, the researchers correlate the total number of cohesive devices used by students with their writing scores. The findings show that there is a significant relationship between the quality of students' compositions and a higher use of cohesive devices in general and lexical devices, references, and conjunction devices in particular.

However, Castro (2004) who evaluates the use of grammatical and lexical cohesive devices in low, mid and high rated essays written by thirty homogenous Pilipino EFL students contradict and say that there is no significant difference in the total number and type of cohesive devices used by students at the three levels of language competence. Zhang (2000) also conducts a quantitative and qualitative analysis of the use of cohesive devices in one hundred and seven expository compositions of Chinese undergraduates and finds no significant relationship between the frequency of cohesive devices and quality of writing.

In sum, studies have shown that non-native students use more cohesive devices in their writing than English native students. In addition, it is also highlighted that different genres of writing require different use of cohesive devices. However, studies on the relationship between the use of cohesive devices and quality of writing are not reasonably consistent and more studies to find a significant correlation between the use of cohesive devices and quality of composition among the non-native speakers are required (Aidinlou, 2012; Emad, 2014 and Julilifar, 2008).

### *Language Accuracy*

Lennon (1990: 390) defines language accuracy as the ability to produce error-free speech. Accuracy is the conformity of second language knowledge, which targets language norms, and it primarily relates to L2 knowledge representation as well as the level of analysis of internalized linguistic knowledge (Wolfe-Quintero et al. 1998: 4). Hammerly (1991) also explains accuracy as almost the oldest, most obvious and the very consistent construct of the triad, which shows the degree of deviancy from a certain norm. Deviations from the norm are typically considered as errors. James (1998; Polio 1997). Accuracy is a concept that is generally used to evaluate L2 learners both in second language acquisition research as well as in L2 education contexts (Housen, 2009). Polio (1997), Wolfe-Quintero, Inagaki and Kim (1998) introduce three measures as best to gauge the level of accuracy: the number of error-free T-units, error-free T-units per T-unit and the number of errors per T-unit. They emphasize that the first two measures are more effective in measuring the intermediate and advanced level learners' accuracy because it is not very easy to find error-free units in writing production of low-level learners. What these measures have in common is that they provide information in global, general terms, like the total number of words and the number of clauses or errors per T-unit, without further specifying the nature of the words, clauses or errors involved (Kuiken, 2006).

According to Polio (1997), a T-unit in linguistics is defined as an independent clause plus all its dependent clauses and error free T-unit can be referred to as an independent clause, which is free from lexical and grammatical errors. The number of errors in each T-unit specifies overall accuracy of the learners, but this measure does not tell us about the nature of the errors. For example, it does not tell us about the type of errors and how serious they are. Thus, it is better to make a more distinction regarding the degree of seriousness as well as the types of errors that the learners make, such as lexical problems, morpho-syntactic errors, spelling mistakes and so on (Kuiken, 2006).

Several studies have investigated language accuracy using T-units. Tavakoli and Rasekh (2011) evaluate the effects of two task types; argumentative and instruction writing task on three aspects of language production which are fluency, complexity, and accuracy. In the study, one hundred sixty eight intermediate students of English are randomly selected and divided into two task type groups. With respect to accurate language use in written tasks, four measures (error free T-units, error free T-units percentage, error free clauses, and error free clauses percentage) are used in this study. The results show that in terms of fluency and accuracy the participants in the instruction- task group performed much better than the participants in argumentative-task group. In total, based on the analysis, results for accuracy denote that argumentative essays were more accurate than instruction essays. In addition, Samaeel and Kashani (2011) also examine the impact of task complexity on EFL learners' narrative writing task performance. One hundred seven Iranian EFL learners participate at this study. The ratio of error-free T-units per total T-unit (accuracy) is used to assess accuracy of L2



written narratives. The findings of the study reveal that the impact of both task complexity and language proficiency with respect to complexity and accuracy, were found significant. A comparison of the performances in terms of accuracy indicates that the participants on the complex task performed better than the participants on the simple task. Moreover, Kuiken (2006) conducts a study to examine the impact of task complexity on L2 learners' writing proficiency. 84 Italian and 75 French college students participate in his study. Kuiken uses T-units to measure the participants' accuracy in terms of types of errors. The results reveal a main impact of task complexity on lexical errors. Both Italian and French participants in the complex task produce fewer lexical errors in their written productions. It implies that the general increase of accuracy is mostly due to a decrease of lexical errors.

Thus, research shows that several measures have been proposed and used in second language learning in order to assess linguistic performance. However, in some circumstances it is preferred to use measures of a more specific characteristic such as using error-free T-units to measure the accuracy level of intermediate or advanced learners. On the other hand, most of the studies using error-free T-unit as a measurement have often been associated with assessing language accuracy to inform writing research. So, using error-free T-units as a measurement, this study proposes to look at language accuracy of the written production from listening input in a note-taking note-making activity.

## Method

As part of a bigger experimental study on cohesive devices and listening comprehension, the current study examined the impact of teaching academic text cohesive devices on L2 students' language accuracy in their written production of a listening comprehension input. This study was guided by the following research questions:

1. Does the input on academic text cohesive devices influence the language accuracy of L2 students in their written production?
2. Is there significant improvement in the participants' written production after receiving input on academic text cohesive devices?

## Procedure

The data for this study was obtained from one intact group through a pre-test post-test design (Table 1). This design used the subjects as their own controls and to reject the need for a control group design (Bell, 2010). Seliger and Shohamy (1989) claimed that the usefulness of this design was that it controlled a number of inessential variables that could impact the homogeneity of subjects when more than one group was involved. To some degree, the design also controlled for attrition or loss of subjects. Since the same group was used for both pre-test and post-test, it did not need to be matched to another group.

**Table 1.** Research Design of This Study

Groups	Pre-test	Treatment	Post-test
One group (n= 40)	0	X (Listening Test)	0

The participants of this study were 40 first year students enrolled in the English for Academic Communication (EAC) course at Universiti Malaysia Pahang. There were 15 male and 25 female participants with ages ranging between 19 to 24 years old. Table 2 illustrates the demographic data of the participants.

Prior to the treatment, in which participants were taught academic text cohesive devices over a period of 4 weeks, a pre-test was administered. A listening test which was aimed at investigating the effect of treatment on language accuracy was used as the pre- and post- test.

The test comprised of three questions. Each question in the test assessed the participants' language accuracy through their note taking of the listening input. The test format was as follows:

In the first question, the participants had to listen to a talk and take notes of what the speaker said.

Then they had to complete the notes using appropriate cohesive devices. In the second question, the participants had to listen to a lecture of two prominent people speaking. They were asked to take down notes on the similarities and differences of the two prominent peoples' lives and put it in a given table and finally in the third question, they were required to listen again to the lecture in Question 2 and write a compare and contrast summary about the two prominent people using the notes they took down in Question 2.

**Table 2.** Demographic Data of the Participants

Age	Gender		Total
	Male	Female	
19	6	13	19
20	2	3	5
21	6	7	13
22	0	1	1
23	0	1	1
24	1	0	1
Total	15	25	40

### Data Analysis Procedures

In the current study, the participants' language accuracy was measured through the calculation of error-free T-units in the pre-test and post-test. In order to ensure inter-rater reliability, two raters were engaged for this analysis. Twenty percent of the tests were

scored and reliability analysis was conducted. The Kappa agreement between the raters was 0.77 which signifies a moderate inter-rater reliability (Mackey & Gass, 2005). After achieving the reliability score, the researcher continued calculating the T-units individually.

### Findings

This study aimed to examine the impact of teaching academic text cohesive devices on L2 students' language accuracy in their written production. The participants' language accuracy level was investigated through the calculation of error-free T-units in the pre-test and post-test. According to the results, comparing language accuracy in the pre-test and post-test, the students performed significantly better in their post-test. The mean score of the post-test is much higher than that of the pre-test.

The results from the pre and post-tests were analysed using descriptive statistics and paired-samples t-test. The significance value for the paired samples t-test was set at  $p < 0.005$ . Table 3 lists the number of T-units as well as error-free T-units that every participant uses in written production.

**Table 3.** Pre- and Post-test T-units

Participants	Pre-test			Post-test		
	T-units	Error-free	Total %	T-units	Error-free	Total %
1	20	4	0.2	21	12	0.57
2	16	8	0.5	21	9	0.43
3	19	6	0.32	19	9	0.47
4	21	9	0.43	19	12	0.63
5	16	4	0.25	21	6	0.29
6	28	12	0.43	16	10	0.63
7	12	1	0.08	7	4	0.57
8	16	9	0.56	21	12	0.57





9	18	1	0.06	21	11	0.52
10	16	0	0	17	0	0
11	9	0	0	19	12	0.63
12	23	11	0.48	8	6	0.75
13	15	14	0.27	18	8	0.44
14	17	1	0.06	13	3	0.23
15	12	11	0.92	7	7	1
16	18	8	0.44	14	13	0.93
17	7	7	1	19	16	0.84
18	11	1	0.09	11	9	0.82
19	22	8	0.36	14	4	0.29
20	16	8	0.5	20	14	0.7
21	21	10	0.48	24	10	0.42
22	14	0	0	13	7	0.54
23	17	6	0.35	20	13	0.65
24	13	4	0.31	16	10	0.63
25	16	9	0.56	15	9	0.6
26	14	2	0.14	12	10	0.83
27	13	1	0.08	4	4	1
28	19	10	0.53	19	16	0.84
29	20	4	0.2	23	10	0.43
30	11	5	0.45	11	5	0.45
31	20	2	0.1	21	15	0.71
32	17	6	0.35	18	9	0.5
33	23	1	0.04	20	9	0.45
34	19	8	0.42	19	8	0.42
35	15	9	0.6	16	3	0.19
36	15	11	0.73	19	18	0.95
37	14	7	0.5	20	12	0.6
38	23	6	0.26	19	10	0.53
39	11	6	0.55	21	13	0.62
40	14	5	0.36	26	17	0.65
Total	661	225	0.35	682	385	0.58

Table 3 demonstrates that in the pre-test, the 6th participant's written production includes 28 T-units, which is the highest number of T-units in the pre-test. Among the 28 T-units, 12 (5.11%) are error-free. The lowest number of T-units in the same test is 7 and is written by participant number 17, while all 7 (2.98%) are error-free.

On the other hand, in the post-test, participant number 40 writes the most T-units which are 26 among which 17 (4.42%) are error-free while student number 27 writes the least T-units which are 4 and all 4 (1.04%) are error-free.

However, participant number 10 writes 16 T-units in the pre-test and 17 T-units in the post-test. Interestingly, there is no even a single error-free T-unit in his written production in any of the tests. More interestingly, this participant scores completely the same in noticing as well as listening comprehension with no improvements. He gets the same mark, which is 6 in both the pre-test and post-test of noticing and gets 10 in listening comprehension pre-test and post-test.

Unlike participant number 10, participant number 22 has the most improvement in language accuracy test. Among his 14 T-units in his pre-test, he has no error-free but in his post-test, he writes 7 T-units while all are error-free. Conversely, this participant's has no improvement in noticing scoring 9 in each of the tests. Besides, he declines in listening comprehension scoring 8 in the pre-test and 6.5 in the post-test.

Thus, the analyses show that participant number 10 who gets satisfying marks in listening comprehension as well as noticing is better at his listening proficiency than his grammar's. As for participant number 22, since he has the most improvement in his language accuracy, it can be concluded that his grammar proficiency is better than his listening proficiency.

In total, table 3 shows that the number of T-units in the pre-test is 661 among which 235 are error-free. Conversely, the total number of T-units in the post-test is 682, among which 385 are error-free.

A paired-samples t test is calculated to compare the mean pre-test score to the mean post-test score. Table 4 demonstrates statistical analysis of language accuracy of the participants' written production.

**Table 4.** Statistical Analysis of Language Accuracy

Paired Samples Statistics						
Mean	n	Std. Deviation	Std. Error Mean			
Pair 1 Pre EF T .348	40	.241	.038			
Post EF T .583	40	.221	.034			
Paired Samples Correlations						
Pair 1 Pre EF T / Post EF T	n	Correlation	Sig.			
	40	.330	.038			
Paired Samples Test						
Paired Differences						
Mean	Std. D	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Dif Lower Upper	t	df	Sig. (2- tailed)
Pair 1 Pre EF T - Post EF T	-.234	.268	-.042 .148	-5.52	39	.000

The mean on the pre-test is .348 (sd = .241), and the mean on the post-test is .583 (sd = .221). A significant increase from the pre-test to post-test language accuracy is found ( $t = -5.52$ ,  $p = .000$ ). The mean increase in the language accuracy between the pre-test and post-test is illustrated in Figure 1 below:

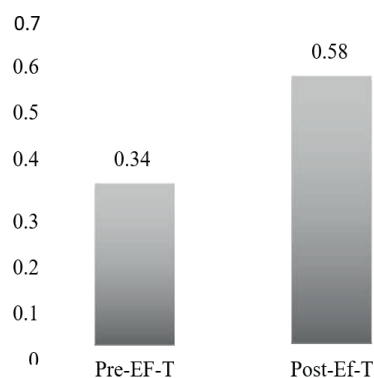


Figure 1. The mean difference in language accuracy between the pre-test and post-test.





The bar graph above (Figure 1) shows the mean for language accuracy in written production in the pre-test was 0.34 while in the post-test the mean was 0.58.

## Discussion

The current study tested the impact of teaching academic text cohesive devices on F2 students' language accuracy in their written production of a listening comprehension input. Based on the analyses, there was significant improvement in the students' language accuracy as signified in the pre-test and post-test scores.

The participants' language accuracy was assessed through calculating the number of error-free T-units in the pre-test and post-test. As shown in both Tables (3 & 4), analysis discovered statistically significant differences between the participants' pre-test and post-test results. Totally, as shown in Table (3), the number of error-free T-units in the post-test is much higher than the number of error free T-units in the pre-test, which indicate significant improvement.

More specifically, the findings of the current study indicate that when the learners were taught the academic text cohesive devices they were able to identify the key sentences. They used more and appropriate cohesive devices in their post-test written production, which led to a better flow of ideas considering the sequence and logical order of what they wrote. So it can be claimed that teaching cohesive devices prior to writing was effective in creating more cohesive writings by the participants and it could improve the overall quality of the writing accuracy.

The relationship between learning academic text cohesive devices roles and the level of the language accuracy in written texts as indicated in Table (4) is identified at ( $r = -5.52$ ,  $p = .000$  level of significance). It indicates that there is a strong correlation between knowledge academic cohesive devices and the ability to write more accurate text.

The findings of the current study are supported by Aidinlou (2012), who investigated the impact of teaching discourse markers as a type of cohesive devices on 20 Iranian learners' writing ability. Aidinlou finds and concludes that teaching text markers to the participants of his study enhanced their awareness and sensitivity of discourse and

consequently raised their writing levels. In addition, the result of this study is in line with Emad, (2014), Emmanuel (2013), Jalilifar (2008) and Liu and Braine's (2005) studies on the correlation between the use of cohesive devices and the quality of L2/FL learners writing abilities. They all find that cohesive devices are fundamental linguistic devices, which lead the readers to the direction of the flow of text. In general, these studies also conclude that there is a significant relationship between the higher use of cohesive devices and the quality of students' written production.

However, the findings of the current study are in contrast to several other studies. Castro, (2004), Aidinlou (2012), Emad (2014), Julilifar (2008) and Zhan, (2000) conclude that the use of cohesive devices and quality of writing are not soundly consistent and further studies should be done to come up with more significant correlation between them especially among the non-native speakers. Thus, the findings of the current study, add to previous studies denoting that knowledge of academic text cohesive devices significantly impacts L2 students' written language accuracy.

## Conclusion

A well-written text is not only grammatical, but also cohesive and coherent. Cohesion is the relation between elements as well as the connection of ideas in a text. Cohesion happens through the use of appropriate cohesive devices in a text. It is cohesion, which differentiates a text from non-text (Holliday & Hassan, 1976).

Research shows that there is a correlation between knowledge cohesive devices and L2 writing ability. More specifically, research has demonstrated that different genres of writing require different use of cohesive devices. In case of frequency, research highlights that non-native students apply more cohesive devices in their written production than do English native students. However, research also emphasise that this correlation should be investigated more specially in second language context. To provide much evidence, concentrating on grammatical cohesive devices, this study aimed at

investigating the impact of teaching academic text cohesive devices on L2 students' language accuracy in their written production of a listening comprehension output. The level of the accuracy was measured through the number of error-free T-units in the pre-test and post-test.

Based on the analysis, there was a significant difference in the students' language accuracy between the pre-test and post-test. So, the result claims that cohesive devices are essential tools that enhance L2 students' written language accuracy.

More specifically, the findings of the current study indicate that when the learners were taught the academic text cohesive devices they were able to identify the key sentences. They used more and appropriate cohesive devices in their post-test written production, which led to a better flow of ideas considering the sequence and logical order of what they wrote. So it can be concluded that teaching cohesive devices prior to writing was effective in creating more cohesive writings by the participants and it could improve the overall quality of the writing accuracy. The results of the study also imply that teachers should teach their students how to use academic cohesive devices in their academic writing. Moreover, it is implied that teachers should also help students understand certain grammatical structure in order to enhance their writing abilities.



---

## References

---

- Aidinlou, N. (2012). The effect of discourse markers instruction on EFL learners' writing. *World Journal of Education*, 2(2), 10-16.
- Altenberg, B., & Tapper, M. (1998). The use of adverbial connectors in advanced Swedish learners' written English. *Learner English on Computer*, 80-93.
- Bell, J. (2010). *Doing your research project: a guide for first-time researchers in education, health and social science*. 5th ed. Maidenhead: Open University Press.
- Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S. & Finegan, E. (1999). *Longman grammar of spoken and written English*. Harlow, UK: Longman
- Blakemore, D. (2002). *Relevance and linguistic meaning: The semantics and pragmatics of discourse markers*. Published in the United States by Cambridge University Press, New York.
- Brown, G., & George, Y. (1983). *Discourse analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Castro, C. (2004). Cohesion and the social construction of meaning in the essays of Filipino college students writing in L2 English. *Asia Pacific Education Review*, 5(2), 215-225.
- Coskun, E. (2011). Cohesion in compositions of Turkish and immigrant students. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(2), 892-899.
- Dorn, L. J., & Suffos, C. (2005). *Teaching for deep comprehension: A reading workshop approach*. Portland: Stenhouse Publishers.
- Emad, A. (2014). Discourse markers in ESL personal narrative and argumentative papers: a qualitative and quantitative analysis. *International Journal of Humanities and Social Scienc*, 4(4), 294-305.
- Emmanuel, C. (2013). An analysis of discourse markers in academic report writing: pedagogical implications. *International Journal of Academic Research And Reflection*, 1(3), 15-24.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Hinkle, D. (2001). Matters of cohesion in L2 academic texts. *Applied Language Learning*, 12(2), 111-132.
- Housen, A. (2009). *Complexity, accuracy and fluency in second language acquisition*. FGw: Amsterdam Center for Language and Communication (ACLC)
- Izumi, S. (2002). Output, input enhancement, and the noticing hypothesis. *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 541-577.
- Jalilifar, A. (2008). Discourse markers in composition writings: The case of Iranian learners of English as a foreign language. *English Language Teaching*, 1(2), 114-122.
- James, C. (1998). *Errors in language learning and use: Exploring error analysis*. London: Longman.

- Lennon, P. (1990). 'Investigating fluency in EFL: A quantitative approach. *Language Learning*, 40, 387-417.
- Liu, M., & Braine, G. (2005). Cohesive features in argumentative writing produced by Chinese undergraduates. *System*, 33, 623-636.
- Liu, D. (2008). Linking adverbials: An Across-register Corpus Study and its Implications. *International journal of corpus linguistics*, 13(4), 491-518.
- Mackey, A., & Gass, M. S. (2005). *Second language research: Methodology and design*. Georgetown University and Michigan State University. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Mckay, D. (2007). Revisiting cohesive devices in academic L2 English writing: What do successful writers use? Classroom Research: Castle Sinicrope SLS-672
- Mikhchi, H. (2011). Standards of textuality: Rendering English and Persian texts based on textual mode. *Journal of Universal Language*. 12(1), 47-74.
- Narita, M., Sato, C., & Sugiura, M. (2004). Connector usage in the English essay writing of Japanese EFL learners. *Paper presented at the Fourth International Conference on Language Resources and Evaluation*.
- Pander, H., & Sander, T. (2006). *Cohesion and coherence: Linguistic approaches*. Utrecht Institute of Linguistics, OTC. Utrecht University. The Netherlands.
- Polio, C. (1997). Measures of linguistic accuracy in second language writing research. *Language Learning*, 47(1), 101-143.
- Peacock, M. (2010). Linking adverbials in research articles across eight disciplines. *Iberica*, 20, 9-34.
- Quirk, R. (1985). *A comprehensive grammar of the English language*. London: Longman.
- Rahim, F., & Riasati, M. J. (2011). The effect of reformulation on noticing and subsequent writing development. *World Applied Sciences Journal*, 13(6), 1324-1328.
- Samaeel, A., & Kashani, F. (2011). The effect of task complexity on EFL learners' narrative writing task performance. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 8, 1- 28.
- Seliger, H., & Shohamy, E. (1989). *Second language research methods*. Oxford University Press.
- Shea, M. (2009). A corpus-based study of adverbial connectors in learner text. *MSU Working Papers in SLS*, 1(1), 1-30.
- Simcikaite, A. (2012). Spoken discourse markers in learner academic writing. *Studies About Languages*, 20, 27-34.
- Tavakoli, M., & Rasekh, A. (2011). The role of task type in foreign language written production: Focusing on fluency, complexity, and accuracy. *International Education Studies*. 4(2), 169-176.
- Wolfe-Quintero, K., Inagaki, S., & Kim, H.-Y. (1998). *Second language development in writing: Measures of fluency, accuracy, and complexity*. Honolulu, HI: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Zhang, A. (2000). Use of cohesive ties in relation to the quality of compositions by Chinese college students. *Journal of Cambridge Studies*, 5(2-3), 78-86.



## ARAŞTIRMA MAKALESİ

# ÖĞRETMENLERİN ÖZYETERLİK ALGILARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

Alper Aytaç<sup>a,\*</sup>

### ÖZET

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin özyeterlik algılarını çeşitli değişkenlere göre incelemektir. Tarama modeli ile tasarlanan araştırmanın çalışma grubunu çeşitli branşlardan 249 öğretmen oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Öğretmen Özyeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız t testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Çoklu karşılaştırmalarda ise Tukey testi tercih edilmiştir. Verilerin analizine geçmeden hem ölçek genelinde hem de alt boyutlarda normallik varsayımlarına bakılmıştır. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1 ile +1 değerleri arasında olduğu tespit edilmiş ve verilerin normal dağıldığı varsayılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin özyeterlik algıları "yüksek" düzeyde bulunmuştur. Bunun yanı sıra öğretmenlerin özyeterlik algılarının cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı, buna karşın branş, görev yapılan yerleşim birimi ve mesleki kıdeme göre anlamlı şekilde farklılaştığı ortaya çıkarılmıştır. Buna göre şehir merkezinde görev alan öğretmenlerin özyeterlik algıları, kırsalda görev alan öğretmenlerin özyeterlik algılarına göre daha yüksektir. Temel eğitim alanı (okul öncesi ve sınıf) öğretmenlerinin özyeterlik algıları, branş öğretmenlerinin özyeterlik algılarına göre daha yüksektir. Son olarak, öğretmenlerin özyeterlik algıları, mesleki kıdem arttıkça yükselmektedir.

29

**Anahtar Kelimeler:** Özyeterlik, Özyeterlik algısı, Öğretmen özyeterliği

### MAKALE HAKKINDA

Gönderim Tarihi: 12 Haziran 2018  
Revize Tarihi: 19 Haziran 2018  
Kabul Tarihi: 25 Haziran 2018

DOI: 10.31805/acjes.433205

\*Sorumlu Yazar: Alper Aytaç, Milli Eğitim Bakanlığı, Çakırca İlkokulu, İznik, Bursa, Türkiye.  
E-Posta: alperaytac10@gmail.com  
 <https://orcid.org/0000-0002-5087-8482>

E-ISSN: 2602-3342  
Copyright © ACJES

## RESEARCH ARTICLE

# INVESTIGATING THE SELF-EFFICACY PERCEPTIONS OF TEACHERS ACCORDING TO SEVERAL VARIABLES

Alper Aytaç<sup>a,\*</sup>

### ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate teachers' self-efficacy factors according to several variables. The study was designed as a survey study, and 249 teachers from various fields participated in the study. "The Teacher Self-Efficacy Scale" which was developed by Tschannen-Moran and Woolfolk-Hoy (2001), and adapted by Çapa, Çakıroğlu and Sarıkaya (2005) was used to collect the data. The data were analyzed using an arithmetic mean, standard deviation, independent t-test, and one way ANOVA. The kurtosis and skewness values were found to be between -1 and +1, and the data were assumed as having normal distribution. According to the results of the study, the level of teachers' perceptions of self-efficacy was determined as "high". In addition, it was revealed that the teachers' self-efficacy perceptions did not show a significant difference based on the gender variable, but a significant difference was found in the variables of field of education, the region in which they work, and work experience. In this respect, the self-efficacy perception levels of teachers who work in the city center were found to be higher compared to the teachers who work in rural regions. The teachers in the field of basic education (preschool and classroom teachers) had higher self-efficacy perceptions compared to teachers from other fields. Finally, the self-efficacy perceptions of teachers' increase as their level of experience increases.


30

**Keywords:** Self-efficacy, Self-efficacy perception, Teacher self-efficacy

### ARTICLE INFO

Received: 12 June 2018  
Revised: 18 June 2018  
Accepted: 25 June 2018

DOI: 10.31805/acjes.433205

\*Correspondance Details: **Alper Aytaç**, Ministry of National Education, Çakırca Primary School, İznik, Bursa, Turkey.  
E-Mail: alperaytac10@gmail.com  
 <https://orcid.org/0000-0002-5087-8482>

E-ISSN: 2602-3342  
Copyright © ACJES



## Giriş

Özyeterlik, bireyin yaşamı boyunca karşılaşılabileceği çeşitli durumlarda ne ölçüde başarılı olabileceğine ilişkin kendi hakkındaki yargısını ifade etmektedir (Bandura, 1986). Bir başka deyişle özyeterliliğin, bireyin güç durumlar karşısında gerçekleştirebileceği eylemlere ilişkin kendine olan inancı olduğunu söylemek mümkündür (Senemoğlu, 2004). Bununla birlikte özyeterlik sadece bireylerin kendi davranışları üzerindeki denetimini değil, aynı zamanda duygusal ve psikolojik durumları da içermektedir. Bu doğrultuda özyeterliliğin bireylerin motivasyonel süreçlerini de etkilediğini söylemek mümkündür (Bandura, 1993; Stajkovic ve Luthans, 2002). Motivasyonel süreçler de okulda öğrenci öğrenmelerinin önemli bir etkeni konumundadır (Viau, 2015). Bu bakımdan özyeterliliğin de, öğrencinin öğrenme yaşantısındaki önemi ortaya çıkmaktadır. Nitekim alanyazında yapılan araştırmalar (Abalı Öztürk ve Şahin, 2015, Ahmad ve Safaria, 2013; Akengin, Yıldırım, İbrahimioğlu ve Arslan, 2014; Yılmaz, Yiğit ve Kaşaracı, 2012) öğrenci özyeterliliği ile öğrenme yaşantılarının ve akademik başarısının ilişkisini ortaya koymuştur.

Öğrencilerin özyeterlik algılarının güçlendirilmesinde öğretmen önemli bir konumdur. Bu doğrultuda öğretmen, öğrencilerinin bireysel farklılıklarına uygun öğretim uygulamaları planlamalı, çeşitli etkinliklerle öğretim uygulamalarını desteklemeli, geribildirimlerle sınıf atmosferini canlı tutmalıdır (Schunk, 1995; Senemoğlu, 2004). Öğretmenlerin öğretim sürecindeki bu çabaları ise mesleki yetkinlikleri hakkındaki inançları ile büyük ölçüde ilişkidir. Yani öğrenci özyeterliliği ve başarısında öğretmenin mesleki özyeterliliğinin önemli bir yer aldığını söylemek mümkündür (Bandura, 1993; Bandura, 1997). Bu doğrultuda öğretmen özyeterliliği, bir öğretmenin sahip olduğu mesleki alt yapısı ile öğrencide öğrenme davranışını ne düzeyde oluşturabileceğine ilişkin yargısı olarak ifade edilebilir (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001). Özyeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin öğrencilerini daha iyi motive edip, daha etkin bir öğretim gerçekleştirebileceklerini söylemek mümkündür (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy, 1998). Bunun yanı sıra özyeterliliği yüksek olan öğretmenler, yeni öğretim yaklaşımlarını uygulamaya daha isteklidirler (Czerniak ve Lumpe, 1996). Nitekim alanyazında yapılan birçok araştırma (Anderson, Greene ve Loewen, 1988; Gibson ve Dembo, 1984; Midgley, Feldlaufer ve Eccles, 1989; Ross, 1992; Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001) öğretmen özyeterliliği ile öğrenci özyeterliliği, motivasyonu ve başarısı arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır. Gerek kuramsal altyapı gerekse alanyazında yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde, öğretmen özyeterliliğinin etkin bir öğrenme-öğretme ortamı oluşturulmasında kilit bir role sahip olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin özyeterlik algılarını ele alan çeşitli araştırmalar (Babaoğlu ve Korkut, 2012; Coşkun, 2010; Eberle, 2011; Emre ve Ünsal, 2017; Güvenç, 2011; Kaçar ve Beycioğlu, 2017; Karasu, 2018; Korkut ve Babaoğlu, 2012; Murshidi, Konting, Elas ve Foui, 2006; Özerkan, 2007; Saracaloğlu, Certel, Varol ve Bahadır, 2012; Şahin, 2010; Tarmalu ve Öim, 2005; Tschannen-Moran vd., 1998; Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2007; Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer, 2009) bulunmaktadır. Bu araştırmalarda öğretmenlerin özyeterlik algılarının çeşitli değişkenlerle ilişkisinin yanı sıra, genellikle cinsiyet ve mesleki kıdeme göre değişimine bakılmıştır. Araştırmaların bazılarında öğretmenlerin özyeterlik algıları cinsiyet ve mesleki kıdeme göre anlamlı şekilde değişmezken, bazılarında ise anlamlı şekilde değiştiği görülmektedir. Bu doğrultuda bu değişkenlerin, farklı çalışma gruplarıyla da incelenmesinin, öğretmenlerin özyeterlik algılarına olan etkilerine bütünsel bir bakış açısı sağlayacağı söylenebilir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin çalıştıkları yerin (şehir merkezi veya kırsal) ve öğretmenlik branşlarının özyeterlik algılarına etkisinin incelendiği araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin özyeterlik algılarının ne düzeyde olduğu, hangi değişkenlerden etkilendiğinin ortaya koyulması, özellikle eğitim politikalarını yönlendirenler ve okul yöneticileri için çeşitli bakış açıları oluşturabileceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda bu araştırmanın amacı öğretmenlerin özyeterlik algılarını çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Bu kapsamda şu sorulara yanıt aranmıştır:

- Öğretmenlerin özyeterlik algıları ne düzeydedir?
- Öğretmenlerin özyeterlik algıları cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmenlerin özyeterlik algıları görev yerine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?



- Öğretmenlerin özyeterlik algıları branşa göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmenlerin özyeterlik algıları mesleki kıdeme göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Karasar'a (2006) göre tarama modelleri, varolan bir durumu varolduğu şekliyle ortaya koymayı amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Bu araştırmada da öğretmenlerin özyeterliklerine ilişkin hâlihazırda var olan algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amaçlandığı için bu model tercih edilmiştir. Bu bakımdan araştırmanın betimsel bir nitelik kazandığını söylemek mümkündür.

### Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim öğretim yılı bahar döneminde görev yapmakta olan çeşitli branşlardan 249 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubunun seçiminde kolay örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda katılımcıların % 55'i (137) kadın, % 45'i (112) erkektir. Katılımcıların % 47'si (116) temel eğitim (sınıf ve okul öncesi) öğretmeni, % 53'ü (133) branş öğretmenidir. Katılımcıların % 23'ü (56) taşrada (kırsal), % 77'si (193) şehir merkezinde görev almaktadır. Katılımcıların % 33'ü (81) 1-5 yıl arası, % 30'u (76) 6-10 yıl arası, % 18'i (45) 11-15 yıl arası ve % 19'u (47) ise 16 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahiptir.

### Veri Toplama Aracı

Bu araştırma kapsamında Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Öğretmen Özyeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek "Öğrenci Katılımını Sağlama", "Sınıf Yönetimi" ve "Öğretimsel Stratejiler" olmak üzere üç boyuttan oluşmakta ve her boyutta 8 madde bulunmaktadır. "Öğrenci Katılımını Sağlama" alt boyutunda yer alan bir madde şu şekildedir: "Derse az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar başarabilirsiniz?". "Sınıf Yönetimi" alt boyutunda yer alan bir madde şu şekildedir: "Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?", "Öğretimsel Stratejiler" alt boyutunda yer alan bir madde ise şu şekildedir: "Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını nasıl sağlayabilirsiniz?".

Ölçeğin güvenilirlik çalışmaları kapsamında ise Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Bu kapsamda ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı "Öğrenci Katılımını Sağlama" alt boyutu için .82, "Sınıf Yönetimi" alt boyutu için .84, "Öğretimsel Stratejiler" alt boyutu için .86 ve ölçeğin geneli için .93 olarak hesaplanmıştır. Ölçek 9'lu likert tipindedir. Ölçekten alınacak en düşük puan 24, en yüksek puan ise 216'dır. Bu araştırma kapsamında yapılan analizlerde ölçeğin Cronbach alpha katsayısı "Öğrenci Katılımını Sağlama" alt boyutu için .86, "Sınıf Yönetimi" alt boyutu için .86, "Öğretimsel Stratejiler" alt boyutu için .90 ve ölçeğin geneli için .95 olarak hesaplanmıştır.

### Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizine geçilmeden önce verilerin normallik varsayımlarına uyup uymadığı incelenmiştir. Bu kapsamda öncelikle veri girişi sırasında eksik ve özensiz doldurulmuş ölçekler tespit edilmiş ve araştırma dışı bırakılmıştır. Çünkü bu ölçekler tek bir sütunda doldurulmuş olup, muhtemel uç değerleri oluşturacaklardır. Bu bakımdan başlangıçta 262 olan veri sayısı, bu eleme işleminden sonra 249 olarak belirlenmiştir. Daha sonra ise ölçeğin geneli ve alt boyutlarına ilişkin basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1 ile +1 değerleri arasında olduğu görülmüştür. Bu kapsamdaki bilgiler bulgular kısmındaki Tablo 1'de verilmiştir. Morgan, Leech, Gloeckner ve Barrett (2004) basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1 ile +1 değerleri arasında olmasının, verilerin normal dağılım gösterdiğine işaret olduğunu belirtmişlerdir. Bu kapsamda verilerin normal dağılıma sahip olduğu söylenebilir. Sonuç itibarıyla verilerin analizinde parametrik testler tercih edilmiştir. Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında öğretmenlerin özyeterlik algı düzeyleri incelendiği için betimsel istatistiklerden aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Ölçek her ne kadar 9'lu Likert tipinde olsa da değerlendirme yapılırken, 5'li likert tipinde ve "yetersiz", "çok az yeterli", "biraz yeterli", "oldukça yeterli" ve "çok yeterli" şeklinde tanımlanmıştır (Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya,





2005). Bu doğrultuda bu araştırmada betimsel istatistiklerde aritmetik ortalamaların yorumlanmasında 1.00-2.60 arası “çok düşük”, 2.61-4.20 arası “düşük”, 4.21-5.80 arası “orta”, 5.81-7.40 arası “yüksek” ve 7.41-9.00 arası ise “çok yüksek” düzeyleri dikkate alınmıştır. Nitekim Ekinci (2015) de araştırmasında aynı ölçüğe ilişkin benzer bir düzey tanımlaması yapmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenlerinden olan görev yeri değişkeni şehir merkezi ve taşra (kırsal) olmak üzere iki kategorilidir. Diğer bir değişken olan branş değişkeni de temel eğitim ve branş olmak üzere iki kategorilidir. Temel eğitim alanı öğretmenlerini okul öncesi ve sınıf öğretmenleri, branş öğretmenlerini ise bu iki branşın dışındaki öğretmen grupları oluşturmaktadır. Bu bakımdan cinsiyet, görev yeri ve branş değişkenleri incelenirken bağımsız t testi kullanılmıştır. Mesleki kıdem değişkeni incelenirken ise, dördü kategorik olduğu için, tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Ayrıca varyans analizinde anlamlı fark çıkması durumunda ise Tukey testi tercih edilmiştir.

## Bulgular

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine göre bir sıralama yoluna başvurulmuştur. Bu doğrultuda öncelikle öğretmenlerin özyeterlik algı düzeyleri aritmetik ortalama ve standart sapma betimsel istatistikleriyle sunulmuştur. Daha sonra ise öğretmenlerin özyeterlik algılarının cinsiyet, görev yeri, branş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre değişimleri incelenmiştir.

### *Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular*

Araştırmanın birinci alt problemi olan öğretmenlerin özyeterlik algılarının ne düzeyde olduğuna ilişkin betimsel istatistik değerleri Tablo 1 'de verilmiştir. Betimsel istatistik tablosunda aritmetik ortalama, standart sapma ile basıklık ve çarpıklık değerlerine yer verilmiştir.

**Tablo 1. Öğretmenlerin Özyeterlik Algı Düzeyleri**

Boyutlar	N	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	Basıklık
Katılım	249	7.27	0.87	-.68	.95
Yönetim	249	7.28	0.87	-.47	.14
Strateji	249	7.16	1.04	-.69	.63
Genel	249	7.23	0.88	-.58	.61

Tablo 1'deki betimsel analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin en yüksek ortalamasının yönetim özyeterlik ( $\bar{X}= 7.28$ ), en düşük ortalamasının ise strateji özyeterlik ( $\bar{X}= 7.16$ ) boyutunda olduğu görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin özyeterlik algılarının tüm boyutlarda “yüksek” düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca basıklık ve çarpıklık değerlerine bakıldığında -1 ile +1 değerleri arasında olduğu görülmektedir.

### *İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular*

Araştırmanın ikinci alt problemi olan öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren bağımsız t-testi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2. Öğretmenlerin Özyeterlik Algılarının Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları**

Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Katılım	Kadın	137	7.26	0.95	247	-0.15	0.98*
	Erkek	112	7.26	0.78			
Yönetim	Kadın	137	7.28	0.87	247	-0.10	0.91*
	Erkek	112	7.27	0.87			
Strateji	Kadın	137	7.13	1.08	247	0.35	0.71*
	Erkek	112	7.28	0.98			
Genel	Kadın	137	7.22	0.91	247	0.11	0.92*
	Erkek	112	7.23	0.83			

\* $p > .05$

Tablo 2'deki bağımsız t-testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin katılım [ $t_{(247)} = -0.15, p > .05$ ], yönetim [ $t_{(247)} = -0.10, p > .05$ ], strateji [ $t_{(247)} = 0.35, p > .05$ ] ve genel [ $t_{(247)} = 0.11, p > .05$ ] özyeterlik algılarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma göstermediği görülmektedir.

### Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan öğretmenlerin özyeterlik algılarının görev yaptıkları yerleşim birimine göre değişimini gösteren bağımsız t testi sonuçları Tablo 3'de verilmiştir.

**Tablo 3. Öğretmenlerin Özyeterlik Algılarının Görev Yerine Göre t-testi Sonuçları**

Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Katılım	Taşra	56	7.06	0.86	247	-2.30	0.04*
	Şehir merkezi	193	7.33	0.88			
Yönetim	Taşra	56	7.10	0.88	247	-1.77	0.07
	Şehir merkezi	193	7.33	0.87			
Strateji	Taşra	56	6.91	1.06	247	-1.92	0.04*
	Şehir merkezi	193	7.23	1.03			
Genel	Taşra	56	7.02	0.87	247	-2.04	0.04*
	Şehir merkezi	193	7.29	0.87			

\* $p < .05$

Tablo 3'deki bağımsız t-testi sonuçlarına göre, görev yerine göre öğretmenlerin yönetim [ $t_{(247)} = -1.77, p > .05$ ] özyeterlik algıları anlamlı şekilde farklılaşmazken; katılım [ $t_{(247)} = -2.30, p < .05$ ], strateji [ $t_{(247)} = -1.92, p < .05$ ] ve genel [ $t_{(247)} = -2.04, p < .05$ ] özyeterlik algılarının anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir. Buna göre şehir merkezinde görev yapan öğretmenlerin katılım ( $\bar{X} = 7.33$ ), strateji ( $\bar{X} = 7.23$ ) ve genel ( $\bar{X} = 7.29$ ) özyeterlik ortalamaları daha yüksektir.

### Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan öğretmenlerin özyeterlik algılarının branşa göre anlamlı şekilde farklılaşp farklılaşmadığını gösteren bağımsız t-testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4. Öğretmenlerin Öz-yeterlik Algılarının Branşa Göre t-testi Sonuçları**

Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Katılım	Temel eğitim	116	7.35	0.84	247	1.49	0.13
	Branş	133	7.18	0.90			
Yönetim	Temel eğitim	116	7.41	0.82	247	2.41	0.02*
	Branş	133	7.15	0.90			
Strateji	Temel eğitim	116	7.28	1.01	247	1.84	0.66
	Branş	133	7.04	1.05			
Genel	Temel eğitim	116	7.35	0.84	247	2.03	0.04*
	Branş	133	7.12	0.89			

\* $p < .05$

Tablo 4'teki bağımsız t-testi sonuçlarına göre, branşa göre öğretmenlerin katılım [ $t_{(247)} = 1.49, p > .05$ ] ve strateji [ $t_{(247)} = 1.84, p > .05$ ] özyeterlik algılarının anlamlı olarak farklılaşmadığı, buna karşın yönetim [ $t_{(247)} = 2.41, p < .05$ ] ve genel [ $t_{(247)} = 2.03, p < .05$ ] özyeterlik algılarında temel eğitim alanı öğretmenlerinin lehine anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir. Buna göre temel eğitim alanı öğretmenlerinin yönetim ( $\bar{X} = 7.41$ ) ve genel ( $\bar{X} = 7.35$ ) özyeterlik ortalamaları daha yüksektir.

### Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgu

Araştırmanın beşinci alt problemi olan öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının mesleki kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Öncelikle kıdem değişkenine ilişkin betimsel analiz ve varyans homojenliğine ilişkin Levene testi sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur. Daha sonra ise tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

**Tablo 5.** Öğretmenlerin Özyeterlik Algılarının Mesleki Kıdeme Göre Betimsel Analiz ve Varyans Homojenliği Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Levene İstatistiği	
					F	p
Katılım	1. 1-5 yıl	81	6.93	0.94	1.57	0.19*
	2. 6-10 yıl	76	7.31	0.84		
	3. 11-15 yıl	45	7.43	0.81		
	4. 16 yıl-	47	7.60	0.67		
	Toplam	249	7.26	0.87		
Yönetim	1. 1-5 yıl	81	7.01	0.83	1.90	0.13*
	2. 6-10 yıl	76	7.36	0.88		
	3. 11-15 yıl	45	7.29	1.02		
	4. 16 yıl-	47	7.25	0.65		
	Toplam	249	7.27	0.87		
Strateji	1. 1-5 yıl	81	6.80	1.11	2.96	0.06*
	2. 6-10 yıl	76	7.27	0.97		
	3. 11-15 yıl	45	7.18	1.11		
	4. 16 yıl-	47	7.54	0.74		
	Toplam	249	7.15	1.04		
Genel	1. 1-5 yıl	81	6.91	0.89	1.82	0.14*
	2. 6-10 yıl	76	7.31	0.85		
	3. 11-15 yıl	45	7.30	0.93		
	4. 16 yıl-	47	7.56	0.64		
	Toplam	249	7.23	0.87		

\* $p > .05$

Tablo 5'teki betimsel analiz sonuçlarına göre katılım özyeterlik algısında en yüksek ortalama ( $\bar{X}$ = 7.60) 16 yıl ve üstü, en düşük ortalama ( $\bar{X}$ = 6.93) ise 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenleridir. Yönetim özyeterlik algısında en yüksek ortalama ( $\bar{X}$ = 7.36) 6-10 arası, en düşük ortalama ( $\bar{X}$ = 7.01) ise 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenleridir. Strateji özyeterlik algısında en yüksek ortalama ( $\bar{X}$ = 7.54) 16 yıl ve üstü, en düşük ortalama ( $\bar{X}$ = 6.80) ise 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenleridir. Genel özyeterlik algısında en yüksek ortalama ( $\bar{X}$ = 7.56) 16 yıl ve üstü, en düşük ortalama ( $\bar{X}$ = 6.91) ise 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenleridir. Levene istatistiği sonuçlarına bakıldığında ise tüm özyeterlik boyutlarında varyansların homojen olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi, istatistiksel farkın bulunduğu durumlarda ise farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını ortaya çıkarmak için Tukey testi yapılmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6.** Öğretmenlerin Özyeterlik Algılarının Mesleki Kıdem Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Tukey
Katılım	Gruplararası	15.912	3	5.304	7.416	.000*	4,3,2 > 1
	Gruplarıçığı	175.223	245	.715			
	Toplam	191.135	248				



Yönetim	Gruplararası	9.648	3	3.216	4.368	.005*	4 > 1
	Gruplarıçi	180.409	245	.736			
	Toplam	190.057	248				
Strateji	Gruplararası	18.408	3	6.136	5.992	.001*	4,2 > 1
	Gruplarıçi	250.892	245	1.024			
	Toplam	263.300	248				
Genel	Gruplararası	14.173	3	4.724	6.521	.000*	4,2 > 1
	Gruplarıçi	177.489	245	.724			
	Toplam	191.662	248				

\* $p < .05$

Tablo 6'daki analiz sonuçlarına göre katılım [ $F_{(3-245)} = 7.416, p < .05$ ], yönetim [ $F_{(3-245)} = 4.368, p < .05$ ], strateji [ $F_{(3-245)} = 5.992, p < .05$ ] ve genel [ $F_{(3-245)} = 6.521, p < .05$ ] özyeterlik algıları açısından anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Katılım özyeterlik algısı kapsamında Tukey analizi sonuçlarına göre; 16 yıl ve üstü ( $\bar{X} = 7.60$ ), 11-15 yıl arası ( $\bar{X} = 7.43$ ) ve 6-10 yıl arası ( $\bar{X} = 7.31$ ) mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin ortalaması, 1-5 yıl arası ( $\bar{X} = 6.93$ ) mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin ortalamasından daha yüksektir. Yönetim özyeterlik boyutu kapsamında Tukey analizi sonuçlarına göre; 16 yıl ve üstü ( $\bar{X} = 7.25$ ) mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin ortalaması, 1-5 yıl arası ( $\bar{X} = 7.01$ ) mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin ortalamasından daha yüksektir. Strateji özyeterlik algısı kapsamında Tukey analizi sonuçlarına göre; 16 yıl ve üstü ( $\bar{X} = 7.54$ ) ve 6-10 yıl arası ( $\bar{X} = 7.27$ ) mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin ortalaması, 1-5 yıl arası ( $\bar{X} = 6.80$ ) mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin ortalamasından daha yüksektir. Genel özyeterlik algısı kapsamında Tukey analizi sonuçlarına göre; 16 yıl ve üstü ( $\bar{X} = 7.56$ ) ve 6-10 yıl arası ( $\bar{X} = 7.37$ ) mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin ortalaması, 1-5 yıl arası ( $\bar{X} = 6.91$ ) mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin ortalamasından daha yüksektir.

## Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada öğretmenlerin özyeterlik algıları cinsiyet, branş, görev yeri ve mesleki kıdem gibi çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda öğretmenlerin özyeterlik algı düzey ortalamaları incelenmiştir. Buna göre öğretmenlerin özyeterlik algılarının her boyutta "yüksek" düzeyde olduğu ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin en yüksek özyeterlik boyutunun yönetim, en düşük özyeterlik boyutunun ise strateji olduğu saptanmıştır. Bu bulgulardan yola çıkılarak, öğretmenlerin sınıfta öğrenci katılımını sağlama, öğretim stratejilerini kullanma ve sınıf yönetimini sağlamada kendilerini oldukça yeterli bulduklarını söylemek mümkündür. Ayrıca öğretmenlerin kendilerini en çok sınıf yönetimini sağlama konusunda yeterli hissettikleri söylenebilir. Alanyazında yapılan birçok araştırma (Babaoğlu ve Korkut, 2010; Coşkun, 2010; Ekici, 2006; Friedman ve Kass, 2002; Güvenç, 2011; Kihoro ve Wangari-Bunyi, 2017; Saracaloğlu vd., 2012; Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001; Yılmaz, Çokluk-Bökeoğlu, 2008) da bu araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Bu araştırmalarda da öğretmenlerin özyeterlik algıları yüksek çıkmıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda öğretmenlerin özyeterlik algılarının cinsiyete göre değişimi incelenmiştir. Analizler sonucunda öğretmenlerin özyeterlik algılarının cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgudan yola çıkılarak, cinsiyetin öğretmenlerin özyeterlik algıları üzerinde etkisinin olmadığı söylenebilir. Alanyazında yapılan birçok araştırma (Benzer, 2011; Gençtürk ve Memiş, 2010; Kaçar ve Beycioğlu, 2017; Özerkan, 2007; Turcan, 2011; Üstüner vd., 2009; Zararsız, 2012) da bu araştırma sonucunu desteklemektedir. Bunun yanı sıra Gür, Çakıroğlu ve Çapa Aydın'ın (2012) araştırmalarındaki hiyerarşik regresyon analizi sonuçlarına göre de cinsiyetin, öğretmenlerin özyeterlik algıları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı saptanmıştır. Cinsiyetin, öğretmenlerin özyeterlik algıları üzerinde bir etkisinin olmamasını Denizoğlu (2008), sosyal yaşamda ve çalışma sahasında erkek ile kadın arasındaki farkın gittikçe kapanmasına bağlamıştır. Öte yandan Korkut ve Babaoğlu'nun (2012) araştırmalarında farklı bir bulgu elde edilmiştir. Söz konusu araştırmada erkek öğretmenlerin özyeterlik algılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmacılar, erkek öğretmenlerin özyeterlik algılarının yüksek çıkmasını, toplumun erkeklere attığı roller ile ilişkilendirmişlerdir. Eberle (2011) ve Ekici (2006) ise araştırmalarında kadın öğretmenlerin özyeterlik algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.



Araştırmanın üçüncü alt problemi doğrultusunda öğretmenlerin özyeterlik algılarının görev yaptıkları yerleşim birimine göre değişimi incelenmiştir. Analizler sonucunda öğretmenlerin özyeterlik algılarının görev yaptıkları yerleşim birimine göre anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Buna göre şehir merkezinde görev yapan öğretmenlerin katılım, strateji ve genel özyeterlik algıları, taşrada (kırsalda) görev yapan öğretmenlerin özyeterlik algılarından daha yüksektir. Bu bulgulardan yola çıkılarak şehir merkezinde görev yapan öğretmenlerin öğrenci katılımını sağlama, öğretim stratejilerini kullanma ve genel özyeterlik anlamında kendilerini daha yeterli buldukları söylenebilir. Korkut ve Babaoğlu'nun (2012) araştırmaları da bu araştırma sonucunu desteklemektedir. Sözkonusu araştırmada da şehir merkezinde görev yapan öğretmenlerin özyeterlik algıları daha yüksektir. Bunun nedeni, şehir merkezinde görev alan öğretmenlerin mesleki anlamda daha tecrübeli olmaları ve hem sosyal bağlamda hem de çalıştıkları okul koşulları özelinde daha çok imkâna sahip olmaları olabilir. Bunun yanı sıra şehir merkezindeki okullarda daha fazla sayıda öğretmen görev yaptığı için, öğretmenlerin birbirlerinin öğretim tecrübelerinden daha fazla yararlanabildikleri ve bunun da mesleki anlamda kendilerini daha yeterli hissetmelerini sağladığı söylenebilir. Bu durum da Bandura'nın (1986, 1997) kuramında ortaya koyduğu dolaylı yaşantı ilkesiyle örtüşmektedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi doğrultusunda öğretmenlerin özyeterlik algılarının branşa göre değişimi incelenmiştir. Analizler sonucunda öğretmenlerin özyeterlik algılarının branşa göre anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Buna göre temel eğitim alanı öğretmenlerinin yönetim ve genel özyeterlik algıları, branş öğretmenlerinin özyeterlik algılarından daha yüksektir. Bu bulgulardan yola çıkılarak, okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimini sağlamada ve genel özyeterlik anlamında kendilerini daha yeterli gördükleri söylenebilir. Bunun sebebi, temel eğitim alanı öğretmenlerinin belirli bir dönem sürekli aynı sınıfa girmeleri ve dolayısıyla öğrencileri daha iyi tanımları olabilir. Yani öğrenciler ve dolayısıyla sınıf atmosferi aynı olduğu için sınıf yönetimini sağlamada kendilerini daha yetkin hissediyor olabilirler. Nitekim Akça, Ulutaş ve Yabancı'nın (2018) araştırmalarında da öğretmenlerin özyeterlik algılarının branşlara göre anlamlı şekilde farklılaştığı saptanmıştır. Sözkonusu araştırmada da temel eğitim alanı öğretmenlerinin özyeterlik algılarının diğer branşlara göre yüksek olduğu saptanmıştır. Bunun yanı sıra, Karasu'nun (2018) araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin katılım ve strateji özyeterlik algıları branşa göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Sözkonusu araştırmada imam hatip okullarındaki meslek dersi öğretmenlerinin özyeterlik algılarının, diğer branş öğretmenlerinin özyeterlik algılarına göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Buna karşın, Üstüner ve diğerleri (2009) ile Kaçar ve Beycioğlu'nun (2017) araştırmalarında ise öğretmenlerin özyeterlik algıları branşa göre anlamlı şekilde farklılaşmamıştır.

Araştırmanın beşinci alt problemi doğrultusunda öğretmenlerin özyeterlik algılarının mesleki kıdeme göre değişimi incelenmiştir. Analizler sonucunda öğretmenlerin özyeterlik algılarının mesleki kıdeme göre anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Buna göre 16 yıl ve üstü, 11-15 yıl arası ve 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin katılım özyeterlik algıları, 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin özyeterlik algılarından daha yüksektir. 16 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin yönetim özyeterlik algıları, 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin özyeterlik algılarından daha yüksektir. 16 yıl ve üstü ve 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin strateji ve genel özyeterlik algıları, 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin özyeterlik algılarından daha yüksektir. Analiz sonuçlarına bütünsel olarak bakıldığında tüm özyeterlik boyutlarında 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin özyeterlik algılarının, diğer mesleki kıdem gruplarından daha düşük düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Bu bakımdan öğretmenlerin özyeterlik algılarının, mesleki kıdemleri arttıkça yükseldiği söylenebilir. Ayrıca mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin özellikle sınıf yönetimini ve öğrenci katılımını sağlamada kendilerini daha yeterli gördüklerini söylemek mümkündür. Mesleğin başında olan öğretmenlerin özyeterlik algılarının düşük olmasının sebebinin, üniversite eğitimleri süresince teorik ağırlıklı eğitim almaları, uygulama ağırlıklı dersleri verimli bir şekilde almamaları olduğu söylenebilir. Nitekim Taşgın ve Küçükoğlu'nun (2016) yaptıkları araştırmalarında üniversitelerin eğitim fakültelerindeki öğretmenlik uygulaması derslerinin, öğretmen adaylarının özyeterlik algılarında önemli bir etken olduğunu ortaya koymuşlardır. Bunun yanı sıra öğrenci, öğrenci velisi, okul idaresi gibi değişkenlerle bir anda karşı karşıya gelen genç öğretmenlerin panik durumları da özyeterlik algılarında düşüşe sebep olabilir. İlgili alanyazında bu araştırma sonuçlarıyla benzer şekilde öğretmenlerin özyeterlik algılarının mesleki kıdeme göre değiştiğini ortaya koyan araştırmalar (Akça, Ulutaş ve Yabancı, 2018; Coşkun, 2010; Güvenç, 2011; Karasu, 2018) bulunmaktadır. Bu araştırmalardan bazılarında öğretmenlerin özyeterlik algıları mesleki kıdem arttıkça artarken, bazılarında ise mesleki kıdem arttıkça azalmaktadır. Bunun yanı sıra, bu araştırma

sonuçlarının tersine, öğretmenlerin özyeterlik algılarının mesleki kıdeme göre değişmediğini ortaya koyan araştırmalar (Ekici, 2006; Ercan, 2007; Korkut ve Babaoğlu, 2012; Saracaloğlu vd., 2012; Üstüner vd., 2009; Yılmaz, Çokluk-Bökeoğlu, 2008) da bulunmaktadır.

Sonuç olarak, bu araştırmada görev yapılan yerleşim birimi, branş ve mesleki kıdem değişkenlerinin öğretmenlerin özyeterlik algılarını etkilediği, cinsiyet değişkeninin ise özyeterlik algılarını etkilemediği saptanmıştır. Bu kapsamda temel bulgular şu şekilde özetlenebilir: Şehir merkezinde görev yapan öğretmenlerin özyeterlik algıları, kırsalda görev yapan öğretmenlerin özyeterlik algılarından daha yüksektir. Temel eğitim alanı öğretmenlerinin özyeterlik algıları, branş öğretmenlerinin özyeterlik algılarından daha yüksektir. Mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin özyeterlik algıları ise mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin özyeterlik algılarından daha yüksektir.

## Öneriler

- Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında öğretmenlerin özyeterlik algılarının görev yaptıkları yerleşim birimine göre değişimi incelenmiştir. Bu bağlamda şehir merkezinden uzakta, kırsalda bulunan okullarla şehir merkezindeki okullar ele alınmıştır. Bunun yanı sıra daha geniş bir çalışma grubuyla çeşitli sosyo-ekonomik seviyelerdeki okullarda görev yapan öğretmenlerin özyeterlik algıları karşılaştırılabilir.
- Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında öğretmenlerin özyeterlik algılarının branşlara göre değişimi incelenirken, branşlar iki kısma bölünmüştür. Temel eğitim alanını okul öncesi ve sınıf öğretmenleri oluştururken, branş alanını ise diğer branşlardaki öğretmenler oluşturmuştur. Yani branş alanı öğretmenleri ayrı ayrı ele alınmamış, tek bir grup olarak ele alınmıştır. Bunun yerine branşlar ayrı ayrı ele alınarak, daha detaylı bulgular elde edilebilir.
- Araştırmanın beşinci alt problemine ilişkin sonuçlara göre mesleğin ilk yıllarındaki öğretmenlerin özyeterlik algılarının diğer mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin özyeterlik algılarına göre daha düşük olduğunu söylemek mümkündür. Bu doğrultuda üniversitelerin eğitim fakültelerindeki öğretmenlik uygulamalarının daha etkin geçmesi sağlanabilir. Bunun da büyük oranda eğitim fakültesi ve Milli Eğitim Bakanlığı kapsamındaki okullar arasındaki sıkı işbirliğine bağlı olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü öğretmenlik uygulamaları, öğretmenlerin gerçek mesleki deneyimlerinden önceki öğretmenlikle ilgili ilk doğrudan deneyimlerini oluşturmaktadır. Bu deneyimlerin verimli geçmesinin, öğretmenlerin mesleklerinin ilk yıllarındaki özyeterlik algılarının yükselmesine katkıda bulunabileceğini söylemek mümkündür.
- Bu araştırma nicel bir desende gerçekleştirilmiştir. Özellikle branş, görev yeri ve mesleki kıdem değişkenlerinin öğretmenlerin özyeterlik algıları üzerindeki etkisi nitel araştırma desenleriyle derinlemesine araştırılabilir. Örneğin şehir merkezi ve kırsaldaki okullarda gözlem ve görüşme teknikleriyle, bu okullarda görev yapan öğretmenlerin özyeterlik algıları çeşitli yönleriyle irdelenebilir.
- Bu araştırmada öğretmenlerin özyeterlik algıları cinsiyet, görev yeri, branş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre incelenmiştir. Bu değişkenlerin yanı sıra daha geniş bir çalışma grubuyla öğretmenlerin özyeterlik algılarının coğrafi bölgelere göre değişimi incelenebilir.





## Kaynakça

- Abalı Öztürk, Y., Şahin, Ç. (2015). Matematiğe ilişkin akademik başarı, özyeterlilik ve tutum arasındaki ilişkilerin belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 31, 343-366.
- Ahmad, A. ve Safaria, T. (2013). Effects of self-efficacy on students' academic performance. *Journal of Education, Health and Community Psychology*, 2, 22-29.
- Akça, F., Ulutaş, E. ve Yabancı C. (2018). Investigation of teachers' self-efficacy beliefs, locus of control and intercultural sensitivities from the perspective of individual differences. *Journal of Education and Learning*, 7(3), 219-232.
- Akengin, H., Yıldırım, G., İbrahimoglu, Z. ve Arslan S. (2014). Öğrencilerin coğrafya dersine ilişkin özyeterlilik algıları ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 29, 150-167.
- Anderson, R., Greene, M. ve Loewen, P. (1988). Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. *Alberta Journal of Educational Research*, 34(2), 148-165.
- Babaoğlan, E. ve Korkut, K. (2012). Sınıf öğretmenlerinin özyeterlilik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 1-19.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy, The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Benzer, F. (2011). *İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin özyeterlilik algılarının analizi*. (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Coşkun, M. K. (2010). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin özyeterlilik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1, 95-109.
- Czerniak, C. M., ve Luipe, A. T. (1996). Relationship between teacher beliefs and science education reform. *Journal of Science Teacher Education*, 7, 247-266.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J. & Sarıkaya, H. (2005). Development and validation of Turkish version of teachers' sense of efficacy scale. *Eğitim ve Bilim (Education and Science)*, 30(137), 74-81.
- Denizoğlu, P. (2008). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimi öz yeterlilik inanç düzeyleri, öğrenme stilleri ve fen bilgisi öğretimine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi) Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Eberle, W. M. (2011). *Teacher self-efficacy and student achievement as measured by North Carolina reading and math end-of-grade tests*. (Electronic Theses). North Caroline.



- Ekici, G. (2006). Meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlik inançları üzerine bir araştırma. *Eğitim Araştırmaları*, 6(24), 87-96.
- Ekinci, N. (2015). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ve öğretmen özyeterlik inançları arasındaki ilişki. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 62-76.
- Emre, Ş. C. ve Ünsal, S. (2017). The investigation of the relationship between secondary school teachers' self efficacy beliefs and attitude towards teaching. *European Journal of Education Studies*. 3(6), 94-111.
- Ercan, S. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin bilimsel süreç beceri düzeyleri ile fen bilgisi öz yeterlik düzeylerinin karşılaştırılması (Uşak İli örneği)*. (Yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Firedman, I. A. ve Kass E. (2002). Teacher self-efficacy: a classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 18, 675-686.
- Gençtürk, A. ve Memiş, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin özyeterlik algıları ve iş doyumlarının demografik faktörler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(3), 1037-1054.
- Gibson, S. ve Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Gür, G., Çakıroğlu, J. ve Çapa-Aydın, Y. (2012). Investigating predictors of sense of efficacy beliefs of classroom, science, and mathematics teachers. *Eğitim ve Bilim*, 37, 68-76.
- Güvenç, H. (2011). Sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleri ve mesleki özyeterlik algıları. *Educational Administration: Theory and Practice*, 17(1), 99-116.
- Kaçar, T. ve Beycioğlu K. (2017). İlköğretim öğretmenlerinin özyeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(4), 1753-1767.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasu, T. (2018). İmamhatip ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin özyeterlik algıları ile mesleki tükenmişlik düzeylerinin ilişkisi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 325-343.
- Kihoro, M. F., ve Bunyi, G. W. (2017). Levels of teacher self-efficacy among pre-school teachers in Nairobi and Kiambu in counties, Kenya. *European Journal of Education Studies*, 3(2), 363-371.
- Korkut, K ve Babaoğlu, E. (2012). Sınıf öğretmenlerinin özyeterlik inançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(16), 269-281.
- Midgley, C., Feldlaufer, H., ve Eccles, J. (1989). Change in teacher efficacy and student self- and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 247-258.
- Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W., ve Barrett, K. C. (2004). *SPSS for introductory statistics: Use and interpretation (2nd ed.)*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Murshidi, R., Konting, M. M., Elas, H., ve Fooki, F. S. (2006). Sense of efficacy among beginning teachers in Sarawak. *Teacher Education*, 17, 265-275.



- Özerkan, E. (2007). *Öğretmenlerin özyeterlik algıları ile öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi; Edirne.
- Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 17(1), 51-65.
- Saracaloğlu, S. A., Certel, Z., Varol, R. ve Bahadır, Z. (2012). Beden eğitimi öğretmenlerinin özyeterlik inançları ve denetim odaklarının incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 3(2), 54-65.
- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy, motivation, and performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, 7(2), 112-137.
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Gazi Kitabevi.
- Stajkovic, A. D., ve Luthans, F. (2002). Social cognitive theory and self-efficacy: Implications for motivation theory and practice. In R. M. Steers, L. W. Porter, & G. A. Bigley (Eds.), *Motivation and Work Behavior* (7th ed.), pp. 126-140. NY: McGraw-Hill.
- Şahin, E. (2010). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerinin, cinsiyetlerinin, mesleki kıdemlerinin, özyeterlik algılarının ve özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin mesleki yeterlikler üzerindeki etkisi* (Doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Tarmalu, M. ve Õim, O. (2005). Estonian teachers' beliefs on teacher efficacy and influencing factors. *A Journal of the Humanities & Social Sciences*, 9, 177-191.
- Taşgın, A. ve Küçüköğlü, A. (2016). The effect of clinical practice on teacher candidates' self-fficacy Perceptions. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 45(2), 265-286.
- Tschannen-Moran, M. ve Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy ,A. ve Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Tschannen-Moran, M., ve Woolfolk-Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944-956.
- Turcan, H.G. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin özyeterlik algıları ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz yeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 1-16.
- Viau, R. (2015). *Okulda motivasyon* (Çev. Y. Budak). Anı Yayınları.
- Yılmaz, K. ve Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2008). İlköğretim okulu öğretmenlerinin yeterlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 143-167.
- Yılmaz, E. Yiğit, R. ve Kaşaracı, İ .(2012). İlköğretim öğrencilerinin özyeterlik düzeylerinin akademik başarı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23,371-388.
- Zararsız, N. (2012). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin özyeterlik algılarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

# GÜNÜMÜZ ÇOCUKLARINA OSMANLIYI ÖĞRETMEK: BİR RÜYA BİR OSMANLI SERİSİ\*

Kelime Erdal<sup>a,\*\*</sup>

### ÖZET

Geçmişten geleceğe uzanan sağlam köprülerin atılmasında önemli yeri olan tarih eğitimi, öncelikle bireyin ne olduğunu ne olmadığını anlamasına yardımcı olur. Teknoloji ile donanmış, sanal dünyanın büyümesine kapılarak adeta kendini unutmuş nesillere, geçmişleri doğru anlatılmaz ve sevdirelmezse önce bireyler, sonra toplumlar zarar görecektir. Atalarının geçmişini öğrenmek, onların vatan uğruna nasıl çabaladıklarını bilmek, çocuğu bencillikten kurtaracak, sahip olduğu değerlerin önemini kavrayacaktır. Geçmişini iyi bilen bireyler ve toplumlar, edindiği tecrübelerle geleceğe daha sağlam adımlar atabilirler. Bilgiyi öğrenmenin birçok yolu vardır ancak çocuklar daha çok ders kitapları ile iç içedirler. Ders kitapları bilgiyi öğretici bir dille çocuğa ulaştırır. Burada kullanılan öğretici dil, çocuk için kimi zaman sıkıcı olabilir. Çocuk kitapları, çocuklara vermek istediği bilgiyi kurgu dünyasında eritir, yeniden yoğurur, aslına sadık kalmak şartıyla şekil verir ve estetik unsurlarla besleyerek sanat eseri haline getirir. Çocuk bu sayede sıkılmadan öğrenir. İşte tarih konulu çocuk kitapları tam da bu noktada önem kazanmaktadır. Çocuklar için hazırlanan Bir Rüya Osmanlı serisinde yer alan kitaplar Osmanlıyı nasıl anlatmaktadır? Bu kitaplar Osmanlıyı ne kadar yansıtmaktadır? Bu kitaplar sıkıcı bir üslupla mı yoksa çocuğun düzeyinde ve eğlenceli bir üslupla mı öğretmektedir? Araştırma kapsamında, Doğan Yıldız tarafından yazılan ve Model Çocuk Yayınlarından çıkan Bir Rüya Bir Osmanlı serisinde yer alan on kitap, yukarıdaki sorulara cevaplar aranarak incelenmiş, sonuçlara ulaşılmış, elde edilen sonuçlar doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur.


**Anahtar Kelimeler:** Osmanlı, Bir Rüya Bir Osmanlı, Çocuk kitabı, Tarih öğretimi

\* Bu makale, 29-31 Mart 2018 tarihinde Bursa'da düzenlenen 1. Uluslararası Temel Eğitim Kongresi'nde sunulan bildirinin genişletilmiş halidir.

#### MAKALE HAKKINDA

Gönderim Tarihi: 10 Haziran 2018  
Revize Tarihi: 18 Haziran 2018  
Kabul Tarihi: 25 Haziran 2018

DOI: 10.31805/acjes.432699

<sup>a\*\*</sup> Sorumlu Yazar: **Kelime Erdal**, Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Görükle Kampüsü, 16059, Bursa/Türkiye,  
E-Posta: kelime@uludag.edu.tr  
 <https://orcid.org/0000-0001-8205-2530>

E-ISSN: 2602-3342  
Copyright © ACJES



## RESEARCH ARTICLE

# TEACHING THE OTTOMANS TO TODAY'S CHILDREN: A DREAM OF AN OTTOMAN SERIES\*

*Kelime Erdal<sup>a,\*\*</sup>*

### ABSTRACT

History education, which has an important place in throwing solid bridges from the past to the future, helps us first to understand what an individual is or is not. Individuals, then societies, will suffer if they are not taught and liked by the generations of the technology, equipped with the virtual world and forgetting about themselves. Knowing the history of their ancestors and knowing how they struggle for the sake of their homeland will understand the importance of values that the child has. Children's books dissolve the knowledge they want to give to children in the world of fiction, shape them by being faithful to them and transform them into works of art by feeding them with aesthetic elements. The child learns uncomfortably on this. Children's books on history are also important at this point. A Dream prepared for children how do the books in the Ottoman series tell about Osmanlı? Are these books boring or teaching the child at a level and funny style? Within the scope of the research, a Dream written by Doğan Yıldız and published by Model Çocuk Publications Ten books in Bir Rüya Bir Osmanlı series were searched for the answers to the above questions, the results were found, and suggestions were made in the direction of the obtained results.

43

**Keywords:** Ottoman, A Dream An Ottoman, Child book, History education.

\* This article is the extended version of the paper presented at the 1st International Primary Education Congress which be held on 29-31 May 2018 in Bursa.

#### ARTICLE INFO

Received: 10 June 2018  
Revised: 18 June 2018  
Accepted: 25 June 2018

DOI: 10.31805/acjes.432699

<sup>a,\*\*</sup> Sorumlu Yazar: **Kelime Erdal**, Uludağ University, Faculty of Education, Department of Turkish and Social Science Education, Gorukle Campus, 16059, Bursa/Türkiye,  
E-Mail: kelime@uludag.edu.tr

 <https://orcid.org/0000-0001-8205-2530>

E-ISSN: 2602-3342  
Copyright © ACJES

## Giriş

Çocuğun sadece ders kitaplarını okuması gerektiği anlayışı modası geçmiş, yanlış bir anlayıştır. Ders kitapları, bilgi kazandıran ve fikri terbiyeye hizmet eden kitaplardır. Çocukların yalnızca bu tür kitapları okumaya mecbur bırakılmaları onlarda zamanla bir isteksizlik, hatta usanç duygusu meydana getirebilir (Oğuzkan, 2001: 11).

Tarihi romanlar, konuları, kişileri ve bu kişilerin başından geçenler bakımından gerçek tarihi olaylarla ilgisi bulunan kitaplardır. Bu eserlere kaynaklık eden eski önemli olaylar ve toplumların belleğinde izler bırakan ünlü kişiler, yazarların yaratıcılıklarıyla daha renkli bir görünüm ve daha canlı bir kimlik kazanırlar. Çocuklarda yurt ve ulus sevgisini uyandırmaya ve geliştirmeye, ulusal bilinci güçlendirmeye yarayan bu eserler, tarihteki önemli olay ya da kişilerin daha yakından tanınmasını sağlar (Demirel, 2010: 205).

Çocuklar için hazırlanan metinlerde çocuğun kendisini bulması, çocuğun ihtiyaçlarına yönelik bilgi ve deneyimlerin özenle değerlendirilerek düzenlenmesi gerekir. Günümüz çocuklarının televizyon ve bilgisayar karşısında geçirdiği süre göz önünde bulundurulacak olursa, çocuk edebiyatının hayatta ilgili bilgileri büyük bir ustalıkla ve sanatsal estetikle vermesi gerekmektedir (Yalçın ve Aytaş, 2003: 17).

Konusunu tarihten alan eserler çocuğu geçmişe götürür, tarih bilinci, milli bilinç, vatan sevgisi, hür yaşamının önemini telkin eder. Öncelikle milletin geçmişini öğrenmesi gereken çocuk, bu eserler aracılığıyla aynı zamanda üzerine bastığı toprağın anlamını da idrak edecektir. Bu tarz eserler, çocukların tarih ve sosyal bilgiler derslerinde bahsedilen olay ve kişileri daha iyi anlamasına yardımcı olurlar. Konusunu tarihten alan hikaye ve romanlarda yiyecek, eşya, ev, kıyafet gibi ayrıntılar devri yansıtmalı, olaylar, gelenek ve görenekler, karakterlerin inanç ve hareketleri, olayın geçtiği döneme uygun olmalıdır (Sınar Çılgın, 2007: 133).

## YÖNTEM

Araştırmada, Doğan Yıldız'ın yazdığı ve Model Çocuk Yayınlarından çıkan Bir Rüya Bir Osmanlı Serisi genel başlığı altında yayınlanan Kuruluş, Huzur İçin Adalet Gerek, Azim ve Kararlılık, Cesaretle Esen Rüzgar, Yaşam Hakkı, İşinin Ehli, Görüldüğü Gibi Değil, Kara Gün Dostu, Ailenin Gücü, Büyük Buluşma adlı kitaplar betimsel tarama yöntemiyle incelenmiştir. İncelenen on kitapta, Osmanlı Devleti'nin kuruluşu ve yönetim yapısına dair ayrıntılar saptanmış ve bunlar, "Osmanlı Devletinin Kuruluşu", "Adalet", "Azim ve Kararlılık", "Cesaret", "Yaşam Hakkı", "Çalışkanlık ve İşini İyi Yapma", "Gerçeği ve Doğruyu Araştırma", "Yardımsızlık", "Birlik Olma", "Yıkılış" başlıklarına göre sınıflandırılmıştır.

## BULGULAR

### *Osmanlı Devleti'nin Kuruluşu*

Kitabın kahramanı Mustafa, çalışkan bir ilkokul birinci sınıf öğrencisidir. Serinin ilk kitabı Kuruluş adını taşımaktadır. Mustafa, Kuruluş kitabının başında sene sonu için hazırlanan tiyatro oyununda rol almadığı için mutsuzdur. Ağabeyi Cem, ilkokul son sınıftadır ve kardeşinden kendisine oyunda rolünü ezberlerken yardım etmesini ister. Mustafa, dolaylı da olsa oyunda yer almaktan mutlu olur. Ağabeyi tiyatrodaki Şeyh Edebalı rolünü oynayacaktır. Cem, bu rolün en zor ama en önemli rol olduğunu söyler. Mustafa, neden önemli olduğunu sorduğunda abisi, Şeyh Edebalı'nın Osmanlı Devleti'nin kuruluşunda payı olan çok büyük bir bilgin ve Osmanlı Devleti'nin fikir babası olduğunu söyler. Cem, yaptığı işe önem veren çalışkan bir çocuktur. Rolünü tam olarak ezberler. Oyunun sahnelendiği gün ailece izlemeye giderler. Oyun başlayacağı sırada gözüne gelen ışıkla hayal alemine dalan Mustafa, bu dünyada Osman Bey ile yolculuk yapar, Şeyh Edebalı ile konuşur. Osman Bey, Mustafa'nın gözüyle şöyle tanıtmıştır: "Uzun boylu, siyah saç ve sakallı, geniş omuzluydu. Oldukça kuvvetli bir adama benziyordu. Hayır benzemiyordu, öyleydi." (Yıldız, s. 26) Mustafa Osman Bey'i babasıyla kıyaslar ve babasından iki katı güçlü olduğunu belirtir. "Ben de Ertuğrul Bey oğlu Osman.



Bana bu çatı altında Osmancık derler.” (Yıldız, s. 28) Osman Bey’in söylediklerini duyunca Mustafa heyecanlanır. Bu isimleri tiyatro oyununu çalıştığı için duymuştur. Hayali gerçek olmuş, rol almayı çok istediği oyunun kahramanlarıyla tanışma fırsatı yakalamıştır. Osman Bey, Mustafa ile Şeyh Edebalı’yi ziyarete gider. Gördüğü bir rüyayı yorumlatacaktır. Edebalı onları güler yüzle karşılar. Mustafa, ağabeyinin rolü gereği kostüm giyerek canlandırdığı Edebalı’yi görünce mutlu olur ve odayı inceler. Sadece bol kitabı olan Edebalı’nın mutlu olmasına şaşırın Mustafa, her türlü eşyaya sahip olan kendisinin neden mutsuz olduğunu sorgular. Mustafa’nın düşünceli halini görünce Edebalı nedenini sorar ve Mustafa’nın her şeyi olmasına rağmen mutsuz olduğunu öğrenince, her şeyi sahip olmanın önemsizliğini vurgular, kitapların en büyük hazine olduğunu söyler. Daha sonra Osman Bey rüyasını Edebalı’ye anlatarak yorumlamasını ister. Bu rüya Osmanlı Devleti’nin kuruluşunu müjdeleyen ve tarihte de anlatılan rüyadır. Edebalı rüyayı şöyle yorumlar: “Sen büyük bir devlet kuracaksın. Senin soyundan gelenler doğruluk, adalet ve titizlikle çalışacaklar. Durmadan insanlık için mücadele edecekler.” (Yıldız, s. 35) Edebalı, bütün bunları başarması ve rüyasının gerçek olması için Osman Bey’e çalışkan olmasını, çok okumasını, kendisinden bilgili insanların sözlerine kulak vermesini, anne babasına karşı asi olmamasını, her şeyi bilen, başkasını dinlemeyen biri olmamasını öğütler. Mustafa yatağına çekildiğinde Edebalı’nın sözlerini düşünür. Osman Bey’in bu yaşına rağmen öğüt alması, büyüğünün sözünden çıkmaması onu çok etkiler. Geceyi büyük bir çadırdaki geçiren Mustafa, sabah olduğunda Osman Bey ile obayı gezecektir. Birlikte kahvaltı yaptıkları sırada Osman Bey’in yakın arkadaşı Aykut Alp gelir ve Osman Bey’i babası Ertuğrul Bey’in çağırdığını söyler. Osman Bey hemen kıyafetlerini değiştirir. Mustafa, babasının bir dediğini iki etmeyen Osman Bey’i hayranlıkla izler. Mustafa’nın gözünden Osman Bey’in kıyafeti şöyle tasvir edilir: “Önce bir gömlek giyindi. Ardından ejderha pulları gibi kat kat olan zırhını geçirdi gömleğinin üstüne. Kemerini beline taktı. Uzun deri çizmelerini de giydikten sonra köşede asılı duran kılıcını kemerine geçirdi..... Kıyafetlerini giyinen Osmancık, çizgi filmlerdeki ejderha savaşçılara benziyordu.” (Yıldız, s. 42) Mustafa, çocuklar da dahil obadaki herkesin çok çalıştığını gözlemler. Bu gözlemini Osman Bey ile paylaştığında Osman Bey, çalışmanın önemli olduğunu, çalışmayanı Allah’ın da sevmeyeceğini vurgular. Ertuğrul Bey’in çadırına gelirler ve Edebalı de oradadır. Osman Bey önce babasının, sonra hocam dediği Edebalı’nın elini öper. Ertuğrul Bey, hocasını iyi dinlemesini söyleyerek sözü Edebalı’ye bırakır. Edebalı de ona Osmancık iken Osman Bey olduğunu müjdeler. Hak, adalet, çalışma ve sabretmekten ayrılmamasını öğütler. Bu öğütler Mustafa üzerinde çok etkili olur. Oğluyla gurur duyan Ertuğrul Bey: “Ey oğul, Osman Bey. Kıvancımдын, öğüncüm ol. Sevincimsin, güvencim ol. Yapamadıklarımı yap, başaramadıklarımı başlar.” (Yıldız, s. 56) der. Mustafa’nın, kuvvetli bir ışıkla başlayan bu macera yolculuğu yine kuvvetli bir ışıkla son bulur. Gözünü açtığında tiyatro salonundadır. Abisi yardımcıları için ona teşekkür eder ve o olmasa bu kadar iyi oynayamayacağını belirtir.

### Adalet

Adalet kavramı sağlam bir devletin temel taşlarından biridir. Adaletle yönetilen bir devletin her bireyi huzurlu, güvenli ve mutludur. Huzur İçin Adalet Gerek adlı kitapta, Fatih Sultan Mehmet anlatılmaktadır. Unun idaresinde şehir güzelleşmiş, huzur bulmuştur. Anadolu’dan gelen Türk aileleriyle yerli ahali kaynaşmış, adalet duygusu ön plana çıkmıştır. Kitabın kahramanı olan Mustafa’nın Yorgo isimli bir Rum arkadaşı vardır. Aynı zamanda komşu olan bu iki arkadaş çok iyi anlaşır, yedikleri içtikleri ayrı gitmez.

Fatih Sultan Mehmet, bir ustaya cami yaptırmaktadır ve cami inşaatı çok uzamıştır. Fatih öfkelenir, ustaya işten el çektirir, parasını vermez, zindana attırır. İpsalanti Usta, hakkını arar ve padişahı kadiya şikâyet eder. Mustafa ve arkadaşı bu yargılamanın yapılacağı mahkemeye giderler: “Koskoca imparatorluğun padişahı Fatih Sultan Mehmet suçluysa mahkeme ona ceza verebilecek miydi?” (Yıldız, s. 38) Herkes mahkemenin sonucu hakkında farklı görüştedir. Bir Rum olan Yorgo ise eğer haksızsa Fatih’in ceza alacağını düşünür. Babasının bu konudaki görüşlerini aktarır: “Türkler İstanbul’u almada önce rüşvet, hırsızlık, yağmacılık, eşkıyalık, almış başını gidiyormuş. Türkler aslında savaşarak değil, sağladıkları adalet ve huzur sayesinde İstanbul’u fethetmişler.” (Yıldız, s. 39)

Fatih Sultan Mehmet kadının karşısına gelir ve o da İpsalanti Usta gibi ayakta, el pençe divan durur. Muhafızı, padişaha oturacak yer ararken kadı, adalet karşısında herkesin eşit olduğunu belirterek itiraz eder. Fatih Sultan Mehmet de kadıyı onaylar. Yargılama sonunda iki tarafı da dinleyen kadı, ustayı haklı; onu adalete teslim etmek yerine keyfi olarak yargılayıp cezaya çarptıran Fatih’i suçlu bulur. Kadının bu cesareti çocukları şaşırır: “Sultanım, siz emriniz altındaki bir çalışana mahkemeye başvurmadan ceza vermişsiniz. Bu, adaleti zedeleyecek çok büyük bir hatadır.” (Yıldız, s. 53)



Kadı, haksız bir şekilde zinadana atılan usta affetmezse padişahın zindana atılacağını bildirir. Padişah, ustanın hakkı olan parayı kayıplarıyla birlikte kendi cebinden ödemeye de mahkûm edilir.

İpsalanti Usta padişahın zindana atılmasını istemez ama emeğinin karşılığı olan parayı ister. Fatih Sultan Mehmet kararı saygı ile karşılar: “Ola ki; padişahım diyerek beni kayırsaydınız işte buna itiraz ederdim. Allah ilminizi arttırsın, adaletten saptırmasın Kadı Efendi. Kararınıza uyarak İpsalanti Usta'nın ücretini ödeyip uğradığı zararı karşılayacağım.” (Yıldız, s. 56-57) Mahkemeyi izleyen halk mutlu olur çünkü ustanın başına gelenlerin kendi başlarına geldiğinde adil yargılanacaklarından emin olurlar. Mustafa, gördüklerinden çok etkilenir. Rum arkadaşı da Osmanlının adaletine vurgu yapar. Bu adalet duygusu farklı ulusları bir arada tutar. Mustafa bir rüya daha görmüş ve yine bu rüyanın etkisiyle olgunlaşmıştır.

### *Azim ve Kararlılık*

Devlet yöneticilerinin devleti yönetirken vereceği kararların arkasında sağlam durması, azimli olması önemlidir. Umudunu kaybetmeden, başarıya inanarak çok çalışan devlet adamları hedeflerine ulaşırlar. Azim ve Kararlılık adlı kitapta Mustafa, çok zor olan bir yapboz ile uğraşırken yine rüyaya dalar. Bu kitapta Yavuz Sultan Selim anlatılmaktadır. Mustafa, deri kıyafetler içinde, bir çölde askerlere su dağıtmaktadır. Askerler çok yorulmuş ve çöl sıcaklığında susuz kalmışlardır. Padişah, içecekleri suya sınırlama getirmiştir. Askerler, kendi aralarında bu duruma söylenirler. Padişahın çadırında serin ve rahat yaşadığını, kendilerinin zor koşullarda savaştığını söylerler. Bu sırada askerlerin yanına gelen padişah, hakkında söylenenleri duyar: “Ağzınızdan çıkan kulağınız duyar mı ağalar! Hiç padişah kendi askerinin ne çektiğini bilmez mi!” (Yıldız, s. 34) Askerler, padişahın da kan ter içinde ve suyu kendileri gibi sınırlı içtiğini görürler. Onun hakkında söylediklerinden utanırlar. Yavuz Sultan Selim askerlere bu savaşta ne kadar kararlı olduğunu ifade eder: “Ağalar! Ne sızlanmanın ne de dertlenmenin yeridir burası. Karşımızda bir ejderha gibi ağzını açmış bizi bekleyen bu çöl Büyük İskender'i, Timur Han'ı dize getirmeyi başardı. Şimdi de bizi dize getirmeye çalışır. Ama bilmelisiniz ki ben sizin yiğitliğinize güvenerek bu yola çıktım. Ve yine iyice bilmelisiniz ki ölürüm ama başladığım işi bitirmeden geri dönmem!” (Yıldız, s. 36).

Hüsam Paşa, Yavuz Sultan Selim'e çölü geçmenin imkânsız olduğunu, askerde derman kalmadığını söyler ve geri dönmeyi önerir. Yavuz Selim çok sinirlenir ve paşayı görevden alır. Çünkü o askerlere moral vermesi gerekirken umutsuzluk aşılamıştır. Yavuz Selim ise: “Umutsuzluk bulaşıcı bir hastalık gibidir. Önlem alıp inancını kuvvetlendirmeyen insanlara kolayca bulaşır.” (Yıldız, s. 48) görüşündedir ve paşanın da askerlere umut veren konuşmalar yapmasını ister. Yavuz Selim, azimli ve kararlı biridir. Onun bu hali tüm askerleri etkiler ve Mısır'a doğru yol alırlar. Mustafa, azimli, kararlı ve etrafına umut aşılayan bu padişaha hayran kalır.

### *Cesaret*

İyi bir devlet yöneticisinin olmazsa olmaz vasıflarından bir diğeri cesur olmaktır. İdarecilerin cesareti, emrindeki orduya da moral olur. Cesaretle Esen Rüzgâr adlı kitapta Mustafa yine bir rüya görmektedir. Tatile gitmişlerdir ve bu defa rüyayı deniz kenarında görür. Kitabın konusu Barbaros Hayrettin Paşa'dır. Yazar onu öncelikle düşmanlarının gözünden tanıtır: “Ne biçim bir adam bu. Onun yüzünden rahat nefes alamıyoruz. Başımızdan atamadık bir türlü.” (Yıldız, s. 28) Preveze önlerinde düşman Barbaros'u beklemektedir. Bu kitapta, babası denizci olan ve düşman tarafından esir alınan Kerem adlı bir çocukla macera yaşar. Kerem'le düşmanın elinden kaçmaya karar verirler. Kaçacakları tekneye ulaşmak için denizde yüzmeleri gerekir. Mustafa tam olarak yüzmeye bilmemektedir ve bu konuda cesaretsizdir. Ancak arkadaşı Kerem'in cesareti karşısında ona yüzemediğini söyleyemez ve denize atlar. Kendine güven gelir ve çok iyi yüzerek tekneye ulaşır. İki arkadaş bir brandanın altına saklanırlar ve yola çıkarlar. Bir süre sonra Türkler bu tekneyi ele geçirir ve Mustafa ve arkadaşları kurtulur. Daha sonra Barbaros Hayrettin Paşa'nın yanına götürülürler. Mustafa onun fiziki görünüşünü anlatır: “Öyle uzun boyluydu ki kafası neredeyse tavana değecekti. Sakalları kızıl renkteydi. Keskin bakışları vardı.” (Yıldız, s. 49) Mustafa Barbaros'a hayran kalır. Düşmanın planlarını Barbaros'a anlatırlar. Düşmanın donanması Türk donanmasından sayıca üstündür. Mustafa'nın Barbaros'a güveni tamdır: “Ne yaptığını bilen bir kaptan o. Hayatı denizlerde geçmiş. Bizden öğrendiği bilgilerle önlem alacaktır. İyice düşünüp kendi planını da yapacaktır. Ayrıca çok da cesur. Eğer bir insan bilgili ve cesursa, yaptığı her işte başarılı olur.” (Yıldız, s. 52) Barbaros Hayrettin Paşa'nın gerçek adının Hızır Reis olduğu vurgulanır. Seydi Ali Reis, Salih Reis, Sinan Reis, Turgut Reis, adı geçen diğer denizcilerdir. Düşmanın 300, Türk ordusunun 120 gemisi vardır. Ama Barbaros Hayrettin Paşa zaferden emindir. Düşmanın kendilerini küçümseyip tedbirsiz davranacağını düşünür: “Eğer rakibini küçümseyip tedbir almazsan





kaybedersin. Onlar bizim körfezden çıkabileceğimize ihtimal vermezler. Ama böyle olmayacak. Çıkacağız.” (Yıldız, s. 57) Barbaros Hayrettin Paşa, ertesi gün havanın nasıl olacağını bile tahmin eden ve bu tahminlere göre sağlam plan yapan bir paşadır. Mustafa ona hayran olur. Barbaros hem bilgili hem de cesur bir paşadır ve başarısının sırrı da buradadır. Tüm paşalar ertesi gün harekete geçmek için hazırdır. Mustafa, gördüğü bu rüyadan abisinin sesiyle uyanır. Zaferi görmediği için üzülür ama kitaplardan okuyacaktır. Hızla denize koşar ve babasına doğru yüzer. Cesareti yerine gelmiştir.

### *Yaşam Hakkı*

Her canlı, diğer canlılarla eşit yaşama hakkına sahiptir ve yaşama hakkı konusunda bir canlının diğerine üstünlüğü söz konusu olamaz. Yönetici olduğu topraklarda yaşayan her canlının yaşama hakkını savunmak ve koruma altına almak, idarecilerin temel görevlerindedir. Yaşam Hakkı adlı kitapta Mustafa, arılardan korkar ve onu rahatsız eden bir arıyı öldürmek ister. Annesi buna engel olur. Bu kitapta Kanuni Sultan Süleyman anlatılmaktadır. Mustafa rüyasında onunla karşılaşır. Kendisini rahatsız eden arıyı öldürmek isteyen Mustafa, karıncayı incitmek istemeyen Kanuni'den çok şey öğrenecektir. Kanuni'nin bahçesinde şeftali ağacına karıncalar dadanmıştır. Ağacın özünü yemekte dirler. Bahçıvan, karıncaları öldürmeden önce bu durumu Kanuni'ye haber verir. Kanuni de bir canlının yaşama hakkına kendisinin karar veremeyeceğini, şeyhülislama soracağını söyler. Bunu bir şiirle sorar: “Dırahta ger ziyan etse karınca, Günah var mıdır anı kırıncı?” (Yıldız, s. 42) Bu dizelelerin yazıldığı kâğıdı şeyhülislama götürme görevini de Mustafa'ya verir. Mustafa gurur ve biraz da merakla yola çıkar. Şeyhülislam padişahın mektubunu okur ve o da cevaben iki dize yazar: “Yarın Hakk'ın divanına varınca Süleyman'dan hakkın alır karınca.” (Yıldız, s. 49) Mektubunu cevabını alan padişah, karıncalara dokunulmadan diğer ağaçların zarar görmesinin engellenmesini ister. Mustafa, padişahın karıncayı öldürmenin günah olduğunu bilmesine rağmen neden şeyhülislama sorduğunu anlayamaz. Dedesi de böyle yaparak kararı kayıt altına aldığını, iyi bir devlet adamının bunu yapması gerektiğini söyler ve Mustafa'ya her canlının yaşama hakkı olduğunu bir kez daha hatırlatır. Mustafa rüyasından yine bir arı vızıltısıyla uyanır ama artık korkmamakta ve arının yaşama hakkına saygı duymaktadır.

### *Çalışkanlık ve İşini İyi Yapma*

Araştırma kapsamında incelenen on kitapta Osmanlı Devleti ve yöneticileri anlatılmaktadır ve tamamına yakının çalışkanlığı ve işini özenle yapması anlatılmaktadır. İşinin Ehli adlı kitapta Mimar Sinan'ın işine gösterdiği özen vurgulanır. Mustafa yine bir rüya görür ve rüyasında Süleymaniye Camii'nin inşaatında babası da çalışmaktadır. Ona ayran götüren Mustafa Mimar Sinan ile tanışır. Mimar Sinan, bu cami inşaatını bizzat denetler, kılı kırk yararak ölçümler yapar. Her ayrıntının üzerinde durur. Bir def ile caminin akustiğini denerken bir yandan da gözlerini kapatır ve kendi etrafında dönmeye başlar. Bu sırada camiye gelen Kanuni Sultan Süleyman'ı fark etmez. Süleyman öfkelidir. Sinan ise kendinden emin bir şekilde selamlar padişahı. Süleyman sinirlidir: “Camiyi bitmesi gereken zamanda tamamlamamış olman yetmezmiş gibi bir de tembellik ediyorsun” (Yıldız, s. 49) Sinan her şeyi izah edecektir. Padişahı caminin kapısına gönderir. Kendisi kapıya en uzak mesafeye gider ve Mustafa'dan kulağına bir şey fısıldamasını ister. Mustafa da “Yarın Hakk'ın divanına varınca Süleyman'dan hakkın alır karınca.” Dizelerini sessizce söyler. Alçak sesle söylediği dizeleri Süleyman duyar. Sinan, bir fısıltının bile duyulabileceği akustiği oluşturmak için işini özenle yapmış, bu da caminin bitişini geciktirmiştir. Kanuni, çok şaşırır ve dedikodulara inanmayıp caminin bitmeme nedenini gelip gördüğü için mutlu olur. Sinan bunu anlamak için def çalmıştır. Sinan, bu yüksek caminin tavanına eşsiz süslemeler yapacak, bu süslemelerin yanar kandillerin yağından kirlenmemesi için dumanı boş bir odaya depolayacak, depolanan isten de mürekkep üretebilecektir. Kanuni, Sinan'ın sanatına ve yaptığı işe saygı duyar, hatta camiden çıkarken ona yol verir, onun önce çıkmasını ister.

### *Gerçeği ve Doğruyu Araştırma*

Göründüğü Gibi Değil adlı kitapta Sultan 3. Murat anlatılmaktadır. Mustafa'nın babası da rüyasında padişahın veziri Siyavuş Paşa'dır. Sultan Murat, veziri ve Mustafa tebdil-i kıyafet dolaşmaya çıkarlar. Nereye gittiklerini sadece padişah bilmektedir. O esnada Mustafa bir adamın yerde yattığını görür. Tüm mahalleli bu adamın içkici, sarhoş olduğuna, camiye gitmediğine, ölüsünün yerde kalması gerektiğine inanmaktadır. Sultan ise daha kim olduğunu bilmedikleri bu adam hakkında peşin hükümlü olanlara kızar: “Sen mahalleliye ne bakıyorsun! İyi ya da kötü, bu adamın kim olduğunu bile bilmiyoruz daha. Onlar böyle davranıyorlar diye cenazeyi ortada bırakacak değiliz.” (Yıldız, s. 37) Sultan, veziri ve Mustafa ile cenazeyi camide yıkar, namazını kırlarlar. Kimsenin sevmediği bu adamı

evinin bahçesine gömeceklerdir. Cenazeyi adamın evine götürdüklerinde hanımı karşılar onları. Kadın, eşinin bu şekilde sokaklarda ölmesine ve kimsenin onunla ilgilenmemesine şaşırılmaz. Kocası tüm parasını sarhoşlar ve evsiz serseriler için harcamış, onları huylarından vazgeçirmeye çalışmıştır. İçki içenler etrafa zarar vermesin diye çok para vererek ellerindeki içkiyi alır ve döker. Evsiz sarhoşları, hırsızları evinde ağırlayarak yola getirmeye çalışır. Bu yüzden de hep beş parasız yaşamışlardır. Kadın, misafirlerine bir ayran bile ikram edemediği için üzgündür. Sultan kadına ve eşinin yaptıklarına hayran olur. Kadının elini öperek oradan ayrılır. Sonra vezire rüyasını anlatır. Rüyasında bir adam cenaze namazının Fatih camiinde kılınmasını, evinin bahçesine gömülme ve kendisi için bir ev, evin bahçesine okul ve çeşme yaptırmasını ister. Sultan Murat bu nedenle tebdil-i kıyafet dolaşmıştır. Vezirine, bu adamın isteklerini gerçekleştirmekle görevlendirir: “Saraya döner dönmez Nalıncı Memi”nin bizden istediğini yapmaya başlayacağız paşa. Bu işle bizzat sen ilgileneceksin. Ayrıca kadıncağıza gereken yardım yapılacak ve gönlü hoş tutulacak!” (Yıldız, s. 58) Mustafa, Sultana hayran kalır. Dedikodulara inanmamış, işin aslını araştırmıştır.

### *Yardıms severlik*

Başta kendi halkı olmak üzere tüm insanlığa ihtiyacı olduğunda yardım etme, Osmanlı sultanlarının bir özelliğidir. Kara Gün Dostu adlı kitapta, Sultan Abdülmecid döneminde yaşanan olay anlatılmakta, Abdülmecid’e yer verilmemektedir. İrlandalı bir doktorun ağzından Türk milleti övülmektedir: “Bize Türklerin barbar olduğunu öğretmişlerdi. Şimdi şu halimize bak. Barbar Türkler kendi yaşadıkları zorluklara aldırmadan, medeniyetin, zenginliğin beşiğine yardım gönderiyor.” (Yıldız, s. 43) Mustafa, bu doktorla aynı gemide Dublin’e gitmektedir. Gemide ilaç vardır ve İngiltere kraliçesi geminin limana yanaşmasına izin vermez. Bu yardım malzemelerini gönderen ise Sultan Abdülmecid’dir. Doktor, başka bir limana yanaşmayı önerir kaptana. Başka bir limana yanaşırlar ve orada gönderilen malzemelere ihtiyaç duyan insanlar karşılar onları. Kaptan, yorgun gemi mürettebatına şöyle seslenir: “Görmediniz mi bu insanlar ne kadar büyük zorluklar yaşıyor! Limanlarını ele geçiren İngilizler kendilerine yardım edilmesine bile izin vermiyor. Böyle bir zulüm altında ezilen insanları kaderlerine mi terk edelim? Kim ki sızlanır, kim ki bu gariplere beddua eder, o kişi yaptığı bu kutsal vazifenin anlamını kavrayamamış demektir. Şimdi kendinize çekidüzen verin ve kim olduğunuzu hatırlayın! Siz komşusu açken tok yatamayan Peygamberin ümmeti, siz savaş meydanlarına bile merhamet gösteren bir milletin torunlarınsınız.” (Yıldız, s. 53) Bu gemide görev yapan Mustafa, sadece ihtiyaç duymadığı eşyaları değil, ihtiyacı olan eşyaları da paylaşmayı öğrenir.

### *Birlik Olma*

Vatan savunması söz konusu olduğunda her birey üzerine düşen görevi en iyi şekilde yapmalıdır. Kadın erkek ayırımı yapmadan, kimsenin gücünü küçümsemeyen, halkı ortak değerler etrafında kenetlenmek, birlik olmak, gücü ve başarıyı getirecektir. Ailenin Gücü adlı kitapta Mustafa rüyasında annesiyle Erzurum’dadır. Şehir işgal atındadır ve düşmandan kaçan köylüler neredeyse tüm köyleri boşaltmıştır. Erkekler cephede savaştığı için köylerde kadınlar ve çocuklar kalmıştır. Mustafa’nın annesi ile Nene Hatun düşman işgali konusunda konuşurlar. Mustafa’nın annesi yapacak bir şey olmadığına inanır ama Nene Hatun düşmana direnebileceklerine inanır: “Erkekler kadar bizim ellerimiz de tutuyor çok şükür. Biz de bir şeyler yapmak zorundayız artık. Buradan öteye kaçacak yerimiz de kalmadı. Çobansız bir sürü gibi oradan oraya göçerek daha ne kadar dayanabiliriz?” (Yıldız, s. 35) Mustafa, rüyasında o yöreyi çok iyi bilen bir çobandır ve askerlerimizi yönlendirerek düşmanın baskınına engel olmuştur. Bu arada yaralanan Mustafa’nın bu kahramanlığını konuşmaktadır tüm halk. Annesi de onunla gurur duymaktadır: “Benim oğlum buraların en iyi çobanıdır. Her karışını bilir dağların. Hem ne yapacaktı Osmanlı askerini düşmanın eline mi bırakacaktı? Ufak bir yara aldı ama olsun, atalarına layık bir iş gördü.” (Yıldız, s. 38) Nene Hatun, kendini iyi hissediyorsa kocası Nalbant İbrahim’in onu beklediğini söyler. Mustafa, sokağa çıktığında Nalbant İbrahim’in bir grup yetişkin ve on iki on üç yaşında çocuklarla, ellerinde meşaleler, kendisini beklediğini görür. Ahmet Muhtar Paşa da oradadır ve Nalbant İbrahim Mustafa ile tanışır. Muhtar Paşa, cesaretinden ve orduya yardımından dolayı onu kutlar ve teşekkür eder. Şimdiki görevi ise Aziziye Tabyalarında Albay Bahri ve askerlere savunma düzeni oluştururken yardım etmektir. Mustafa, şaşkın ama gururludur. Sekiz yaşında bir çocuk için büyük kahramanlıklara imza atmıştır. Tabyalara ulaştıklarında tabyaların asker, yetişkin ve çocuklarla dolu olduğunu görür. Herkes düşman gelmeden hazırlıkları bitirmek için karınca gibi çalışmaktadır. Mustafa bu kalabalığa karışıp yardım edeceği sırada Nalbant İbrahim onun başka bir görevi olduğunu söyler. Birlikte keşif yapacak ve düşmanın nerede olduğunu karargaha bildireceklerdir. Ancak düşman çok yaklaşmıştır ve iki tabyayı ele geçirmiştir. İbrahim, Mustafa’ya şehre gidip düşmanın tabyaları ele geçirdiğini bildirme görevi verir. Mustafa koşarak evlerine gider



ve Nene Hatun'a olanları anlatır. Nene Hatun ev ev dolaşarak halkı bilgilendirir ve halk sokağa dö-külür. Camiye giderek durumu Ahmet Muhtar Paşa'ya da haber verir. Sonra hakla hitaben konuşma yapar: "Ey ahali! Kadınlar, ihtiyarlar, çocuklar! Düşman yurdumuzu elimizden almaya geldi! Bundan sonrası yoktur. Bizim için ne kaçacak ne de saklanacak bir yer kalmıştır. Erkeklerimiz yanımızda yok diye yerimizde oturacak değiliz! Gün bizim günümüzdür. Haydi bacılar, haydi dedeler, haydi nineler, haydi çocuklar! Yurdumuzu korumaya!" (Yıldız, s. 57) Bu konuşmanın ardından Nene Hatun Aziziye tabyalarına doğru koşmaya başlayınca tüm şehir onun peşinden sel gibi koşmaya başlar. Mustafa da kalabalığa karışır ve inanılan ve savunulan değerler ortak olduğunda kadın erkek fark etmeden nasıl koşulduğuna şahit olur. Tüm halk bir aile olmuştur adeta.

### Yıkılış

Osmanlı Devleti, tüm ihtişamına rağmen yıkılmıştır. Böylesine büyük bir devlerin neden yıkıldığı sorulanır kitapta. Büyük Buluşma, on kitaplık serinin son kitabıdır. Mustafa, kuruluşundan beri pek çok güzel özelliğine tanık olduğu böyle erdemli bir devletin neden yıkıldığını anlayamaz. Bu sorunun cevabını dedesinden öğrenmeye karar verir. Dedesi ise ona bir hikâye ile Osmanlı Devleti'nin eden yıkıldığını anlatır. Bu hikâyede yer alan adam, kendisindeki değerleri unutarak başkasına özenen ve bu özentisi ile kendisini kaybeden biridir. Mustafa bu hikâyeyi tam olarak anlayamaz ve Osmanlı'nın bu kadar güçlü iken kime ve neden özeneceğini sorgular. Sonra uykuya dala Mustafa rüyasında Şeyh Edebalı'yi görür. Edebalı, onu akıl hocası ve öğretmeni olan kişi ile tanıştıracaktır. Mustafa'nın kafasını kurcalayan soruların cevapları da o kişidedir. Mustafa'nın yeni tanıştığı bu kişi, Hoca Ahmet Yesevi'dir. Hoca, devletin nasıl yıkıldığı sorusundan önce nasıl yükseldiğini ortaya koymak için orada hazır bulunan Osman Bey'e devletin harcını neyle kardiğini sorar. O da "inançla" cevabını verir. Yesevi, atasının inançla kardiğı bu harca ne kattığını Orhan Bey'den sorar. Cevabı şöyledir: "İnsanlara güzel muameleyle, muhabbet kattım" der. (Yıldız, s. 35) Orada Padişahlar vardır ve bu padişahlar hocaları Ahmet Yesevi tarafından sorgulanırlar. Hocalarına sonsuz bir hürmetleri vardır. Murat Hü-davendigâr ise atalarının harcına alim ve sanatkarlara hürmeti katmıştır. Yıldırım Beyazıt, başını yere eğerek, yaptığı hata ile boynunun bükük olduğunu, atalarının huzurunda söz söylemekten utandığını söyler. Yesevi, bu cevabı beğenmez ve: "Sen yaptıklarınla zıddı gösterdin Yıldırım Bayezit Han. Dostu düşmanı gösterdin. Gurur ve kibir kadar yalınlık ve bezginlik de yanlış, unutmayasın. Kaldır başını yerden." (Yıldız, s. 36).

Sıra Çelebi Mehmet'e geldiğinde, parçalanmış devleti bir araya getirerek birlik kattığını söyler. Sultan Murat Han, atalarının kardiğı harca ilim irfan ve oğlu Mehmet'i katmıştır. Fatih Sultan Mehmet, adalet ve huzur katmıştır. Bayezit Veli, sadakat ve bağlılık katmıştır. Yavuz Selim, azim ve sebat katmıştır. Kanuni Sultan Süleyman, kanun ve nizam katmıştır. Yesevi, Mustafa'ya dönerek şimdi sorusunun cevabını alıp almadığını sorar ama Mustafa cevabı tam alamamıştır. Böylesine güçlü bir ağacın dalları böylesine erdemlerle doluyken ağaç nasıl kökten yıkılmıştır?

Yesevi, Mustafa'ya şöyle cevap verir: "İş odur ki oğul; ağacın gövdesine kurt işlemesin! İnsan ağaca musallat olan kurdu bilip görmezden gelmesin! Kurt öyledir ki ilk iş ağacın özünü dişlemeye, onu tüketmeye başlar. Bakma sen küçük olduğuna! Minik bir ağaç kurdu deyip geçme! Azimkardır. Özü tüketene kadar durmadan çalışır, didinir. Nihayetinde işini bitirdiğinde özünü kaybeden ağaç artık kuru tahtadan ibarettir. Eğer sen ağacın özünü bu kurttan korumayı başarabilirsen nice sonbaharlar gelir, nice kışlar geçer ama dalları her ilkbaharda yeniden capcanlı yeşillere bürünür." (Yıldız, s. 41) Yesevi, Mustafa'ya şöyle öğüt verir: "Köklerinin nereye uzadığını öğren, ne olduğunu, kim olduğunu bil ve özünü koru! Bizi yeşerten ağacın gövdesine kurt düşürmemeye bak! Zira bizim mevsimimiz geçtikten sonra ağacı korumak aramızdan gelenlerin görevi olmuştur. Ta ki başka bahara kadar." (Yıldız, s. 41).

Mustafa, Yesevi'ye padişahların bu kadar saygı göstermesinin nedeninin onun bilgisi olduğuna inanır. Kendisi de büyüdüğüde bilgili bir olmak ister. Yesevi, Kanuni'den yoldaşı Yahya Efendi'nin neden bu meclise katılmadığını sorar. Kanuni, başını eğerek, Yahya Efendi'nin büyük sıralara vakıf, geleceği gören biri olduğunu, bu yüzden ona bir mektup yazdığını söyler: "Kerem eyle de, bizi aydınlat. Bir devlet hangi halde çöker? Osmanoğulları'nın akibeti nasıl olur? Bir gün olur da izmihlale uğrar mı?" (Yıldız, s. 47) Yahya Efendi bu mektuba kısa bir cevap verir: "Neme lazım be Sultanım" (Yıldız, s. 47) Kanuni böyle ciddi bir mektuba böylesine basit bir cümle ile cevap veren Yahya Efendi ile o günden sonra hiç görüşmemiştir. Yesevi, Yahya Efendi'nin cevabını yerinde bulur ve sözü kısa, özü derin bir cevap olarak nitelendirir. Kanuni'den Mustafa ile Yahya Efendi'yi ziyaret ederek bu sözlerle ne anlatmak istediğini öğrenmesini ister. Böylece Mustafa kafasındaki soru il ilgili bilgi sahibi olacaktır. Yahya Efendi, sütkardeşi Kanuni'yi ve Mustafa'yi çok sıcak karşılar ve mektubundaki neme lazım

sözünün bir umursamazlık olmadığını açıklar: “Eğer bir devlette zulüm yayılsa, haksızlıklar ayyuka çıksa; bu zulmü, haksızlığı işitenler de neme lazım, deyip uzaklaşsalar. Sonra koyunları kurtlar değil de çobanlar yese; işin aslını bilenler bu gerçeği söylemeyip sussa, gizlese. Fakirlerin, muhtaçların, yoksulların, kimsesizlerin feryadı göklere çıksa; bunu da taşlardan başkası işitmese. İşte o zaman devletin sonu görünür. Böyle durumlardan sonra devletin hazinesi boşalır, halkın itimat ve hürmeti sarsılır. Asayiş ve emniyete vesile olan itaat hissi gider, halkta hürmet duygusu yok olur. Çöküş ve izmihlal de böylece mukadder hale gelir.” (Yıldız, s. 56).

Kanuni bu söylenenleri dinlerken gözyaşlarını tutamaz ve konuşması bittiğinde Yahya Efendi'ye sarılır. Ondan, her zaman bildiklerini kendisi ile paylaşmasını ister: “Aman ha! Bizi sultan bilip de nasi hatlerinizden, ikazlarınızdan vazgeçmeyeziniz ağabey. Biz devletin sultanı isek siz bizim gönlümüzün sultanısınız.” (Yıldız, s. 57).

Yahya Efendi: “O nasıl söz Sultanım, ikimiz de biliriz ki bizler bir dalın ucunda sallanıp sonbaharı bekleyen yapraklarız. Vazifemiz baharda yeşillenecek filizlere hizmet etmektir. Bu uğurda mücadele ederken, bildiğimizi sizden esirgeyecek değiliz.” (Yıldız, s. 59) Mustafa artık Osmanlı Devleti'nin neden yıkıldığını anlar ve rüyası sona erer.

### *Sonuç ve Öneriler*

Çocuklara Osmanlı'yı öğretmek için hazırlanan on kitapta çocuk kahraman olan Mustafa'nın rüyaları ile geçmişe gidilir ve kuruluşundan yıkılışına Osmanlı Devleti'nin padişahları, yönetim ve adalet anlayışı, padişahlardan başlayarak herkese ulaşan büyüklere karşı saygılı olma ve onların öğütlerini dinleme anlatılır.

Fatih Sultan Mehmet, İstanbul'u güzelleştirmiş, halk onun yönetiminde huzur bulmuştur. Bu dönemde Anadolu'dan gelen Türk aileleriyle yerli ahali kaynaşmış, adalet duygusu ön plana çıkmıştır.

Yavuz Selim, azimli, kararlı ve etrafına umut aşılayan bu padişahdır. Onun bu hali tüm askerleri etkiler ve hayran bırakır.

Barbaros Hayrettin Paşa'nın cesaret ve kahramanlığına vurgu yapılır. O, ertesi gün havanın nasıl olacağını bile tahmin eden ve bu tahminlere göre sağlam plan yapan bir paşadır. Barbaros hem bilgili hem de cesur bir paşadır ve başarısının sırrı da buradadır.

Kanuni, karıncaya bile zarar vermeyen ve yaşama hakkına sonsuz saygı duyan biridir. Her canlının yaşama hakkını korumak, iyi bir devlet adamının özelliği olarak vurgulanır. Kanuni bunu en iyi yapan padişah olarak anlatılır.

Kanuni, Sinan'ın sanatına ve yaptığı işe saygı duyar, hatta camiden birlikte çıkarken ona yol verir, onun önce çıkmasını ister.

Sultan 3. Murat, dedikodulara inanmayarak gerçeği araştırır ve bulur. Bu sayede iftira atılan birinin masum olduğu ortaya çıkar.

Sultan Abdülmecid, yabancı ülkelere yardım malzemeleri gönderen, merhametli biri olarak anlatılır. Oadaki merhamet hiçbir ülke yöneticisinde bulunmamaktadır.

Nene Hatun'un halkı yönlendirmesi, cesareti ve kahramanlığı anlatılır. Nene Hatun, Aziziye tabyalarına doğru koşmaya başlayınca tüm şehir onun peşinden sel gibi koşar. O, halkı harekete geçiren ve vatan savunması konusunda aydınlatan biridir.

Serinin son kitabında Osmanlı Devleti'nin yıkılışı anlatılmaktadır.

Bu hikâyede yer alan adam, kendisindeki değerleri unutarak başkasına özenen ve bu özenti ile kendisini kaybeden biridir. Mustafa bu hikâyeyi tam olarak anlayamaz ve Osmanlı'nın bu kadar güçlü iken kime ve neden özeneceğini sorgular. Kitapta, bazı sultanların devlete neler kattıkları vurgulanır. Osman Bey, devletin harcını inançla karmıştır. Orhan Bey, bu harca insanlara güzel muameleyle, muhabbet katmıştır. Murat Hüdavendigâr ise atalarının harcına alim ve sanatkarlara hürmeti katmıştır. Yıldırım Beyazıt, başını yere eğerek, yaptığı hata ile boynunun bükük olduğunu, atalarının huzurunda söz söylemekten utandığını söyler. Çelebi Mehmet, parçalanmış devleti bir araya getirmiştir. Sultan



Murat Han, atalarının kardiğı harca ilim irfan katmıştır. Fatih Sultan Mehmet, adalet ve huzur katmıştır. Bayezit Veli, sadakat ve bağıllık katmıştır. Yavuz Selim, azim ve sebat katmıştır. Kanuni Sultan Süleyman, kanun ve nizam katmıştır. Böylesine güçlü bir ağacın dalları böylesine erdemlerle doluyken ağaç nasıl kökten yıkılmıştır? Kitapların kahramanı olan Mustafa'nın zihnini meşgul eden bu sorunun cevabı, Hoca Ahmet Yesevi tarafından verilir:

“Köklerinin nereye uzadığını öğren, ne olduğunu, kim olduğunu bil ve özünü koru! Bizi yeşerten ağacın gövdesine kurt düşürmemeye bak! Zira bizim mevsimimiz geçtikten sonra ağacı korumak ardımızdan gelenlerin görevi olmuştur. Ta ki başka bahara kadar.”

On kitaplık serinin özeti durumunda olan bu cümleler, aynı zamanda bu kitapların yazılış amacını da vermektedir. Küçük yaşlardan başlayarak çocuklara geçmişini öğretmek, geleceğe sağlam adımlarla ilerlemenin önemli bir aşamasıdır. Bu tarz kitaplar hazırlanırken, yaş düzeyine uygunluk göz ardı edilmemeli, çocuk, derin tarih bilgisi gerektiren ayrıntılara boğulmamalıdır. Tarihi gerçekleri ayrıntılı olarak anlatma ders kitaplarına bırakılmalı, çocukların ders dışı zamanlarda okuyacağı edebi kitaplar, tarihi gerçekleri çarpıtmadan; sanatsal öğelerle yoğurarak, eğlenceli bir şekilde anlatabilmelidir.

---

## Kaynakça

---

- Demirel, Ş. (2010). *Edebi metinlerle çocuk edebiyatı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Oğuzkan, F. (2001). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sinar Çılğın, A. (2007). *Çocuk edebiyatı*. İstanbul: Morpa.
- Yalçın, A. ve Aytaş, G. (2003). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yıldız, D. (2017). *Bir rüya bir Osmanlı 1: Kuruluş*. İstanbul: Model Çocuk Yayınları.
- Yıldız, D. (2017). *Bir rüya bir Osmanlı 2: Huzur için adalet gerek*. İstanbul: Model Çocuk Yayınları.
- Yıldız, D. (2017). *Bir rüya bir Osmanlı 3: Azim ve kararlılık*. İstanbul: Model Çocuk Yayınları.
- Yıldız, D. (2017). *Bir rüya bir Osmanlı 4: Cesaretle esen rüzgar*. İstanbul: Model Çocuk Yayınları.
- Yıldız, D. (2017). *Bir rüya bir Osmanlı 5: Yaşam hakkı*. İstanbul: Model Çocuk Yayınları.
- Yıldız, D. (2017). *Bir rüya bir Osmanlı 6: İşinin ehli*. İstanbul: Model Çocuk Yayınları.
- Yıldız, D. (2017). *Bir rüya bir Osmanlı 7: Göründüğü gibi değil*. İstanbul: Model Çocuk Yayınları.
- Yıldız, D. (2017). *Bir rüya bir Osmanlı 8: Kara gün dostu*. İstanbul: Model Çocuk Yayınları.
- Yıldız, D. (2017). *Bir rüya bir Osmanlı 9: Ailenin gücü*. İstanbul: Model Çocuk Yayınları.
- Yıldız, D. (2017). *Bir rüya bir Osmanlı 10, Büyük buluşma*. İstanbul: Model Çocuk Yayınları.





## ARAŞTIRMA MAKALESİ

# OKUL İÇİ VE OKUL DIŞI GÜRÜLTÜ DÜZEYLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI\*

Hüseyin Abakay<sup>a,\*\*</sup>, Mızrap Bulunuz<sup>b</sup>

### ÖZET

Bu çalışmada okul içi ve okul dışı gürültü düzeylerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Çalışma tanımlayıcı tipte bir çalışma olup Bursa ili Orhangazi ilçesinde seçilen 3 ilkokul, 3 ortaokul ve 4 lisede yapılmıştır. Bu okullarda ses ölçümleri yapılırken 'Brüel & KjaerHand-held Analyzer Type 2250-L' ses ölçüm cihazı kullanılmıştır. Ses ölçümleri bina içinde ve bina dışında olmak üzere ders ve tenefüs esnasında yapılmıştır. Ölçümlerden elde edilen bulgular neticesinde tüm okulların iç ortam gürültü seviyelerinin yönetmelikte belirtilen değerlerden anlamlı derecede farklılık gösterdiği saptanmıştır. Dış ortam gürültü seviyelerine bakıldığında ise sadece bir okulun belirtilen sınır değerlerin altında kaldığı görülmüştür. Dış ortam ve iç ortam gürültü düzeyi ölçümlerinde merkezi okulların gürültü düzeylerinin şehir merkezinden uzak okulların gürültü düzeylerine göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgulara göre yeni yapılacak okullar şehir merkezinden uzak, gürültü düzeylerinin düşük olduğu alanlara yapılmalıdır. Ayrıca tüm okullarda ses yalıtımı yapılmasına ihtiyaç vardır. Farklı düzeydeki okul türlerinin karşılaştırılmasında ise ilkokulların gürültü düzeyinin diğerlerinden anlamlı şekilde farklı olduğu bulunmuştur. Bu bulgular tüm okul türlerinde gürültü düzeylerinin tespit edilerek, kontrol edilmesine yönelik çalışmaların yürütülmesine ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

53

**Anahtar Kelimeler:** Gürültü, Gürültü düzeyi, Gürültü standartları, Okulda gürültü kirliliği, Okul gürültü ölçümü

\*Bu çalışma TÜBİTAK tarafından desteklenen 114K738 nolu "Okulda Gürültü Kirliliği: Nedenleri, Etkileri ve Kontrol Edilmesi" adlı projenin yaygın etkisini artırmak için yapılan "Bir Çevre Kirliliği Türü Olarak Gürültünün Okullardaki Düzeyinin Tespiti" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

#### MAKALE HAKKINDA

Gönderim Tarihi: 9 Aralık 2017  
Revize Tarihi: 23 Ocak 2018  
Kabul Tarihi: 31 Ocak 2018

DOI: 10.31805/acjes.364014

\*\*\*Sorumlu Yazar: Hüseyin ABAKAY, Milli Eğitim Bakanlığı, Orhangazi Yeniköy Ortaokulu, 16800, Orhangazi, Bursa/Türkiye  
E-Posta: huseyinabakay@gmail.com,  
 <https://orcid.org/0000-0003-1499-7828>

<sup>b</sup>Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Görükle Kampüsü, 16059, Bursa/Türkiye,  
E-Posta: mizrap@uludag.edu.tr,  
 <https://orcid.org/0000-0002-6650-088X>

E-ISSN: 2602-3342  
Copyright © ACJES



## RESEARCH ARTICLE

# COMPARISON OF OUTDOOR AND INDOOR NOISE LEVELS IN SCHOOLS\*

Hüseyin Abakay<sup>a,\*\*</sup>, Mizrap Bulunuz<sup>b</sup>

### ABSTRACT

The purpose of this research is to compare the noise levels both outdoors and indoors of the schools. This research is a descriptive (supplementary) type of research which was done in 3 primary schools, 3 secondary schools and 4 high schools in Orhangazi-Bursa. In these schools, 'Bruel & KjaerHand-held Analyzer Type 2250-L' sound meter was used to take sound measurements. Determining the noise levels was done during break time and lesson time both outdoors and indoors of the schools. Findings demonstrated that the indoor noise levels of all schools were significantly higher than the values recommended in the regulation. When the outdoor noise levels are examined, it is seen that only one school is below the recommended values. Outdoor and indoor noise levels of central-city schools were higher than the noise levels of schools far from city-center. According to these findings, new schools need to be constructed in areas where the noise levels are low, far from the center of the city. There is also a need for sound insulation in all schools. Comparisons of school types at different levels found that the noise level of primary schools was significantly higher than the others. These findings indicate that a program is a needed to detect and design methods for controlling excessive noise in all school types.

54

**Keywords:** Noise level, Noise pollution in school, Noise standarts, School noise measurements


\*This study has been produced from the master thesis titled "Determination of Levels of Noise Schools as a Type of Environmental Pollution" to increase the widespread influence of the project "Noise Pollution at School: Causes, Effects and Control", 114K738 supported by TUBITAK.

### ARTICLE INFO

Received: 9 December 2017  
Revised: 23 January 2018  
Accepted: 31 January 2018

DOI: 10.31805/acjes.364014

\*\*Corresponding Author: **Hüseyin ABAKAY**, Ministry of National Education, Orhangazi Yeniköy Secondary School, 16800, Orhangazi, Bursa/Turkey.  
E-Mail: huseyinabakay@gmail.com,  
 <https://orcid.org/0000-0003-1499-7828>

<sup>b</sup>Uludag University, Faculty of Education, Department of Elementary Education, Gorukle Campuss, 16059, Bursa/Türkiye.  
E-Mail: mizrap@uludag.edu.tr,  
 <https://orcid.org/0000-0002-6650-088X>

E-ISSN: 2602-3342  
Copyright © ACJES



## Giriş

İnsanların olumsuz faaliyetlerinden dolayı hava kirliliği, su kirliliği, toprak kirliliği, radyoaktif kirlilik ve gürültü kirliliği gibi çeşitli çevre sorunları ortaya çıkmıştır (Kocataş, 2006). Gürültü kirliliği; hava kirliliği, su kirliliği, toprak kirliliği ve nükleer kirlilik gibi çevre sorunları arasında pek fark edilmeyen ve üzerinde daha az durulan bir konu olagelmıştır. Fakat gürültünün insana ve çevreye etkileri düşünüldüğünde hem toplumsal hem de çevresel bir boyutunun olduğu rahatlıkla görülmektedir (Balci, 1994). Gürültü, insanlar üzerinde olumsuz etki oluşturan ve istenmeyen seslere denir. Gürültü kirliliği önemli bir çevre sorunu olmasına rağmen ülkemizde az bilinen ve üzerinde pek durulmayan çevre sorunlarından biridir (Bulunuz, Bulunuz, Orbak, Mutlu ve Tavşanlı, 2017). Diğer ülkelerde de benzer yaklaşımlar gözlenmektedir. Jeram ve diğerleri (2013) tarafından yedi Avrupa ülkesinde gerçekleştirilen çalışmaya göre (Slovenya, Litvanya, Letonya, Slovakya, Makedonya, Sırbistan ve Polonya) toplumların gürültüye yaklaşımlarında farklılık olmakla beraber genel olarak çevresel gürültünün sağlıklarına ve huzurlarına olan tehlikeli etkisinin yeterince farkında olmadıklarını göstermektedir.

Eğitim-öğretim ortamlarında gürültü kirliliği kavramına bakıldığında ise pek de üzerinde durulmadığı ve önemsenmediği görülmektedir. Özellikle fen bilimleri ve çevre eğitimi ders kitapları gözden geçirildiğinde okulda gürültü kirliliği konusuna pek değinmedikleri göze çarpmaktadır. Daha çok gürültü kirliliğini şehir trafiği, inşaatlar ve sanayi tesisleri çerçevesinde sınırladıkları görülmektedir (Bulunuz, 2015; MEB, 2013).

Okullar, nesilleri eğitmek amacıyla kurulmuş eğitim-öğretim kurumlarıdır. Sınıflar ise öğretmenler ve öğrenciler arasında eğitsel amaçlara ulaşabilmek için bilgi ve yaşantıların paylaşıldığı ortamlardır. Bu amaçlara ulaşabilmek için öğretmen ve öğrenciler arasında kurulan iletişimin kalitesi büyük önem arz etmektedir. Okulun bu görevini yerine getirebilmesi için etkili bir iletişimi sağlayacak, olumlu okul iklimine sahip olması gerekmektedir (Tavşanlı, Birgül & Oksal, 2016). Okullardaki gürültü öğrenme ortamını bozarak sağlıklı iletişimi engellemekte ve eğitim-öğretimin kalitesini düşüren önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Gürültülü sınıflarda ne öğretmen söylediğini iletebilmekte ne de öğrenci öğretmenin anlattıklarını işitebilmektedir. Böylece öğrenmenin tam olarak gerçekleşmesi zorlaşmaktadır (Buluş-Kırıkkaya & Polat, 2004; Güremen, 2012). Londra'da çevresel gürültü ve sınıf gürültüsünün öğrencilerin akademik başarılarına olan etkisinin araştırıldığı bir çalışmada öğrencilerin çevresel ve sınıf içi gürültülerden olumsuz etkilendikleri saptanmıştır. Özellikle özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin bu durumdan daha çok etkilendikleri görülmüştür (Shield & Dockrell, 2008).

Eğitimden sorumlu olan ve eğitimden etkilenen kesimler çocukların huzurlu ve sağlıklı bir ortamda eğitim görmeleri ve bilişsel/davranışsal durumlarında iyileşme sağlamaları için okulda gürültü konusunun üzerine eğilmeleri gerekmektedir. Okulda gürültü kirliliği ve öğrencilerin bilişsel algılamaları üzerine İngiltere'de Clark, Crombie, Head, Kamp, Kempen ve Stansfeld (2012) tarafından yapılan bir çalışmada çevresel gürültünün çocukların bilişsel algılamaları üzerinde sorunlar oluşturduğu belirtilmiştir.

Yapılan çeşitli çalışmalara (Bulunuz, 2014; Bülbül, 2005; Ching Yee Choi & Bradley McPherson, 2005; Golmohammadi, Ghorbani, Mahjub ve Daneshmehr, 2010; Güremen, 2011; Grebennikov, 2006; Polat ve Buluş-Kırıkkaya, 2004; Sala ve Rantala, 2016; Skarlatos ve Manatakis, 2003) bakıldığında okullardaki gürültü seviyeleri standartlarda ve yönetmeliklerde belirtilen kabul edilebilir sınır değerlerinin üzerinde çıkmaktadır. Uzun süre bu gürültülü ortamlarda bulunan öğretmen ve öğrencilerin gürültüden etkilenmemesi kaçınılmaz bir durumdur. Okulda gürültünün öğrencilerde farkındalık ve duyarlılık yaratarak kontrol edilmesini değerlendiren çalışmaların (Bulunuz, Ovalı, Çıkrıkçı-İri, & Mutlu, 2017) yanı sıra, okul binasında akustik tedbir alınması yoluyla gürültü düzeyinin düşürmeyi hedefleyen çalışmalar vardır (Bulunuz, Bulunuz, & Kelmendi-Tuncal, 2017). Ayrıca okuldaki gürültü kirliliğinin öğretmen görüşlerine göre incelendiği çalışmalar da bulunmaktadır (Bulunuz, Bulunuz, Tavşanlı, Orbak & Mutlu, 2018).

Yapılan bu çalışmayla eğitim-öğretim faaliyetlerinin sunulduğu ve hepimizin hayatında önemli bir yere sahip olan okullarımızın iç ortam (bina içi) ve dış ortam (bina dışı) gürültü düzeyleri arasında fark araştırılmıştır. Bu çalışmayla okullarımızda bina içi ve bina dışı gürültü seviyeleri ile ilgili ob-

jektif verileri ortaya koymak hedeflenmiştir. Bu veriler okullardaki gürültü düzeyinin düşürülmesi ve eğitim-öğretime olan etkisinin araştırılmasına yönelik yapılabilecek çalışmalara kaynak olabilmesi açısından önemlidir.

## Yöntem

### *Araştırma Modeli*

Yapılan bu çalışma 'tanımlayıcı (durum saptayıcı- betimleyici)' tipte bir araştırma örneği olup, çalışmadan elde edilen olan bulgular nicel yöntemler kullanılarak analiz edilmiştir.

Tanımlayıcı (durum saptayıcı-betimleyici) tipte araştırmalarda sadece ilgi duyulan özelliklerin saptanması üzerinde durulur. Araştırılan konunun sıklığı, sayımı ve dökümü bu araştırma türünde öne çıkmaktadır. Neden sonuç ilişkilerini gözlemlenmek amacı güdülmeyen, daha çok var olan durumun genel nitelikleri üzerinde durulur. Geçmişe dönük durumlar için yapılabileceği gibi günümüz durumları için de yapılabilir. Bu tür araştırmalardan elde edilen bulgular diğer araştırmaları yönlendirebilir ve onlara kaynak teşkil edebilir. Bu tür araştırmalara örnek olarak kitle iletişim araçlarının takip edilmesi ile ilgili izleyici davranışları üzerine yapılan araştırmalar verilebilir (MEB, 2012; MEB, 2006).

Araştırmalar genel olarak nicel araştırmalar ve nitel araştırmalar olarak ikiye ayrılmaktadır. Nicel araştırmalarda var olan durum somutlaştırılarak gözlemlenebilir, ölçülebilir ve sayısal olarak ifade edilebilir duruma getirilir. Nitel araştırmalarda ise var olan durum doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konulur. Nicel araştırmalar miktar üzerinde dururken, nitel araştırmalar ise durumun nasıl olduğu üzerinde durur. Nicel araştırmalar nesnel, nitel araştırmalar ise daha çok öznel (Gürbetoğlu, 2015).

### *Çalışma Grubu*

Bu araştırmanın evrenini Türkiye genelindeki ilkokullar, ortaokullar ve liseler, örneklemini ise Bursa ili Orhangazi ilçesinde seçilen 3 ilkokul (A. T. İlkokulu, A. İlkokulu ve O. İlkokulu), 3 ortaokul (A.T. Ortaokulu, O. Ortaokulu ve İ. H. Ortaokulu) ve 4 lise (Ö. E. T. A. lisesi, O. A. Lisesi, Ç. P. A. Lisesi ve E. M. T. A. Lisesi (Kız) oluşturmaktadır. Okullara kod isimler verilmiştir. Örneklem gurubunun belirlenmesinde olasılığa dayalı olmayan örnekleme tekniklerinden amaçlı örnekleme (purposive sampling) tekniği kullanılmıştır (Özen & Gül, 2007). Bu örnekleme tekniğinin seçilmesinde okulların rastgele seçilmemesi, bazı okulların merkezi okullar arasından ve bazı okulların da merkezi olmayan okullar arasından seçilmesi ve okulların ilkokul-ortaokul-lise olmak üzere 3 kısma ayrılması etkili olmuştur.

### *Veri Toplama Aracı*

Verilerin elde edilmesinde "Okulda Gürültü Kirliliği: Nedenleri, Etkileri ve Kontrol Edilmesi" adlı 114K738 nolu TÜBİTAK destekli projenin 'Brüel&Kjaer Hand-held Analyzer Type 2250-L' ses ölçüm cihazı kullanılmıştır. Ses ölçüm cihazı 16.4 dB ile 140 dB arasındaki ses düzeyi ile 5.6 Hz ile 20 kHz frekanslarında ölçüm yapabilmektedir. Sahip olduğu şarj edilebilir Li-ion batarya sayesinde kesintisiz 8 saatten fazla kullanılabilir. Ayrıca ses ölçüm cihazında USB çıkışı olduğu için veriler rahatlıkla bilgisayara aktarılabilir ve cihaz bilgisayara bağlanıp kontrol edilebilmektedir ('http://www.bksv.com'). Ses ölçüm cihazı el tipi olduğundan rahat bir şekilde her yere taşınıp ölçüm yapılabilir.

### *Verilerin Toplanması ve Analizi*

Ölçümler ilçede belirlenen 3 ilkokul, 3 ortaokul ve 4 lisede yapılmıştır. Okullar belirlenirken bazı okullar merkezi okullar arasından, bazı okullar da merkezi olmayan okullar arasından seçilmiştir. Belirtilen okullarda ölçüm yapabilmek için Uludağ Üniversitesi aracılığıyla Bursa İl Millî Eğitim Müdürlüğünden resmi izin alındıktan sonra Orhangazi İlçe Millî Eğitim Müdürlüğünün yardımıyla ölçüm yapılacak okullarla irtibata geçilerek ölçümler yapılmıştır.

Okullarda ölçümler 2016 yılı Mayıs ayı içinde gerçekleştirilmiştir. Ölçüm günleri ise rastgele belirlenmiştir. Ölçümlerin yapıldığı günlerin karlı, yağmurlu, rüzgârlı olmamasına dikkat edilmiştir. Okulların bazılarında ikili öğretim yapıldığı için ölçümler aynı saatte yapılmamıştır. Yapılan ölçümler genel olarak 2. 3. ve 4. ders saatlerinde yapılmıştır. Ölçümler yapılırken herhangi bir kaynak gözetilmeksizin

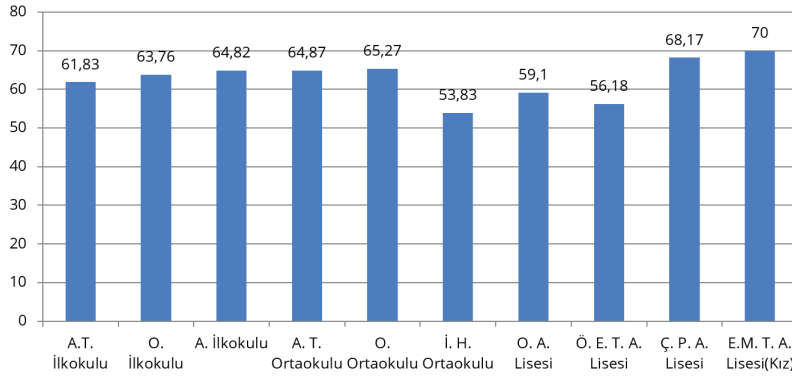
iç ortam ve dış ortam gürültüsü ölçülmüştür. Ölçümler okul binalarının içinde ve bahçelerinde ders ve tenefüs esnasında yapılmıştır. Bina içinde tenefüs esnasında pencereler açık ve ders esnasında pencereler kapalı konumda ölçümler yapılmıştır. Okul içindeki ölçümlerde dersliklerin en yoğun olduğu kısımlar seçilmiştir. Ölçümler dersliklerde yapılmamıştır. Çünkü sınıflara yabancı bir kişi girildiğinde öğrenciler ya çok sessiz davranmakta ya da abartılı şekilde gürültü çıkartan davranışlar sergilememektedirler. Bu durumun da çalışmanın amacını etkileyeceği düşüncesiyle derslikler yerine okulun iç kısmı ve okul bahçesi tercih edilmiştir.

Ölçümler yapılırken ses ölçüm cihazının yerden 1,2-1,5 metre yüksekte olmasına ve ölçüm sırasında ölçüm yapan kişinin etrafında kimsenin olmamasına dikkat edilmiştir. Dış ölçümler yapılırken ses ölçüm cihazı yansıtıcı yüzeyden 3-3,5 metre uzaklıkta tutulmuştur (ÇOB, 2011). Ses ölçüm cihazının vücuttan yaklaşık 45° eğimli olmasına ve 50 cm. uzak tutulmasına dikkat edilmiştir (Güler & Çobanoğlu, 1994). Bina içinde yapılan ölçüm yerleri arasındaki mesafe 5 metre, bahçedeki ölçüm yerleri arasındaki mesafe ise 10 metre olarak belirlenmiştir. Ses ölçüm cihazıyla her 30 saniyede bir ölçüm yapılmıştır. Bina içlerinde 140 ölçüm, bina dışlarında ise 153 ölçüm yapılmıştır. Yapılan ölçümlerde minimum, maksimum ve ortalama değerler kayıt altına alınmıştır.

## Bulgular

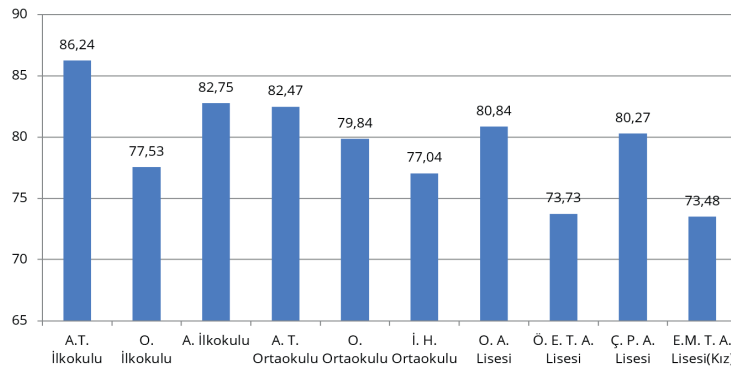
Bursa ili Orhangazi ilçesinde belirlenen ilkokul, ortaokul ve liselerde iç ortam ve dış ortam gürültü düzeyleri ölçülmüştür. Ölçümler 'ders esnasında bina içinde', 'tenefüs esnasında bina içinde', 'ders esnasında okul bahçesinde' ve 'tenefüs esnasında okul bahçesinde' yapılarak ölçümlerin desibel cinsinden değerleri minimum, maksimum ve ortalama değerler olarak belirlenmiştir.

**Grafik 1. Ders Esnasında Okulların İç Ortam Gürültü Düzeyi Ortalamaları (dB)**

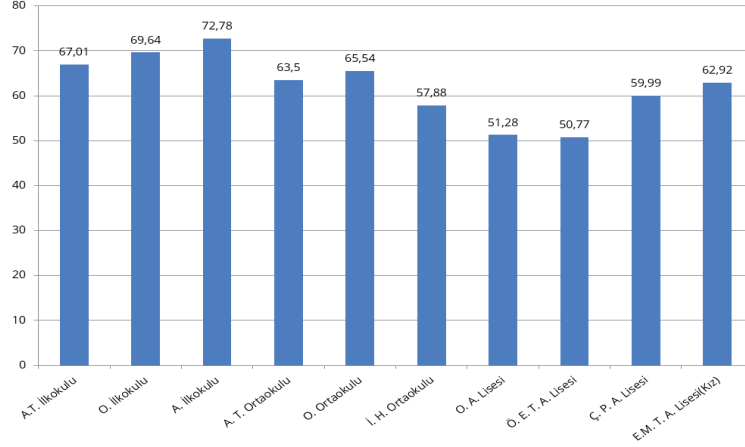


Ders esnasında bina içinde yapılan ölçümlerde tüm okullardan elde edilen veriler yönetmelikte belirtilen 35-45 dB değerlerinden fazladır. En yüksek değer 70 dB değeri ile E. M. T. A.Lisesinden (Kız), en düşük değer ise 53,83 dB değeri ile O. İ. H. Ortaokulundan elde edilmiştir.

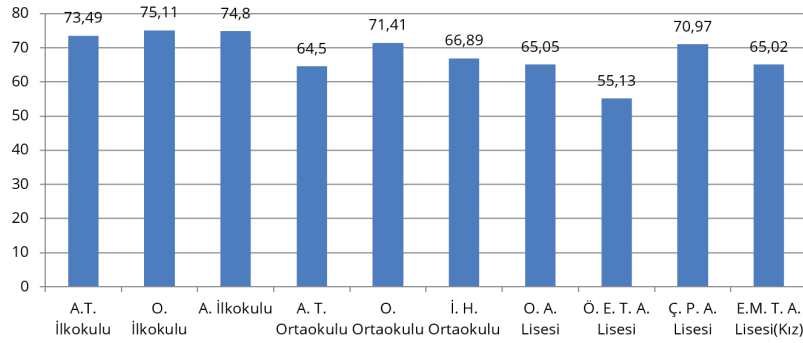
**Grafik 2. Tenefüs Esnasında Okulların İç Ortam Gürültü Düzeyi Ortalamaları (dB)**



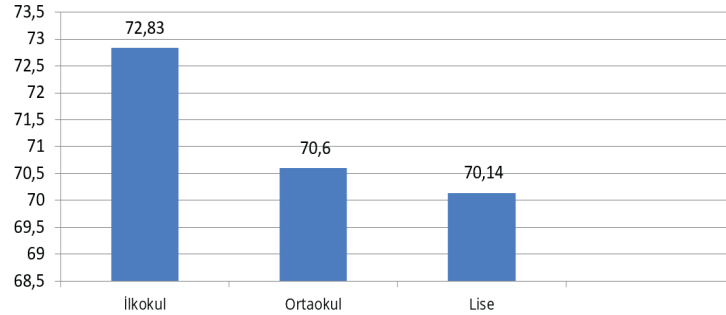
Tenefüs esnasında bina içinde yapılan ölçümlerde tüm okullardan elde edilen veriler yönetmelikte belirtilen 35-45 dB değerlerinden fazladır. En yüksek değer 86,24 dB değeri ile A. T. İlkokulundan, en düşük değer ise 73,48 dB değeri ile E. M.T.A.Lisesinden (Kız) elde edilmiştir.

**Grafik 3. Ders Esnasında Dış Ortam Gürültü Düzeyi Ortalamaları (dB)**


Ders esnasında okul bahçesinde yapılan ölçümler sonucunda 51,28 dB değeri ile O.A. Lisesi ve 50,77 dB değeri ile Ö. E. T. A. Lisesi DSÖ'nün okul bahçeleri için belirlediği 55 dB sınır değerinden daha düşük değerdedir. Diğer okullar ise 55 dB sınır değerinin üzerindedirler. En yüksek değer 72,78 dB değeri ile A. İlkokuludan, en düşük değer ise 50,77 dB değeri ile Ö. Eyüp T. A. Lisesinden elde edilmiştir.

**Grafik 4. Teneffüs Esnasında Dış Ortam Gürültü Düzeyi Ortalamaları (dB)**


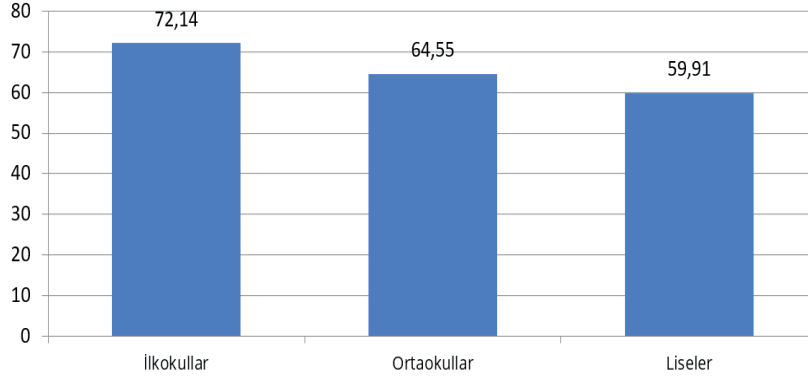
Teneffüs esnasında okul bahçesinde yapılan ölçümler sonucunda 55,13 dB değeri ile Ö. E.T. A. Lisesi DSÖ'nün okul bahçeleri için belirlediği 55 dB sınır değerine yakın değerdedir. Diğer okullar ise 55 dB değerinin üzerindedirler. En yüksek değer 75,11 dB değeri ile O. İlkokulundan, en düşük değer ise 55,13 dB değeri ile Ö. E. T.A. Lisesinden elde edilmiştir.

**Grafik 5. İç Ortam Gürültü Düzeylerinin Okul Türü Bazında Karşılaştırılması (dB)**


İlkokul, ortaokul ve lise iç ortam gürültü düzeyleri arasında istatistiksel açıdan fark olmamasına rağmen 72,83 dB ses düzeyi ortalaması ile ilkokullar 1.sırada, 70,6 dB ses düzeyi ortalaması ile orta-

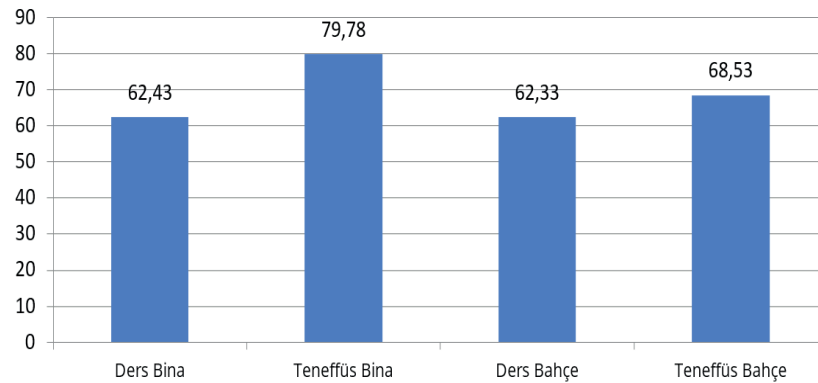
okullar ikinci sırada, 70,14 dB ses düzeyi ortalaması ile liseler 3.sırada yer almaktadır. Okul türleri arasında iç ortam gürültü düzeyi açısından en gürültülü ilkokullar olmuştur.

**Grafik 6. Dış Ortam Gürültü Düzeylerinin Okul Türü Bazında Karşılaştırılması (dB)**



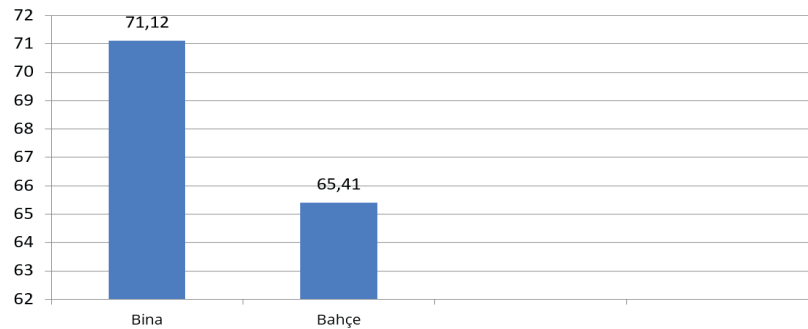
İlkokulların, ortaokulların ve liselerin dış ortam gürültü düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark vardır. 72,14 dB ses düzeyi ortalaması ile ilkokullar 1.sırada, 64,55 dB ses düzeyi ortalaması ile ortaokullar ikinci sırada, 59,91 dB ses düzeyi ortalaması ile liseler 3.sırada yer almaktadır. Okul türleri arasında dış ortam gürültü düzeyi açısından en gürültülü ilkokullar olmuştur.

**Grafik 7. Ölçüm Yerleri Gürültü Düzeyi Ortalamaları (dB)**



Ders esnasında bina içinde yapılan ölçümlerin gürültü düzeyi ortalaması 62,43 dB, teneffüs esnasında bina içinde yapılan ölçümlerin gürültü düzeyi ortalaması 79,78 dB, ders esnasında okul bahçesinde yapılan ölçümlerin gürültü düzeyi ortalaması 62,33 dB ve teneffüs esnasında okul bahçesinde yapılan ölçümlerin gürültü düzeyi ortalaması 68,53 dB bulunmuştur.

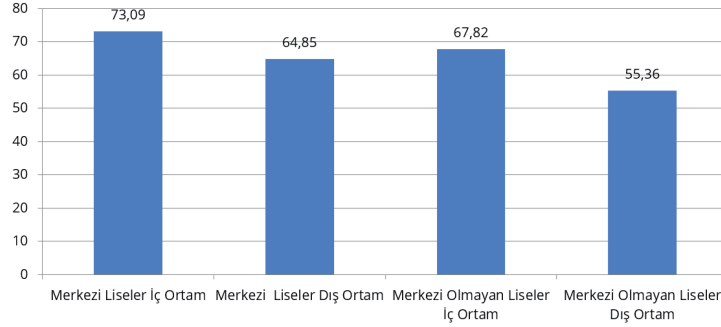
**Grafik 8. Bina İçi ve Bina Dışı Gürültü Düzeyi Ortalamaları (dB)**





Okul binalarının ölçümleri sonucu elde edilen ortalama gürültü düzeyi 71,12 dB ve okul bahçelerinin gürültü düzeyi ortalaması ise 65,41 dB bulunmuştur. Grafik 8'de de görüldüğü gibi okul binaları okul bahçelerinden daha gürültüdür.

**Grafik 9. Merkezi Olan ve Merkezi Olmayan Liselerde Gürültü Düzeyleri (dB)**



Grafikte de görüldüğü gibi konum olarak ilçe merkezinde bulunan liselerin gürültü düzeyleri ilçe merkezinde olmayan liselerin gürültü düzeylerinden daha yüksek bulunmuştur.

## Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada Bursa ili Orhangazi ilçesinde belirlenen 3 ilkokul, 3 ortaokul ve 4 lisede iç ortam ve dış ortam gürültü düzeyleri ölçülmüştür. İç ortam gürültü düzeyleri ders esnasında pencereler kapalıyken ve teneffüs esnasında pencereler açıkken ölçülmüştür. İç ortam gürültü düzeyleri ölçümünde pencereler açık iken 45 dB, pencereler kapalı iken 35 dB kabul edilebilir sınır değerler olarak alınmıştır. Ders ve teneffüs zamanında yapılan iç ortam gürültü düzeyi ölçümlerinde tüm okullardan elde edilen değerler sınır değerinin üzerinde bulunmuştur. Bu sonuç Türkiye'nin farklı bölgelerinde yapılan araştırmalarla paralellik göstermektedir (Bakır & diğerleri, 2009; Bayazıt ve diğerleri, 2011; Bulunuz, 2014; Güremen, 2011; Köse, 2010; Özbıçakçı ve diğerleri, 2012; Polat & Buluş-Kırıkkaya, 2004; Şahin ve diğerleri, 2012). Örneğin Bayazıt ve diğerlerinin 2011 yılında ilköğretim okullarında yaptıkları çalışmalarında ders saatinde iç ortam gürültü düzeyi ortalamasını 72,48 dB, teneffüste iç ortam gürültü düzeyi ortalamasını ise 87,04 dB olarak bulmuşlardır. Yaptığımız çalışmada da ders zamanında iç ortam gürültü düzeyi ortalaması 62,43 dB ve teneffüs zamanında ise 79,78 dB bulunmuştur. Değerlerin yüksek çıkmasında okulların genellikle ilçe merkezlerinde olmaları, okul mevcutlarının fazla olması ve öğrencilerin teneffüslerde okul binasını boşaltmamaları etkili olabilmektedir.

Dış ortam gürültü düzeyi ölçümleri hem ders esnasında hem de teneffüs esnasında okul bahçesinde yapılmıştır. Ders ve teneffüs esnasında okul bahçesinde yapılan ölçümlerde sınır değer 55 dB alınmıştır. Seçilen okulların ikisi hariç hepsinde ders esnasında dış ortam gürültü düzeyleri limitlerin üzerinde tespit edilmiştir. Bu bulgu daha önce yapılan (Bayazıt & diğerleri, 2011; Bhardwaj & diğerleri, 2013; Golmohammadi & diğerleri, 2010; Güremen, 2011; Polat ve Buluş-Kırıkkaya, 2004) çalışmalarla örtüşmektedir. Ders esnasında dış ortam gürültü düzeyi kabul edilebilir ortalama sınır değerinin altında iki okul tespit edilmiştir. Bunlar Ö. E. T. A. Lisesi ve O. A. Lisesi'dir. Bu okullarda dış ortam gürültü düzeyi ortalamalarının sınır değerlerden düşük çıkmasında okulların bulunduğu konumların etkisi ön plana çıkmaktadır. Bu okullar şehir merkezinin dışında olduğundan etraflarında yerleşim yerleri fazla bulunmamakta, bu durum da trafik gürültüsüyle insan kaynaklı çevresel gürültünün az olmasına neden olmaktadır. Şahin ve diğerlerinin 2012 yılında merkezi okullar ve köy okullarında yaptıkları çalışmada köy okulundan elde edilen değerlerin merkezi okullardan elde edilen değerlere göre daha düşük çıktığı görülmüştür. Bu yönüyle yaptığımız çalışmayla örtüşmektedir. Ölçüm yaptığımız diğer okulların tümünde ise gürültü düzeyleri sınır değerlerin üstünde kalmıştır. Gürültü düzeylerinin yüksek çıkmasının nedenleri arasında bu okulların şehir merkezinde ya da mahalle aralarında bulunmaları, yoğun trafik gürültüsüne ve insan kaynaklı çevresel gürültüye maruz kalmaları gösterilebilir.

Teneffüs esnasında yapılan dış ortam gürültü düzeyi ölçümlerinde tüm okullardan elde edilen değerler kabul edilebilir sınır değerinin üzerindedir. Sonuçların kabul edilebilir sınır değerlerin üzerinde olmasında okul mevcutlarının fazla olması, okul bahçelerinin öğrenciler için yeteri kadar büyük olmaması, öğrencilerin teneffüslerde gürültücü faaliyetlerde bulunmaları, okul dışı trafik ve insan faaliyetlerinden doğan gürültüler neden olabilmektedir. Bulduğumuz sonuçlar ile benzer sonuçları





olan çeşitli çalışmalar mevcuttur (Bakır & diğerleri, 2009; Güremen, 2011; Polat & Buluş-Kırıkkaya 2004; Bayazıt & diğerleri 2011; Golmohammadi & diğerleri, 2010). Örnek olarak Golmohammadi ve diğerlerinin 2010 yılında okulda gürültü kirliliği üzerine yaptıkları araştırmalarında teneffüs zamanında okul bahçesindeki gürültü düzeyi ortalamasını 78,66 dB(A) bulmuşlardır.

Okul türleri arasında iç ortam gürültü düzeyi ve dış ortam gürültü düzeyi ortalamalarının karşılaştırılmasında ilkokullar 72,83 dB gürültü düzeyi ortalaması ile en gürültü okul türü, liseler ise 70,14 dB gürültü düzeyi ortalaması ile en az gürültülü okul türü olarak bulunmuştur. İlkokulların diğer okul türlerine göre iç ortamda daha gürültülü bulunmasında ilkokul öğrencilerinin sınıfları ve koridorları teneffüslerde bir oyun alanı olarak kullanmaları gösterilebilir. Bu durum ilkokul öğrencilerinin gelişimsel özellikleriyle de ilgili olabilir. Japonya'da Yee Choi ve McPherson tarafından 2005 yılında ilkokullarda gürültü seviyeleri üzerine yaptıkları çalışmada ilkokulların iç ortam gürültü düzeyi çalışmamıza örtüşecek şekilde yüksek bulunmuştur.

Okul türleri arasında yapılan dış ortam gürültü düzeyleri karşılaştırılmasında ise ilkokullar 72,14 dB gürültü düzeyi ortalaması ile en gürültülü okul türü, liseler ise 59,91 dB gürültü düzeyi ortalaması ile en az gürültülü okul türü olarak bulunmuştur. İlkokulların dış ortam gürültü düzeylerinin diğer okul türlerinden daha yüksek olmasında okulların daha çok merkezi olması, trafik gürültüsü, insan faaliyetleri sonucu oluşan gürültüler, okul mevcutlarının fazla olması gibi etkenlerin etkili olmasının yanında daha çok oyun esnasında çıkarılan gürültülerin etkileri gösterilebilir. İlkokullarda yüksek gürültü düzeylerinin gözlenmesi ilkokul öğrencilerinin gelişimsel özellikleriyle alakalı olması da muhtemeldir. Almanya'da Bhardwaj ve diğerlerinin 2013 yılında ilkokul öğrencileri ve ortaokul öğrencilerinin maruz kaldıkları gürültü düzeylerinin karşılaştırılması üzerine yaptıkları bir araştırmada çevresel gürültünün ilkokullarda ortaokullara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Okul binalarından elde edilen gürültü düzeyi ortalamaları (71,12 dB), okul bahçelerinden elde edilen gürültü düzeyi ortalamalarından (65,41 dB) daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuçlara bakıldığında okul binalarındaki gürültü kirliliği okulun bulunduğu çevreden çok okulun kendi iç yapısından kaynaklandığı söylenebilir. Bakır ve diğerlerinin 2009 yılında yapmış oldukları çalışma ile Golmohammadi ve diğerlerinin 2010 yılında yapmış oldukları çalışmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir.

## Öneriler

Okullarda görülen yüksek gürültü düzeylerinin düşürülmesi için okulların mimari tasarım ve donanımı ile ilgili düzenlemeler yapılabilir. Okul binaları az katlı olabilir ve iç ortam gürültü düzeyinin düşürülmesi için ses soğurucu maddelerin okul binalarında gürültü yoğunluğunun fazla olduğu yerlere yerleştirilmesi gürültüyü engelleme açısından faydalı olabilir.

Okulların iç ortam gürültü düzeyi ortalamalarının yönetmelikte belirtilen sınır değerine oldukça üzerinde olmasında okulların zaman çizelgeleri de etkili olabilmektedir. Teneffüs sürelerinin az olması çok katlı okullarda öğrencilerin yoğunluğunun binaları boşaltmamalarına neden olabilmektedir. Bundan dolayı teneffüs süreleri artırılabilir.

Okulların iç ortam gürültü seviyelerinin yüksek çıkmasının etkenlerinden biri de okul mevcutlarının fazla olmasıdır. Okul mevcutlarının azalması gürültünün düşürülmesinde etkili olabilir.

Ziller de bir gürültü kaynağı olarak göze çarpmaktadır. Ders giriş ve çıkışlarında çalınan ziller koridorlarda yankılanmakta ve yansımaktadır. Bu durumda da bina içinde gürültüye neden olmaktadır. Zil yerine öğrencileri ve öğretmenleri haberdar etmek için 'ders bitti, ders başladı, koridorlarda koşmayın ve yüksek sesle konuşmayın' gibi uyarıcı ifadeler kullanılabilir.

Okul bahçesinde beden eğitimi ve spor dersini yapan sınıflar ya da okul çevresindeki yollardan geçen araçlardan gelen sesler dış ortam gürültü düzeylerinin yüksek çıkmasında etkili olabilmektedir. Bu gürültüleri azaltmak için beden eğitimi ve spor dersleri varsa spor salonlarında yapılmalı - ki birçok okulda yok - yoksa dersliklerden uzak yerlerde yapılmalıdır. Okul çevresindeki yollardan gelen sesleri azaltmak için ise trafik para cezaları gibi caydırıcı önlemler alınabilir.

Öğretmen Eyüp Topçu Anadolu Lisesinin ve Orhangazi Anadolu Lisesinin ders esnasında dış ortam gürültü düzeyi ortalamalarının düşük çıkmasında okulun konumunun etkisi önemli rol oynamaktadır. Bu okullar şehrin dışında buldukları için hem yoğun bir trafik akışına maruz kalmamakta hem de çevre sakinlerinden oluşabilecek gürültüden uzak kalmaktadırlar. Bu sonuçlar bize yeni inşa edilecek okulların şehir merkezinden uzakta yapılmasının gürültü düzeyinin düşürülmesi açısından daha

uygun olacağını göstermektedir.

Özellikle ilkokullarda bazı derslerde birden fazla sınıf aynı anda okul bahçesinde beden eğitimi ve spor dersi yapmakta veya havalar uygunsa sınıf öğretmenleri okul bahçesinde ders işlemektedir. Bu durum da ister istemez gürültüye neden olmaktadır. Ders öğretmenleri bu duruma karşı duyarlı olmalı ve okul idareleri de ders programlarının uygun şekilde yürütülüp yürütülmediğini kontrol etmelidir. Çevreden gelebilecek trafik gürültüsünün ve çevre sakinlerinden oluşabilecek gürültünün azaltılmasında okul bahçe duvarları kısa boylu, sık ve geniş yapraklı bitkilerle çevrilebilir. Bu doğal set gürültüyü soğuracağı için hem okullar çevreden gelen gürültüden az etkilenebilir hem de çevre sakinleri okul kaynaklı gürültüden (öğrenci sesi, zil sesi, tören ve kutlamalar vb.) etkilenemeyebilir.

Öğrencilerin daha az gürültü yapmaları için gürültünün bir çevre kirliliği olduğu ve sağlığı olumsuz yönde etkilediği ile ilgili eğitim çalışmaları yapılabilir. Çevre sorunlarından gürültü kirliliğinin daha etkili öğretimi için mevcut fen bilimleri müfredatında yeni düzenlemeler yapılması faydalı olabilir.

Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) ile Yüksek Öğretime Geçiş Sınavı (YGS) ve Lisans Yerleştirme Sınavı (LYS) gibi merkezi sınavlarda okullarda ve çevrelerinde gürültü yapılmaması için önlemler alınmaktadır. Fakat okullarda tüm yıl boyunca gürültüyü engellemek için yeterince önlem alınmamakta, sadece sınav günü önlem alınmaktadır. Gürültüyü engellemeye yönelik çalışmalar sadece sınav zamanlarında değil, eğitim-öğretim faaliyetinin yapıldığı tüm ders yılına yayılmalıdır.

Yapılan ölçümlerde iç ortam gürültü düzeyi dış ortam gürültü düzeyine göre tüm okul türlerinde daha yüksek bulunmuştur. Yapılacak sonraki çalışmalarla bunun nedenleri üzerinde durulabilir.

Okul türlerinde gürültü düzeylerinin karşılaştırılmasında ilkokullar en gürültülü, liseler ise en az gürültülü okul türü olarak ön plana çıkmaktadır. Yapılacak sonraki araştırmalarda bunun nedenlerinin ne olduğu ve öğrencilerin gelişimsel özellikleri ile ölçülen gürültü düzeylerinin uygunluk gösterip göstermediği üzerinde durulabilir. Ayrıca gürültü düzeyi yüksek okullarda başarı, tutum ve motivasyon gibi değişkenler açısından incelenip gürültünün bunlar üzerine etkileri de incelenebilir.

Okul gürültü düzeyi ortalamaları standartların ve yönetmeliklerin belirlediği kabul edilebilir sınır değerlerin üzerindedir. Yapılabilecek sonraki çalışmalarda iç ortam ve dış ortam gürültü düzeylerinin yüksek çıkmasında gürültü kaynaklarının neler olduğu ve okullardaki gürültüyü hangi oranda etkiledikleri üzerinde çalışmalar yapılabilir.

Gürültü kirliliği; hava, su ve toprak kirliliği gibi göze çarpmamaktadır. Kendisi sesli ama etkisi sessiz olan gürültü kirliliği hepimizi ve özellikle geleceğimizi olumsuz etkilemektedir.

Ülkemizin yarınlarnın temellerinin atıldığı okullarda etkili eğitim-öğretim faaliyetlerinin yapılabilmesi için oldukça yüksek olan gürültü seviyesinin ulusal ve uluslararası kabul edilebilir sınır değerlere çekilmesi gerekmektedir. 2015-2016 eğitim-öğretim yılı verilerine göre okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretimde toplam 17.588.958 öğrenci eğitim-öğretim görmektedir (öğrenci sayıları: okul öncesi 1.209.106, ilkokul 5.360.703, ortaokul 5.211.506 ve ortaöğretim 5.211.506) (MEB, 2016). Bu rakamlar öğrenci nüfusumuzun oldukça fazla olduğunu göstermektedir. Kalabalık bir öğrenci nüfusuna sahip olduğumuzdan okullarda gürültü kirliliği üzerinde durulması gereken konulardan biridir. Yapılacak bu gibi çalışmalarla eğitim-öğretim kurumlarında önemli bir çevre sorunu olarak algılanmayan gürültü kirliliğinin azaltılması yönünde toplumda ve yetkili kişilerde bilinç oluşur.



## Kaynakça

- Bakır, B., Babayiğit, M. A., Tekbaş, Ö. F., Oğur, R., Kılıç, A. ve Ulus, S. (2014). İlköğretim okullarında sağlığı etkileyebilecek bazı fiziksel tehlikelerin değerlendirilmesi. *Türk Pediatri Arşivi*, 49, 217-223.
- Balci, N. (1994). Bir çevre kirlenmesi sorunu olarak gürültü. *İstanbul Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi*, 44, 15-34.
- Bhardwaj, M., Baum, U., Markevych, I., Mohamed, A., Weinmann, T., Nowak, D., & Radon, K. (2013). Are primary school students exposed to higher noise levels than secondary school students in Germany?. *The International Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 4(1), 2-11.
- Brüel & Kjaer beyond measure type 2250, 2250-Light and 2270 sound level meters.(t.y.). 12 Temmuz 2016 tarihinde <http://www.bksv.com/Products/handheld-instruments/sound-level-meters/sound-level-meters/type-2250-adresinden> erişildi.
- Bulunuz, N. (2014). Noise pollution in Turkish elementary schools: Evaluation of noise pollution awareness and sensitivity training. *International Journal of Environmental and Science Education*, 9(2), 215-234.
- Bulunuz, M. (2015). 114K738 nolu TÜBİTAK 1001 projesi, okulda gürültü kirliliği: Nedenleri, etkileri ve kontrol edilmesi, Ankara.
- Bulunuz, N., Bulunuz, M., Orbak, A. Y., Mutlu, N. ve Tavşanlı, Ö. F. (2017). An evaluation of primary school students' views about noise levels in school. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(4), 725-740.
- Bulunuz, M., Bulunuz, N. ve Kelmendi Tuncal, J. (2017) Akustik iyileştirme yapılmış bir okulda gürültü düzeyinin değerlendirilmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13(4), 637- 658.
- Bulunuz, M., Ovalı, D. E., Çıkrıkçı-İri, A. ve Mutlu, E. (2017). Anasınıfında gürültü düzeyi ve kontrol edilmesine yönelik eğitim uygulamalarının değerlendirilmesi: Eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 192(42). 211- 232.
- Bulunuz, M., Bulunuz, N., Tavşanlı, Ö.F., Orbak A.Y. ve Mutlu, N. (2018). İlkokullarda gürültü kirliliğinin düzeyi, etkileri ve kontrol edilmesine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(3), 661-671.
- Bülbül, M.Ş. (2005). Kars il merkezindeki gürültü kirliliğinin ortaöğretim kurumlarının başarısı üzerine etkisinin araştırılması. 30 Aralık 2015 tarihinde <http://www.fizikli.com/piwi/fizikli5.pdf> adresinden erişildi.
- Clark, C., Crombie, R., Head, J., Van Kamp, I., Van Kempen, E., & Stansfeld, S. A. (2012). Does traffic-related air pollution explain associations of aircraft and road traffic noise exposure on children's health and cognition? A secondary analysis of the United Kingdom sample from the RANCH project. *American Journal of Epidemiology*, 176(4), 327-337.
- Conversion of sound units (levels). 12 Mart 2017 tarihinde <http://www.sengpielaudio.com/calculator-soundlevel.htm> adresinden erişildi.

- Çevre ve Orman Bakanlığı Çevre Yönetimi Genel Müdürlüğü Hava Yönetimi Dairesi Başkanlığı. (2011). *Çevresel gürültü ölçüm ve değerlendirme kılavuzu*. Ankara
- Dünya Sağlık Örgütü [DSÖ]. (1999). World health organisation guidelines for community noise. 17 Kasım 2016 tarihinde <http://www.who.int/docstore/peh/noise/guidelines2.html> adresinden erişildi.
- Golmohammadi, R., Ghorbani, F., Mahjub, H., & Daneshmehr, Z. (2010). Study of school noise in the capital city of Tehran-Iran. *Journal of Environmental Health Science & Engineering*, 7(4), 365-370.
- Gurbetoğlu, A. (2015). Bilimsel araştırma yöntemleri. 22 Mayıs 2016, <http://agurbetoglu.com/files/2-%20ARA%C5%9ETIRMA%20T%C3%9CRLER%C4%B0.pdf> adresinden erişildi.
- Güler, Ç. ve Çobanoğlu, Z. (1994). *Gürültü*. Ankara: Çevre Sağlığı Temel Kaynak Dizisi No:19.
- Güremen, L. (2012a). İlköğretim okullarında iç ve dış ortam işitsel konfor koşullarının kullanıcılardaki etkisinin değerlendirilmesi üzerine bir çalışma Amasya kenti örneği. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 7(3).
- Güremen, L. (2012b). Amasya kentinde ilköğretim okullarında iç ve dış çevre gürültü koşullarının değerlendirilmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy – Engineering Science*, 7(2), 415-435.
- Hayta, A. B. (2006). Çevre kirliliğinin önlenmesinde ailenin yeri ve önemi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi(KEFAD)*, 7(2), 359-376
- Grebennikov, L. (2006). Preschool teachers' exposure to classroom noise. *International Journal of Early Years Education*, 14(1), 35-44.
- Jeram, S., Lekaviciute, J., Krukle, Z., Argalasova-Sobotova, L., Ristovska, G., Paunovic, K., & Pawlaczyk-Luszczynska, M. (2013). Community response to noise: Research in central, eastern and south-eastern Europe and newly independent states. *Noise and Health*, 15(62), 12.
- Kocataş, A. (2006). *Ekoloji ve çevre biyolojisi*. (Dokuzuncu baskı). İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.
- Köse, S. (2010). *Havaalanı çevresindeki okullarda gürültüden rahatsızlığın ve sınıfların iç akustik koşullarının saptanması*. (Yüksek lisans tezi). İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Mimarlık Anabilim Dalı Çevre Kontrolü ve Yapı Teknolojisi Programı, İstanbul.
- MEB (2013). *Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı İlköğretim Kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı Halkla İlişkiler ve Organizasyon Hizmetleri.(2012). *Araştırma planı hazırlama*. Modul Kodu:342PR0037, Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı Meslekî Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP). (2006). *Araştırma teknikleri*, Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Dairesi Başkanlığı Millî Eğitim İstatistikleri. (2016). *Örgün eğitim 2015/16*, Ankara.



- Özbiçakçı, F. Ş., Çapık, C., Gördes, N., Ersin, F. ve Kissal, A. (2012). Bir okul toplumunda gürültü düzeyi tanılması ve duyarlılık eğitimi. *Eğitim ve Bilim*, 37(165).
- Özen, Y. ve Gül, A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren örneklem sorunu. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi (KKEFD)*, 15, 394-422.
- Polat, S. & Buluş-Kırkkaya, E. (2004). Gürültünün eğitim-öğretim ortamına etkileri. *XIII Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Sala, E., & Rantala, L. (2016). Acoustics and activity noise in school classrooms in Finland. *Applied Acoustics*, 114, 252-259.
- Shield, B., & Dockrell, J. (2008). The Effects of classroom and environmental noise on children's academic performance. *9th International Congress on Noise as a Public Health Problem (IC-BEN)*, Foxwoods, CT.
- Skarlatos, D., & Manatakis, M. (2003). Effects of classroom noise on students and teachers in Greece. *Perceptual and Motor Skills*, 96(2), 539-544.
- Şahin, K., Şahin, A., & Bağcı, H. R. (2014). Sinop şehri ve yakın çevresindeki bazı okullarda gürültü kirliliği. *Osmanlı Hakimiyet Sahası Çalışmaları*, 4(6), 20-31.
- Tamer Bayazıt, N., Küçükçiftçi, S., & Şan, B., (2011). İlköğretim okullarında gürültüden rahatsızlığın alan çalışmalarına bağlı olarak saptanması. *İTÜ Dergisi/A Mimarlık, Planlama, Tasarım*, 10(2), 168-180.
- Tavşanlı Ö. F., Birgül K., & Oksal A. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Okul İklimine Yönelik Algılarını Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 11(9), 821-838.
- Türkiye İstatistik Kurumu (2016). İl ve ilçelere göre il/ilçe merkezi, belde/köy nüfusu ve yıllık nüfus artış hızı. [http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt\\_id=1059](http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1059) adresinden erişildi.
- Yee Choi, C., & McPherson, B. (2005). Noise levels in Hong Kong primary schools: Implications for classroom listening. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52(4), 345-360.

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

# OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ANNE BABALARININ KENDİLERİNE GÖSTERMİŞ OLDUKLARI TUTUMLARI İLE GELECEKTE ÇOCUKLARINA YÖNELİK GÖSTERMEK İSTEDİKLERİ TUTUMLAR

Handan Asude Başal<sup>a,\*</sup>, Pınar Bağçeli Kahraman<sup>b</sup>, Demet Koç<sup>c</sup>, Burcu Sarı<sup>d</sup>

### ÖZET

Anne baba tutumları ve anne-baba-çocuk arasındaki etkileşim çocuğun davranışlarını biçimlendirmekte ve gelecekteki davranışları üzerinde etkili olmaktadır. Anne-babadan sonra çocuğun davranışları üzerinde etkili olan diğer önemli etken ise çocukların yaşamlarının ilk yıllarında karşılaştıkları okul öncesi öğretmenleridir. Yani, anne-babaların ve okul öncesi öğretmenlerinin gösterdikleri farklı tutumlar, çocukların nasıl bir birey olarak yetişeceği üzerinde belirleyici rol oynamaktadır. Araştırmanın amacı da Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının anne-babalarının tutumları ile öğretmen adaylarının gelecekte göstermek istedikleri tutumların incelenmesidir. Böylece geleceğin öğretmeni olan öğretmen adaylarının sağlıklı bireylerin yetiştirilmesinde nasıl tutum sergileyecekleri de belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini anne-baba tutumlarına yönelik bilgilendirmeye katılmış ve Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim dalında öğrenim gören ve 154 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırma kapsamına alınan öğretmen adaylarının 9'u erkek, 145'i kadındır. Araştırma kapsamında öğretmen adaylarına, anne-babalarının çocukluklarında onlara uyguladıkları anne-baba tutumlarını ve kendilerinin gelecekte göstermek istedikleri anne-baba tutumlarını belirlemek amacıyla açık uçlu sorudan oluşan görüş formu uygulanmıştır. Ayrıca araştırmada elde edilen veriler sayısallaştırılarak yüzde ve frekans olarak ifade edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda öğretmen adayları anne baba tutumlarını demokratik, tutarsız, otoriter, aşırı koruyucu, mükemmeliyetçi, hoşgörülü ve güven verici, demokratik-aşırı koruyucu, demokratik-otoriter, baskıcı- otoriter ve kararsız, demokratik- koruyucu-otoriter, otoriter- aşırı koruyucu, demokratik- mükemmeliyetçi gibi çeşitli başlıklar halinde kategorilendirdikleri görülmüştür. Okul öncesi eğitimi anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adayları anne-baba olduklarında göstermek istedikleri tutumları ise, demokratik, demokratik- hoşgörülü, demokratik- koruyucu, güven verici- demokratik, hoşgörülü- güven verici, demokratik- koruyucu ve demokratik- otoriter olarak belirtmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul öncesi eğitim, Anne-baba tutumları, Okul öncesi öğretmen adayları

\* Bu makale, 20-23 Nisan 2018 tarihinde Antalya'da düzenlenen 26. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulan bildirinin genişletilmiş halidir.

### MAKALE HAKKINDA

Gönderim Tarihi: 25 Mayıs 2018  
Revizyon Tarihi: 7 Haziran 2018  
Kabul Tarihi: 25 Haziran 2018

DOI: 10.31805/acjes.427277

\* Sorumlu Yazar: Handan Asude Başal, Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Görükle Kampüsü, 16059, Bursa/Türkiye,

E-Posta: asubasal@uludag.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0002-4112-4339>

<sup>b</sup>Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Görükle Kampüsü, 16059, Bursa/Türkiye,

E-Posta: pinar.bagceli@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0551-7741>

<sup>c</sup>Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Görükle Kampüsü, 16059, Bursa/Türkiye,

E-Posta: dmtkoc@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-6530-3171>

<sup>d</sup>Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Görükle Kampüsü, 16059, Bursa/Türkiye,

E-Posta: burcusari87@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2872-8613>

E-ISSN: 2602-3342

Copyright © ACJES





## RESEARCH ARTICLE

# THE ATTITUDES OF PRESCHOOL TEACHER CANDIDATES' PARENTS AND THE ATTITUDES THE PRESCHOOL TEACHER CANDIDATES WANT TO EXHIBIT TO THEIR OWN CHILDREN

Handan Asude Başal<sup>a,\*</sup>, Pınar Bağçeli Kahraman<sup>b</sup>, Demet Koç<sup>c</sup>, Burcu Sarı<sup>d</sup>

### ABSTRACT

Parental attitude and the interaction between the children and the parents shape the behaviours of the children and affect their behaviours in the future. Another important factor that influences the behaviour of the children after the parents is the preschool teachers who children meet in the first years of their life. In other words, different attitudes of the parents and the teachers have an important role in what kind of an individual the children will be in the future. The purpose of the research is to investigate the attitudes of preschool teacher candidates' parents and the attitudes that the teacher candidates want to exhibit to their own children in terms of different variables. Thus, what kind of attitudes the teacher candidates, who are the teachers of the future, must develop will be determined. The sample of the research was included in the informing of the Parental Attitude and it consists of 154 teacher candidates who attend Uludağ University Faculty of Education Preschool Department. 9 of the teachers candidates participated in the research were male and 145 of them were female. Within the context of the research, in order to determine the attitudes of the preschool teacher candidates' parents and the attitudes the preschool teacher candidates want to exhibit to their own children, a view form, which consisted of open ended questions, was applied to the teacher candidates. In addition, the data obtained from the research were digitised and expressed as percentage and frequency. As a result of the analysis carried out, it is seen that teacher candidates categorised parental attitudes under the titles such as democratic, inconsistent, authoritarian, over protective, perfectionist, tolerant and reassuring, democratic-over protective, democratic-authoritarian, oppressive-authoritarian and indecisive, democratic-protective-authoritarian, authoritarian-over protective, democratic-perfectionist. The teacher candidates, who attend preschool education department, stated the attitudes they want to exhibit to their own children as democratic, democratic-tolerant, democratic-protective, reassuring-democratic, tolerant-reassuring, democratic- protective and democratic-authoritarian

**Keywords:** Preschool education, Parental attitude, Preschool teacher candidates

\* This article is the extended version of the paper presented at the 26 th International Educational Sciences Congress which be held on 20-23 April 2018 in Antalya.

#### ARTICLE INFO

Received: 25 May 2018

Revised: 7 June 2018

Accepted: 25 June 2018

DOI: 10.31805/acjes.427277

<sup>a\*</sup> Corresponding Author: **Handan Asude Başal**, Uludağ University, Faculty of Education, Department of Elementary Education, Gorukle Campuss, 16059, Bursa/Turkey.  
E-Mail: asubasal@uludag.edu.tr  
<https://orcid.org/0000-0002-4112-4339>

<sup>b</sup>Uludağ University, Faculty of Education, Department of Elementary Education, Gorukle Campuss, 16059, Bursa/Turkey.  
E-Mail: pinar.bagceli@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-0551-7741>

<sup>c</sup>Uludağ University, Faculty of Education, Department of Elementary Education, Gorukle Campuss, 16059, Bursa/Turkey.  
E-Mail: dmttkoc@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-6530-3171>

<sup>d</sup>Uludağ University, Faculty of Education, Department of Elementary Education, Gorukle Campuss, 16059, Bursa/Turkey.  
E-Mail: burcusari87@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-2872-8613>

E-ISSN: 2602-3342

Copyright © ACJES



## Giriş

Çocuğu doğumdan itibaren yaşamı boyunca etkileyen en önemli çevresel etkenlerden biri ailedir. Aile içinde anne baba ve çocuk arasındaki ilişkinin özünü; anne baba tutumları oluşturmakta ve anne-baba- çocuk arasındaki etkileşimin niteliği çocuğun davranışlarını biçimlendirerek çocuğun gelecekteki davranışları üzerinde de etkili olmaktadır (Kandır ve Alpan, 2008). Aileden sonra çocuğun davranışları üzerinde etkili olan ikinci çevresel etken ise okul ve özellikle okula yönelik ilk deneyimleri ve onların okul öncesi öğretmenleridir. Çocukların yapıcı, yaratıcı, sorumluluk duygusu gelişmiş, duygularını ve düşüncelerini ifade edebilen, kendi kendini denetleyen, sosyal becerileri gelişmiş, başkaları ile olumlu ilişkiler kurabilen bireyler olarak yetişebilmeleri, anne babaların ve öğretmenlerin küçük yaşta itibaren çocuklar ile kuracakları sağlıklı iletişime bağlıdır (Başal, Kahraman, Taner Derman, Kahraman ve Sümer, 2014). Dolayısıyla anne baba tutumları çocukların sosyal, asosyal, saldırgan, uyumlu, özgüvenli, çekingen, bağımlı olma, lider olma gibi kişilik özelliklerini etkilemektedir.

Anne baba tutumları çeşitli araştırmacılar tarafından farklı sınıflandırılmaktadır. Anne-baba tutumları, Becker (1964; Akt. Yalçın & Türnüklü, 2011) tarafından Etkili-düzenli, Demokratik, Katı Kontrollü, İhmalkâr, Aşırı Koruyucu, Hoşgörülü, Otoriter/Saldırgan, Kaygılı Nörotik anne-babalar olmak üzere sekiz sınıfta kategorilendirilirken, ülkemizdeki alan yazında ise bu sınıflamanın, Demokratik, Otoriter, Serbest (İlgisiz), Aşırı Hoşgörülü, Koruyucu ve Tutarsız tutum olmak üzere altıya ayrıldığı görülmektedir (Özyürek & Tezel Şahin, 2010). Anne babaların gösterdikleri bu farklı tutumların, çocukların nasıl bir birey olarak yetişeceği üzerinde belirleyici rol oynadığının araştırmalarla desteklendiği görülmektedir (Aslışen, 2017; Bedge & Özyürek, 2016; Kapusuzoğlu, 2006; Özyürek & Tezel Şahin, 2005; Uyanık Balat, 2007).

Anne babaların çocuk yetiştirme tutumları, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, anne-babanın kendi yetiştiriliş tarzı, anne-babanın çocuk gelişimine ilişkin bilgi düzeyi ve çocuğun mizaç özellikleri gibi çeşitli faktörlerden etkilenmektedir (Mızrakçı, 1994). Özellikle, anne-babanın kendi yetiştiriliş tarzı anne-babaların tutumlarının oluşmasında önemli rol almaktadır. Anne-babalar çocuk yetiştirme sürecinde bir sorunla karşılaştıkları zaman anne-babalarının davranışlarını rol model alıp onları uygulama eğilimindedirler (Savran & Kuşin, 1995; Özyürek & Tezel Şahin, 2010). Demokratik aile ortamında yetişmiş bireyler çocuklarına karşı anlayışlı, hoşgörülü, sevecen ve sağlıklı tutumlar sergilerken; özgürlükleri sınırlanmış ortamlarda yetiştirilen bireyler ise çocuklarına uyguladıkları yöntemlerde dizginlemeye, sınırlamaya, suçlamaya yönelik tutumlar sergileyebilmektedirler (Yavuzer, 1990). Daha sınırlayıcı tutumla yetiştirilen bireylerin ise çocuklarıyla ilgili bir sorunla karşılaştıklarında kendilerine uygulanan tutumun olumsuz yanlarını da benimseyip bu davranışları tekrarladıkları görülmektedir (Yalçın & Türnüklü, 2011).

Araştırmanın amacı; Okul Öncesi Eğitimi anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının anne-babalarının kendilerine göstermiş oldukları tutumları ile öğretmen adaylarının gelecekte kendi çocuklarına göstermeyi düşündükleri anne-baba tutumlarının incelenmesidir. Böylece anne babalar tarafından çocuklara gösterilen anne-baba tutumları ile bir nesil sonraki anne babaların çocuklarına gösterecekleri tutumlar belirlenmeye çalışılmıştır.

## Yöntem

### *Araştırma Modeli*

Okul Öncesi Eğitimi öğretmen adaylarının anne-babalarının tutumları ile gelecekte kendi çocuklarına göstermeyi düşündükleri tutumları belirlemek için yapılan bu araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modelleri, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup ve örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012).



## Evren Örneklem

Araştırmanın örneklemini Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalına devam eden 9'u erkek, 145'i kız olmak üzere toplam 154 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini, örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir olması nedeniyle, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden, Uygun Örnekleme yöntemiyle seçilmiştir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012).

## Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamına alınan öğretmen adaylarından, hazırlanan bir görüş formu ile araştırmanın amacı doğrultusunda bilgi alınmaya çalışılmıştır. Bu görüş formunda öğretmen adaylarına kendi anne babalarının onlara uyguladıkları tutumlar, olumlu-olumsuz etkileri, ileride kendi çocuklarına göstermek istedikleri tutumlar ve bu tutumu gösterme nedenleri olmak üzere toplam dört açık uçlu soru yöneltilmiştir.

## Verilerin Toplanması

Öğretmen adaylarına önce; anne-babalarının kendilerine uyguladıkları anne-baba tutumlarının ne olduğu sorulmuştur. Sonra kendilerinin gelecekte kendi çocuklarına göstermek istedikleri anne-baba tutumlarının ne olacağı sorularak, kendi çocuklarına göstermeyi düşündükleri tutumlar belirlenmeye çalışılmıştır.

## Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında görüş formu aracılığıyla elde edilen öğretmen adaylarının görüşleri incelenerek, anne-baba tutumlarının olumlu/olumsuz yanlarına ilişkin kodlar oluşturulmuştur. Oluşturulan bu kodlar sayısallaştırılarak yüzde ve frekans olarak ifade edilmiştir. Ayrıca araştırmanın verileri, dört araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Araştırmacılar arası genel uyum katsayısı .83 olarak belirlenmiştir.

## Bulgular

Aşağıdaki tablolarda ilk olarak; öğretmen adaylarının anne babalarının kendilerine göstermiş oldukları tutumlara ilişkin bulgular, ardından; öğretmen adaylarının kendi çocuklarına göstermeyi düşündükleri tutumlara ilişkin bulgular sunulmuştur.

## Öğretmen Adaylarının Anne Babalarının Kendilerine Göstermiş Oldukları Tutumlara İlişkin Bulgular

İlk olarak, Tablo 1'de öğretmen adaylarının kendi anne ve babalarının tutumlarına ilişkin frekans ve yüzde dağılımları sunulmuştur.

**Tablo 1.** Öğretmen adayları kendi anne ve babalarının tutumlarına ilişkin yüzde frekans dağılımları

Anne-baba Tutumları	f	%
Demokratik	127	42.76
Hoşgörülü ve güven verici	31	10.44
Demokratik-otoriter	31	10.44
Demokratik-aşırı koruyucu	26	8.75
Otoriter-aşırı koruyucu	26	8.75
Aşırı koruyucu	13	4.80

Otoriter	11	3.70
Tutarsız	8	2.69
Demokratik-koruyucu-otoriter	8	2.69
Demokratik-hoşgörülü	8	2.69
Demokratik- mükemmeli-yetçi	5	1.68
Mükemmeliyetçi	3	1.01

Tablo 1'de görüldüğü gibi, öğretmen adayları kendi anne ve babalarının tutumlarını demokratik (f=127, %42.76), tutarsız (f=8, %2.69), otoriter (f=11; %3.70), aşırı koruyucu (f=13, %4.8), mükemmeliyetçi (f=3, %1.01), hoşgörülü ve güven verici (f=31, %10.44), demokratik-aşırı koruyucu (f=26, %8.75), demokratik-otoriter (f=31, %10.44), demokratik- koruyucu-otoriter (f=8, %2.69), otoriter-aşırı koruyucu (f=26, %8.75), demokratik- mükemmeliyetçi (f=5, %1.68), demokratik-hoşgörülü (f=8, %2.69) başlıkları halinde kategorilendirmişlerdir. Türkiye'de anne-baba tutumları genel olarak; Demokratik, Otoriter, Serbest (İlgisiz), Aşırı Hoşgörülü, Koruyucu ve Tutarsız tutum olarak sınıflanmaktadır (Çağdaş ve Seçer, 2004; Özyürek ve Tezel Şahin, 2010; Yavuzer, 2010). Ancak alan yazında farklı bir sınıflandırmaya rastlanmamıştır. Bu açıdan öğretmen adaylarının Türk toplumuna uygun olarak yeni tutumlar geliştirdikleri söylenebilmektedir. Türk toplumunda çocuk yetiş-tirme konularında özellikle geleneksel bilgilere başvurulduğu (Sezer ve Oğuz, 2010) ve anne babaların kendi psikolojik durumlarına ve yaşantılarına bağlı olarak tutumlar geliştirdikleri söylenebilmektedir. Bu nedenle araştırmaya katılan öğretmen adayları ailelerinin tutumlarını mevcut tutumlardan farklı olarak demokratik ama aşırı koruyucu, koruyucu ama otoriter, demokratik ama hoşgörülü ve demokratik ama mükemmeliyetçi tutumlar olarak ifade etmektedirler.

Anne babalarının tutumlarını demokratik tutum olarak belirten öğretmen adaylarından elde edilen bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2. Demokratik Tutuma İlişkin Bulgular**

Demokratik Tutum	Kodlar	f	%	f	%
Olumlu Etkileri	Kendi kararlarını verebilme	19	17.76	107	84.25
	Sorumluluk sahibi olma	18	16.82		
	Özgüven	16	14.95		
	Fikirlerini söyleyebilme	9	8.41		
	Başkalarının haklarını gözetme	2	1.87		
	Olumlu kişilik gelişimi	5	4.67		
	Sınırları bilme	5	4.67		
	Genel iletişim becerisi	5	4.67		
	Başkalarına güven	4	3.74		
	İyi birey olma	4	3.74		
	Uyum	1	0.93		
	Olumsuz yanı yok.	4	3.74		
	Olgunluk	3	2.80		
	Saygılı olma	4	3.74		
	Ailenin desteğini hissetme	2	1.87		
	Kendini önemli hissetme	1	0.93		
	Hoşgörülü olma	1	0.93		
	Başarı	1	0.93		
	Girişken olma	1	0.93		
	Bağımsızlık	1	0.93		
Yazılamayacak kadar çok	1	0.93			



Olumsuz Etkileri	Başkalarını daha fazla düşünme	5	25.00	20	15.75
	Çevredekilerden de aynı tutumu beklemek.	4	20.00		
	Aile içi çatışma	3	15.00		
	Nasıl davranılacağını bilmeme	2	10.00		
	Aileye bağlılık	1	5.00		
	Sorumluluğunu yerine getirmeyince tepki görme	1	5.00		
	Büyüklerle iletişimde zorlanma	1	5.00		
	İçe kapanık olma	1	5.00		
	Temkinli olma	1	5.00		
	Israrcı olma	1	5.00		
Toplam				127	100

Tablo 2’de görüldüğü gibi ailesinin demokratik tutuma sahip olduğunu belirten öğretmen adaylarının %84.25 (f=107) oranında demokratik tutumla ilgili olarak olumlu görüş bildirirken, %15.75 (f=20) oranında olumsuz görüş bildirmişlerdir. Öğretmen adayları, demokratik tutumun %17.76 (f=19) oranında kendi kararlarını verebilmeyi, %16.82 (f=18) oranında sorumluluk sahibi olmayı, %14.95 (f=16) oranında özgüveni olumlu etkilediğini ifade etmişlerdir. Ancak olumsuz görüş bildiren öğretmen adayları %25.00 (f=5) oranında başkalarını fazla düşünme, %20.00 (f=4) oranında çevredekilerden de aynı tutumu bekleme, %15.00 (f=3) oranında da aile içi çatışmayı fazla yaşama konusunda demokratik tutumun olumsuz etkileri olduğunu belirtmişlerdir.

Anne babalarının tutumlarını hoşgörülü ve güven verici tutum olarak belirten öğretmen adaylarından elde edilen bulgular Tablo 3’de verilmiştir.

**Tablo 3. Hoşgörülü/Güven Verici Tutuma İlişkin Bulgular**

Demokratik Tutum	Kodlar	f	%	f	%			
Olumlu Etkileri	Aile desteğini hissetme	5	21.74	23	74.19			
	Güven duygusunu hissetme	4	17.39					
	Sorumluluklarının bilinci	4	17.39					
	Kendi ayakları üzerinde duran	3	13.04					
	Özgür olma	2	8.69					
	Özgüven sahibi	1	4.35					
	Mutlu kişilik geliştirme	1	4.35					
	Her istediğine sahip olma	1	4.35					
	Olumsuz Etkileri	Otoriteyi kabullenmeme	2			25.00	8	25.81
		Olumsuz yanı yok	2			8.69		
Sevgi arsız olma		1	12.50					
Benmerkezci olma		1	12.50					
Her şeyin en iyisini yapma		1	12.50					
Baskı hissetme		1	12.50					
Karar vermede güçlük		1	12.50					
Duygusal değişimler		1	12.50					
Toplam				31	100			

Tablo 3’de görüldüğü gibi ailesinin hoşgörülü ve güven verici tutuma sahip olduğunu belirten öğretmen adaylarının %74.19 (f=23) oranında hoşgörülü ve güven verici tutumla ilgili olarak olumlu görüş bildirirken, %25.81 (f=8) oranında olumsuz görüş bildirmişlerdir. Öğretmen adayları, hoşgörülü ve güven verici tutumun %21.74 (f=5) oranında aile desteğini hissetmeyi, %17.39 (f=4) oranında güven duygusu hissetmeyi, %17.39 (f=4) oranında sorumluluk bilincini ve %13.04 (f=3) oranında

kendi ayakları üzerinde durmayı olumlu etkilediğini ifade etmişlerdir. Ancak olumsuz görüş bildiren öğretmen adayları %25.00 (f=2) oranında otoriteyi kabullenmeme şeklinde belirtmişlerdir.

Anne babalarının tutumlarını mükemmeliyetçi tutum olarak belirten öğretmen adaylarından elde edilen bulgular Tablo 4'de verilmiştir.

**Tablo 4. Mükemmeliyetçi Tutuma İlişkin Bulgular**

Mükemmeliyetçi	Kodlar	f	%	f	%
Olumlu Etkisi	Statü olarak ilerleme	1	100	1	33.33
	Baskı hissetme	1	50.00	2	66.66
Olumsuz Etkileri	Her zaman doğruyu yapma hissi	1	50.00		
	Toplam			3	100

Ailesinin mükemmeliyetçi tutuma sahip olduğunu belirten 1 öğretmen adayı olumlu etkisi olduğunu ifade ederken, 2 öğretmen adayı bu tutumun olumsuz etkileri olduğunu belirtmiştir. Ailelerinin mükemmeliyetçi tutuma sahip olduğunu belirten öğretmen adaylarından 1'i (%100) statü olarak ilerleme konusunda olumlu etkisi olduğunu, 1'i (%50) baskı hissetme ve 1'i (%50) her zaman doğruyu yapma hissi üzerinde olumsuz etkileri olduğunu ifade etmişlerdir.

Anne babalarının tutumlarını otoriter tutum olarak belirten öğretmen adaylarından elde edilen bulgular Tablo 5'de verilmiştir.

**Tablo 5. Otoriter Tutuma İlişkin Bulgular**

Otoriter	Kodlar	f	%	f	%
Olumlu Etkileri	Kendi ayakları üzerinde duran	2	33.33		
	Özgür olma	1	16.67		
	Özgüven sahibi	1	16.67	6	54.5
	Mutlu kişilik geliştirme	1	16.67		
	Her istediğine sahip olma	1	16.67		
Olumsuz Etkileri	Benmerkezci olma	1	20.00		
	Her şeyin en iyisini yapma	1	20.00		
	Baskı hissetme	1	20.00	5	45.5
	Karar vermede güçlük	1	20.00		
	Duygusal değişimler	1	20.00		
Toplam				11	100

Ailesinin otoriter tutuma sahip olduğunu belirten 6 öğretmen adayı olumlu etkileri olduğunu ifade ederken, 5 öğretmen adayı bu tutumun olumsuz etkileri olduğunu belirtmiştir. Ailelerinin otoriter tutuma sahip olduğunu belirten öğretmen adaylarından 2'si (%33.33) kişiyi güçlendirdiğini, 1'i (%16.67) çevresinde sürekli bir uyarın olduğunu, 1'i (%16.67) anne ve babanın söz sahibi olduğunu, 1'i (%16.67) de babanın güven verdiğini ve 1'i (%16.67) herhangi bir olumsuz yanı olmadığını ifade etmiştir. Olumsuz etkileri olduğunu belirten öğretmen adayları duygu ve düşüncelerini açıklayamama (f=1; %20.00), özgüven eksikliği (f=1; %20.00), yalana teşvik etme (f=1; %20.00), kendini rahat ifade edememe (f=1; %20.00) şeklinde görüş bildirmiştir.

Anne babalarının tutumlarını aşırı koruyucu tutum olarak belirten öğretmen adaylarından elde edilen bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Ailesinin aşırı koruyucu tutuma sahip olduğunu belirten 5 öğretmen adayı olumlu etkileri olduğunu ifade ederken, 8 öğretmen adayı bu tutumun olumsuz etkileri olduğunu belirtmiştir. Ailelerinin aşırı koruyucu tutuma sahip olduğunu belirten öğretmen adayları aile bağlarının kuvvetli olması (f=3, %60.00), fazla sorumluluk üstlenme (f=1, %20.00), aşırı ilgi (f=1, %20.00) şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları bu tutumun, özgüven eksikliği (f=2, %25.00), özgürlüğün kısıtlandığı



ğını bilme (f=1, %12.50), anne-babayı kaybetme korkusu (f=1, %12.50), aşırı bağıllık (f=1, %12.50), tek başına karar verememe (f=1, %12.50), asosyal olma (f=1, %12.50), herkese güvenmeme (f=1, %12.50) şeklinde olumsuz etkileri olduğunu belirtmişlerdir.

**Tablo 6. Aşırı Koruyucu Tutuma İlişkin Bulgular**

Aşırı Koruyucu	Kodlar	f	%	f	%
Olumlu Etkileri	Aile bağlarının kuvvetli olması	3	60.00	5	38.46
	Fazla sorumluluk üstlenmeme	1	20.00		
	Aşırı ilgi	1	20.00		
Olumsuz Etkileri	Herkese güvenmeme	2	25.00	5	61.54
	Asosyal olma	2	25.00		
	Özgürlüğün kısıtlandığını hissetme	1	12.50		
	Özgüven eksikliği	1	12.50		
	Anne-babayı kaybetme korkusu	1	12.50		
	Aşırı bağıllık	1	12.50		
	Tek başına karar verememe	1	12.50		
	Toplam				

Anne babalarının tutumlarını otoriter ve aşırı koruyucu tutum olarak belirten öğretmen adaylarından elde edilen bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7. Otoriter ve Aşırı Koruyucu Tutuma İlişkin Bulgular**

Otoriter-Aşırı Koruyucu	Kodlar	f	%	f	%
Olumlu Etkileri	Aileye güven	2	18.18	11	42.31
	Kendini rahat ifade etme	1	9.09		
	İyi aile ilişkileri	1	9.09		
	Planlı hareket etme	1	9.09		
	Her koşulda aileyi bilgilen-dirme	1	9.09		
	Disiplinli olma	1	9.09		
	Dikkatli olma	1	9.09		
	Saygılı olma	1	9.09		
	Aşırı mükemmeliyetçi olma	1	9.09		
	Azimli, hırslı olma	1	9.09		
Olumsuz Etkileri	Kararsızlık	2	13.33	15	57.69
	Sorumluluk alamama	2	13.33		
	Aileyi mutlu etme çabası	3	20.00		
	Özgüven eksikliği	3	20.00		
	Aileye bağıllık	2	13.33		
	Yeni ortamlara uyumda zorlanma	1	6.68		
	Çekingen olma	1	6.68		
	Takıntılı olma	1	6.68		
Toplam				26	100

Tablo 7’de görüldüğü gibi ailesinin otoriter ve aşırı koruyucu tutuma sahip olduğunu belirten öğretmen adaylarının %42.31 (f=11) oranında otoriter ve aşırı koruyucu tutumla ilgili olarak olumlu görüş bildirirken, %57.69 (f=15) oranında olumsuz görüş bildirmişlerdir. Öğretmen adayları, otoriter ve aşırı koruyucu tutumun %18.18 (f=2) oranında aileye güveni olumlu etkilediğini ifade etmişlerdir. Ancak

olumsuz görüş bildiren öğretmen adayları %25.00 (f=3) oranında aileyi mutlu etme çabası, %25.00 (f=2) oranında özgüven eksikliği, %25.00 (f=2) oranında sorumluluk alamama, %25.00 (f=2) oranında kararsızlık şeklinde belirtmişlerdir.

Anne babalarının tutumlarını tutarsız tutum olarak belirten öğretmen adaylarından elde edilen bulgular Tablo 8'de verilmiştir.

**Tablo 8.** *Tutarsız Tutuma İlişkin Bulgular*

Tutarsız	Kodlar	f	%	f	%
Olumlu Etkileri	Kendi kararlarını kendi alma	1	20.00	5	62.50
	Özgür olma	1	20.00		
	Her istediğini yaptırabilme	1	20.00		
	Kendine güvenen birey olma	1	20.00		
	Her açıdan destek	1	20.00		
Olumsuz Etkileri	İstediği üzerinde diretmeme	1	33.33	3	37.50
	Güven problemi	1	33.33		
	Ne zaman nasıl davranılacağını bilmeme	1	33.33		
Toplam				8	100

Ailesinin tutarsız tutuma sahip olduğunu belirten 5 öğretmen adayı olumlu etkileri olduğunu ifade ederken, 3 öğretmen adayı bu tutumun olumsuz etkileri olduğunu belirtmiştir. Ailelerinin tutarsız tutuma sahip olduğunu belirten öğretmen adayları kendi kararlarını alabilme (f=1, %20.00), özgür olma (f=1, %20.00), her istediğini yaptırabilme (f=1, %20.00), kendine güvenen bir birey olma (f=1, %20.00), her açıdan destek olma (f=1, %20.00) şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Olumsuz etkileri olduğunu belirten öğretmen adayları istediği üzerinde diretmeme (f=1, %33.33), güven problemi (f=1, %33.33) ve ne zaman nasıl davranılacağını bilmeme (f=1, %33.33) şeklinde görüş bildirmiştir.

### *Öğretmen Adaylarının Gelecekte Çocuklarına Yönelik Göstermek İstedikleri Tutumlara İlişkin Bulgular*

Bu başlık altında, öğretmen adaylarının anne-baba olduklarında göstermek istedikleri tutumlara ilişkin sonuçlar sunulmuştur. Tablo 9, öğretmen adaylarının anne-baba olduklarında göstermek istedikleri tutumlara ilişkin frekans ve yüzde dağılımlarını göstermektedir.

**Tablo 9.** *Öğretmen adaylarının anne-baba olduklarında göstermek istedikleri tutumlara ilişkin frekans ve yüzde dağılımları*

Öğretmen adaylarının anne-baba tutumları	f	%
Demokratik	111	73.51
Hoşgörülü ve güven verici	14	9.27
Demokratik-otoriter	6	3.97
Tutarsız	5	3.31
Aşırı hoşgörülü	4	2.65
Demokratik-koruyucu	3	1.99
Demokratik-aşırı hoş görülü	2	1.31
Demokratik- tutarsız	2	1.31
Demokratik-aşırı koruyucu	2	1.31
Otoriter/baskıcı	1	0.66
Demokratik-hoş görülü	1	0.66





Tablo 9'da görüldüğü gibi, öğretmen adayları anne-baba olduklarında göstermek istedikleri tutumları ise, demokratik (f=111, %73.51), hoşgörülü ve güven verici (f=14, %9.27), demokratik ve otoriter (f=6, %3.97), tutarsız (f=5, %3.31), aşırı hoşgörülü (f=4, %2.65), demokratik ve koruyucu (f=3, %1.99), demokratik ve aşırı hoşgörülü (f=2, %1.32), demokratik ve aşırı koruyucu (f=2, %1.32), demokratik ve tutarsız (f=2, %1.32), demokratik ve hoşgörülü (f=1, %0.66), otoriter/baskıcı (f=1, %0.66) şeklinde sınıflanmaktadır. Dolayısıyla öğretmen adaylarının büyük bir kısmı demokratik tutum uygulayacaklarını belirtmişlerdir. Ancak bazı öğretmen adaylarının tutumları incelendiğinde; her ne kadar demokratik tutum geliştirmek istediklerini ifade etseler de demokratik ama aşırı koruyucu tutum sergileyeceklerini; demokratik ama aşırı hoşgörülü olacaklarını, demokratik ama otoriter olacaklarını ya da demokratik ama tutarsız olacaklarını belirttikleri de görülmektedir.

Gelecekte çocuklarına demokratik tutum göstereceklerini belirten öğretmen adaylarından elde edilen bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

**Tablo 10. Demokratik Tutuma Sahip Olmayı İsteme Nedenlerine İlişkin Bulgular**

Kategori	Kodlar	f	%	f	%
Tutuma ilişkin inanışlar	Anne-baba, çocuk açısından en doğru tutumun bu olması	25	45.45	55	30.55
	Kendi yaşadığı deneyimin aktarılması	17	30.91		
	Anne-baba-çocuk arasında sağlıklı iletişim sağlaması	5	9.09		
	Koyulan kuralların nedeninin belirtilmesi	4	7.27		
	Kararlı davranabilme isteği yaratması	2	3.64		
	Gerçek hayatı öğretmesi	1	1.82		
Tutumun yetiştireceği bireylerin özellikleri	Ceza olmaması	1	1.82	125	69.44
	Özgüven sahibi, kendine güvenen bireyler yetiştirme	22	17.60		
	Sağlıklı birey yetiştirme	21	16.80		
	Ölçülü şekilde özgür bireyler yetiştirme (daire içinde özgürlük)	13	23.64		
	Kendi kendine yetebilen birey yetiştirme	11	8.80		
	Kendi kararlarını kendi alabilen, sorumluluk sahibi birey yetiştirme	10	8.00		
	Kendini rahat ifade edebilen bireyler yetiştirme	7	5.60		
	Önemli olduğunu bilen bireyler yetiştirme	5	4.00		
	Kendini gerçekleştiren birey yetiştirme	5	4.00		
	Sosyal bir birey yetiştirme	4	3.20		
	Saygılı birey yetiştirme	4	3.20		
	Mutlu, başarılı bir birey yetiştirme	4	3.20		
	Bağımsız bir birey yetiştirme	4	3.20		
	Sevildiğini hisseden birey yetiştirme	3	2.40		
	Öz disiplinli birey yetiştirme	3	2.40		
	İyi bir birey yetiştirme	2	1.60		
	Güçlü bir birey yetiştirme	1	0.80		
	Dürüst bir birey yetiştirme	1	0.80		
	Demokratik bir birey yetiştirme	1	0.80		
	Kendini geliştirmeye açık birey yetiştirme	1	0.80		
Kırgınlıklarıyla baş etmeyi öğrenen birey yetiştirme	1	0.80			
Ailesini seven birey yetiştirme	1	0.80			
		1	0.80		
Toplam				180	100

Tablo 10'da görüldüğü gibi kendisinin ileride demokratik tutum göstereceğini belirten öğretmen adayları %30.55 (f=55) oranında demokratik tutuma ilişkin inanışlarını belirterek bu inanışa sahip olma nedenlerini açıklarken, %69.44 (f=125) oranında demokratik tutumla yetişen bireylerin özelliklerine atıfta bulunarak bu tutuma sahip olma nedenlerini bildirmişlerdir. Demokratik tutuma ilişkin inanışlarını belirten öğretmen adayları, demokratik tutumun %45.45 (f=25) oranında anne-baba, çocuk açısından en doğru tutum olduğunu belirtirken, %30.91 (f=17) oranında bu tutumu gösterme nedeninin kendi yaşadığı deneyimin aktarılması olarak ifade etmektedir. Ayrıca, öğretmen adayları demokratik tutumla yetişecek bireylerin özelliklerini ise %17.60 (f=22) oranında özgüven sahibi, kendine güvenen, %16.80 (f=21) oranında ise sağlıklı bireyler, %23.64 (f=13) oranında ise ölçülü şekilde özgür bireyler olarak belirtmişlerdir.

Gelecekte çocuklarına hoşgörülü ve güven verici tutum göstereceklerini belirten öğretmen adaylarından elde edilen bulgular Tablo 11'de verilmiştir.

**Tablo 11. Hoşgörülü ve Güven Verici Tutuma Sahip Olmayı İsteme Nedenlerine İlişkin Bulgular**

Kategori	Kodlar	f	%	f	%
Tutuma İlişkin İnanışlar	Kendi yaşadığı deneyim	4	30.77	13	65.00
	Aileyi yanında hissettirir (destek, dayanak)	4	30.77		
	Belli kurallar çerçevesinde özgürlük sağlar	2	15.38		
	Tutarlı bir tutum	1	7.69		
	Çocuk nasıl yaşamak istiyorsa öyle yaşamalı düşüncesi hakim	1	7.69		
	Tek başına ayakta durmayı öğretir	1	7.69		
Tutumun yetiştireceği bireylerin özellikleri	Sorumluluk sahibi bireyler yetiştirme	4	57.14	7	35.00
	Kendi kararlarını verebilen bireyler yetiştirme	2	28.57		
		1	14.29		
Toplam				20	100

Tablo 11'de görüldüğü gibi kendisinin ileride hoşgörülü ve güven verici tutum göstereceğini belirten öğretmen adaylarının %65.00 (f=13) oranında hoşgörülü ve güven verici tutuma ilişkin inanışlarını belirterek bu tutuma sahip olma nedenini açıklarken, %35.00 (f=7) oranında hoşgörülü ve güven verici tutumla yetişen bireylerin özelliklerine atıfta bulunarak bu tutuma sahip olma nedenlerini bildirmişlerdir. Hoşgörülü ve güven verici tutuma ilişkin inanışlarını belirten öğretmen adaylarından %30.77 (f=4) oranında bu tutumu seçme nedeni olarak kendi yaşadığı deneyimin aktarılmasını görürken, %30.77 (f=4) oranında ise bu tutumun aileyi yanında hissettireceğini belirtmişlerdir. Ayrıca, öğretmen adayları demokratik tutumla yetişecek bireylerin özelliklerini ise, %57.14 (f=4) oranında sorumluluk sahibi, %28.57 (f=2) oranında ise kendi kararlarını kendi veren bireyler olarak bildirmişlerdir.

Kendisinin ileride demokratik ve hoş görülü tutum göstereceğini belirten 5 öğretmen adayından 2'si (%40.00) aileyi yanında hissedebilme şeklinde cevap verirken, 1'i (% 20.00) kendi görüşüne yakın olması, 1'i (% 20.00) kendi kararlarını verebilme, 1'i (% 20.00) kendini değerli hissedebilme şeklinde nedenlerini belirtmiştir.

Kendisinin ileride hoşgörülü tutum göstereceğini belirten 8 öğretmen adayından 2'si (%25.00) anne-baba, çocuk arasında sağlıklı iletişim, 2'si (% 25.00) kendi yaşadığı deneyimin aktarılması gibi nedenleri öne sürmüşlerdir. Bu tutumu sergileyeceğini belirten diğer öğretmen adaylarının nedenleri arasında ise özgürce karar veren birey yetiştirme (f=1, %12.50), sağlıklı birey yetiştirme (f=1, %12.50), sınırlarını bilen çocuk yetiştirme (f=1, %12.50), kendini gerçekleştirme (f=1, %12.50) bulunmaktadır. Kendisinin ileride aşırı hoşgörülü tutum göstereceğini belirten bir öğretmen adayı ise bunun nedeni olarak çocuğunun daha az hata yapmasını istediği için bu tutumu sergileyeceğini belirtmiştir.



Kendisinin ileride tutarsız tutum göstereceğini belirten 6 öğretmen adayından 4'ü (%66.66) hangi tutumu sergileyebileceğine karar veremediğini belirtirken, 2'si (%33.33) kendi yaşadığı deneyimin aktarılması olarak cevap vermişlerdir.

## Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının anne-babalarının kendilerine göstermiş oldukları tutumları ile öğretmen adaylarının gelecekte kendi çocuklarına göstermeyi düşündükleri anne-baba tutumlarına ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Okul öncesi öğretmen adayları kendi anne ve babalarının tutumlarını demokratik, tutarsız, otoriter, aşırı koruyucu, mükemmeliyetçi, hoşgörülü ve güven verici, demokratik-aşırı koruyucu, demokratik-otoriter, demokratik-koruyucu-otoriter, otoriter-aşırı koruyucu, demokratik- mükemmeliyetçi, demokratik-hoşgörülü başlıkları halinde kategorilendirmişlerdir. Öğretmen adayları anne-baba olduklarında göstermek istedikleri tutumları ise, demokratik, demokratik- hoşgörülü, demokratik- koruyucu, güven verici- demokratik, hoşgörülü- güven verici, demokratik- koruyucu ve demokratik- otoriter olarak belirtmişlerdir. Bu durumda öğretmen adayların alışlagelmiş anne baba tutumlarının aksine farklı anne baba tutumlarını da belirttikleri görülmektedir. Öğretmen adayları genel olarak bilinen anne-baba tutumlarından farklı anne-baba tutumlarından söz ederek Türkiye'ye özgü farklı anne-baba tutumlarını belirlemişlerdir. Araştırmalar göstermiştir ki; anne-baba tutumları genel olarak; Demokratik, Otoriter, Serbest (İlgisiz), Aşırı Hoşgörülü, Koruyucu ve Tutarsız tutum olarak sınıflanmaktadır (Özyürek & Tezel Şahin, 2010). Bu araştırmaya katılan öğretmen adayları ailelerinin tutumlarını mevcut tutumlardan farklı olarak, otoriter ve tutarsız, demokratik ve aşırı koruyucu, demokratik, koruyucu ve otoriter, demokratik ve hoşgörülü, demokratik ve mükemmeliyetçi şekilde tanımlamışlardır. Öğretmen adayları kendilerinin ileride göstermek istedikleri tutumları ise, yine mevcut tutumlardan farklı olarak demokratik-hoşgörülü, demokratik-otoriter, demokratik koruyucu, demokratik-aşırı koruyucu, demokratik-tutarsız şeklinde tanımlamışlardır.

Ailesinin demokratik tutuma sahip olduğunu belirten öğretmen adayları genel olarak demokratik tutumla ilgili olarak olumlu görüş bildirmişlerdir. Öğretmen adayları, demokratik tutumun kendi kararlarını verebilmeyi, sorumluluk sahibi olmayı, özgüveni olumlu etkilediğini ifade etmişlerdir. Ancak öğretmen adayları demokratik tutumun başkalarını fazla düşünme, çevredekilerden de aynı tutumu bekleme ve aile içi çatışmayı fazla yaşama konusunda demokratik tutumun olumsuz etkileri olduğunu da ifade etmişlerdir. Yapılan araştırmalar demokratik ebeveynlerin çocuklarının istek ve ihtiyaçları ile ilgilendiklerini, deneyim edinmesini sağladıklarını, hayattan tad almasını ve bağımsızlığını desteklediklerini göstermektedir (BrajšaŽganec, Šakić, & RabotegŠarić, 2004; Deniz ve diğerleri, 2013; Erden ve Ümmet, 2014).

Demokratik tutuma ilişkin inanışlarını belirten öğretmen adayları, demokratik tutumun anne-baba ve çocuk açısından en doğru tutum olduğunu belirtirken, bu tutumu gösterme nedeni olarak anne-babalarının kendilerine gösterdikleri tutumların aktarılması olarak gördüğünü ifade etmişlerdir. Ayrıca, öğretmen adayları demokratik tutumla yetişecek bireylerin özelliklerini özgüven sahibi, kendine güvenen, sağlıklı bireyler ve ölçülü şekilde özgür bireyler olacaklarını belirtmişlerdir.

Ailesinin otoriter ve tutarsız tutuma sahip olduğunu belirten öğretmen adayları, bu tutumun içe kapanıklık, aşırı duygusallık, aşırı kaygı ve mutsuz benlik oluşumuna etkisi olduğunu ifade etmişlerdir. Ebeveynleri otoriter, ilgisiz ve reddedici aile tutumuna sahip çocukların daha çekingen ve içedönük ve utangaç oldukları ifade edilmektedir (Hamarata ve diğerleri, 2010). Cenk ve Demir (2016) ebeveynlerini otoriter olarak algılayan ergenlerin ebeveynlerini otoriter ve ilgisiz olarak algılayanlardan daha iyimser olduklarını belirlemiştir. Benzer olarak yapılan bazı araştırmalar otoriter ebeveynlerin çocuklarının kendine saygı, kendine güven, yaşamdan tad alma gibi konularda ilgisiz anne baba tutumlarına sahip ebeveynlerin çocuklarına göre daha yüksek puana sahip olduklarını da göstermektedir (Ang 2006; Milevsky et al. 2007).

Ailesinin demokratik ve hoşgörülü tutuma sahip olduğunu belirten öğretmen adayları samimiyet, sorumluluk alma, hoşgörülü olma, bağlılık, güven duygusu şeklinde olumlu etkileri olduğunu; ancak her zaman evet denmesi gerektiğini öğrenme ve aşırı rahat bir birey olma olumsuz etkilerinin de olduğunu ifade etmişlerdir. Kendisinin ileride demokratik ve hoş görülü tutum göstereceğini belirten öğretmen adayları nedenini aileyi yanında hissedebilme şeklinde kendi görüşüne yakın olması, kendi kararlarını verebilme ve kendini değerli hissedebilme şeklinde açıklamışlardır. Erden ve Ümmet

(2014) ebeveynlerin demokratik ve hoşgörölü tutumunun çocukların olumsuz durumlarla baş etmesi ve öz düzenleme üzerinde olumlu etkisi olduğunu belirtmektedir.

Kendisinin ileride hoşgörölü ve güven verici tutum göstereceğini belirten öğretmen adayları büyük oranda hoşgörölü ve güven verici tutuma ilişkin inanışlarını belirterek bu tutuma sahip olma nedenini açıklarken, diğer bir grup ise hoşgörölü ve güven verici tutumla yetişen bireylerin özelliklerine atıfta bulunarak bu tutuma sahip olma nedenlerini bildirmişlerdir. Hoşgörölü ve güven verici tutuma ilişkin inanışlarını belirten öğretmen adayları bu tutumu seçme nedeni olarak, kendi yaşadığı deneyimin aktarılmasını ve bu tutumun aileyi çocuğun yanında hissettireceği şeklinde ifade etmişlerdir. Aşırı hoşgörölü tutum sergileyeceğini belirten bir öğretmen adayı ise bunun nedeni olarak çocuğunun daha geniş bir bakış açısına sahip olmasını göstermiştir.

Ailelerinin mükemmeliyetçi tutuma sahip olduğunu belirten öğretmen adayları statü olarak ilerleme konusunda olumlu etkisi olduğunu, baskı hissetme ve her zaman doğruyu yapma hissi üzerinde olumsuz etkileri olduğunu ifade etmişlerdir. Yapılan bir araştırma sonucunda çocuk yetiştirirken daha az sıkı disiplin uygulayan ebeveynlerin; çocukluk dönemlerinde; başarı için anne ve babaları tarafından daha fazla baskı gördükleri sonucu elde edilmiştir (Yalçın ve Türnüklü, 2011).

Kendisinin ileride hoşgörölü tutum göstereceğini belirten öğretmen adayları, anne-baba, çocuk arasında sağlıklı iletişim, kendi yaşadığı deneyimin aktarılması gibi nedenleri öne sürmüşlerdir. Bu tutumu sergileyeceğini belirten diğer öğretmen adaylarının nedenleri arasında ise özgürce karar veren birey yetiştirme, sağlıklı birey yetiştirme, sınırlarını bilen çocuk yetiştirme, kendini gerçekleştirme bulunmaktadır. Kendisinin ileride hoşgörölü tutum göstereceğini belirten bir öğretmen adayı ise bunun nedeni olarak çocuğunun daha az hata yapmasını istediği için bu tutumu sergileyeceğini belirtmiştir. Aşırı hoşgörölü tutumla yetişen çocukların daha çekingen bireyler oldukları ifade edilmektedir (Bee, 1995; Yavuzer, 2010).

Ailesinin otoriter tutuma sahip olduğunu belirten öğretmen adayları kişiyi güçlendirdiğini, çevresinde sürekli bir uyaran olduğunu, anne ve babanın söz sahibi olduğunu, babanın güven verdiğini ifade etmişlerdir. Olumsuz etkileri olduğunu belirten öğretmen adayları duygu ve düşüncelerini açıklayamama, özgüven eksikliği, yalana teşvik etme, kendini rahat ifade edememe şeklinde görüş bildirmiştir. Hamarata ve diğerleri (2010) yaptıkları araştırma sonucunda anne baba tutumlarını otoriter olarak belirten lise öğrencilerinin utangaçlık puanlarının anne baba tutumlarını demokratik olarak belirten öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Yapılan araştırmalar otoriter tutumun; kendini gerçekleştirmeyi olumsuz etkilediğini, korkulu bağlanmaya yol açtığını, kendini olumsuz algılamaya neden olduğunu göstermektedir (Çeçen, 2008; Ulusoy, 2005; Erkan, 2009). Ancak Ulukaya ve Bilge (2014) yapılan bu araştırma sonucuna da benzer olarak, Türkiye’de anne-baba otoritesinin çok da olumsuz algılanmadığını ifade etmektedir. Ana-baba tutumu aile ve kültür açısından ele alınması gereken, kültüre göre farklılık gösteren bir kavramdır. Bu nedenle doğu toplumlarında anne-baba otoritesi batı toplumlarındaki gibi olumsuz sonuçlar gösteremeyebilmektedir (Kağıtçıbaşı, 2010). Yalçın ve Türnüklü (2011) otoriter tutumu daha çok kullanan ebeveynlerin; kendi çocukluklarında; ailelerinden daha az destek gördüklerini ve daha tutarsız bir disiplinle büyüdüklerini belirlemişlerdir. Ailelerinin tutarsız tutuma sahip olduğunu belirten öğretmen adayları kendi kararlarını alabilme, özgür olma, her istediğini yaptırabilme, kendine güvenen bir birey olma, her açıdan destek olma olarak olumlu etkilerini ifade etmişlerdir. Olumsuz etkileri olduğunu belirten öğretmen adayları istediği üzerinde diretmeme, güven problemi ve ne zaman nasıl davranılacağını bilmeme şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmen adayları, hoşgörölü ve güven verici tutumun, aile desteğini hissetmeyi, güven duygusu hissetmeyi, sorumluluk bilincini ve kendi ayakları üzerinde durmayı olumlu etkilediğini ifade etmişlerdir. Ancak öğretmen adayları otoriteyi kabullenmeme şeklinde olumsuz etkisi olduğunu da belirtmişlerdir. Kendisinin ileride tutarsız tutum göstereceğini belirten öğretmen adayları inanışlarını, hangi tutumu sergileyeceğine karar veremediği ve kendi yaşadığı deneyimin aktarılması olarak ifade etmişlerdir. Yörükoğlu (1992) tutarsız tutumlarla karşı karşıya kalan çocukların korku ve kuruntulara sahip olma ve ilgisi üstüne çekme eğiliminde olabileceklerini ifade etmektedir.

Ailelerinin aşırı koruyucu tutuma sahip olduğunu belirten öğretmen adayları aile bağlarının kuvvetli olması, fazla sorumluluk üstlenme, aşırı ilgi şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları bu tutumun, özgüven eksikliği, özgürlüğün kısıtlandığını bilme, anne-babayı kaybetme korkusu, aşırı bağıllık, tek başına karar verememe, asosyal olma, herkese güvenmeme şeklinde olumsuz etkileri olduğunu belirtmişlerdir. Aşırı koruyucu tutum sergileyeceğini belirten bir öğretmen adayı ise çocuğunun mükemmeliyetçi olması istediğini ve eğer çocuğu beklentisini gerçekleştiremezse müdahale



etmek istediği için ileride bu tutumu göstereceğini belirtmiştir. Özyürek ve Tezel Şahin (2015) aşırı sevgi gösterme, saldırgan ya da ilgisiz davranma gibi davranışların, çocukların ahlâki ciddiyetlerini, otoriteyi yok saymaya yönelik tutumlarını ve cezaya ilişkin anlayışlarını olumsuz etkilediğini; anne babanın, anne babalık rolünü nasıl gördüğünün ve değerlendirdiğinin, çocuğa karşı tutum ve davranışları da biçimlendirdiğini ifade etmektedir.

Bu sonuçlara göre, öğretmen adayları genel olarak bilinen anne-baba tutumlarından farklı anne-baba tutumlarından söz ederek Türkiye'ye özgü farklı anne-baba tutumlarını belirlemişlerdir. Öğretmen adaylarının anne-baba tutumları ile öğrenim süreçleri içerisinde edindikleri bilgilerin birbirleri ile kaynaştığı ve olması gereken olarak belirtilen demokratik tutumu geliştirme yönünde eğilimleri olduğu söylenebilmektedir. Dolayısıyla, öğretmen adayları kendi anne-baba tutumlarının onlara gösterdiği tutumlardan daha demokratik, hoşgörülü tutumları göstereceklerine dair görüş bildirmişlerdir. Bu sonuç, genellikle onların eğitim düzeylerinin kendi anne-babalarından daha yüksek olmasından ve almış oldukları alan eğitiminin özelliğinden kaynaklandığını göstermektedir.

Bu araştırma okul öncesi öğretmenliği öğretmen adayları ile yapılmıştır. Bu araştırmanın daha kapsamlı bir grupta ve farklı değişkenler göz önünde bulundurularak yapılmasının etkili olacağı düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının genel olarak demokratik tutum göstermek istediklerini belirtmeleri bu araştırmada önemli bir sonuçtur. Buradan yola çıkarak öğretmen adaylarının okul öncesi eğitim kurumlarında göreve başladıklarında, anne-babalara yönelik anne baba tutumları içerikli eğitim programı oluşturmaları ve anne babalara demokratik tutum geliştirmelerine katkıda bulunmaları gerektiği düşünülmektedir. Farklı üniversitelerde okuyan öğrencilerin kendilik değerleri ve anne baba tutumlarına ilişkin çalışmalar yapılabilir.

## Kaynakça

- Ang, R. (2006). Effects of parenting style on personal and social variables for Asian adolescent. *American Journal of Orthopsychiatry*, 76(4), 503–511. doi:10.1037/0002-9432.76.4.503.
- Başal, H. A., Kahraman, P. B., Derman, M. T., Kahraman, Ö. ve Sümer, H. (2014). Otoriter' ve 'demokratik'tutuma sahip ebeveynleri olan 5-6 yaş çocuklarının evcilik oyunlarında üstlendikleri roller. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 384-409.
- Begde, Z. ve Özyürek, A. (2016). Öğretmen ve anne-baba tutumlarının okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerine etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 204-232. doi:10.17539/aej.07642
- BrajšaŽganec, A., Šakić, M., & RabotegŠarić, Z. (2004). Life satisfaction in adolescents: The effects of perceived family economic status, self-esteem and quality of family and peer relationships. *Social Research Journal for General Social Issues*, 3, 547-564.
- Büyükköztürk, S., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, S. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cenk, D. S., & Demir, A. (2016). The relationship between parenting style, gender and academic achievement with optimism among Turkish adolescents. *Current Psychology*, 35(4), 720-728.
- Çeçen, R. (2008). Öğrencilerin cinsiyetlerine ve anababa tutum algılarına göre yalnızlık ve sos-yal destek düzeylerinin incelenmesi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 415–431.
- Deniz, M. E., & Hamarta, E. (2013). Parental attitude perceived by university students as predictors of subjective well-being and life satisfaction. *Psychology*, 4(03), 169-173.
- Erden, S., & Ümmet, D. (2014). Examination of high school students' learned resourcefulness: a review of gender, parental attitudes, and values. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(1), 72-82.
- Erkan, Z. (2002). Sosyal kaygı düzeyi yüksek ve düşük ergenlerin ana baba tutumlarına ilişkin nitel bir çalışma, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Enstitü Dergisi*, 10(10), 120–133.
- Hamarta, E., Baltacı, A. G. Ö., Ömer, Ü. R. E. ve Demirbaş, U. P. D. E. (2010). Lise öğrencilerinin utangaçlıklarının algılanan anne baba tutumları ve problem çözme yaklaşımları açısından incelenmesi. *Aile ve Toplum Dergisi*, 11(6), 73-82.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). *Benlik, aile ve insan gelişimi, kültürel psikoloji*. İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları
- Kandır, A. ve Alpan, U. Y. (2008). Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişime anne-baba davranışlarının etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 14(14), 33-38.
- Mızrakçı, Ş. (1994). *Annelerin çocuk yetiştirme tutumlarına etki eden faktörler: demografik özellikleri, kendi yetiştiriliş tarzları, çocuk gelişimine ilişkin bilgi düzeyleri ve çocuğun mizacına ilişkin algıları* (Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.



- Milevsky, A., Schlechter, M., Netter, S., & Keehn, D. (2007). Maternal and paternal parenting styles in adolescents: associations with self-esteem, depression and life-satisfaction. *Journal of Child and Family Studies*, 16, 39–47.
- Özyürek, A. ve Tezel Şahin, F. (2005). 5-6 yaş grubunda çocuğu olan ebeveynlerin tutumlarının incelenmesi. *G. Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 19-34.
- Özyürek, A. ve Tezel Şahin, F. (2010). Anne-baba olmak ve anne-babaların çocuk yetiştirme tutumları. İçinde T. Güler (Ed.) *Anne baba eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özyürek, A. ve Şahin, F. T. (2015). Anne-çocuk ilişkisinin ve baba tutumlarının çocukların ahlaki ve sosyal kural anlayışları üzerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(177), 161-174.
- Savran, C. ve Kuşin, İ.,(1995). *Ana-babalar ile onların ana-babaları arasındaki çocuk yetiştirmeye yönelik tutum ilişkileri*. İstanbul: YA-PA Yayınları.
- Sezer, Ö. ve Oğuz, V. (2010). Üniversite öğrencilerinde kendilerini değerlendirmelerinin ana-baba tutumları ve bazı sosyo-demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(3), 743-758.
- Ulukaya, S. ve Bilge, F. (2014). Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme yordayıcıları olarak aile bağlamında benlik ve ana-baba tutumları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(41), 89-102.
- Ulusoy, M.D., Demir, N.Ö. ve Baran, A.G. (2005). Ebeveynin çocuk yetiştirme biçimi ve ergen problemleri: Ankara ili örneği. *G.Ü. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 367-386, 2005.
- Yalçın, F. ve Türnüklü, A. (2011). Algılanan ana-baba davranışları ile çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişki. *E-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 6(1), 717-735.



## DERLEME MAKALE

# KÜLTÜREL KİMLİK VE EĞİTİM\*

Asude Bilgin<sup>a,\*</sup>, Aynur Oksal<sup>b</sup>

### ÖZET

Bir kişinin kimliği o'nun kendisini nasıl tanımladığı ile ilgilidir. Kimliğimiz insan olarak varlığımızın merkezidir. "Kimlik nedir?" sorusunun en basit cevabı "Sen kimsin" sorusunu cevaplama biçimidir. Kimlik kişisel ve sosyal/kültürel kimlik olarak iki kategoride ele alınabilir. Kültürel ve ulusal/bölgesel kimlik aynı kavramları karşılamaktadır. Kimlik gelişimi sırasında bireyler bu kimlik kategorilerini farklı düzeylerde geliştirebilirler. Kişisel kimlik bireyin kişisel amaçları, değerleri, fikirleri, coşku ve duyguları ile ilgilidir. Kültürel kimlik ise kişinin sosyal dünyaya ait olma biçimidir. Bu aidiyet ırk, dil, din, etnik grup ve toplumsal cinsiyet rolleriyle ilgilidir. Tüm bu değişkenler içinde din ve cinsiyet rolü en önemli iki faktör olarak belirlenmiştir. Bu durum beraberinde ayrımcılıkları, ya da farklı gruplara sempatiyi, kimi kültürel alışkanlıkları (müzik, yemek, okumak, tatil gibi...) getirir ve eğitim amacını etkiler. İnsanlar genellikle ait oldukları grubun statüsünü abartmakta ve bu durum gruplar arasında savaşa bile varabilecek sonuçlara yol açmaktadır. Öte yandan günümüzün küreselleşen, çok kültürlü dünyasında kültürler arası sınır çok daha geçirendir. İnsanlar sık sık kendi kimliklerinden tamamen farklı insan ya da gruplarla müzakere yapma durumunda kalmaktadır. Bu çalışmanın amacı kültürel kimlik ile öğrenme arasındaki ilişkiyi vurgulamaktır. Kimlik oluşumunun eğitim sürecindeki etkisi büyüktür. Bu nedenle çalışmanın eğitimin düzeyini yükseltmek için sınıftaki kültürel kimlik farklılıklarını anlama ihtiyacının gelişmesine yardımcı olacağı düşünülmüştür. Çok kültürlü bir öğretim ortamında öğrenciler kendilerini daha rahat hissedeceklerdir. Öte yandan öğretmenler kültürlerini sınıfa sürekli getirirler. Kişilikleri ve öğretim stilleri sosyal ve kültürel etkileşimlerinin eseridir. Tehlike bunun bilincinde olmamaktır. Bu nedenle öğretmen adaylarına pratik ve teorik olarak çok kültürlülük dersi verilmesi bir ihtiyaçtır.


**Anahtar Kelimeler:** Kimlik, Kişisel kimlik, Kültürel kimlik, Çok kültürlülük


\* Bu makale, 29-31 Mart 2018 tarihinde Bursa'da düzenlenen 1. Uluslararası Temel Eğitim Kongresi'nde sunulan bildirinin genişletilmiş halidir.

#### MAKALE HAKKINDA

Gönderim Tarihi: 26 Ekim 2017  
Revize Tarihi: 7 Mayıs 2018  
Kabul Tarihi: 25 Haziran 2018

DOI: 10.31805/acjes.346729

<sup>a,\*\*</sup> Sorumlu Yazar: **Asude Bilgin**, Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Görükle Kampüsü, 16059, Bursa/Türkiye,  
E-Posta: abilgin@uludag.edu.tr  
 <https://orcid.org/0000-0001-8153-9080>

<sup>b</sup>Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Görükle Kampüsü, 16059, Bursa/Türkiye,  
E-Posta: aynuroksal@yahoo.com  
 <https://orcid.org/0000-0002-3569-1871>

E-ISSN: 2602-3342  
Copyright © ACJES



## REVIEW ARTICLE

# CULTURAL IDENTITY AND EDUCATION\*

Asude Bilgin<sup>a,\*</sup>, Aynur Oksal<sup>b</sup>

### ABSTRACT

A person's identity is how the person defines who he or she is. Our identity is the core of us as human beings. Identity may be termed as social/cultural and personal. Cultural and national/regional identities can stand for the same concepts. During identity formations individuals can develop these categories of identity at different levels. Personal identity is related to one person's personal goals, values, ideas, emotions, and feelings. Cultural identity is related to the sense of belonging to the social world. It is related to one's race, religion, ethnic group, social gender role. Within all these variables religion and social gender roles are found to be the two most important ones. This situation is accompanied by discrimination or sympathy for some groups, some cultural habits, (listening music, reading or making holidays...) and the purpose of education is also affected. People generally exaggerate the status of the group to which they belong and this situation even cause to war between groups. That is why the effect of cultural identity on education can be high. On the other hand, in today's globalized, multicultural world, cross-cultural boundaries are much more prevalent. People often have to negotiate with people or groups that are completely different from their identities. The aim of this study is to emphasize the relationship between cultural identity and learning. This will help to develop a basis to understand if there is a need to understand cultural identity differences in classes to increase the level of the education. Teachers can help students feel comfortable with their cultural identity and help them in their learning by using a multicultural teaching approach. At the other side teachers continually bring their culture into the class. They bring their personalities and teaching styles that are shaped by social and cultural interactions. The danger is being unaware of this. As a result it is a necessity to give a multicultural education course both theoretic and practical for all student teachers.

83


**Keywords:** Identity, Personal Identity, Cultural Identity, Multiculturalism


\* This article is the extended version of the paper presented at the 1st International Primary Education Congress which be held on 29-31 May 2018 in Bursa.

#### ARTICLE INFO

Received: 26 October 2017  
Revised: 7 May 2018  
Accepted: 25 June 2018

DOI: 10.31805/acjes.346729

<sup>a,\*\*</sup> Corresponding Author: **Asude Bilgin**, Uludağ University, Faculty of Education, Department of Elementary Education, Gorukle Campuss, 16059, Bursa/Turkey.  
E-Mail: [abilgin@uludag.edu.tr](mailto:abilgin@uludag.edu.tr)  
 <https://orcid.org/0000-0001-8153-9080>

<sup>b</sup>Uludağ University, Faculty of Education, Department of Elementary Education, Gorukle Campuss, 16059, Bursa/Turkey.  
E-Mail: [aynurksal@yahoo.com](mailto:aynurksal@yahoo.com)  
 <https://orcid.org/0000-0002-3569-1871>

E-ISSN: 2602-3342  
Copyright © ACJES

## Giriş

Oxford İngilizce sözlüğünde (1989) “kimlik” şöyle tanımlanmıştır: “Bir kişi ya da bir ‘şey’in tüm zaman ve tüm koşullarda aynı olması; bir kişi ya da şey’in başka birisi ya da başka bir şey olmaması durumu veya gerçeği; bireysellik, kişilik.”

Kişisel aynı oluşluk ya da başka bir deyişle kişinin kendine has özelliklerinin bütünlüğü ve sürekliliği bu konuyla ilgili tüm klasik tanımlarda vurgulanmaktadır (Erikson, 1968). Kendini bilme ve kendini süreklilik içinde bütün bir varlık olarak algılamak öznel iyi oluş için de temel kabul edilmektedir. Böylece insan dünyadaki varlığını daha anlamlı biçimde sürdürür (Erikson, 1968). Ancak kimlik kavramı kendine özgü olma (biriciklik) ve aynılık vurgusunu kuvvetli biçimde yapsa da Martin’e göre bir kimlik asla yalıtılmış biçimde tanımlanamaz. O’nu daima diğer kimliklerle kıyaslayarak ele alırız (Martin 1995, s. 6, aktaran İnaç ve Ünal, 2013). Bir başka ifadeyle kimlik varoluşun ve ait oluşluğun tanımıdır. Kimliğin iki boyutu vardır: Tanımlayıcı ve tanımlanan. (Eralp 1997, s. 19, aktaran İnaç ve Ünal, 2013) Birey kendisini “ben” olarak tanımlarken, toplum onu bir diğeri olarak tanımlamaktadır (İnaç ve Ünal, 2013).

Birey doğduğu andan itibaren yaşantısındaki önemli diğer kişiler tarafından bakılır, korunur, ilgilenilir ve eğitilir. Dolayısıyla kimlik aileden başlayarak, arkadaşlar, dini inançlar, kültür, tarih, geleneklerle yoğrulan toplumsal yaşantı ile biçimlenir. Kimliğimiz hakkındaki düşüncelerimiz de büyük ölçüde diğerlerinin bizim hakkımızdaki düşüncelerinin bir yansımasıdır (Browne, 2012).

Günümüzde kullandığımız biçimde “kimlik” kavramı temel olarak psikolog Erik Erikson’un 1950’lerdeki çalışması ile ortaya çıkmıştır. Erikson’un bu kavram üzerindeki vurgusu kimliğin gelişimsel bir süreç sonucu oluştuğuna dikkat çekmek ve gelişim sürecinde yaşananların bu oluşuma etkisinin altını çizmek içindir.

Erikson’un bu konuyu kuramının temel taşı olarak ele almasının ardında aslında hemen her kuramcı ya da sanatçıda olduğu gibi kendi biyografik öyküsü yatar (Fearon, 1999):

Erik Erikson 1902 yılında 15 Haziran’da Almanya’nın Frankfurt kentinde dünyaya geldi. Bilinen yaşam öyküsünde Erikson’un anne ve babası o daha dünyaya gelmeden boşanmıştır. Ancak saklanan gerçek Erikson’un annesinin evlilik dışı bir birliktelikten dünyaya gelmiş olmasıdır.

Erikson’un biyolojik babası hakkında Danimarkalı bir erkek olduğu dışında bir şey bilinmemektedir. Erikson ölene dek biyolojik babasıyla karşılaşmamıştır. Kopenhag’ta yaşayan Yahudi bir ailenin kızı olan Karla Abrahamsen hamile olduğunu anlayınca Frankfurt’a gitti ve çocuğunu dünyaya getirdi. Çocuğunun pediatriği olan Dr. Theodor Homberger ile evlenerek Erikson’un yasal kocasının soyadını almasını sağladı.

Homberger’in biyolojik babası olmadığı gerçeği Erikson’dan yıllarca saklandı. Gerçeği öğrendiğinde ise “kim” olduğu ile ilgili karmaşık duygular yaşamaya başladı. Çocukluk yaşlarında yaşadığı bu deneyim kimlik oluşumuna yönelik ilgisini harekete geçirdi. Sonraları bir çocuk olarak «kim” olduğu ve hangi gruba ait olduğu ile ilgili sık sık tam cevaplayamadığı sorularla başbaşa kaldığını anlatacaktı. Kimlik kavramı ile ilgisi okul deneyimleri ile de devam etti. Devam ettiği Yahudi okulunda uzun boylu, mavi gözlü, sarışın bir başka ifadeyle tam bir Danimarkalı gibi görüldüğü için alay edildi. Zira diğerlerinden farklıydı. Öte yandan Alman okulunda da Yahudi olduğu gerekçesiyle dışlandı. Böylece Erikson’un “kimlik krizi” kavramı sözlüklerde yerini aldı:

“Sarsıcı ve hızlı değişen koşullarda büyümenin sonucu olarak genellikle ergenlikte yaşanan kişinin kendisi hakkındaki duygularından, özellikle de kişilik özellikleri, amaçları, kökeninden emin olmama durumudur” (Fearon, 1999).

Bu tanım kimlik olgusunun kültürle ne denli bütünleşmiş olduğuna işaret etmektedir.

“Kimlik nedir?” sorusunun en basit cevabı şu olabilir: “Birisinin ‘Sen kimsin?’ Sorusuna verdiği ce-



vaptır”. Bir diğer ifadeyle “Kişinin kendisini tanımlama biçimidir.” Fromm’a göre ise kimlik sosyal boyutu da içine alarak “diğer kişi ya da gruplarla özdeşleşme yolu ile elde edilen birey olma duygusu” olarak tanımlanmıştır (Fromm 1955, s. 134, aktaran İnaç, 2012). Şu halde kimlik sosyal ve kişisel kimlik olarak iki boyutta ele alınmaktadır. Kültürel, ulusal, etnik veya yöresel kimlikler de sosyal kimlik sınıfındadır.

Schnell’e göre (1990) kültürel veya etnik kimliğin 80 göstergesi vardır. Bu göstergelerden kimileri şöyledir:

- Dil kullanımı ve dil ustalığı;
- Dini mezhep ve dini uygulamalar;
- Belli bir etnik gruba öznel bağlılık;
- Ayrımcılık algısı;
- Baskın ve yabancı etnik gruplarla temaslar;
- Etnik birleşme arzusu;
- Farklı uluslara duyulan sempati;
- Eğitim amaçları;
- Cinsiyet rolü yönelimleri;
- Kültürel alışkanlıklar (müzik, video, gazete, dergiler);
- Ulusal veya dini bayramlara katılım.

Kültürel/etnik kimliğin tüm göstergeleri arasında en önemli bulunan değişkenler din ve cinsiyet rolü yönelimleri olarak belirtilmektedir.

Skandrani ve arkadaşları (2011) çalışmalarında dini ve kültürel pratikleri (dil, bayramlar v.b.) iki bağımsız değişken olarak ele almışlardır. Tunus, Fas ve Cezayir’de gerçekleştirilen araştırmada bu değişkenler birbirleri ile ilişkili bulunmuşlardır. Örneğin bir Mağribi kültürel kimliğinin tümünü Müslüman olmakla bütünlemektedir. Yani “Ben bir mağribiyim ve Müslümanım.” ifadesi kimliğini bütünleyen parçaları oluşturmaktadır.

Öte yandan Watzlawik “Ben bir Almanım” olarak ifade ettiği ulusal ve kültürel kimliğinin dini inancı ile hiçbir şekilde alakalı olmadığını, ancak belki başka bir ülkede doğsaydı kendisi ile ilgili algısının içinde yaşadığı sosyokültürel çevreden bağımsız olamayacağını dile getirmektedir. (Watzlawik, 2012). Örneğin ortaçağda dini kimlik çok etkileyen yavaş yavaş ulusal kimlik ön plana çıkmış ve önemi artmıştır.

Watzlawik kültür ve din bağlantısına örnek olarak yaşadığı bir olayı aktarmaktadır:

Araştırmacı İsrail’e yaptığı bir ziyarette “Yahudi Ulusal Ormanı (Jewish National Forest)” yazan bir milli park görmüş ve kendisini gezdirenlere. “Bir ormanın dini olabilir mi? İsrail Ulusal Ormanı yazsanız daha iyi olmaz mıydı?” demiştir. Ancak konuşmalar sırasında İsraililer “Yahudi-Jewish” ifadesinin dini bir kökeni ifade etmediğini aynı zamanda yöresel, etnik, kültürel kökenlerle de ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Aslında, bu kelime-Jews Latin dilinden bir kelime Judaea’dan gelmektedir. Jewish-Yahudi kelimesi de “Judaea’lı” anlamındadır ve aslında tamamen yer tanımlıdır. Bu örnek ulusal, etnik/kültürel ve dini kimliklerin nasıl iç içe geçmiş olduğuna işaret etmektedir.

Durkheim (1895) bireyi tanımlamada kültürün önemine dikkat çeken ilk düşünürlerden birisidir. Gerçekten de son derece kişisel görünen davranışlar bile en azından bir yere kadar daha geniş toplumsal değişkenlerle açıklanmaktadır (aktaran Osborne ve Sablonniere, 2014).

Sosyal bilimlerin hepsinde kültür bireyin kimliğini oluşturmada kritik öneme sahip olarak görülmektedir. Kültür dünyada nasıl bir insan olacağımıza ilişkin içgörü sağlar. İyi bir yaşam nedir, amaçlarımız neler olmalıdır diğerleriyle nasıl iletişim kurmalıyız sorularını cevaplamızı sağlar (Oyserman, Kimmelmeier ve Coon, 2002, aktaran Osborne ve Sablonniere, 2014). Kültür insanın kendini düşünmesi ve kendini insan olarak tanımlamasıdır. Kültürel kimlik gelenekleri, tarihi ve tinsel değerleri içerir. Ama kültürel değerler sadece gelenekçi ve eskiye dönük değildir. Bu değerlerin kökü eskiye dayanır ama günün yaşam koşulları içinde bir dinamizmi ve yaratıcılığı vardır.

Yüzyıllar boyu yok olmaya karşı direnen toplumlar güçlerini kültürel kimliklerinden almışlardır. Kültürel kimlik, hem bireyin kişiliğindedir hem de toplumsallığındadır. İnsanlara çoğu kez bu kimlikleri yön

verir. Kültürel kimlik dinamik bir süreçtir, insanlar hem kimliklerini korur hem de toplumun koşullarındaki değişikliğe uyarlar.

Ulusal bir kültür kimliği içinde azınlıkların, etnik grupların, farklı sosyal sınıfların kendi kültürel kimlikleri vardır. Ulusal kültürlerle o toplumu oluşturan toplulukların kültür kimlikleri arasında etkileşimler olur. Bu kültürler bir arada yaşar ve ulusal kültür kimliğine zenginlik kazandırır. Bir ülkede kültürel kimliklerin varlığını tanımak gerekir. Bunları görmezlikten gelmek sosyal patlamalara ve bunalımlara yol açar.

Günümüz dünyası hızla küreselleşmekte ve çokkültürlü olmaktadır. Kültürlerarası sınırlar çok daha fazla geçirgendir. İnsanlar iş yaşamlarında, sokakta ve medyada sık sık farklı kültürlerle ait, bazen de kendilerinininkiyle tamamen çelişen değerler, normlar ve davranışlarla karşılaşmaktadır (Ashmore, Deaux ve McLaughlin-Volpe, 2004). Bu doğrultuda kültürü bireyin kimliğine etki eden ayrı ve homogen bir varlık olarak ele almak anlamlı değildir. (Heine, 2008, aktaran Osborne ve Sablonniere, 2014). Kültürel kimlik artık bireyin belli bir grupta özdeşleşmesinden çok daha karmaşıktır.

Kültürel kimlik iki kategoriye ayrılabilir: Verilmiş ve kazanılmış. Aile, etnik grup, topluluk, ulus, uygarlık 'verilmiş' kimliklerdir. Bunlar birey doğduğunda oradadır ve toplumsallaşma süreci boyunca kimlik oluşumunu biçimlendirirler. Özgür irade ile seçilen kültürel kimlikler ise 'kazanılmış' kimliklerdir (Yurdusev 1997, aktaran Inac, 2012).

Kişisel kimliğin netleşmesinin psikolojik iyi oluş için önemli olduğu teorik ve ampirik olarak bir çok çalışmada vurgulanmaktadır. Kişinin kültürel kimliği hakkında net bir anlayışa sahip olması kişisel kimliğini de berrak biçimde oluşturmasını sağlayacaktır. Bu da kuşkusuz psikolojik sağlığın temel koşuludur (Baumgardner, 1990; Campbell vd., 1996; Erikson, 1968; Stinson, Wood ve Doxey, 2008). Kanada'da yaşayan İngilizce konuşanlar, Fransızca konuşanlar, Çinliler, Amerikalılar ve hatta yerli Kanadalılar gibi farklı kültürel gruplarla gerçekleştirilen bir çalışma, kişinin kültürel kimliğini net biçimde tanıyıp kabullenmesinin kişisel kimliği ile olumlu yönde ilişkili bulunduğunu ortaya koymuştur (Osborne ve Sablonniere, 2014).

Öte yandan Avustralya'da yaşayan yerliler olan Aborjinler kişisel kimliklerini yapılandırmada kullanacakları kültürlerine ilişkin normları, değerleri ve davranışları yitirmiş ve bu anlamda belirsizliklerle kalmışlardır. Ratner (1996), görüşme ve gözlemleri sonucunda Vancouver'da Aborjin gençlerin evsizlik, madde bağımlılığı, suç ve fahişelik gibi sorunlarla yaşadığını bildirmiştir.

O halde kişinin kültürel kimliğinin, kişisel kimliğinin çok temel bir parçası olduğunu söyleyebiliriz. Net bir kültürel kimlik kişiyi varoluş kaygısından koruyarak yaşamına anlam katmasını ve kişiliğini geliştirmesini sağlar (Usborn ve Taylor, 2010). Erikson'un dediği gibi kimlik, limitsiz bir dünyada, çok çeşitli olasılıklarla dolu bir denizde bir çapa görevi görür. Bu nedenle Erikson kimliği kuramının temel taşı olarak ortaya koymuştur.

## Kültürel Kimlik ve Eğitim İlişkisi

Her öğrenci sınıfa onu kendine özgü kılan ve akademik başarısını etkileyecek olan bir dizi karakteristik özellik ve davranış seti ile gelir. Banks ve Banks'ın (2005) belirttiği gibi "Davranış grup normları tarafından belirlenir. Grup bireylere adapte olacakları davranış örüntüleri sunar." Öğrenciler de ait olma ihtiyaçlarını karşılamak için gruplarla özdeşleşmek isterler. Öğrenciler gruplara yönelirken ırk, sosyal sınıf, etnik grup, din, yöre gibi değişkenlerin etkisinde kalacaktır. Campbell (2004) tüm yaşlardaki öğrencilerin gruplara ait olma yönünde güçlü bir ihtiyaç duyduklarını, çünkü grupların güdülenme kaynağı sağladığını söylemiştir.

Kuşkusuz öğrencinin kendisi hakkındaki olumlu algısı akademik başarısına olumlu etki edecektir. Bu durum öğretmenlerin öğrencilerinin sadece akademik değil çok çeşitli sosyal ihtiyaçlarına da yönelmesi gereğini vurgulamaktadır (Bennett, 2003). Öğretmenler öğrencilerini kültürel varlıklar olarak görmeli, farklılıkları kucaklamalı ve onların kültürel kimliklerini dikkate almalıdır. Böylece onlar için hoşgörülü, farklılıklara saygılı bir model ortam yaratılmış olacaktır.

Bir çalışmada öğrencilerin kültürel kimliklerinin 12 kültürel değişken tarafından etkilendiği rapor edilmiştir (Cushner, McClelland ve Safford, 2000). Bunlar:



- Etnik grup/ulus
- Sosyal sınıf
- Cinsiyet/cinsel yönelim
- Sağlık
- Yaş
- Coğrafi bölge
- Din
- Sosyal statü
- Dil
- Engelsizlik/engellilik
- Irk olarak kaydedilmiştir.

Öğrenciler bu kimlikleri bir kültür içinde ve kültürel araçlar yoluyla geliştirirler. Kültürel kimliklerini projeler yoluyla keşfedebilir, kültürel miraslarına odaklanabilir ve paylaşabilirler. Öğretmen aktif olarak değişik derslerde öğrencilerin kültürel deneyimlerinden yararlanabilir. Böylece öğrenci kendini sınıfta kabul edilmiş hissedecektir (Campbell 2004).

Her etkileşimde olduğu gibi öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimi de ihtiyaçların karşılanması üzerine kuruludur. Sınıfının kültürel dinamiğini kavramış bir öğretmenin sınıfında öğrenciler, anlaşılacaklarını düşünerek hem öğretmenleriyle hem de birbirleriyle daha sağlıklı iletişim kurabilirler.

## Sonuç

Oxford İngilizce Sözlüğü (The Oxford English Dictionary) çokkültürlülüğü “çokkültürlü bir toplumun yapısı” ve “kültürel grupların farklılıklarının dikkate alındığı ve desteklediği politika veya süreçler” olarak tanımlamaktadır. Bir toplumu oluşturan bireylerin ve grupların dil, din, ırk, tarih, coğrafya açısından farklı kökenlerden gelmesine dayanan çok kültürlülük, tek bir siyasal birim halinde ve ortak sınırlar içinde yaşayan toplumlarda söz konusudur (Kongar, 1997).

Çokkültürlü eğitim ise farklı kültürel art alanlardan gelen öğrencilerin tarihlerini, yazılı metinlerini, değerlerini, inançlarını ve bakış açılarını dikkate alan eğitim veya öğretme ortamını tanımlamaktadır. Sınıf düzeyinde öğretmenler dersleri sınıftaki kültürel çeşitliliğe göre biçimlendirebilirler. Kültürel çeşitlilik en geniş anlamda ırk, etnik grup, milliyet, dil, din, sosyo-ekonomik sınıf, cinsiyet, cinsel yönelim, özel ihtiyaçlarla ilgilidir. Çokkültürlü eğitim kültürel bilgiyi, deneyimleri, dayanak noktalarını ve performans biçimlerini kullanarak öğrencilerin daha ilgili ve dolayısıyla daha etkin olacağı bir öğrenme ortamı oluşturmaktır (Gay, 2000). Öğretmenler çokkültürlü eğitim aracılığıyla öğrencilerinin kendilerini rahat hissetmelerini ve böylece daha çok güdülenmelerini sağlayabilir (Campbell, 2004). Kuşkusuz çokkültürlü eğitim öğretmenin öğrencilerini bireysel olarak tanıması, öğrenen merkezli olması, eğitim ortamını onların ilgilerine göre yapılandırması, öğrencilerinin yeteneklerinin farkında olması ile mümkündür. Çokkültürlü eğitim Bennett'e göre (2003) üç temel ilkeye sahiptir. Bu eğitim sonunda:

- Öğrencilerin başarısı artmalıdır.
- Öğrenciler kültürel farkındalıklarını arttırmalıdır.
- Öğrencilerin hoşgörülü olma, empatik olma ve eleştirel düşünme nitelikleri gelişmelidir.

Kültürel çeşitliliği yaratan sadece öğrenciler değildir. Öğretmenler de kendi kültürlerini sınıfa taşırlar. En basitinden “İyi bir öğretmen nedir ve nasıl davranır?” sorusunun cevabı bile öğretmenin kişisel ve kültürel kimliğinin etkisi altındadır ve onun öğretme stilini, ilişkilerinin biçimini etkiler. Öğretmenler kendi kültürlerini sürekli olarak ifade ederler. Öğretmenler öğretme etkinlikleri, öğrencileriyle ilişkileri ve kendi kimlikleri ile ilgili algılarının öğrencilerinin akademik başarısını ve sosyalleşmesini etkileyeceklerinin bilincinde olmalıdır. Tehlikeli olan ise bunun genellikle farkında olmamalarıdır.

Öğretmenler bu durumun farkında olmayabilir, çünkü tercihler, düşünceler, inançlar, değerler, davranış ve eğitim hakkındaki beklentiler artık o'nun bir parçasıdır. Daha da ötesi bunlar bireysel seçimler olmaktan çok kültürel art alanlarının etkisi altındadır. Kültürel sorumluluk öğretmenlerin kendi kültürel değerlerinden haberdar olmasını ve bunların öğretme deneyimlerini nasıl etkilediğini anlamaya çalışmasını gerektirir.

Çokkültürlü biçimde oluşturulmuş ortak kültürü yaşatmanın en iyi yolu, çokkültürlü yönelimlere sahip bir eğitim sistemidir. Çokkültürlü eğitim, öğrencileri farklı iyi yaşam görüşlerine, inanç sistemlerine ve farklı tanıdık deneyimleri kavramlaştırma biçimlerine açmalı, diğer kültürlerin ruhlarına girmelerini, dünyayı onların açısından görmelerini, güçlerini ve zaaflarını kavramalarını sağlamalıdır. Akademik başarıyı arttırmak için öğretmenler çocukların kültürel kimliklerine duyarlı olmalı ve onların kültürel katkılarda bulunabilecekleri öğrenme ortamları hazırlamaya özen göstermelidir.

Eğitim öğrencilerin kavrama, bağımsız düşünme, inceleme ve eleştiri güçlerini geliştirirken, anlayış, hayal gücü, kendini ötekilerin yerine koyarak onlarla beraber ve onlar için hissetme becerisi, kendini diğerlerinin bakış açısından görme isteği ve onları duyarlılık ve anlayışla dinleme yeteneği gibi daha yumuşak ve daha az saldırgan becerileri de geliştirmelidir. Unutulmamalıdır ki öğrenciler etnik ve kültürel toplulukların üyesi, politik toplulukların vatandaşı ve insanlığın üyesidir.





---

## Kaynakça

---

- Ashmore, R.D., Deaux K., & McLaughlin-Volpe T. (2004). An organizing framework for collective identity: articulation and significance of multidimensionality. *Psychol Bull*, 130(1), 80-114.
- Banks, J. A., & C. A. McGee Banks. (2005). *Multicultural education: Issues and perspectives*. New York: Wiley.
- Baumgardner, A. H. (1990). To know oneself is to like oneself: Self-certainty and self-affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 1062–1072.
- Bennett, C. I. (2003). *Comprehensive multicultural education: Theory and practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Browne II, J. R. (2012). *Walking the equity talk: A guide for culturally courageous leadership in school communities*. Corwin Press.
- Campbell, J. D., Trapnell, P. D., Heine, S. J., Katz, I. M., Lavalley, L. F., & Lehman, D. R. (1996). Self-concept clarity: Measurement, personality correlates, and cultural boundaries. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 141–156.
- Cushner, K., A. McClelland, & P. Safford. (2000). *Human diversity in education: An integrative approach*. Boston: McGraw-Hill.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Fearon, J. D. (1999), *What is Identity (as we now use the word?)*. Stanford University, November 1999.
- Gay, G. 2000. *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press.
- Inac, H. (2012), Transformation of Arabic Identity During the Arabic Spring, This article was presented at II. Arab- Turkish Social Sciences Congress, March 17-19, 2012, Cairo.
- Inac, H., & Unal, F. (2013). the construction of national identity in modern times: Theoretical perspective. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(11), 223-232.
- Kongar, E. (1997). Küreselleşme ve kültürel farklılıklar çerçevesinde ulusal kültür. 07 Nisan 2018 tarihinde [www.kongar.org](http://www.kongar.org) adresinden erişildi.
- Oxford dictionary of English (1998). Oxford dictionary of English. Oxford: Oxford University Press.
- Ratner, C. (1996). Activity as a key concept for cultural psychology. *Culture and Psychology*, 2(4) , 407-434.

- Schnell, R. (1990), Dimensionen ethnischer Identität [Dimensions of ethnic identity].In H. Esser, and J. Friedrichs (Eds.),*Generation und Identität: Theoretische und empirische Beiträge zur Migrationssoziologie [Generation and identity: Theoretical and empirical contributions to the sociology of migration]* (pp. 25–42). Opladen, Germany:Westdeutscher Verlag.
- Schwartz, Seth J. (2005), A new identity for identity research: Recommendations for expanding and refocusing the identity literature. *Journal of Adolescent Research*, 20(3), 293-308.
- Skandrani, S., Taleb, O., & Moro, M. -R., (2011), Transnational practices, intergenerational relations and identity construction in a migratory context: The case of young women of Maghrebine origin in France. *Culture and Psychology*, 18(1), 76-98.
- Stinson, D.A., Wood, J.V., & Doxey, J.R.(2008). In search of clarity: self-esteem and domains of confidence and confusion. *Personality & Social Psychology Bulletin*, 34(11), 1541-55.
- Usborne, E., & Taylor, D.M. (2010), The role of cultural identity clarity for self-concept clarity, self-esteem, and subjective well-being. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 36(7), 883 –897.
- Usborne, E., & de la Sablonnière R. (2014), Understanding my culture means understanding myself: The function of cultural identity clarity for personal identity clarity and personal psychological well-being, *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 44(4), 436–458.
- Watzlawik, M. (2012). Cultural identity markers and identity as a whole: Some alternative solutions. *Culture and Psychology*, 18(2), 253-260.



---

[www.acjes.com](http://www.acjes.com)  
[editor@acjes.com](mailto:editor@acjes.com)  
[info@acjes.com](mailto:info@acjes.com)

---