



BUCA
EĞİTİM FAKÜLTESİ
DERGİSİ



E-ISSN: 2602 - 2850

Haziran/ June 2019

Sayı/Issue: 47

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ BUCA EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

Dokuz Eylül University
The Journal of Buca Faculty of Education





Dokuz Eylül Üniversitesi
Buca Eğitim Fakültesi Dergisi
(Buca F Edu J)

Dokuz Eylül University
The Journal of Buca Faculty of Education
(Buca F Edu J)

Sayı 47, Haziran 2019

Issue 47, June 2019

E-ISSN 2602-2850

**Dokuz Eylül Üniversitesi
Buca Eğitim Fakültesi Dergisi
(Buca F Edu J)**

Sahibi

Prof. Dr. Ercan AKPINAR
(Dekan)

Editör

Prof. Dr. Aslı UZ BAŞ

Editör Yardımcısı

Dr. Öğr. Üyesi Tuncay CANBULAT

Alan Editörleri

Doç. Dr. Bahar BARAN
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi

Doç. Dr. Hale SUCUOĞLU

Eğitim Bilimleri

Doç. Dr. Banu ÖZEVİN

Müzik Eğitimi

Doç. Dr. Tuba GÜLTEKİN

Resim-İş Eğitimi

Doç. Dr. Serap ÇALIŞKAN

Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi

Doç. Dr. Melike Yiğit KOYUNKAYA

Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi

Doç. Dr. Alev GİRLİ

Özel Eğitim

Doç. Dr. Hasan ÇUKUR

Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi

Doç. Dr. İlyas YAZAR

Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi

Doç. Dr. Yeşim Bektaş ÇETİNKAYA

Yabancı Diller Eğitimi

Dr. Öğr. Üyesi Esin KURLU

Yabancı Diller Eğitimi

Dr. Öğr. Üyesi Tuncay CANBULAT

Temel Eğitim

Dizgi Sorumluları

Arş. Gör. Dilek İZGİOL

Arş. Gör. Sevgi UYGUR

Teknik Sorumlu

Dr. Kadir DEMİR

*Dergimiz SOBIAD ve OAJI indeksi
veri tabanında yer almaktadır. Dergimiz
ulusal hakemli bir dergi olup, yılda iki
sayı yayınlanmaktadır.*

**Dokuz Eylül University
The Journal of Buca Faculty of Education
(Buca F Edu J)**

Owner

Prof. Dr. Ercan AKPINAR
(Dean)

Editor

Prof. Dr. Aslı UZ BAŞ

Associate Editor

Asst. Prof. Dr. Tuncay CANBULAT

Section Editors

Assoc. Prof. Dr. Bahar BARAN

Computer Education and Instructional Technologies

Assoc. Prof. Dr. Hale SUCUOĞLU

Educational Sciences

Assoc. Prof. Dr. Banu ÖZEVİN

Music Education

Assoc. Prof. Dr. Tuba GÜLTEKİN

Fine Arts Education

Assoc. Prof. Dr. Serap ÇALIŞKAN

Mathematics and Science Education

Assoc. Prof. Dr. Melike Yiğit KOYUNKAYA

Mathematics and Science Education

Assoc. Prof. Dr. Alev GİRLİ

Special Education

Assoc. Prof. Dr. Hasan ÇUKUR

Social Sciences and Turkish Education

Assoc. Prof. Dr. İlyas YAZAR

Social Sciences and Turkish Education

Assoc. Prof. Dr. Yeşim Bektaş ÇETİNKAYA

Foreign Language Education

Asst. Prof. Dr. Esin KURLU

Foreign Language Education

Asst. Prof. Dr. Tuncay CANBULAT

Primary Education

Compositors

Research Asst. Dilek İZGİOL

Research Asst. Sevgi UYGUR

Technician

Dr. Kadir DEMİR

*This journal is listed in SOBIAD and OAJI index.
This journal is a national peer-reviewed journal and it
is published semi-annually.*

Yayın Kurulu

- Prof. Dr. Sue Dale TUNNICLIFFE (Londra Üniv.)
Prof. Dr. Ali BAYKAL (Boğaziçi Üniv.)
Prof. Dr. Suan YOONG (Sultan Idris Üniv.)
Prof. Dr. Aysun UMay (Hacettepe Üniv.)
Prof. Dr. Borislav V.TOSHEV (Sofya Üniv.)
Prof. Dr. Ali AKYILDIZ (Marmara Üniv.)
Prof. Dr. Vincentas LAMANAUSKAS (Siauliai Üniv.)
Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN (Pamukkale Üniv.)
Prof. Dr. Ali Paşa AYAŞ (İstanbul Aydın Üniv.)
Prof. Dr. Ayşe KIRAN (Hacettepe Üniv.)
Prof. Dr. Aytekin İŞMAN (Sakarya Üniv.)
Prof. Dr. Binnur YEŞİLYAPRAK (Ankara Üniv.)
Prof. Dr. Buket AKKOYUNLU (Hacettepe Üniv.)
Prof. Dr. Figen ÇOK (Ankara Üniv.)
Prof. Dr. Gülsev PAKKAN (Ufuk Üniv.)
Prof. Dr. Haluk SORAN (Hacettepe Üniv.)
Prof. Dr. Michael SCHALLIES (Pogogischen Hochschule Heidelberg-Almanya)
Prof. Dr. Murat ALTUN (Uludağ Üniv.)
Prof. Dr. Müfit KÖMLEKSİZ (Uluslararası Kıbrıs Üniv.)
Prof. Dr. Nilüfer Voltan ACAR (Hacettepe Üniv.)
Prof. Dr. Özcan DEMİREL (Hacettepe Üniv.)
Prof. Dr. Petek AŞKAR (Hacettepe Üniv.)
Prof. Dr. A. Seda SARACALOĞLU (Adnan Menderes Üniv.)

Bu Sayının Hakemleri

- Prof. Dr. Gamze Sezgin SELÇUK
Doç. Dr. Hülya HAMURCU
Doç. Dr. İlyas YAZAR
Doç. Dr. Kemal ÖZGEN
Doç. Dr. Nevin AKKAYA
Doç. Dr. Orkide BAKALIM
Doç. Dr. Serap ÇALIŞKAN
Doç. Dr. Tuğba AYDOĞDU
İSKENDER OĞLU
Dr. Öğr. Üyesi Ertan GÖRGÜ
Dr. Öğr. Üyesi Esen ERSOY
Dr. Öğr. Üyesi Oktay TAYMAZ SARI
Dr. Öğr. Üyesi Turgut TÜRKDOĞAN
Dr. Öğr. Üyesi Zülfiye ZEYBEK
Dr. İbrahim Halil YURDAKAL
Dr. Özlem KÖPRÜLÜ

Buca Eğitim Fakültesi Dergisi,
2019 Haziran, Sayı 47

Editorial Board

- Prof. Dr. Sue Dale TUNNICLIFFE (Londra Üniv.)
Prof. Dr. Ali BAYKAL (Boğaziçi Üniv.)
Prof. Dr. Suan YOONG (Sultan Idris Üniv.)
Prof. Dr. Aysun UMay, Hacettepe Üniv.)
Prof. Dr. Borislav V.TOSHEV (Sofya Üniv.)
Prof. Dr. Ali AKYILDIZ (Marmara Üniv.)
Prof. Dr. Vincentas LAMANAUSKAS (Siauliai Üniv.)
Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN (Pamukkale Üniv.)
Prof. Dr. Ali Paşa AYAŞ (İstanbul Aydın Üniv.)
Prof. Dr. Ayşe KIRAN (Hacettepe Üniv.)
Prof. Dr. Aytekin İŞMAN (Sakarya Üniv.)
Prof. Dr. Binnur YEŞİLYAPRAK (Ankara Üniv.)
Prof. Dr. Buket AKKOYUNLU (Hacettepe Üniv.)
Prof. Dr. Figen ÇOK (Ankara Üniv.)
Prof. Dr. Gülsev PAKKAN (Ufuk Üniv.)
Prof. Dr. Haluk Soran (Hacettepe Üniv.)
Prof. Dr. Michael SCHALLIES (Pogogischen Hochschule Heidelberg-Germany)
Prof. Dr. Murat ALTUN (Uludağ Üniv.)
Prof. Dr. Müfit KÖMLEKSİZ (European Lefke Üniv.)
Prof. Dr. Nilüfer Voltan ACAR (Hacettepe Üniv.)
Prof. Dr. Özcan DEMİREL (Hacettepe Üniv.)
Prof. Dr. Petek AŞKAR (Hacettepe Üniv.)
Prof. Dr. A. Seda SARACALOĞLU (Adnan Menderes Üniv.)

Review Board

- Prof. Dr. Gamze Sezgin SELÇUK
Assoc. Prof. Dr. Hülya HAMURCU
Assoc. Prof. Dr. İlyas YAZAR
Assoc. Prof. Dr. Kemal ÖZGEN
Assoc. Prof. Dr. Nevin AKKAYA
Assoc. Prof. Dr. Orkide BAKALIM
Assoc. Prof. Dr. Serap ÇALIŞKAN
Assoc. Prof. Dr. Tuğba AYDOĞDU
İSKENDER OĞLU
Asst. Prof. Dr. Ertan GÖRGÜ
Asst. Prof. Dr. Esen ERSOY
Asst. Prof. Dr. Oktay TAYMAZ SARI
Asst. Prof. Dr. Turgut TÜRKDOĞAN
Asst. Prof. Dr. Zülfiye ZEYBEK
Dr. İbrahim Halil YURDAKAL
Dr. Özlem KÖPRÜLÜ

The Journal of Buca Faculty of Education,
2019 June, Issue 47

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Sami OLUK , Serap KAYA ŞENGÖREN , Gonca BABADAĞ

Öğretmen Adaylarının Enerji Tasarrufuna Yönelik Tutum ve Davranışlarının Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi

1-13

Assessment Of The Teachers Candidates' Attitudes And Behaviours Towards Energy Literacy In Terms Of Certain Variables

(Araştırma Makalesi/ Original Research)

Zahide TÖRET, Selda ÖZDEMİR, Işık AKIN BÜLBÜL

Ebeveynlerin Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarının Duygu Temelli Tepkilerine Yönelik Görüşleri

14-35

Perceptions of Parents About Emotion Based Responses of Their Children with Autism Spectrum Disorders

(Araştırma Makalesi/ Original Research)

Gülmira KURUOĞLU , Nilay ŞEN

Okuma Güçlüğü Yaşayan Ortaokul Öğrencilerine Uygulanan Hızlandırılmış Okuma Eğitiminin Etkisi

36-45

The Effects of Accelerated Reading Education Applied to Turkish Students in the Secondary School Having Difficulties in Reading

(Araştırma Makalesi/ Original Research)

Elif ULU ERCAN

Yükseköğretimde Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Hizmetlerine Genel Bir Bakış

46-56

Guidance And Psychological Counseling in Higher Education: An Overview

(Derleme/ Review)

Umut BALCI, Fatoş METİN

Turizm Lisans Öğrencilerine Yönelik Hazırlanan Yabancı Dil İngilizce Ders Kitaplarının Hedef Kitle Açısından Uygunluk Analizi

57-76

Analysis of the Suitability of the English Textbooks Prepared for the Tourism Students in Terms of Target Audience

(Araştırma Makalesi/ Original Research)

**Nilgün YENİCE, Neslihan YAVAŞOĞLU, Gizem ALPAK TUNÇ, Fatma CANDARLI
ARIKOZ**

Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlık Düzeyleri İle Bilimsel Araştırmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

77-95

Investigation of Pre-service Teachers' Information Literacy Levels and Their Attitudes Towards Scientific Research

(Araştırma Makalesi/ Original Research)

Nurefşan ŞADAN, Işıkhan UĞUREL, Seher GÜNEY ŞEKER

Türkiye'de Ulusal Düzeyde Yayınlanan Gazetelerdeki Matematikle İlgili Haberler Üzerine Bir İçerik Analizi

96-115

A Content Analysis on News Related to Mathematics in Newspapers at National Level in Turkey

(Araştırma Makalesi/ Original Research)

Gözde EVRAM, Yeliz AKINTUĞ, Engin BAYSEN

Ortaöğretim Kurumlarındaki Rehber Öğretmenlerin Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Yeterlik Algıları

116-133

Competencies of Psychological Counselling and Guidance Services at Secondary Education Institutions

(Araştırma Makalesi/ Original Research)

Esra AKSOY, Serkan NARLI

Öğretim Elemanlarının Matematiksel İspatın Önemine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi

134-156

Investigation of The Instructors' Opinions About The Importance of Mathematical Proof

(Araştırma Makalesi/ Original Research)

Ömer İNCE

Hafız-ı Şirazi'nin Bir Gazeli Üzerine Değerlendirme: Aşk Herkesin Başında: Kimi Cefâda, Kimi Sefâda

157-164

An Evaluation on One of The Lyrics of Hâfız Şirâzi: Love is in The Minds Of Everyone, Some Take Pleasure, Some are in Trouble

(Araştırma Makalesi/ Original Research)

Öğretmen Adaylarının Enerji Tasarrufuna Yönelik Tutum ve Davranışlarının Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi

Assessment Of The Teachers Candidates' Attitudes And Behaviours Towards Energy Literacy In Terms Of Certain Variables

Sami OLUK¹, Serap KAYA ŞENGÖREN², Gonca BABADAĞ³

¹Sorumlu yazar, Doç. Dr., Celal Bayar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Türkiye, samioluk@gmail.com, (<https://orcid.org/0000-0001-9830-1992>)

² Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi Bölümü, Türkiye, serap.kaya@deu.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0002-7161-219X>)

³ Araş. Gör., Celal Bayar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Türkiye, goncababadag@gmail.com, (<https://orcid.org/0000-0003-2322-4560>)

Geliş tarihi: 19.01.2018

Kabul Tarihi: 14.03.2018

ÖZ

Çalışmanın amacı enerji okuryazarlığına yönelik Türkçeye uyarlanmış olduğumuz ölçek yardımıyla öğretmen adaylarının enerjiyi tasarrufuna yönelik tutum ve davranışlarını ortaya koymak ve bunlarla cinsiyet, okudukları bölüm, aile gelir düzeyi değişkenleri arasındaki ilişkileri araştırmaktır. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı bu çalışmanın örneklemini iki farklı üniversiteden, 378 (127 erkek, 251 kız) öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak Türkçeye uyarlanan ve güvenilirliği 0,76 bulunan 17 tanesi tutum 9 tanesi davranış boyutunda toplam 26 maddeden oluşan Likert tipi enerji okuryazarlığı ölçeği kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin enerji tasarrufu eğitiminin gerekliliğine ve yenilenebilir enerji kaynaklarının oluşturulmasına yönelik olumlu tutumlarının olmasına karşın bireysel olarak enerji tasarrufuna yönelik fazla bir şey yapamayacakları yönünde olumsuz tutuma sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca öğretmen adaylarının enerji okuryazarlıklarının cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği, ancak okudukları bölüm ve gelir düzeyine göre değişim gösterdiği bilgisine ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Enerji tasarrufu, tutum, davranış, enerji okuryazarlığı.

ABSTRACT

The purpose of this study is to present the teacher candidates' attitudes and behaviours towards energy saving in terms of certain variables. The relational survey model was used in this research whose sample consists of 378 teacher candidates from two different universities. A likert-type scale on energy literacy consisting of 26 items (17 attitudes and 9 behaviours) was used as data collection tool. This scale was translated into the Turkish language and its reliability was found 0.76. The study revealed that the students have positive attitudes towards the need for energy education and generation of renewable energy sources while they think there is not much that they can do to save energy. Besides, the study revealed that the teacher candidates' attitudes towards energy saving do not depend on the variable of gender but change according the educational department and level of income.

Key words: Energy literacy, attitude, behaviour, teacher candidates.

GİRİŞ

Enerji tasarrufu, gereksinimlerimizi gidermek için enerjinin en verimli ölçüde kullanılmasıdır. Peki buna gerek var mıdır? Bu durum bilimsel ilkelerle değerlendirilecek olursa; termodinamiğin birinci ilkesi enerjinin tüm sistemlerde korunduğunu ifade etmektedir ve bu ilkedan hareketle enerji tasarrufuna gitmenin gereği olmadığı düşünülebilir, oysaki termodinamiğin ikinci ilkesi kısaca; verimsiz enerjinin giderek arttığını ortaya koymaktadır. Bu iki ilkeyi beraber değerlendirdiğimizde enerjinin yok olmadığını fakat verimsiz enerjinin giderek arttığını söyleyebiliriz. Sıklıkla kullandığımız enerji kaynaklarını düşündüğümüzde (petrol, doğalgaz, kömür gibi fosil yakıtlar) hepsi tükenebilir enerji kaynaklarıdır ki yapılan araştırmaların sonuçları bu enerji kaynaklarının kısa zamanda tükeneceği ve enerji krizlerinin baş göstereceği yönündedir (Şenpınar ve Gençoğlu, 2006). Özellikle ülkemiz enerji yoğunluğu açısından dünya ortalamalarının altındadır (Koç ve Şenel, 2013). Bu durum hem bireysel hem de örgütsel bir şekilde tasarruflu enerji kullanımına yönelik davranış değişikliğine gitmemizi zorunlu kılmaktadır.

Enerji tasarrufu bu kadar önemli iken; “Toplumu oluşturan bireylerin nasıl enerji tasarrufu yapmaları gerektiğinden haberleri var mıdır? Enerji tasarrufunu gerekli görmekte midirler? Enerji tasarrufu yapmaya yönelik tutum ve davranışları nelerdir? Enerji kaynaklarına yönelik bilgi ve tutumları nelerdir?” gibi sorular önem kazanmaktadır. Toth, Little, Read, Fitton ve Horton (2013) çalışmalarında enerji tasarrufu yapmanın önündeki engellerden birinin; bunun büyük bir problem olduğunu bilmemekten ileri geldiğini ortaya koymuşlardır. Németh, Jakopáncz ve Töröcsik (2013) ise çalışmalarında kişilerin enerji tasarrufu yapma konusuyla ilgilenmediklerini ya da finansal problemlerinden dolayı enerji tasarrufuna gitmediklerini ifade etmişlerdir. Bodzin, Fu, Peffer ve Kulo (2013) çalışmalarında; araştırmaların çoğunun, öğrencilerin yenilenemeyen ve sürdürülebilir kaynaklara ilişkin genel kavramsal bir bilgi eksikliklerinin olduğuna ve enerji tüketim alışkanlıklarının kişisel ve toplumsal boyutları konusunda eksik anlayışlara sahip olduğuna işaret ettiğini belirtmişlerdir. Bu durum, enerji okuryazarlığı kavramını akla getirmektedir. Enerji okuryazarlığı, geniş içerik bilgisinin yanı sıra, duyu ve davranışları da içermektedir (Chen, Huang, Liu ve Chen, 2014). Enerji sorunları hakkında ne bildiğimiz, nasıl düşünüp hissettiğimiz ile bu sorunlarla karşı karşıya kaldığımızdaki davranışlarımız arasındaki uyumsuzluk, enerji okuryazarlığında bir sorun olduğunu göstermektedir (Oliver, 2013).

DeWaters, Qaqish, Graham ve Powers (2013) çalışmalarında lise öğrencilerinin enerji okuryazarlıklarını; temel enerji kavramları hakkındaki bilgileri, enerji tasarrufu ile ilgili pozitif tutumları ve enerji tasarrufuna yönelik davranışları olmak üzere üç alana ayırmışlar ve bu alanları ölçen bir ölçek geliştirmişlerdir. Çalışmalarında, öğrencilerin enerji okuryazarlığını geliştirmeye dönük eğitim programlarının yalnızca bilişsel bilgi ve yetenekleri değil aynı zamanda enerjiyle ilgili tutum, değer, inanç ve davranış stratejilerini de geliştirmeyi hedeflemesi gerektiğini belirtmişlerdir. Enerji okuryazarlığı enerji krizlerinin çözümü için en önemli potansiyel kaynaktır (DeWaters ve Powers, 2013). Gençler arasında enerji okuryazarlığının arttırılması, onları büyüdükçe sürdürülebilir enerji dostu tüketicilere dönüştürecektir (Zografakis, Menegaki, Tsagarakis, 2008). Dünyada birçok ülkede gençlerin enerji okuryazarlığı üzerine çalışmalar yapılmıştır (Bodzin ve ark., 2013; Chen, 2014; DeWaters ve ark. 2013, DeWaters ve Powers, 2013; Toth ve ark., 2013; Zyadin ve ark., 2012). Bununla birlikte ülkemizdeki çalışmalarda enerji okuryazarlığı daha çok kişilerin yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik bilgi ve tutumları olarak (Akçöltekin ve Doğan, 2013; Bilen, Özel ve Sürücü, 2013; Bozdoğan ve Yiğit, 2014; Çelikler ve Kara, 2011; Haşiloğlu, 2014) ya da çevresel duyarlılık düzeyleri içinde (Şama, 2013; Şenyurt, Bayık ve Özkahraman, 2011; Türkmen, Sarıkaya ve Saygılı, 2003) genel olarak incelenmiştir.

Çalışmamızda DeWaters ve arkadaşları (2013) tarafından geliştirilen ölçeğin tutum ve davranış boyutlarının Türkçeye uyarlaması yapılarak, öğretmen adaylarının enerji okuryazarlığına yönelik tutum ve davranışları ortaya çıkarılmaya çalışılmış ve bunların

cinsiyete, okudukları bölüme ve aile gelir düzeyine bağlı olup olmadıkları araştırılmıştır. Enerji okuryazarlığını öneminin kitlelere duyurulması ve istenilen bilinç düzeyine ulaşılmasında en önemli etkinin öğretmenler olduğu düşünüldükçe, çalışma öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirilmiştir.

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Öğretmen adaylarının enerji tasarrufuna yönelik davranışlarının farklı değişkenlerle ilişkilerinin belirlenmeye çalışıldığı bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modellerinden biri olan ilişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve bu ilişkinin derecesini belirlemeyi amaçlamaktadır (Karasar 2009).

2.2. Evren ve Örneklem

Çalışmanın hedef evreni Türkiye'deki eğitim fakültelerinde okuyan öğretmen adaylarıdır. Seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme yöntemine göre seçilen araştırmanın örneklemini, 2014-2015 öğretim yılında Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde ve Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde lisans ve pedagojik formasyonda öğrenime devam eden 378 (127 Erkek, 251 kız) öğrenciden oluşmaktadır. Örnekleme oluşturan öğretmen adaylarının eğitim gördükleri alanlara göre dağılımı Tablo 1'de verildiği gibidir.

Tablo 1. Örneklemin Anabilim Dallarına Göre Dağılımı

Alanlar	Frekans	%
Fen Bilgisi Öğretmenliği	115	30,4
Sınıf Öğretmenliği	54	14,3
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	50	13,2
Matematik Öğretmenliği	43	11,4
Beden Öğretmenliği	36	9,5
Tarih Öğretmenliği	34	9,0
Türkçe Öğretmenliği Eğitimi	26	6,9
Fizik Öğretmenliği	20	5,2
Toplam	378	100

Buna göre örneklemin % 30,4'ü Fen Bilgisi, % 14,3'ü Sınıf, % 13,2'si Sosyal Bilgiler, % 11,4'ü Matematik, % 9,5'i Beden, % 9,0'u Tarih, % 6,9'u Türkçe ve % 5,2'si Fizik öğretmenliği Anabilim Dallarında öğrenim görmektedirler.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri, DeWaters ve arkadaşları (2013) tarafından geliştirilmiş olan "enerji okuryazarlık" ölçeği ile toplanmıştır. Ölçek araştırmacılar tarafından Türkçeye çevrilmiş ve biri Türkçedigieri İngilizce olmak üzere iki dil uzmanı tarafından dil geçerliği açısından incelenmiştir. Maddeler 10 kişilik bir öğrenci grubuna uygulanarak, maddelerin anlaşılabilirliğine ilişkin öğrenci görüşleri alınmıştır. Gerekli kontrollerin yapılmasının ardından 216 Fen Eğitimi ve Sınıf Eğitimi Anabilim dalı öğrencisiyle pilot uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Ölçek için Spearman Brown güvenilirlik katsayısı 0,76 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu katsayı bir ölçme aracının güvenilirliğinin iyi düzeyde olduğunu ifade etmektedir (Nunnally, 1967). Kapsam geçerliliği, çalışmanın konu alanında yeterli bilgi ve donanıma sahip, biri fizik, diğieri biyoloji eğitiminde doçent olan iki alan uzmanı tarafından test edilmiştir. Uzmanlar ölçekteki maddeleri, ölçeği temsil etmesi, anlaşılabilirliği ve uygun faktörde olması açısından yeterli düzeyde bulmuşlardır.

Uyarılama çalışmasında şekil olarak da ölçeğin orijinaline bağlı kalınmıştır. Beşli Likert tip olarak hazırlanan ölçek maddeleri, "Tamamen katılıyorum (TK)", "Çok katılıyorum (ÇK)",

“Orta derecede katılıyorum (ODK)”, “Az katılıyorum(AK)” ve “Hiç katılmıyorum (HK)” şeklinde derecelendirilmiştir. 26 maddeden oluşan ölçeğin 3, 4, 6, 13, 14, 15 ve 17. maddeleri olumsuz, 1, 2, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 16, 18, 19, 21, 22, 23, 24 ve 25. maddeleri ise olumludur. Ölçeğin alt faktörleri orijinaline bağlı kalınarak tespit edilmiştir. Buna göre birinci alt faktör olan tutum ilk onyedeki maddede, ikinci alt faktör olan korumaya yönelik davranışlar ise son dokuz maddede ölçülmektedir.

2.4. Veri Analizi

Veri çözümünde bilgisayar ortamında SPSS programından yararlanılmıştır. Analiz öncesi Levene istatistiği uyarınca homojenlik testi yapılmış ve verilerin analizinde normal dağılım istatistiklerinin kullanılmasına karar verilmiştir. Ölçek puanlarının farklı değişkenler açısından karşılaştırılmasında t-testi ve Anova kullanılmıştır. Farklı değişkenler arasındaki ilişki ise korelasyon analiziyle test edilmiştir. Ölçek maddelerinin yorumlanmasında en yüksek frekansa sahip derecelenme dikkate alınmıştır.

BULGULAR

Öğretmen adaylarının enerjiyi korumaya yönelik tutumlara ilişkin maddelere verdikleri yanıtların yüzde değerleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Enerjiyi Korumaya Yönelik Tutum Maddelerine Verilen Yanıtların Yüzde Değerleri

No	Enerji Korumaya Yönelik Tutum Maddeleri	TK (%)	ÇK (%)	ODK (%)	AK (%)	HK (%)
1	Enerji eğitimi her düzey eğitim programının önemli bir parçası olmalı.	<u>42,7</u>	29,8	23,7	2,1	1,3
2	Enerji tasarrufu yöntemlerini bilseydim daha çok şey yapardım.	35,1	<u>43,3</u>	16,9	4,0	0,5
3	Çevre koruma yasaları daha fazla enerji üretimini engellemektedir	11,6	13,2	<u>30,3</u>	22,4	20,1
4	Yeni teknolojiler enerji problemini çözeceğinden, enerji tasarrufu konusunda kaygılanmaya gerek yoktur.	<u>28,8</u>	28,5	28,0	7,1	5,8
5	Bütün elektrikli ev aletleri üzerinde, üretim aşamasında kullanılan kaynakları, enerji gereksinimlerini ve elektrik sarfiyatlarını gösteren bir etiket olmalıdır.	<u>56,7</u>	22,7	14,2	5,8	0,5
6	Doğal ortamların estetik görünümüne zarar verse de rüzgar santralleri kurulmalıdır.	4,2	9,2	19,3	30,1	<u>37,2</u>
7	Elektrik üretiminde yenilenebilir kaynaklara daha çok önem vermeliyiz	<u>62,0</u>	23,7	8,4	2,9	1,1
8	Ülkemizde, maliyetler daha yüksek olsa da yenilenebilir enerji kaynaklarını kullanmanın yolları aranmalı.	<u>57,0</u>	28,5	7,9	4,0	1,1
9	Bu ülkede yaşayanlar enerji tasarrufu yapmak için daha fazla özen göstermelidir.	<u>73,9</u>	16,4	7,4	1,6	0,8
10	Yenilenebilir enerji teknolojilerini geliştirmek için harcanan çabalar, fosil yakıt kaynaklarını artırma çabalarından daha da önemlidir.	<u>38,8</u>	26,1	25,3	6,1	2,4
11	Enerji tasarrufu yapmak önemlidir.	<u>77,8</u>	12,1	6,3	1,8	0,8
12	Devlet, yeni araçların akaryakıt tüketim oranları hakkında daha sert kısıtlamalarda bulunmalı.	21,1	26,6	<u>39,3</u>	7,9	4,2
13	Benim bireysel olarak enerjiyi kullanma şeklim ülkemde yaşanacak enerji sorunlarının çözümüne katkı sağlamaz.	<u>53,8</u>	15,8	15,6	7,7	6,9
14	Sınıfta bilgisayarları ve ışıkları kapatma konusunda endişelenmeme gerek yok çünkü elektriğin parasını okul ödüyor.	<u>69,1</u>	13,5	9,0	4,0	4,2
15	Çevre yasalarıyla korunan alanlardaki petrol sahaları kullanıma açılmalıdır.	21,6	21,9	<u>30,3</u>	13,7	9,5
16	İnsanlarla birlikte çalışarak enerji sorunlarını çözmeye katkıda bulunabileceğime inanıyorum.	33,5	38,5	18,7	4,2	3,4
17	Kişisel olarak göstereceğim her türlü çabanın, enerji sorunlarının çözümüne katkı sağlayacağına inanmıyorum.	<u>39,3</u>	11,3	12,9	15,6	20,8

Öğretmen adayları enerji eğitimine yönelik olarak; enerji tasarrufu yapmanın önemli olduğuna %89,9; ülkemizde yaşayan insanların enerji tasarrufu için daha fazla özen göstermesi gerektiğine % 90,3; enerji kavramının eğitim programlarının önemli bir parçası olması gerekliliğine %72,5; elektrikli ev eşyalarının üzerine enerji sarfiyatına yönelik açıklayıcı bilgilerin bulunması gerektiğine % 79,4 düzeyinde tepkide bulunmuşlardır. Enerji yatırımları ve yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik olarak öğretmen adaylarının % 13,4'si doğal ortamların estetik görünümüne zarar verse de rüzgar santralleri kurulması, % 85,5'i maliyetler daha yüksek olsa da yenilenebilir enerji kaynaklarını kullanmanın yolları aranması, % 64,9'u yenilenebilir enerji teknolojilerini geliştirmek için harcanan çabaların, fosil yakıt kaynaklarını artırma çabalarından daha da önemli olması,% 85,7'si elektrik üretiminde yenilenebilir kaynaklara daha çok önem verilmesi gerektiği görüşündedir. Çevre yasalarıyla korunan alanlardaki petrol sahalarının kullanıma açılması gerektiğine % 43,5; enerjiyi yasal düzenlemelerle korumaya ilişkin olarak, çevre koruma yasalarının daha fazla enerji üretimini engellediğine %24,8 ve devletin yeni araçların akaryakıt tüketim oranları hakkında daha sert kısıtlamalarda bulunması gerektiğine %47,7 oranında katılım göstermişlerdir.

Enerjiyi tasarruflu kullanmayla ilgili tutumlara ilişkin; öğretmen adaylarının % 57,3'ü "Yeni teknolojiler enerji problemini çözeceğinden, enerji tasarrufu konusunda kaygılanmaya gerek yok", % 82,6'sı "Sınıfta bilgisayarları ve ışıkları kapatma konusunda endişelenmeme gerek yok çünkü elektriğin parasını okul ödemektedir", % 69,6'sı "Bireysel olarak enerjiyi kullanma şeklim ülkemde yaşanacak enerji sorunlarının çözümüne katkı sağlamaz", % 50,6'ü "Kişisel olarak göstereceğim her türlü çabanın, enerji sorunlarının çözümüne katkı sağlayacağına inanmıyorum", % 72'si "İnsanlarla birlikte çalışarak enerji sorunlarını çözmeye katkıda bulunabileceğime inanıyorum" ve % 78,4'ü "Enerji tasarrufu yöntemlerini bilseydim daha çok şey yapardım" şeklinde görüş bildirerek, bu maddelere çok ve tamamen katılıyorum düzeyinde tepkide bulunmuşlardır.

Enerjiyi korumaya yönelik davranışları ölçen maddelere verilen yanıtların yüzde değerleri Tablo 3'te verildiği gibidir.

Tablo 3. Enerjiyi Korumaya Yönelik Davranış Maddelerine Verilen Yanıtların Yüzde Değerleri

No	Enerji Korumaya Yönelik Davranış Maddeleri					
		TK (%)	ÇK (%)	ODK (%)	AK (%)	HK (%)
18	Odadan çıktığımda ışıkları kapatırım.	<u>67,3</u>	16,9	10,6	3,4	1,6
19	Enerjiden tasarruf için daha az şey satın almaya hazırım.	16,1	19,5	<u>39,1</u>	15,3	9,2
20	Bilgisayarı kullanmadığım zamanlarda kapatırım.	<u>60,4</u>	16,9	9,0	8,7	2,4
21	Suyu idareli kullanmaya çalışırım.	<u>54,1</u>	24,0	14,8	4,2	2,1
22	Kısa mesafelere arabayla gitmek yerine yürürüm ya da bisikletle giderim.	<u>46,4</u>	24,0	18,7	3,4	4,5
23	Enerji kullanımıyla ilgili fikirlerim günlük kararlarımın çoğunu etkiler.	14,5	20,3	<u>45,6</u>	14,2	5,3
24	Enerjiden tasarruf etmek için ailemi gece ısıtıcıyı kısma teşvik etmeye hazırım.	<u>35,1</u>	30,6	22,7	7,9	2,9
25	Ailem az elektrik tüketen tasarruflu ampulleri satın alır.	<u>55,7</u>	26,1	11,3	3,2	3,2
26	Ailemi az elektrik tüketen tasarruflu ampulleri satın almaya teşvik etmeye hazırım.	<u>58,6</u>	26,6	10,8	2,6	1,3

Öğretmen adaylarının %35,6'sı enerjiden tasarruf için daha az şey satın almaya hazır olduklarını ve % 34,8'si enerji kullanımıyla ilgili fikirlerinin günlük kararlarının çoğunu etkilediğini ifade ederek davranışlarını ölçen bu maddelere orta düzeyde katılım göstermişlerdir. Öğretmen adayları odadan çıktıklarında ışıkları kapattıklarını(%84,2),

bilgisayarı kullanmadıkları zamanlarda kapattıklarını (%77,3), suyu idareli kullanmaya çalıştıklarını (%79,1), kısa mesafelere arabayla gitmek yerine yürüdüklerini ya da bisikletle gittiklerini (%70,4), ailelerine ilişkin olarak; enerjiden tasarruf etmek için ailelerini gece ısıtıcıyı kısma teşvik etmeye hazır olduklarını (%65,7), ailelerinin az elektrik tüketen tasarruflu ampulleri satın aldığını (% 81,8) ve ailelerini az elektrik tüketen tasarruflu ampulleri satın almaya teşvik etmeye hazır olduklarını (% 85,4) ifade etmişlerdir. Bu bağlamda enerji tasarrufu ile ilgili davranışlarını ölçen bu maddelere çok ve tamamen katıldıklarını söylemek mümkündür.

Öğretmen adaylarının enerjiye ilişkin tutum ve davranış puanlarının cinsiyet değişkenine göre t-testi analiz sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Alt Faktörler	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	SD	T	p
Tutum	Erkek	111	65,1	6,6	328	0,948	0,344
	Kadın	219	65,8	7,3			
Davranış	Erkek	111	34,7	5,2	346	3,359	0,001*
	Kadın	219	36,8	5,3			

*p \leq .05 düzeyinde anlamlıdır.

Öğretmen adaylarının enerji korumaya ilişkin tutum ve davranışlarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan t-testi sonuçları, kadın ve erkek öğretmen adaylarının tutumları arasında farkın olmadığını, buna karşın davranışları arasında anlamlı farkın olduğunu ortaya koymaktadır (t_(0,05; 346)=3,359). Araştırma sonuçlarına göre kadın öğretmen adaylarının enerjii korumaya ilişkin davranışlarda gösterdikleri hassasiyet (\bar{X} = 36,8), erkeklere göre daha yüksektir (\bar{X} =34,7).

Ölçek puanlarının anabilim dallarına göre varyans analiz sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Ölçek Puanlarının Anabilim Dallarına Göre Varyans Analiz Sonuçları

Alt Faktörler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması F	p	
Tutum	Gruplar Arası	928,625	7	132,661	2,66	0,01*
	Grup İçi	15903,13	320	49,697		
	Toplam	16831,7	327			
Davranış	Gruplar Arası	387,599	7	55,37	1,94	0,62
	Grup İçi	9679,33	340	28,46		
	Toplam	10166,9	347			

*p \leq .05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 5'te görüldüğü üzere öğretmen adaylarının enerji korumaya ilişkin davranış şekilleri öğrenim gördükleri anabilim dalına göre farklılık göstermezken, tutumları arasında farklılık bulunmaktadır [F₍₇₋₃₂₀₎=2,66; p< 0,05]. Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için yapılan Tukey Testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Programlar Arası Ölçek Puanlarının Karşılaştırılması için Kullanılan Tukey Testi Sonuçları

Program (I)	Program (J)	Ortalama (I-J)	Fark	Standart Hata	P
Beden eğitimi öğretmenliği	Sosyal Bilgiler	-5,155		1,66	0,033*
	Matematik Öğretmenliği	-5,280		1,77	0,034*

*p \leq .05 düzeyinde anlamlıdır.

Analiz sonuçlarına göre beden eğitimi öğretmen adaylarının enerjii korumaya yönelik tutumları sosyal bilgiler ve matematik öğretmen adaylarının tutumlarından anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Buna göre beden eğitimi ($\bar{X}=62,1$) öğretmen adayları, sosyal bilgiler ($\bar{X}=67,1$) ve matematik ($\bar{X}=67,2$) öğretmen adaylarından daha düşük tutuma sahiptirler.

Öğretmen adaylarının ailelerinin gelir durumlarına ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmen Adayları Ailelerinin Aylık Gelir Düzeyleri

Aile Aylık Geliri	\bar{X}	N	SS
0-1000	106,20	38	8,76
1001-2000	103,36	61	9,61
2001-3000	104,29	38	7,13
3001 ve üstü	92,78	16	10,23

Uygulamaya katılan öğretmen adaylarının ailelerinin ortalama gelir düzeyi 2209 liradır. Ailelerin %25’i 0-1000 lira, % 40’ı 1001-2000 lira, %25’i 2001-3000 lira, %10’u 3001 lira ve üstü gelir düzeyine sahiptir. Gruplandırılmış verilerle yapılan varyans analiz sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Ailelerin Gelir Düzeylerine İlişkin Varyans Analiz Sonuçları

Alt Faktörler	Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Tutum	Gruplar Arası	575,45	3	191,820	5,395	*0,002
	Grup İçi	4693,35	132	35,556		
	Toplam	5268,81	135			
Davranış	Gruplar Arası	568,59	3	189,532	8,068	*0,000
	Grup İçi	3312,39	141	23,492		
	Toplam	3880,99	144			

* $p \leq .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Analiz sonuçları ailelerin gelir düzeylerinin enerji korumaya ilişkin tutum ($F_{(3-135)}=5,39$; $p < 0,05$) ve davranış ($F_{(3-144)}=8,06$; $p < 0,05$) puanlarında anlamlı farklılığa neden olduğunu göstermektedir. Farklılığın hangi gelir gruplarından kaynaklandığını araştırmaya yönelik Tukey Testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Aile Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Ölçek Puanlarına İlişkin Tukey Testi Sonuçları

Alt Faktörler	Aile Geliri (I)	Kategoriler (J)	Ortalama Fark (I-J)	Standart Hata	P
Tutum	3001 ve üstü	0-1000	-6,971	1,8	0,01*
		1001-2000	-6,280	1,7	0,03*
		2001-3000	-6,361	1,8	0,04*
Davranış	3001 ve üstü	0-1000	-7,144	1,4	0,00*
		1001-2000	-5,020	1,3	0,02*
		2001-3000	-5,511	1,4	0,01*

* $p \leq .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 9’de görüldüğü gibi; uygulamaya katılan öğretmen adaylarından ailelerinin aylık gelirleri 3001 lira ve üzeri olanların enerji korumaya yönelik tutum ve davranışlarında farklılık söz konusudur. Buna göre aile aylık gelir düzeyi 0-1000 lira ($\bar{X}=67,9$), 1001-2000 lira ($\bar{X}=67,6$), 2001-3000 lira ($\bar{X}=67,1$) olan öğretmen adaylarının tutum düzeyleri, 3001 lira ve daha fazla gelire ($\bar{X}=61,0$) sahip olanlara göre daha yüksektir. Öğretmen adaylarının

enerji korumaya yönelik davranışlarına bakıldığında benzer şekilde 0-1000 lira ($\bar{X}=38,9$), 1001-2000 lira ($\bar{X}=36,1$), 2001-3000 lira ($\bar{X}=36,8$) aile gelir düzeylerine sahip öğretmen adayları enerjiyi korumaya yönelik davranışlarda, 3001 lira ve üzerinde ($\bar{X}=31,4$) gelire sahip olanlara göre daha çok hassasiyet göstermektedirler.

Ailelerin gelir düzeyleri ile öğretmen adaylarının enerji korumaya yönelik tutum ve davranışları arasındaki ilişkiyi tanımlamak için yapılan korelasyon analiz sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Ailelerin Gelir Düzeyleri İle Öğretmen Adaylarının Enerji Korumaya Yönelik Tutum ve Davranışlarının Korelasyon Analizi

		Tutum	Davranış
	Korelasyon Katsayısı	-0,241*	-0,315*
Aile Gelir Durumu	P	0,005	0,000
	N	136	145

Tablo 10'daki basit korelasyon analiz sonuçları incelendiğinde ailelerin gelir durumları ile öğrencilerin enerji korumaya ilişkin tutum ($r=-0,241$, $p<0.01$) ve davranış ($r=-0,315$, $p<0.01$) puanları arasında negatif yönde anlamlı farkın olduğu görülmektedir. Buna göre ailelerin gelir düzeyi arttıkça öğrencilerin enerji korumaya yönelik tutum ve davranışlarının görülme sıklığı azalmaktadır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Ülkelerin sanayileşme faaliyetleri, hızlı nüfus artışı, yeni teknolojilere yönelim ve yaşam standartlarındaki yükselme enerjiye olan talebin hızla artmasına sebep olmaktadır. Gelişmiş ülkelerin çoğunun enerji politikalarındaki önemli unsurlardan biri enerji tasarrufuna özen göstermektir (Özata, 2010). Bu durum enerji verimliliğini esas alan enerji tasarruf yöntemlerinin acilen hayata geçirilmesinin önemine işaret etmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının büyük bir bölümü enerji tasarrufu yapma konusunda aynı görüştedirler ve ülkemizde yaşayan insanların enerjiyi verimli kullanma konusunda daha özenli davranması gerektiğini düşünmektedirler. Bu bağlamda öğretmen adaylarının ülkemizde enerjinin verimli kullanılmadığının ve yakın gelecekteki enerji krizinin farkında olduğunu ifade etmek mümkündür.

Enerjinin verimli kullanılması ve tasarrufu bir yaşam biçimi haline getirilmelidir. Bu noktada tüketicilerin tüketim alışkanlıklarının değiştirilmesi ve bilinçlendirilmesinde en önemli faktör eğitimidir. Çünkü enerji tasarrufu iki ampulden birini söndürmekten ziyade alışkanlıkları ve günlük davranışları enerjiyi daha verimli kullanacak biçimde değiştirmekle ve düzenlemekle sağlanabilir. Ölçek maddelerine verilen yanıtlardan öğretmen adaylarının enerji tasarrufunun sağlanmasında eğitimi önemli bir değişken olarak gördükleri söylenebilir. Bu sonuç, öğretmen adaylarının yarısından fazlasının da ifade ettiği gibi enerji tasarrufunun eğitim programlarının önemli bir parçası olması gerektiği ve anlık enerji sarfiyatları konusunda tüketicilere bilgi verilmesi gerektiğine tamamen katılmalarıyla desteklenmektedir.

2011 yılı verilerine göre, dünyada kullanılmakta olan enerjinin çoğu birincil kaynaklar olan petrol (%33,1), kömür (%30,3) ve doğal gazdan (%23,7) sağlanmaktadır (Koç ve Şenel, 2013). Buna karşın petrol, doğal gaz ve kömürün kullanılabilir sürelerinin giderek azaldığı öngörülmektedir. Öğretmen adaylarının yarıya yakını araçların yakıt tüketimleri konusunda sert kısıtlamalara gidilmesini isterken, büyük bir bölümü yeni enerji gereksinimlerinin yenilenebilir enerji kaynaklarından sağlanması, yeni teknolojilerin geliştirilmesi ve gerekli yatırımların yapılması konusuna tam destek vermektedirler. Bu sonuç öğretmen adaylarının fosil yakıtların nihai sonları hakkında olumsuz tutum içinde olduğunu göstermektedir. Konuya ilişkin yapılan

diğer çalışmalarda adaylarının yenilenebilir enerji kaynakları ile ilgili benzer tutumlarının olduğu tespit edilmiştir (Bozdoğan ve Yiğit, 2014; Akçöltekin ve Doğan, 2013; Çelikler ve Kara, 2011). Bu sonuç öğretmen adaylarının yenilenebilir enerji kaynaklarını destekledikleri şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmen adaylarının büyük bir bölümü yenilenebilir enerji tesislerinin kurulması sürecinde, çevre değerlerinin göz önünde bulundurulması gerektiğini düşünmektedirler. Ayrıca yasalarla korunan alanların petrol arama sahalarına dönüştürülmesi görüşüne katılmadıklarını ve çevre koruma yasalarının daha fazla enerji üretimini engellemediği görüşünde olduklarını araştırma sonuçları doğrultusunda ifade etmek mümkündür. Yapılan çalışmalarla paralellik gösteren bu sonuç öğretmen adaylarının yenilenebilir enerji tesislerinin çevre üzerinde oluşturabileceği olumsuz etkilerden de yeterince haberdar olduklarını ve enerji üretiminde kullanılacak kaynakların seçiminde ilk sırada çevre ve insan sağlığını öncelikli olarak algıladıklarını göstermektedir (Çelikler ve Kara, 2011; Zeray, 2010; Atılğan, 2000; Özdemir ve Çobanoğlu, 2008)

Enerji konusuna ilişkin kavramların yerel ve küresel düzeyde boyutları bulunmaktadır. Bu bağlamda bireylerin probleme yaklaşma şekli problemin algılanmasıyla ilgilidir. Problem küresel düzeyde algılanırsa bireylerin probleme ilişkin kaygı düzeyleri de artacaktır (Oluk, Özüredi ve Sakacı 2009). Öğretmen adaylarının yarısının tasarruf yapma noktasında kaygılanmayı gereksiz bulmalarının; enerji üretimi ve tüketimine yönelik geliştirilen yeni teknolojilerin verimliliği olumlu yönde etkilediğini ve bu teknolojilerin enerji sorunun çözülmesine katkı sağlayacağını düşünmelerinden kaynaklandığı söylenebilir (Oluk , Özüredi ve Sakacı, 2009; Oluk, Sakacı, 2009). Diğer taraftan küresel bir sorun olan enerji kavramıyla karşılaşan birey bu denli büyük bir problemin karşısında kendini çaresiz hissedebilir (Hicks & Bord, 2001; Oluk ve Sakacı, 2009; Rogers & Tough, 1996).

Öğretmen adaylarının yarısından fazlasının enerji korumada bireysel çabalarının yetersiz kalacağına inanması ve çok büyük çoğunluğunun parasını ödemediği için enerji korumaya ilişkin endişelenmemeleri, “Elimden gelen budur.” ya da “Elimden bir şey gelmez.” görüşünde olmalarının bir sonucu olarak değerlendirilebilir.

Enerji tasarrufu enerji verimliliğinin en önemli faktörüdür. Yaşam kalitesini düşürmeden daha az enerjiyi kullanma “yeşil tüketim” davranışıdır. Bireylerin enerji verimliliği ve sürdürülebilir kaynaklara yönelik yeşil bir bilince sahip olmaları, enerji korumaya yönelik davranışları sergileyeceklerini garanti etmemektedir. Bireylerin yeşil davranışların bir yarar sağlamayacağına yönelik fikirlerindeki artış, satın alma davranışlarını arttırmaktadır (Üstündağlı ve Güzeloğlu, 2015). Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yarısından daha azı enerji korumaya ilişkin fikirlerinin günlük yaşamlarındaki kararlarını etkilediğini ve daha az şey satın almaya hazır olduğunu ifade etmişlerdir. Bu sonuç ölçeğin birinci bölümündeki enerjiyi korumaya yönelik maddelere katılımın genel olarak % 77’in üzerinde olmasıyla çelişmektedir. Bu durum öğretmen adaylarının bireysel olarak gösterecekleri çabalarla enerjinin korunabileceğine inanmadıkları ve Üstündağlı ve Güzeloğlu (2015)’ nun çalışmalarında olduğu gibi enerjiyi korumaya yönelik yüksek farkındalığı olan tüketicilerin davranışlarını sergilemek yerine sadece sözel ifadelerle katılım gösterdikleri şeklinde değerlendirilebilir.

Öğretmen adaylarının yaşama alanlarında enerjiyi korumaya yönelik davranışlarını test eden maddelere yaklaşık % 77 oranında katılım göstermeleri ekonomik nedenlere bağlanabilir. Çünkü gerçekleşecek her eylem daha fazla para harcanmasına neden olacaktır. Öğretmen adayları burada “Low-Cost” (düşük maliyet) davranışları sergilemektedirler (Erten, 2004). Bir başka deyişle, bireylerin enerjiyi korumaya yönelik davranışları gerçekleştirirken kendi açılarından “masraf-fayda” yönünü düşündükleri söylenebilir. Bu durumda öğrencinin enerjiyi korumaya yönelik davranışının bilinçten kaynaklandığını söylemek oldukça zordur.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının enerjiyi korumaya yönelik tutumları cinsiyet değişkenine bağlı değildir. Buna karşın enerjiyi korumaya yönelik davranışlarda bayan

öğretmen adayları daha hassas davranmaktadırlar. Bu sonuç benzer çalışmalarla da desteklenmektedir. Bu çalışmalarda kadınların ev araçları alırken çevreyi korumaya yönelik teknolojileri tercih ettikleri, elektriği tasarruflu kullanma konusunda daha duyarlı oldukları ve elektrikli aletleri boşuna çalışmaması için kapattıkları sonuçlarına ulaşılmıştır (Erten, 2004, Németh, Jakopáncz & Töröcsik, 2013; Türkmen, Sarıkaya, ve Saygılı, 2013).

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri programlardan, beden eğitimi öğretmenliğinde okuyan öğretmen adaylarının tutumları, sosyal ve matematik öğretmenliklerinden anlamlı bir şekilde farklılaşırken; davranışları arasında fark oluşmamaktadır. Bu sonucun her bir anabilim dalında uygulanan programların içeriğinin farklılığından kaynaklandığı söylenebilir. Konuya ilişkin yapılan çalışmalarda da (Şama, 2003; Şenyurt, Bayık Temel ve Özkahraman, 2011) bu sonuç desteklenmektedir.

Ailelerin aylık gelir düzeyleri arttıkça öğretmen adaylarının enerji korumaya yönelik tutum ve davranışları arasında zıt yönde korelasyonun olması, gelir düzeyi arttıkça enerji korumaya gösterilen özenin azaldığı şeklinde değerlendirilebilir. Varyans analizi sonucunda gelir düzeyi 3001 lira ve üstü ailelere sahip öğretmen adaylarının tutum ve davranış puanlarının düşük olması bu sonucu desteklemektedir.

Hızlı sanayileşme faaliyetleri, nüfus artışı ve gelişen teknolojilerin enerji talebini artırması, enerji verimliliği politikalarının ulusal ve uluslararası bağlamda bir an önce ele alınmasını gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda eğitim ve eğitimin ilişkili olduğu toplumsal alt sistemler önemli birer araç durumundadırlar. Araştırma sonuçlarına göre, eğitim sisteminin önemli bir faktörü olan öğretmen adaylarının büyük bir bölümü enerji tasarrufunun gerektiği görüşündedirler. Ancak bu görüş hayata geçirilmediği takdirde bir anlam ifade etmeyecek ve fayda getirmeyecektir. Tutumların davranışa dönüşmesi için, toplumun dinamikleri, kültürel yapısı göz önünde bulundurularak, enerji verimliliği ve tasarrufu noktasında, enerjiyi korumaya yönelik toplumsal bir davranış örüntüsü oluşturulmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akçöltekin, A., ve Doğan, S. (2013). Sınıf öğretmenlerinin yenilenebilir enerji hakkındaki tutumlarının belirlenmesi. *International Journal of Social Science*, 6(1), 143-153.
- Atılğan, İ. (2000). Türkiye'nin enerji potansiyeline bakış. *Gazi Üniversitesi Mühendislik-Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 15(1), 31-47.
- Bilen, K., Özel, K., ve Sürücü, A. (2013). Fen bilgisi öğretmen adaylarının yenilenebilir enerjiye yönelik tutumları. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36.
- Bodzin, A. M., Fu, Q., Peffer, T. E. & Kulo, V. (2013). Developing energy literacy in us middle-level students using the geospatial curriculum approach. *International Journal of Science Education*, 35 (9), 1561–1589.
- Bozdoğan, A. E., ve Yiğit, D. (2014). Öğretmen adaylarının alternatif enerji kaynaklarına yönelik görüşlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 113-130.
- Chen K. L., Huang, S. H., Liu, S. Y., & Chen P. H. (2014). *Energy literacy of secondary students in Taiwan: a computer-based assessment*. SDIWC, 87-96.
- Çelikler, D., ve Kara, F. (2011,Nisan). *İlköğretim matematik ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yenilenebilir enerji konusundaki farkındalıkları*, Paper presented at the 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Turkey, Antalya.

- DeWaters, J. E., Qaqish, B., Graham, M., & Powers, S. (2013). Designing an energy literacy questionnaire for middle and high school youth. *The Journal of Environmental Education*, 44 (1), 56-78.
- DeWaters, J. E., & Powers, S. E. (2013). Establishing measurement criteria for an energy literacy questionnaire. *The Journal of Environmental Education*, 44(1), 38–55.
- Erten, S. (2004). Çevre eğitimi ve çevre bilinci nedir, çevre eğitimi nasıl olmalıdır. *Çevre ve İnsan Dergisi, Çevre ve Orman Bakanlığı Yayın Organı*, 65(66), 2006/25.
- Haşiloğlu, M. A. (2014). The examining of prospective teachers' views about renewable and non-renewable energy sources: a case study of turkey. *Educational Research and Reviews*, 9(13), 411-16.
- Hicks, D., & Bord, A. (2001). Learning about global issues. Both Spa University Collage. UK, *Environmental Education Research*, 7(4).
- Koç, E., ve Şenel, M. C. (2013). Dünyada ve Türkiye’de enerji durumu - genel değerlendirme. *Mühendis ve Makina*, 54 (639), 32-44.
- Németh, P., Jakopánecz, E., & Töröcsik, M. (2013). Gender attitudes about traditional and renewable energy resources. *Proceedings of FIKUSZ '13 Symposium for Young Researchers*, 45-54.
- Nunnally, J. C. (1967). *Psychometric theory*. New York: McGraw Hill.
- Oliver, B. (2013). Why energy literacy must be a national priority. *Policy*, 1 (2), 51-52.
- Oluk S, Özüredi, Ö., & Sakacı, T. (2009). Determination of state-trait anxiety levels of university students during the learning process of global environmental problems. *US-China Education Review*, 6 (1), 49-53.
- Oluk, S., ve Sakacı, T. (2009). Dimensions of learning process over global environmental problems: An evaluation of roger conceptual learning method regarding Turkish undergraduate students, *US-China Education Review*, 6 (5), 35-44.
- Özata, E. (2010). Türkiye’de enerji tüketimi ve ekonomik büyüme arasındaki ilişkilerin ekonometrik incelemesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26.
- Özbebek Tunç, A., Akdemir Ömür, G., ve Düren A. Z. (2012). Çevresel farkındalık. *İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 47, 227-246.
- Özdemir, N., ve Çobanoğlu, E. O. (2008). Türkiye’de nükleer santrallerin kurulması ve nükleer enerji kullanımı konusundaki öğretmen adayların tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 218-232.
- Rogers M., & Tough A. (1996). Facing the future is not for wimps. *Future*, 28(5), 491-496.
- Şama, E. (2003). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumları. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (2), 99-110.
- Şenpınar, A., ve Gençoğlu, M. T. (2006). Yenilenebilir enerji kaynaklarının çevresel etkileri açısından karşılaştırılması. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 4 (2).
- Şenyurt, A., Bayık Temel, A. ve Özkahraman, A. (2011). Üniversite öğrencilerinin çevresel konulara duyarlılıklarının incelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(1).
- Toth, N., Little, L., Read J. C., Fitton D., & Horton M. (2013). Understanding teen attitudes towards energy consumption. *Journal of Environmental Psychology*, 34, 36-44.

- Türkmen, M., Sarıkaya, N., ve Saygılı, M. (2013). Öğrencilerin çevresel duyarlılık düzeylerinin satın alma davranışına etkisi üzerine bir araştırma: Sakarya Üniversitesi örneği. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 5 (2).
- Üstündağlı, E., ve Güzeloğlu, E. (2015). Gençlerin yeşil tüketim profili: Farkındalık, tutum ve davranış pratiklerine yönelik analiz. *Global Media Journal Turkish Edition*, 5 (10), 341-362.
- Zeray, C. (2010). *Renewable energy sources*. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova University, Institute of Natural and Applied Sciences, Adana.
- Zografakis, N., Menegaki, A. N., & Tsagarakis, K. P. (2008). Effective education for energy efficiency. *Energy Policy*, 36, 3226-3232 .
- Zyadin, A., Puhakka, A., Ahponen, P., Cronberg, T. & Pelkonen, P. (2012). School students' knowledge, perceptions, and attitudes toward renewable energy in Jordan. *Renewable Energy*, 45, 78–85.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The researches which have been conducted so far show that energy sources will be consumed and energy crises will break out soon. This situation urges us to adopt behavioural changes for economical use of energy both individually and collectively. In their research, Bodzin et al. (2013) highlighted that most of the published papers indicate that students lack the general conceptual information on non-renewable and sustainable energy sources and they have missing understanding on individual and public habits of energy consumption. This situation is associated with energy literacy which covers wide content knowledge as well as emotions and behaviours (Chen at. all, 2014).

In their study, DeWaters et. al (2013) divided the high-school students' energy literacy into three areas including knowledge on basic energy concepts, positive attitudes towards energy and behaviours towards energy saving and they developed a scale to evaluate these areas. In our study, the dimensions of behaviours and attitudes which are included in the scale developed by DeWaters et. al (2013) were adapted to the Turkish language and the teacher candidates' energy literacy was addressed in terms of the mentioned dimensions. No study searching specifically energy literacy has been found in our country. A scale on energy literacy is not available in our country, which is another missing element. The purpose of this study is to present the teacher candidates' attitudes and behaviours towards energy and to identify their relations with the variables of gender, educational department and family's level of income.

Method

The sample of this research in which survey model was used consists of 378 teacher candidates (127 male and 251 female) who are attending undergraduate program. Of the teacher candidates, 30.4% attend Science Teaching Department; 14.3% Primary School Teaching; 13.2% Social Sciences Teaching; 11.4% Mathematics Teaching; 9.5% Physical Education; 9.0% History Teaching; 6.9% Turkish Teaching and 5.2% Physics Teaching Department. The research data was collected through "energy literacy" scale developed by DeWaters et al. (2013). The questionnaire was translated into the Turkish language by the researchers and two language specialists. After the required checks on the questionnaire, pilot exercise was made with the students of 216 Science Education and Classroom Education Department. For the questionnaire, Spearman Brown's reliability coefficient was found 0.76. This coefficient signals a good level of reliability for an evaluation tool (Nunnally, 1967). The content validity of the scale was tested by the field specialists. While adapting the scale, its original form was also preserved. The scale consists of totally 26 items including 17 attitude

and 9 behaviour dimensions. For the data analysis, SPSS program was used electronically. T-test and anova were used for the comparison of questionnaire scores by different variables. The relation between different variables was tested via correlation analysis. The rating with the highest frequency was taken into account for interpretation of the questionnaire items.

Results and Discussion

Considering the results of the research, a great majority of the teacher candidates who took part in the research agree that energy should be saved and people living in our country should pay more attention to efficient use of energy. Based on the responses to the scale items, it can be put forward that the teacher candidates regard the element of education as a significant variable in terms of energy saving. In addition, it is seen that the teacher candidates are well-informed about the adverse impact of renewable energy facilities on environment and they consider the elements of environment and human health as priorities while choosing the sources for energy generation (Çelikler & Kara 201; Zeray 2010; Atılğan 2000; Özdemir ve Çobanoğlu 2008).

The finding that half of the teacher candidates consider it unnecessary to be concerned about energy saving because the new technologies developed for energy generation and consumption have positive impact on efficiency may result from their opinion that the new technologies will contribute to settlement of energy problem (Oluk, Özüredi ve Sakacı 2009; Oluk ve Sakacı; 2009). Less than half of the respondents of this study expressed that their attitudes towards energy saving affect their daily-life decisions and they are ready to buy less items. This situation shows that the teacher candidates do not believe their individual effort may ensure energy saving.

The teacher candidates' attitudes towards energy saving do not depend on the variable of gender. Nonetheless, female respondents behave more sensitively in terms of energy saving. This result is supported by similar researches which conclude that women, while buying home appliances, prefer the technologies that protect environment and they are more sensitive in terms of electricity-saving and they shut off electrical devices to prevent waste consumption of electricity (Üstündağlı ve Güzeloğlu 2015; Németh, Jakopáñez & Töröcsik 2013; Türkmen, Sarıkaya, Saygılı 2013).

Considering the educational department that the teacher candidates attend, the attitudes of the respondents attending Physical Education Teaching differ significantly from those of the respondents from Social Sciences and Mathematics Teaching while there is not a difference between their behaviours. This result may result from the difference of content of the programs included in each education department. The studies made in this respect support this result (Şama, 2003; Şenyurt, Bayık, Özkahraman, 2011).

The presence of an inverse correlation between the teacher candidates' families' level of income and their attitudes and behaviours towards energy saving can be interpreted in the way that the more level of income increases, the lesser attention they pay to energy saving. The finding that the teacher candidates with family income of 3001 and more have low scores of attitudes and behaviours supports this result.

Conclusion

Depending on the results it may be concluded that the teacher candidates have positive attitudes towards the need for energy education and generation of renewable energy sources while they think there is not much that they can do to save energy. Also it was discovered that the teacher candidates do not adopt high-conscious consumer behaviours towards energy saving.

Ebeveynlerin Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarının Duygu Temelli Tepkilerine Yönelik Görüşleri*

Perceptions of Parents About Emotion Based Responses of Their Children with Autism Spectrum Disorders

Zahide TÖRET¹, Selda ÖZDEMİR², Işık AKIN BÜLBÜL³

¹ Sorumlu Yazar, Araş. Gör., Özel Eğitim Bölümü, Görme Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Eğitim Fakültesi, Gazi Üniversitesi, Türkiye, zahidetoret@gazi.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0003-2102-9876>)

² Prof. Dr., Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı, Eğitim Fakültesi, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye, seldaozdemir@hacettepe.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0001-9205-5946>)

³ Araş. Gör., Özel Eğitim Bölümü, Görme Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Eğitim Fakültesi, Gazi Üniversitesi, Türkiye, isikakinbulbul@gazi.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0001-5964-6082>)

Geliş tarihi: 02.03.2018

Kabul Tarihi: 19.09.2018

ÖZ

Bu çalışmada OSB'li çocuğu olan ebeveynlerin, çocuklarının kendi duygularını ve ebeveynlerinin duygularını anlama ve ifade etme becerilerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında OSB'li çocuğa sahip birincil bakım veren durumundaki 16 ebeveyn ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ebeveyn görüşleri görüşmelerin yazıya dökülmesi ile ebeveyn görüşlerini yansıtan ön temaların oluşturulması sonrası oluşturulan temalar üzerinden yapılan betimsel analizler sonucunda belirlenmiştir. Araştırmaya katılan ebeveynlerden elde edilen bilgiler arasından dikkat çekici sonuçlar, ebeveynlerin çoğunlukla, çocuklarının en çok istediklerini elde edemediğinde üzüldüklerini; üzgün olduklarını ağlayarak ifade ettiklerini; en çok istedikleri, sevdikleri bir şeyi yaptıkları ya da elde ettikleri durumlarda mutlu olduklarını; mutluluklarını genelde gülerken, heyecanlı davranışlar sergileyerek ya da sözel olarak ifade ettiklerini, ebeveynlerin kendileri mutlu olduklarında çocuklarının da duygu durumlarına davranışları ile uyumlu olarak eşlik ettiklerini, üzgün olduklarında ise çocuklarının anne babalarının üzüntülerinin nedenini sorguladıklarını ve onları teselli ettiklerini bildirmişlerdir. Bu çalışmada ilgili temalar altında derinlemesine elde edilen ebeveyn görüşleri tartışılmış ve gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Otizm spektrum bozukluğu, duygu durumları, duyguları ifade etme, empati.

ABSTRACT

The purpose of this study was to examine the perceptions of parents of children with autism spectrum disorders (ASD) about their childrens' emotion expressions and their reactions to their parents' emotions. In this study, semi structured interviews were conducted with a total of 16 parents who were the primary caregivers of children with ASD. Perceptions of parents were initially transcribed without making any corrections and study themes emerged in the interviews were analyzed. Parents' perceptions indicated

* Bu çalışma ELMIS 2016 Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

that their children with ASD feel sad mostly when they can not obtain something that they want, and displayed their sadness by crying, feel happy when they obtain something which they want, and they displayed their happiness by smiling or through exhibiting exciting behaviours, verbal statements and/or other social behaviours. Parents stated that their children share their happiness when their parents are happy. When their parents are sad, the children mostly ask questions about the reasons behind their sadness and try to comfort them. The perceptions of parents gathered from this study were discussed and suggestions for future reserach were provided.

Key words: Autism spectrum disorders, emotional states, expressing emotions, empathy.

GİRİŞ

Otizm spektrum bozukluğu (OSB) yaşam boyu süren, bireylerde sözel ve sözel olmayan dil ve iletişim becerilerini, başkalarının duygularını anlama ve uygun tepki verme gibi sosyal etkileşim becerilerini olumsuz etkileyen, tekrarlayıcı davranışlar ve sınırlı ilgi alanlarına sahip olma ile birlikte görülen nörogelişimsel bir bozukluktur (Amerikan Psikiyatri Birliği, APA- V). OSB göz kontağı kurma ve insan yüzüne ilgi gibi becerilerde sınırlılıklarla kendisini gösterir (Koegel & Koegel, 2006). İlerleyen yıllarda ise OSB'li çocuklar ortak dikkati yanıtama ve başlatma, sözel olmayan sosyal ipuçlarını değerlendirme, başkalarının ilgi alanlarına ilgi gösterme (Akın-Bülbül ve Özdemir, 2017; Bedford vd., 2012), jestleri kullanma (Töret ve Acarlar, 2011), başkalarının jestlerini anlama ve uygun akran ilişkileri geliştirme gibi sosyal iletişim becerilerinde sınırlılıklar sergilerler (Koegel, Koegel, Hurley & Frea, 1992; Sucuoğlu, 2009).

Normal gelişim gösteren (NG) çocuklar sosyal etkileşim becerilerini kolayca ve doğal yollarla öğrenip sergilerken, OSB'li çocukların sosyal iletişim becerilerinde güçlük yaşadıkları, başkalarının niyet ve duygularını anlamada sınırlılıklar gösterdikleri yaygın olarak rapor edilmektedir (Beyer & Gammeltoft, 2007; Palumbo, Burnett & Jellema, 2015; Yirmiye, Erel, Shaked & Solomonica-Levi, 1998). Ayrıca OSB'li bireylerin yetişkinlik döneminde dahi duyguları tanıma, duyguları düzenleme ve ifade etme gibi becerilerde sınırlılıklar sergiledikleri araştırmalarda gösterilirken (Baron-Cohen, 1995; Klin, Jones, Schultz, Volkmar & Cohen, 2002; McPartland, Webb, Keehn & Dawson, 2011; Pelphrey vd., 2002; Samson vd., 2013), NG'li çocukların çok erken dönemlerden itibaren duygu temelli tepkiler sergilendiklerini gösteren pek çok araştırma mevcuttur. Nitekim NG'li bebekler doğumdan sonra diğer görsel uyaranlar ile karşılaştığında insan yüzüne güçlü bir bakış tercihi yapabilmekte ve insan yüzünde sergilenen duygular ile ilişkili niteliksel farklılıkların ayırımına varabilmektedirler (Begeer vd., 2008; Bushneil, Sai & Mullin, 1989; McClure, 2000; Schultz, 2005).

Ayrıca bebekler duyguları yansıtan yüz ifadelerinin ayırımına varmakla kalmayıp bu ifadelerle karşılık da verebilmektedir. Örneğin Meltzoff ve Prinz (2002) yeni doğan bebeklerin doğumdan sadece saatler sonra modelin sergilediği yüz ifadelerini taklit edebildiklerini ifade etmişlerdir. Bebekler doğumdan birkaç hafta sonra insan yüzüne tepki olarak gülümsemeye başlamakta ve üç aylık olduklarında ise insan yüzüne bakarken genellikle gülümsemeyi tercih etmektedirler (Lagattuta, 2005). Doğumdan yaklaşık 10 hafta sonra ise kızgın, mutlu ve üzgün yüz ifadelerine benzer ifadeler ile karşılık verebilmektedirler (Begeer vd., 2008). Araştırmacılar bebekler henüz dokuz aylık olmadan diğerlerinin duygusal ifadeleri ile hareketleri arasında ilişki kurma (Barna & Legerstee, 2005), yaklaşık bir yaşında ise diğerlerinin duygusal tepkilerine karşılık olarak kendi davranışlarını değiştirme tepkilerini kazandıklarını göstermişlerdir. İkinci yılda bebeklerin bir nesneye yönelik duygusal tepkileri başkalarının yaklaşımlarından önemli ölçüde etkilenirken (Moses, Baldwin, Rosicky & Tidball, 2001), konuşmanın gelişmesiyle mutluluk, üzüntü, öfke ve korku ifadelerini ağıladıkları ya da incindikleri durumlarda kullanarak kendi durumlarını yorumlayabildikleri gözlenmektedir (Oster, 2003; Wellman, Harris, Banerjee & Sinclair, 1995). Üç yaşında çocuklar örneğin bir hediye almayı mutluluk ile evcil hayvanın ölümünü ise üzüntü ile özdeşleştirerek duygu durumlarını öncelikli olarak dışsal durumlar ile ilişkilendirebilmektedir.

Duygusal ifadelerin sosyalleşmesi ise NG'li çocuklarda yaşamın ilk üç yılında gerçekleşmektedir ve bu yaştan itibaren çocuklar duygularını maskeleymeyi ve bastırmayı başarabilmektedir (Zeman, Cassano, Perry-Parrish & Stegall, 2006). Yine üç yaş döneminde giderek artan şekilde görüntülenme kuralına uyarak ifade edecekleri duygu davranışlarının uygunluğuna ilişkin konuşmalarında gerekli düzenlemeleri yapmakta ve bu davranışlarını açıklamayı ise 6 yaşında öğrenmektedirler (Kieras, Tobin, Graziano & Rothbart, 2005). NG'li çocuklar ortalama 10-12 yaş aralığında karmaşık duyguları tam olarak anlayarak kullanmakta son olarakta duyguları anlama ve ifade etme becerilerini çocukluk ve ergenlik yıllarında (Thomas, De Bellis, Graham & LaBar, 2007; Vicari, Reilly, Pasqualetti, Vizzotto & Caltagirone, 2000) önemli ölçüde tamamlamaktadırlar.

OSB'li çocukların duyguları anlama ve ifade etme becerilerinin ise ilk olarak bebeklik döneminde görülen insan yüzlerine yönelme sınırlılıkları ile başlayan (Groom vd., 2017; Pavlova vd., 2017) , taklit (Gonsiorowski, Williamson & Robins, 2016; Schulte-Rüther vd., 2017) ve Zihin Kuramı becerilerinin gelişiminde gözlemlenen atipik seyirden (Loukusa, Mäkinen, Kuusikko-Gauffin, Ebeling & Moilanen, 2014; Özer ve Özdemir, 2015; Özdemir, 2016; Peterson, Slaughter, Moore & Wellman, 2016) ve orta çocukluk döneminde insan yüzlerine yönelmede ilgi eksikliğinden (Özdemir, 2015; Özdemir vd., 2018a; Özdemir vd., 2018b; Özdemir vd., 2018, Özdemir, Selimoğlu, Töret ve Suna, 2017; Töret, Özdemir, Selimoğlu, ve Suna, 2017) etkilendiği düşünülmektedir. Özellikle insan yüzleri, çocuklarda sosyal bilişin gelişimi, etkili kişiler arası etkileşim becerilerinin kazanılması ve sözsüz iletişimin sağlanması için önemli bir bilgi kaynağıdır. Ancak araştırmacılar bir yaşında olan ve daha sonra OSB tanısı alan bebeklerin insan yüzüne daha az baktıklarını rapor etmişlerdir (Osterling & Dawson, 1994; Osterling, Dawson & Munson, 2002). OSB'li çocuklar yüze yönelmede sınırlılıklar sergilemelerinin yanı sıra, insan yüzüne yöneldiklerinde de duygu ifadelerini anlamada önemli rol oynadığı kabul edilen gözlere yönelmede (Pavlova vd., 2017) ve vokal olarak sunulan ifadeler ile yüz ifadelerini eşlemede de sınırlılıklar sergilemektedirler (Boucher, Lewis & Collis, 2000). NG'li çocuklar, diğer insanlarla sosyal etkileşim sırasında etkileşime girdikleri kişilerin yüz ifadelerini otomatik ve istemsiz olarak taklit ederken (Chartrand & Bargh, 1999), OSB'li çocuklar spontan olarak diğerlerinin yüz ifadelerini taklit etmede de sınırlılıklar sergilemektedirler (Jiménez, Lorda & Méndez, 2014; Sevlever & Gillis, 2010). Bununla birlikte yürütülen pek çok araştırmada OSB'li çocukların duygusal ifadelerini diğerleri ile daha az spontan olarak paylaştıkları (Bieberich & Morgan, 2004) ve sosyal durumlara tepki olarak daha az güldükleri de (Reddy, Williams & Vaughan, 2002) rapor edilmektedir.

Tüm bu bilgiler ışığında OSB'nin duygusal etkileşim bozukluğu olarak tanımladığı ilk günlerden günümüze değin, duyguları tanıma ve yorumlamada görülen sınırlılıklar, alanyazında OSB'nin temel ve ayırt edici özellikleri olarak kabul edilmektedir (Bieberich & Morgan, 2004; Johnson, Filliter & Murphy, 2009; Rieffe, Terwogt & Stockmann, 2000; Samson vd., 2013; Samson., Hardan, Lee, Phillips & Gross, 2015). Örneğin, Rieffe ve diğerleri (2000) yaptıkları bir araştırmada yüksek işlevli OSB'li ve NG'li çocukların mutluluk, korku, üzüntü ve öfke duygularına ilişkin alışıldık durumlara beklenen duygusal tepkiyi (Örneğin; hediye alan kişinin kendisini mutlu hissettiği bir hikâye) içeren hikâyelerdeki kahramanın ne hissedeceğini ve neden böyle hissettiğini açıklamalarını istemiştir. Alışıldık durumlara beklenmeyen duygusal tepki (Örneğin; hediye alan bir kişinin kendisini öfkeli hissettiği bir hikaye) örnekleri içeren hikâyelerde ise katılımcıya göre kahramanın ne hissedeceği ve neden böyle hissettiğini açıklamaları beklenmiştir. Ek olarak beklenmeyen duygusal tepki içeren hikâyelere ilişkin kahramanın neden böyle bir tepki verdiğini açıklamaları istenmiştir. Çalışma sonunda araştırmacılar OSB'li bireylerin başkalarının duygularını anlamak için bilişsel süreçlerden yararlandığını, ancak bu süreçleri NG'li akranları kadar sık kullanmadıklarını göstermişlerdir. Whitaker, Simpson ve Roberson (2017) ise bir araştırmada düşük işlevli OSB'li çocuklarının üç farklı (yüksek, orta ve hafif) yoğunluktaki kızgın ve mutlu yüz ifadelerini sınıflama becerilerini özel eğitime ihtiyacı olan

ve olmayan akranları ile kronolojik ve zihinsel yaşa dayalı olarak eşleştirerek incelemişlerdir. Araştırmacılar hafif yoğunluktaki kızgın olma durumunu sınıflandırmada OSB'li grubun daha fazla hata yaptığını bulgularken, mutlu olma durumuna yönelik böyle bir farklılaşma bulgulanmamıştır. Bu bulgular çok temel duygu kategorilerinin yapısındaki farklılıklar ile ilişkili olarak OSB'li çocuklardaki atipik yüz işleme süreçlerinin göstergesi olarak yorumlanabilir. Eack, Mazefsky ve Minshew (2015) ise daha büyük OSB'li bireylerin yüz ifadelerinden duyguları yorumlama becerilerini inceledikleri bir araştırmada OSB'li bireylerin duygu durumlarını yansıtan yüzleri, nötr yüzlerden ayırmakta zorlandıklarını göstermişlerdir. Araştırmanın oldukça dikkat çeken bulguları ise OSB'li bireylerin mutlu yüzleri nötr yüz olarak yorumlaması ve normal katılımcılar ile karşılaştırıldığında nötr yüzlere daha çok negatif anlam yüklemesidir. Araştırmacılar OSB'li bireylerin nötr yüz ifadelerine aşırı duygu atfetmelerinin OSB'li bireylerin iletişimde ve duygusal zekada sergiledikleri sınırlılıklar ile ilişkili olduğunu rapor etmişlerdir. Bu bulgular aynı zamanda kronolojik yaşta ilerlemelere karşın OSB'li bireylerin duyguları yansıtan yüz ifadelerinin farkına varmada ve bu yüz ifadelerine uygun sözel etiketi kullanarak karşıdaki kişiye aktarmada zorlandıklarının göstergesi olarak da kabul edilebilir. Da Fonseca ve diğerleri (2009) yüksek işlevli OSB'li çocuklar ile yaptıkları bir araştırmada katılımcılara duygu durumlarına uygun karşı tepkiyi yansıtan bölümlerin fotoğraflarda maskelendiği ve günlük yaşamda sıklık ile karşılaşılan dört temel nesnenin kullanımı sırasında kullanılan nesnenin maskelendiği fotoğraflar sunmuşlardır. Araştırmacılar katılımcıların bağlamsal ipuçlarını kullanarak fotoğraflarda maskelenen dört temel duyguyu belirleme becerilerini incelemişlerdir ve OSB'li bireylerin bağlamsal ipuçlarını kullanarak, maskelenen objeleri belirlemede başarılı olduklarını, fakat bağlamsal ipuçlarını kullanarak dört temel duyguyu belirlemede başarısız olduklarını rapor etmişlerdir. Aslında yüksek işlevli OSB'li bireylerin dahi normal gelişim gösteren akranlarının erken dönemlerde sergiledikleri dört temel duyguyu etiketlemede sınırlılıklar sergilemeleri, OSB'li bireylerin duyguları ve bu duygulara eşlik eden yüz ifadelerini işlemelemede yaşadıkları zorlukların önemli bir göstergesidir.

OSB'li çocukların diğer insanlara verdikleri duygusal tepkilerin bir diğer önemli boyutu ile ilişkili olarak, Samson ve diğerleri (2013) duygu düzenleme problemleri ile OSB'nin üç temel özelliği (takınaklı davranış, sosyal etkileşim iletişim problemleri ve atipik duyuşsal özellikler) arasındaki ilişkiyi, OSB'li ve NG'li çocukların ebeveynlerinin Duygu Bozuklukları İndeksine verdikleri cevaplar aracılığıyla incelemişlerdir. Çalışma sonunda araştırmacılar OSB'li çocukların duygu temelli tepkilerinin NG'li akranlarına göre ciddi düzeyde duygu düzenleme problemlerine işaret ettiğini, ayrıca bu duygu düzenleme problemlerinin OSB'nin temel semptomlarıyla bütünüyle ilişkili olmakla birlikte büyük oranda da tekrarlayıcı davranış örüntüleri ile ilişkili olduğunu göstermişlerdir. Araştırmacılar tekrarlı davranışların duygu düzenleme süreçlerini yönetmeye engel olabileceği gibi duygu düzenlemedeki yetersizliklerin de tekrarlayıcı davranışları tetikleyebileceğini ifade etmişlerdir.

Alan yazında OSB'li çocukların duygu temelli tepkilerini, OSB'li çocuklarının ebeveyn görüşlerine ya da ebeveyn etkileşimine dayalı gözlemlerle değerlendiren çalışmalara da rastlamak mümkündür. Örneğin Bieberich ve Morgan (2004) iki yıl süren boylamsal bir çalışmada OSB'li ve down sendromlu çocukların duygu düzenleme ve duygularını ifade etme becerilerini izlemişlerdir. Çalışma sonunda araştırmacılar OSB'li grubun down sendromlu gruba göre özellikle pozitif duyguları ifade etme, duyguları düzenleme ve duyguları paylaşma boyutlarında anlamlı derecede düşük puan aldıklarını, ayrıca değerlendirmeler arasında geçen süre içinde ise OSB'li grubun duygu düzenleme, duyguları paylaşma ve ifade etmede de daha az gelişim gösterdiklerini rapor etmişlerdir. Samson ve diğerleri (2015) ise bir başka çalışmada OSB'li çocuk ve yetişkinlerin uyumsuz davranışları, duygu düzenleme ve duygu temelli deneyimlerini NG'li akranları ile karşılaştırmışlardır. Çalışma sonunda OSB'li çocukların ebeveynleri NG'li çocukların ebeveynlerine oranla çocuklarının kendi olumsuz duygularını düzenlemede sınırlılıklar gösterdiklerini, dolayısıyla çocuklarının negatif duyguları ifade ederken daha fazla uyumsuz davranışlar sergilediklerini belirtmişlerdir. Bir başka çalışmada

Jhonson, Filliter ve Murphy (2009) OSB'li çocuk ve yetişkinlerle NG'li çocuk ve yetişkinlerin öz değerlendirme sonuçları ve ebeveyn değerlendirme sonuçlarını inceleyerek çocukların empati becerilerini karşılaştırmışlardır. Sonuç olarak OSB'li çocuğu olan ebeveynlerin çocuklarının empati becerilerinin sınırlı olduğunu ifade ettiklerini OSB'li çocukların görüşlerinin ise ebeveynlerinden anlamlı derecede farklılaştığını, NG'li çocuklar ve ebeveynlerinin görüşleri arasında ise bir fark olmadığını göstermişlerdir. Araştırmacılar OSB'li ve NG'li çocukların ebeveynlerinin görüşleri arasındaki bu farkı OSB'li çocuklarla yaşayan ebeveynlerin daha fazla gözlem yapma ve OSB'nin semptomlarına ilişkin daha hassas olmalarına bağlamışlardır.

Tüm bu çalışmaların yanı sıra OSB'li çocukların duygu temelli tepkilerinin genel olarak varsayıldığı kadar tek düze ve yetersiz olmadığını savunan çalışmalara da alanyazında mevcuttur (Capps, Kasari, Yirmiye & Sigman, 1993; Scheeren, Koot, Mundy, Mous & Begeer, 2013). Schreen ve diğerleri (2013) yaptıkları bir araştırmada okul çağındaki yüksek işlevli OSB'li çocukların duyguları anlama ve ifade etme ile ilişkili empatik yanıt verme düzeyleri ile NG'li çocukların empatik yanıt verme düzeylerini ebeveyn görüşleri ve yapılandırılmış gözlemler ile karşılaştırmışlardır. Araştırmacılar yapılandırılmış gözlem sonuçlarında OSB'li çocukların tanımadıkları bir bireyin duygusal tepkilerine NG'li akranları ile benzer düzeyde yanıtlayıcılık gösterdiklerini bildirmişlerdir. Ancak aynı çalışmanın ebeveyn görüşleri ile ilgili kısmında OSB'li çocuğa sahip ebeveynler, çocuklarının empatik yanıtlayıcılık düzeylerinin düşük olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmacılar NG'li grupla OSB'li grubun yapılandırılmış gözlem sonuçlarının benzer olmasını yaş, bilişsel düzey ve OSB'den etkilenme düzeyiyle ilişkilendirirken, OSB'li grupta bulunan katılımcıların da kendi içlerinde yaşla doğru orantılı olarak empatik yanıtlayıcılık düzeylerinin arttığını belirtmişlerdir. Bu çalışma bulgularıyla benzer olarak Capps ve diğerleri (1993) yaptıkları bir araştırmada zihinsel yetersizliği olmayan okul öncesi dönemdeki OSB'li çocuklarla NG'li akranlarının yapılandırılmış video kayıtlarındaki kişilerin duygu ifadelerine verdikleri duygusal tepkilerinin benzer olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ancak OSB'li çocukların ebeveynleri çocuklarının negatif duygularını daha fazla ifade etme eğiliminde olduklarını ve duyguları karmaşıktıkça çocuklarının sözel olmayan ifade yöntemlerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Araştırmacılar, ebeveynlerin bu ifadesine dayanarak yoğunlukla negatif de olsa OSB'li çocukların da NG'li çocuklar kadar duygularını ifade ettiklerini vurgulamışlardır. OSB'li çocukların duygu temelli tepkilerinin NG'li akranları ile benzer olduğunu savunan çalışmaların sonuçları da OSB'li çocukların duygusal tepkilerinde bilişsel becerilerin önemli olduğuna işaret etmektedir. Öte yandan duygular ile ilişkili alanyazındaki çalışmaların çoğunlukla OSB'den farklı düzeyde etkilenmiş katılımcıları içermemesi, özellikle de OSB'den ciddi düzeyde etkilenmiş çocuklara yönelik bulguların yeteri kadar olmayışı önemli bir sınırlılıktır.

Alanyazında OSB'li bireylerin NG'li bireyler ile karşılaştırıldığı pek çok araştırmada grupların; kronolojik yaş eşlemesi, bilişsel yaş eşlemesi ve ya dil yaşı eşlemesi yapılarak oluşturulduğu görülmektedir. Araştırmacılar açısından alan yazın incelenirken karşılaştırma grubunun hangi ölçüt temel alınarak oluşturulduğu dikkat edilmesi gereken önemli noktalardan biridir. Örneğin Farran, Branson ve King (2011) farklı bir uygulama süreci kullanarak OSB'li bireylerin duygulara yönelik farkındalıklarını değerlendirme amacıyla bir çok duygu durumunun yer aldığı görseller arasından hedef duygu durumuna (korku, öfke, üzgün, mutlu, iğrenme ve şaşırma) belirleme sürelerini incelemişlerdir. Araştırmacılar yüksek işlevli OSB'li grubun NG'li akranları ile kronolojik yaşa dayalı olarak eşleştirilerek karşılaştırıldığında korku, öfke ve üzgün yüz ifadelerini daha uzun sürede belirlediklerini, dil becerilerine dayalı olarak eşleştirildiğinde ise farklılaşmanın olmadığını, mutlu, iğrenme ve şaşırma duygu durumlarında ise gruplar arasında bir farklılaşma olmadığını rapor etmişlerdir.

Alanyazın incelenirken OSB'li bireylerin duygusal tepkilerinin, diğer insanların duygu durumlarına verdikleri tepkiler ve kendi duygu durumlarını etiketlemeleri alanlarının

farklılığını gözönüne alarak incelemek te önemli kabul edilmektedir. Duygusal tepkilerin her iki botutu ile ilişkili bir araştırmada Thaler ve diğerleri (2017) yetişkin OSB'li bireylerin duyuşaal ve duygusal olarak acıyı kendilerinde ve başkalarında değerlendirmelerini incelemişlerdir. Katılımcıların acı duyarlılıkları dört farklı şiddetteki elektrikli acı uyarımı yapılarak değerlendirilirken, diğerlerinin acılarının duygusal olarak yorumlanması aynı dört farklı acı seviyesini yansıtan dinamik yüz ifadeleri ile değerlendirilmiştir. Araştırmada kontrol grubu ile karşılaştırıldığında, OSB'li bireylerin tüm şiddet düzeylerinde kendi acılarını diğerlerinin acılarından daha yoğun olarak yorumladıkları bulgulanmıştır. Araştırmacılar bu bulgulara dayalı olarak OSB'li bireylerin duyguları yorumlamada sergiledikleri sınırlılıkların diğerlerinin duygularını yorumlama ile ilişkili olduğunu vurgularken, OSB'li bireylerin kendi duygularını yorumlamada sınırlılık sergilediklerine yönelik bir kanıt olmadığını rapor etmişlerdir. Ancak bu araştırmının yalnızca acı duygu durumu ile ilişkili olması ciddi bir sınırlılıktır.

OSB'li bireylerin duygu temelli tepkilerine ilişkin alanyazında bu çocukların farklı duygu durumlarına verdikleri tepkilerin sınırlılıklarına işaret eden çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Bieberich & Morgan, 2004; Johnson vd., 2009; Rieffe vd., 2000; Samson vd., 2013; Samson vd., 2015). Duyguları ifade etme, başkalarının duygularını anlama ve uygun tepki vermede yaşanan sınırlılıklar OSB'nin temel semptomlarından olmasına karşın bu yetersizliğe yaş, bilişsel düzey gibi bireysel farklılıkların etkisini açık olarak yordamak alan yazındaki farklı görüşleri savunan çalışmalar incelendiğinde oldukça güçleşmektedir (Capps vd., 1993; Harms, Martin & Wallace, 2010; Scheeren vd., 2013; Uljarevic & Hamilton, 2013). Örneğin Harms ve diğerleri (2010) yaptıkları bir derleme çalışmasında NG'li çocuklarda yaşın ilerlemesi ile beraber duyguları anlama becerisinin arttığını vurgularken, OSB'li bireylerde bu bilgiyi genellemenin güç olduğunu belirtmişlerdir. Bu güçlüğün temel olarak, yapılan araştırmalara katılımcı olan OSB'li çocukların hep küçük yaş grubu çocuklar olması ve yetişkinlerle yapılan çalışmaların ise yüksek işlevli ve zihinsel yetersizlikten etkilenmeyen yetişkin OSB'liler ile olmasından kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Uljarevic ve Hamilton (2013) ise duyguları anlama becerisindeki yetersizliğin OSB'li bireylerin yaştan bağımsız olarak sergiledikleri ortak özellikleri olduğunu açıklamışlardır.

Alanyazında OSB'li çocuklarda genel olarak duygu temelli tepkilere yönelik çalışmaların pek çoğunun yüksek düzeyde kontrolün sağlandığı laboratuvar ortamlarında gerçekleştirilen deneysel uygulamalar ve standardize edilmiş ölçekler uygulanarak elde edilen ebeveyn raporlarına dayalı bulgular olduğu görölmektedir. Ancak ebeveyn görüşmeleri ile elde edilecek derinlemesine bilgiye, her iki araştırma yöntemiyle de ulaşamadığı dikkat çekicidir. Genel olarak alanyazın incelendiğinde, OSB'li çocuğa sahip ebeveynlerin görüşlerinin incelendiği nitel araştırmaların, ebeveynlerin karşılaştığı zorluklar ve sosyal destek algıları (Meral ve Cavkaytar, 2012; Nealy, O' Hare, Powers & Swick, 2012; Özkubat, Özdemir, Gürel-Selimoğlu ve Töret, 2014), tanı ve nedenlerine ilişkin algıları (Gürel-Selimoğlu, Özdemir, Töret ve Özkubat, 2014; Mercer, Creighton, Holden & Lewis, 2006; Töret, Özdemir, Gürel-Selimoğlu ve Özkubat, 2014), problem davranışlar, günlük yaşam özellikleri ve oyun etkileşimleri (Töret, Özdemir, Gürel-Selimoğlu ve Özkubat, 2014), çocukların sosyal uyumları (Gray, 2002) üzerine odaklandığı dikkat çekmektedir. Buna karşın, OSB'li çocuğa sahip ebeveynlerin çocuklarının kendi duygularını ve ebeveynlerinin duygu durumlarını anlamaları ve verdikleri tepkilere ilişkin düşüncelerinin niteliksel olarak derinlemesine incelendiği araştırmaların sayısının son derece sınırlı olduğu görölmektedir. Oysa çocukların kendi duygu temelli tepkileri ve çevrelerindeki diğer insanların duygularına verdikleri tepkiler en çok birincil bakım verenleri tarafından gözlenmektedir. Bununla birlikte ciddi düzeyde OSB'den etkilenen çocukların bu becerilerinin laboratuvar ortamlarında gözlenmesi ise güç bir araştırma alanı olarak kabul edilmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada OSB'li çocuğa sahip olan ebeveynlerin çocuklarının kendi duygularını ve ebeveynlerinin duygu durumlarını anlamaları ve verdikleri tepkilere ilişkin görüşlerinin derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır. Ciddi düzeyde OSB'li çocukların ebeveynlerinin görüşlerinin derinlemesine incelenmesi, sadece

OSB'li çocukların sınırlılıklarının daha iyi anlaşılması açısından değil, çocuklarının farklı günlük etkileşimlerde duygularını ifade etme ve başkalarının duygularını anlama becerileri ile ilgili çocukları en yakından tanıyan kişilerden kapsamlı bilgi alınmasına olanak vermesi açısından da önemlidir. Çalışma sonunda elde edilecek bilginin alan yazına ilerideki nitel araştırmalara yeni problem durumları tanımlama açısından da niteliksel katkılar sunması beklenmektedir. Bu kapsamda bu çalışmada, OSB'li çocukların kendi duygularını ifade etme, ebeveynlerinin duygu durumlarını anlama ve ebeveynlerinin duygularına verdikleri tepkiler hakkında ebeveyn görüşleri incelenmiştir.

YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

OSB'li çocuğa sahip ebeveynlerin, çocuklarının kendi duygu durumlarını ifade etme, anne ve babalarının duygu durumlarını anlama ve onların duygu durumlarına verdikleri tepkileri hakkındaki görüşlerinin incelendiği bu araştırmada ebeveynlerin ilgili sorulara ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla, nitel araştırma modellerinden olgubilim araştırma deseni uygulanmıştır. Olgubilim; bireysel evrenin araştırılmasını amaçlayan temelini kişisel deneyimlerin oluşturduğu bir yaklaşımdır. Olgubilimsel araştırmalarda kişisel deneyimlerden yola çıkıldığı için elde edilen bilginin genellenmesi amacı güdülmemektedir. Bunun yerine olgubilimsel araştırmalar bir konu hakkında bireylerin tecrübelerine dayalı olarak daha derin bilgi sağlamayı amaçlamaktadırlar (Baş ve Akturan, 2013).

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmada, OSB'li çocuğa sahip ve birincil bakım veren durumundaki 16 ebeveyn ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma Gazi Üniversitesi, Öğrenme Gelişim Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde (ÖGEM) yapılan araştırma duyurusuna katılmaya gönüllü olan aileler ile yürütülmüştür. Çalışma grubuna dahil olan ebeveynlerin çocuklarının, devlet hastaneleri veya üniversitelerin çocuk psikiyatri bölümlerinden OSB tanısı almış olmaları, Gilliam Otistik Bozukluk Değerlendirme Ölçeği Türkçe Versiyonu-2 ye göre ağır düzeyde OSB özellikleri göstermeleri, ayrıca takvim yaşlarının 5-12 yaş aralığında olması, ebeveynlerin ise a) OSB'li çocukları ile yaşam deneyimleri hakkında birincil bilgi kaynağı olmaları ve b) çalışmaya katılmaya gönüllü olmaları araştırmacının çalışma grubunu oluşturmaya yönelik temel seçim ölçütleri olarak belirlenmiştir. Bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturan ve belirlenen araştırma ölçütlerini karşılayan ebeveynlerden 16'sı Ankara ili merkezi ve ilçelerinde yaşayan ailelerdir. Ebeveynlerin 12'sini anneler, 4'ünü ise babalar oluşturmuştur. Çalışma grubuna dahil olan ebeveynlerin çocuklarının yaşları 5 ila 12 arasında değişmektedir ve 1 kız 15 erkek OSB'li katılımcıdır.

2.3. Veri Toplama Süreci

Araştırmada, ebeveynlerin görüşlerini elde etmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşmelerde kullanılmak ve OSB'li çocukların kendi duygu durumlarını anlama ve ifade etme yollarını belirlemek ve anne babalarının duygularına verdikleri tepkilerini anlamak üzere uzmanlar grubu görüşü alınarak yarı yapılandırılmış açık uçlu sorulardan oluşan bir görüşme formu hazırlanmıştır. Soruların hazırlama sürecinde soruların açık ve anlaşılır olmasına dikkat edilmiştir. Aşağıda uzman görüşleri doğrultusunda oluşturulan formda yer alan sorular yer almaktadır.

Tablo 1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

Sorular
1) Çocuğunuz üzüldüğünde neler yapar?
2) Çocuğunuz en çok nelere üzülür?
3) Çocuğunuz mutlu olduğunda neler yapar?
4) Çocuğunuz en çok nelere mutlu olur?
5) Çocuğunuz siz üzüldüğünüzde neler yapar?
6) Çocuğunuz siz mutlu olduğunuzda neler yapar?

Araştırma sorularının belirlenmesinden sonra araştırmada katılımcı olarak yer alan 16 ebeveyn ile birebir görüşme yapılmıştır. Yüz yüze gerçekleştirilen bu görüşmelerin öncesinde, katılımcılara yapılması planlanan araştırmanın konusu, amacı ve araştırma planı hakkında yazılı ve sözlü bilgi verilmiştir. Katılımcılara, ses kaydı yapılacağı, kaydın sadece araştırmacılar tarafından dinleneceği, araştırma sonuçlarının yürütülen bilimsel çalışma dışında kullanılmayacağı, çocukları ve kendilerine ait olan kişisel bilgilerinin araştırmada gizli tutulacağı ve araştırmadan çekilme haklarının saklı olduğu vurgulanarak, ebeveyn izin onayı formunu imzalamaları istenmiştir. Ebeveynler ile tüm görüşmeler rahat bir görüşme ortamında Gazi Üniversitesi, ÖGEM Araştırma Merkezinde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ortalama olarak 30 dakika sürmüştür ve ebeveynlerin uygun gördüğü saatlerde yapılmıştır. Ebeveynler tarafından verilen cevaplar kendilerine önceden bildirilerek ses kaydı alınarak kaydedilmiştir. Görüşme esnasında ebeveynlere sorular sorulmuş ve kendilerinden cevaplamaları istenmiştir. Ebeveynin verdiği cevap, sorulan soruya uygun ya da tatmin edici değilse uygulamacı tarafından daha doğru ve derinlemesine bilgi almak amacıyla ek sorular sorularak ebeveynin cevabına ilişkin örnekler vermesi sağlanmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmacıların ebeveynler ile yürüttükleri yarı-yapılandırılmış görüşmelerin yazılı dökümleri, görüşmelerin elde edildiği ses/video kayıtları üzerlerinde herhangi bir düzeltme yapılmadan, ebeveynler tarafından ifade edildiği şekliyle yazıya dökülmüştür. Yazılı dökümler üzerinde, tekrarlı okuma yapılması ve notlar alınması ile katılımcı görüşlerini yansıtan ön temalar oluşturulmuştur. Veri analizi süreci boyunca, görüş birliği sağlanarak oluşturulan temalar üzerinden, verilerin betimsel analizleri yürütülmüştür. Betimsel analizler, araştırmacılar tarafından birbirinden bağımsız olarak değerlendirilmiş ve veri analizi boyunca araştırma grubunda bulunan araştırmacıların görüş alışverişi sonucunda elde edilen görüş birliği ile güvenilirliği sağlanmıştır.

Araştırmada iç geçerliği sağlamak için; üye kontrolü ve uzman incelemesine başvurulmuştur. İlk basamakta formlarda yer alan sorulara, araştırma verilerine ve yorumlarına ilişkin üye kontrolleri yapılmıştır. Bu bağlamda iç geçerliği sağlamaya yönelik, katılımcıların %25'ine (4 ebeveyn), verilerin analizinden sonra, ulaşılan sonuçlar ve araştırmacılar tarafından yapılan yorumlar gösterilerek, katılımcıların teyidi sağlanmıştır. Böylece mevcut çalışmaya ilişkin olası yanlış anlaşılma ve araştırmacıların ön yargılarının çalışma sonuçlarını etkilemesinin önüne geçildiği gibi katılımcıların kendi ifadelerine ilişkin öz algıları ve perspektiflerinin de daha yakından ve doğru anlaşılması sağlanmıştır. Katılımcı ebeveynlere elde edilen ön bilgilerin sunulması sonucunda, bu bilgilerin ebeveynlerin OSB' li çocuklarının duygu temelli tepkilerine ilişkin görüşleri ile uyduğu sonucuna varılmıştır. İç geçerliği sağlamak için ayrıca uzman görüşlerine başvurulmuştur. Bu bağlamda araştırmada elde edilen bilgiler ve bu bilgiler doğrultusunda ulaşılan sonuçlar ve araştırmacılar tarafından yapılan yorumlar, bir alan uzmanına incelemesi için sunulmuş ve uzman onayı alınmıştır. Uzmanın yaptığı inceleme sonucunda analiz yaklaşımları, ulaşılan sonuçlarla arasında kurulan ilişkilerin tutarlı olduğu belirlenmiştir.

BULGULAR

Araştırma kapsamında OSB’li çocuğa sahip ebeveynlerin; görüşme formunda yer alan sorulara verdikleri yanıtların analiz edilmesi sonucunda, çocuklarının en çok hangi durumlarda mutlu olduğu ve üzüldüğü, kendi duygularını nasıl ifade ettikleri ve ebeveynlerinin mutlu ve üzgün duygu durumlarına nasıl tepki verdiklerine ilişkin görüşleri analiz edilmiştir.

3.1. OSB’li Çocuklarının En Çok Nelere Üzüldüğüne İlişkin Ebeveyn Görüşleri

“Çocuğunuz en çok nelere üzülür?” sorusuna verilen yanıtların analiz edilmesi sonucunda ortaya çıkan ebeveyn görüşleri Tablo 2’ de verilmiştir.

Tablo 2. Ebeveynlere Göre OSB’li Çocuklarının En Çok Üzüldüğü Durumlar

Cevaplar	N	%
İstediğini elde edememe durumunda.	9	36
Kendisine kızıldığı ve/ veya başkasına kızıldığı durumlarda	4	16
Sevdiği kişilerden ayrıldığı durumlarda	2	8
İstemediği bir durumla karşılaşması durumunda	1	4
Annesini üzdüğü durumlarda	1	4
Başarısız olduğu durumlarda	1	4
Rutinleri bozulduğu durumlarda	1	4
Sosyal olaylara (savaşlar v.b)	1	4
Kendisine yalan söylendiği zamanlarda	1	4
Kendisine verilen söz tutulmadığı zamanlarda	1	4
Haksızlığa uğradığı durumlarda	1	4
Arkadaşları tarafından dışlandığında	1	4
Üzüldüğü şeyler değişkenlik gösteriyor	1	4

Tablo 2’de görüldüğü gibi “Çocuğunuz en çok nelere üzülür?” sorusuna ebeveynler 13 farklı temada, toplamda 25 cevap vermiştir. Ebeveynlerin çoğunluğu (% 36) “İstediği bir şeyi elde edemediği durumlarda” olduğunu ifade ederken, bazı ebeveynlerin (% 16) “Kendisine ve/ veya başkasına kızıldığı durumlarda”, bazı ebeveynlerin ise (% 8) “Sevdiği kişilerden ayrıldığı durumlarda” yanıtını verdiği dikkat çekmiştir. “Çocuğunuz en çok nelere üzülür?” sorusuna verilen diğer yanıtlar ise “İstemediği bir durumla karşılaşması durumunda” (% 4), “Annesini üzdüğü durumlarda” (% 4), “Başarısız olduğu durumlarda” (% 4), “Rutinleri bozulduğu durumlarda” (% 4), “Sosyal olaylara (savaşlar v.b)” (% 4), “Kendisine yalan söylendiği zamanlarda” (% 4), “Kendisine verilen söz tutulmadığı zamanlarda” (% 4), “Haksızlığa uğradığı durumlarda” (% 4), “Arkadaşları tarafından dışlandığında” (% 4), ve “Üzüldüğü şeyler değişkenlik gösteriyor” (% 4) olmuştur.

Yanıtlara ayrıntılı olarak bakıldığında ,örneğin bir ebeveynin “*Yani... istemediği bir şey olduğunda çok üzüyor. Mesela bir çizgi filmi uzun süre izlemek istiyor, ben de hani bu kadarı yeterli dediğim zaman üzülebiliyor...*” yanıtını verdiği görülürken, bir başka ebeveynin ise “*....Nelere üzülür... işte hani mesela arkadaşıyla, arkadaşlarının arasına katılmak ister. Bazen olmuyor, yapamıyor ya da karşıdaki tepki vermiyor. Bir iki üç dört... Ondan sonra üzülmeye*

başlıyor, sıkılmaya başlıyor. Orada çok çok üzgün oluyor gerçekten...” yanıtını verdiği görülmektedir.

3.2. OSB’li Çocukların Üzüntülerini İfade Etme Biçimlerine İlişkin Ebeveyn Görüşleri

“Çocuğunuz üzgün olduğunda neler yapar?” sorusuna verilen yanıtların analiz edilmesi sonucunda ortaya çıkan ebeveyn görüşleri Tablo 3’ de verilmiştir.

Tablo 3. Ebeveynlere Göre OSB’li Çocuklarının Üzgün Olduğunda Sergiledikleri Davranışlar

Cevaplar	N	%
Ağlama	13	54, 1
Sözel olarak üzüntüsünü belirtme	3	12, 5
Öfke nöbeti geçirme ve/ veya kendine zarar verme	2	8, 3
Bağırma	2	8, 3
Sinirlenme	1	4, 1
İzole olma	1	4, 1
Ekolalik konuşma yapma	1	4, 1
Sözel olarak üzüntüsünü belirtmenin yanı sıra ağlama	1	4, 1

Tablo 3’te görüldüğü gibi “Çocuğunuz üzgün olduğunda ne yapar?” sorusuna 16 ebeveyn 8 farklı temada, toplamda 24 cevap vermiştir. Verilen yanıtlar incelendiğinde, ebeveynlerin çoğunluğu (% 54, 1) “Ağlar” yanıtını vermiştir. Diğer yanıtlar incelendiğinde yanıtların % 12, 5’ ini “Üzgün olduğunu söyler” , % 8, 3’ ünü “Öfke nöbeti geçirir ya da kendisine zarar verir” , %8, 3’ ünü “Bağırır” oluşturmuştur.“ Çocuğunuz üzgün olduğunda ne yapar? “ sorusuna verilen diğer cevaplar ise “Sinirlenir” (%4, 1), “İzole olur” (%4, 1), “Ekolalik konuşma yapar” (%4, 1), “ Sözel olarak üzgün olduğunu söyler ve ağlar” (%4, 1) oluşturmuştur. Soruya bir ebeveyn “... *A. ’nın daha çok gözleri sulanır, oturur ağlar hatta şey yapar oğlum ağlama dediğim zaman “Biraz ağlayım da rahatlayım” der, onu da söyler...*”yanıtını verirken . Diğer bir ebeveyn ise “ *Hayır istemiyorum deyip ağlamaya başlar. Üzgünlüğünü o şekilde gösterir...*” yanıtını vermiştir.

3.3. OSB’li Çocuklarının En Çok Nelere Mutlu Olduğuna İlişkin Ebeveyn Görüşleri

“Çocuğunuz en çok nelere mutlu olur?” sorusuna verilen yanıtların analiz edilmesi sonucunda ortaya çıkan ebeveyn görüşleri Tablo 4’ te verilmiştir.

Tablo 4. Ebeveynlere Göre OSB’li Çocuklarının En Çok Mutlu Olduğu Durumlar

Cevaplar	N	%
İstedığı/ sevdiği bir şeyi yaptığı ya da elde ettiği durumlarda	14	60, 8
Kendisini sevindiren sürprizler yapıldığı durumlarda	3	13
Eve misafir geldiği durumlarda	2	8,6
Sosyal ilgi elde ettiği durumlarda	1	4,3
Başarılı olduğu durumlarda	1	4,3
Ailesiyle birlikte etkinlik yaptığı durumlarda	1	4,3
Sosyal kabul gördüğü durumlarda	1	4,3

Tablo 4'te görüldüğü gibi "Çocuğunuz en çok nelere mutlu olur?" sorusuna 16 ebeveyn 7 farklı temada, toplamda 23 cevap vermiştir. Verilen yanıtlar incelendiğinde, ebeveynlerin çoğunluğu (%60,8) "İstediği/ sevdiği bir şeyi yaptığı ya da elde ettiği durumlarda (istenen etkinliği, yapma ya da yiyeceği, nesneyi elde etme)" çocuklarının mutlu olduğunu ifade etmiştir. Diğer yanıtlar incelendiğinde yanıtların % 13' ünü "Kendisini sevindiren sürprizler yapıldığı durumlarda", % 8,6'sını "Eve misafir geldiği durumlarda" oluşturmuştur. Çocuğunuz en çok nelere mutlu olur sorusuna verilen diğer cevaplar ise "Sosyal ilgi elde ettiği durumlarda" (%4,3), "Başarılı olduğu durumlarda" (%4,3), "Ailesiyle birlikte etkinlik yaptığı durumlarda" (%4,3) ve "Sosyal kabul gördüğü durumlarda" (%4,3) olmuştur.

Soruya verilen yanıtlar ayrıntılı olarak incelendiğinde örneğin bir ebeveynin "Nelere mutlu oluyor... İstediği şeyler alındığında mutlu oluyor." Şeklinde yanıt verirken Bir başka ebeveynin ise ".....seviniyor. Yani bir yere çok gitmek istiyorsa oraya götürüyorsak, sarılır..." yanıtını verdiği görülmektedir.

3.4. OSB'li Çocukların Mutluluklarını İfade Etme Biçimlerine İlişkin Ebeveyn Görüşleri

"Çocuğunuz mutlu olduğunda neler yapar?" sorusuna verilen yanıtların analiz edilmesi sonucunda ortaya çıkan ebeveyn görüşleri Tablo 5' te verilmiştir.

Tablo 5. Ebeveynlere Göre OSB'li Çocuklarının Mutlu Olduğunda Sergiledikleri Davranışlar.

Cevaplar	N	%
Gülme	5	21, 7
Sözel olarak mutluluğunu belirtme	5	21, 7
Sosyal olarak mutluluğunu belirtme	5	21, 7
Heyecanlı davranışlar sergileme	5	21, 7
Aşırı hareketlenme	2	8, 6
Çevresine zarar verici hareketler sergileme	1	4, 3

Tablo 5'te görüldüğü gibi "Çocuğunuz mutlu olduğunda neler yapar ?" sorusuna 16 ebeveyn 6 farklı temada, toplam 23 cevap vermiştir. Verilen yanıtlar incelendiğinde, ebeveynlerin çoğunluğu "Sözel olarak mutluluğunu belli eder." (% 21) "Sosyal olarak mutluluğunu belli eder (Sarılma, öpme)" (% 21) ve "Heyecanlı davranışlar sergiler" yanıtlarını vermiştir. Örneğin bir ebeveyn, "... Yüzünde bir gülücük oluyor. Basitçe; "Mutluyum ben" diyor." yanıtını verirken, diğer bir ebeveyn ise, "..... Mesela bir dondurma istedi. Dondurmayı gittin aldın. Teşekkür eder, öper..." yanıtını vermiştir.

3.5. Ebeveynleri Mutlu Olduğunda OSB'li Çocukların Verdikleri Tepkilere İlişkin Ebeveyn Görüşleri

"Çocuğunuz siz mutlu olduğunuzda neler yapar?" sorusuna verilen yanıtların analiz edilmesi sonucunda ortaya çıkan ebeveyn görüşleri Tablo 6' da verilmiştir.

Tablo 6. Ebeveynlere Göre OSB'li Çocuklarının Ebeveynleri Mutlu Olduğunda Sergiledikleri Davranışlar

Cevaplar	N	%
Duyguya eşlik etme	9	45
Sarılma, öpme	4	20
Nedenini sorma	4	20
Heyecanlı davranışlar sergileme	1	5
Tepkisiz kalma	1	5
Bilinmezlik	1	5

Tablo 6’da görüldüğü gibi “Çocuğunuz siz mutlu olduğunuzda neler yapar?” sorusuna ebeveynler 6 farklı temada, toplam 20 cevap vermiştir. Verilen yanıtlara bakıldığında, ebeveynlerin çoğunluğu (% 45) “Mutluluğuma eşlik eder.” yanıtını vermiştir. Diğer yanıtlar incelendiğinde yanıtların %20’ sini sarılma, öpme gibi sosyal ya da sözel davranışlar sergileme, %20’ sini “Anne ya da babasının mutluluğunun nedenini sorma” oluşturmuştur. “Siz mutlu olduğunuzda çocuğunuz ne yapar?” sorusuna verilen diğer cevaplar ise “Tepkisiz kalır ” (%5), “Heyecanlı davranışlar sergiler “ (%5) ve “Çocuğumun ben mutlu olduğumda ne tepki verdiğinin farkında değilim” (Bilinmezlik) (%5) olmuştur.

Soruya verilen cevapla ayrıntılı olarak incelendiğinde, örneğin bir ebeveyn, ‘... *Benim tepkimi anlar, mesela mutlu olduğumda “Anne neden mutlusun?” diye sorar. O da mutlu olur güler, sen böyle yaptığın için mutluyum dersem mesela çok sevinir...*’ yanıtı verirken, bir başka ebeveynin ise, ‘... *Yani ben ona anlatıyorum şundan mutluyum, şöyle bir şeyimiz oldu çok güzel A. diye anlatıyorum ama benim verdiğim her tepkiye o da aynı tepkiyi vermiyor ama fark ediyor. Yani mutlu olduğumda fark ediyor, merak edip geliyor...*’ yanıtını verdiği görülmektedir.

3.6. Ebeveynleri Üzgün Olduğunda OSB’li Çocukların Verdikleri Tepkilere İlişkin Ebeveyn Görüşleri

“Çocuğunuz siz üzgün olduğunuzda neler yapar?” sorusuna verilen yanıtların analiz edilmesi sonucunda ortaya çıkan ebeveyn görüşleri Tablo 7’ de verilmiştir.

Tablo 7. Ebeveynlere Göre OSB’li Çocuklarının Ebeveynleri Üzgün Olduğunda Sergiledikleri Davranışlar

Cevaplar	N	%
Nedenini sorma	6	31,5
Sözel olarak teselli etme	6	31,5
Sarılma	2	10,5
Tepkisiz kalma	2	10,5
Duyguya eşlik etme	1	5,2
Özür Dileme	1	5,2
Uzaklaşma	1	5,2

Tablo 7’de görüldüğü gibi “Çocuğunuz siz üzgün olduğunuzda neler yapar?” sorusuna ebeveynler 7 farklı temada, toplam 19 cevap vermiştir. Verilen yanıtlara bakıldığında, ebeveynler çoğunlukla (% 31) “Teselli eder” (sarılma, öpme ya da sözlü olarak teselli etme) ve “Anne ya da babasının üzüntüsünün nedenini sorma” (%31) yanıtlarını vermişlerdir. Diğer yanıtlar incelendiğinde yanıtların %10, 5’ ini “Tepkisiz kalma” oluşturmuştur. “Siz üzgün olduğunuzda çocuğunuz ne yapar?” sorusuna verilen diğer cevaplar ise “Duyguya eşlik etme” (%5, 2)“ Özür dileme” (% 5,2) ve “Uzaklaşma” (% 5,2) olmuştur.

Ebeveynlerin yanıtlarını ayrıntılı olarak açıklarken , bir ebeveyn, “*Teselli ediyor beni. Gelir böyle şey yapar. “Anne üzülme, sen hiç üzülme. Ağlama tamam mı? Ben büyüyünce sana bakacağım.” der.*’ yanıtı verirken, bir başka ebeveyn ise ‘... *“Biz çok üzüldüğümüz zaman o da bizimle beraber üzülüyor, aynı tepkiyi veriyor. ...”* şeklinde ifade etmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, OSB’li çocuğa sahip ebeveynlerin, kendilerine sorulan sorulara verdikleri yanıtların analiz edilmesi sonucunda, çocuklarının en çok hangi durumlarda mutlu

olduğu ve üzüldüğü, kendi duygularını nasıl ifade ettikleri ve ebeveynlerinin mutlu ve üzgün duygu durumlarına nasıl tepki verdiklerine ilişkin görüşlerinin derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır.

Ebeveynlere çocuklarının en çok hangi durumlara üzüldüğü sorusu sorulduğunda verdikleri cevapların sıklıkla “En çok istediği bir şeyi almazsak ya da istediği bir yiyeceği vermezsek üzülür” gibi basit duygu durumlarından, “Birisi ona kızarsa çok üzülür” gibi sosyal durumlara doğru değişen bağlamları yansıttığı görülmüştür. Ebeveynler düşük sıklıkla olmakla birlikte “Arkadaşları onu oyuna almazsa üzülür, yolda dilenci görür üzülür, televizyonda savaşları görür üzülür” gibi karmaşık sosyal bağlamları içeren yanıtlar da vermişlerdir. Ebeveyn görüşlerinin sıklıkla isteklerin karşılanmaması ve birinin kızması gibi durumları içermesi, katılımcı çocukların yaş grubu için son derece temel sosyal bağlamlar olarak dikkat çekmektedir. Düşük sıklıkla verilen karmaşık sosyal bağlam yanıtlarının ise araştırmacıların gözlemlerine dayanılarak katılımcı OSB’li çocuklar içerisinde yer alan bilişsel düzeyi yüksek OSB’li çocukların ebeveynlerinden elde edildiği bir diğer dikkat çekici bulgudur. Nitekim alanyazındaki pek çok araştırmada OSB’li çocukların bilişsel becerilerinin, verdikleri duygu temelli tepkilerini etkilediği rapor edilmiştir (Farran vd., 2011; Schreen vd., 2013).

OSB’li çocukların üzgün duygu durumunu ifade etmeleri ile ilişkili olarak ebeveynlerin en sık bildirdikleri görüş, OSB’li çocukların üzüntülerini ağlayarak ifade ettikleri yönünde olmuştur. Çalışmaya katılan çocukların yaşlarının 5 ila 12 arasında değiştiği göz önüne alındığında, istediği bir şeyi elde edememe durumunda üzülmeye bu yaş grubu çocuklar için beklendik bir duygu durumu olarak değerlendirilebilir. Ancak üzüntüyü ağlayarak ifade etmek bu yaş grubu için uygun bir tepki olmayabilir. 5-12 yaş aralığında olan çocuklardan üzülmeye durumunda duygu düzenleme becerileri ile beraber sosyal açıdan uygun tepkileri üretilmeleri beklenir. Nitekim alan yazında araştırmacılar NG’li çocukların henüz üç yaşında duygusal ifadelerin sosyalleşmesi, duyguların maskelenmesi ve bastırılması becerilerini sergileyebildiklerini (Zeman vd., 2006) ve duygu düzenleme becerilerini kullanabildiklerini göstermiştir (Kieras vd., 2005). Duyguların ifade ediliş şeklinin, bireylerin farklı duygular ile içsel başa çıkış süreçlerinin açık bir yansıması olduğu düşünüldüğünde (Ekman, 1982) çalışmaya konu olan OSB’li çocukların bu tepkilerinin problem çözmedeki sınırlılıkların yanı sıra duygu düzenleme güçlüklerinin bir göstergesi olduğu sonucu çıkarılabilir. Buna ek olarak alan yazındaki farklı çalışmalarda OSB’li çocuk ve yetişkinlerin güçlü negatif duygularını düzenleme ve ifade etmede güçlükler yaşadıklarını gösteren çalışmalar mevcuttur (Bieberich ve Morgan, 2004; Samson vd., 2015). Ayrıca alan yazında yapılmış çalışmalarda OSB’li çocukların duygu temelli tepkilerde yaşadıkları güçlüklerin yaştan bağımsız ortak özellikleri olduğu da yaygın olarak rapor edilmektedir (Uljarevic & Hamilton, 2013).

Bu araştırmada katılımcı ebeveynlerin çoğunluğu, farklılaşan görüşlere sahip olmakla birlikte çocuklarının en çok istedikleri bir şeyi elde ettiklerinde (örneğin istediği bir yere gitme, istediği bir etkinliği yapma ya da istediği bir yiyecek kendisine verildiğinde) mutlu olduklarını ifade etmişlerdir. Ebeveynler OSB’li çocukların mutluluklarını ifade etme şekillerini ise “Mutlu olursa güler, içi içine sığmaz görünür, heyecanlanır”, “Gelir öper sarılır, seni çok seviyorum anne der” ya da “Ben çok mutluyum diye söyler” gibi tepkiler olduğunu açıklamışlardır. Çalışmanın dikkat çekici sonuçlarından birisi ebeveynlerin, çocukların üzüntülerini ifade etmede çoğunlukla ağladıklarını ifade ederken mutluluğu ifade etmede çocukların tepkilerinin “gülme, sarılma, öpme ve heyecanlı davranışlar sergileme” olduğunu açıklamalarıdır. Mutluluğu ifade etmede sözel ifadeleri tercih etme ise üzülmeye duygu durumu sözel olarak ifade etmeye oranla ebeveynler tarafından daha sıklıkla bildirilmiştir. Ebeveyn görüşleri OSB’li çocuklarda olası duygu düzenleme problemlerinin mutlu duygu durumunu da işaret edecek şekilde, çocukların davranışsal tepkilerini ön plana çıkaran niteliktedir. Nitekim OSB’li çocuklarda duygu düzenleme problemleri güçlü pozitif ve negatif duygu durumlarında gözlemlenebilmektedir. Ancak mutlu duygu durumunda heyecan kontrolü sınırlılığının bir göstergesi olarak yerinde duramama, sürekli sarılma gibi davranışların sıklıkla görülebilmesine

karşın, üzülmeye ve öfke gibi negatif duygu durumlarında zarar verici ve yıkıcı davranışlara veya uzun süre ağlama gibi sosyal açıdan daha dikkat çekici davranışlara sıklıkla rastlanabilmektedir (Özdemir, 2016).

Araştırmada ebeveyn görüşleri doğrultusunda ebeveynleri mutlu olduklarında OSB'li çocukların sıklıkla ebeveynlerinin duygularına eşlik ettikleri, sarıldıkları veya nedenini sordukları belirlenmiştir. Ebeveynler duyguya eşlik etme durumunu davranış örnekleriyle açıklamakta güçlük çekmekle birlikte çocuklarının anne babalarının duygu durumlarını anladıklarını düşündüklerini, yaygın olarak da "Ben mutluyum o da mutlu olur, sevinir" gibi ifadelerle düşüncelerini açıkladıkları görülmüştür. Ebeveynleri üzgün olduğunda OSB'li çocukların en sık verdikleri tepkilerin ise sözel olarak teselli etme ve üzüntülerinin nedenini sorma olduğu belirlenmiştir. Çocukların mutluluk duygusuna en sık tepkilerinin mutluluğa eşlik etmeyen, üzgün duygu durumuna ilişkin verdikleri tepkinin üzüntünün nedenini anlamaya çalışma olması dikkat çekici bir diğer araştırma sonucudur. Ayrıca ebeveynlerin her iki duygu durumu için de çocuklarının tepkisiz kaldıklarını çok az sıklıkla belirtmeleri de gözden kaçırılmaması gereken bir başka sonuçtur.

Alanyazında OSB'li çocukların diğer insanların duygularını anlama sınırlılıklarına işaret eden çok sayıda çalışma olsa da (Baron-Cohen, 1991; Golan vd., 2006; Golan vd., 2015; Jhonson vd., 2009; Rieffe vd., 2000; Rutherford vd., 2002) bu çalışmadan elde edilen ebeveyn görüşleri, OSB'li çocukların anne babalarının üzüntülerine ve mutluluklarına çoğunlukla tepkisiz kalmadıklarına işaret etmektedir. Ancak başkalarının duygu durumlarını anlamada önemli rol oynayan Zihin Kuramı becerilerinde OSB'li çocukların sınırlılıklar sergilediği de alanyazında yaygın olarak rapor edilmektedir (Baron-Cohen, 1991; Baron-Cohen vd., 2001; Loukusa vd., 2014; Özdemir, 2016; Peterson vd., 2016; Yirmiye vd., 1998). Ayrıca ebeveyn görüşlerini standart derecelendirme ölçekleriyle değerlendiren bazı araştırmalar ise OSB'li çocukların başkalarının duygu durumlarını anlama ve uygun tepki verme becerilerinde sınırlılıklar yaşayabileceğini göstermektedir (Jhonson vd., 2009; Samson vd., 2015). Bu sonucun iki farklı açıklaması olabilir, Birincisi sonuçlar arasındaki bu farklılıklar çalışmalarda kullanılan veri toplama yöntemleri ile açıklanabileceği gibi çalışmaya konu olan çocukların OSB'den etkilenme, bilişsel düzey ve yaşlarının farklılığı ile de açıklanabilir. Ancak, üzüntü ve mutluluk duygularının anlamlandırılması ve uygun tepki üretilmesi bu iki duygunun temel duygular olması bakımından (Sprung vd., 2015) diğer karmaşık duygulara göre daha beklendiği bir durum oluşturmaktadır. Bu nedenle bu bulguların OSB'li çocukların ebeveynlerinin daha karmaşık duygularını anlayabileceği şeklinde genellenemeyeceği göz önünde bulundurulmalıdır.

Araştırma sonuçları özetlendiğinde, OSB'li çocukların ebeveynleri ile yaşadıkları duygu temelli etkileşimlerde üzüldükleri zaman üzüntülerini genellikle ağlayarak, mutlu olduklarında ise mutluluk duygularını davranışlarıyla ifade ettikleri ebeveynleri tarafından bildirilmiştir. OSB'li çocukların ebeveynlerinin mutlu ve üzgün oldukları durumlarda ise ebeveynlerinin duygu durumlarını anladığına işaret eden tepkiler verdikleri görüşlerine ulaşılmıştır. OSB'li çocukların temel yetersizlik alanları arasında yer alan ve DSM V'te tanılama ölçütleri arasında kabul edilen sosyal iletişim becerilerinde OSB'li çocukların sergiledikleri sınırlılıklar göz önünde bulundurulduğunda, OSB'li çocukların duygulara ilişkin tepkileri önem kazanmaktadır. Bu araştırmadan elde edilen bilgi, OSB'li çocukların kendi temel duygularını ifade etme ve ebeveynlerinin temel duygularını anlama ile ilişkili önemli bilgiler sunmaktadır. Bu bilgiler katılımcı çocukların kendi duygularının farkında olma ve ifade etme becerilerinin duygu düzenleme sınırlılıkları ile ilişkili olabileceğine işaret etmektedir. Çalışmaya katılan ebeveynlerin pek çoğunun tutarlı biçimde çocuklarının anne babalarının üzüntü ve mutluluklarını anladıkları yönünde bilgi vermeleri, OSB'li çocukların başkalarının duygularını anlama ve uygun tepki verme becerilerindeki sınırlılıklarının sosyal bağlam farklılıklarından ve duyguların karmaşıklığından kaynaklanabileceğini düşündürmektedir. Zira araştırma kapsamında çocukların sürekli zaman geçirdikleri ebeveynlerinin temel duygu değişikliklerine

karşı tepkisiz kalmadıkları bilgisine ulaşılmıştır. Bununla birlikte bu çalışmadan elde edilen bilgilerin OSB'li çocukların ebeveynlerinden başka insanların duygu durumlarına verdikleri tepkileri yordayıcı nitelikte olmadığı ve karmaşık duygu durumlarına genellenmesinin de mümkün olamayacağı göz önünde bulundurulmalıdır.

Bu çalışmadan elde edilen bilginin yalnızca ebeveyn görüşlerine dayanması, araştırmacıların çocukların doğal yaşam ortamlarını gözlemlene olanaklarının olmaması bu araştırmanın bilgi kaynaklarını sınırlandırmaktadır. Her ne kadar gelişimin birçok alanında ebeveynlerden alınan bilgilerin çocukların ilgili gelişim alanında sergilediği beceriler hakkında önemli ve güvenilir bilgi kaynağı olduğu kabul edilerek var olan durumu yansıttığı alanyazında genel kabul görse de, doğal ortamlarda gerçekleştirilen doğrudan gözlemlerden elde edilen bilginin önemi de göz önüne alınmalıdır. Bu nedenle ileri araştırmalarda ebeveyn gözlemlerinden elde edilen bilginin araştırmacıların çocukların doğal ortamlarını gözlemlemesi sonucu elde edilecek bilgiler ile desteklemesi, OSB'li çocukların duygu temelli tepkilerinin daha derinlemesine anlaşılmasına yardımcı olacaktır. Ayrıca çalışma grubunda bulunan çocuklarının bilişsel becerilerine yönelik bilgilerinin olmaması, bilişsel becerilerine ilişkin yordamaların dil becerilerinden elde edilen gözlemlerle sınırlı kalması sorunu göz önüne alınmalıdır. OSB'li çocuklarda duygu durumlarını ifade etme ve başkalarının duygu durumlarını anlamaya ilişkin ebeveyn görüşlerinin belirlenmesinin amaçlanacağı ileri araştırmalarda, örneklem gruplarında yer alan çocukların bilişsel becerilerinin, otistik bozukluk sergileme derecesinin ve kronolojik yaş değişkenlerinin kontrol altına alınmasının araştırmalardan elde edilecek bilgilerin genellenmesi bakımından son derece faydalı olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Akın-Bülbül, I. ve Özdemir, S. (2017). Ortak dikkat becerileri ve otizm spektrum bozukluğu. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 195-220.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, DSM-5: 5th edition*. Washington, DC: American Psychiatric Association, 265-290.
- Barna, J., & Legerstee, M. (2005). Nine-and twelve-month-old infants relate emotions to people's actions. *Cognition & Emotion*, 19(1), 53-67.
- Baron Cohen, S. (1991). The Theory of Mind deficit in autism: How specific is it? *British Journal of Developmental Psychology*, 9(2), 301-314.
- Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness: An essay on autism and Theory of Mind*. Boston: MIT Press/ Bradford Books.
- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Hill, J., Raste, Y., & Plumb, I. (2001). The "Reading the Mind in the Eyes" Test revised version: A study with normal adults, and adults with Asperger syndrome or high-functioning autism. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 42(2), 241-251.
- Baş, T. ve Akturan, U. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri NVivo 7.0 ile nitel veri analizi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Bedford, R., Elsabbagh, M., Gliga, T., Pickles, A., Senju, A., Charman and T., & Johnson, M. H. (2012). Precursors to social and communication difficulties in infants at-risk for autism: Gaze following and attentional engagement. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42 (10), 2208-2218.

- Begeer, S., Koot, H. M., Reiffe, C., Terwogt, M. M. & Stegge, H. (2008). Emotional competence in children with autism: Diagnostic criteria and empirical evidence. *Developmental Review, 28* (3), 342- 369
- Beyer J., & Gammeltoft L. (2007). *Autism, play, and social interaction*. London: Jessica Kingleys Publishers.
- Bieberich, A. A., & Morgan, S. B. (2004). Self-regulation and affective expression during play in children with autism or down syndrome: A short-term longitudinal study. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 34*(4), 439-448.
- Boucher, J., Lewis, V., & Collis, G. M. (2000). Voice processing abilities in children with autism, children with specific language impairments, and young typically developing children. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 41*(7), 847-857.
- Bushnell, I. W. R., Sai, F., & Mullin, J. T. (1989). Neonatal recognition of the mother's face. *British Journal of Developmental Psychology, 7*(1), 3-15.
- Capps, L., Kassari, C., Yirmiya, N., & Sigman, M. (1993). Parental perception of emotional expressiveness in children with autism. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 61*(3), 475-484.
- Chartrand, T. L., & Bargh, J. A. (1999). The chameleon effect: the perception–behavior link and social interaction. *Journal of personality and social psychology, 76*(6), 893.
- Da Fonseca, D., Santos, A., Bastard-Rosset, D., Rondan, C., Poinso, F., & Deruelle, C. (2009). Can children with autistic spectrum disorders extract emotions out of contextual cues?. *Research in Autism Spectrum Disorders, 3*(1), 50-56.
- Draghi-Lorenz, R., Reddy, V., & Costall, A. (2001). Rethinking the development of “nonbasic” emotions: A critical review of existing theories. *Developmental Review, 21*(3), 263-304.
- Eack, S. M., Mazefsky, C. A., & Minshew, N. J. (2015). Misinterpretation of facial expressions of emotion in verbal adults with autism spectrum disorder. *Autism, 19*(3), 308-315.
- Ekman, P. (1982). *Emotion in the human face*. Newyork: Cambridge University Press.
- Farran, E. K., Branson, A., & King, B. J. (2011). Visual search for basic emotional expressions in autism; impaired processing of anger, fear and sadness, but a typical happy face advantage. *Research in Autism Spectrum Disorders, 5*(1), 455-462.
- Golan, O., Baron-Cohen, S., & Hill, J. (2006). The Cambridge mindreading (CAM) face-voice battery: Testing complex emotion recognition in adults with and without Asperger syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 36* (2), 169-183.
- Golan, O., Sinai-Gavrilov, Y., & Baron-Cohen, S. (2015). The Cambridge Mindreading Face-Voice Battery for Children (CAM-C): Complex emotion recognition in children with and without autism spectrum conditions. *Molecular Autism, 6*(1), 22.
- Gonsiorowski, A., Williamson, R. A., & Robins, D. L. (2016). Brief Report: Imitation of object-directed acts in young children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 46*(2), 691-697.
- Gray, D. E. (2002). Ten years on: A longitudinal study of families of children with autism. *Journal of Intellectual and Developmental Disability, 27*(3), 215-222.
- Groom, M. J., Kochhar, P., Hamilton, A., Liddle, E. B., Simeou, M., & Hollis, C. (2017). Atypical processing of gaze cues and faces explains comorbidity between autism

- spectrum disorder (ASD) and attention deficit/hyperactivity disorder (ADHD). *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47 (5), 1496-1509.
- Gürel-Selimoğlu, Ö., Özdemir, S., Töret G. ve Özkubat, U.(2014). Otizmli çocuğa sahip ebeveynlerin otizm tanılama sürecinde ve tanı sonrasında yaşadıkları deneyimlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)*, 5 (2), 129-167.
- Harms, M., Martin, A., & Wallace, G. L. (2010). Facial emotion recognition in autism spectrum disorders: A review of behavioral and neuro imaging studies. *Neuropsychology Review*, 20, 290–322.
- Jiménez, L., Lorda, M. J., & Méndez, C. (2014). Emulation and mimicry in school students with typical development and with high functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44 (7), 1597-1608.
- Johnson, S. A., Filliter, J. H., & Murphy, R. R. (2009). Discrepancies between self-and parent-perceptions of autistic traits and empathy in high functioning children and adolescents on the autism spectrum. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(12), 1706-1714.
- Kieras, J. E., Tobin, R. M., Graziano, W. G., & Rothbart, M. K. (2005). You can't always get what you want: Effortful control and children's responses to undesirable gifts. *Psychological Science*, 16(5), 391-396.
- Klin, A., Jones, W., Schultz, R., Volkmar, F. & Cohen, D. (2002). Visual fixation patterns during viewing of naturalistic social situations as predictors of social competence in individuals with autism. *Archives of General Psychiatry*, 59(9), 809–816.
- Koegel, R.L., Koegel, L. K., Hurley, J., & Frea W. D. (1992). Improving social skills and disruptive behavior in children with autism through self-management. *Journal of Applied Behavior Analyses*. 25(2) 341–353.
- Koegel, R.L., & Koegel, L. K. (2006). *Pivotal response treatments for autism*. London: Paul H. Brookers Publishing.
- Lagattuta, K. H. (2005). When you shouldn't do what you want to do: Young children's understanding of desires, rules, and emotions. *Child Development*, 76(3), 713-733.
- Loukusa, S., Mäkinen, L., Kuusikko-Gauffin, S., Ebeling, H., & Moilanen, I. (2014). Theory of Mind and emotion recognition skills in children with specific language impairment, autism spectrum disorder and typical development: Group differences and connection to knowledge of grammatical morphology, word-finding abilities and verbal working memory. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 49(4), 498-507.
- Ludlow, A., Skelly, C., & Rohleder, P. (2012). Challenges faced by parents of children diagnosed with autism spectrum disorder. *Journal of Health Psychology*, 17(5), 702-711.
- McClure, E. B. (2000). A meta-analytic review of sex differences in facial expression processing and their development in infants, children, and adolescents. *Psychological bulletin*, 126(3), 424.
- McPartland, J. C., Webb, S. J., Keehn, B., & Dawson, G. (2011). Patterns of visual attention to faces and objects in autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41 (2), 148-157.
- Meltzoff, A. N., & Prinz, W. (Eds.). (2002). *The imitative mind: Development, evolution and brain bases* (Vol. 6). Cambridge University Press.

- Meral, F. B. ve Cavkaytar, A., (2012). A study on social support perceptions of parents who have children with autism. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 3(3) 124- 136.
- Mercer, L., Creighton, S., Holden, J.J.A., Lewis, & M. E. S., (2006). Parental perspectives on the causes of an autism spectrum disorder in their children. *Journal of Genetic Counseling*, 15, 41–50.
- Moses, L. J., Baldwin, D. A., Rosicky, J. G., & Tidball, G. (2001). Evidence for referential understanding in the emotions domain at twelve and eighteen months. *Child Development*, 72(3), 718-735.
- Nealy, C. E., O'Hare, L., Powers, J. D., & Swick, D. C. (2012). The impact of autism spectrum disorders on the family: A qualitative study of mothers perspectives. *Journal of Family Social Work*, 15, 187–201.
- Oster, H. (2003). Emotion in the infant's face. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1000(1), 197-204.
- Osterling, J. A., Dawson, G., & Munson, J. A. (2002). Early recognition of 1-year-old infants with autism spectrum disorder versus mental retardation. *Development and Psychopathology*, 14(2), 239-251.
- Osterling, J., & Dawson, G. (1994). Early recognition of children with autism: A study of first birthday home videotapes. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24(3), 247-257.
- Özdemir, S. (2016) *Duygu davranış bozuklukları olan çocuklar*. (Doktora ders notları). Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Özdemir, S., Karacan H., Töret, G., Gürel-Selimoğlu Ö., Doğan, Y., Suna, H.E. ve Şenol, A. (2015). *Zihin kuramı becerileri öğretiminin otizmlili çocukların sosyal yete rlilikleri üzerine etkisi*. (Proje no. SOBAG 112K276). TÜBİTAK, ULAKBİM web sitesinden ulaşılan adres: <http://uvt.ulakbim.gov.tr>
- Özdemir, S., Akın Bülbül, I., Kök, İ., Özdemir, S., Töret,Z., Ceyhan, G., Çotuk, H., . . . Babacan, A. (2018a, Mart). *Otizm spektrum bozukluğu olan ve normal gelişim gösteren çocukların animasyon ve sosyal etkileşim videolarında göz izleme farklılıkları*. [Öz]. 2th International Congress on Early Childhood Intervention' da sunulan bildiri, Antalya, Türkiye. Erişim adresi: <http://www.iceci2018.com/ozet-kitapcigi.pdf>.
- Özdemir, S., Akın Bülbül, I., Kök, İ., Özdemir, S., Töret,Z., Ceyhan, G., Çotuk, H., . . . Babacan, A. (2018b, Mart). *Otizm spektrum bozukluğu olan ve normal gelişim gösteren çocukların nesne ve oyun etkileşimi videolarında göz izleme farklılıkları*. [Öz]. 2th International Congress on Early Childhood Intervention' da sunulan bildiri, Antalya, Türkiye. Erişim adresi: <http://www.iceci2018.com/ozet-kitapcigi.pdf> .
- Özdemir, S., Kök, İ., Akın Bülbül, I., Özdemir, S. ve Töret, Z. (2018). *An Eye-Tracking Data Based Decision Support System for Autism Risk Assessment*. American Educational Research Association Annual Meeting 2018, New York, USA. AERA2018Article
- Özdemir, S., Selimoğlu, Ö. G., Töret, G. ve Suna, H. E. (2017). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Normal Gelişim Gösteren Çocukların Statik ve Hareketli Materyallerde Yüz İşlemelerinin Karşılaştırılması. *Ozel Egitim Dergisi*, 18(2), 271.
- Özen, A., Çolak, A. ve Acar, Ç. (2002). Zihin özürlü çocuğa sahip annelerin günlük yaşamda karşılaştıkları problem davranışlarla ilgili görüşleri. *Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(2), 1-13.

- Özer, E., Özdemir, S. (2015). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda yüz işleme ve göz izleme becerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 7(1), 01-23.
- Özkubat, U., Özdemir, S., Gürel-Selimoğlu, Ö. ve Töret G. (2014). Otizme yolculuk: Otizmlili çocuğa sahip ebeveynlerin sosyal destek algılarına ilişkin görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1) 323-348.
- Palumbo, L., Burnett, H. G., & Jellema, T. (2015). Atypical emotional anticipation in high-functioning autism. *Molecular Autism*, 6(1), 47. doi 10.1186/s13229-015-0039-7
- Pavlova, M. A., Guerreschi, M., Tagliavento, L., Gitti, F., Sokolov, A. N., Fallgatter, A. J., & Fazzi, E. (2017). Social cognition in autism: Face tuning. *Scientific Reports*, 7. doi:10.1038/s41598-017-02790-1
- Pelphrey, K. A., Sasson, N. J., Reznick, S., Paul, G., Goldman, B. D., Pevin, J. (2002). Visual scanning of faces in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32(4) 249-261.
- Peterson, C., Slaughter, V., Moore, C., & Wellman, H. M. (2016). Peer social skills and Theory of Mind in children with autism, deafness, or typical development. *Developmental Psychology*, 52(1), 46.
- Reddy, V., Williams, E., & Vaughan, A. (2002). Sharing humour and laughter in autism and down's syndrome. *British Journal of Psychology*, 93(2), 219-242.
- Rieffe, C., Terwogt, M. M., & Stockmann, L. (2000). Understanding atypical emotions among children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(3), 195-203.
- Rutherford, M. D., Baron-Cohen, S., & Wheelwright, S. (2002). Reading the mind in the voice: A study with normal adults and adults with Asperger syndrome and high functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32(3), 189-194.
- Samson, A. C., Hardan, A. Y., Lee, I. A., Phillips, J. M., & Gross, J. J. (2015). Maladaptive behavior in autism spectrum disorder: The role of emotion experience and emotion regulation. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(11), 3424-3432.
- Samson, A. C., Phillips, J. M., Parker, K. J., Shah, S., Gross, J. J., & Hardan, A. Y., (2013). Emotion dysregulation and the core features of autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(7), 1766-1772.
- Scheeren, M.A., Koot, H. M., Mundy, P.C., Mous L., & Begeer, S., (2013). Empathic responsiveness of children and adolescents with high-functioning autism spectrum disorder. *Autism Research*, 6 (5), 362- 371.
- Schulte-Rüther, M., Otte, E., Adigüzel, K., Firk, C., Herpertz-Dahlmann, B., Koch, I., & Konrad, K. (2017). Intact mirror mechanisms for automatic facial emotions in children and adolescents with autism spectrum disorder. *Autism Research*, 10(2), 298-310.
- Schultz, R. T. (2005). Developmental deficits in social perception in autism: the role of the amygdala and fusiform face area. *International Journal of Developmental Neuroscience*, 23(2-3), 125-141.
- Sevlever, M., & Gillis, J. M. (2010). An examination of the state of imitation research in children with autism: Issues of definition and methodology. *Research in Developmental Disabilities*, 31(5), 976-984.
- Sprung, M., Münch, H. M., Harris, P. L., Ebesutani, C., & Hofmann, S. G. (2015). Children's emotion understanding: A meta-analysis of training studies. *Developmental Review*, 37, 41-65.

- Sucuoğlu, B. (2009). Otizm ve otistik bozukluğu olan çocuklar. İçinde A. Ataman, (Eds.), *Özel eğitime giriş* (s.391-412). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Thaler, H., Skewes, J. C., Gebauer, L., Christensen, P., Prkachin, K. M., & Jegindø Elmholdt, E. M. (2017). Typical pain experience but underestimation of others' pain: Emotion perception in self and others in autism spectrum disorder. *Autism*, 1362361317701269.
- Thomas, L. A., De Bellis, M. D., Graham, R., & LaBar, K. S. (2007). Development of emotional facial recognition in late childhood and adolescence. *Developmental Science*, 10(5), 547-558.
- Töret, G. ve Acarlar, F. (2011) Gestures in prelinguistic Turkish children with autism, down syndrome, and typically developing children. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1471-1478.
- Töret, G., Özdemir, S., Gürel-Selimoğlu Ö. ve Özkubat U. (2014). Otizmlı çocuğa sahip olan ebeveynlerin çocuklarının günlük yaşam özellikleri, günlük oyun etkileşimleri, problem davranışlar ve iletişim stillerine ilişkin görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(1) 1- 44.
- Töret, G., Özdemir, S., Gürel-Selimoğlu Ö., ve Özkubat U. (2014) Otizmlı çocuğa sahip olan ebeveynlerin görüşleri: Otizm tanımlamaları ve otizmin nedenleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(1) 1-14.
- Töret, G., Özdemir, S., Gürel-Selimoğlu Ö., ve Suna, H. E.(basım aşamasında). Üç Boyutlu (3B) Animasyon ve Canlı İnsan Model Videolarının Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Yüz İşleme Becerileri Üzerine Etkileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*.
- Uljarevic, M., & Hamilton, A. (2013). Recognition of emotions in autism: A formal meta-analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43 (7), 1517-1526.
- Vicari, S., Reilly, J. S., Pasqualetti, P., Vizzotto, A., & Caltagirone, C. (2000). Recognition of facial expressions of emotions in school-age children: the intersection of perceptual and semantic categories. *Acta Paediatrica*, 89(7), 836-845.
- Wellman, H. M., Harris, P. L., Banerjee, M., & Sinclair, A. (1995). Early understanding of emotion: Evidence from natural language. *Cognition & Emotion*, 9(2-3), 117-149.
- Whitaker, L. R., Simpson, A., & Roberson, D. (2017). Brief Report: Is Impaired Classification of Subtle Facial Expressions in Children with Autism Spectrum Disorders Related to Atypical Emotion Category Boundaries?. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(8), 2628-2634.
- Yirmiya, N., Erel, O., Shaked, M., & Solomonica-Levi, D. (1998). Meta-analyses comparing Theory of Mind abilities of individuals with autism, individuals with mental retardation, and normally developing individuals. *Psychological Bulletin*, 124(3), 283-307.
- Zeman, J., Cassano, M., Perry-Parrish, C., & Stegall, S. (2006). Emotion regulation in children and adolescents. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 27(2), 155-168.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The literature review reveals that there is a large number of studies on limited emotional skills of children with autism spectrum disorders (ASD) (Bieberich, & Morgan, 2004; Johnson, Filliter, & Murphy, 2009; Rieffe, Terwogt, & Stockmann, 2000; Samson et al., 2013; Samson, Hardan, Lee, Phillips, & Gross, 2015). However, majority of these studies were conducted in structured laboratory environments or the parents' opinions were obtained using

standardized instruments. In this study, our goal was to examine parents' opinions about expressions of their children with ASD's own feelings and these children's understandings of their parents' emotional moods along with their reactions to their parents' emotional moods.

Method

A phenomenological study model, one of the qualitative research models, has been used in order to examine the opinions of parents of children with ASD about their children's expressions of their own feelings, children's understanding of their parents' emotional moods, and their reactions to their parents' emotional moods. Research showed that phenomenological studies in general yield deeper knowledge about a phenomenon, based on personal experiences (ref).

Within the scope of this study, we conducted semi-structured interviews with a total of 16 parents of children with ASD as children's primary caregivers. All children had their ASD diagnosis confirmed by a child psychiatrist using DSM IV criteria. The ratings of Turkish Version-2 of Gilliam Autistic Disorder Assessment Scale showed that participants displayed moderate to severe levels of ASD and were in age group of 5 to 12 years..

The semi-structured interview method has been used in the study in order to obtain the parents' opinions. A total of six open-ended questions included "How your child reacts when he feels sad?", "What makes your child sad?", "How your child reacts when she/he is happy?", "What makes your child happy?", "How your child reacts when you are sad?", and "How your child reacts when you are happy?". These semi-structured interview questions were designed to elicit participating parents' opinions. A group of experts in the area of qualitative research designs reviewed the research questions in terms of their appropriateness in exploring children with ASD's emotion based reactions and emotional understandings in depth. All of the interviews with parents were conducted in a comfortable interview environment at Gazi University's Learning, Development, and Education Research Center. Each interview took an average of 30 minutes and were conducted at times chosen by the parents. The answers provided by the parents were recorded after acquiring parents' informed consent.

In order to analyze the interview data, the voice recordings were first transcribed verbatim and coded by the researchers. Preliminary theme codes were created initially on the basis of the texts. During the data analysis process, descriptive analysis of the study data were performed on the basis of the themes created with a consensus among the researchers.

Results

In regard to the emotion-based interactions of the children with ASD, majority of the parents (36%) expressed that their children become sad when they don't get what they as a response to the question of "What makes your child sad?". Majority of the parents (54.1%) shared that their children cry as a response to the question of "How your child reacts when she/he becomes sad?". The question of "What makes your child happy?" was responded by the majority of the parents. Of these parents, % 60.8 of them explained that their children become happy when they do what they want or get what they want (doing a desired activity or obtaining a desired food or object such as a toy)". When the answers given for the question of "How your child reacts when she/he is happy?" were analyzed, parents perceptions indicated that the majority of the parents addressed that their children express their happiness verbally" (21%), and behaviorly such as by hugging and kissing their parents (21%), and reacting excitedly (21%). Parents' views about their children's emotional expressions also indicated that children with ASD's emotional reactions would indicate emotion regulation difficulties both in terms of their expressions of sadness and in terms of happiness as well. Even though the expressions of one's sadness by crying appears to be an appropriate emotional reaction, more complex emotional reactions from participating children's age group are expected developmentally.

In regard to the children with ASD's reactions to their parents' emotional moods, majority of the parents (45%) expressed that their children share their happiness with them as a response to the question of "How your child reacts when you are happy?". 31% of the parents addressed that their children try to comfort them by hugging and kissing. One of the parents discussed as it follows "She/he asks for the reasons of my sadness" (31%) to the question of "How your child reacts when you are sad?". In general, parents's perceptions indicated that the children with ASD's reactions to their emotional moods show that their children understand their basic emotional moods.

Discussion and Suggestions

The most frequently reported opinions of the parents in regard to their children with ASD's emotional reactions in feelings of sadness was parents's description that children with ASD expressed their sadness mostly by crying. This result has been noteworthy as the ages of the participating children varied between 5 and 12. Even though feeling sad is clearly expected when a child faces a failure in obtaining a desired thing in this age group, expressing one's sadness mostly by crying in middle childhood indicates emotion regulation difficulties (ref). Parents' opinions yielded that the emotion regulation problems of children with ASD can be observed in relation to happiness as well. Majority of the parents stated that their children express their happiness with extremely excited behaviors or with strong physical emotional behaviors such as hugging and kissing.

The participating parents addressed that their children with ASD recognize their emotions while interacting with them and asking for the reasons behind their feelings. The authors of this study believe that this is one of the most significant information provided by the participating parents. A large number of studies showed that children with ASD display significant difficulties in understanding emotions, thoughts and intentions of others (Baron-Cohen, 1991; Golan et al., 2006; Golan et al., 2015; Johnson et al., 2009; Rieffe et al., 2000; Rutherford, Baron-Cohen, & Wheelwright, 2002). The fact that the majority of the participating parents consistently reported that they strongly believe that their children understand their sadness and happiness brings a new dimension to the discussion about the difficulties of children with ASD in understanding other's emotions. Within the scope of this study, we have learned that children with ASD are sensitive to the basic emotional changes of their parents with whom they interact daily

The information sources of this qualitative study are limited with the participating parents' opinions. Furthermore the researchers were not able to observe the children's emotional reactions in their natural settings. Thus, future studies may examine and compare information gathered through daily observations in children's natural environments. Future research would also control participating children's ASD levels and their cognitive skills because the differences in children ASD's cognitive levels were significant in the current study.

Okuma Güçlüğü Yaşayan Ortaokul Öğrencilerine Uygulanan Hızlandırılmış Okuma Eğitiminin Etkisi

The Effects of Accelerated Reading Education Applied to Turkish Students in the Secondary School Having Difficulties in Reading

Gülmira KURUOĞLU¹, Nilay ŞEN²

¹ Sorumlu Yazar, Prof. Dr., Dilbilim Bölümü, Edebiyat Fakültesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye, gulmira.kuruoglu@deu.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0002-4172-0253>)

²Türkçe Öğretmenliği, Eğitim Fakültesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye, nilay_kutuk_35@hotmail.com, (<https://orcid.org/0000-0003-4985-5395>)

Geliş tarihi: 12.03.2018

Kabul Tarihi: 20.06.2018

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, okuma güçlüğü yaşayan ortaokul öğrencilerine tekrarlı okuma yöntemi ile özel hızlandırılmış okuma eğitimini uygulamak ve bu eğitimin okuma üzerindeki etkisini değerlendirmektir. Çalışma İzmir ili Bergama ilçesinde iki ortaokulun beşinci sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. İlk önce 279 öğrenciden değerlendirmeler sonucu okuma güçlüğü yaşayan 14 öğrenci belirlenmiştir. Belirlenen 14 öğrencinin okuma düzeyinin benzer nitelikte olduğu istatistik yöntemle teyit edilmiştir. Bu öğrencilerden yedisine altı hafta boyunca, her iş günü bir saat, yüzyüze olmak üzere toplam 30 saatlik özel hızlandırılmış okuma eğitimi verilmiştir, diğer yedi öğrenciye ise bu özel eğitim verilmemiştir. Altı haftanın sonunda eğitim almış öğrencilerin, eğitimden önceki ve sonraki okuma hızları karşılaştırılmış ve her bir öğrencinin okuma hızında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artış görülmüştür. Eğitim almış ve almamış öğrencilerin okuma hızları karşılaştırılmış ve elde edilen sonuçlara göre, eğitim almış öğrencilerin okuma hızlarının, diğer grup öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin eğitim öncesi ve sonrası sesli okuma düzeyleri karşılaştırılmış ve tüm öğrencilerin okuma düzeylerinin bir üst basamağa yükseldiği gözlemlenmiştir.

Anahtar sözcükler: Okuma, okuma güçlüğü, tekrarlı okuma yöntemi.

ABSTRACT

The aim of this study is to apply repetitive reading method and accelerated reading education to the secondary school students having difficulties in reading and to evaluate the effects of the education on reading. This study was carried out with the students studying in the fifth grade at Secondary Schools in Bergama, a town of İzmir. Firstly, 14 students among 249 students who had reading disorders were chosen considering the results of tests and assessments. Using statistical methods, it was proved that reading levels of these students were the same. Seven students were individually trained for an hour every working day throughout 6 weeks (totally for 30 hours) using accelerated reading education. However, this education was not given to the other 7 students. At the end of the 6 weeks, the reading rate of the students who were trained were compared according to results found out before and after accelerated reading education. It was revealed that there was a statistically significant increase on the reading rate of each student. In addition, the reading rates of the trained students were compared with the untrained students and according to the results, it was found out that the reading rates of the trained students were significantly and statistically higher than the untrained ones.

Key words: Reading, difficulties in reading, repetitive reading method.

GİRİŞ

Okuma güçlüğü, öğrencinin gerekli okuma becerilerinden herhangi birisini kazanmamış olmasından dolayı öğrencinin okuma sırasında yaşadığı güçlük ya da herhangi bir metnin okunmasında sözcük ve deyimlerin anlamını kavramak, cümle yapısını çözümlmek bakımından karşılaşılan zorluk olarak tanımlanmıştır. Her öğrencinin beden yapısı, zekâ düzeyi, yetenekleri, ilgileri, duyu ve düşünceleri, etkinlikte bulunma düzeyleri farklıdır. Bütün bu bireysel farklılıklar bireyin okuma gelişiminde farklılıklara neden olabilmektedir (Duran ve Sezgin, 2012).

Okuma bozukluğu, bireyin kronolojik yaşı, ölçülen zekâ düzeyi ve yaşına uygun olarak aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda okuma başarısının beklenen düzeyin önemli ölçüde altında olmasıdır (DSM-IV, 2007: 69).

Her bir öğrencinin değişik okuma düzeyi vardır. Bu okuma düzeyleri serbest düzey, öğretim düzeyi ve endişe düzeyi olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Serbest düzey öğrencinin öğretmen ya da bir yetişkinin yardımına ihtiyaç duymadan düzeyine uygun materyalleri okumasını ve anlamasını ifade etmektedir. Öğretim düzeyi öğrencinin öğretmen ya da bir yetişkin yardımıyla istenilen şekilde okuyabildiği düzeydir. Endişe düzeyi öğrencinin okuduğunun çok azını anladığı ve/veya pek çok okuma yanlışı yaptığı düzeyi ifade etmektedir (Akyol, 2012).

Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin yapmış oldukları hataları gidermek amacıyla akıcı okuma stratejileri kullanılabilir. Bu stratejiler; Tekrarlı okuma, Eşli okuma, Eko okuma, Ahenkli okumadır (Yüksel, 2010). Bu temel okuma stratejilerine araştırmacılar farklı stratejiler daha eklemiştir: Koro halinde okuma, arkadaşlarla okuma, okuyucu tiyatroları oluşturma (Akyol, 2012), yardımsız akıcı okuma, yardımcı akıcı okuma (Keskin, 2012).

Farklı okuma stratejilerini kullanarak araştırmacılar okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerle okuma çalışmaları yürütmüş ve sonuçlarını paylaşmışlardır (Çaycı ve Demir, 2006; Yılmaz ve Köksal, 2008; Ekiz, D., Erdoğan, T., Uzuner, F., 2012; Ulu ve Başaran, 2013; Yamaç, 2014; Akyol ve Kodan, 2016). Genel olarak tüm çalışmalarda bu stratejiler kullanılarak yapılan okuma eğitimleri olumlu sonuçlar vermişler.

Bu okuma stratejileri ile araştırmacılar tarafından okuma güçlüğü çeken öğrencilere belli bir saatlik okuma eğitimi verilmiş ve öğrencilerdeki okuma güçlüğü azalması sağlanmıştır. Bu eğitim süreci 30 saat ile 48 saat arasında değişiklik göstermiştir. (Yangın ve Sidekli, 2006; Dağ, 2010; Yüksel, 2010; Duran ve Sezgin, 2012; Ekiz ve diğerleri, 2012; Ulu ve Başaran, 2013; Yamaç, 2014; Akyol ve Kodan, 2016). Yapılan mevcut çalışmadaki eğitimin sonunda öğrencilerin okudukları doğru sözcük sayılarında artış, okudukları hatalı sözcük sayısında da azalma görülmüştür.

Okuma stratejileri zamanında ve doğru bir şekilde kullanıldığında öğrencilerin okuma güçlükleri azalmakta ve hatta normale dönmektedir (Yangın ve Sidekli, 2006; Dağ, 2010; Yüksel, 2010; Duran ve Sezgin, 2012; Ekiz ve diğerleri, 2012; Ulu ve Başaran, 2013; Yamaç, 2014; Akyol ve Kodan, 2016).

Bu çalışmamız sürecinde tespit ettiğimiz okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma eğitimleri konusunda Türkçe öğretmenleri ile yaptığımız görüşmeler sonucunda, sınıftaki öğrenci mevcudun fazla olmasından dolayı okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerle ders sırasında ayrıca ilgilenmesinin ve zaman ayırmasının mümkün olmadığı anlaşılmıştır. Bu tür öğrencilerin okuma güçlüklerinin giderilmesine/azalmasına yönelik okullarda ayrı bir çalışma yürütülmesi gerekmektedir. Bu öğrenciler tespit edilmeli ve onlara yönelik okuma eğitimi verilmelidir. Yalnız bu şekilde bir çalışma ile okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma düzeyleri sınıf düzeyine ulaşabilmekte ve derslerdeki genel başarıları yükseltilmektedir

1.1. Amaç

Bu araştırmanın amacı, okuma güçlüğü yaşayan ortaokul öğrencilerine tekrarlı okuma yöntemi ile özel hızlandırılmış okuma eğitimi uygulamak ve bu eğitimin okuma hızı ve sesli okuma düzeyi üzerindeki etkisini değerlendirmektir.

1.2. Çalışma Grubu

Bu araştırma, İzmir ili Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izin alınarak, Bergama ilçesinin iki ortaokulunda öğrenim gören 279 beşinci sınıf öğrencisi ile başlamıştır. Daha sonra bu öğrencilerden okuma güçlüğü çeken 14 öğrenci belirlenmiştir. Bergama Rehberlik ve Araştırma Merkezi'nde yaptığımız görüşme sonucu bu öğrencilerin her hangi bir zihinsel engeli olmadığı anlaşılmıştır. Bu öğrencilerden gönüllük esas ve velilerin iznine göre 7 öğrenciye özel hızlandırılmış okuma eğitimi verilmiştir.

YÖNTEM

Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır: Deneysel, nicel ve nitel yöntemler kullanılmıştır.

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencileri belirlemek için İzmir ili Bergama ilçesinde iki ortaokulun beşinci sınıfında öğrenim gören 279 öğrencinin sınıf düzeylerine uygun metinden bir dakikada kaç sözcük okuduğuna bakılmıştır. Deneye katılan beşinci sınıf öğrencilerin bir dakikada okuma hızları ortalaması 100.168 sözcük olarak belirlenmiştir. Bu ortalamanın çok altında olan, dakikada 65 sözcük ve altında okuyan öğrenciler okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler olarak değerlendirilmiştir. Bu kritere göre okuma güçlüğü yaşayan 14 öğrenci seçilmiştir. Bunlardan gönüllülük esasına ve velilerin iznine göre seçilen 7 öğrenci hızlandırılmış okuma eğitimine alınmıştır. Hızlandırılmış okuma eğitiminde “Tekrarlı Okuma Yöntemi” kullanılmıştır.

“Hızlandırılmış Okuma Eğitimi” altı hafta sürmüştür. Her bir öğrenci ile her gün birer saat okuma çalışması yapılmıştır. Altı haftanın sonunda her bir öğrenci 30 saatlik hızlandırılmış okuma eğitimi almıştır. Bu eğitim her iki okulda da rehber öğretmenin odasında verilmiştir. Her bir öğrenci ile birer çalışılmıştır. Araştırmada okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere tekrarlı okuma tekniği ile hızlandırılmış eğitim verilmiştir. Bu eğitim için 30 tane metin belirlenmiştir. Bu metinler bir alt sınıf düzeyinden seçilmiştir. Öğrencilerin bir alt sınıftan seçilme sebebi ön testte okumuş oldukları metinde çok fazla hata yapmalarından kaynaklanmaktadır. Bu öğrenciler zaten bir okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler oldukları için kendi seviyelerinde hem okumada hem anlamada sorun yaşayacaklardır. O nedenle öğrencilere bir alt sınıf seviyelerindeki metinler sunulmuştur.

Yedi öğrenci ile yapılmış olan hızlandırılmış okuma eğitimi iki aşamada gerçekleştirilmiştir: Kelime tekrar tekniği ve paragrafın önceden dinlenmesi stratejisi. Metin araştırmacı tarafından dersin başında okunmuş, daha sonra öğrencinin okunması sağlanmıştır. Çalışma sırasında öğrencinin sadece hızlı okumasına değil, aynı zamanda doğru okumasına da odaklanmıştır. Öğrencinin yapmış olduğu hatalı okumalar not edilmiş metin bittikten sonra hatalı okunmuş olan sözcükler öğrenciye gösterilmiş, bu hatalı sözcüklerin tekrar okunması sağlanmıştır. Böylelikle öğrenciler hatalı okumuş oldukları sözcükleri kurallı bir şekilde okumayı öğrenmeye çalıştırılmıştır.

2.1. Verilerin analizi

Altı haftalık (30 saatlik) hızlandırılmış okuma eğitimin sonunda, bu eğitimi alan okuma güçlüğü yaşayan yedi öğrenci ile okuma güçlüğü yaşayıp, eğitime alınmamış yedi öğrencinin okuma becerilerini karşılaştırmak amacıyla her iki gruba aynı metin okutulmuş, bir dakikada kaç sözcük okudukları ortaya çıkarılmıştır. Eğitim almış olan öğrencilerin ilerleme gösterip

göstermediklerini görebilmek adına, elde edilen veriler, her iki grup içinde istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Çalışmada veriler SPSS paket programında değerlendirilmiş, grup karşılaştırılmasında eşleştirilmiş t testi ile yapılmıştır.

Öğrencilerin sesli okuma düzeylerindeki gelişimini gözlemlemek için çalışmaya katılan ve okuma eğitimi alan her bir öğrencinin sesli okuma düzeyleri Akyol (2012) tarafından Ekwall ve Shanker (1988)'dan uyarlanan "Yanlış Analiz Envanteri" ile çözümlenmiştir.

BULGULAR

Öğrenme güçlüğü yaşayan iki öğrenci grubunun eğitim verilmeden önce okuma becerilerinin benzer olduklarını göstermek amacıyla bağımsız iki örneklem t testi yapılmıştır. Eğitim verilmeden önce iki öğrenci grubunun bir dakika içinde okudukları toplam sözcük sayılarının karşılaştırılmasının t testi verileri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Eğitim Verilmeden Önce İki Öğrenci Grubunun Okuduğu Toplam Sözcük Sayılarının Karşılaştırılmasının t Testi Verileri

Öğrenci Grubu	Ortalama Sözcük Sayısı	Standart Sapma	t-değeri	p-değeri
1.grup (n=7)	52,71	8,30		
2.grup (n=7)	55,14	4,30	-0,687	0,505

Elde edilen sonuca göre %95 güvenle istatistiksel olarak iki öğrenci grubunun eğitim verilmeden önceki 1 dakikada okuma hızı ortalamaları arasında istatistiksel olarak fark bulunmamıştır ($p>0.05$). Yani çalışmada belirlediğimiz okuma güçlüğü yaşayan iki öğrenci grubunun okuma hızları birbirlerine yakındır.

3.1. Okuma Eğitiminin Öğrencilerin Okuma Hızlarına Etkisinin Değerlendirilmesi

Çalışmada yer alan deney grubuna 6 haftalık (30 saatlik) hızlandırılmış okuma eğitimi tamamlandıktan sonra, deney grubun okuma hızının artıp artmadığını ortaya çıkarmak amacıyla deney ve kontrol grubuna bir dakikalık metin okutulmuş ve bir dakika içinde okudukları toplam sözcük sayılarının karşılaştırılması t testi ile yapılmıştır. Bu veriler Tablo 2'de yer almaktadır:

Tablo 2. Eğitim Verildikten Sonra İki Öğrenci Grubunun Okuduğu Toplam Sözcük Sayılarının Karşılaştırılmasının t Testi Verileri

Okuma Eğitimi	Ortalama Sözcük Sayısı	Standart Sapma	t-değeri	p-değeri
Kontrol (n7)	61,57	12,16	-1,906	0,081
Deney (n7)	73,43	11,09		

Eğitim sonrası eğitim almış grupla eğitim almamış grup arasında ortalamalar açısından %90 güvenle istatistiksel olarak fark bulunmuştur ($p<0.10$). Yani hızlandırılmış eğitim almış öğrenci grubun, eğitim almamış gruptan istatistiksel açıdan anlamlı olarak okuma hızları artmıştır.

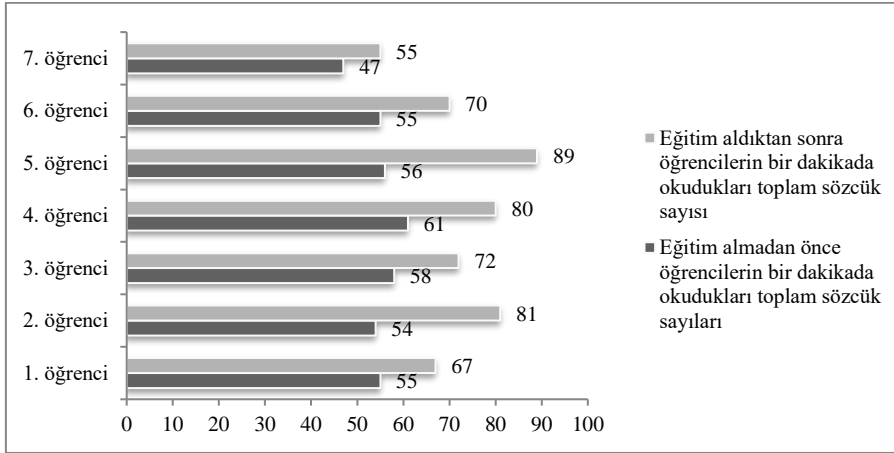
3.2. Okuma Eğitimi Alan Öğrencilerin Eğitim Öncesi ve Sonrası Okuma Hızlarının Karşılaştırılması

Eğitim alan grupta öğrencilerin eğitim öncesi ve sonrasındaki gelişimine bakılmıştır. Bu işlem eğitim alan grupta eğitim öncesi ve eğitim sonrası öğrencilerin okudukları toplam sözcük sayılarının karşılaştırılmasının t testi ile yapılmıştır. Bu testin verileri Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Eğitim Alan Grupta Eğitim Öncesi Ve Eğitim Sonrası Öğrencilerin Okudukları Toplam Sözcük Sayılarının Karşılaştırılmasının t Testi Verileri

Okuma Eğitimi	Ortalama Sözcük Sayısı	Standart Sapma	t-değeri	p-değeri
Eğitim öncesi (n7)	55,14	4,30	-5,481	0,002
Eğitim sonrası (n7)	73,43	11,09		

Tablo 3’den görüldüğü üzere eğitim almış 7 öğrencinin okuma eğitimi öncesi ve sonrası okuduğu toplam sözcük sayısı karşılaştırmasının $p < 0.05$. Yani eğitim öncesi ve sonrası okunan sözcük sayıları arasında %95 güvenle istatistiksel olarak anlamlı fark çıkmıştır. Yani öğrencilerin okuma becerileri eğitim sonrası anlamlı düzeyde gelişme göstermiştir. Bu gelişme aşağıdaki grafikte görsel olarak gözükmemektedir.



Grafik 1. Hızlandırılmış Okuma Eğitimi Alan Öğrencilerin Eğitim Almadan Önce Ve Eğitim Aldıktan Sonra Bir Dakikada Okudukları Toplam Sözcük Sayıları

Grafik 1’den de anlaşılacağı gibi hızlandırılmış okuma eğitimi almış olan öğrencilerin okuma eğitimi aldıktan sonra bir dakikada okudukları sözcük sayısında en az 8, en fazla 33 sözcük artış görülmektedir.

3.3. Okuma Eğitimi Alan Öğrencilerin Sesli Okuma Düzeylerinin Değerlendirilmesi

Çalışmaya katılan ve okuma eğitimi alan her bir öğrencinin sesli okuma düzeyleri *Yanlış Analiz Envanteri* ile çözümlenmiştir. Bu değerlendirme, okuma eğitimi öncesinde ve sonrasında yapılmış ve elde edilen veriler karşılaştırılmıştır. Tablo 4’de okuma eğitimi almadan önceki okuma düzeyleri hakkında veriler yer almaktadır.

Tablo 4. Okuma Eğitimi Almadan Önceki Okuma Düzeyleri

Öğrenciler	Metnin Sözcük Sayısı	Öğrencinin Metinde Yapmış Olduğu Hata Sayısı	Öğrencinin Eğitimden Önceki Okuma Düzeyi
1.Öğrenci	55	14	Endişe Düzeyi
2.Öğrenci	54	10	Endişe Düzeyi
3.Öğrenci	58	5	Endişe Düzeyi
4.Öğrenci	61	9	Endişe Düzeyi
5.Öğrenci	56	3	Öğretim Düzeyi
6.Öğrenci	55	4	Endişe Düzeyi
7.Öğrenci	47	3	Endişe Düzeyi

Tablo 5’de okuma eğitimi aldıktan sonraki öğrencilerin okuma düzeyleri hakkında veriler yer almaktadır.

Tablo 5. Okuma Eğitimi Aldıktan Sonra Öğrencilerin Okuma Düzeyleri

Öğrenciler	Metnin Sözcük Sayısı	Öğrencinin Metinde Yapmış Olduğu Hata Sayısı	Öğrencinin Eğitimden Sonraki Okuma Düzeyi
1. Öğrenci	244	3	Öğretim Düzeyi
2. Öğrenci	244	11	Öğretim Düzeyi
3. Öğrenci	244	1	Serbest Düzey
4. Öğrenci	244	4	Öğretim Düzeyi
5. Öğrenci	244	1	Serbest Düzey
6. Öğrenci	244	2	Serbest Düzey
7. Öğrenci	244	1	Serbest Düzey

Tablo 4 ve 5 karşılaştırıldığında okuma eğitimi almış tüm öğrencilerin sesli okuma düzeylerinde bir artış görülmüştür: Üç öğrencinin okuma düzeyi endişe düzeyinden öğretim düzeyine, üç öğrencinin okuma düzeyi endişe düzeyinden serbest düzeyine, bir öğrencinin ise okuma düzeyi öğretim düzeyinden serbest düzeyine yükselme göstermiştir.

TARTIŞMA

Bu çalışmada tekrarlı okuma yöntemi ile verilmiş olan hızlandırılmış okuma eğitiminde öğrencilerin okuma hızlarına bakıldığında eğitim almış grupla eğitim almamış grup arasında ortalamalar açısından istatistiksel olarak fark bulunmuştur. Yani hızlandırılmış eğitim almış öğrenci grubun okuma hızı, eğitim almamış gruptan istatistiksel açıdan anlamlı olarak artmıştır. Öğrencilerin sesli okuma düzeylerindeki olumlu gelişme onların okuma hızlarının da arttığını göstermektedir.

Alan çalışmalarına bakıldığında okuma eğitimlerinin olumlu etkileri ortaya çıkarılmıştır. Hapstak, Tracey (2007)'nin araştırmasında yardımcı tekrarlı okumanın etkileri üzerinde durulmuştur. Araştırma kapsamında 3'ü erkek, 1'i kız toplamda 4 öğrenci ile çalışılmıştır. Eğitim 8 hafta sürdürülmüş, haftada 2 kez yardımcı tekrarlı okuma faaliyeti yapılmıştır. Her seans 10-15 dakika sürdürülmüştür. Her oturumda ilk ve son okumalar kayıt altına alınmıştır. Yapılmış olan araştırma akıcı okumayı geliştirme ile yardımcı tekrarlı okuma arasında olumlu bir ilişki sağlamıştır. Araştırmanın sonucu olarak her bir öğrencinin ilk ve son okumalarına bakıldığında bütün öğrencilerde okudukları sözcük sayılarında artış gözlenmiştir.

Richardson (2010)'nin araştırmasında rehberli okuma yöntemi kullanılmıştır. Eğitim 11 hafta sürdürülmüş, uygulama bir öğrenci ile 12 seans olarak yapılmış, her seans yaklaşık 2 saat sürmüştür. Bu çalışmada okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında gerçekleştirilen aktiviteler, öğrenciye bilmediği sözcükleri tanıtmak, okudukları kitapta bir sonraki bölümde yer alan sözcüklere bir aşinalık kazandırmak, metnin konusunu anlamak gibi çalışmalar yer almıştır. Araştırmanın sonucunda araştırmacı daha fazla zaman dilimine ihtiyaç olması gerektiğini ifade etmiş, her zaman mümkün olmamakla birlikte öğretmenlerin öğrencilerin okuması gereken materyalleri öğrencilerin kendilerinin seçmesi gerektiğini söylemiş ve öğrencilerin başarılı olmaları için metni kavramaları gerektiğini ifade etmiştir.

Çalışmamıza katılan ve okuma eğitimi alan her bir öğrenci sesli okuma düzeyleri açısından da değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme verdiğimiz okuma eğitimi öncesinde ve sonrasında yapılmıştır. İncelemeler sonucunda, okuma eğitimi almış tüm öğrencilerin sesli okuma düzeylerinde bir artış görülmüştür: Üç öğrencinin okuma düzeyi endişe düzeyinden öğretim düzeyine, üç öğrencinin okuma düzeyi endişe düzeyinden serbest düzeyine, bir öğrencinin ise okuma düzeyi iki basamak artarak öğretim düzeyinden serbest düzeye yükselme göstermiştir.

Alan yazın çalışmaları incelendiğinde okuma sorunu yaşayan öğrencilerin okuma eğitimi öncesi ve sonrası okuma düzeyleri değerlendirildiğinde öğrencilerin okuma düzeylerinde yükselme gözlemlendiği vurgulanmıştır.

Çaycı, Demir (2006) toplam 11 hafta boyunca iki 3. sınıf öğrencisi ile çalışmışlar. Bu süre sonucunda öğrencilerden birinin okuma düzeyi endişe düzeyinden serbest düzeye, diğerinin ise endişe düzeyinden öğretim düzeyine çıkmıştır.

Yangın, Sidekli (2006)'nin araştırmalarında okuma güçlüğü yaşayan ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kelime tanıma ve okuma becerilerinin gelişimine yönelik olarak multi-sensori yaklaşımlardan Fernald tekniğinin etkisini incelemiştir. Araştırmada 5. sınıfta okuyan ve okuma güçlüğü yaşadığı belirlenen on öğrenci arasından seçilen tek öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Bu uygulama sonucunda öğrencinin okuma düzeyinin endişe basamağından öğretimsel düzeye doğru geliştiği görülmüştür.

Dağ (2010) araştırmasında kelime tanıma ve okuma becerisini geliştirmeye yönelik olarak 3P (Pause, Prompt, Praise) metodunun ve boşluk tamamlama (cloze) tekniğinin katkısını incelemiştir. Araştırmayı 5. sınıfta okuyan bir öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Uygulama sonucundan öğrenci okuma düzeyi endişe düzeyinden öğretim düzeyine geçmiştir.

Yüksel (2010) çalışmasında “Kelime Kutusu Stratejisi (Word Box Strategy)” ile “Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisi”ni (Listening Passage Preview Strategy)” kullanarak öğrencinin okuma düzeyine etkisini tespit etmeye çalışmıştır. Araştırmada 5. sınıf öğrencisi olan bir öğrenci ile çalışmıştır. Her bir ders yaklaşık olarak 1-1,5 saat sürmüş ve toplamda 33 saate ulaşmıştır. Çalışmanın sonunda öğrenci okuma ve anlama düzeyi endişe düzeyinden öğretim düzeyine yükselmiş ve okuma alanındaki yetersizliklerinde iyileşmeler meydana gelmiştir.

Duran, Sezgin (2012) çalışmaları bir ilköğretim dördüncü sınıf öğrencisi ile gerçekleşmiştir ve uygulama 3 ay sürmüştür. Uygulamanın sonunda öğrencinin, sesli okuma hatalarının %33 oranında azaldığı; kelime tanıma yüzdesinin, %90-'dan %97'ye, anlama düzeyinin ise %23'ten % 77'ye çıktığı tespit edilmiştir. Sesli okuma becerisinin ise endişe düzeyinden öğretim düzeyine yükseldiği görülmüştür.

Ekiz, D., Erdoğan, T., Uzuner, F. (2012) araştırmalarında “Kelime Tekrar Tekniği” ile “Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisi” kullanarak bunların okuma güçlüğüne etkisini ele almışlardır. Bir birinci sınıf öğrencisi ile 30 gün boyunca her ders yaklaşık 1-1.5 saat olmak üzere çalışılmıştır. Öğrencinin okuma ve anlama düzeyi endişe düzeyinden öğretim düzeyine yükselmiştir.

Ulu, Başaran (2013) araştırmalarında okuduğunu anlamada ve akıcı okumada problemler yaşayan ilköğretim öğrencilerinin, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine etkisini belirlemek amacıyla üç ay boyunca bir dördüncü sınıf öğrencisi ile çalışmışlar. Uygulamanın sonucunda öğrencinin okuma seviyesi endişe düzeyinden öğretim düzeyine yükselmiştir.

Yamaç (2014) araştırmasındaki uygulamaya tabi tutulan öğrenciye verilmiş olan eğitimin sonunda öğrencinin okuma düzeyinin endişe düzeyinden serbest düzeye yükseldiği görülmüştür. Hayati ve Kodan (2016) çalışmasında yer alan öğrencinin okuma seviyesinin endişe düzeyinden öğretim düzeyine çıktığını göstermiştir.

Alan yazında incelenen tüm çalışmalarda okuma güçlüğü çeken öğrencilerin farklı okuma teknikleri ile yapılan okuma çalışmalarının anlamlı düzeyde fayda sağladığını tespit etmişlerdi.

SONUÇ

Bu araştırmada, okuma gclg yaşayan ortaokul öğrencilerine tekrarlı okuma yöntemi ile özel hızlandırılmış okuma eğitimi uygulanmış ve bu eğitimin okuma üzerindeki etkisi değerlendirilmiştir. Bu eğitimde yedi ğrenci yer almıştır ve her bir ğrenci ile altı hafta boyunca toplam 30 saat çalışılmıştır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda yapılan araştırmadan aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

- Hızlandırılmış eğitim almış ğrenci grubun, eğitim almamış gruptan istatistiksel açıdan anlamlı olarak okuma hızları artmıştır.
- Okuma eğitimi almış öğrencilerin okuma hızları eğitim sonrası anlamlı düzeyde gelişme göstermiştir.
- Okuma eğitimi almış tüm öğrencilerin sesli okuma düzeylerinde bir artış grlmştir:
- Öğrencinin okuma düzeyi endişe düzeyinden ğretim düzeyine,
- Öğrencinin okuma düzeyi endişe düzeyinden serbest düzeyine,
- Bir ğrencinin ise okuma düzeyi ğretim düzeyinden serbest düzeye yükselmiştir.

Yukarıdaki sonuçlara göre tekrarlı okuma eğitiminin okuma gclg yaşayan öğrencilerde okuma gclgn azaltma konusunda olumlu yönde bir etkisi olduğu grlmştir. Ayrıca bu araştırma, öğrenme gclg yaşayan öğrencilerin okudukları sınıfın okuma düzeyine ulaşmaları için doğru stratejiler kullanarak onlarla yapılan bireysel okuma eğitiminin çok faydalı olduğunu göstermiştir.

KAYNAKÇA

- Amerikan Psikiyatri Birliği. (2007). *Ruhsal bozukluklar tanısıl ve sayısal elkitabı* (4.baskı). (E. Kroğlu, ev. ed.) Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Akyol, H. (2012). *Programa Uygun Türkçe ğretim Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H., ve Kodan, H. (2016). Okuma gclg olan bir öğrencinin okuma gclgnn giderilmesine yönelik bir uygulama: Akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 7-21. doi: 10.7822
- aycı, B., ve Demir, M. K. (2006). Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırılmalı bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 437-456.
- Dağ, N. (2010). Okuma gclgnn giderilmesinde 3P metodu ile boşluk tamamlama (cloze) tekniğinin kullanımı üzerine bir çalışma. *zel Eğitim Dergisi*, 11(1), 63-74. doi:10.1501
- Duran, E., ve Sezgin, B. (2012). Rehberli okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 633-655.
- Ekiz, D., Erdoğan, T., ve Uzuner, F. G. (2012). Okuma gclg olan bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir aksiyon araştırması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 111-131.
- Hapstak, J., ve Tracey, D. (2007). Effects of assisted-repeated reading on students of varying reading ability: a single-subject experimental research study. *Reading Horizons*, 47(4), 315-333. doi:10.1177
- Keskin, H. K. (2012). *Akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Richardson, N. (2010). *Guided reading strategies for reading comprehension*. London: Fisher Digital Publications.

- Ulu, M., ve Başaran, M. (2013). Video öz değerlendirme tekniğinin akıcı okuma becerisinin gelişimine etkisi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, (38), 1-11.
- Yamaç, A. (2014). İlkokul dördüncü sınıf düzeyinde bir öğrencinin sesli okuma akıcılığını artırmaya yönelik bir uygulama. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2), 631-644.
- Yangın, S., ve Sidekli, S. (2006). Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin kelime tanıma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 393-413.
- Yılmaz, M., ve Köksal, K. (2008). Tekrarlı okuma yönteminin okuduğunu anlamaya etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, (179), 51-65.
- Yüksel, A. (2010). Okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(1), 124-134.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Difficulties in reading is a condition in which an individual with a normal intelligence level displays a reading ability which is lower than expected. This type of students read slowly, inaccurately and have difficulties in understanding what they read. Academic success of students who display reading difficulties declines and learning disability may occur.

Each student has a different reading level. Reading levels are divided into 3 categories: Independent level, instructional level and frustration level. At independent level, students can read and understand the materials that are appropriate for their level, without needing help from a teacher or an adult. At instructional level, students can read well with the help of a teacher or an adult. At frustration level, students hardly understand the material they read and/or make a lot of reading errors.

In order to eliminate reading difficulties, some reading strategies have been developed. These strategies are 'Repeated Reading, Paired Reading, Echo Reading and Rhythmic Reading'.

When reading strategies are used at the right time and in the right way, students' reading difficulties decrease and they even get back to normal.

Researchers approved the use of these reading strategies through a speed reading training. Speed reading training means a reading training carried out with students that are selected after some certain pre-tests, in certain time frames and at certain intervals. In relevant researches, this interval changed between 30 hours and 48 hours. In this training, students work with texts that are appropriate for their level. These texts vary in each course. At the end of this training, an increase is seen in the number of words read accurately by students and a decrease in the number of misread words.

The aim of the present study is to administer a special speed reading training on secondary school students having difficulties in reading through repeated reading method and to investigate the effect of this training on their reading.

Methods

The study was carried out with 5th grade students studying at Secondary School in Bergama district of İzmir.

In order to determine the children having reading difficulties, the number of words that 279 children studying at 5th grade could read in one minute was taken as a criterion. The average reading speeds in each grade were found and the students who remained below the average were those who could read 65 and fewer words in a minute. These students were

considered to be having a reading difficulty. Based on this criterion, 14 students having reading difficulties were selected. Among them, 7 students who were determined on a voluntary basis and according to their parents' consent were put through a speed reading training. It was used "Repeated Reading Method" in Speed reading training.

"The Speed Reading Training" was carried out for 6 weeks. A reading activity was done with each student for an hour. At the end of 6 weeks, each student had received a speed reading training of 30 hours. For this training, 30 texts were chosen.

The texts given to the students having reading difficulties who participated in the speed reading training were texts appropriate for 4th-graders. Because these students were supposed to have a problem in reading .

Within the scope of the study, the speed reading training with 7 students was carried out using 2 strategies: repetition technique and the strategy of listening to the paragraph in advance.

Results

At the end of the 6-week (30 hours) speed reading training, the reading skills of 7 students who had reading difficulties and participated in the training were compared with those of other 7 students who had reading difficulties but did not take part in the training by asking them to read the same text - the number of words they read in a minute and their reading errors were found. In order to see whether the students receiving training made a progress, the obtained data were analyzed statistically within each of the two groups. The data were evaluated in SPSS package program and paired t-test was administered for group comparisons.

With the aim of demonstrating that the two student groups having reading difficulties had similar reading skills before the training, 2 independent sample t-tests were administered. According to the results, there was no statistical difference in the average reading speeds (1 minute) of the two student groups before the training.

Discussion and Conclusion

In line with the aim of the study, it was determined whether the speed reading training increased the reading speeds of the students in. For this purpose, the reading speeds that students receiving the 6-week (30 hours) speed reading training had before and after the training were compared and a statistically significant increase was found in the reading speed of each student. Later, the reading speeds of the students who took part in the training were compared with the reading speeds of the students who didn't. According to the results, the reading speeds of the students taking part in the training were statistically significantly higher than other student groups. The reading levels that students had before and after the training were also compared and it was observed that all students achieved to take their reading levels one step further.

Taking the above-mentioned results into account, it was found out that repeated reading strategy became effective in reducing the reading difficulty among the students who had this problem.

Yükseköğretimde Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Hizmetlerine Genel Bir Bakış

Guidance And Psychological Counseling in Higher Education: An Overview

Elif ULU ERCAN¹

¹*Dr. Öğr. Üyesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Eğitim Fakültesi, Ege Üniversitesi, Türkiye, elif.ercan@ege.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0002-6379-9812>)*

Geliş Tarihi:29.08.2018

Kabul Tarihi:25.12.2018

ÖZ

Psikolojik danışma ve Rehberlik hizmetleri eğitim sistemimizde her kademedede önemli bir yere sahiptir. Bu önemi anlamak ve uygulamada psikolojik danışmanın yerini sağlamlaştırmak tarihçesini ve kuram ile modelleri anlamaktan geçer. Bu çalışma yükseköğretimde psikolojik danışmanlığa tarihsel bir bakış sunmayı ve psikolojik danışma ve rehberlik merkezlerinde kullanılan modellere ilişkin değerlendirme yapmayı amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yükseköğretimde psikolojik danışma ve rehberlik, üniversite psikolojik danışma ve rehberlik merkezleri.

ABSTRACT

Psychological counseling have an important place in our education system at every level. To understand the importance and to strengthen the place of the psychological counseling in practice, the history, the theory and the models should be understood. This study aims to provide a general overview of psychological counseling in higher education in terms of historical and theoretical perspectives.

Key Words: Psychological counseling in higher education, university counseling centers.

GİRİŞ

Üniversiteler, eğitim sistemimizin üst kademesindeki bireylerin genel olarak topluma yararlı kişiler olacak şekilde yetiştirilmelerinin amaçlandığı önemli kurumlardır (Yeşilyaprak, 1986).

Üniversitede öğrenci olmak, üniversite yaşamı genelde ülkemizde ve diğer ülkelerde kaygı ve stres üretecek bir ortam niteliğindedir (Özgüven, 1992). Birçok öğrenci için yükseköğretim daha fazla bağımsızlık, karar verme ve rol değişikliğini başarmayı simgeler (Hinkelman ve Luzzo, 2007). Bu dönem, öğrenciler aktif biçimde kimliklerini keşfettiği ve kendilerini tanımlama çabasında oldukları için gelişimsel açıdan da kritik bir dönemdir (Jourdan, 2006). Üniversite öğrenciliği dönemi ergenlik ve yetişkinlik döneminden farklı özelliklere sahiptir. Bu dönemdeki bireyler ebeveynlerinden daha bağımsızdır fakat henüz yetişkin rol ve sorumluluklarını üstlenmemişlerdir. Bu dönem beliren yetişkinler için keşfin baskın olduğu bir zaman dilimidir. Yaşamda birçok olasılık ve fırsatın olduğuna inanma, ergenlik ve yetişkinlik arasında bir yerde hissetme ve kendisi için büyük sorumluluklar

üstlenmeye geçiş zamanıdır (Arnett, 2004; Fincham ve Cui, 2011). Yükseköğretime devam eden gençlerin çoğunluğu barınma, ekonomik problemler gibi konularda kendi gereksinimlerini karşılamak için sorumluluk almaktadır.

Üniversite öğrencileri gelişimsel görevlerini yerine getirirken, bir yandan da üniversite yaşamına uyum gibi çeşitli sorunlarla baş etmeye çalışmaktadırlar. Üniversite öğrencilerinin yaşadıkları bu sorunlar konusunda pek çok çalışma yapılmıştır (Akaydın, 2002; Aluede, Imhonde ve Eguavo, 2006; Bayhan, 1997; Erdoğan, Şanlı ve Bekir, 2005; Karagüven, 2000; Özbay, 1997; Schweitzer, 1996; Ültanır, 1998; Yazıcı, 2003).

Schweitzer'in (1996) yaptığı çalışmada üniversite öğrencilerinin; % 56'sının akademik sorunlar, % 45,7'sinin duygusal sorunlar, % 42,9'nun mesleki sorunlar, % 36,8'nin ekonomik sorunlar, % 32,8'nin öğretim üyeleriyle ilgili sorunlar, % 28'sinin sağlık sorunları, % 26,2'sinin öğrenme sorunları, % 9,9'u ayrımcılık, % 4,3'nün cinsel sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir.

Aluede, Imhonde ve Eguavo (2006) ise çalışmalarında öğrencilerin en fazla zaman yönetimi sonra sırasıyla madde kullanım sorunları, aile sorunları, kariyer gelişimine yönelik sorunlar, ilişki sorunları, ekonomik sorunlar, cinsel taciz, akademik sorunlar kişilik sorunları, kaygı/depresyon, mizaçla ilgili sıkıntılar ve son olarak kendini değerlendirme ile ilgili olarak psikolojik danışma servisine başvurdukları sonucuna ulaşmışlardır.

Ülkemizdeki duruma bakıldığında Erkan, Cihangir-Çankaya, Terzi ve Özbay'ın (2011) çalışmaları dikkati çekmektedir. Çalışmalarında, üniversite öğrencilerinin psikolojik danışma merkezlerine en çok başvurma nedenlerinin depresyon, uyum sorunları, aile içi ilişkiler, arkadaşlık ilişkileri ve akademik sorunlar olduğunu belirlemişlerdir. Sunulan yardım türlerini incelediklerinde ise, en çok verilen yardım türlerinin krize müdahale ve ilişki-evlilik/aile problemleri; en az verilen yardım türlerinin ise madde/alkol kullanımı ve yönlendirme-berleştirme hizmetleri olduğunu saptamışlardır.

Türkiye'de yapılan bir başka çalışmada da (Özbay, Erkan, Cihangir-Çankaya ve Terzi, 2008) üniversite öğrencilerinin en çok duygusal ve akademik sorunlar, en az ise madde kullanım ve cinsel sorunlar yaşadıkları görülmüştür. Psikolojik danışma merkezine başvuran öğrencilerin psikolojik belirti düzeylerinin incelendiği başka bir araştırmada ise üniversite öğrencilerinde en çok obsesyon ve depresyon belirtilerinin, en düşük ise fobik ve psikotik belirtilerin olduğu saptanmıştır (Deniz, Avşaroğlu ve Hamarta, 2004) . Benzer bir biçimde Özbay (1997) tarafından yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinde en çok depresyon semptomlarının olduğu görülmüştür. Türkiye'de yapılan bu araştırmaların bulguları üniversite öğrencilerinin en çok duygusal sorunlar yaşadıklarına işaret etmektedir. Üniversite gençliğinin nerede yaşıyor olursa olsun benzer sorunlar yaşadıkları, ancak sorunların yoğunluklarının değişkenlik gösterdiği görülmektedir.

Bu durum üniversite yaşamında öğrencilerin karşılaştıkları sorunları çözmede ve engelleri aşmada uygun yardım alabileceği kaynaklara ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Bu bağlamda birey yükseköğretimde de diğer öğretim kademelerinde olduğu gibi Psikolojik Danışma ve Rehberlik hizmetlerine gereksinim duymaktadır. Ülkemizde yükseköğretim kurumlarında öğrenci kişilik ve rehberlik hizmetleri "Sağlık Spor ve Kültür Daire Başkanlığı" altında ya da doğrudan rektörlüğe bağlı biçimde kurulan üniversite psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) merkezleri tarafından yürütülmektedir.

Bu çalışmada psikolojik danışma ve rehberliğin yükseköğretimdeki yerine odaklanılmış ve yükseköğretimde psikolojik danışma ve rehberliğin tarihsel gelişimine değinilerek üniversite psikolojik danışma ve rehberlik merkezlerinin rol ve işlevleri incelenmiştir.

ABD’de Psikolojik Danışma ve Tarihçesi

Ruh Sağlığı hizmetleri Amerikan kolejlerinde ve üniversitelerinde ilk olarak 1920’lerde, Birinci Dünya Savaşı’ndan sonra yükseköğretimin sağlık hizmetlerini genişletme çabalarının bir parçası olarak ortaya çıkmıştır (Fenske, 1980). ABD’de yükseköğretimde psikolojik danışma hizmetleri bir meslek olarak 1930’lardaki bunalım dönemi sırasında hızla gelişmiş (Fenske, 1989) ancak 1940’lı yıllara kadar başlamamıştır (Pace, Stamlere, Yarris ve June, 1996). Bu gecikmenin nedeni üniversiteye giren öğrencilerin uyumlarının iyi olduğu ve ruhsal açıdan sıkıntıda olan öğrencilere yardım edebilecek tek profesyonelin de psikiyatristler olduğuna ilişkin yaygın bir inanıştır. Ancak 2. Dünya Savaşı’ndan sonra çok sayıda savaş gazisinin üniversitelere geri dönmesi ve sunulandan çok daha fazla yardıma ihtiyaçları olması nedeniyle psikolojik danışmanların ve danışma psikologlarının kampüs psikolojik danışma ve rehberlik merkezlerinde öğrencilerle çalışmaları konusunda izin verilmiştir. Ayrıca 2. Dünya Savaşı sırasında ve hemen sonrasında danışma psikologları psikiyatristler gibi hastalarla klinik açıdan çalışma hakkı kazanmışlardır (Ewing, 1990 akt: Gladding, 2009).

Tarihsel Gelişim Sürecinde, PDR merkezlerinin rol ve işlevleri, tarihsel süreç içinde, ekonomik koşullar, uzmanların ilgi alanlarındaki çeşitlilik, üniversite yerleşkelerindeki sosyal ve politik iklim, danışan profili, öğrenci ilgi, ihtiyaç ve beklentilerindeki değişiklikler, psikoloji ve psikolojik danışma ve rehberlik alanlarındaki gelişmeler ile birlikte ulusal ve küresel olaylardan (Heppner ve Neal, 1983) etkilenecek sürekli bir gelişim ve değişim yaşamıştır.

Genel bir değerlendirmeyle, 1945 öncesi başlangıç aşamasında psikolojik danışmanlık rolü oldukça geniş kapsamda tutulmuş, öğrencilere kişisel, mesleki, sosyal, eğitsel, ekonomik ve sağlık alanlarında çalışmalar yapılmıştır. Psikolojik danışmanlık, mesleki rehberlik, öğrenci kişilik hizmetleri gibi kavramlar sıklıkla birbirinin yerine kullanılmış ve kavramsal bir belirsizlik içinde bu hizmetlerin kim tarafından ve nasıl yürütüleceği konusunda temel bir karmaşa yaşanmıştır. Ancak, 1930’lardan sonra alanında uzmanlaşmış “psikolojik danışmanların” üniversitelerde görev alması kabul görmeye başlamıştır. II. Dünya Savaşı sonrasında savaştan dönen gazilerin ihtiyaç ve beklentileri doğrultusunda mesleki rehberlik odaklı olarak birçok üniversitede PDR merkezi kurulmaya başlamıştır. Bu dönemde, merkezlerin genel odağı mesleki ve eğitsel süreçler olmakla birlikte, üniversite öğrencilerinin duygusal ve sosyal problemlerine yönelik çalışmalar da yapılmaya başlanmıştır. Bu dönemin ortalarından itibaren bir uzmanlık alanı olarak psikolojik danışmanlık alanı, öğrenci kişilik hizmetlerinden ayrışmaya ve gelişmeye başlamıştır. Nitekim, psikolojik danışma alanı temelinde ortaya çıkan öznel beceriler ve eğitim ihtiyaçları doğrultusunda üniversitelerde diğer birimlerden bağımsız PDR merkezleri kurulmaya başlanmıştır. 1955-1970 yılları arasında psikolojik danışmanlık alanında büyük gelişmeler yaşanmıştır. 1950’li yılların ortalarından itibaren danışma psikolojisi (counseling psychology) ve psikolojik danışmanlık (counseling) kavramları ya da tanımlamaları rehberlik (guidance) kavramının yerini almaya başlamıştır. Dolayısıyla, üniversite PDR merkezlerinin rol ve işlevleri çeşitlenmeye başlamış ve mesleki gelişim odaklı etkinliklerin yanı sıra bireysel psikolojik danışma hizmetleri, bu merkezlerin önemli bir işlevi hâlini almaya başlamıştır. Gelişimsel ve önleyici programlar geliştirilmiş, eğitim ve süpervizyon alanı işlevsellik kazanmıştır.

Özetle; 1920-1980 yılları arasında mesleki rehberlik alanından daha çok bireysel psikolojik danışma alanına yönelen bir eğilimle birlikte, üniversite PDR merkezlerinin rol ve işlevlerinin aşamalı olarak (üniversite yerleşkelerinin genel çevresel özelliklerini de dikkate alarak) geliştiği ve genişlediği söylenebilir (Heppner ve Neal 1983).

1960-1980 arası dönem üniversite psikolojik danışmanlığının gelişiminin büyümesinde en önemli dönem olmuştur (Meadows, 2000). Özellikle 1970 yılı Barbara Kirk ve arkadaşları tarafından (Kirk ve diğ., 1971) üniversite ve kolej psikolojik danışma hizmetlerine yönelik ilkelerin oluşturulması açısından oldukça önemlidir.

Güncel Gelişmeler ve 1980 sonrası dönemdeki araştırmalar incelendiğinde, PDR merkezlerinin rol ve işlevlerindeki gelişmelerin devam ettiği söylenebilir. Nitekim Guinee ve Ness (2000) üniversite PDR merkezlerinin 1990-1991 ve 1995-1996 dönemlerindeki özelliklerini karşılaştırdığı çalışmada, çalışanların performansı, sunulan hizmetlerin kalitesi ve çeşitliliği, sunulan hizmetlere yönelik ilginin artması, sunulan hizmetlerin yerleşke ile bütünleştirilmesi ve PDR merkezlerinin statüsü anlamında olumlu gelişmelerin kaydedildiğini ancak, ekonomik kaynakların kısıtlılığı ve uzman personel sayısı yetersizliği gibi konularda var olan sıkıntıların giderilememiş olduğunu belirtmektedir.

Ülkemizde Yükseköğretimde Psikolojik Danışma ve Tarihçesi

1950'li yıllardan itibaren Türk Eğitim Sistemi'nde rehberlik anlayışından söz edilmeye başlanması ve bu anlayış doğrultusunda çalışmaların başlamasından sonra, üniversitelerde de bu doğrultuda gelişmeler gözlenmiştir. Bu anlayışa dönük ilk uygulamalara Orta Doğu Teknik Üniversitesi örnek verilebilir. Orta Doğu Teknik Üniversitesi yeni aldığı öğrencilere üniversiteyi ve sistemi tanıtmak, verimli ders çalışma yollarını öğretmek üzere 1958 güzünde iki haftalık oryantasyon programı uygulamıştır ve üniversite bünyesinde öğrencilerin yardım alabilecekleri bir psikolojik danışma merkezi kurulması için girişimde bulunmuştur (Tan, 2011). Bu girişim üniversitelerde öğrencilerin uyum konusunda ihtiyaçlarının fark edilip üniversitelerde kişilik hizmetlerine olan ihtiyacın fark edilmiş olması bakımından oldukça önemlidir.

Yükseköğretimde rehberlik anlayışına dönük ilk çalışmaların yapıldığı yerlerden bir diğeri de Gazi Eğitim Fakültesi'dir. 1950'li yılların başından itibaren Yükseköğretimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik hizmetlerinde ilk olma niteliği taşıyan bazı çalışmaları: Pedagoji bölümü programına ilk kez seçmeli derslerin konması, öğretim üyelerine akademik danışmanlık görevi verilmesi, Enstitü'de bir rehberlik bürosunun ve öğrenciler için toplu dosyaların geliştirilmesi sayılabilir (Tan, 2011). Üniversitelerde görülen bir diğer gelişme de, ODTÜ, Ankara Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesi gibi büyük üniversitemizde kurulan mediko-sosyal merkezlerinin başlangıçta sadece beden sağlığı hizmetine odaklanmalarına karşın, 1960'lı yıllardan itibaren bünyelerine psikiyatrist, psikolog, psikolojik danışman ve sosyal hizmet uzmanı gibi ruh sağlığı çalışanlarını da katarak ruh sağlığı hizmetlerini sunmaya başlamalarıdır (Tan, 2011). 1982 yılında başlangıçta ODTÜ, Hacettepe gibi bazı üniversitelerde fakülte ve bölüm bazında sunulan psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri ülke geneline yayılarak, Sağlık ve Rehberlik Merkezleri adı altında kurulmuştur (Demir, 1996). 1984 yılında Yüksek Öğretim Kurulu tarafından 2547 sayılı üniversiteler yasasında düzenleme yapılmış ve üniversite öğrenci kişilik hizmetlerinin tüm üniversitelerde açılması yasal bir zorunluluk haline getirilmiştir. Bu yeni düzenlemeyle her üniversitede, "Mediko-Sosyal, Sağlık, Kültür ve Spor İşleri Dairesi" kurulması ve bu dairenin, "Öğrenci Kişilik Hizmetleri" kapsamına giren tüm hizmetlerin öğrencilere sağlanması hükme bağlanmış ve Resmi Gazete'de yayınlanmıştır (Özgüven, 1999). 2547 sayılı YÖK kanununun 47. maddesi, yükseköğretim kurumları ya da üniversiteleri, rehberlik ve psikolojik danışma merkezleri kurmakla, öğrencilerin kişisel ve ailevi sorunlarını çözümlenmekle yükümlü kılmaktadır.

1990'lı yıllarda Türkiye'deki üniversite öğrencilerinin psikolojik yönden sağlıklı, çevresiyle uyum içinde yaşayan sosyal bireyler olabilmeleri için her türlü psikolojik destek hizmeti veren üniversite birimlerinin kurulmasına ihtiyaç duyulmuştur. Öğrencilerin bu ihtiyacının karşılanabilmesi amacıyla üniversitemizde örgütsel yapılanması ve işleyiş biçimi birbirinden farklı Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) merkezleri oluşturulmuş ya da oluşturulmaya çalışılmaktadır.

Üniversitemizde psikolojik danışma ve rehberlik hizmeti "Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Araştırma ve Uygulama Merkezi", "Sağlık ve Rehberlik Merkezi", "Psikolojik Danışma ve Rehberlik Merkezi" gibi isimlerle yürütülmektedir. Son zamanlarda ise daha çok

“Psikolojik Danışma Rehberlik ve Araştırma Merkezi” isimlendirmesi kullanılmaktadır. Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri bağlı olduğu üniversitenin yönetim anlayışına, olanaklarına paralel olarak gelişme göstermektedir (Türküm, 2009).

Ülkemizde üniversite PDR merkezlerinin büyük çoğunluğu sırasıyla psikolojik danışma/psikoterapi, acil durum hizmetleri, ölçme, müşavirlik, önleyici/gelişimsel etkinlikler ve grupla psikolojik danışma/psikoterapi hizmetleri vermektedirler. Diğer etkinlikler ise, hizmetlerin değerlendirilmesi, oryantasyon programları oluşturma ve araştırma olarak göze çarpmaktadır. Kariyer danışmanlığı, eğitim ve süpervizyon ise en az sıklıkla verilen hizmetler olarak bildirilmektedir (Yerin Güneri, 2006).

Üniversite Psikolojik Danışma ve Rehberlik Merkezlerinin Rol ve İşlevleri

Üniversite Psikolojik Danışmanlık Merkezleri için Akreditasyon Standartları'na göre (2003) üniversite PDR merkezlerinin üniversite öğrencilerine yönelik üç temel role sahip oldukları belirtilmektedir. Bu rollerden birincisi, akademik, mesleki ve gelişimsel zorluklar ya da psikolojik problemler yaşayan üniversite öğrencilerine yönelik psikolojik danışma ya da psikoterapi hizmetlerinin sağlanmasıdır. İkincisi, eğitsel, mesleki ve yaşam amaçlarına etkin bir biçimde ulaşmalarını sağlamak üzere temel yaşam becerilerinin tanımlanması ve öğretilmesi konusunda üniversite öğrencilerine destek sunacak önleyici çalışmaların yapılmasıdır. Üçüncü rol ise, öğrencilerin sağlıklı bir biçimde büyüme ve gelişmelerini destekleyecek müşavirlik ve önleyici/gelişimsel programların çeşitlendirilerek geliştirilmesidir.

Geleneksel olarak üniversite psikolojik danışma merkezlerinin takip ettiği beş modelden söz edilebilir (Westbrook ve ark., 1993). Modeller;

1. *Psikoterapi Olarak Psikolojik Danışma*: Bu modelde az sayıda öğrenciye uzun süreli psikolojik danışma yardımı vermeyi kapsar. Psikolojik danışmada odak kişilik değişimidir ve diğer mesleki konularla akademik danışmanların ilgilenmesi beklenir. Bu yaklaşımın bakış açısında temel olan kişilik gelişimidir (Hinkelman ve Luzzo, 2007) .

2. *Kariyer Psikolojik Danışmanlığı*: Bu modelde temel olan akademik ve meslekle ilgili konularda bireylere yardımdır. Mesleki anlamda kararsız olan öğrencilerle ilgilenilir ve duygusal, kişisel ya da sosyal alanda sorun yaşayanlar başka bir kuruma sevk edilir.

3. *Geleneksel Anlamda Psikolojik Danışma ve Rehberlik*: Bu modelde klasik psikolojik danışma tanımı üzerinden hizmetler yapılandırılır. Kişisel, sosyal, mesleki, akademik konular üzerinde öğrenciyle çalışılır (Hinkelman ve Luzzo, 2007).

4. *Müşavirlik olarak Psikolojik Danışma*: Bu modelde öğrenciye daha dolaylı bir hizmet sunulmaktadır. Ruh sağlığı alanında çalışan çeşitli kurum ve personelle işbirliği yapılmasına odaklanılır (Gladding, 2009).

5. *Global olarak Psikolojik Danışma*: Bu model dinamik ve akışkandır. Psikolojik danışma merkezi elemanlarının sağlıklı bir çevre yaratmak için kampüsteki diğer personelle etkileşimli biçimde çalışmasını ve diğer kaynakları kullanmasını içerir.

Tarihsel olarak Yükseköğretimde psikolojik danışmanlıkla ilgili modeller küp model, kampüs paydaşları modeli toplum sağlığı modelleri, çevresel modeller, bütünleştirilmiş sağlık hizmetleri modeli olarak sıralanabilir.

Psikolojik danışma birimiyle kampüs içerisinde her dereceden ilişkiye odaklanan "küp model", Morrill, Oetting ve Hurst tarafından geliştirilmiş olup hedeflerini, amaçlarını ve müdahale yöntemlerini belirten çok boyutlu bakış açısına sahip ekolojik bir modeldir. Model, bireyden kurumsal düzeye kadar hedef, amaç ve müdahale yöntemlerini ayrıntıları ile belirtmektedir. Üniversite sistemini bir bütün olarak gören küp model, klinik hizmetleri içermesine rağmen öğrencilerle, fakülte, diğer kampüs çalışanlarıyla ve bileşenleriyle ilişkiye dikkat çeker ve önleyici çalışmaları, erken müdahaleyi ve iyileştirici çalışmaları da içerir.

Kampüs paydaşları modeli (The campus stakeholder model), Jed Vakfı'nın intiharı önlemeye verdiği büyük önem ve akut stres yaşayan öğrencilere yönelik aynı vakfın çalışmaları doğrultusunda geliştirilmiştir. Bu model kampüslerde ruh sağlığı ile ilgili sorunlara ve intihara sadece psikolojik danışma birimlerinin alanı gibi bakmaz güçlü bir güvenlik ağı için kampüste işbirliğinin önemine dikkat çeker.

Toplum sağlığı modelleri (Public Health Models), ekolojik modellerle ve kampüs paydaşları modeliyle ortak özelliklere sahip olup Atkins ve Frazier (2011) tarafından "toplumun ruh sağlığı" için ortaya atılmıştır. Model üç katmanlı müdahale yaklaşımı kullanır. İlk katman, ruh sağlığı alanından olmayan fakat doğal ortamda sistematik eğitim, mesleki gelişim ve kapsamlı destek sunabilecek yeterliğe sahip, öğretim üyeleri ve toplum liderlerinden oluşan geniş kapsamlı bir bileşendir. İkinci katman, yüksek risk gruplarıyla çalışmayı hedef alan, işlev bozukluklarının erken aşamalarını ya da subklinik belirtileri tespit etmeyi amaçlayan, sosyal yardımı ve genel psikolojik hizmetleri içeren bir müdahaledir. Üçüncü katman ise yüksek risk grubundakilere; web kaynaklarıyla ve etkililiği kanıtlanmış müdahalelerle ruh sağlığı çalışanlarına yardımı da içeren yoğun bir yaklaşımdır.

Çevresel modeller ve rolleri, Bishop'ın (2010) makalesinde dikkat çekildiği gibi psikolojik danışma merkezinin kampüslerdeki işe alım, kampüsün işleyişi ve yönetimi gibi konulardaki rollerine dikkat çeken bir yaklaşım olarak literatürde yer almaktadır. Cooper (2003) psikolojik danışma merkezi profesyonellerinin kurumlarına örgütsel ve toplum danışmanı olarak hizmet edebilecek potansiyele sahip olduğunu belirtmiştir.

Bütünleştirilmiş sağlık hizmetleri modeli ise klinik bir modeldir ve temelinde birincil sağlık hizmetleri veren hekimler vardır. Epidemiyolojik veriler genel popülasyonun çoğunlukla ruh sağlığı ile ilgili sorunlarını da aile hekimlerine danıştıklarını göstermektedir. Bu amaçla model sağlık ve sosyal hizmetlerin bir arada tedavi takımı gibi çalışmalarını ve ortak tedavi planı yürütmelerini öngörmektedir. Böylece danışanlar kolaylıkla psikolojik danışmana, psikoloğa, sosyal hizmet uzmanına ya da başka ruh sağlığı profesyonellerine yönlendirilir. Klinik bir model olan bütünleştirilmiş sağlık hizmetleri modelinde tıbbi ve psikolojik danışmanlık hizmetlerini birleştiren bir merkezde ya da ruh sağlığı uzmanlarının bir parçası olduğu öğrenci sağlık merkezinde hizmetler sunulur (Pratt ve diğ., 2012; Westheimer ve diğ., 2008).

Ülkemizde psikolojik danışma ve rehberlik merkezleri incelendiğinde sunulan hizmetlerin istihdam edilen personele göre şekillendiği görülmektedir. Örneğin psikolog ve psikolojik danışmanların bulunduğu merkezlerde birey ve grupta psikolojik yardımın sunulmasının yanı sıra seminerler ve çalıştaylar düzenlendiği görülmektedir. Sosyal çalışmacıların bulunduğu merkezlerde öğrencilerin barınma ve bursla ilgili konularda yardım almasına çalışılmaktadır. Psikologlar ve psikolojik danışmanlarla birlikte klinik psikolog ve psikiyatri uzmanının çalıştığı merkezlerde psikiyatrik tedaviye de yer verildiği görülmektedir (Türküm, 2009). Buna göre ülkemizde psikolojik danışma ve rehberlik merkezleri bağlı bulunulan üniversitenin olanaklarına ve merkezlerde çalışan ruh sağlığı personeline göre verdiği hizmetleri yapılandırıyor denebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada psikolojik danışma ve rehberliğin yükseköğretimdeki yeri ile yükseköğretimde psikolojik danışma ve rehberliğin tarihsel gelişimine değinilerek üniversite psikolojik danışma ve rehberlik merkezlerinin rol ve işlevleri incelenmiştir. Gerçekte öğrenmeye katılan herkesin psikolojik danışma hizmetlerine ihtiyacı vardır ve öğrenciler üniversitede her aşamada pek çok farklı sorun yaşamaktadır. Örneğin ilk yıllarda uyum sorunları, sıla hasreti, yalnızlık, barınma burs ve ekonomik sorunlar, aileden ayrılmanın getirdiği çatışmalar sıklıkla görülmektedir. Ayrıca birinci sınıf öğrencileri bir yandan zamanı

iyi kullanma, hangi dersleri seçeceğine ilişkin seçim yapma, ekonomik durumu idare ederken yeni arkadaşlıklar kurma, ailevi ve kişisel sorunlarla baş etme gibi durumlara karşılaşırlar (Carrese, 1998). Yükseköğrenimin orta dönemleri ise daha çok arta kalan dönemi akıllıca nasıl kullanma ve daha önceki yılda yapılan hatalar varsa onları düzeltme ve sosyal ilişkileri düzenleme ile geçmektedir. Son yıllara gelindiğinde ise mezuniyet sonrasına yatırım yapma, iş arama, iş başvuruları yapma ön plana geçmektedir.

Yükseköğretim gençlerin daha önceki dönemlerde oluşturmuş oldukları değerler sistemini test etme ve aynı zamanda mevcut değerler, örf ve adetler, tavır, davranış ve tutumlar üzerinde daha bilinçli bir biçimde düşündükleri dönemdir (İlgar, 2003). Bu nedenle geçiş sorunları, değerler sistemini yeniden yapılandırma, akademik performans, benlik saygısı ve sosyal bütünleşme için üniversite öğrencilerine yardım etme konusunda psikolojik danışmanlara büyük görev düşmektedir. Ülkemizde üniversitelerde psikolojik danışma ve rehberlik merkezleri mevcuttur ancak yapılan işler üniversitenin yönetim anlayışı ve istihdam edilen personelin mesleki kimliklerine göre şekillenmektedir. Tarihsel gelişim incelendiğinde yükseköğretimde psikolojik danışmaya verilen önemin arttığı görülmektedir. Ancak sunulan hizmetlerin başka ruh sağlığı meslek elemanları tarafından verildiği, ülkemize özgü PDR modellerinin geliştirilemediği anlaşılmaktadır.

Oysa ki; yükseköğretimde psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin tarihi ve kuramsal temel dikkate alınarak öğrencilere psikolojik danışma hizmeti sunulmalı, psikolojik danışma ve rehberlik merkezi olmayan üniversitelerde bu merkezler kurulmalı ve psikolojik danışmanlar bu merkezlerde istihdam edilmelidir.

Yaşanılan duygusal güçlüklerin öğrencilerin akademik performanslarını da etkileyeceği bilinmeli ve iyi bir ruh sağlığını sürdürme ile okula devam etmenin en güçlü yordayıcılarının öğrencilere verilen ruh sağlığı hizmetleri olduğu unutulmamalıdır (Polansky, Horan ve Hanish, 1993).

Ülkemizde yükseköğretimde verilen psikolojik danışma hizmetlerinin genel durumu belirlenip, öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda çalışmalar yapılması ve çözüm yollarının geliştirilmesinde işbirliği içerisinde çalışılması alana önemli katkılar sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Akaydın, F. Ş. (2002). *Üniversite öğrencilerinin problem alanları, problemlilik düzeyleri, problem çözme becerileri ve yardım arama davranışları arasındaki ilişkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Aluede, O., Imhonde, H., & Eguavoen, A. (2006). Academic, Career and Personal Needs of Nigerian University Students. *Journal of Instructional Psychology*, 33(1), 50-57.
- Arnett, J. (2004). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. New York: Oxford University Press.
- Bayhan, V. (1997). *Üniversite gençliğinde anomi ve yabancılaşma* (Vol. 195). TC Kültür Bakanlığı.
- Bishop, J. B., Gallagher, R. P., & Cohen, Deborah. (2000). College students' problems: Status, trends, and research. *College counseling: Issues and strategies for a new millennium*, 89-110.
- Bishop, J. B. (2010). The counseling center: An undervalued resource in recruitment, retention, and risk management. *Journal of College Student Psychotherapy*, 24(4), 248-260.

- Carrese, M. A. (1998). Managing Stress for College Success Through Self-Hypnosis. *The Journal of Humanistic Education and Development*, 36(3), 134-142.
- Cooper, S. E., & Archer Jr, J. A. (2002). Evaluation and research in college counseling center contexts. *Journal of College Counseling*, 5(1), 50-59.
- Cooper, S. (2003). College counseling centers as internal organizational consultants to universities. *College Psychology Journal: Practice and Research*, 55(4), 230-238.
- Demir, A. (1996). *Üniversite rehberlik merkezleri: Sorunlar ve öneriler*. IX. Psikoloji Kongresi, Yükseköğretimde Psikolojik Hizmetler Sempozyumu, Ankara.
- Deniz, M. E., Avşaroğlu, S. ve Hamarta, E. (2004). Psikolojik danışma servisine başvuran üniversite öğrencilerinin psikolojik belirti düzeyleri. *SÜ Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 1-12.
- Erdoğan, S., Şanlı, H. S. ve Bekir, H. Ş. (2005). Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Üniversite Yaşamına Uyum Durumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 479-496.
- Erkan, S., Çankaya, Z. C., Terzi, Ş. ve Özbay, Y. (2011). Üniversite psikolojik danışma ve rehberlik merkezlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(22), 174-198.
- Fenske, R. H. (1980). Historical foundations. In U. Delworth, G. R. Hanson, & Associates (Eds.), *Student services: A Handbook For The Profession* (pp. 3-24). San Francisco: Jossey-Bass.
- Fenske, R. H. (1989). Evolution of the student services profession. In U. Delworth & G. R. Hanson (Eds.), *Student services: A handbook for the profession* (2nd ed., pp. 25-56). San Francisco: Jossey-Bass.
- Fincham, F. D., & Cui, M. (2011). Emerging adulthood and romantic relationships: An introduction. In F. Fincham & M. Cui (Eds.), *Romantic relationships in emerging adulthood* (pp. 3-14). New York, NY: Cambridge University Press.
- Gallagher, R. P., Gill, A. M., & Sysco, H. M. (2000). *National survey of counseling center directors 2000*. Alexandria, VA: International Association of Counseling Service.
- Gladding, S. T. (2009). The history, trends, and future of professional counseling.(ss. 3-16)(Fditörler, F. Korkut-Owen, R. Özyürek, DW Owen). *Gelişen psikolojik danışma ve rehberlik: Meslekleşme sürecindeki ilerlemeler*.
- Guinee, J. P., & Ness, M. E. (2000). Counseling centers of the 1990s: Challenges and changes. *The Counseling Psychologist*, 28(2), 267-280.
- Heppner, P. P., & Neal, G. W. (1983). Holding up the mirror: Research on the roles and functions of counseling centers in higher education. *The Counseling Psychologist*, 11(1), 81-98.
- Hinkelman, J. M., & Luzzo, D. A. (2007). Mental health and career development of college students. *Journal of Counseling & Development*, 85(2), 143-147.
- Humphrey, K. M., Kitchens, H. & Patrick, J. (2000). Trends in college counseling for the 21st century. *College counseling: Issues and strategies for a new millennium*, 289-305.
- Jourdan, A. (2006). The impact of the family environment on the ethnic identity development of multiethnic college students. *Journal of Counseling & Development*, 84(3), 328-340.
- Karagüven, M. H. (2000). Üniversite öğrencilerinin sorunlarını incelemeye yönelik bir araştırma. VI. *Ulusal Pdr Kongresi, Ankara: Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği Yayınları*, (8), 94.

- Kızıldağ, S., Zorbaz, S. D., Gençtanırım, D. ve Arıcı, F. (2012). Hacettepe Üniversitesi öğrencilerinin psikolojik danışma yardımı almaya ve bu yardımın sunulduğu birimlere ilişkin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3).
- Kirk, B. A., Johnson, A. P., Redfield, J. E., Free, J. E., Michel, J., Roston, R. A., & Warman, R. E. (1971). Guidelines for university and college counseling services. *American Psychologist*, 26(6), 585-589.
- Kress, V. E. W., Trippany, R. L., & Nolan, J. M. (2003). Responding to sexual assault victims: Considerations for college counselors. *Journal of College Counseling*, 6(2), 124-133.
- Lee, D., Olson, E. A., Locke, B., Michelson, S. T., & Odes, E. (2009). The effects of college counseling services on academic performance and retention. *Journal of College Student Development*, 50(3), 305-319.
- Meadows, M. E. (2000). The evolution of college counseling. In D. C. Davis & K. M. Humphrey (Eds.), *College counseling: Issues and strategies for a new millennium* (pp. 15-40). Alexandria, VA, US: American Counseling Association.
- Morrill, W. H., Oetting, E. R., & Hurst, J. C. (1974). Dimensions of counselor functioning. *The Personnel and Guidance Journal*, 52(6), 354-359.
- Özbay, G. (1997). Üniversite Öğrencilerinin Problem Alanlarını Belirlemeye Yönelik Bir Ölçek Geliştirme Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon*.
- Özbay, Y., Erkan, S., Cihangir-Çankaya, Z., & Terzi, Ş. (2008). University students' help seeking attitudes, gender roles and self-concealment levels. In *International Congress of Counseling, Bahçeşehir University, İstanbul*.
- Özgülven, İ. E. (1992). Üniversite öğrencilerinin sorunları ve baş etme yolları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7).
- Özgülven, İ. E. (1999). Çağdas eğitimde psikolojik danışma ve rehberlik. PDREM Yayınları.
- Pace, D., Lee Stamler, V., Yarris, E., & June, L. (1996). Rounding out the cube: Evolution to a global model for counseling centers. *Journal of Counseling & Development*, 74(4), 321-325.
- Polansky, J., Horan, J. J., & Hanish, C. (1993). Experimental Construct Validity of the Outcomes of Study Skills Training and Career Counseling as Treatments for the Retention of At-Risk Students. *Journal of Counseling & Development*, 71(5), 488-492.
- Pratt, S., Kenney, L., Scott, S. D., & Wu, A. W. (2012). How to develop a second victim support program: a toolkit for health care organizations. *Joint Commission journal on quality and patient safety*, 38(5), 235-240.
- Schweitzer, R. D. (1996). Problems and awareness of support services among students at an urban Australian university. *Journal of American College Health*, 45(2), 73-77.
- Tan, H. (2011). Psikolojik danışma ve rehberlik: Teori ve uygulama. Alkım Yayınevi.
- Türküm, A.S. (2009). Üniversite Gençliğine Yönelik Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri. *Gelişen Psikolojik Danışma ve Rehberlik* Cilt 2. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ültanır, E. (1998). Üniversite öğrencileri için geliştirilen problem tarama envanterinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 10 (2), 23-32.
- Vinson, M. L., & Griffin, B. L. (1999). Using a constructivist approach to counseling in the university counseling center. *Journal of College Counseling*, 2(1), 66-75.

- Westbrook, F. D., Kandell, J. J., Kirkland, S. E., Phillips, P. E., Regan, A. M., Medvene, A., & Oslin, Y. D. (1993). University campus consultation: Opportunities and limitations. *Journal of Counseling & Development, 71*(6), 684-688.
- Westheimer, J. M., Steinley-Bumgarner, M., & Brownson, C. (2008). Primary care providers' perceptions of and experiences with an integrated healthcare model. *Journal of American College Health, 57*(1), 101-108.
- Yazıcı, E. (2003). Türk üniversite gençliği araştırması: *Üniversite gençliğinin sosyo-kültürel profili*. Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları.
- Yerin Güneri, O. (2006). Counselling services in Turkish universities. *International Journal of Mental Health, 35*, 26–38.
- Yeşilyaprak, B. (1986). Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Sorunları. *Türk Psikoloji Dergisi, 20*, 80-85.

EXTENDED ABSTRACT

Being a student at the university will produce anxiety and stress in our country and other countries (Özgiiven, 1992). For many students, higher education symbolizes independence, decision-making and role-change (Hinkelman & Luzzo, 2007). This period is also a developmentally critical period as students actively explore their identities and try to identify themselves (Jourdan, 2006). While university students are carrying out their developmental tasks, they also try to cope with various problems such as adaptation to university life, depression, family problems, peer relationships and academic problems. Psychological Counseling and Guidance services are needed in higher education.

This study focuses on the place of psychological counseling and guidance in higher education and examines the historical development of psychological counseling and guidance in higher education.

Psychological Counseling and Its History in The Usa

Mental health services first appeared in American colleges and universities in the 1920s as part of the efforts to expand health care services in higher education after the First World War (Fenske, 1980). In the Historical Development Process, the roles and functions of psychological counseling centers affected by economic conditions, social and political climate in university campuses, changes in student interests, needs and expectations, developments in psychology and psychological counseling and guidance. When the latest developments and researches in the post-1980 period are examined, it can be said that the developments in the role and functions of PDR centers are continuing. The studies show that in recent years the positive developments in terms of the status of university counseling centers have been recorded, however, the shortcomings of the economic resources and the shortage of the number of specialist staff have not been solved (Guinee & Ness, 2000).

Psychological Counseling and Its History in Turkey

From the 1950s the importance of psychological counseling and guidance in the Turkish Education System has started to be mentioned, and in line with this understanding, developments have been observed in universities. Middle East Technical University can be given as an example. Middle East Technical University applied a two-week orientation program in the fall of 1958 to introduce the university and the system to newly acquired students. During this period, they took the first step to establish a psychological counseling center within the university (Tan, 2011). This step is very important in terms of the need to recognize the needs of students in universities and the recognition of the need for personality services in universities. Since the 1990s, university units have been needed to provide all kinds

of psychological support services for university students in order to help them to become psychologically healthy and living in harmony with their environment. In order to meet this need, different psychological counseling and guidance centers (PDRs) have been established in our universities.

Roles and Functions of University Psychological Counseling Centers

According to the Accreditation Standards for Psychological Counseling Centers of the University (2003), university counseling centers have three main roles for university students. The first of these roles is to provide psychological counseling or psychotherapy services to university students who have academic, professional and developmental difficulties or psychological problems. The second is to carry out preventive studies to provide support to university students in defining and teaching basic life skills in order to enable them to reach educational, professional and life goals effectively. The third role is the diversification and development of consultancy and preventive/developmental programs that will support the healthy growth and development of students.

Conclusion and Recommendations

In this study, the role of psychological counseling and guidance in higher education and the historical development of psychological counseling and guidance in higher education are examined. In fact, everyone involved in learning needs psychological counseling services and students have many different problems at every stage of the university.

Psychological counseling and guidance centers are available in universities in our country, but the work is shaped according to the management approach of the university and the occupational identity of the personnel employed. When historical development is examined, it is seen that the importance given to psychological counseling in higher education increases. However, it is understood that the services provided are provided by other mental health professionals and psychological counseling models specific to our country could not be developed.

It should be known that the emotional difficulties experienced will affect the academic performance of the students and it should be noted that the most important predictors of maintaining good mental health and continuing school are the mental health services provided to students (Polansky, Horan ve Hanish, 1993).

The general situation of the psychological counseling services given in higher education in our country will be determined and working in line with the needs of the students will provide important contributions to the field.

Turizm Lisans Öğrencilerine Yönelik Hazırlanan Yabancı Dil İngilizce Ders Kitaplarının Hedef Kitle Açısından Uygunluk Analizi*

Analysis of the Suitability of the English Textbooks Prepared for the Tourism Students in Terms of Target Audience

Umut BALCI¹, Fatoş METİN²

¹Sorumlu Yazar, Doç. Dr., Turizm Rehberliği Bölümü, Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu, Batman Üniversitesi, Türkiye, balci_u@yahoo.de, (<https://orcid.org/0000-0001-8196-4351>)

²Turizm ve Otel İşletmeciliği Anabilim Dalı, Batman Üniversitesi, Türkiye, fatos4727@outlook.com, (<https://orcid.org/0000-0001-5736-2051>)

Geliş tarihi: 08.06.2018

Kabul Tarihi: 11.01.2019

ÖZ

Yabancı dil eğitiminin verimli bir şekilde yürütülebilmesi çeşitli kriterlere bağlıdır, bunlar yöntem, öğretim elemanı, fiziksel koşullar veya kullanılan materyallerdir. Eğitim alanı ve hedef kitle bağlamında hazırlanan ders kitapları yabancı dil eğitiminin en önemli unsurlarından bir tanesidir. Bundan dolayı bu çalışmada turizm lisans öğrencilerinin yabancı dil İngilizce dersleri için hazırlanan ders kitaplarının hedef kitleye uygunluğu üzerine odaklanılmıştır. Çalışmanın amacı *English for International Tourism* başlıklı ders kitabı örneğinde, turizm lisans öğrencileri için hazırlanan yabancı dil İngilizce ders kitaplarının hedef kitleye uygunluğunu sınamak ve veri analizi sonucunda ulaşılan sonuçlar bağlamında turizm odaklı hazırlanan yabancı dil İngilizce ders kitaplarının nasıl olması gerektiği konusunda öneriler getirmektir.

Anahtar Kelimeler: Turizm, ders kitabı, yabancı dil, İngilizce, dil eğitimi.

ABSTRACT

Efficient foreign language education depends on various criteria. These are teaching staff, method, physical conditions or materials used in the language education. Textbooks prepared for target groups are one of the most important elements of foreign language education. Therefore, this study focused on the suitability of the textbooks, which are prepared for tourism graduate students as the target audience. The aim of the study is to test the suitability of English language textbooks prepared for tourism undergraduate students in the textbook titled English for International Tourism and to find out how English language textbooks should be prepared in the context of tourism analysis.

Key words: Tourism, textbook, foreign language, English, language education.

GİRİŞ

Turizm, dünyanın hızlı gelişen sektörlerinin başında gelmektedir. Ülkemizde de aynı durum söz konusudur. Dünya üzerinde her beş kişiden birinin turizm eylemine katılması ülke ekonomilerine canlılık kazandırmaktadır. Dünyanın birçok ülkesinde turizmden maksimum

* Bu çalışma Doç. Dr. Umut BALCI danışmanlığında Fatoş METİN tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

seviyede gelir elde edilmektedir. Ama ülkemize gelen turist sayısı artma eyleminde olmasına karşın kâr seviyesi aynı oranda artma eyleminde değildir. Bu sorunun ana nedenlerinden biri de sektör çalışanlarının yabancı dil becerisi eksikliğidir. Yeterli düzey de dil eğitimi almamış sektör çalışanlarının ülkemize gelen turistleri tam olarak memnun etmesinin ve ülkemizi tam olarak tanıtmalarının imkansız olduğu aşikardır (Bkz. İşigüzel, 2013:365; Balcı, 1998). Bu bilgilerden hareketle turizm sektöründe çalışacak eleman yetiştiren turizm lisans bölümlerinde verilen yabancı dil eğitiminin çok önemli olduğu ve üzerinde hassasiyetle durulması gerektiği görülmektedir. Yapılan pek çok çalışmada turizm odaklı yabancı dil eğitiminin istenilen seviyelere ulaşamadığı dile getirilmektedir. Bunun çeşitli nedenleri vardır. Yabancı dil becerisinin sektör açısından önemine vurgu yapan Baykal ve Şahin (2015:31) özellikle turizm sektörü için büyük ihtiyaç olan yabancı dil bilgisi derslerine yeterince yer verilmediği, sadece mesleki yabancı dil dersinin de sektörel açıdan yeterli olamayacağını ifade etmişlerdir. Dolayısıyla, turizm sektörün ihtiyaç duyduğu nitelikli personeli yetiştirmek amacı ile turizm eğitimi veren yükseköğrenim kurumlarının yabancı dil stratejilerini net bir şekilde belirlemeleri, hem sektörün hem de ülkenin gelecek turizm hedeflerine göre yabancı dil derslerini şekillendirmeleri gerekmektedir (Gültekin ve diğ., 2015:130). Bu bilgiler ışığında, turizm eğitimi veren yükseköğrenim kurumlarının ders müfredatları yabancı dil dersleri bağlamında revize edilmeli, hedef odaklı yabancı dil derslerinin verilebilmesi için uygun yöntem ve materyal arayışına gidilmelidir. Çalışmanın çıkış noktasını da, verilen bilgiler ışığında, turizm odaklı yabancı dil eğitiminin verimli hale getirilebilmesi için araştırma yapmak ve muhtemel sorunlara yönelik çözüm önerileri getirmek oluşturmaktadır.

Yabancı dil eğitiminin verimli bir şekilde yürütülebilmesi çeşitli kriterlere bağlıdır, bunlar yöntem, öğretim elemanı, fiziksel koşullar veya kullanılan materyallerdir. Ders kitapları da yabancı dil öğretim materyallerindedir. Eğitim alanı ve hedef kitle bağlamında hazırlanan ders kitapları yabancı dil eğitiminin en önemli unsurlarından bir tanesidir. Yabancı dil eğitiminde hızla ilerleyen teknolojiye bağlı olarak ders kitapları da değişmekte ve sıklıkla güncellenmektedir (Majjala, 2007:546). Öğretim elemanları ve öğretmenler yabancı dil öğrenen hedef kitleyi göz önünde bulundurup ders kitabı seçimi yapmaları gerekmektedir. Bu bilgilerden hareketle, turizm lisans öğrencilerinin yabancı dil dersleri için hazırlanmış İngilizce ders kitaplarının dil becerisi kazanma bağlamında büyük bir önem taşıdıkları ortaya çıkmaktadır. Bundan dolayı çalışmada turizm lisans öğrencilerinin yabancı dil İngilizce dersleri için hazırlanan ders kitaplarının hedef kitleye uygunluğu üzerine odaklandık. Çalışmamızın amacı *English for International Tourism* başlıklı ders kitabı örneğinde, turizm lisans öğrencileri için hazırlanan yabancı dil İngilizce ders kitaplarının hedef kitleye uygunluğunu sınamaktır. Çalışmamızda ayrıca, elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan sonuçlar bağlamında turizm odaklı hazırlanan yabancı dil İngilizce ders kitaplarının nasıl olması gerektiği konusunda öneriler getirilmiştir.

Ders kitabı inceleme ve analizi bağlamında ele alınan pek çok akademik çalışmaya rastlamak mümkündür. Örneğin Demirel (2013), İşci (2012), Çelik (2011), Beyazit (2013), Barışkan (2010), Akpolat (2012), Sarıbülbül (2016), Canpolat (2010), Uyanık (2012), Tuna (2014), Batdı (2010), Kalıyeva (2015) Karataş (2014), Kalkan (2012), Keleş (2015), Kuşçu (2012), Saraç ve Arıkanç (2010), Çınar ve Akgün (2015), Genç (2002), Oruç ve Yavuz (2013) vb. bu konuyla ilgili tez ve makale çalışmaları hazırlamış, fakat bu çalışmalar arasında Turizm odaklı hazırlanan ders kitaplarının hedef kitle açısından uygunluk analizini ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bugün Avrupa ülkelerinde yabancı dil öğretimi Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümü'nce belirlenen Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı (çalışmamızın devamında ADOÇP)'na göre yapılmaktadır (Bkz. Güler, 2005:91; Karababa, 2012). Bu program çerçevesinde ortak dil kriterleri belirlenmiş ve yabancı dil öğretiminde kullanılacak yöntemler bu kriterlere göre şekil almıştır. ADOÇP yabancı dil eğitimi üzerine odaklanan bir metin olup Avrupa Birliği'ne üye ve üyelik sürecindeki ülkelerde yabancı dil öğretim

programlarını, program çıktılarını, sınav usul ve esaslarını, ders kitabı seçimini standart bir yapıya oturtmak ve bu konuda ortak bir çerçeve sunmayı amaçlamaktadır (Bkz. Council of Europe, 2001; Arslan ve Coşkun, 2012:1). Çünkü ülkelerin eğitim sistemi o ülkenin kültürel, toplumsal, siyasal ve ekonomik arka planındaki gelişim ve değişimlere bağlı olarak belirlenmektedir. Bu yüzden ülkelerin eğitim sistemleri arasında farklılıklar ortaya çıkmaktadır (Bkz. Tok ve Arıbaş, 2008:208). Bu farklılıklardan dolayı ortaya çıkan sıkıntıları Avrupa genelinde ortadan kaldırmak amacıyla ADOÇP oluşturulmuş ve standart kuralları sayesinde göreceli değerlendirmelerin önüne geçilmiştir.

ADOÇP'nın yukarıda saydığımız amaçlarına paralel olarak, ayrıca turizm odaklı yabancı dil eğitiminin seviyesine ve durumuna da değinilmiştir. Turizm ülke ekonomilerini güçlendiren ve ekonomik sorunların çözümünde rol oynayan bir sektördür (Gülüm ve Artvinli, 2010:440). Kültürel, doğal ve tarihi zenginliklerin turizm sektörü bağlamında ele alınıp işletilmesi farklı kültürlerden ve dillerden insanlarla olan etkileşim çabasıyla mümkündür (Gürbüz ve Dağdeviren, 2007:158). Bunun da yolu yabancı dil becerisinden geçmektedir. Uluslar kendi kültürel ve tarihi değerlerini dil becerisi sayesinde kolayca pazarlayabilmektedir. Bu nedenle iyi yabancı dil bilen personelin turizm sektöründeki işletmelerde istihdam edilmesi büyük önem arz etmektedir (Akgöz ve Görsoy, 2014:23). Yabancı dil eğitiminin turizm sektöründeki öneminden hareketle, ADOÇP'de de turizm sektöründe dil eğitiminin hangi ölçülerde olması gerektiğine yer verilmiştir.

ADOÇP'de turizm odaklı dil eğitimi öncelikli olarak ana hatlarıyla tanıtılmıştır. Daha sonra adım adım dil beceri seviyeleri tanıtılmıştır. Örneğin, başlangıç seviyesindeki bir öğrenci A1 seviyesinde olmalı (telc, s.36) ve bu seviyedeki bir öğrencinin turizm ile ilgili gerçeğe yakın görevleri yerine getirebileceği vurgulanmıştır. Dolayısıyla A1 seviyesindeki bir turizm öğrencisi;

• *Dilsel ifadeyi parmakla ya da başka bir hareketle destekleyerek basit alışverişler yapabilir.*

• *Gün, saat ve tarihi sorabilir ve söyleyebilir.*

• *Bazı basit selamlaşma kalıplarını kullanabilir.*

• *Evet, hayır, özür dilerim, lütfen, teşekkür ederim, kusura bakmayın diyebilir.*

• *Adı, uyruğu ve medeni durumu gibi kişisel bilgileri içeren karmaşık olmayan bir formu doldurabilir.*

• *Kısa ve basit bir kartpostal yazabilir (Bkz. telc, s. 36)*

A2 seviyesinde bir turizm öğrencisinin ise *konaklama, seyahat, alışveriş ve yeme içme gibi günlük durumlarla başa çıkabileceği, bir turizm danışma bürosundan karmaşık olmayan ve özel istekler dışında gerekli tüm bilgileri alabileceği* ifade edilmiştir (age, 37). ADOÇP'nın alt değerlendirme yöntemlerinden biri olan ALTE'de ise turizm odaklı yabancı dil eğitime yönelik daha detaylı bilgi verilmiş, ALTE *Yapabilir Tanımlayıcı* üç alanda oluşturulmuş, sosyal ve turizm alanı ise bu ana alanlardan biri olarak gösterilmiştir (telc, 234). ALTE'nin üç ana alandan birini doğrudan turizme ayırması Turizm odaklı dil eğitime Avrupa'da ne kadar önem verildiğinin bir göstergesidir. Kısacası, turizm sektöründe veya turizmle ilgili herhangi bir eğitim alanında istihdam edilecek kişilerden beklenen öncelikli beceri yabancı dil becerisidir. Yabancı dil becerisi olmayan kişilerin turizm sektöründe yer edinmeleri oldukça zordur. Bu dil becerisine hem ADOÇP'da hem de değerlendirme yöntemlerinden biri olan ALTE'de yer verilmiş, turizm sektöründe yer edinmek isteyen kişilerin istihdam yerlerine bağlı olarak en az A2 seviyesinde dil becerisi sahip olup kendini ifade edebilmeleri gerektiği aktarılmıştır. A2 seviyesinde başlayan dil becerisi istihdam alanına göre C'ye kadar çıkmaktadır. Avrupa Konseyi'nin turizm odaklı yabancı dil eğitimi çalışmaları *Turizm-Yabancı Dil* ilişkisini ve bu ilişkinin önemini ön plana çıkarmaktadır.

Yabancı dil bilgi ve becerisinin turizm sektörü açısından son derece önemli ve sektördeki istihdamlar göz önüne alındığında dil becerisinin öncelikli kriter olduğu çalışmamızda daha önce vurgulanmıştı. Yabancı dil becerisinin dile getirdiğimiz bu önemini çeşitli açılardan ele almak mümkündür: *Turizmin öznesi insandır ve turizm gelirlerinin kaynağı, seyahat eden insanların bireysel harcamalarından oluşmaktadır* (Emir ve Avan, 2010:205; Akt. Demir, 2014:534). Bu ifade seyahat etmenin ekonomik açıdan önemini ele almaktadır. Seyahat edenleri memnun edebilmek, farklı seyahatlere olanak tanımak için de hizmet kalitesinin ön plana geçmesi gerekmektedir. Bu da iyi bir yabancı dil becerisine sahip elemanlarla mümkündür. Baykal ve Şahin'in (2015:31) ise yabancı dil becerisinin sektör açısından önemine vurgu yapmış, özellikle turizm sektörü için büyük ihtiyaç olan yabancı dil bilgisi derslerine yeterince yer verilmediği, sadece mesleki yabancı dil dersinin de yeterli olamayacağını ifade etmişlerdir. Dolayısıyla yabancı dil bilgi ve becerisi olmadan turizm sektöründe yer almanın çok zor olduğunu ifade etmişlerdir. Bu yüzden yabancı dil eğitimi özellikle lisans bölümlerinde ülkenin turizm hedeflerine göre belirlenmelidir. Gültekin ve arkadaşları da (Gültekin ve diğ., 2015:130) bu doğrultuda görüş bildirmiş, turizm sektörün ihtiyaç duyduğu nitelikli personeli yetiştirmek amacı ile turizm eğitimi veren yükseköğrenim kurumlarının yabancı dil stratejilerini, hem sektörün hem de ülkenin gelecek turizm hedeflerine göre belirlemelerinin önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Türkeri de (2014:9) yabancı dil bilgi ve becerisinin ayrıca dış turizmin canlandırabileceğini aktarmıştır.

Turizm sektöründe yabancı dil ihtiyacından dolayı, lisans düzeyinde turizm eğitimi veren üniversitelerde zorunlu hazırlık sınıfı bulunmasını gerektiğini Erdoğan ve Yıldırım (2014:25) dile getirmiş, yabancı dil becerisinin sektör açısından önemine böylelikle dikkatleri çekmişlerdir. Yabancı dille öğretimi ve hazırlık sınıfının zorunlu olmasını savunanların bilimsel gerekçelerini Sarihan (Sarihan, 2001:4; Akt. Çelebi, 2006:292) şöyle sıralamaktadır:

- *Yabancı dil bilgisi turizmi geliştirir.*
- *Yabancı dil bilgisi kalkınmayı hızlandırır.*
- *Türkçe, bilim dili değildir.*
- *Batı dilleri, özellikle İngilizce, uluslararası bir dil haline gelmiştir.*

Dayıoğlu (2010:45) yabancı dil bilgisinin önemini turistlerle kurulan diyalog üzerinden vurgulamış, yabancı ülkelere gelen turistlerin ihtiyaçlarının karşılanmasının önemli olduğunu, bunun turistlerin anadilinde yapmanın turistleri daha fazla çekeceğini ve memnun bırakacağını dile getirmiş, böylelikle yabancı dil becerisinin turizm sektörüne ciddi katkısını net ifadelerle açıklamıştır. Yabancı dil becerisinin turizm sektörüne yansımalarını ve gerekliliğini ifade eden Gürsoy ve Akgöz (2014, 23) ise yabancı dil becerisinin bireyi sosyalleştirdiğini ve onda iletişim becerilerinin gelişmesine katkı sunduğunu dile getirmişlerdir. Sosyalleşen ve iyi derecede yabancı dil becerisine sahip bir birey ise turizm sektöründe aranan birey konumundadır ve sektörel açıkları kapatma konusunda ciddi destekleri olur. Bundan dolayı, özellikle turizm sektörüne eleman yetiştiren kurumlarda verilen yabancı dil derslerinin hedef kitleye uygun bir şekilde düzenlenmesi, onların ihtiyaçlarının karşılanması gerekmektedir. Çünkü bu bireylerin yabancı ülkeleri ziyaret edip yabancı kültürlerle karşılaşmaları kaçınılmazdır (age).

Yabancı dil becerisine sahip olmanın turizm açısından önemini kısaca maddeleyecek olursak:

- Türkiye'deki hizmet kalitesinin en üst seviyeye çekilmesi gerekmektedir. Bu da turizm sektöründe çalışan personelin dil becerisiyle doğrudan ilgilidir.
- Yeterli düzeyde dil eğitimi almamış sektör çalışanlarının ülkemize gelen turistleri tam olarak memnun etmesi ve ülkemizi tam olarak tanıtmaları imkânsızdır.
- Turizm sektörü için büyük ihtiyaç olan yabancı dil bilgisi derslerine lisans bölümlerinde

yeterince yer verilmemektedir. Bu yüzden yabancı dil eğitimi özellikle lisans bölümlerinde ülkenin turizm hedeflerine göre belirlenmelidir.

- Sektörün ihtiyaç duyduğu nitelikli personeli yetiştirmek amacı ile turizm eğitimi veren yükseköğrenim kurumlarının yabancı dil stratejilerini, hem sektörün hem de ülkenin gelecek turizm hedeflerine göre belirlemelidirler.

- Yabancı dil becerisi bireyi sosyalleştirmekte ve onda iletişim becerilerinin gelişmesine katkı sunmaktadır. Sosyalleşen ve iyi derecede yabancı dil becerisine sahip bir birey ise turizm sektöründe aranan birey konumundadır ve sektörel açıkları kapatma konusunda ciddi destekleri olur.

YÖNTEM

Turizm lisans öğrencilerinin ilgili sektörde kolayca yer edinebilmelerini sağlayan yabancı dil bilgi ve becerisi, alana yönelik hazırlanan yabancı dil ders kitaplarıyla doğrudan bağlantılıdır. Bu bağlantıdan hareketle hazırlanan çalışmamızda, ele alınacak İngilizce yabancı dil ders kitapları nitel araştırma yöntemlerinden olan tarama modeli ve doküman analizi yöntemi ile irdelenecektir.

2.1.Evren ve Örneklem

Araştırmamızın evreni yükseköğretimde ders materyali olarak kullanılan yabancı dil İngilizce ders kitapları oluşturmaktadır. Pearson Yayınevinin bir yayını olan *English for International Tourism* (Dublicka ve O’Keffe, 2017) adlı yabancı dil ders kitabının *Pre-Intermediate Student’s Book Workbook* ve *Intermediate Workbook* olarak iki seviyeye ayrılan ciltleri çalışmamızın örneklemini oluşturmaktadır.

2.2.Verilerin Toplanması ve Analiz

Çalışmamızın verileri, Pearson Yayınlarından çıkan *English for International Tourism* adlı ve farklı iki dil seviyesindeki öğrencilere hitap eden yabancı dil ders kitabından tarama yöntemi kullanılarak elde edilmiştir. İlgili ders kitabı ulaşılmaya çalışılan hedefler geliştirilen ölçek bağlamında taranmış, tarama sonucunda her türlü görsel, alıştırma, konu, sözcük tercihi gibi veriler analiz edilmek üzere derlenmiştir. Çalışmada toplanan verilerin analizi için içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi metin veya metni oluşturan her türlü görsel simgelerden oluşan bir kümenin içindeki belli kelimelerin veya kavramların varlığını belirlemeye yönelik yapılır. Araştırmacılar bu kelime ve kavramların varlığını, anlamalarını ve ilişkilerini belirler ve analiz ederek metinlerdeki mesaja ilişkin çıkarımlarda bulunurlar (Büyükoztürk ve diğ., 2016:250).

Yabancı dil eğitimi için hazırlanan ders kitaplarının hedef kitleye uygunluğu ilk olarak yapısal (Brill, 2005:69), ikinci olarak da içerik (Neuner, 1979:159) açısından ele alınır. Yapısal analizde kitabın kaç bölümden oluştuğu, bölümlerin düzeni, yardımcı kaynaklar, kitapta yer alan şekil, tablo, semboller ve kitabın renk bütünlüğü irdelenir. İçerik analizinde ise aktarılan konuların güncelliği, hedef kitlenin temel özellikleri ve yaş ortalamasına uygunluğu, metin içerikleri, dört temel beceri, ülke bilgisi, alıştırmaların niteliği, sözcük tercihi, dil bilgisi konularının aktarımı gibi konular analiz edilir. Bu bilgilerden hareketle, çalışmamızın ölçeği Neuner (1979 ve 1994), Brill (2005), Fery ve Raddatz (2000) ile Maijala’nın (2007) yabancı dil eğitimi için hazırlanan ders kitaplarının analiz yöntemlerinden derlenerek geliştirilmiştir. Ayrıca, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programında tanımlanan ve Turizm odaklı yabancı dil eğitimi alan öğrencilerin seviyelerini belirlemeye yönelik oluşturulan kriterler de ölçeğe dahil edilmiştir. Bu ölçek bağlamında, çalışmamızın uygulama kısmında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır. Ders kitabını oluşturan yazılı ve görsel materyallerde;

- Konular hedef yaş gurubuna hitap etmekte midir?

- Cinsiyet eşitliği sağlanmış mı?
- Dört temel beceriye hangi derecede yer verilmiş ve bu dağılım hedef gurup açısından uygun mu?
- Sözcük hazinesi turizm (alan eğitimi) eksenli mi?
- Kültür karşılaştırmasına yer veriliyor mu?
- Ünlü kişi ve bilim adamlarının yaşamlarına ve eserlerine yer verilmiş mi?
- Toplumsal rollere yer verilmiş mi?
- Şehir, ülke ve coğrafi bilgiye yer ayrılmış mı?
- Meslek bilgisi var mı? Hangi mesleklere ağırlık verilmiştir?
- İngilizce konuşan tüm ülkelere kültürel açıdan yer verilmiş mi?
- Öğrencilerin ilgisini çekebilecek güncel konulara yer verilmiş mi?
- Müzik, spor, tiyatro, edebi eserler ve filmlere kültürlerarası karşılaştırma yaparak yer verilmiş mi?
- Ünlü yazarların edebi metinlerine (şiir, drama, kısa öykü, masal vs) yer verilmiş mi?
- Ülkeler tarihi hakkında bilgi aktarılmış mı?

UYGULAMA

Çalışmamızın bu bölümünde *English for International Tourism* adlı İngilizce ders kitabı yöntem kısmında dile getirilen kriterler bağlamında ele alınmıştır.

English for International Tourism: Pre-intermediate Student's Book

English for International Tourism: Pre-intermediate Student's Book, Turizm Fakülte ve meslek/yüksekokullarında öğrenim gören lisans ve ön lisans öğrencilerinin mesleki İngilizce eğitimi için hazırlanmış bir ders kitabıdır. Kitap 143 sayfa ve 12 üniteden oluşmaktadır. Ayrıca yardımcı kitap ve CD gibi ek materyallere de sahiptir.

Ders kitabının ilgi çeken özelliklerinden biri dilbilgisi konularını ele alış yöntemidir. Ünitelerde işlenen dilbilgisi konuları kitabın 125 ile 131. sayfaları arasında listelenmiştir. Böylece öğrencilere, öğrendikleri dilbilgisi kurallarını toplu bir şekilde gözden geçirme olanağı sunulmuştur. Toplam 14 üniteye serpiştirilen dilbilgisi kuralları, yabancı dil becerisi kazanmak açısından en önemli ve öğrenilmesi gereken kurallar arasından seçilmiştir. Ayrıca bu konular turizm lisans eğitimi gören öğrencilerin mesleki dil kullanımını kolaylaştırabilecek konulardır. Kitap ayrıca bir adet CD içermektedir. İlgili ses CD'sinde ders kitabında bulunan metin ve dinleme alıştırmaları seslendirilmiştir. Öğrencilerin telaffuz bilgilerini geliştirmeleri açısından ses CD'si ders sürecinde oldukça önemli bir yere sahiptir.

3.1. Konular hedef yaş gurubuna hitap etmekte midir?

Yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilere yönelik yazılan bu kitabın konuları 18-25 yaş grubuna uygun olarak hazırlanmıştır. Bu yaş grubuna göre hazırlanan kitapta eğlence (s. 49, 66, 78, 87, 103), spor (s.27), iletişim (s. 69, 77, 88), yeme-içme (s. 18,19), sağlık (s. 49, 90, 91), vb. konulara yer verilmiş ve öğrencilerin bu anlamda beklentilerini karşılayan konular ele alınmıştır.



Şekil I: Eğlence (s. 103)

Resim 1’de de görüleceği gibi, incelenen İngilizce ders kitabının pek çok yerinde hedef kitleyi oluşturan öğrencilerin yaş gurubuna uygun konular tercih edilmiştir. Resimde safari, kayak, yüzme, tatil, dinlenme gibi etkinlikleri çağrıştıran etkinliklere yer verilmiştir. Resim 2 ve resim 3’te de sağlık konuları görselleştirilmiş, bu konular hedef kitlenin yaş ortalaması açısından uygun ve ilgi çekicidir.

3.2. Cinsiyet eşitliği sağlanmış mı?

Bu başlık altında, kitapta yer alan konu dağılımları, alıştırma ve diyaloglarda kadına ve erkeğe hangi ölçüde yer verildiği araştırılmıştır. Bundan dolayı kitapta yer isimler, meslekler, resimler ve toplumsal roller incelenmiş ve tüm ünitelerde kadın- erkek isimlerinin eşit oranda kullanıldığı (s. 22, 26, 36, 43, 60, 66), hem kadınların hem de erkeklerin ön plana çıktığı mesleklere yer verildiği (s. 8, 10, 28, 62, 84, 92, 106, 113, 117, 120, 122), seçilen görsellerde kadın ve erkeğin eşit şekilde kullanıldığı (s. 6, 7, 9, 14, 40, 46, 58, 60, 64, 66, 70, 84, 102, 120), iş ve ev hayatında kadın erkek eşitliğine (s.40) önem verildiği gözlemlenmiştir.



Şekil II: Kadın - Erkek (s. 7)

Yukarıdaki resimde restoran hizmetlerinde çalışan ve biri kadın biri erkek olan iki personel görselleştirilmiştir. Bu ve buna benzer pek çok görsel hem hedef kitlenin eğitim alanıyla ilgili konuları işlemekte, hem de kadın erkek eşitliğine vurgu yapmaktadır. Alıştırma, metin ve görsellerde kadın-erkek kullanım oranına yer verilmesi açısından ele aldığımız kitabın genelinde sistemli bir dağılım söz konusudur. Sadece belli ünitelerde değil, kadın erkek eşitliği kitabın tümünde eşit oranda kullanılmıştır. Bu durum kitabın en ilgi çekici ve önemli özelliği olarak ön plana çıkmıştır.

3.3. Dört temel beceriye hangi derecede yer verilmiş ve bu dağılım hedef gurup açısından uygun mu?

Okuma, yazma, dinleme ve konuşmadan oluşan dört temel beceri yabancı dil eğitiminin yapı taşını oluşturmaktadır. İyi bir yabancı dil becerisine sahip olmak demek dört temel beceriye hakim olmak anlamına gelmektedir. Bu yüzden birçok alanda yabancı dil eğitimi verilirken dört temel beceriye eşit ölçülerde yer vermeye çalışılmaktadır. Fakat bazı alanlarda, örneğin turizm alanında, bu becerilerin bazıları daha da önemsenmektedir. Çünkü turistlerle kusursuz bir iletişim kurmanın ilk koşulu akıcı bir biçimde konuşmaktır. İncelediğimiz ders kitabında okuma, yazma, konuşma ve dinlemeden oluşan dört temel becerinin yeterli ölçüde kullanıldığı tespit edilmiştir. Kitabın her ünitesinde konuşma, okuma, yazma, dinlemeye yönelik aktivitelere yer verilmiş olup aynı zamanda fonetik alıştırmalarına da yer verilmiştir. Kitabın CD'sinin olması ise dinleme becerisini geliştirmeye yönelik önemli bir unsurdur. Konuşma becerisine diyaloglarla aktarılmıştır (s. 9, 22, 36, 43, 47, 96). Aynı zamanda hemen hemen her üniteye yer alan *speaking* (konuşma) bölümünde öğrencilerin konuşmaya yönelik becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak amacı ile çeşitli alıştırmalara yer verilmiştir, örneğin sayfa 12'de verilen resim ile ilgili öğrencilerin konuşmaları istenmiş, sayfa 25'de öğrencilerden ülkelerinde bulunan ünlü mimarlar ve onların yaptığı eserler ile ilgili konuşmaları, sayfa 29'da öğrencilerden grup çalışması ile şehir turu (resimler ile harita üzerinde rotalarını çizmeleri) hazırlamaları, sayfa 67'de öğrencilerden partner çalışması yapmaları ve bu çalışmada birinin resepsiyonist diğeri de misafir olması istenmiştir.

Yazma becerisini geliştirmeye yönelik ise her üniteye boşluk doldurma alıştırmaları monte edilmiştir. Boşluk doldurma alıştırmaları dolaylı olarak yazma becerisini geliştirse de, tek başına yeterli bir uygulama değildir. Boşluk doldurma alıştırmalarının yanı sıra, kitapta öğrencileri anı, günlük vb. kısa metinler yazmaya sevk edecek alıştırmalar da yer almalıdır. İncelediğimiz kitap bu açıdan ele alındığında, yazma becerisini geliştirmeye yönelik boşluk doldurma alıştırmalarının kullanıldığı, ancak öğrencileri yazmaya konusunda güdüleyen alıştırmalara da yer verildiği gözlemlenmiştir. Örneğin sayfa 35'te Amsterdam veya Venedik'te bulunan bir otel ile ilgili araştırma yapıp mail yazmaları, sayfa 39'da hava ile ilgili şikâyet mektubuna cevap yazmaları, sayfa 51'de özür mektubu yazmaları, sayfa 61'de grup çalışması ile kendi ülkelerini ziyaret edenler için verilecek tavsiye-bilgi şeklinde kısa broşür hazırlamaları, sayfa 73'de cv ve mektup yazmaları, sayfa 85'de rezervasyon ile ilgili maile cevap yazmaları, sayfa 91'de ülkelerini-bölgelerini tanıtan broşür yazmaları istenmiştir. Yazma alıştırmalarının hepsinin hedef kitlenin eğitim alanıyla doğrudan ilgili olduğu da dikkatlerden kaçmamıştır. Okuma becerisini geliştirmeye yönelik kitapta pek çok metin yer almaktadır (s.7, 10, 25, 35, 40, 49, 75, 87, 88, 91, 105, 121). Aynı zamanda okuma becerisini geliştirmeye yönelik e-posta, mektup, fax, mesaj yazma vb. metinler de bulunmaktadır (s. 35, 38, 39, 59, 68, 82, 85, 94, 109, 110, 111, 112).

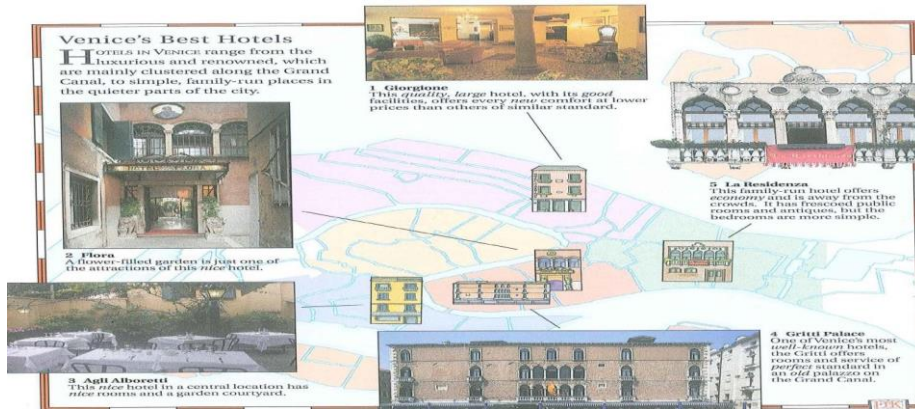


Şekil III: Dört Temel Beceri/Okuma (s.75)

Kitabın geneli dört temel beceri bağlamında değerlendirilecek olursa, aslında beceriler arasında eşit bir dağılımın yapıldığı gözlemlenmiştir. Kitabın geneline serpiştirilen okuma metinleri öğrencilere keyifli konularda okuma imkânı sunmaktadır. Konuşmaya yönelik hazırlanan alıştırmalar öğrencileri hem partner hem de grup çalışmasına sevk etmekte, onları güdülemektedir. Yazma alıştırmaları da azımsanmayacak derecede ele alınmış, öğrencilerin ilgisini çekecek konular hakkında yazma aktiviteleri geliştirilmiştir. Dinleme becerisi ise kitaba ek olarak hazırlanan dinleme CD'si ile geliştirilmeye çalışılmıştır. Sonuç olarak, incelediğimiz kitabın dört temel beceriyi aktarma açısından kusursuz bir şekilde hazırlandığı tespit edilmiştir. Turizm odaklı bir ders kitabı olmasından dolayı, konuşma becerisine bir nebze daha fazla yer verilmesi beklenebilir, fakat kitabın konuşma becerisini geliştirmeye yönelik içerdiği alıştırmaya ve aktiviteler böyle bir ayrıcalığı gereksiz kılmıştır.

3.4. Sözcük hazinesi turizm eksenli mi?

İncelediğimiz kitabın ilk ünitesinden son ünitesine kadar turizm lisans öğrencilerinin sektörde kullanabilecekleri alan odaklı sözcükler kullanılmıştır. Kitaptaki tanıtımlar, okuma parçaları, alıştırmalar ve CD turizm ile doğrudan bağlantılıdır. Örneğin turizm sektöründe en çok kullanılan kavramlar otel ve otelcilik (s. 30, 31, 32, 34, 35, 65, 83, 92, 113, 115), turistik aktiviteler (s. 9, 78, 80, 90, 101), seyahat (s. 58, 64, 70, 71, 102), kültürel özellikler (s. 55, 88), yeme-içme (s. 19, 21, 22), kendini tanıtmaya (10, 40), iletişim (s. 13, 15, 38, 39, 68, 77, 85, 97, 104, 109, 110, 111), alışveriş (s. 55, 63), gezi (s. 28, 33, 49, 53, 87, 106, 121), restaurant (s. 36) vd. sözcüklere yer verilmiştir. Bu bağlamda kitabı tam anlamıyla öğrenen öğrenci turizm ile ilgili ihtiyaç duyacağı sözcük gruplarını kusursuz bir şekilde öğrenecektir.



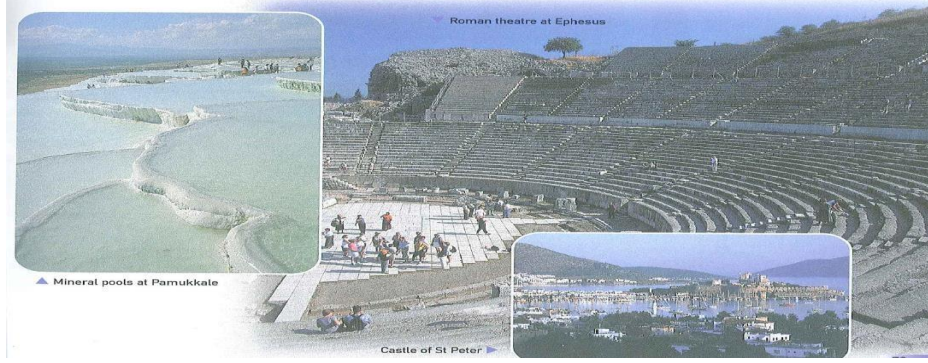
Şekil IV: Sözcük Tercih. Otel (s.34)

3.5. Kültür karşılaştırmasına yer veriliyor mu?

Kültürün dil eğitimde önemli yerinin olduğu bilinen bir gerçektir. Özellikle turizm lisans eğitimi alan öğrencilerin Türkiye dışından turistlerle sürekli bir etkileşim halinde olacakları gerçeğinden hareket edersek, önyargılara ve anlaşılmazlığa sebebiyet vermeyecek kusursuz bir iletişimin kurulması çok önemlidir. Bu bağlamda yabancı turistlerin kültürünü bilmek, onlarla sağlıklı bir etkileşim kurmayı kolaylaştırmaktadır.

İncelediğimiz ders kitabında farklı ülkelerin kültürlerine değinildiği tespit edilmiştir. Fakat bu durum kültürler arası karşılaştırma şeklinde değil, tersine tek taraflı yapılmıştır. Örneğin sayfa 22'de Türk yemeği ile ilgili boşluk doldurma alıştırması içinde bir cümle monte edilmiştir. Türkiye'yi tanıtmaya yönelik ise 8. ünite (s. 52, 53, 54, 55) bilgiler aktarılmıştır. Türkiye'nin turist çeken yerleri olan Bodrum, Pamukkale, İstanbul, ve Ankara'ya yer verilmiş, gezilecek yerler ile ilgili bilgi sunulmuştur. Aynı zamanda İstanbul'da Türk kültürünü yansıtan satın alınabilecek eşyalar ile ilgili görsellere ve metinlere yer verilmiştir. Ayrıca sayfa 115'te araba kiralama için kullanılacak olan bir ABD markası Chevrolet Lumina, 93. sayfada ülkelerin para birimi, sayfa 59 İngiliz havayolu bilgisi, sayfa 11'de çeşitli ülkeleri (Amerika Birleşik

Devletleri, Fransa, İspanya, İtalya, Rusya, Almanya) temsil eden görsel (özgürlük heykeli vd.) ve sayfa 11’de farklı uluslara mensup kişilerin isim ve ülke eşleştirmeleri gibi bölümler kültür odaklıdır. Bu bilgiler öğrencilerin kültür ile ilgili bilgilerini zenginleştirici niteliktedir. Ayrıca sayfa 88’de Thailand kültürü ile ilgili geniş bir bilgi sunulmuştur (görgü kuralları, İnsanları selamlama şekilleri, vücut dilleri, keşifleri, tapınakları).

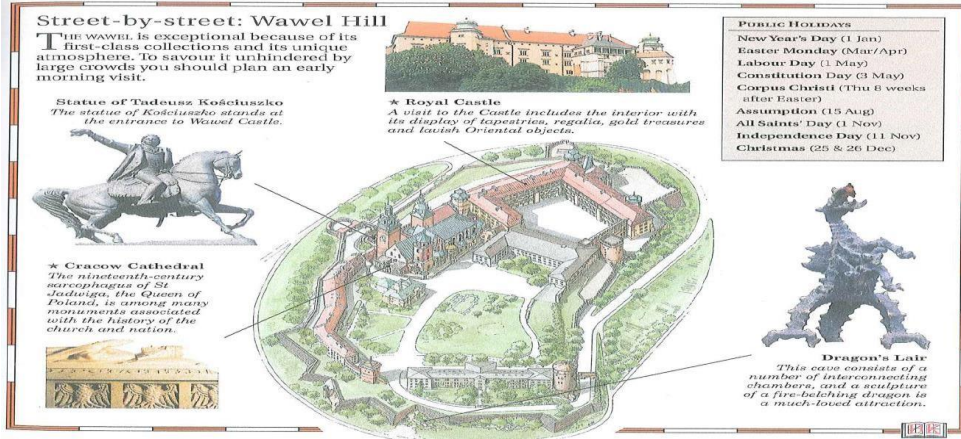


Şekil V: Kültür (s.53)

Kitabın geneli göz önünde tutulduğunda, incelenen ders kitabında farklı ülkelerin kültürlerine değinildiği gözlemlenmiştir. Bu yaklaşım öğrencilerin kültür bilgisi konusundaki muhtemel eksiklerini tamamlamak açısından önemlidir. Fakat daha sağlıklı ve kalıcı bilgi oluşturması açısından, ele alınan kültürel etmenlerin karşılaştırmalar yapılarak işlenmesi daha faydalı olacaktır. Örneğin, Türkiye’nin turistik bir bölgesinin farklı bir ülkenin turistik bölgesiyle karşılaştırmalı bir şekilde ele alınması veya Türk kültürüne ait yiyecek içeceklerin farklı bir kültürün yiyecek içecekleriyle karşılaştırılması daha kalıcı bilgilere, öz kültürel değerlere daha saygılı ve hoşgörülü yaklaşılmaya olanak tanıyacaktır. Bu bakımdan, incelediğimiz kitapta kültürler arası karşılaştırmaya yer verilmemesi ve kültürel etmenlerin tek taraflı aktarılması kitabın eksik bir özelliği olarak değerlendirilmiştir.

3.6. Ünlü kişi ve bilim adamlarının yaşamlarına ve eserlerine yer verilmiş mi?

Hem Türk hem de İngilizce konuşan toplumlardan ünlü kişilerin (sporcu, yazar, bilim adamı, sanatçı, politikacı vb.) karşılaştırmalı olarak sunulması öğrencinin konuya yönelik ilgi ve motivasyonunu artırır. Ayrıca öğrencinin kültür bilgisini zenginleştirir. Kitabın birkaç yerinde alıştırmaların içine serpiştirilmiş ünlü isimler göze çarpmaktadır. Örneğin; sayfa 11’deki alıştırmada yazar Cervantes’e, demokrat Brandt’a, Fransız göçmen ve barut fabrikası kurucusu Dupant ve fabrikasının adına, politikacı Adropov’a, aktrist Winger ve müzik guruplarından biri olan Nowak’a yer verilmiştir. Bu isimlerin anılması öğrencilerin işlenen konuya yönelik ilgilerini arttırması açısından önemlidir. Fakat bunların, alıştırmaların arasına serpiştirilmiş isimler olarak kullanılması tespit edilen bir eksikliklerdir. Bu gibi ünlülerin hem çalışma alanlarına hem de yaşamlarına dair bilgilerin okuma metinleri aracılığıyla aktarılması daha faydalı olacaktır. Örneğin, incelediğimiz kitabın 25. sayfasında Barcelona’nın ünlü mimarı ve İngiliz mimar John Ruski’den etkilenen Gaudi ve Gaudi’nin en ünlü eserlerinden biri olan Sagrada Família’ya metin içinde yer verilmiştir. Bu yaklaşım öğrencilerin ünlü kişiler ile ilgili bilgilerini kalıcılaştıracak, ayrıca genel kültür bilgisini geliştirecektir.



Şekil VI: Ünlü Kişiler (s.67)

Kitabın ayrıca 25 ve 26. sayfalarında Picasso cümle içerisinde geçmiş, ancak ona dair kapsamlı bilgiye yer verilmemiştir. Sayfa 27'de Barcelona futbol kulübü ve futbolcularına dair boşluk doldurma alıştırmalarına yer verilmiştir. Sayfa 36'da *Anne Frank'in Evi* ile ilgili bir cümle geçmiş ancak yine detaylı bilgi aktarılmamıştır. Sayfa 67'de *Wawel Hill*'de bulunan Litvanya, Polonya ve Beyaz Rusya'nın ulusal kahramanı kabul edilen Kosciuzko heykeli bulunmaktadır. Ancak ne heykel ne de Wawel Hill'in mimarisi ile ilgili bilgi verilmemiştir. Kitapta Türk tarihi, sporu, sanatçılar vs. hiçbir bilgiye yer verilmemiştir.

3.7. Toplumsal rollere yer verilmiş mi?

Toplumsal roller başlığı altında kadın ve erkeklerin toplum içindeki konumu ve bu konumların yansıtılış şekli ele alınmıştır. İncelen kitapta farklı meslek gruplarından kadınlara yer verildiği gözlemlenmiştir. Örneğin sayfa 7'de aşçı, 58'de hostes, 6 ve 92'de resepsiyonist, 106'da tur rehberi, 122'de kat görevlisi. Sayfa 40'da kadının mesleğinin hemşire olduğu ile ilgili kısa bir metin yer almaktadır. Kitapta turizmde çeşitli mesleklerde kadınlara yer verilmiş olup kadının toplumdaki yerine de değinilmiştir. Örneğin; 7 numaralı resimde turizm tur şirketinde çalışan bir kadın görselleştirilmiştir.



Şekil VII: Toplumsal Roller (s.6)

Alıntılanan resim ve sayfa numaraları belirtilen diğer meslek dallarında kadının toplum içindeki konumu işlenmiş, kadının erkekle aynı koşullarda çalışabildiği, toplumun her alanında görev ve sorumluluk ele aldığı işlenmiştir. Bu özelliğiyle, incelenen kitap kadının toplum içindeki konumunu erkeklerle eşit bir şekilde ele alması açısından kusursuzdur. Bu yaklaşımların diğer ders kitaplarında da benzer bir şekilde ele alınması kadınların toplumsal rollerini ve yerini hak ettiği yere taşıyacaktır.

3.8. Şehir, ülke ve coğrafi bilgiye yer ayrılmış mı?

Öğrencilerin işledikleri ders kitapları aracılığıyla İngilizce konuşan ülkelerin şehirlerini, komşularını, başkentlerini, önemli coğrafi özelliklerini öğrenmeleri genel kültür bilgisi açısından oldukça önemlidir. İncelediğimiz kitapta ana dili İngilizce olan ve olmayan ülke ve şehir isimleri alıştırmaya ve edebi metinlerin içine serpiştirilmiştir. Örneğin sayfa 11’de ülke isimleri (Amerika Birleşik Devletleri, Fransa, İspanya, İtalya, Rusya, Almanya) verilmiş ve ülkeleri tanıtan önemli yapılar görseller (özgürlük heykeli vd.) ile zenginleştirilmiştir. Sayfa 14’de Amerika’nın bir eyaleti olan Florida’nın harita bilgisi ve üzerinde gezilebilecek yerler görseller ile birlikte açıklanmıştır. Sayfa 49’da yine ana dili İngilizce olan Güney Afrika’nın ulusal parkı ile ilgili bir metin mevcuttur. Sayfa 52, 53 ve 54’te Türkiye’nin başkenti Ankara, İstanbul, Pamukkale, Bodrum ve Kaş ile ilgili bilgi verilmiş ve gezilebilecek tatil, tarihi yerler ile ilgili alıştırmalara yer verilmiştir. Bu bilgiler sıklıkla görseller ile desteklenmiştir. Sayfa 66’da *Cracow* şehri ile ilgili alıştırmalar verilmiştir, ancak hangi ülkeye bağlıdır, konuştuğu dil nedir vb. bilgi bulunmamaktadır. Sayfa 70’de yer alan metinde Orta Avrupa gezisi ile şehir ve ülke isimlerine yer verilmiştir. Sayfa 71’de Avrupa haritasında bazı şehir isimleri verilmiştir. Sayfa 74 ve 75’te ana dili İngilizce olan *Yeni Zelanda* ile ilgili bilgi ve görseller yer almış, bu ülkenin başkenti, nüfusu, haritası, dağları, ulusal parkları, vb. gibi bilgilere yer verilmiştir. Sayfa 82’de kış oyunları amacı ile internette arama görseli ile birlikte Salt Lake şehri anlatılmış ve oteller, gecelik fiyatı vb bilgi verilmiş, ancak ülkenin nerede bulunduğu ile ilgili bilgi mevcut değildir. Sayfa 83’de İsviçre’nin Cenevre şehrinde bulunan SHMS uluslararası oteli, nerde bulunduğu, hangi dillerin (Fransızca, Almanca, İtalyanca, İngilizce) konuşulduğu vb. bilgi verilmiştir. Sayfa 90’da Taylan’dın en yüksek dağıyla, bir kaç tatil köyü ve barları ile ilgili ilgili kısaca bilgi yer almıştır.



Şekil VIII: Coğrafi Bilgi (s.71)

3.9. Meslek bilgisi var mı? Hangi mesleklere ağırlık verilmiştir?

Kitabın farklı yerlerindeki görseller aracılığıyla, turizm ile ilgili aşçı, tur rehberi, garson, kat görevlisi, resepsiyon, güvenlik, hostes, kabin görevlisi, kasiyerj (müşterinin otel dışındaki iş ayarlamalarını yapan birim), kapıcı (otelde), belboy gibi farklı mesleklere (s. 7, 28, 46, 62, 92, 106, 113, 120, 122) yer verilmiştir. Sayfa 7’de turizmde kullanılan misafirperverlik endüstrisi ile ilgili metin ve oteldeki farklı çalışma alanları (otel yöneticisi, barmen, muhasebeci, belboy, kapıcı, muhasebeci, kat görevlisi, garson) ile ilgili alıştırmada meslekler ile ilgili kısa tanımlar yer almaktadır. Sayfa 8’de *housekeeper* ile ilgili alıştırmaya yer verilmiş ve bu alıştırmaya CD dinletisi ile desteklenmiştir. Sayfa 10’daki kısa metinde resepsiyonda çalışan biri mesleği ile ilgili bilgi aktarımında bulunmuştur. Sayfa 62’de kabin görevlisi eğitimi ile ilgili alıştırmaya yer verilmiş ve bu eğitim ile ilgili bilgi ise CD’de yer almıştır. Sayfa 72’de farklı meslekler (su sporları öğretmeni, tur operatörü ve köpek balığı besleyicisi, karaoke şarkıcısı, misafir ağırlama personeli, stajyer krupiyer (bir kumarhanede kâğıt dağıtmak, rulet döndürmek, kazanan numaraları yüksek sesle bildirmek, yitirenlerin fişlerini toplayıp kazananlara vermek vb. gibi

görevleri olan, oyunu yöneten kimse) ile ilgili ilan metinlerine yer verilmiş olup metinlerde mesleklerin gerekleri kısaca açıklanmıştır.

3.10. İngilizce Konuşan Tüm Ülkelere Yer Veriyor mu?

Öğrencinin öğrendiği dilin hangi ülkelerde ana dil, bölgesel dil veya azınlık dili olarak konuşulduğunu bilmesi faydalı olacaktır. Sayfa 11'deki görsel aracılığıyla ülke eşleştirme çalışması önerilmiş, İngilizcenin resmi dil olarak konuşulduğu ülkelere kısmen yer verilmiş, ana dili İngilizce olmayan ülkeler yine aynı sayfadaki görseller (özgürlük heykeli vd.) ile eşleştirilmesi şartı ile aktarılmıştır. Dolayısıyla sayfa 11'de Fransa, Almanya, İspanya, Rusya, sayfa 49'da ana dili İngilizce olan Güney Afrika, sayfa 75'de ana dili İngilizce olan Yeni Zeland'a ya yer verilmiştir. Sayfa 14'de Amerika'nın eyaleti olan Florida, ana dili Hollandaca olan ancak ülkenin yarısından fazlasının iyi derece İngilizce bilen Amsterdam şehrine yer verilmiştir. Genel anlamda değerlendirecek olursak, incelenen kitapta İngilizce konuşan tüm ülkelere yer verilmediği, fakat yer alan ülke ve özelliklerinin ise buna rağmen yeterli olduğu gözlemlenmiştir. Hangi ülkelerin hangi dili konuştuğuna dair bir tablonun sunulması bu bağlamdaki açığı kapatabilirdi. Ayrıca, metin veya alıştırmadan yola çıkarak, dünya üzerinde konuşulan dillere kısaca yer verilmesi faydalı olacaktır.

3.11. Öğrencilerin ilgisini çekebilecek güncel konulara yer verilmiş mi?

Güncel konuların ders kitabına dahil edilmesi öğrencilerin işlenen konulara yönelik ilgilerini arttıracacağı gibi, öğrendikleri konuların ve bilgilerin kalıcı olmasını da sağlar. Çünkü 18-25 yaş aralığındaki hedef kitleye hitap eden bir ders kitabında, bu yaş aralığında olan gençlerin güncel konuları ilerleyen teknoloji aracılığıyla sürekli takip ettiği, bu konuları kendi aralarında sürekli konuştukları göz önünde tutulmalıdır.

İncelenen ders kitabında güncel olan konularla ilgili metin ve görsellere yer verilmiştir. Örneğin sayfa 85, 104 ve 112'de günümüzün en sık kullanılan elektronik haberleşme araçlarından biri olan mail, 109 ve 10'da mektup, 111'de fax konuşturulmuştur. Sayfa 55'te ise ünite bağlamında işlenen bir konunun öğrenciler tarafından internet ortamında araştırılması teşvik edilmiştir. Sayfa 45'te kişinin internet ortamında iş arama örneği, sayfa 105 ve 82'de internette yer yön hakkında bilgi alma, sayfa 44'de CV hazırlama, sayfa 39'da hava durumu grafiği ile mektup yazma, sayfa 59'da İngiliz havayolu ile ilgili nette arama, sayfa 17'de araba kiralama ve 115'de ünlü araba markası (Chevrolet Lumina), sayfa 93'de ülkelerin para birimine, sayfa 69'da konferansta kullanılan aletlere, sayfa 104'de gazetede otellerin geri dönüşümü kullanımı ile ilgili kısa bir metne yer verilmiştir. Bu konuların hepsi hem güncel konular hem de turizm alanıyla doğrudan ilgilidir.

3.12. Müzik, spor, tiyatro, edebi eserler ve filmlere kültürlerarası karşılaştırma yaparak yer verilmiş mi?

Ders kitaplarında müzik, spor, tiyatro, edebi eserler, yazarlar ve filmlere yer verilmesi hedef kitlenin genel kültür bilgisini arttırması açısından çok önemlidir. Ayrıca işlenen konulara yönelik öğrenci ilgisini arttırma özellikleri de vardır. İncelenen kitapta müzik, tiyatro, dans gibi sanatsal aktiviteler ile ilgili hemen hemen hiçbir bilgi yoktur. Sayfa 25'te Barcelona ünlü mimar olan Gaudi ve eserleri, sayfa 67' Polonya'da bulunan Wawel Hill ile ilgili kısa bilgi verilmiştir. Dolayısıyla, bu madde bağlamında, incelenen ders kitabının eksik kaldığı gözlemlenmiştir. Bu eksiklik, daha sonraki baskılarda ünlü müzik gruplarına, tiyatro guruplarına ve oyunlarına, sportif faaliyetlere, yazar ve edebi eserlerine, gündemde uzun süre kalabilen filmlere yer verilerek kapatılabilir.

3.13. Ünlü yazarların edebi metinlerine (şiir, drama, kısa öykü, masal vs) yer verilmiş mi?

Yabancı dil ders kitaplarındaki metin çeşitliliği yazınsal metinden diyaloglara, e- posta mesajlarına kadar uzanan zengin ve geniş bir yelpazeye yayılmaktadır. Bu zenginlik öğrencilerin

dilini öğrendikleri ülkenin edebiyatını da tanımlarına yardımcı olmaktadır. İncelediğimiz ders kitabında pek çok okuma metni yer almasına rağmen, edebi metinlere hiç yer verilmediği gözlemlenmiştir. Oysaki edebi metinler hem yabancı dil eğitimi derslerinde ders malzemesi olarak kullanılabilmekte, hem de öğrencilerin kültür, sanat, edebiyat konularında bilgi sahibi olmalarını sağlamaktadır. Bu bağlamda, incelenen kitapta edebi metinlere yer verilmemesi büyük bir eksiklik olarak ön plana geçmiştir.

3.14. Ülke tarihi hakkında bilgi var mı?

İncelediğimiz ders kitabında İngilizce konuşan ülkelerin kısa tarihlerine, geçmişlerine yer verilmediği tespit edilmiştir. Oysaki bazı okuma metinlerinde ülke tarihine değinmek, ülkelerin kültürlerarası etkileşimini somutlaştırmak adına öğrenciye büyük bir fayda sağlayacaktı.

SONUÇ

İncelenen ders kitabında dilbilgisi konularına basitten zora doğru, sistematik bir şekilde değinilmiş, dilbilgisi konularının ünitelere dağılımı dengeli bir şekilde yapılmıştır. Ayrıca dilbilgisi konuları, turizm lisans bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin sektörde gerekli olan yabancı dil becerisini edinmeleri açısından yeterli derecede ve dört temel beceri bağlamında ele alınmıştır. İngilizce ders kitabının yardımcı materyalleri olan çalışma kitabı CD hedef kitle odaklı hazırlanmıştır. Safari, kayak, yüzmeye, sportif etkinlikler gibi konular 18-25 yaş grubuna uygun olarak hazırlanmıştır. Bu yaş aralığı da üniversite öğrencilerini, dolayısıyla turizm lisans öğrencilerini kapsamaktadır.

Kitabın bütün ünitelerinde kadın erkek eşitliğinin sağlandığı tespit edilmiştir. Bu eşitlik alıştırmalara, okuma metinlerine ve görsellere yansıtılmıştır. Bu yaklaşım, ders ortamında konular işlenirken tüm öğrencilerin tüm konulara eşlik etmesi açısından önemlidir. Öğrencilerin turistlerle kusursuz bir iletişim kurmak ve sektörde kendilerine iyi bir konum edinebilmek için yabancı dile iyi derecede hakim olmaları gerekmektedir. Bu da dört temel becerinin iyi bir şekilde öğrenilmesi ve kullanılmasıyla mümkündür. İncelenen kitapta öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için okuma metinlerine, yazma becerilerini geliştirmek için metin yazma alıştırmalarına, dinleme becerilerini geliştirmek için yardımcı kaynak CD aracılığıyla dinleme metinlerine ve konuşma becerilerini geliştirmek için diyaloglara yer verildiği saptanmıştır. Bu anlamda, incelenen kitap yeterli seviyededir. Kitabın en önemli ve kusursuz özelliği, kullanılan sözcük hazinesinin tamamen hedef odaklı olmasıdır. Kullanılan sözcük hazinesi turizm odaklıdır. Neredeyse her alıştırma ve okuma metninde otel, otelcilik, turistik aktiviteler, seyahat, kültürel özellikler, yeme-içme, kendini tanıtmaya, iletişim, alışveriş, gezi, restoran gibi alanların sözcük kümelerine yer verilmiştir.

Turizm lisans öğrencilerinin öğrendikleri yabancı dilin konuşulduğu ülkeleri ve o ülkelerin kültürünü yakından tanımları önemlidir. İncelediğimiz ders kitabında farklı ülkelerin kültürlerine değinildiği gözlemlenmiştir. Bu yaklaşım öğrencilerin kültür bilgisi konusundaki muhtemel eksiklerini tamamlamak açısından önemlidir. Fakat daha sağlıklı ve kalıcı bilgi oluşturması açısından, ele alınan kültürel etmenlerin karşılaştırmalar yapılarak işlenmesi daha faydalı olacaktır. Örneğin, Türkiye'nin turistik bir bölgesinin farklı bir ülkenin turistik bölgesiyle karşılaştırmalı bir şekilde ele alınması veya Türk kültürüne ait yiyecek içeceklerin farklı bir kültürün yiyecek içecekleriyle karşılaştırılması daha kalıcı bilgilere, öz kültürel değerlere daha saygılı ve hoşgörülü yaklaşılmaya olanak tanıyacaktır. Bu bakımdan, inclediğimiz kitapta kültürler arası karşılaştırmaya yer verilmemesi ve kültürel etmenlerin tek taraflı aktarılması kitabın eksik bir özelliği olarak değerlendirilmiştir. Hem Türk hem de İngilizce konuşan toplumlardan ünlü kişilerin (sporcu, yazar, bilim adamı, sanatçı, politikacı vb.) karşılaştırmalı olarak sunulması öğrencinin konuya yönelik ilgi ve motivasyonunu artırır. Ayrıca öğrencinin kültür bilgisini zenginleştirir. Kitabın birkaç yerinde alıştırmaların içine

serpiştirilmiş ünlü isimler göze çarpmaktadır. Ama bunun, kitabın geneli düşünüldüğünde yeterli bir seviyede olmadığı kanaatine varılmıştır.

Kadın ve erkeklerin toplum içindeki konumlarını ve algılanışlarını ele alan toplumsal roller başlığı altında yapılan inceleme sonucunda, kitapta yer alan meslek guruplarının kadın erkek arasında dengeli bir şekilde dağıtıldığı, kadınların toplum içindeki konumlarına önem verildiği, erkeklerle eşit seviyede her mesleği yapabileceklerini gösteren görsellerin kullanıldığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin dilini öğrendikleri ülkelerin şehirlerini, komşularını, başkentlerini, önemli coğrafi özelliklerini öğrenmeleri genel kültür bilgisi açısından oldukça önemlidir. Kitapta ana dili İngilizce olan ve olmayan ülke ve şehir isimlerinin alıştırma ve edebi metinlerin içine serpiştirildiği tespit edilmiştir. Bu anlamda, incelenen kitabın yeterli olduğu kanısına varılmıştır. Kitapta yer alan meslek gurupları turizm ağırlıklıdır. Örneğin aşçı, tur rehberi, garson, kat görevlisi, resepsiyon, güvenlik, hostes, kabin görevlisi, kosiyerj (müşterinin otel dışındaki iş ayarlamalarını yapan birim), kapıcı (otelde), belboy, otel yöneticisi, barmen, muhasebeci, kapıcı, muhasebeci, kat görevlisi, garson, su sporları öğretmeni, tur operatörü, köpek balığı besleyicisi, karaoke şarkıcısı, misafir ağırlama personeli, stajyer krupiyer (bir kumarhanede kâğıt dağıtmak, rulet döndürmek, kazanan numaraları yüksek sesle bildirmek, yitirenlerin fişlerini toplayıp kazananlara vermek vb. gibi görevleri olan, oyunu yöneten kimse) gibi mesleklere yer verilmiştir. Bu anlamda, incelenen ders kitabının yeterli olduğu kanaatine varılmıştır.

Kitapta İngilizce konuşan tüm ülkelere yer verilmediği, fakat yer alan ülke ve özelliklerinin ise buna rağmen yeterli olduğu gözlemlenmiştir. Hangi ülkelerin hangi dili konuştuğuna dair bir tablonun sunulması bu bağlamdaki açığı kapatabilirdi. Ayrıca, metin veya alıştırmadan yola çıkarak, dünya üzerinde konuşulan dillere kısaca yer verilmesi gerekmektedir. İşlenen konuların güncelliği öğrencilerin yabancı dil eğitimine yaklaşımlarını olumlu etkileyebilecek bir etmendir. Bu yüzden ders kitaplarında güncel konulara ağırlık verilmesi gerekir. Kitle iletişim araçları ve bunların insanlar tarafından kullanımı, insanların son zamanlarda en çok ilgilendikleri konulardan biri olan otomotiv sanayi ve araç markaları, ayrıca ülkelerin işsizlik oranları ve buna benzer güncel pek çok konu incelenen kitaba dahil edilmiştir. Bundan dolayı, ilgili kitabın güncel konuları ele alması açısından eksiksiz olduğu tespit edilmiştir.

Ders kitaplarında müzik, spor, tiyatro, edebi eserler, yazarlar ve filmlere yer verilmesi hedef kitlenin genel kültür bilgisini arttırması açısından çok önemlidir. Ayrıca işlenen konulara yönelik öğrenci ilgisini arttırma özellikleri de vardır. İncelenen kitapta müzik, tiyatro, dans gibi sanatsal aktiviteler ile ilgili bilgi aktarımına rastlanmamıştır. Dolayısıyla, bu madde bağlamında, incelenen ders kitabının eksik kaldığı gözlemlenmiştir. Kitapta ayrıca önemli yazarların edebi metinlerine de yer verilmediği tespit edilmiştir. Oysaki edebi metinler hem yabancı dil eğitimi derslerinde ders malzemesi olarak kullanılabilmekte, hem de öğrencilerin kültür, sanat, edebiyat konularında bilgi sahibi olmalarını sağlamaktadır. Bu bağlamda, incelenen kitapta edebi metinlere yer verilmemesi büyük bir eksiklik olarak ön plana geçmiştir. İngilizce konuşan ülkelerin kısa tarihlerine, geçmişlerine yer verilmediği görülmüş, okuma metinlerinde ülke tarihine değinmenin gerekliliği aktarılmıştır.

ÖNERİLER

Yabancı dil ders kitapları hazırlanırken hedef kitlenin temel özellikleri ve beklentileri iyice araştırılmalı ve detaylı araştırmadan sonra kitap hazırlanmalıdır. Ders kitabında yer alan tüm konular, diyaloglar, metinler, görseller ve alışımlar hedef kitle bağlamında hazırlanmalıdır. Bu bağlamda, incelenen ders kitabının hedef odaklı kusursuz bir kitap olabilmesi için;

- Kitapta yer alan konuşma aktiviteleri arttırılmalıdır.

- Kitapta kültürlerarası karşılaştırmalara yer verilmelidir. Türk kültürü ile öğrenilen dilin kültürü arasında karşılaştırma olanağı sunan aktivitelere yer verilmelidir.
- Kitabın farklı yerlerine serpiştirilen ünlü kişiler yeterli olmadığı için, bunların sayısının arttırılması gerekir.
- Kitapta İngilizce konuşan tüm ülkelere yer verilmemiştir. Bu yüzden, hangi ülkelerin hangi dili konuştuğuna dair bir tablonun alıştırma olarak sunulması gerekmektedir.
- Kitapta müzik, spor, tiyatro, edebi eserler, yazarlar ve filmlere daha fazla yer verilmelidir.
- Yabancı yazarların eserlerinden edebi metinler seçip kitaba monte edilmesi gerekmektedir. Çünkü edebi metinler öğrencilerin kültür, sanat, edebiyat konularında bilgi sahibi olmalarını sağlamaktadır.

KAYNAKLAR

- Acar, K., Tan, E., ve Balcı, U. (2017). Turizm odaklı almanca ders kitaplarının ülke bilgisi bağlamında analizi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(1), s. 651-672.
- Akgöz, E., ve Gürsoy, Y. (2014). Turizm eğitiminde yabancı dil öğrenme, istek ve kararlılıkları: Selçuk Üniversitesi Beyşehir örneği. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 2(1), s.21-29.
- Akpolat, G. (2012). *Üç Fransızca ders kitabının meb 2006 Fransızca öğretim programı çerçevesinde incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arslan A., ve Çoşkun A. (2012). Avrupa dilleri ortak çerçeve programı: türkiye ve dünyada neler oluyor?. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt:12, 20. Yıl, Özel Sayı, 12:1-19.
- Balcı, T. (1998). Türkiye’de germanistik ve turizm eğitimi. Sorunlar ve somut çözüm önerileri. *ÇÜ Eğitim Fakültesi Yayınları*. No: 15. Adana.
- Barışkan, C. (2010). *Türkiye’de hazırlanan İngilizce ders kitapları ile uluslararası İngilizce ders kitapları arasındaki kültür aktarımı farklılıkları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trakya.
- Batdı, V. (2010). *Yabancı dil ağırlıklı liselerde okutulan ingilizce ders kitabının etkili kullanılabilmesi için taşınması gereken özelliklere ilişki öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi: Elazığ ve Diyarbakır İlleri Örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Baykal, D., ve Şahin, E. (2015). Türkiye’de turizm eğitimi veren meslek yüksekokullarının ders programlarına ilişkin bir içerik analizi. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırmalar Dergisi*, 2 (3), s:19-36.
- Beyazıt, H. (2013). *Yabancı dil olarak türkçe ve ingilizce ders kitaplarındaki öğrenme stratejilerinin kullanım*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Brill, L. M. (2005). *Lehrwerke/Lehrwerkgenerationen und die Methodendiskussion im Fach Deutsch als Fremdsprache*, Shaker Verlag, Aachen.
- Büyüköztürk, Ş. Kılıç Çakmak, E. Akgün, Ö. E. Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (20. Basım). Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Canpolat, D. (2010). *İlköğretim 4. sınıfta okutulan İngilizce ders kitabına ilişkin öğretmen öğrenci ve uzman görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Council of the EU and EP. (2000). *Decision No 1934/2000/EC of the EP and of the Council of 17 July 2000 on the European Year of Languages 2001*. OJ, L 232.
- Çelebi, M.D. (2006). Türkiye’de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2) , s. 285-307.
- Çelik, Ş.N. (2011). *Orta öğretim ingilizce ders kitabı breeze 9 hakkında öğrenci, öğretmen ve müfettiş görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çınar, D. ve Akgün, Ö.E (2015). *Ders kitabı tasarımında artırılmış gerçeklik kullanımı: bir ingilizce ders kitabı bölümü örneği*. T. C. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, VII. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı, Sakarya, s. 98-103.
- Dayıoğlu, M. (2010). *Anadolu otelcilik ve turizm meslek lisesi stajyer öğrencilerinin yeterliliği konusunda işveren görüşleri: Edremit körfezi örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Demir Ş., ve Demir M. (2014). Öğrencilerin okul seçiminde kurumsal internet sitelerinin rolü: turizmde yükseköğrenim düzeylerine göre bir karşılaştırma. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7(4), s. 528-548
- Demirel, M.B. (2013). *Diller için avrupa ortak başvuru metni kapsamında almanca delfin ders kitabının*.
- Dublicka, I. and O’Keeffe . M. (2017). *English for İnternational Tourism. (Pre- intermediate Student’s Book)*. (13. Basım). İngiltere, Essex: Pearsen Education Limited.
- Dublicka, I. and O’Keeffe . M. (2017). *English for İnternational Tourism (Pre- intermediate Workbook)*. (10. Basım). İngiltere, Essex: Pearsen Education Limited.
- Erdoğan, A., ve Yıldırım, Y. (2014). Türkiye’de lisans düzeyinde verilen turizm eğitimi üzerine genel bir değerlendirme: Geleceğe yönelik öneriler ve bir ders programı önerisi. *Social Sciences Research Journal*, 3(2), s. 16-26 , ISSN: 2147-5237.
- Genç, A. (2002). İlk ve ortaöğretim okullarında yabancı dil ders kitabı seçimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 74-81.
- Güler, G. (2005). Avrupa Konseyi ortak dil kriterleri çerçeve programı ve Türkiye’de yabancı dil öğretim süreçleri. *Journal of Social Science*, 6(1), s. 89-106.
- Gültekin, S. Doğan, O. Yağmur, Y. ve Dinçel, A. (22-25 Kasım, 2015). *Lisans düzeyinde turizm eğitimi alan öğrencilerin yabancı dil eğitimine yönelik memnuniyet düzeylerinin incelenmesi: Akdeniz Üniversitesi Turizm Fakültesi Örneği*. 16. Ulusal Turizm Kongresi Bildirileri Kitabı, s: 126-144, Çanakkale.
- Gülüm, K., ve Artvinli, E. (2010). Turizm coğrafyası dersinin coğrafi algıya etkisi: Deneysel bir çalışma. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 22, s. 439-453.
- Gürsoy., Y. ve Akgöz, E. (2014). Turizm eğitiminde yabancı dil öğrenme, istek ve kararlılıkları: Selçuk Üniversitesi Beyşehir Örneği. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 2(1). S. 21-29.
- İşci, C. (2012). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ‘ Yeni Hitit’ ders kitabının dört temel dil becerisi ve kültür açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- İşigüzel, B. (2013). Turizm işletmeciliği ve otelcilik programlarındaki mesleki Almanca dersleri üzerine bir araştırma. *NWSA-Humanities*, 8(4), s. 363-371.
- Kaliyeva, A. (2015). *Türkçe ve İngilizce ders kitabında değerler eğitimi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kalkan, C.K. (2012). *'Deutsch ist Spitze' adlı ortaöğretim Almanca ders kitabında ülke bilgisi öğelerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Karababa, C. (2012). Avrupa dil portfolyosu. *A.Ü. Dil Dergisi*, s:117.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, F. (2014). *4. Sınıf "Toko Demo" Almanca ders kitabının "diller için avrupa ortak başvuru metni" kapsamında analiz edilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Keleş, O. (2015). *Türkçe ve Almancanın İkinci dil olarak öğretilmesinde kullanılan iki ders kitabının yazma becerisi açısından karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Çanakkale OnSekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Kuşçu, E. (2012) : OBM öncesi ilköğretim 4. sınıf Fransızca öğretim programı ve Bonjour Le Français ders kitabına eleştirel bir bakış. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(2), s. 249-270.
- Maijala, M. (2007). Was ein Lehrwerk können muss – Thesen und Empfehlungen zu Potenzialen und Grenzen des Lehrwerks im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. *Info DaF*, 34(6), s. 543–561.
- Neuner, G. (1979). *Zur Analyse fremdsprachlicher Lehrwerke*, Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main.
- Neuner, G. (1994). *Lehrwerkforschung – Lehrwerkkritik*. İçinde: Kast, Bernd; Neuner, Gerhard (Ed.). *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Langenscheidt: Berlin. S. 8–22.
- Oruç, N, ve Yavuz, B. (2013). Yabancı dil öğretiminde ders kitabı seçimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 6(27), s. 399-407.
- Saraç, H.S. ve Arıkanç, A. (2010). Yabancı dil ders kitaplarında hedef kültür bilgisini incelemede kullanılabilecek kontrol listesi uygulaması. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3, s. 45-56.
- Sarıbülbül, E. (2016). *Objectif Diplomatie 1, le français des relations européennes et Internationales (A1/A2)" Fransızca ders kitabında yer alan görevlerin diller için Avrupa ortak başvuru metni ve eylem odaklı yaklaşıma göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Telc, (2013). Diller için avrupa ortak öneriler çerçevesi öğrenim, öğretim ve değerlendirme. *Almanya: telc GmbH*.
- Tok, H., ve Arıbaş. S. (2008). Avrupa birliğine uyum sürecinde yabancı dil eğitimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), s. 205–227.
- Tuna, O. (2014). *Geschichte Und Geschehen 3 İsimli Alman tarih ders kitabında yer alan İslam tarihine ait bölümün değerlendirmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Türkeri, İ. (2014). Yükseköğretim düzeyinde turizm eğitiminin özel nitelikli sorunları ve çözüm önerileri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*. 4(3), s. 1-14.

Uyanık, B. (2012). *Unique 9 ders kitabının Milli Eğitim İngilizce dersi öğretim programına uygunluğu*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.

EXTENDED ABSTRACT

Tourism is one of the leading sectors that are developing rapidly. That is the case in our country, too. One fifth of the world population are engaged in tourism, which livens the economies of countries. In many countries around the world, maximum profit is gained from tourism. However, even though the number of tourists visiting our country tends to increase, the level of profit does not rise evenly. One of the main reasons for this is the lack of foreign language skills of the employees in the sector. It is obviously impossible that the employees having not taken sufficient language education could please the tourists and present our country properly. Therefore, it is considered that the foreign language education in the graduate programs which train employees for tourism is highly significant and to must be dwelled on. A great many studies have shown that tourism-oriented foreign language teaching is not as sufficient as desired. This has a lot of reasons. For instance, the number of class hours are not enough. Hence, higher education institutions raising qualified personnel for tourism should determine their strategies for foreign languages clearly and formulate foreign language courses according to the country's and sector's future goals for tourism. All things considered, the foreign language curriculum of the higher education institutions should be revised and available methods and materials should be found in order to implement objective-driven courses. The starting point of the study is, therefore, to do research in order to make the the tourism-oriented language teaching more productive and to come up with solutions for probable problems.

In order to implement a successful foreign language education, there are some criteria: methodology, teachers, physical environment and materials. Coursebooks are counted as materials. Coursebooks prepared in terms of educational environment and target audience are one of the most important factors. They are being adapted and updated according to fast-growing technology. Academicians and language instructors should take the learners into consideration and then select a coursebook. In the view of such information, it appears that English coursebooks written for tourism graduate students are of great importance for their acquiring language skills. Thus, we have focused on the appropriateness of the coursebooks written for English as a foreign language. The goal of our study is to test whether the course books prepared for language learners of tourism department are convenient for the target audience, with the course book named *English for International Tourism* taken as an example. After analyzing the gathered data, we have also concluded some suggestions on how tourism-oriented coursebooks should be. In our study, the English coursebooks are examined by survey model and document analysis method (content analysis method).

Throughout the book that was studied, grammar is sequenced systematically from easy to difficult and grammar topics are distributed over the units levelly. Furthermore, grammar is handled sufficiently for tourism graduate students to achieve foreign language skills and suitably in terms of four basic skills. The workbook and the supplementary CD were prepared concerning the target audience. Topics such as safari, skiing, swimming and sports activities are appropriate for people aged 18-25.

All the units are found to represent gender equality. Gender equality is visible throughout the exercises, the reading texts and the images. Students should have a good knowledge of foreign language in order to keep a clean communication with tourists and to get good positions in the sector. And that is possible by learning and using four skills. It is found out that the coursebook studied by us contains reading texts to improve reading skills, writing exercises for developing writing skills, listening texts in the supplementary CD to improve listening skills, and dialogues for improving speaking skills.

Vocabulary is tourism-oriented. Almost all the exercises and reading texts contain lexis and phrases related to hotels, touristic activities, travel, culture, eating, introducing oneself, communication, shopping, trips, and restaurants. Presenting celebrities (sportspeople, authors, scientists, artists and politicians) from both Turkish-speaking cultures and English-speaking cultures increases the motivation of learners. And it also enriches the general knowledge of the learner. There are several famous people interspersed through exercises in some parts of the book. The occupational groups mentioned in the book are equally distributed in terms of gender. Also, it is seen that women's status in the society is cared about and the images used reveal that women are able to do any job men do. In the book, the names of English spoken countries and cities and of others are used in exercises and literary texts. Occupational groups mentioned are mostly tourism-weighted. For example, chef, tour guide, waiter-waitress, hotel manager, housekeeper, receptionist, security guard, cabin crew, bellperson, valet, accountant, water sports instructor, tour operator, shark keeper, karaoke singer, hospitality service staff, croupier. In this sense, it is concluded that the coursebook tested is sufficient. It is observed that all English-spoken countries are not mentioned in the book, but the number of the ones mentioned is enough. Mass media and their use by people, automotive industry and car brands which people have been the most concerned with recently, unemployment rates and similar up-to-date topics are included in the book. Consequently, the coursebook is discovered to be complete in the way it handles current topics. The coursebook does not show any information about artistic activities such as music, theatre, and dance. It is seen that the book does not include literary texts by major authors, either.

Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlık Düzeyleri İle Bilimsel Araştırmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

Investigation of Pre-service Teachers' Information Literacy Levels and Their Attitudes Towards Scientific Research

Nilgün YENİCE¹, Neslihan YAVAŞOĞLU², Gizem ALPAK TUNÇ³, Fatma CANDARLI ARIKOZ⁴

¹ Sorumlu Yazar, Prof. Dr., Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Eğitim Fakültesi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın, Türkiye, nyenice@gmail.com, (<https://orcid.org/0000-0002-7935-3110>)

² Fen Bilimleri Enstitüsü, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın, Türkiye, neslihanvysgl@gmail.com, (<https://orcid.org/0000-0001-9360-0715>)

³ Fen Bilimleri Enstitüsü, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın, Türkiye, gizemalpak@windowslive.com, (<https://orcid.org/0000-0002-9995-1134>)

⁴ Fen Bilimleri Enstitüsü, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın, Türkiye, fatmacandarli@gmail.com, (<https://orcid.org/0000-0002-3974-3739>)

Geliş tarihi: 21.06.2018

Kabul Tarihi: 13.03.2019

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeyleri ile bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi ve aralarındaki ilişkinin belirlenmesidir. İlişkisel tarama modelinde gerçekleştirilen bu araştırma toplam 867 öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, Adıgüzel (2011) tarafından geliştirilen “Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği (BOY)” ile Korkmaz, Şahin ve Yeşil (2011) tarafından geliştirilen “Bilimsel Araştırmaya Yönelik Tutum Ölçeği (BAYTO)” araştırmaya katılan öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ile bilimsel araştırmaya yönelik tutum düzeylerinin belirlenmesi için; betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Karşılaştırmalarda ise Mann Whitney-U testi ve Kruskal Wallis H-testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeylerinin genel olarak gelişmiş olduğu, bilimsel araştırmaya yönelik tutum düzeylerinin ise alt boyutlara göre değişim gösterdiği tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ile bilimsel araştırmaya yönelik tutum düzeylerini; cinsiyet, sınıf düzeyi ve öğrenim görülen bölüm değişkenlerinin etkilediği belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve bilimsel araştırmaya yönelik tutum düzeyleri arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Bilgi okuryazarlık düzeyi, bilimsel araştırmaya yönelik tutum, öğretmen adayları.

ABSTRACT

This study aims at analysing the information literacy levels and attitudes of the pre-service teachers towards scientific research and at identifying the potential correlation between them. The study is a quantitative research in which the relational screening model was employed. The "Information Literacy Scale (BOY)" developed by Adıgüzel (2011) and "Scientific Research Attitude Scale (BAYTO)" developed by Korkmaz, Şahin and Yeşil (2011) were applied to the teachers who participated in the research. In the analysis of the obtained data, in order to determine the attitudes of the prospective teachers towards information literacy and scientific research; descriptive statistics. Mann Whitney-U test

and Kruskal Wallis H-test were applied in the comparison. According to the results obtained, it was determined that the level of information literacy of teacher candidates was generally improved and the level of attitudes towards scientific researches changed according to the sub-dimensions. Teacher candidates' attitudes towards information literacy and scientific research; gender, class level, and education were affected by department variables. Moreover, it was determined that there is a low level of meaningful relation between teacher candidates' attitudes towards information literacy and scientific research.

Key words: Information literacy, attitudes towards scientific research, teacher candidates.

GİRİŞ

Evren ve doğayı bilmek, gerçekleşen olayları anlamak, insanın temel davranışlarından biridir. Bilme ve anlama faaliyeti, insanın öznel nitelikte sürdürdüğü günlük faaliyetleri arasında yer alır. Ayrıca bu faaliyet, belirli konuların belirli amaçlar doğrultusunda uygun yöntemlerle sistematik olarak ele alındığı disiplinlerle de sürdürülür. Pozitif bilimler, formel disiplinler, sanat ve beşeri disiplinler bilme ve anlama faaliyetinin kullanıldığı ve sürdürüldüğü farklı disiplinlere örnektir. Bu disiplinler, genel olarak birbirinden farklı özelliklere sahip bilgiler üretirler. Platon, bilgiyi detaylı bir şekilde incelemiş ve sonuç olarak “gereçeklendirilmiş doğru inanç” olarak tanımlamıştır (Çilingir, 2013). Ancak yapılan araştırmalara göre; bilgi, bilgi türleri ve bilgi edinme yolları içinde bulunulan döneme göre farklılıklar göstermektedir. İçinde bulunduğumuz çağ; bilgi çağı olarak adlandırılmakta, otoriter bilgi yerine bilimsel bilgi ön plana çıkmaktadır. Bu durum; toplum için gereksinim duyulan insan profilini değiştirmektedir (Erkuş, 2013). Günümüzde bireylerin bilimsel bilgiyi, karşılaştıkları problemlerin çözümünde ve herhangi bir konuda karar vermede doğru olarak kullanabilmesi beklenmektedir. Dolayısıyla bireylerin bilgiyi üretme, kullanma ve bilgiye erişme konularında başarılı olabilmeleri için bazı tutum ve becerilere sahip olmaları gerekmektedir (Kurbanoğlu, 2010). Bilgi okuryazarlığı ve bilimsel araştırmaya yönelik tutum bu konuda gerekli olan önemli kazanımlardandır. Bilgi okuryazarlığı, ilk kez 1974'te Paul Zurkowski tarafından tanımlanmıştır. Zurkowski (1974) bilgi okuryazarlığını: “Günlük faaliyetlerinde bilgi kaynaklarını kullanmayı bilmek” şeklinde tanımlamıştır. Bilgi okuryazarı olmak için kişi, bilgiye ihtiyaç duyduğunu fark etmeli, bu bilgiyi elde etmeli, değerlendirmeli ve etkili bir biçimde kullanılmalıdır. Bilgi okuryazarı bireyler; bilginin nasıl düzenleneceğini, nasıl bulunacağını ve nasıl kullanılacağını bildikleri için, bireysel öğrenmelerini gerçekleştirebilmektedirler (Özel, 2013).

Bilgi okuryazarlığı kavramının öneminin artmaya başlamasıyla birlikte ACRL (Association of College & Research Libraries) tarafından Yüksek Öğretimde Bilgi Okuryazarlığı Standartları geliştirilmiştir (ACRL, 2000). Ülkemizde ise Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı kapsamında Bilişim Teknolojileri ve Politikaları Özel İhtisas Komisyonu Raporunda ülkemizdeki bireylerin genel olarak bilgi okuryazarlığı düzeyinin düşük olduğu belirtilmiş ve bu durumun sistematik çalışmalarla artırılması gerektiği belirtilmiştir (Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı, 2001). Ayrıca Aldemir (2004) bu konuyla ilgili yapmış olduğu çalışmada, ülkemizde bulunan eğitim fakültelerinde uygulanan ders programlarında bilgi okuryazarlığı becerilerini kapsayan bir dersin olmadığını tespit etmiştir. Var olan derslerin ise bilgi okuryazarlığının ancak belli bir kısmını kapsadığını vurgulamaktadır.

Bilgi toplumlarında bireylerin sahip olması istenilen bir diğer özellik ise bilimsel araştırmaya yönelik tutumdur. Tutum bilişsel, tepkisel ve duyuşsal öğeler barındıran, karşılaşılan obje ve duruma ilişkin tutarlı bir şekilde tercih etme ya da tercih etmemeye neden olan eğilim olarak tanımlanır (Gerrig ve Zimbardo, 2012). Bilimsel araştırmaya yönelik olumlu tutum sahibi olan bireylerin bilimsel bilgi ve bilimsel araştırmaya ilgi duyacağı, bilimsel çalışmalara istekli olacağı ve bununla birlikte çağın beklentilerini karşılayacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının hem kendilerini geliştirmek hem de öğrencilerini yönlendirebilmek için bu iki alanda bilgi ve beceri sahibi olmaları gerekmektedir. İlgili alan yazın incelendiğinde öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeylerinin (Tekin,

Aslan, Yağız, 2016; Özbay ve Çelik, 2013; Demiralay ve Karadeniz, 2010; Korkut, Akkoyunlu, 2008) ve bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının (Demircioğlu, 2006; Tekbıyık ve İpek, 2007; Şahin ve Altınay, 2009; Küçüköğlü, Taşgın ve Çelik, 2013; Yavuz-Konokman, Tanrıseven ve Karasolak, 2013; Polat, 2014) incelendiği çeşitli çalışmalara rastlanılmaktadır. Örneğin; Başaran (2005)'ın sınıf öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının bilimsel okuryazarlık düzeylerini "oldukça iyi" Kaya ve Durmuş (2008)'un ise orta düzeyde olarak tespit ettiği görülmektedir. Ayrıca yukarıda söz edilen yapılan çalışmalara göre, öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya ve araştırmacıya yönelik olumlu tutumlara sahip oldukları görülmektedir.

Bununla birlikte, Dombaycı ve Ercan (2017) yaptıkları çalışmada, BOY ve BAYTO puanları arasında düşük düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuş olup öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeyleri ile bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının ilişkisinin incelendiği sınırlı sayıda çalışmaya rastlanılmıştır.

Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarı ve bilimsel araştırmaya yönelik olumlu tutumlara sahip olmaları ve bu becerileri bilimsel süreçte kullanabilmeleri öğrencilerinin bilgi ve teknoloji okuryazarlığı becerilerini geliştirmeye yönelik öğrenme ortamları hazırlamaları ve bu ortamlarda öğrencilerine rehberlik etmeleri açısından da önemli görülmektedir. Alan yazında belirtilen eksiklikler ve öğretmen mesleği genel yeterliliklerinde vurgulanan beceriler dikkate alındığında, eğitim fakültelerinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık ve bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesinin önemli olacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ile bilimsel araştırmaya yönelik tutum düzeylerinin incelenmesi ve aralarındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda belirlenen alt problemler şu şekildedir:

1. Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlıkları ne düzeydedir?
2. Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeyleri; cinsiyete, sınıf düzeyine ve öğrenim görülen bölüme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumları ne düzeydedir?
4. Öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumları; cinsiyete, sınıf düzeyine ve öğrenim görülen bölüme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeyleri ile bilimsel araştırmaya yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Bu çalışma, nicel bir araştırma olup ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu haliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. Araştırmaya konu olan şey, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde tanımlanmaya çalışılır, incelenen olay ve durumlar herhangi bir şekilde değiştirilmez (Karasar, 2014). İlişkisel tarama modeli ise, iki veya daha çok değişken arasında değişim olup olmadığını, eğer var ise derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Büyüköztürk, 2017).

2.1. Örneklem/Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Türkiye'nin batı bölgesinde yer alan bir üniversitenin eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan fen bilgisi, okul öncesi, rehberlik ve psikolojik danışmanlık, sınıf eğitimi ve sosyal bilgiler öğretmenliği adaylarından oluşmaktadır. Çalışma grubu, uygun örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Uygun örnekleme yöntemi, zaman, para ve iş gücü açısından oluşan sınırlılıklar

nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesidir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008).

Tablo 1. Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Değişkenler	Kategori	N	%
Cinsiyet	Kız	630	72.7
	Erkek	237	27.3
Sınıf düzeyi	1.sınıf	225	26.0
	2.sınıf	230	26.5
	3.sınıf	214	24.7
	4.sınıf	198	22.8
Öğrenim görülen bölüm	Sınıf Öğretmenliği	198	22.8
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	191	22.0
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	162	18.7
	Okul Öncesi Öğretmenliği	138	15.9
	PDR	178	20.5

2.2. Veri Toplama

Araştırmada “Kişisel Bilgi Formu” kullanılarak öğretmen adaylarının demografik özellikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının bilgi edinme ve bilgiyi yapılandırma yaklaşımlarını tespit etmek amacıyla “Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği”, bilimsel araştırmalara ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla da “Bilimsel Araştırmalara Yönelik Tutum Ölçeği” uygulanmıştır.

2.2.1. Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği (BOY)

Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği (BOY), Adıgüzel (2011) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 5’li likert tipinde, 29 madde ve dört alt faktörden oluşmakta, alt faktörler "Bilgi ihtiyacını tanımlama", "Bilgiye erişme", "Bilgiyi kullanma" ve "Bilgiyi kullanmada etik" ve "Yasal düzenlemeler" şeklinde isimlendirilmiştir. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Adıgüzel (2011) tarafından daha önce yapılan ve araştırmacı tarafından bu araştırma için bulunan ölçeğe ait Cronbach alfa güvenirlik katsayı değerleri Tablo 2’ de yer almaktadır.

Tablo 2. BOY Ölçeğine İlişkin Cronbach Alfa Değerleri

Faktörler	Adıgüzel (2011) Tarafından Bulunan Cronbach alfa Değerleri	Bu Araştırma İçin Bulunan Cronbach alfa Değerleri
F1	0.79	0.89
F2	0.86	0.90
F3	0.85	0.86
F4	0.83	0.78
Toplam	0.92	0.96

2.2.2. Bilimsel Araştırmaya Yönelik Tutum Ölçeği (BAYTO)

Bilimsel Araştırmaya Yönelik Tutum Ölçeği (BAYTO); Korkmaz, Şahin ve Yeşil (2011) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 30 madde ve dört alt faktörden oluşmaktadır. Alt faktörler sırasıyla; "Araştırmacılara yardımcı olmaya isteksizlik", "Araştırmalara yönelik olumsuz tutum", "Araştırmalara yönelik olumlu tutum" ve "Araştırmacılara yönelik olumlu tutum" şeklinde belirlenmiştir. Ölçeğe ait ilk iki faktörde yer alan 17 maddenin tamamında olumsuz ifadeler yer almaktadır. Üçüncü ve dördüncü faktörlerde yer alan ifadeler ise olumludur. İlk iki faktörden elde edilen yüksek puanlar olumsuzluğu, üçüncü ve dördüncü faktörden alınan yüksek puanlar ise olumluluğu ifade etmektedir. Bu nedenle ölçeğin bütünü için bir toplam puanın hesaplanması anlamlı olmayıp, faktörler üzerinden ayrı ayrı işlem yapılması gerekmektedir. Korkmaz, Şahin ve Yeşil (2011) tarafından daha önce yapılan ve araştırmacı

tarafından bu araştırma için bulunan ölçeğe ait Cronbach Alfa güvenilirlik katsayı değerleri Tablo 3’ te verilmektedir.

Tablo 3. BAYTO Ölçeğinin Geneli Ve Faktörlerine İlişkin Cronbach Alfa Değerleri

Faktörler	Korkmaz, Şahin ve Yeşil (2011) tarafından bulunan Cronbach Alfa Değerleri	Bu araştırma için bulunan Cronbach Alfa Değerleri
F1	0.85	0.85
F2	0.81	0.84
F3	0.80	0.89
F4	0.76	0.89
Toplam	0.86	0.77

Aritmetik ortalamaların değerlendirilmesinde her iki ölçek için de “Aralık Genişliği = Dizi Genişliği (Ranj)/Grup Sayısı” denkleminden faydalanarak, $4/5 = 0.80$ olarak puan aralıkları oluşturulmuştur (Tekin, 1996). Buna göre belirlenen puan aralıkları Tablo 4’ te verilmiştir.

Tablo 4. Likert Tipi Ölçek İçin Puan Aralıkları

Düzye	Bilgi Okuryazarlık Ölçeği	Bilimsel Araştırmaya Yönelik Tutum Ölçeği	Puan Aralığı
1	Her zaman	Tamamen katılıyorum	4.21-5.00
2	Çoğu zaman	Katılıyorum	3.41-4.20
3	Bazen	Kararsızım	2.61-3.40
4	Ara sıra	Katılmıyorum	1.81-2.60
5	Hiçbir zaman	Tamamen katılmıyorum	1.00-1.80

2.3. Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan verilerin çözümlenmesi için istatistik paket program kullanılmıştır. Alt problemlere uygun olarak öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeyleri ve bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarını tespit etmek amacıyla betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Bilgi okuryazarlık ve bilimsel araştırmaya yönelik tutum ölçek puanları için Kolmogorov Smirnov normallik testi yapılmış ve elde edilen puanların normallik varsayımını karşılamadığı tespit edilmiştir ($p < .05$). Bağımlı değişken puanlarının bağımsız değişkenin her bir alt boyutunda normallik varsayımını karşılamadığı durumlarda, ilişkisiz iki örneklem için Mann Whitney U-testi, ilişkisiz ikiden daha fazla örneklem için Kruskal Wallis H-testi kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2017). Bu nedenle bilgi okuryazarlık ve bilimsel araştırmaya yönelik tutum düzeylerini cinsiyete göre inceleyebilmek için Mann Whitney U Testi uygulanmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık ve bilimsel araştırmaya yönelik tutum düzeylerini sınıf düzeyine, öğrenim görülen bölüme göre inceleyebilmek için Kruskal Wallis H- Testinden yararlanılmıştır. Sonuç olarak elde edilen farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek için ise Mann Whitney U Testi’nden yararlanılmıştır. Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeyleri ve bilimsel araştırmaya yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemek için ise korelasyon analizi yapılmıştır. Araştırma verileri normal dağılım göstermediği için Spearman Brown Korelasyon analizinden yararlanılmıştır (Büyüköztürk, 2017).

BULGULAR

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ilk alt problemi, “Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlıkları ne düzeydedir?” şeklinde belirtilmiştir. Bu alt probleme cevap aramak için öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık ölçeği alt boyut ve toplam puanlarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve minimum-maximum değerleri hesaplanmıştır. Bu bilgiler Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5. BOY'a Ait Alt Boyut Ve Toplam Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

Alt boyutlar	N	\bar{X}	SS	Min	Max
Bilgi İhtiyacını Tanımlama	867	3.96	0.66	1.00	5.00
Bilgiye Erişme	867	4.00	0.63	1.00	5.00
Bilgiyi Kullanma	867	3.95	0.72	1.00	5.00
Bilgiyi Kullanmada Etik ve Yasal Düzenlemeler	867	4.01	0.61	1.40	5.00
Toplam	867	3.98	0.60	1.07	5.00

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmen adaylarının Bilgi İhtiyacını Tanımlama alt boyutundan aldıkları puan ortalamasının 3.96, Bilgiye Erişme alt boyutundan aldıkları puan ortalamasının 4.00, Bilgiyi Kullanma alt boyutundan aldıkları puan ortalamasının 3.95, Bilgiyi Kullanmada Etik ve Yasal Düzenlemeler alt boyutundan aldıkları puan ortalamasının 4.01 ve bilgi okuryazarlık ölçeği toplam puan ortalamalarının da 3.98 olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının aldıkları puan ortalamalarına göre bilgi okuryazarlık açısından çoğu zaman kategorisinde görüşe sahip oldukları görülmektedir. Bu sonuç öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlıklarının yüksek düzeye yakın olduğunu göstermektedir.

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi, “Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeyleri; cinsiyete, sınıf düzeyine ve öğrenim görülen bölüme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirtilmiştir. Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık ölçeğine verdikleri cevapların cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediğine ilişkin Mann Whitney U- Testi sonuçları Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Alt Boyut Ve Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre Mann Whitney U- Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Bilgi İhtiyacını Tanımlama	Kız	630	439.15	276662.00	71413.000	.323
	Erkek	237	420.32	99616.00		
Bilgiye Erişme	Kız	630	442.28	278633.50	69441.500	.112
	Erkek	237	412.00	97644.50		
Bilgiyi Kullanma	Kız	630	444.83	280244.00	67831.000	.037*
	Erkek	237	405.21	96034.00		
Bilgiyi Kullanmada Etik ve Yasal Düzenlemeler	Kız	630	447.43	281880.00	66195.000	.010*
	Erkek	237	398.30	94398.00		
Toplam	Kız	630	443.86	279634.00	68441.000	.059
	Erkek	237	407.78	96644.00		

* $p < 0.05$

Tablo 6’da yer alan bulgulara göre öğretmen adaylarının Bilgi Okuryazarlık Ölçeği’ne ait bilgi ihtiyacını karşılama, bilgiye erişme alt boyut ve toplam puanlarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($U=71413.000$, $p > .05$; $U=69441.500$, $p > .05$, $U=68441.000$, $p > .05$). Ancak bilgiyi kullanma alt boyutu ile bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemeler alt boyut puanlarının, cinsiyete göre istatistiksel olarak kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($U=67831.000$, $p < .05$; $U=66195.000$, $p < .05$). Toplam puanlar açısından incelendiğinde genel olarak öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeyinde cinsiyet değişkeninin bir etkisi olmadığını görülmektedir.

Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık ölçeğine verdikleri cevapların sınıf düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Kruskal Wallis H - Testi sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği Alt Boyut Ve Toplam Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Kruskal Wallis H - Testi Sonuçları

	Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	χ^2	p	Anlamlı fark
Bilgi İhtiyacını Tanımlama	1. Sınıf	225	431.20	3.692	.297	-
	2. Sınıf	230	450.66			
	3. Sınıf	214	408.50			
	4. Sınıf	198	445.39			
Bilgiye Erişme	1. Sınıf	225	443.89	5.885	.117	-
	2. Sınıf	230	445.83			
	3. Sınıf	214	398.08			
	4. Sınıf	198	447.84			
Bilgiyi Kullanma	1. Sınıf	225	452.14	7.718	.052	-
	2. Sınıf	230	443.58			
	3. Sınıf	214	393.31			
	4. Sınıf	198	446.25			
Bilgiyi Kullanmada Etik ve Yasal Düzenlemeler	1. Sınıf	225	427.97	8.537	.036*	2-3, 3-4
	2. Sınıf	230	460.63			
	3. Sınıf	214	396.38			
	4. Sınıf	198	450.58			
Toplam	1. Sınıf	225	440.23	6.510	.089	-
	2. Sınıf	230	451.32			
	3. Sınıf	214	396.77			
	4. Sınıf	198	447.05			

* $p < 0.05$

Tablo 7 incelendiğinde öğretmen adaylarının BOY ölçeğine ait "Bilgi ihtiyacını tanımlama", "Bilgiye erişme", "Bilgiyi kullanma" alt boyut ve toplam puanlarının sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Buna karşın öğretmen adaylarının BOY ölçeğine ait bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemeler alt boyut puanlarının sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p < .05$). "Bilgiyi kullanmada etik" ve "Yasal düzenlemeler" alt boyut puanları incelendiğinde üçüncü sınıf öğretmen adayları ile ikinci ve dördüncü sınıf öğretmen adayları arasında üçüncü sınıf öğretmen adayları aleyhine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık ölçeğine verdikleri cevapların öğrenim görülen bölüm değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Kruskal Wallis H - Testi sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Öğretmen Adaylarının BOY Ölçeği Alt Boyut Ve Toplam Puanlarının Öğrenim Görülen Bölüme Göre Kruskal Wallis H- Testi Sonuçları

	Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	χ^2	p	Anlamli fark
Bilgi İhtiyacını Tanımlama	1.Okul Öncesi	138	373,61	10,880	.028*	1-2, 1-3, 1-4, 1-5
	2.PDR	178	439,47			
	3.Sınıf Eğitimi	198	458,59			
	4.Fen Bilgisi	191	432,15			
	5.Sosyal Bilgiler	162	451,56			
Bilgiye Erişme	1.Okul Öncesi	138	376,21	9,650	.047*	1-2, 1-3, 1-4, 1-5
	2.PDR	178	440,92			
	3.Sınıf Eğitimi	198	455,36			
	4.Fen Bilgisi	191	433,21			
	5.Sosyal Bilgiler	162	450,46			
Bilgiyi Kullanma	1.Okul Öncesi	138	373,17	12,775	.012*	1-3, 1-4, 1-5
	2.PDR	178	418,17			
	3.Sınıf Eğitimi	198	452,88			
	4.Fen Bilgisi	191	459,84			
	5.Sosyal Bilgiler	162	449,68			
Bilgiyi Kullanmada Etik ve Yasal Düzenlemeler	1.Okul Öncesi	138	390,20	29,690	.000*	1-2, 1-5 2-4, 3-4, 4-5
	2.PDR	178	476,96			
	3.Sınıf Eğitimi	198	439,73			
	4.Fen Bilgisi	191	372,17			
	5.Sosyal Bilgiler	162	490,00			
Toplam	1.Okul Öncesi	138	372,74	11,540	.021*	1-2, 1-3, 1-4, 1-5
	2.PDR	178	444,76			
	3.Sınıf Eğitimi	198	455,24			
	4.Fen Bilgisi	191	426,74			
	5.Sosyal Bilgiler	162	456,97			

* $p < 0.05$

Tablo 8 incelendiğinde öğretmen adaylarının BOY çegine ait tüm alt boyut ve toplam puan ortalamalarının öğrenim görülen bölüm değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p < .05$). Bilgi ihtiyacını tanımlama, bilgiye erişme alt boyut ve toplam puanlar incelendiğinde okul öncesi öğretmen adayları ile PDR, sınıf eğitimi, fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmen adayları arasında okul öncesi öğretmen adayları aleyhine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bilgiyi kullanma alt boyutunda okul öncesi öğretmen adayları ile sınıf eğitimi öğretmen adayları, fen bilgisi öğretmen adayları ve sosyal bilgiler öğretmen adayları arasında okul öncesi öğretmen adayları aleyhine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemeler alt boyutunda okul öncesi öğretmen adayları ile psikolojik danışmanlık ve rehberlik öğretmen adayları ve sosyal bilgiler öğretmen adayları arasında okul öncesi öğretmen adayları aleyhine, fen bilgisi öğretmen adayları ile psikolojik danışmanlık ve rehberlik öğretmen adayları, sınıf eğitimi öğretmen adayları ve sosyal bilgiler öğretmen adayları arasında fen bilgisi öğretmen adayları aleyhine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi, “Öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumları ne düzeydedir?” şeklinde belirtilmiştir. Bu alt probleme cevap aramak için öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutum ölçeği alt boyut puanlarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve minimum-maximum değerleri hesaplanmıştır. Bu bilgiler Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9. BAYTO Alt Boyut Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

Alt boyutlar	N	\bar{X}	SS	Min	Max
Araştırmacılara Yardımcı Olmaya İsteksizlik	867	2.60	0.80	1.00	5.00
Araştırmalara Yönelik Olumsuz Tutum	867	2.12	0.65	1.00	5.00
Araştırmalara Yönelik Olumlu Tutum	867	3.34	0.81	1.00	5.00
Araştırmacılara Yönelik Olumlu Tutum	867	4.05	0.80	1.00	5.00

* $p < 0.05$

Tablo 9 incelendiğinde, öğretmen adaylarının Araştırmacılara Yardımcı Olmaya İsteksizlik alt boyutundan aldıkları puan ortalamasının 2.60, Araştırmalara Yönelik Olumsuz Tutum alt boyutundan aldıkları puan ortalamasının 2.12, Araştırmalara Yönelik Olumlu Tutum alt boyutundan aldıkları puan ortalamasının 3.34, Araştırmacılara Yönelik Olumlu Tutum alt boyutundan aldıkları puan ortalamasının 4.05 görülmektedir. Bu durum öğretmen adaylarının araştırmacılara yardımcı olmaya isteksizlik ve araştırmalara yönelik olumsuz tutum alt boyutlarında katılmıyorum görüşünde olduğunu göstermektedir. Araştırmalara yönelik olumlu tutum alt boyutunda öğretmen adaylarının kararsız olduğu görülmektedir. Araştırmacılara yönelik olumlu tutum alt boyutunda ise öğretmen adaylarının katılıyorum görüşünü belirttikleri tespit edilmiştir.

3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi, “Öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutum düzeyleri; cinsiyete, sınıf düzeyine ve öğrenim görülen bölüme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirtilmiştir. Öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutum ölçeğine verdikleri cevapların cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Mann Whitney U- Testi sonuçları Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Öğretmen Adaylarının Bilimsel Araştırmaya Yönelik Tutum Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Cinsiyete Göre Mann Whitney U- Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Araştırmacılara Yardımcı Olmaya İsteksizlik	Kız	630	428.70	270082,00	71317,000	.309
	Erkek	237	448,08	106196,00		
Araştırmalara Yönelik Olumsuz Tutum	Kız	630	421,69	265667,00	66902.000	.018*
	Erkek	237	466,71	110611,00		
Araştırmalara Yönelik Olumlu Tutum	Kız	630	429.32	270474.00	71709.000	.369
	Erkek	237	446.43	105804.00		
Araştırmacılara Yönelik Olumlu Tutum	Kız	630	442.03	278481.00	69594.000	.122
	Erkek	237	412.65	97797.00		

* $p < 0.05$

Tablo 10’da yer alan bulgulara göre öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutum ölçeği araştırmacılara yardımcı olmaya isteksizlik, araştırmalara yönelik olumlu tutum ve araştırmacılara yönelik olumlu tutum alt boyut puanlarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($U=71317,000$, $p > .05$; $U=71709,000$, $p > .05$, $U=69594,000$, $p > .05$). Öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutum ölçeğine ait araştırmalara yönelik olumsuz tutum alt boyut puanlarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($U=66902,000$, $p < .05$). Bu durum erkek öğretmen

adaylarının kız öğretmen adaylarına göre araştırmalara yönelik daha olumsuz tutuma sahip olduğunu göstermektedir.

Öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutum ölçeğine verdikleri cevapların sınıf düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Kruskal Wallis H - Testi sonuçları Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Öğretmen Adaylarının Alt Boyut Ve Toplam Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Kruskal Wallis H - Testi Sonuçları

	Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	χ^2	p	Anlamlı fark
Araştırmacılara Yardımcı Olmaya İsteksizlik	1. Sınıf	225	409,50	10.697	.013*	1-3, 2-3
	2. Sınıf	230	407,08			
	3. Sınıf	214	471,25			
	4. Sınıf	198	452,85			
Araştırmalara Yönelik Olumsuz Tutum	1. Sınıf	225	443,66	17.004	.001*	2-3, 3-4
	2. Sınıf	230	400,48			
	3. Sınıf	214	487,32			
	4. Sınıf	198	404,32			
Araştırmalara Yönelik Olumlu Tutum	1. Sınıf	225	439,70	6.957	.073	-
	2. Sınıf	230	455,79			
	3. Sınıf	214	396,38			
	4. Sınıf	198	442,86			
Araştırmacılara Yönelik Olumlu Tutum	1. Sınıf	225	421,70	1.828	.609	-
	2. Sınıf	230	447,35			
	3. Sınıf	214	423,99			
	4. Sınıf	198	443,29			

* $p < 0.05$

Tablo 11 incelendiğinde öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutum ölçeğine ait araştırmalara yönelik olumlu tutum ve araştırmacılara yönelik olumlu tutum alt boyut puanlarının sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ancak öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutum ölçeğine ait araştırmacılara yardımcı olmaya isteksizlik ve araştırmalara yönelik olumsuz tutum alt boyut puanlarının sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p < .05$). Araştırmacılara yardımcı olmaya isteksizlik alt boyutu incelendiğinde üçüncü sınıf öğretmen adayları ile birinci ve ikinci sınıf öğretmen adayları arasında üçüncü sınıf öğretmen adayları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Araştırmalara yönelik olumsuz tutum alt boyutu incelendiğinde ise üçüncü sınıf öğretmen adayları ile ikinci ve dördüncü sınıf öğretmen adayları arasında üçüncü sınıf öğretmen adayları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutum ölçeğine verdikleri cevapların öğrenim görülen bölüm değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Kruskal Wallis H - Testi sonuçları Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Öğrenim Görülen Bölüme Göre Kruskal Wallis H- Testi Sonuçları

	Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	χ^2	p	Anlamlı fark
Araştırmacılara Yardımcı Olmaya İsteksizlik	1.Okul Öncesi	138	407,49	4.561	.335	-
	2.PDR	178	419,10			
	3.Sınıf Eğitimi	198	460,73			
	4.Fen Bilgisi	191	433,65			
	5.Sosyal Bilgiler	162	440,70			
Araştırmalara Yönelik Olumsuz Tutum	1.Okul Öncesi	138	411,01	22.879	.000*	1-3, 1-4, 2-3, 2-4, 2-5, 4-5
	2.PDR	178	370,78			
	3.Sınıf Eğitimi	198	466,61			
	4.Fen Bilgisi	191	481,30			
	5.Sosyal Bilgiler	162	427,42			
Araştırmalara Yönelik Olumlu Tutum	1.Okul Öncesi	138	436,54	5.429	.246	-
	2.PDR	178	449,51			
	3. Eğitimi	198	398,55			
	4.Fen Bilgisi	191	448,02			
	5.Sosyal Bilgiler	162	441,60			
Araştırmacılara Yönelik Olumlu Tutum	1.Okul Öncesi	138	437,45	1.409	.843	-
	2.PDR	178	424,85			
	3.Sınıf Eğitimi	198	423,24			
	4.Fen Bilgisi	191	449,79			
	5.Sosyal Bilgiler	162	435,64			

* $p < 0.05$

Tablo 12 incelendiğinde öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutum ölçeğine ait araştırmacılara yardımcı olmaya isteksizlik, araştırmalara yönelik olumlu tutum ve araştırmacılara yönelik olumlu tutum alt boyut puanlarının öğrenim görülen bölüme göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutum ölçeği araştırmalara yönelik olumsuz tutum alt boyut puanlarının öğrenim görülen bölüm değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p < .05$). Araştırmalara yönelik olumsuz tutum alt boyutunda okul öncesi öğretmen adayları ile sınıf eğitimi öğretmen adayları ve fen bilgisi öğretmen adayları arasında okul öncesi öğretmen adayları aleyhine, psikolojik danışmanlık ve rehberlik öğretmen adayları ile sınıf eğitimi öğretmen adayları, fen bilgisi öğretmen adayları ve sosyal bilgiler öğretmen adayları arasında psikolojik danışmanlık ve rehberlik öğretmen adayları aleyhine, fen bilgisi öğretmen adayları ile sosyal bilgiler öğretmen adayları arasında ise sosyal bilgiler öğretmen adayları aleyhine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

3.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeyleri ile bilimsel araştırmaya yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Yapılan Spearman Brown Korelasyon analizi sonuçları Tablo 13’ de verilmiştir.

Tablo 13. Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlığı Düzeyleri İle Bilimsel Araştırmaya Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkiye Ait Spearman Brown Korelasyon Analizi Sonuçları

		Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği Alt Boyutları					
		Bilgi İhtiyacını Tanımlama	Bilgiye Erişme	Bilgiyi Kullanma	Bilgiyi Kullanmada Etik ve Yasal Düzenlemeler	Toplam Puan	
Bilimsel Araştırmaya Yönelik Tutum Ölçeği Alt Boyutları	Araştırmacılara Yardımcı Olmaya İsteksizlik	N	867	867	867	867	867
		r	-.137	-.150	-.142	-.148	-.159
		p	.000*	.000*	.000*	.000*	.000*
	Araştırmalara Yönelik Olumsuz Tutum	N	867	867	867	867	867
		r	-.244	-.250	-.229	-.310	-.279
		p	.000*	.000*	.000*	.000*	.000*
	Araştırmalara Yönelik Olumlu Tutum	N	867	867	867	867	867
		r	.325	.325	.341	.299	.355
		p	.000*	.000*	.000*	.000*	.000*
	Araştırmacılara Yönelik Olumlu Tutum	N	867	867	867	867	867
		r	.337	.348	.351	.390	.381
		p	.000*	.000*	.000*	.000*	.000*

* $p < 0.05$

Tablo 13 incelendiğinde öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeyleri ile bilimsel araştırmaya yönelik tutumları araştırmacılara yardımcı olmaya isteksizlik alt boyutu ve araştırmalara yönelik olumsuz tutum alt boyut hariç tüm alt boyut ve toplam puanları arasında zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = -.244, p < .05$; $r = -.250, p < .05$; $r = -.229, p < .05$; $r = -.310, p < .05$; $r = -.279, p < .05$; $r = .325, p < .05$; $r = .325, p < .05$; $r = .341, p < .05$; $r = .299, p < .05$; $r = .355, p < .05$; $r = .337, p < .05$; $r = .348, p < .05$; $r = .351, p < .05$; $r = .390, p < .05$; $r = .381, p < .05$). Öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutum ölçeğinin araştırmacılara yardımcı olmaya isteksizlik alt boyutu ile bilgi okuryazarlık düzeyleri tüm alt boyut ve toplam puanları arasında çok zayıf düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = -.137, p < .05$; $r = -.150, p < .05$; $r = -.142, p < .05$; $r = -.148, p < .05$; $r = -.159, p < .05$).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık ölçeği bütün alt boyut ve toplam puanlarında “Çogu Zaman” düzeyinde görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlıklarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. İlgili alan yazın incelendiğinde; Başaran (2005) sınıf öğretmen adaylarının bilimsel okuryazarlık düzeylerinin “yüksek”; Kaya ve Durmuş (2008) öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeylerinin “orta”; Özbay ve Çelik (2013) Türkçe öğretmen adaylarının bilimsel okuryazarlıklarının “orta” düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Özdemir (2010), ise fen bilgisi

öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmasında, öğretmen adaylarının “yeterli” düzeyde okuryazar olmadığını belirtmektedir.

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgu ile bütün bireylerin ayırım gözetmeden bilgi okuryazarı olabileceği söylenilebilir. Ancak bilgi okuryazarlığı ölçeği bilgi kullanımı ve bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemeler alt boyutlarında kız öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarından daha yüksek puanlara sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle kız öğretmen adayların günlük hayatta daha fazla bilgi kullandığı ve bilgiyi kullanırken etik değerlere ve yasal kurallara daha fazla dikkat ettiği söylenebilir. İlgili alan yazın incelendiğinde araştırma bulgusunu destekler nitelikteki çalışmalara rastlanılmaktadır (Yakar, 2010; Keskin, 2008; Yetişir, 2007).

Dombaycı ve Ercan (2017) öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada bilgi okuryazarlık düzeylerinde cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık tespit etmiştir. Söz konusu bu araştırma sonuçları eldeki araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Alan yazın incelendiğinde benzer sonuçların yanı sıra farklı sonuçların tespit edildiği araştırmalarda bulunmaktadır. Miller (2002) yaptığı çalışmasında, bilimsel okuryazarlık açısından cinsiyetin büyük öneme sahip olmadığını belirtmiştir. Yetişir (2007) çalışmasında; cinsiyet, ebeveynlerin eğitim durumu, gelir düzeyleri gibi demografik özelliklerin öğretmen adaylarının bilimsel okuryazarlık düzeylerini etkilemediği sonucuna ulaşmıştır.

Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeylerinin sınıf düzeyleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Bu bulguya göre sınıf düzeyinin genel olarak bilimsel okuryazarlık düzeyini etkilemediği söylenebilir. Bunun yanı sıra bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemeler alt boyutunda ikici ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının üçüncü sınıf öğretmen adaylarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Sonuç olarak öğretmen adaylarının üniversiteye adapte olduktan sonra aldıkları eğitim ile bilgi kullanmada etik ve yasal düzenlemeler konusunda daha bilinçli hale geldikleri söylenebilir. Benzer şekilde Özbay ve Çelik (2013) çalışmasında öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeylerinin sınıflara göre dağılımını incelenmiş ve birinci sınıfa başladıklarındaki bilgi okuryazarlık düzeyleri ile dördüncü sınıfa ulaştıklarındaki düzey arasında anlamlı bir farklılık tespit etmişlerdir.

Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeylerinin öğrenim görülen bölüme göre bilgi okuryazarlık düzeyleri incelendiğinde; tüm alt boyut ve toplam puanlara göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bilgiyi kullanma alt boyutunda okul öncesi öğretmenliği ile PDR bölümü arasında PDR lehine, okul öncesi öğretmenliği ile sınıf eğitimi bölümü arasında sınıf eğitimi lehine, okul öncesi öğretmenliği ile fen bilgisi öğretmenliği bölümü arasında fen bilgisi öğretmenliği lehine ve okul öncesi öğretmenliği ile sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü arasında sosyal bilgiler öğretmenliği lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Buna göre PDR, sınıf eğitimi, fen bilgisi öğretmenliği ve sosyal bilgiler öğretmenliği alanlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının okul öncesi öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarına göre ihtiyaç duyduğu bilgileri fark ettikleri ve bunları daha fazla ifade ettikleri söylenilebilir. Bilgiye erişme alt boyutunda okul öncesi öğretmenliği ile PDR bölümü arasında PDR lehine, okul öncesi öğretmenliği ile sınıf eğitimi bölümü arasında sınıf eğitimi lehine, okul öncesi öğretmenliği ile fen bilgisi öğretmenliği bölümü arasında fen bilgisi öğretmenliği lehine ve okul öncesi öğretmenliği ile sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü arasında sosyal bilgiler öğretmenliği lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Sonuç olarak PDR, sınıf eğitimi, fen bilgisi öğretmenliği ve sosyal bilgiler öğretmenliği alanlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının, okul öncesi öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarına göre günlük hayatta ihtiyaç duydukları bilgiye daha kolay erişebildiği ifade edilebilir. Bilgiyi kullanma alt boyutunda okul öncesi öğretmenliği ile sınıf eğitimi bölümü arasında sınıf eğitimi lehine, okul öncesi öğretmenliği ile fen bilgisi öğretmenliği bölümü arasında fen bilgisi öğretmenliği bölümü lehine ve okul öncesi

öğretmenliği ile sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü arasında sosyal bilgiler öğretmenliği lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguya göre; sınıf eğitimi, fen bilgisi öğretmenliği ve sosyal bilgiler öğretmenliği alanlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının, okul öncesi öğretmenliğinde öğrenim görenlere göre öğrendikleri bilgileri günlük hayatta daha fazla kullandığı ifade edilebilir. Bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemeler alt boyutunda okul öncesi öğretmenliği ile PDR bölümü arasında PDR lehine, okul öncesi öğretmenliği ile sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü arasında sosyal bilgiler öğretmenliği lehine, PDR ve sınıf eğitimi bölümleri ile fen bilgisi öğretmenliği bölümü arasında PDR ve sınıf eğitimi bölümleri lehine ve fen bilgisi öğretmenliği bölümü ile sosyal bilgiler öğretmenliği arasında da sosyal bilgiler öğretmenliği lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Elde edilen bulguya göre bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemelere uymaya en çok dikkat eden bölümün sosyal bilgiler öğretmenliği, en az dikkat eden bölümünde fen bilgisi öğretmenliği bölümü öğrencileri olduğu söylenilebilir. Bilgi okuryazarlık ölçeğinden elde edilen toplam puanlar incelendiğinde, okul öncesi öğretmenliği ile PDR bölümü arasında PDR lehine, okul öncesi öğretmenliği ile sınıf eğitimi bölümü arasında sınıf eğitimi lehine, okul öncesi öğretmenliği ile fen bilgisi öğretmenliği bölümü arasında fen bilgisi öğretmenliği lehine ve okul öncesi öğretmenliği ile sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü arasında sosyal bilgiler öğretmenliği lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Akdağ ve Karahan (2004), üniversite öğrencileri ile yapmış oldukları çalışmada fakültelere göre bilgi okuryazarlık düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutum ölçeği araştırmacılara yardımcı olmaya isteksizlik ve araştırmalara yönelik olumlu tutum alt boyutlarına ait puanlarının aritmetik ortalamasının 3,41 değerinin altında olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmen adaylarının “Kararsızım” düzeyinde bir görüşe sahip oldukları anlaşılmaktadır. Buradan öğretmen adaylarının araştırmacılara yardımcı olmaya isteksizlik ve araştırmalara yönelik olumlu tutum konularında “kararsız” kaldıkları ancak araştırmacılara yönelik olumlu tutuma sahip oldukları söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde araştırma bulgularını destekler nitelikte çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Dombaycı ve Ercan (2017)’ in öğretmen adaylarıyla yapmış olduğu araştırmanın sonuçlarına göre; öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutum bakımından 3.33 puan ortalamasına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Konakman vd. (2013) yapmış oldukları araştırmada öğretmen adaylarının bilimsel araştırmalara ilişkin olumlu tutuma sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Alan yazın incelendiğinde öğretmen adaylarıyla yapılan benzer çalışmalara rastlanılmıştır (Biçer, Bozkırlı ve Er, 2013; Butt ve Shams, 2013).

Öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutum düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre araştırmalara yönelik olumsuz tutum alt boyutu hariç tüm alt boyut puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ayrıca erkek öğretmen adaylarının kız öğretmen adaylarına göre araştırmalara yönelik daha yüksek düzeyde olumsuz tutuma sahip oldukları söylenebilir. Korkmaz, Şahin ve Yeşil (2011) yaptıkları araştırmada bilimsel araştırmaya yönelik tutumların cinsiyete göre farklılaştığını, kız öğretmen adaylarının bilimsel araştırmalara yönelik tutumlarının, erkek öğretmen adaylarına göre yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı çeşitli araştırmalara da rastlanılmıştır (Saracaloğlu, 2008; Saracaloğlu, Varol ve Ercan, 2005; Yenilmez ve Ata, 2012). Yenilmez ve Ata (2012) matematik öğretmen adaylarıyla yaptığı araştırmada bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının cinsiyete göre değişmediğini; Polat (2014) da çalışmasında öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının cinsiyete göre değişmediğini bulmuştur.

Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutum ölçeği araştırmalara yardımcı olmaya isteksizlik ve araştırmalara yönelik olumsuz tutum alt boyut puanlarının sınıf düzeyleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu bulgulara göre üçüncü sınıf öğretmen adaylarının birinci ve ikinci sınıf öğretmen adaylarına göre bilimsel araştırmalara yardımcı olmaya daha isteksiz olduğu

söylenbilir. Aynı şekilde üçüncü sınıf öğretmen adaylarının ikinci ve dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarına göre araştırmalara yardımcı olmaya daha yüksek düzeyde olumsuz tutuma sahip oldukları ifade edilebilir. Üçüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının bilimsel araştırmalara isteksiz ve olumsuz bakmalarının nedeni olarak derslerin yoğun olması ve sürekli olarak bilimsel araştırmalarda çalışma grubu olarak tercih edilmeleri gösterilebilir.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde, Polat (2014) yapmış olduğu çalışmada dördüncü sınıf öğretmen adaylarının araştırmacılara yardımcı olmaya isteklilik yönündeki tutumlarının diğer sınıflara (1, 2, 3. sınıflar) göre daha olumlu olduğunu bulmuştur. Biçer, Bozkırlı ve Er (2013) yaptıkları çalışmada Türkçe öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutum puanlarının sınıf düzeyi açısından anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir.

Öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutum düzeylerinin öğrenim görülen bölüme göre araştırmalara yönelik olumsuz tutum alt boyutu hariç tüm alt boyut puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu bulguya göre öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüm farklı olsa da her bireyin bilimsel araştırmalara yönelik bir tutuma sahip olduğu söylenilebilir. Korkmaz, Şahin ve Yeşil (2011)'de yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüm değişkeni ile ölçeğin alt faktörleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Sonuç olarak öğretmen adaylarının bilimsel araştırmalara yönelik tutumlarının, ölçeğin "Araştırmalara Yönelik Olumlu Tutum" faktörü dışındaki diğer alt faktörler bakımından okul öncesi, Türkçe, ilköğretim matematik ve rehberlik bölümü öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmakta olduğunu tespit etmişlerdir.

Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık ölçeği tüm alt boyut ve toplam puanları ile bilimsel araştırmaya yönelik tutum ölçeği araştırmacılara yardımcı olmaya isteksizlik ve araştırmalara yönelik olumsuz tutum alt boyut puanları arasında düşük düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık ölçeği tüm alt boyut ve toplam puanları ile bilimsel araştırmaya yönelik tutum ölçeği araştırmalara yönelik olumlu tutum ve araştırmacılara yönelik olumlu tutum alt boyut puanları arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bu sonuçtan hareketle, öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeyleri ile bilimsel araştırmaya yönelik tutum düzeyleri arasında düşük seviyede anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık ve bilimsel araştırmaya yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi inceleyen sınırlı sayıda çalışmaya rastlanılmıştır. Dombaycı ve Ercan (2017) öğretmen adayları ile yaptığı araştırmada bu puanlar arasında düşük düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Dolayısıyla bu çalışmanın alan yazındaki boşluğu doldurmada büyük bir katkı sağlayacağı söylenebilir. Sonuç olarak eğitim faaliyetleri sonucunda bilgi okuryazarlık veya bilimsel araştırmaya yönelik tutum etmenlerinden herhangi birinin geliştirilmesi diğer etmenin de gelişmesine neden olacağı söylenebilir.

Çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- ✓ Öğretmen adaylarının elde edilen bulgulara göre bilgi okuryazarlık düzeyleri göz önünde bulundurulduğunda, öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeylerini geliştirecek değişiklikler yapılabilir.
- ✓ Öğretmen adaylarının sahip oldukları bilimsel araştırmaya yönelik tutum düzeyleri göz önünde bulundurularak, öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik olumlu tutum geliştirebilecekleri değişiklikler yapılabilir.
- ✓ Bu araştırma, kapsam açısından sadece Türkiye'nin batı bölgesinde bulunan bir üniversitenin eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları ile sınırlıdır. Bu açıdan daha geniş kapsamlı bir çalışma yapılabilir.

- ✓ Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeylerini ve bilimsel araştırmaya yönelik tutum düzeylerini etkileyebilecek daha fazla değişken içeren bir araştırma yürütülebilir.

KAYNAKÇA

- ACRL, (2000). *Information literacy competency standarts for higher education*. Chicaco: American Library Association.
- Adıgüzel, A. (2011). Bilgi okuryazarlığı ölçeğinin geliştirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 15-28.
- Akdağ, M., ve Karahan, M. (2004). Üniversite öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Educational Sciences*, 34 (29), 19-27
- Aldemir, A. (2004). *Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı düzeyleri üzerine bir araştırma: Sakarya Üniversitesi örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Başaran, M. (2005). Sınıf öğretmeni adaylarının bilgi okuryazarlıklarının değerlendirilmesi. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 163-177.
- Biçer, N., Bozkırlı, K., Ç., ve Er, O. (2013). Türkçe öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 50, 327-341.
- Butt, I. H., ve Shams, J. A. (2013). "Master in education student attitudes towards research: a comparison between two public sector universities in Punjab". *A Research Journal of South Asian Studies*, 28(1), 97-105.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, O. E., Karadeniz, S., ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Atıf İndeksi, 1-213.
- Çilingir, L. (2013). *Bilim felsefesi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demiralay, R., ve Karadeniz, Ş. (2010). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımının, ilköğretim öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı, öz yeterlik algılarına etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 819-851.
- Demircioğlu, İ. H. (2006). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının 'Öğretim Paketi' Ödevine Yönelik Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 161-172.
- Dombaycı, M. A., ve Ercan, O. (2017). Öğretmen adaylarının bilimsel okuryazarlık düzeyleri ve bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1265-1284.
- Erkuş, A. (2013) *Davranış bilimleri için araştırma süreci*. Ankara: Nobel.
- Gerrig, R. J., ve Zimbardo, P. G. (2012). *Psikolojiye Giriş Psikoloji ve Yaşam* (Çev. Gamze Sart). Ankara: Nobel Yayınları.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kaya, S., ve Durmuş, A. (2008). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve araştırma yaparken interneti kullanma düzeyleri. *II. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu Sempozyum Kitabı* (ss. 778-786). Kuşadası, Türkiye.
- Keskin, H. (2008). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersine İlişkin Bilimsel Okuryazarlık Seviyeleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

- Korkmaz, Ö., Şahin, A., ve Yeşil, R. (2011). Bilimsel araştırmaya yönelik tutum ölçeği geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 10(3), 961-973.
- Korkut, E., ve Akkoyunlu, B. (2008). Yabancı dil öğretmen adaylarının bilgi ve bilgisayar okuryazarlık öz-yeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 178-188.
- Kurbanoğlu, S. (2010). Bilgi çağında bilgi okuryazarlığı. II. *Ulusal Okul Kütüphanecileri Konferansı: Bilgi Okuryazarlığı'ndan Yaşam Boyu Öğrenme'ye*.
- Küçüköğlü, A., Taşgın, A., ve Çelik, N. (2013). Öğretmen Adaylarının Bilimsel Araştırma Sürecine İlişkin Görüşleri Üzerine Bir İnceleme (Eğitim Bilimleri Bölümü Örneği). *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 173(173), 11-24.
- Miller, J. D. (2002). Civic Scientific Literacy: A Necessity in the 21st Century. *Journal of the Federation of American Scientists-Public Interest Report*, 55(1), 3-6.
- Özbay, M., ve Çelik, M. E. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının bilgi okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(4), 10-21.
- Özdemir, O. (2010), Fen ve Teknoloji Öğretmen Adaylarının Fen Okuryazarlığının Durumu, *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(3), 42-56.
- Özel, N. (2013). *Araştırma görevlilerine bilgi ve iletişim teknolojileri bağlamında bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Polat, M. (2014). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Bilimsel Araştırmaya Yönelik Tutumları. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 77-90.
- Saracaloğlu, A. S. (2008). Lisansüstü Öğrencilerin Akademik Güdülenme Düzeyleri, Araştırma Kaygıları Ve Tutumları İle Araştırma Yeterlikleri Arasındaki İlişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 179-208.
- Saracaloğlu, A. S., Varol, S. R., ve Ercan, İ. E. (2005). Lisansüstü Eğitim Öğrencilerinin Araştırma Kaygıları, Araştırma ve İstatistiğe Yönelik Tutumları ile Araştırma Yeterlikleri Arasındaki İlişki. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 187-199.
- Şahin, Ç., ve Altınay, Y.B. (2009). İlköğretim I. Kademedeki Öğrencilerin Düşünme Becerilerini ve Yaratıcılıklarını Geliştirmek Amacıyla Aktif Araştırmacı Olarak Araştırma Tekniklerini Kullanma Becerilerinin Değerlendirilmesi. *The First International Congress of Educational research* 1-3 Mayıs 2009). Çanakkale: 18 Mart Üniversitesi.
- Tekbıyık, A., ve İpek, C. (2007). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Bilimlerine Yönelik Tutumları ve Mantıksal Düşünme Becerileri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 102-117.
- Tekin, H. (1996). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınları.
- Tekin, N., Aslan, O., ve Yağız, D. (2016). Fen bilimleri öğretmen adaylarının bilimsel okuryazarlık düzeyleri ve eleştirel düşünme. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 23-50.
- Yakar, A. (2010). *Türkiye'nin Bazı Üniversitelerinin Eğitim Fakültelerinde Öğrenim Görmekte Olan Fen Bilgisi (Fen ve Teknoloji) Öğretmenliği 4. Sınıf Öğrencilerinin Fen Okuryazarlık Düzeylerinin İstatistiksel Olarak Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Yavuz-Konokman, G., Tanrıseven, I., ve Karasolak, K. (2013). Öğretmen Adaylarının Eğitim Araştırmalarına İlişkin Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*. 14(1), 141-158.

Yenilmez, K., ve Ata, A. (2012). Matematik öğretmeni adaylarının bilimsel araştırmalara yönelik tutumlarının incelenmesi. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Niğde, 27-30 Haziran 2012.

Yetişir, M. İ. (2007), *İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği Birinci Sınıfında Okuyan Öğretmen Adaylarının Fen ve Teknoloji Okuryazarlık Düzeyleri*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yıllık, S. B., ve Planı, K. (2001). Bilişim Teknolojileri ve Politikaları Özel İhtisas Komisyonu Raporu.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

This study aims at analysing the information literacy levels and attitudes of the pre-service teachers towards scientific research and at identifying the potential correlation between them. In parallel to these aims the study attempts to answer the following research questions:

1. What is the information literacy level of the pre-service teachers?
2. Does the information literacy level of the pre-service teachers significantly vary based on the variables of gender, grade level and educational background?
3. What are the attitudes of pre-service teachers towards scientific research?
4. Do the attitudes of pre-service teachers towards scientific research significantly vary based on the variables of gender, grade level and educational background?
5. Is there a significant correlation between participants information literacy and attitudes towards scientific research?

Method

The study is a quantitative research in which the relational screening model was employed.

Participants:

The participants of the study were pre-service teachers (more specifically, pre-service science teachers, pre-service preschool teacher, pre-service classroom teachers and pre-service social studies teachers) attending a public university in a western region of Turkey during the academic year of 2017-2018. The participants were chosen using the conventional sampling method.

Instruments:

In order to collect data on the participants' approaches to obtain and construct information the "Information Literacy Scale" (ILS) was used. The data on their attitudes towards scientific research were collected through the "Scale of Attitudes towards scientific research" (SASR). The ILS was developed by Adıgüzel (2011). It is a 5-point Likert type scale and includes 29 items under four sub-factors.

The SASR was developed by Korkmaz, şahin and Yeşil (2011). It is consisted of 30 items under four factors. In the first two factors there are 17 items which are all negatively stated. The items in the third and fourth factors are all positive. The higher scores obtained from the first two factors indicate a negative situation. However, the higher scores from the third and fourth factors indicate a positive situation. Therefore, instead of using a total score for the scale the scores of each factor are used in the interpretation.

Result and Discussion:

It is found that the participants' scores in the ILS equal to the "most of the time" category. Therefore, it can be stated that their information literacy is at a high level. On the other hand, their information literacy level does not significantly vary based on gender. However, there are some effects of gender on the subdimensions of the ILS depending on the variable of gender. More specifically, it is found that female participants had higher scores on the subdimensions of the ethics and legal regulations in information use and of information use. Therefore, female participants appear to use much information in daily life and to follow ethical rules and legal rules while using information. This finding is consistent with previous findings (Yakar, 2010; Keskin, 2008; Yetişir, 2007). The other variable, namely grade level, is found to have no significant effect on information literacy levels of the participants. On the other hand, in some subdimensions the grade level was found to have significant effects. More clearly, those participants attending the second and fourth grades have significantly higher scores in the subdimensions of the ethics and legal regulations in information use in contrast to those attending the third grade. The other variable, namely the department they attend, was found to have significant effects on the participants' information literacy. In the subdimension of the ethics and legal regulations in information use the pre-service social studies teachers are found to get higher scores. In the same subdimension the lowest scores were got by the pre-service science teachers. Concerning the total scores from the ILS it is found that the pre-service social studies teachers had the highest scores and the pre-service pre-school teachers had the lowest scores.

The findings based on the SASR show that the mean score of the participants on the subdimensions of not being volunteer to help the researchers and the positive attitude towards scientific research is below 3.41. This value equals to the category of "no idea". Therefore, it can be stated that the participants are not volunteer to help the researchers and do not have a clear positive attitude towards scientific research. However, in general they have a attitude towards researchers. The variable of gender is found to have no significant effect on the subdimensions except for the subdimension of the negative attitude towards scientific research. In addition, male participants have much more negative attitude towards scientific research in contrast to female participants. It is also found that the grade level has significant effects on the subdimensions of not being volunteer to help the researchers and the positive attitude towards scientific research. More specifically, those attending the third grade are not volunteer to help scientific research in contrast to those attending the first and second grades. Similarly, the third grade pre-service teachers have much more negative attitude towards helping scientific research in cotrast to those attending second and fourth grades. The reasons for these findings can be that the third grade pre-service teachers' courses are much harder and that they frequently participated in scientific studies. It was determined that the attitudes of the pre-service teachers towards the scientific research did not show any statistically significant difference based on their departments in terms of all the subscale scores except the subdimension of the negative attitude towards scientific research. According to this finding, although the departments where the teacher candidates studied is different, it can be said that each individual has an attitude towards scientific research.

The findings also suggest that the participants' information literacy and their attitudes towards scientific research are negatively correlated concerning the subdimensions of being not volunteer to help researchers and having negative attitudes towards scientific research. In addition, there is a positive and significant correation between their information literacy level and the subdimensions of having a positive attitude towards scientific research and researchers.

Türkiye’de Ulusal Düzeyde Yayınlanan Gazetelerdeki Matematikle İlgili Haberler Üzerine Bir İçerik Analizi

A Content Analysis on News Related to Mathematics in Newspapers at National Level in Turkey

Nurefşan ŞADAN¹, Işıkhhan UĞUREL², Seher GÜNEY ŞEKER³

¹Sorumlu Yazar, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, Buca Eğitim Fakültesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye, nurefsansadan@gmail.com, (<https://orcid.org/0000-0002-6834-0664>)

² Doç. Dr., Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, Buca Eğitim Fakültesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye, isikhan.ugurel@deu.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0003-4067-1522>)

³Matematik Öğretmeni, Bingöl Saray Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Türkiye, seherguneyosg@gmail.com, (<https://orcid.org/0000-0001-6951-8471>)

Geliş tarihi: 09.10.2018

Kabul Tarihi: 19.03.2019

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, kitle iletişim araçları içerisinde önemli bir yere sahip olan ulusal gazetelerdeki matematikle ilgili yapılan haberlerin genel dağılımını ve içerik türlerini betimlemektir. Bu amacı gerçekleştirmek için ulusal düzeyde en yüksek tiraja sahip olan dört gazete seçilmiş ve bu gazetelerin online versiyonları üzerinde inceleme yapılmıştır. Araştırma kapsamında seçilen dört gazetenin web sayfasında yayınlanan tüm haberler taranmıştır. Yapılan tarama işleminin sonunda gazetelerde yayınlanmış olan matematikle ilgili 316 tane haber belirlenmiştir. Medya içerik analizi yöntemi kullanılarak örneklem kapsamına dahil edilen 316 haber analiz edilmiştir. Matematikle ilgili haberler: haberin kategorisi, haberin içeriği, haberin topluma kazanımı, haber başlığının matematikle ilgisi, haberin kaynağı şeklinde 5 ana kategori altında incelenmiştir. Araştırma kapsamında incelenen tüm haberlere bakıldığında içeriklerinin yarıya yakınının eğitim ile ilgili ve üçte birinin bilimsel olduğu, haberlerin dörtte üçünün topluma kazanımının olduğu ve haber başlıklarının matematikle ilgili olmadığı ortaya çıkmıştır. Yapılan analiz sonucunda, matematikle ilgili haber sayısında ve kategoriler bazındaki dağılımlarda gazeteden gazeteye farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Gazete, haber, matematik, matematik haberleri, matematik eğitimi.

ABSTRACT

The aim of this study is to describe the general range of news related to mathematics in national newspapers, which have an important place in the mass media, and content types. To achieve this aim, four newspapers with the highest circulation at the national level were selected and all the numbers of one year on the online versions of these newspapers were examined. All the news published between 01 January, 2014 and 31 December, 2014 on the web page of four selected newspapers within the scope of the research, were scanned. At the end of the scanning process, 316 news articles related to mathematics published in the newspapers were determined. 316 news which were included in the sample were analyzed using media content analysis. News on mathematics are examined under the 5 main categories. These are the category of news, the content of the news, the contribution of news to the society, whether the news headline is related to mathematics, the source of the news. It was found that 48.10% of the content of the news items examined was related to education, 33.86% was scientific, 76.90% of the news was providing a new perspective into the society, and 71.84% of the news headlines were not related to mathematics and whereas

4.43% of news were from specialist, 74.37% of news were from agencies or news reporters. As a result of the analysis, it was seen that there were differences in the number of news related to mathematics and in the ranges of categorical differences from newspaper to newspaper.

Key words: Newspaper, news, mathematics, mathematics news, mathematics education.

GİRİŞ

İnsanoğlu var olduğu günden beri iletişim ihtiyacı içerisinde olmuştur. Bu ihtiyacı karşılamak için çeşitli araçlardan yararlanmış, kendi gelişimine paralel olarak bu araçlar da değişmiş ve gelişmiştir (Ertem, Candan-Dönmez ve Oksel, 2009). Teknolojinin hızlı devinimiyle kitle iletişim araçlarının bireyler, kurumlar, toplum ve kültür üzerindeki etkilerinin de önemli ölçüde artış kaydettiği, bir başka deyişle kitle iletişim araçlarının günümüz toplum ve birey yaşamında vazgeçilmez bir konuma gelmiş olduğu ve gündelik yaşam içerisinde belirleyici bir güce sahip olduğu kabul edilmektedir (Vural, 1999). İnsanlar, bu araçları öncelikli olarak haber alma ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla kullanmaktadırlar.

“Haber, temelinde, bireyi yaşamsal olarak ilgilendiren gelişmeler ve bu gelişmelere ilişkin bilgilerdir. Kitle iletişim araçlarında yer alan haberler, bireyleri kişisel, yerel, yöresel, ulusal ve uluslararası düzeyde; toplumsal, siyasal, ekonomik ve kültürel yaşamdaki gelişmelerden bilgi sahibi kılar. Haber, kişileri bilgilendirir, eğitir, eğlendirir, üzer, sevindirir, eyleme yöneltir ya da eylemden vazgeçirir” (Milli Eğitim Bakanlığı, 2007: 3).

“İnsanlar günümüzde, hızlı haber alma bakımından radyo dinlemekte, olayları yerinde oluyormuş gibi izleyebilmek için televizyona yönelmekte, olayları derinliğine öğrenebilmek, önemini kavrayabilmek bakımından da gazeteleri okumaktadırlar. Dolayısıyla kitle iletişim araçlarından haberi izlemek için birbirini tamamlayacak şekilde yararlanılmaktadır” (Tokgöz, 2003: 106).

Özetle haberin birçok işlevi vardır ve kitle iletişim araçları haberlere ulaşmamız açısından bize farklı fırsatlar sunmaktadır. Güneş (2001) kitap, dergi, gazete, radyo ve televizyon içerisinde kitaptan televizyona doğru irademizi sınırlayan ve geçersizleştiren hiyerarşik bir yapıdan söz etmiştir. Bu sıralamada ise “1-İçerdikleri enformasyonun bilgi değerine göre, 2-Katılımda tanıdıkları serbestliğe göre, 3-Bu enformasyonu özümlemedeki zaman baskısına göre” olmak üzere üç ölçütten bahsetmiştir. Dolayısıyla gazetelerden edinilen enformasyonun, televizyon ve radyo gibi kitle iletişim araçlarından elde edilenlere göre, alıcı için, kalıcılık ve edinim özgürlüğü açısından daha avantajlı bir konumda olduğunu söylenebilir (Güneş, 2001). Bununla birlikte topluma siyasi, ekonomik, sanatsal ve bilimsel açıdan katkısı olan araçlar içerisinde gazeteler, diğer kitle iletişim araçlarına oranla okuruna seslenmekte kimi avantajlı yanlara sahiptir. Gazeteler, yayınladıkları haberlere ek olarak, günlük olaylar hakkında köşe yazarlarının yaptığı yorumlar, konuyla ilgili olarak çeşitli kesimlerden kişilerle yaptıkları röportajlar aracılığıyla kamuoyunun bilinçlenmesine yardımcı olurlar (Tosun, 1994). Bu açıdan bakıldığında kolay ulaşılabilir ve içeriğinin çok yönlü olması dolayısıyla toplumun büyük bir bölümünün tercih nedeni olabilirler. Aynı zamanda gazeteler, Tokgöz’e (2003) göre haber verme işleviyle bazı fikirlerin savunuculuğunu yaparak, topluma belirli yönde fikir değişikliği getirerek, yeni tutumların yerleştirilmesini isterler. Bilgi verme ve tutum kazandırma işlevleri gazeteleri bir yandan da eğitsel işlevleri olan iletişim araçları haline getirmektedir. Gazetelerin eğitsel işlevlerini informal eğitim kapsamında değerlendirmek mümkündür (Berkant ve Cömert, 2013).

Eğitsel açıdan bakıldığında gazeteler, belirli bir disipline ait konuların günlük yaşam ile ilişkilendirilmesinde (Arın, 2006; Kavak, Tufan ve Demirelli 2006; Shibley, 2003), sunulan konulara yönelik eleştirel bir bakışın kazandırılmasında (Jarman and McClune, 2001; Street, 2002), öğrenmeye ve belirli bir derse karşı olumlu tutum geliştirilmesinde (Olson, 1984; Buluş Kırıkkaya ve Bozkurt, 2012) önemli işlevlere sahiptirler. Bu ve diğer özellikleri sebebiyle gazetelerin eğitsel etkiler oluşturabileceği, üzerinde durulması gereken, incelenmeye değer

alanlardan birinin de matematik olduğu düşünülmektedir. Gazetelerdeki, matematik ve onun öğretimine yönelik haberlerin sayı, içerik, derinlik ve bilimsel niteliklerinin toplumu bilgilendirme ve yönlendirmede etkisi bulunmaktadır. Dolayısı ile matematik ile ilgili haberlerin hem onları hazırlayanların hem de okuyanların bakış açılarını yansıtması ve bu bakış açısı üzerinden gazetelerin bilgilendirme ve yönlendirme görevlerini ne şekilde yerine getirdiklerinin incelenmesi yararlı görülmüştür.

Stewart (2007) toplumun matematik konusundaki farkındalığının artırılması için kitle iletişim araçlarından yararlanılması gerektiğine değinmiş, insanların sürekli yeni matematiksel fikirler ortaya atıldığının, matematiksel bilginin sürekli üretiliyor olduğunun farkında olmalarını sağlamanın önemli olduğunu ifade etmiştir. Matematikle ilgili toplumsal algıya yön vermek, matematik hakkında toplumu bilgilendirmek, bilinçlendirmek, kamuoyunda olumlu bir tutum oluşturmak için gazeteler farkında olarak ya da olmadan belirli roller üstlenmektedir. Bu rolün temel dayanağı, gazetelerin (dolayısıyla medyanın) gerçekliği şekillendirmedeki etkisi ve gücüdür (Arslan, 2004). Söz konusu bu rolde gazetelerin eğitsel işlevlerinin önemli etkisi bulunmaktadır.

Konuyla ilgili araştırmalara bakıldığında, ülkemizdeki gazetelerin çeşitli alanlarda (sağlık, kültür-sanat, edebiyat, eğitim) bu işlevleri ne derecede yerine getirdiğini inceleyen çalışmalar mevcuttur (Ertem ve ark., 2009; Erkılıç, 2008; Berkant ve Cömert, 2013; Seyhan ve Temiztürk, 2014). Örneğin bu çalışmalardan biri Berkant ve Cömert'in (2013), günlük gazetelerde çıkan eğitimle ilgili haberleri ve bu haberlerin niteliklerini incelemeyi amaçladıkları çalışmadır. Bu amaç doğrultusunda araştırmacılar, eğitim haberlerinin ele aldıkları konuları, içerikleri, yayınlanma sıklıklarını ve kaynaklarını incelemişlerdir. Bunun yanında gazetelerin bir öğretim aracı olarak derslerde kullanımını (Gökçe, 2009; Deveci, 2005; Ünlüer ve Yaşar 2012; Özay Köse, 2008; Tomal, Karadeniz ve Demirkaya 2008; Buluş Kırıkkaya, Bozkurt ve İşeri, 2013; Street, 2002; Newspaper In Education [NIE], 2005), gazetelerin öğrenci ve öğretmenlerin bilimle ilgili konulardan haberdar olmalarına katkısını inceleyen çalışmalar (Dede ve Elçin, 2008; Jarman ve McClune, 2001; Garcia-Carmona ve Acevedo Diaz, 2016) da mevcuttur. Bu çalışmalardan bazılarının içeriğine bakacak olursak örneğin, Ünlüer ve Yaşar (2012), gazete kullanılarak yapılan Sosyal Bilgiler dersinde, öğrencilerin derslerde gazete kullanımına yönelik görüşlerini incelemişlerdir. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin öğretimde gazete kullanılmasına ilişkin görüşleri genelde olumlu yönde olduğu görülmüştür. Özay Köse (2008) ise çalışmasında, gazete haberleri kullanılarak işlenen biyoloji dersinin öğrencilerin öğretim başarısını artırmada geleneksel metoda göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buluş Kırıkkaya ve arkadaşları (2013) çalışmalarında gazetelerden fen ve teknoloji derslerinde nasıl kullanılabileceğini tartışmışlar, Newspaper In Education (NIE) öğretmen kılavuzundan yararlanarak günlük hayattan alınan gazete haberlerinden oluşturulmuş iki etkinlik örneği ve bu etkinliklerin sınıf içerisinde uygulama planlarını sunmuşlardır. Bahsi geçen NIE programı, Amerika'da yaklaşık 70 yıldır devam eden bir programdır (NIE, 2005; Street, 2002). NIE'yle birlikte her sınıf düzeyinde öğrencinin günlük haberler, köşe yazıları, hatta reklamcılık yoluyla, matematik ve maliyet karşılaştırma becerilerini geliştirebilmesi, coğrafya, meteoroloji, tarih ve güncel olayları, bu olayların dünyamızı nasıl şekillendirdiklerini öğrenebilmesi, bir yandan da okuma ve anlama becerilerini geliştirmesi amaçlanmıştır. Bu sayede NIE programı, öğretmene dersle ilgili materyal sunarken bir yandan da gazetelerin haber içeriklerindeki niteliği geliştirmelerine ve okullar sayesinde tirajlarının artırılmasında fayda sağlayarak, hem eğitime hem iletişime hem de gazeteciliğe birçok açıdan önemli katkılarda bulunmaktadır (NIE, 2005).

Gazetelerin eğitime entegrasyonunu incelemeye yönelik çalışmalar ve bunların yanında gazetelerin eğitimle ilgili yaptığı haberlerin yetersizliğini ortaya koyan çalışmalar yer alsa da ulusal literatürde doğrudan matematik haberlerini incelemeyi amaç edinen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Gazetelerin sahip oldukları toplumu bilgilendirme, bilinçlendirme, tutum geliştirme gibi güçlerini matematik özelinde ne kadar yerine getirebildiklerinin incelenmesi sorusunun önemli olduğunu düşünmekteyiz. Bu soruyu araştırmanın yollarından birisi,

gazetelerin matematikle ilgili haber içerikleri yelpazesinin incelenmesiyle olabilir. Bu durum, ülkemizde yayınlanan gazetelerde ne çeşitlilikte konularda, hangi amaca hizmet eden, kimler tarafından yazılmış, ne tür başlıklarla sunulmuş matematikle ilgili haberler üretilmektedir? sorularını akla getirmektedir. Bu nedenle ulusal düzeyde yayınlanan gazetelerdeki matematik haberlerinin araştırılmasının gerekli olduğunu ve çalışmamızın bu konuyla ilgili farkındalık oluşturacağını düşünmekteyiz.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışma, Türkiye’de ulusal düzeyde yayınlanan gazetelerin matematik haberlerine ne kadar yer verdikleri, bu haberlerin okuyucuya matematiği nasıl sunduğu konusunda fikir edinmek ve matematikle ilgili haberler konusunda farkındalık oluşturmak amacıyla aşağıdaki sorulara cevap aramak için yapılmıştır. Türkiye’de ulusal düzeyde yayınlanan gazetelerdeki matematikle ilgili

- 1) Haberler hangi kategorilerde yer almaktadır? (Habere temel oluşturan ana olay ne ile ilgilidir; eğitim, teknoloji, kültür-sanat, ekonomi, vs.)
- 2) Haberlerin içerikleri yapıları açısından genel olarak nasıl bir dağılım göstermektedir?
- 3) Haberlerin topluma kazanımları açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?
- 4) Haberler hangi kaynaklar tarafından oluşturulmuşlardır?
- 5) Haberlerin başlıkları matematikle ne kadar ilgilidir?

YÖNTEM

Bu çalışma kitle iletişim araçlarından biri olan gazetelerin incelenmesini içerdiğinden araştırma problemlerinin cevaplanması için oldukça uygun olduğu düşünülen medya içerik analizi (Macnamara, 2005) yöntemi kullanılarak yapılmıştır.

2.1. Medya İçerik Analizi Yöntemi Nedir?

“Medya içerik analizi, köklü bir araştırma metodolojisi olan içerik analizinin özel bir alt dalıdır” (Macnamara, 2005: 1). İçerik analizini Berelson (1952: 18), “sosyal bilimler içerisinde iletişim içeriğinin nesnel (yansız), sistematik ve niceliksel tanımlamayı mümkün kılan bir araştırma tekniği” olarak tanımlamaktadır. Krippendorff (1980), içerik analizi yönteminin tarihinin nicel gazete analizi araştırmalarına dayandığını belirtmiştir. 20. yüzyılın başında, gazete kâğıdının seri üretimindeki artışla birlikte Amerika’da, gazetecilik okulları ve etik standartlar ortaya çıkmış bunlarla birlikte gazetelere yönelik deneysel araştırmalara ihtiyaç duyulmaya başlanmıştır. “Bu ihtiyaç, bilimsel objektiflik yaklaşımı düşüncesi ile birleşerek nicel gazete analizinin ortaya çıkmasına sebep olmuştur” (Krippendorff, 1980: 5). Medya içerik analizi yöntemi, başlangıçta propagandayı incelemek için Harold Lasswell tarafından 1927’de kitle iletişim araçlarını incelemek için oluşturulmuş bir yöntem olarak tanıtılmıştır. Zaman içerisinde medya içerik analizi, televizyonun da gelişimiyle birlikte hızla genişleyen iletişimin içeriğini araştırmak için kitle iletişim çalışmalarında ve sosyal bilimlerde bir araştırma metodolojisi olarak yaygınlaşmıştır (Macnamara, 2005). Bu yöntemle ele alınan araştırma konulardan bazılarını Akdenizli (2012); görsel/sözel ya da yazılı malzeme içeriğindeki eğilimleri belirlemek, haberlerin analizini yapmak, iletişim kaynakları arasında karşılaştırma, iletişim araç ve ortamlarının amaca uygunluğu, iletilerde tema ve yan temaların belirlenmesi olarak ifade etmiştir. Medya içerik analizinin temel adımları özetle ve sırasıyla şu şekilde belirtilmiştir; “1- Teori ve mantığı, 2- Kavramlaştırma kararları, 3- İşlemsel önlemler, 4- Kodlama şemalarının oluşturulması, 5- Örneklem seçimi, 6- Eğitim ve ön güvenilirlik çalışması, 7- Kodlamaların yapılması, 8- Son güvenilirlik, 9- Tablolama ve raporlaştırma” (Neuendorf 2002’den aktaran Macnamara, 2005: 20). Bu araştırmanın analiz planı oluşturulurken ve uygulanırken bu adımlar dikkate alınmıştır. İlk önce gazetelerin web sitelerinde haberleri nasıl kategorize ettiği ele alınmıştır. İçerisinde matematik kelimesi geçen haberler incelenmiş ve bir plan oluşturulmuştur. Bir haberin hangi yönlerden ele alınabileceği tartışılmıştır. Bu doğrultuda haberin ana olayının temasının ne olduğu,

başlığı, içeriğinin sunduğu bilginin okuyucuya katkısı ve haberin ne tür bir kaynak tarafından oluşturulduğu üzerine kategorizasyon yapılmasına karar verilmiştir. Ardından içerisinde matematik kelimesi geçen hangi haberlerin örnekleme alınacağına sınırları çizilmiş ve örneklem belirlenmiştir (veri toplama süreci bölümünde örneklerle açıklanmıştır). Daha sonra örnekleme alınan haberlerin belirlenen kategoriler altında değerlendirilip değerlendirilemediğine bakılmış ve karşılaşılan haberlerle birlikte kategorilerin açıklamaları detaylandırılmış ve sınırları çizilmiştir. Ardından kategorilere göre kodlamalar yapılmış, uzlaşmaya varılmış ve ulaşılan bulgular tablolştırılmıştır.

2.2. Veri Toplama Süreci

Çalışmamızın örnekleme, amaçlı örnekleme yöntemine göre seçilmiştir. Patton (2014) bu şekilde örneklem seçiminin, araştırmanın daha derinlemesine yapılabilmesi için bilgi açısından zengin durumlar seçmede uygun olacağını ifade etmiştir. Bu nedenle ülke genelinde tirajı yüksek gazetelerin incelenmesinin bu çalışma için zengin veri kaynağı olduğu düşünülmüş, resmi tiraj raporları Basın İlân Kurumu Genel Müdürlüğü'nden (2015) mail yolu ile edinilmiş ve bu rapora göre 2014 yılında ulusal düzeyde en yüksek tiraja sahip olan 4 gazete seçilmiştir. Ülkemizdeki gazetelerin genel durumunu göstermede, belirlenen zaman diliminde analizin yapılabilmesinde ve çok büyük bir veri yığınına analiz etmek yerine traji itibari ile en fazla etkiye sahip olacağı düşünülen haber grubuna ulaşabilmek için 4 gazete seçilmiştir. Sonuçta araştırma kapsamında 01 Ocak-31 Aralık 2014 tarihleri arasında online olarak yayınlanan dört gazetede (Posta, Sözcü, Hürriyet, Sabah) matematikle ilgili haberler incelenmiştir. Bu bağlamda araştırmanın evrenini söz konusu gazetelerdeki belirtilen tarihler arasında yayınlanan tüm haberler oluşturmuştur. Bu gazetelerin internet adreslerine girilerek arama motoruna "matematik" anahtar kelimesi yazılmış ve matematikle ilgili haberlere ulaşılmıştır. Örnekleme matematikle doğrudan ilgili olduğu düşünülen, haberin içeriğinde matematiğin belirgin şekilde yer aldığı haberler alınmıştır.

Örnekleme alınan haberlerin daha net anlaşılması için örnekleme alınmayan birkaç haber örneği aşağıda sunulmuştur.

29.12.2014 tarihli Hürriyet gazetesinde yer alan içerisinde matematik kelimesi geçen fakat örneklem kapsamına alınmayan haber örneği: "Matematik Sınavında Tavan Çöktü: 4 Yaralı" (Bkz., EK-2)

31.12.2014 tarihli Posta gazetesinde yer alan içerisinde matematik kelimesi geçen fakat örneklem kapsamına alınmayan haber örneği: "Yeni Yıl Hediyesi Olarak Karaciğerini Verdi" (Bkz., EK-2)

26.11.2014 tarihli Sabah gazetesinde yer alan içerisinde matematik kelimesi geçen fakat örneklem kapsamına alınmayan haber örneği: "TEOG Sınavlarında İlk Gün Oturumu Sona Erdi" (Bkz., EK-2)

Verilen örnek haberlerdeki gibi, matematiğin sadece kelime olarak geçtiği, içeriğinde matematik kavramının önemli bir şekilde yer edinmediği düşünülen ya da genel olarak gazetelerin yerel gündeminde yer alan özel okulların ödül haberleri (Ulusal ya da uluslararası yarışma, proje ve ödül haberleri bunun dışındadır.) örneklem kapsamına alınmamıştır. Örneklem belirleme işleminin her aşamasında tüm araştırmacılar birlikte çalışmışlardır.

Gazetelerin internet sitesinde yapılan taramaya göre, Hürriyet gazetesinde 2014 yılında yayınlanmış, içerisinde matematik kelimesi geçen 822 tane haber bulunmuş, bunlardan 133 tanesi örnekleme alınmıştır. Sabah gazetesinde, 432 haber bulunmuş, bunlardan 69 tanesi örnekleme alınmıştır. Sözcü gazetesinde 315 tane haber bulunmuş, bunlardan 78 tanesi örneklem kapsamına alınmıştır. Posta gazetesinde ise arama motorunda çıkan sonuçlarda içerisinde matematik kelimesi geçen 122 tane haber bulunmuş, bunlardan 36 tanesi örnekleme alınmıştır. Tarama işleminin sonunda örneklem kapsamına giren toplam 316 tane haber belirlenmiştir.

2.3. Verilerin Analizi

Analiz sürecinde ilk olarak tüm haberler tek tek incelenmiş ve analiz için ana kategoriler ve alt kategoriler belirlenerek bir form oluşturulmuştur (EK-1). Akabinde belirlenen temalara göre iki araştırmacı tüm haberleri birlikte kodlamışlar, kodlanan haberlerden rastgele seçilen 40 tanesini üçüncü araştırmacı ayrı olarak kodlamış ve kodlamalar arasında yaklaşık %84 uyum olduğu görülmüştür. Görüş farklılıkları olan haberlerde ise birlikte tartışarak nihai karara varılmıştır.

2.4. Çözümleme Kategorilerinin Oluşturulması ve Tanımlanması

Haberlerin analizi için *haber yer aldığı kategori, haberin içeriği, haberin topluma kazanımı, haber başlığının matematikle ilgisi, haberin kaynağı* şeklinde 5 kategori oluşturulmuştur. Kategorilerin oluşturulması sürecinde araştırmacılar birlikte çalışmışlardır. Söz konusu kategorilerin açıklamaları ve örnekleri aşağıda belirtilmiştir.

2.4.1. Haberin Yer Aldığı Kategori

Bu kategori altında matematikle ilgili haberlerde işlenen ana konunun ne olduğuna dair bilgi edinmek amacıyla haberler; *eğitim, teknoloji, ekonomi, kültür-sanat, keyif, politika, köşe yazısı ve diğer* olmak üzere 8 alt kategoride incelenmiştir. Gazetelerin web sitelerinde içerikler bölümü yer almaktadır. İçerikler bölümünde haberler eğitim, teknoloji, ekonomi vb. şeklinde kategorize edilmişlerdir. Haberin yer aldığı kategoriler belirlenirken, öncelikle haberlerin gazetelerdeki kategorileri göz önünde bulundurulmuş, haberin yer aldığı gazetenin web sitesindeki kategorisi oluşturulan 8 alt kategorinin içerisine giriyorsa çoğunlukla o kategoride değerlendirilmiştir. Bunun dışında eğer haber, gazetenin web sitesinde farklı kategorilerde yer almışsa (ege, dünya, gündem, pazar, vb.) haberin hangi kategoriye gireceği konusunda netlik sağlanması için alt kategorilere bazı ölçütler eklemiştir. Haberin yer aldığı kategori temasının alt temaları Tablo 1’de belirtildiği gibidir:

Tablo 1. Haberin Yer Aldığı Kategori

Kategori	Açıklama / Örnek
Eğitim	Eğitim kurumlarıyla ve eğitimcilerle ilgili haberler, ülke genelinde yapılan sınavlarla ilgili haberler, ülke genelinde matematik alanında verilen ödül haberleri, vb. bu kategoride ele alınmıştır.
Teknoloji	Matematikle ilgili yazılımları veya teknolojik uygulamaları tanıtan haberler ve diğer teknolojik gelişmelerin yer aldığı haberler bu kategoride ele alınmıştır. 22.10.2014 tarihli Sözcü gazetesinde yer alan, teknoloji kategorisinde değerlendirilmiş haber örneği: “Öğrenciler Bu Uygulamayı Çok Sevecek”
Ekonomi	Ekonomik kalkınma ile matematik arasında ilişki kuran haberler bu kategoride ele alınmıştır. 13.11.2014 tarihli Sabah gazetesinde yer alan ve ekonomi kategorisinde değerlendirilmiş haber örneği: “Zenginleştikçe Matematiği Öğrendik”
Kültür Sanat	Matematikçilerin hayatı, matematiksel bir kavramın tarihi, uluslararası alanda önem taşıyan bir ödül haberi (Fields Madalyası gibi), matematikle ilgili sinema filmi veya kitap haberleri, vb. bu kategoride ele alınmıştır. 13.08.2014 tarihli Posta gazetesinde yer alan, kültür-sanat kategorisinde değerlendirilmiş haber örneği: “Matematiğin Nobel’i ilk kez bir kadına verildi”
Keyif	Gazetelerin toplumu eğlendirme, rahatlatma amaçlı yaptığı haberler örneğin içerisinde matematikle ilgili diyalogların yer aldığı röportajlar, vs. bu kategoride ele alınmıştır. 31.07.2014 tarihli Sözcü gazetesinde yer alan, keyif kategorisinde değerlendirilmiş haber örneği: “Poz Verme Teknikleri”

Politika	Siyasi olaylar ve siyasetçilerin söylemlerini içeren matematikle ilgili haberler bu kategoride ele alınmıştır. 26.04.2014 tarihli Hürriyet gazetesinden alınan bir uzman tarafından yapılmış haber örneği; “Siyasette bir matematik vakası daha”
Köşe Yazısı	Gazetelerin köşe yazarları tarafından yapılmış matematikle ilgili tüm haberler bu kategoride ele alınmıştır.
Diğer	Yukarıda belirtilen alt kategorilerde ele alınamayan haberler bu kategoride değerlendirilmiştir.

2.4.2. Haberin İçeriği

Bu kategori altında gazetelerdeki bir bilim dalı olan matematikle ilgili yapılan haberlerin içeriklerine dair bilgi edinmek amacıyla haberler bilimsel, bilimsel değil, öznel, abartılı-sansasyonel ve değerlendirilemeyen olmak üzere 5 alt kategoride incelenmiştir (Tablo 2).

Tablo 2. Haberin İçeriği

Kategori	Açıklama / Örnek
Bilimsel İçerikli	Haberin içeriğinin bilimsel içerikli olarak değerlendirilmesinde şu hususlar dikkate alınmıştır: haberin bilimsel verilerle desteklenmesi, bir araştırma sonucuna yer vermesi, bir kitaptan alıntı içermesi (Yeni çıkan kitapları duyuran haberler bu kategoriye dâhil değildir ancak kitabın içeriğindeki detaylara yer vermişse bu kategoride alınabilir.), teknolojik uygulamalarla ilgili olması ya da uluslararası alanda matematik bilimi açısından önemi olan bir haber olması (Fields Madalyası, Breakthrough Bilim Ödülleri, vb. TÜBİTAK proje ve ödül haberleri de dâhil ulusal alanda verilen ödüller bu kategoride ele alınmamıştır.). Eğer haber bunlardan herhangi birini içeriyorsa haber, <i>bilimsel içerikli</i> olarak değerlendirilmiştir.09.07.2014 tarihli Posta gazetesinden alınan, bilimsel içerikli habere bir örnek: “Matematiği Sevmemenin Nedeni Genetik”
Bilimsel Değil	Haberin içeriği anlık bilgilerden (TEOG, YGS, LYS gibi ülke çapında yapılan sınavlardaki matematikle ilgili haberler, uluslararası alanda olmayan tüm ödül ve proje haberleri, matematik etkinlikleri haberleri, film, vs.) oluşuyorsa ya da matematik tarihiyle ilgili haberler, matematikle ilgili söylenmiş bir söze yer veren haberler, bilimsel değil kategorisinde değerlendirilmiştir. 02.09.2014 tarihli Sabah gazetesinden alınan, bilimsel değil kategorisinde değerlendirilmiş haber örneği: “Olimpiyatta Ter Döktüler”
Öznel	Haberin içeriğinde yansıtılan matematiğe ilişkin fikirler bir kişinin düşüncelerinden oluşuyorsa, bilimsel bir araştırma sonucuna doğrudan yer vermeden üzerinden yorum yapılmışsa (örneğin PISA sonucuna değinen bir haberde, sıralama vermeden sonucun nasıl olduğunu söylemeden Türkiye’nin başarısızlığından bahsetmişse haber, bilimsel kategorisinde değil öznel kategorisinde değerlendirilmiştir.), İçerik farklı yorumlara açıksa haber, <i>öznel</i> kategorisinde değerlendirilmiştir. 10.12.2014 tarihli Posta gazetesinden alınan, öznel kategorisinde değerlendirilmiş haber örneği: “Osmanlıca”
Abartılı-Sansasyonel	Eğer içerik abartılı ifadeler barındırıyorsa, sansasyonel bir konu ele alınmışsa haber, abartılı-sansasyonel kategorisinde değerlendirilmiştir. 22.04.2014 tarihli Sabah gazetesinden alınan, abartılı-sansasyonel kategorisinde değerlendirilmiş haber örneği: “Murat Özgen: Futbol Çaresiz”

Değerlendirilemeyen	Eğer haber yukarıda yapılan alt kategori açıklamaların hiç birine uymuyorsa değerlendirilemeyen kategorisinde ele alınmıştır. 16.03.2014 tarihli Hürriyet gazetesinden alınan, değerlendirilemeyen kategorisinde ele alınmış haber örneği: “Akıl ve mantığa en çok ihtiyaç duyduğumuz şu günlerde...”
---------------------	---

2.4.3. Haberin Topluma Kazanımı

Bu kategori altında gazetelerdeki matematikle ilgili haberlerin toplum üzerindeki genel etkileri hakkında fikir edinmek amacıyla haberler, topluma kazanımı açısından *var*, *yok* ve *belirsiz* olmak üzere 3 alt kategoride incelenmiştir (Tablo 3).

Tablo 3. Haberin Topluma Kazanımı

Kategori	Açıklama / Örnek
Var	Matematik açısından toplum algısı üzerinde etkisinin olabileceği düşünülen çoğunlukla bilimsel içerikli olan, topluma doğru bir bakış açısı sunan haberler topluma kazanımı <i>var</i> şeklinde değerlendirilmiştir. 26.05.2014 tarihli Hürriyet gazetesinden alınan topluma kazanımı <i>var</i> olarak değerlendirilmiş bir haber örneği; “Öğrencilerin Yarıya Yakını Dersi Kırıyor”
Yok	Haber matematiği abartılı bir şekilde, gündeme gelme amaçlı kullanmışsa bir konudan bahsederken matematiğe dair benzetmeler örneklemeler yaparak matematikten bahsediyorsa bu tür haberler matematik açısından toplumu kazanımı <i>yok</i> şeklinde değerlendirilmiştir. 09.05.2014 tarihli Hürriyet gazetesinden topluma kazanımı toplumu <i>yok</i> olarak değerlendirilmiş bir haber örneği; “Bahçeli Türkiye’nin Pisagor’u”
Belirsiz	Yarışma haberleri, günlük rutin haberler toplumun çoğunluğu için belirgin bir anlam ifade etmediği düşünülen haberler topluma kazanımı <i>belirsiz</i> olarak değerlendirilmiştir. 16.06.2014 tarihli Hürriyet gazetesinden topluma kazanımı belirsiz olarak değerlendirilmiş bir haber örneği; “Matematik Kolaydı”

2.4.4. Haber Başlığının Matematikle İlgili Olup Olmadığı

Bir haberin başlığının okuyucuya haber hakkındaki ilk izlenimi verdiği düşünüldüğünde, haber başlıklarının matematiğe ne kadar yer verdiklerini belirlemek amacıyla bu kategori oluşturulmuş ve haberler *ilgili*, *ilgili değil* olmak üzere 2 alt kategoride incelenmiştir (Tablo 4).

Tablo 4. Haber Başlığının Matematikle İlgilisi

Kategori	Açıklama / Örnek
İlgili	Haber başlığında matematik kelimesi veya matematiksel bir kavram yer alıyorsa haber, ilgili kategorisinde değerlendirilmiştir. 01.03.2014 tarihli Posta gazetesinden haber başlığı matematikle ilgili değil kategorisinde değerlendirilmiş haber örneği; “O Kadar Çok Yolu Varmış Ki...”
İlgili Değil	Haber başlığında matematik kelimesi veya matematiksel bir kavram yer almıyorsa haber, ilgili değil kategorisinde değerlendirilmiştir. 09.07.2014 tarihli Posta gazetesinden haber başlığı matematikle ilgili olarak değerlendirilmiş haber örneği; “Matematiği Sevmemenin Nedeni Genetik”

2.4.5. Haberin Kaynağı

Bu tema altında gazetelerde matematikle ilgili yapılan haberlerin kaynaklarının saptanması amacıyla haberler: ajans-muhabir, uzman, köşe yazarı, yabancı kaynak ve diğer olmak üzere 5 alt kategoride incelenmiştir. Haberin kaynağı başlığı altında; haberler, gazetenin sitesinde gösterilen kaynağa göre değerlendirilmiştir.

Kategoriler oluşturulurken belirlenen kategorilerde yer almayan bir haberle ilk defa karşılaşıldığında bu haberin hangi kategoriye gireceği konusunda uzlaşmaya varırken, önce

haberle ilgili kritik noktalar belirlenip ilgili kategorinin açıklaması zenginleştirilmiş, daha kapsamlı hale getirilmeye ve kategorilerin sınırları net bir şekilde çizilmeye çalışılmıştır. Kategoriler yukarıdaki gibi belirlendikten sonra her biri için kategoride yer alan haber sayısı belirlenmiş, sonuçlar analiz edilerek sayı ve yüzdelikler olarak tablolar halinde verilmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Çalışmanın bu bölümünde inceleme yapılan 4 gazetede yer alan matematikle ilgili haberlerin toplamda ve gazeteler bazında analiz edilmiş bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 5. Tüm Gazetelerde Haberin Kategorisi

Haberin Kategorisi	N	%
Eğitim	152	48.10
Teknoloji	21	6.65
Ekonomi	15	4.75
Kültür-Sanat	29	9.18
Keyif	10	3.16
Politika	17	5.38
Köşe Yazısı	49	15.51
Diğer	23	7.28

Tablo 6. Haberin Kategorisine Yönelik Örnekler

Başlık	Gazete	Kategori
7x8'i ezberlemek neden zor?	Posta (07.07.14)	Eğitim
Photomath ile matematik soruları saniyeler içinde çözülecek!	Hürriyet (23.10.14)	Teknoloji
Zenginleştikçe matematiği öğrendik	Sabah (13.11.14)	Ekonomi
Dünya Pi Günü kutlandı!	Sözcü (14.03.14)	Kültür Sanat
2014 Falmız rakamlarda gizli	Sabah (01.01.2014)	Keyif
Bahçeli Türkiye'nin Pisagor'u	Hürriyet (09.05.14)	Politika
Matematik	Sözcü (01.02.14)	Köşe Yazısı
'Solakların zengin olma şansı daha az'	Posta (08.12.14)	Diğer

Tablo 5'de görüldüğü gibi haberin kategorisi teması altında incelenen 316 tane haberin 152 tanesi (%48.10) gibi büyük çoğunluğunun eğitim kategorisinde yer aldığı, 49 tanesinin (%15.51) köşe yazısı olduğu, 29 tanesinin (%9.18) ise kültür-sanat kategorisinde yer aldığı saptanmıştır. Teknoloji kategorisinde ise 4 gazetede toplamda sadece 21 tane (%6.65), ekonomi kategorisinde ise 15 tane (%4.75) matematikle ilgili habere rastlanmıştır. Ekonomi ve keyif kategorilerinde yer alan haber sayısından daha fazla olan politika kategorisindeki 17 tane (%5.38) haber sayısı dikkat çeken bir bulgudur.

Tablo 7. Tüm Gazetelerde Haberin İçeriği

Haberin İçeriği	N	%
Bilimsel	107	33.86
Bilimsel Değil	83	26.27
Öznel	60	18.99
Abartılı/Sansasyonel	23	7.28
Değerlendirilemeyen	43	13.61

Tablo 8. Haberin İçeriğine Yönelik Örnekler

Başlık	Gazete	Kategori
İşte Türkiye'nin eğitim atlası!	Sabah (12.02.14)	Bilimsel
Liselerde haftalık ders saati değişti!	Sözcü (31.01.14)	Bilimsel Değil
Spor ve müzik stresi azaltıp başarıyı artırır	Hürriyet (21.07.14)	Öznel
Siyasetin aritmetiği	Sabah (22.07.14)	Abartılı/Sansasyonel
'Büyük Adım' ile 100 bin müşteriye ulaştı	Hürriyet (30.08.14)	Değerlendirilemeyen

İncelenen gazetelerde matematikle ilgili 316 haberin içeriklerine bakıldığında, haberlerin 107 tanesinin (%33.86) bilimsel içerikli kategorisinde yer aldığı, 83 tanesinin (%26.27) bilimsel değil kategorisinde, 60 tanesinin (%18.99) öznel kategorisinde yer aldığı, 23 tanesinin (%7.28) abartılı/sansasyonel içerikli olduğu ve 43 tanesinin (%13.61) değerlendirilemeyen kategorisinde yer aldığı belirlenmiştir.

Tablo 9. Tüm Gazetelerde Haberin Topluma Kazanımı

Haberin Kazanımı	N	%
Var	243	76.90
Yok	10	3.16
Belirsiz	63	19.94

Tablo 10. Haberin Topluma Kazanımına Yönelik Örnekler

Başlık	Gazete	Kategori
Matematiğin Nobel'i ilk kez bir kadına verildi	Posta (13.08.14)	Var
Bunlar milletle alay ediyorlar alay	Sözcü (06.08.14)	Yok
Matematiği kadar inandırıcı temenni paketi	Hürriyet (07.11.14)	Belirsiz

Araştırma kapsamında örnekleme alınan matematikle ilgili 316 haberin 243 tanesinin (%76.09) topluma kazanımının olduğu, 63 tanesinin (%19.94) topluma kazanımının belirsiz olduğu, 10 tanesinin ise (%3.16) matematik açısından topluma kazanımının olmadığı bulunmuştur.

Tablo 11. Tüm Gazetelerde Haber Başlığının Matematikle İlgisi

Başlığın Matematikle İlgisi	N	%
İlgili	89	28.16
İlgili Değil	227	71.84

İncelenen haberlerin 227 tanesinin (%71.84) başlığının matematikle ilgili olmadığı görülmüştür.

Tablo 12. Tüm Gazetelerde Haberin Kaynağı

Haberin Kaynağı	N	%
Muhabir-Ajans	235	74.37
Uzman	14	4.43
Köşe Yazarı	49	15.51
Yabancı Kaynak	4	1.27
Diğer	14	4.43

İncelenen haberlerin 235 tanesinin (%74.37) muhabir ya da ajans kaynaklı olduğu, 49 tanesinin (%15.51) köşe yazarı tarafından yapılmış olduğu saptanmıştır. Uzman kaynaklı

haberlerin sayısının ise 14 tane (%4.43) olduğu görülmüştür. Ayrıca 4 tane (%1.27) yabancı kaynaklı habere rastlanmıştır.

3.1. Gazeteler Bazında Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde gazete bazında yapılan analizlerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Tablolarda yer alan kısaltmalar: Hürriyet gazetesi (H.), Sözcü gazetesi (Sö.), Sabah gazetesi (Sa.) ve Posta gazetesi (P.) şeklindedir.

Tablo 13. Gazeteler Bazında Haberin Kategorisi

		Eğitim	Teknoloji	Ekonomi	Kültür Sanat	Keyif	Politika	Köşe Yazısı	Diğer
H.	N	63	7	11	5	2	4	28	13
	%	47.37	5.26	8.27	3.76	1.50	3.01	21.05	9.77
Sö.	N	48	4	3	8	2	7	2	4
	%	61.54	5.12	3.85	10.26	2.57	8.97	2.56	5.13
Sa.	N	34	2	1	13	3	3	11	2
	%	49.27	2.90	1.45	18.84	4.35	4.35	15.94	2.90
P.	N	7	8	0	3	3	3	8	4
	%	19.44	22.22	0	8.33	8.33	8.33	22.22	8.33

Tablo 13’de sunulan değerlere bakıldığında Posta hariç diğer 3 gazetede en fazla haberin eğitim kategorisinde yer aldığı görülmüştür. Teknoloji kategorisinde ise en fazla habere Posta gazetesinde, ekonomi kategorisinde ise en fazla habere Hürriyet (n=11) gazetesinde rastlanmıştır. Posta gazetesinde ekonomi kategorisinde yer alan matematikle ilgili hiç habere rastlanmazken, Sabah gazetesinde bu kategoride yer alan yalnızca 1 tane haber olduğu görülmüştür. Kültür-sanat kategorisinde matematikle ilgili en fazla habere yer veren gazetenin Sabah (n=13) gazetesi olduğu görülmüştür. Keyif kategorisindeki dağılımda, gazeteler arasında kayda değer bir farklılık olmadığı görülmüştür. Politika kategorisinde en fazla habere Sözcü gazetesinde (n=7) rastlanmıştır. Matematikle ilgili köşe yazılarının dağılımına bakıldığında, en fazla Hürriyet gazetesinde (n=28) yer verildiği, Sözcü gazetesinde ise matematikle ilgili sadece 2 tane köşe yazısı olduğu görülmüştür.

Tablo 14. Gazeteler Bazında Haberin İçeriği

		Bilimsel	Bilimsel Değil	Öznel	Abartılı/Sansasyonel	Değerlendirilemeyen
H.	N	47	22	41	9	14
	%	35.34	16.54	36.28	4.51	10.53
Sö.	N	30	24	5	6	13
	%	38.46	30.77	6.41	7.69	16.67
Sa.	N	13	31	8	4	13
	%	18.84	44.93	11.59	5.80	18.84
P.	N	17	6	6	4	3
	%	47.22	16.67	16.67	11.11	8.33

Bilimsel haber sayısının en fazla Hürriyet (n=47) gazetesinde en az ise Sabah (n=13) gazetesinde olduğu görülmüştür. Bunun yanında gazetelerin kendi içlerindeki yüzdelerine bakıldığında Sabah gazetesinde en fazla haberin bilimsel değil kategorisinde yer aldığı görülmüştür. Buradan hareketle bu gazetenin günlük, rutin matematik haberlerini yayınlamaya önem verdikleri söylenebilir. Diğer 3 gazetede ise matematikle ilgili haberlerin çoğunlukla bilimsel içerikli olduğu görülmüştür. Bilimsel değil kategorisinde en fazla haber Sabah (n=31) gazetesindedir. Öznel kategorisinde en fazla Hürriyet (n=41) gazetesinde, en az ise Sözcü (n=5) ve Posta (n=6) gazetelerinde haber bulunmuştur (Tablo 14). Öznel kategorisindeki haber sayısı

az olmasının söz konusu gazetelerdeki köşe yazısı sayısının az olduğundan kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir (Tablo 13). Abartılı/sansasyonel kategorisinde ise en fazla haber Hürriyet gazetesinde (n=9) bulunmuştur.

Tablo 15. Gazeteler Bazında Haberin Topluma Kazanımı

		Var	Yok	Belirsiz
Hürriyet	N	105	3	25
	%	78.95	2.25	18.80
Sözcü	N	65	3	10
	%	83.33	3.85	12.85
Sabah	N	53	1	15
	%	76.81	1.45	21.74
Posta	N	20	3	13
	%	55.56	8.33	36.11

Tablo 15’de incelenen tüm gazetelerde matematikle ilgili haberlerin çoğunun topluma kazanımının olduğu görülmüştür. Hürriyet gazetesinde matematikle ilgili haberlerin 105 tanesinin (%78.95) topluma kazanımının olduğu saptanmıştır. Hem kendi içerisinde hem de diğer gazetelerle karşılaştırıldığında Hürriyet gazetesinde topluma kazanımı var olarak değerlendirilen haber sayısının dikkate değer bir şekilde fazla olduğu söylenebilir. Belirsiz kategorisindeki haberlerin çoğunluğunu Hürriyet gazetesindeki haberin oluşturduğu görülmüştür. Bu durumun söz konusu gazetelerdeki haber sayılarının fazla olmasından ileri geldiği düşünülmektedir.

Tablo 16. Gazeteler Bazında Haberin Başlıklarının Matematikle İlgisi

		İlgili	İlgili değil
Hürriyet	N	40	93
	%	30.08	69.92
Sözcü	N	18	60
	%	23.08	76.92
Sabah	N	21	48
	%	30.43	69.57
Posta	N	10	26
	%	27.78	72.22

İncelenen tüm gazetelerde matematikle ilgili haberlerin başlıklarının yaklaşık %70’nin matematikle ilgili olmadığı görülmüştür (Tablo 16).

Tablo 17. Gazeteler Bazında Haberin Kaynağı

		Muhabir/ Ajans	Uzman	Köşe Yazarı	Yabancı Kaynak	Diğer
Hürriyet	N	90	13	28	0	2
	%	67.67	9.77	21.05	0	1.50
Sözcü	N	71	1	2	1	3
	%	91.03	1.28	2.56	1.28	3.85
Sabah	N	56	0	11	2	0
	%	81.16	0	15.94	2.90	0
Posta	N	18	0	8	1	9
	%	50	0	22.22	2.78	25

Hürriyet gazetesinde uzman (n=13) ve köşe yazarı (n=28) kaynaklı haberlere, diğer gazetelere göre daha fazla yer verildiği görülmüştür. Sözcü gazetesinde matematikle ilgili yapılan haberlerin kaynağına bakıldığında, tamamına yakınının ajans ya da muhabir kaynaklı olduğu saptanmıştır. Haber kaynağının muhabir veya ajans olduğu haberler %91.03 ile en fazla orana

sahip gazete Sözcü gazetesidir ve 365 günlük süreçte uzman kaynaklı yalnızca 1 tane matematik haberine rastlanmıştır. Sabah ve Posta gazetelerinde ise uzman kaynaklı matematik haberine rastlanmamıştır (Tablo 17). Bu durumun bilimsel içerikli haber sayısının az olmasının nedenlerinden biri olabileceği düşünülmektedir (Tablo 14).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Kitle iletişim araçları arasında önemli bir yere sahip olan gazetelerin hangi haberleri verdiği ya da vermediği, verdiği haberleri nasıl verdiği üzerinde durulması gereken ve incelenmesi gereken bir husustur (Seyhan ve Temiztürk, 2014). Bu çalışma da Türkiye’de ulusal düzeyde yayın yapan gazetelerdeki matematik haberlerinin incelenmek amacıyla yapılmıştır. Matematikle ilgili haberler, *haber kategorisi*, *haber içeriği*, *haber topluma kazanımı*, *haber başlığının matematikle ilgisi*, *haber kaynağı* şeklinde 5 ana kategori altında incelenmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara bakıldığında *haber kategorisi* altında, incelenen tüm gazetelerde en fazla haberin, %48.10 oranıyla eğitim kategorisinde yer aldığı görülmüştür. Gazetelerin yaptıkları haberlerde matematiği yoğun olarak ders bazında yani eğitim-öğretim boyutunda ele aldıkları görülmektedir. Bu açıdan, matematiğin ilişkili olduğu diğer kategorilerde haber sayılarının az olmasından dolayı, gazetelerin henüz matematiği geniş yelpazede ele alarak topluma matematikle ilgili çeşitli farkındalıklar sunmak gibi bir vizyona sahip olmadıklarını söyleyebiliriz. Berkant ve Cömert’in (2013) gazetelerdeki eğitim haberlerini inceleme amaçlı yaptıkları çalışmada, gazetelerin, gündemle ilgili haberleri okuyucuya ulaştırma misyonlarından dolayı gündelik haberlere ağırlık vermeleriyle eğitim haberlerinin kendini tekrarlamasına ve ilgi çekiciliğini yitirmesine yol açtığını belirtilmiştir.

Haberin kategorisi altında yer alan diğer alt kategorilere bakıldığında matematikle ilgili haber sayılarının eğitim kategorisine oranla oldukça düşük olduğunu görmekteyiz. İkinci sırada en fazla kültür-sanat kategorisinde matematikle ilgili haber yer almaktadır. *Kültür-sanat* kategorisinde içerikler, matematikle ilgili filmlere, kitaplara, röportajlarda geçen matematikle ilgili demeçlere, matematik tarihine yer veren veya uluslararası alanda yaşanan matematik gelişmelerinden haberdar edici haberlerden oluşmaktadır. Bu nedenle bu kategoride yer alan haberlerin çoğunlukla ilgi çekici olduğunu söyleyebiliriz. Haberlerin %9.18’inin bu kategoride yer aldığı görülmüştür. Bu durum kısmen olumlu bir sonuç olarak olsa da bu kategorideki haber sayısının artmasının yararlı olacağını düşünmekteyiz. Bu bulgunun Seyhan ve Temiztürk’ün (2014) gazetelerin kültür-sanat ve edebiyat sayfalarını incelemek amaçlı çalışmadan yola çıkarak yalnızca matematik özelinde olmadığını belirtebiliriz. Seyhan ve Temiztürk’ün (2014) yaptığı çalışmanın sonucunda kültür-sanat haberciliğinin nicelik ve nitelik yönünden yetersiz olduğu bulunmuştur. Dolayısıyla bu durumun matematik haberlerine de yansımış olabileceğini düşünmekteyiz. Ayrıca gazeteler bazında baktığımızda bu oranının eşit dağılmadığı da görülmektedir. Haber sayısının çokluğuyla ya da azlığıyla orantılı bir dağılım olduğu da söylenemez. Buradan hareketle gazetelerin matematikle ilgili yayın yapma politikaları arasında farklılıklar olduğunu ifade edilebilir.

Teknoloji alt kategorisinde ise 5 gazetede toplamda 21 tane matematikle ilgili habere rastlanmıştır. Gazetelerdeki matematikle ilgili teknoloji haberlerinin içeriğinin genellikle matematikle ilgili teknolojik uygulamaları tanıtan haberlerden oluştuğu görülmüştür. Teknolojinin çağımızdaki önemi, yeri ve bu alandaki gelişmelerin günden güne hızlı bir şekilde artış göstermesi göz önünde bulundurulduğunda, buna paralel olarak teknoloji haberlerinin de günlük gazetelerdeki sayısının artması kaçınılmazdır. Bu nedenle bu sayının az olduğunu ve artırılması gerektiğini düşünmekteyiz. Gazetelerin bu kategorideki haber içeriklerini zenginleştirmelerini, matematik- teknoloji ilişkisini daha farklı açılardan (yapay zeka, robotik, tıp alanında kullanılan teknolojilerdeki matematik vb.) da ele alacak haberlerin yapılmasını önermekteyiz. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hayata geçirilmiş olan Eğitim Bilim Ağı (EBA) ve benzeri yurt dışı dijital platformlardaki dijital kaynaklar, kullanım alanları ve okullarda yapılan

uygulamalardan elde edilen izlenimler ve sonuçlara ilişkin haberlerin de yapılabileceğini düşünüyoruz. Böylece sahadan yani okullardan da etkili, verimli, sıra dışı ve güzel teknoloji etkinliklerinin duyurulması, paylaşılması ve teşvik edilmesi sağlanmış olacaktır.

Diğer bir alt kategori olan *ekonomi* kategorisinde ise toplamda matematikle ilgili 15 tane haber bulunmuştur. Ekonomik gelişmelerin toplumdaki bireyleri fazlasıyla etkilemesi düşünüldüğünde, ekonomi haberlerinin okunma oranının da buna paralel olarak artması beklenebilir. Ekonomi-matematik ilişkisini gösteren haberler, örneğin ülke ekonomisindeki kalkınmada matematiğin rolünü ve önemini ortaya koyan ya da ekonomik gelişmelerden bahsederken haberin ikna ediciliğini artırmak için içeriğini matematiksel verilerle destekleyen haberlerin olması son derece önemli ve umut vericidir. Fakat örnekleme alınan 365 günlük yayın periyodu düşünüldüğünde bu kategorideki haber sayısının da artırılması gerektiğini düşünmekteyiz. Dikkat çeken diğer bir nokta ise *ekonomi* ve *keyif* kategorilerinde yer alan haber sayısından daha fazla olan *politika* kategorisinde 17 tane haber olmasıdır. Politika ve matematik ilk bakışta birbiriyle çok ilgili görünmeyen iki dal olarak düşünülebilir. Bu haberlerde matematiğe, çoğunlukla haberleri daha ilginç ve keyifli hale getirmek için abartılı bir şekilde yer verildiği görülmüştür. Türk halkının politikaya olan ilgisi ve gazetelerin gündemlerinde en çok yer edinen haberlerin politika haberleri olmasının bu durumun nedeni olabileceği düşünmekteyiz.

Haberin içerikleri kategorisine baktığımızda, matematikle ilgili haberlerin %33.86 bilimsel içerikli olduğu saptanmıştır. Gazete okuyucularının gazetelerden bekledikleri en mühim şeylerden biri de kuşkusuz haberlerin doğruluğundan şüphe duymamaktır. Yazılmış her haberin doğruluğunu araştırmak okuyucu için neredeyse imkânsızdır. Bu noktada haber içeriklerinin bilimsel içerikli olması son derece önemlidir. Bilimsel içerik ifadesinde kastedilen yöntem bölümünde anlatıldığı gibi içeriğin bilimsel verilerle desteklenmiş olması, yapılan haberin konuyla ilgili uzman kişi tarafından yorumlanması ya da yapılan bir araştırma sonucunun anlaşılır ve ilgi çekici bir hale getirilerek okuyucuya sunulmasıdır. Bu nedenle bu oranının artırılmasının matematikle ilgili haberlerin etki alanının artırılmasına yardımcı olacağı düşünmekteyiz. Bilimsel kategorisindeki haber sayılarının artırılmasının bir yolunun uzman kaynaklı haber sayısının artırılmasıyla sağlanabileceği kanısındayız. *Abartılı veya sansasyonel* haberler içerik sıralamasında son sırada yer almaktadır. Bu kategorideki haberlerin çoğunun dikkati belli bir konu üzerine çekmek amacıyla yapıldığı düşünülürse dikkat çekilmek istenen konunun topluma yararı olacak konular olması tercih edilmelidir. Bu kategorideki diğer yüzdelerle bakıldığında ise daha önce de değinildiği gibi haberlerin toplumun farklı kesimlerine de hitap etmesi gerektiği göz önünde bulundurulduğunda, dağılımların oranı uygun olduğunu düşünmekteyiz.

Haberin topluma kazanımı kategorisinin sonuçlarına bakıldığında, araştırma kapsamına alınan haberlerin %76.90'ı topluma kazanımı *var* olarak değerlendirilmiştir. Bu beklenen ve olumlu bir sonuçtur. Bunun yanında topluma kazanımı *belirsiz* olarak değerlendirilmiş 63 haber bulunmuştur. Bu haberler genellikle toplumun çoğunluğunu ilgilendirmeyen, içeriğindeki matematik açısından bakıldığında dikkat çekici nitelikte olmayan haberlerden oluşmaktadır. Haberlerin %19.94'lük bir bölümünün bunlardan oluşmasının matematikle ilgili haberlerin niteliğini düşürdüğünü düşünmekteyiz. Topluma kazanımı *yok* olarak değerlendirilen haberlerin olması başta tamamıyla olumsuz bir sonuç gibi görülebilir. Fakat bu kategoriye alınan haberlerde matematik, haberi daha ilginç hale getirmek için abartılı ifadelerle yer bulmuş ya da politika haberlerinin sunulduğunda bir araç olarak kullanılmıştır. Bu nedenle matematiksel bilgi açısından topluma kazanımları olmasa da bu haberlerin de içeriği zenginleştirmede katkısının olduğu kanısındayız.

Haber başlıklarının matematikle ilgili olup olmadığı kategorisinde, incelenen tüm gazetelerdeki haberlerin %71.84'nün başlığında matematik kelimesi veya matematiksel bir terim geçmemektedir. Bu oranın gazeteler bazında da çok değişiklik göstermediği gözlenmiştir. Yergaliyev ve arkadaşları (2014) gazete başlıklarının yapısını incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada başlıkları birincil ve ikincil başlıklar şeklinde ikiye ayırmışlardır. Birincil başlıkların genel olarak, haberin içeriğiyle veya haberin içeriğinde önemli noktayla ilgili doğrudan bilgi

içeren başlıklardan oluştuğunu, ikincil başlıkların ise daha çok yaratıcı, etkileyici ve dikkat çekici ifadelerle yer veren, haberi yapan kişinin yorumunu içeren, okuyucuyu haberi okuması için bir nevi yem olarak kullanma amaçlı olduğunu ifade etmişlerdir. Bahsi geçen çalışmada belirtilen birincil başlıkların yapısı bizim araştırmamızda haber başlıklarını değerlendirdiğimiz *ilgili* alt kategorisine, ikincil başlıkların yapısı *ilgili değil* alt kategorimizle paralellik göstermektedir. Buradan hareketle ikincil başlıkların oranının fazla olmasını, matematikle ilgili haberlerin okuyucunun dikkatini çekmesi açısından olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebiliriz. Başlık bir yazının etiketi niteliğindedir ve matematikle ilgili olmasa bile dikkat çekici olması içeriği matematik olan haberlerin okunmasını artırabilir.

Haberlerin kaynağı kategorisinde ise haberlerin büyük çoğunluğunun *muhabir ya da ajans* kaynaklı haberlerden oluştuğu görülmüştür. Bu sonucun Berkant ve Cömert'in (2013) gazetelerdeki eğitimle ilgili haberleri inceleme amaçlı yaptığı çalışmayla paralel olduğu görülmektedir. Köşe yazarlarının yazılarında haberi daha detaylı ve çok yönlü olarak ele alabildikleri ve gazeteden bağımsız olarak bir takipçi okuyucu kitlesine sahip olduğu düşünülürse, bu yazarların haberlerinde matematiğe yer vermeleri önemlidir. Haberlerin %15.51'nin köşe yazarı kaynaklı olmasının olumlu bir sonuç olduğunu söyleyebiliriz. *Uzman* kaynaklı haber oranının ise oldukça yetersiz olduğu düşünmekteyiz. Stewart (2007) kitle iletişim araçlarında matematiğe yer verilirken haberin yeni, doğru, ilginç olmasına ve yetkin kişilerce yazılmasına dikkat çekmiştir. Arslan'ın (2004) da belirttiği gibi, verilen mesajların kaynağı da, yaratılabilecek etkilerin niteliği ve şiddeti üzerinde belirleyici rol oynayan önemli bir etkidir. Alanında otorite ve güvenilir kaynaklara dayalı mesajlar, başka kaynaklara dayalı mesajlardan, hem nitelik ve hem de nicelik bakımından çok daha etkili olmaktadır. Bu nedenle uzman kaynaklı haber sayısının artırılması önerilmektedir.

Kategori değerlendirmelerine ek olarak, yurtdışında yayınlanan gazetelerdeki matematik haberlerinin ülkemizdeki haberleri değerlendirmek açısından ekstra bir bakış açısı sunacağını düşünüyoruz. Literatürde, yurtdışında yayınlanan gazetelerde matematikle ilgili haberleri inceleyen bir araştırmaya rastlamadığımızı belirtmiştik. Ancak uluslararası alanda üne kavuşmuş belli başlı gazetelere baktığımızda Türkiye'de yayınlanan matematik haberlerinin içeriklerinden farklı içeriklere de yer verildiğini görmekteyiz. Örneğin, İngiltere'nin en prestijli gazetelerinden biri olan *The Guardian*¹ gazetesinde, her Pazartesi matematik bölümünden mezun Alex Bellos adlı bir yazar tarafından oluşturulan matematik bulmacalarına ve sorularına yer verilmektedir. Bu tür bir içeriğin Türkiye'de sadece özel olarak yayınlanan matematik dergilerinde rastlayabileceğimiz türden bir içerik olduğunu söylesek yanlış olmaz. Dolayısıyla matematik konusunda uzman bir kişi tarafından her yaşta okuyucunun ilgisini çekebilecek nitelikte haftalık periyotlarla bu tarz içeriklerin oluşturulmasının hem matematik hem de okuyucu açısından büyük zenginlik olduğunu düşünmekteyiz. Amerika'da yayınlanan *The New York Times*² gazetesinin sitesine baktığımızda ise matematikle ilgili haberlerin arşivini içeren 'Mathematics' adlı bir bölüm olduğunu görmekteyiz. Dolayısıyla ülkemizde yayınlanan matematik haberlerinin içeriklerinin de çeşitlendirilebileceğini, böyle bir noktaya getirilebilmesinin mümkün olduğunu düşünüyoruz.

Araştırma kapsamında yapılan analizlerden, NIE programından, literatürde yer alan çalışmalardan, yurtdışındaki gazetelerdeki çeşitli haber örneklerinden yola çıkarak ülkemizdeki gazetelerin matematiğe dair yayın politikalarını değiştirmesi gerektiğini söyleyebiliriz. Bu değişikliklerin, gazetelerin eğitim veya matematik alanında uzman editör, köşe yazarı, konuk yazarlarla sağlayabileceğini düşünüyoruz. Öncelikle gazetelerin ve diğer medya organlarının matematikle ilgili yaptığı haberleri değerlendiren ve bu haberlerin toplum üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmaların yapılmasının bu konuda farkındalık sağlayacağını düşünüyoruz. Ayrıca,

¹ The Guardian gazetesinin resmi web sitesinde ilgili bölümler görülebilir. Link: <https://www.theguardian.com/profile/alexbellos>

² The New York Times gazetesinin resmi web sitesinde ilgili bölümler görülebilir. Link: <http://www.nytimes.com/topic/subject/mathematics>

Amerika’da uzun yıllardır devam eden, gazetelerin eğitime entegrasyonunu içeren NIE gibi programların, gazeteleri, eğitime katkı sağlayan öğretici içerikler yapmaya ittiğini görmekteyiz. Dolayısıyla gazetelerin eğitimle iş birliğini içeren bu tip projelerin ülkemizde de gerekli olduğunu düşünüyoruz. Kitle iletişim araçlarının oluşturdukları akımlarla, birçok fikri değiştirebileceği, kişilikleri geliştirebileceği, toplum algısı üzerinde büyük etkilerinin olduğu unutulmamalı ve bu bilinçte haberler yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akdenizli, B. (2012). Gazete haberciliğinde içerik çözümleme yöntem ve tekniği: sunum ve temsil üzerine bir uygulama ve değerlendirme. Güllüoğlu, Ö. (Ed.). *İletişim bilimlerinde araştırma yöntemleri: Yazılı metin çözümlemenin içinde* (ss. 133-162). Ankara: Ütopya.
- Arın, D. (2006). *Sosyal bilgiler dersinde güncel olayların kullanımının öğrenci başarısına ve hatırda tutma düzeyine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Arslan, A. (2004). Medyanın birey, toplum ve kültür üzerine etkileri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-12.
- Basın İlan Kurumu. <http://www.bik.gov.tr/> adresinden 20 Mayıs, 2015 tarihinde mail yoluyla erişilmiştir.
- Berkant, H. G. ve Cömert M. (2013). Günlük gazetelerde eğitimle ilgili haberlerin incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3(2), 25-44.
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. New York: The Free Press.
- Buluş Kırıkkaya, E. ve Bozkurt E. (2012). Fen ve teknoloji derslerinde gazetelerden yararlanılarak hazırlanan ders etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarısına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 64-80.
- Buluş Kırıkkaya, E., Bozkurt, E. ve İşeri, Ş.(2013). Fen ve teknoloji derslerinde gazetelerin kullanılması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 223-247.
- Deveci, H. (2005). Sosyal bilgiler dersinde gazete kullanımı. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 4(3), 159-166.
- Dede, Ö. ve Elçin, A. E. (2008). Lise öğrencilerinin ve biyoloji öğretmenlerinin biyoloji alanındaki yeni gelişmelerden haberdar olmasında basının rolü. *Eğitim ve Bilim*, 33(148), 113-127.
- Erkılıç, T. A. (2008). Eğitimle ilgili yazılara ilişkin yerel basın üzerinde yapılan bir çözümleme. *Yordam Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 223-234.
- Ertem, G., Candan Dönmez, Y. ve Oksel, E. (2009). Günlük gazetelerde hemşirelik haberlerin incelenmesi. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, 2(2), 70-75.
- Garcia Carmona, A. & Acevedo Diaz J. A. (2016). Learning about the nature of science using newspaper articles with scientific content. *Science & Education*, 25, 523-546. doi:10.1007/s11191-016-9831-9
- Gökçe, N. (2009). Çevre eğitiminde gazetelerden yararlanma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(6), 251-265.
- Güneş, S. (2005). *Medya ve kültür* (2. Baskı). Ankara: Vadi Yayınları.
- Hürriyet Gazetesi Haber Sitesi. <http://www.hurriyet.com.tr/index/matematik> adresinden 1 Nisan-15 Mayıs, 2015 tarihleri arasında erişilmiştir.

- Jarman, R. & McClun B. (2001). Use the news: a study of secondary teachers' use of newspapers in the science classroom. *Journal of Biological Education*, 35(2), 69- 74.
- Kavak, N, Tufan, Y ve Demirelli, H. (2006). Fen-teknoloji okuryazarlığı ve informal fen eğitimi: gazetelerin potansiyel rolü. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 17-28.
- Krippendorff, K. (1980). *Content analysis, an introduction to its methodology*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Macnamara, J. (2005). Media content analysis: Its uses, benefits & best practice methodology. *Asia Pacific Public Relations Journal*, 6(1), 1-34.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2007). *Mesleki eğitim ve öğretim sisteminin güçlendirilmesi projesi gazetecilik alanı haberin nitelikleri*. Ankara.
- Newspaper In Education [NIE]: Getting Started. A Guide for Newspaper In Education Programs (Revised 2005). Abbott, J. & President V. (Eds.). Newspaper Association of America Foundation.
- Olson, M. R. (1984). A study of the uses of the daily newspaper in the curriculum of elementary and secondary schools (current events, curriculum model, mass media, methodology), Doktora Tezi, University of Oregon, Eugene.
- Özay Köse, E. (2008). Gazete haberlerinin biyoloji eğitiminde kullanımı. *Kurumsal Eğitimbilim*, 1(2), 84-91.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Bütün, M ve Demir, S. B., Çev.). Ankara: Pegem.
- Posta Gazetesi Haber Sitesi. <http://www.posta.com.tr/detayliara?q=matematik> 1 Nisan-15 Mayıs, 2015 tarihleri arasında erişilmiştir.
- Sabah Gazetesi Haber Sitesi. <http://www.sabah.com.tr/arama?query=matematik&isencoded=true> adresinden 1 Nisan-15 Mayıs, 2015 tarihleri arasında erişilmiştir.
- Seyhan, S. & Temiztürk H. (2014). Gazetelerde kültür, sanat ve edebiyat sayfaları/yazıları üzerine. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume*, 9(3), 1277-1288.
- Shibley, I. A. (2003). Using newspapers to examine the nature of science, *Science & Education*, 12, 691-702.
- Sözcü Gazetesi Haber Sitesi. <http://www.sozcü.com.tr/search.php?term=matematik&isEncoded=true> adresinden 1 Nisan-15 Mayıs, 2015 tarihleri arasında erişilmiştir.
- Stewart, I. (2007). Mathematics, the media, and the public. *In Proceedings of the International Congress of Mathematicians Madrid*. August, 1631-1644.
- Street, C. (2002) Teaching with the newspaper. *The Social Studies*, 93(3), 131-133.
- Tokgöz, O. (2003). *Temel Gazetecilik*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Tomal, N., Karadeniz, C. ve Demirkaya, H. (2008). Gazete haberlerinin coğrafya öğretimindeki önemi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9(1), 73-85.
- Tosun, G. (1994). *Kamuoyunun Oluşumunda Kitle İletişiminin Rolü ve Bir Kitle İletişim Aracı Olarak Basının Etkisi*. Açıköğretim, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi. 1(1). Eskişehir.
- Ünlüer, G. ve Yaşar Ş. (2012). Sosyal bilgiler dersinde gazete kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 43-57.

Vural, A. M. (1999). *Yerel basın ve kamuoyu*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Yergaliyev, K. S., Asanbayeva, Y. B., Kuralkanova, B. S., Moldazhanova, A. K. & Yergaliyeva S. Z. (2014). Role and functions of a newspaper headline. *Life Science Journal*, 11(11), 540-543.

EK-1

Araştırma İnceleme Formu

Haberin yer aldığı gazete ve tarih:				
Haber başlığı:				
Haberin alındığı web sitesinin adresi:				
Haberin Kategorisi	Haberin içeriği	Haberin Topluma Kazanımı	Haber Başlığının Matematikle İlgisi	Haberin Kaynağı
Eğitim ()	Bilimsel ()	Var ()	İlgili ()	Muhabir /Ajans ()
Teknoloji ()	Bilimsel Değil ()	Yok ()	İlgili değil ()	Uzman ()
Ekonomi ()	Öznel ()	Belirsiz ()		Köşe Yazarı ()
Kültür-Sanat ()	Abartılı-Sansasyonel ()			Yabancı Kaynak ()
Keyif ()	Değerlendirilemeyen ()			Diğer ()
Politika ()				
Köşe Yazısı ()				
Diğer ()				

EK-2

Örnekleme alınmayan haber örnekleri

1-) Matematik Sınavında Tavan Çöktü: 4 Yaralı

Erzincan Nevzat Ayaz Fen Lisesinde bir sınıfın tavan sıvasının düşmesi sonucu 4 öğrenci hafif yaralandı. Alınan bilgiye göre, Nevzat Ayaz Fen Lisesi 10-C sınıfında gerçekleştirilen **matematik** sınavı esnasında, arka sıralardaki öğrencilerin üzerine tavan sıvası düştü. Hafif yaralanan öğrenciler Rüveyda Aslan (17), Hurşit Tutar (16), Elif Feyza Sert (16) ve Beyza Nur Yılmaz (14), Mengücek Gazi Eğitim ve Araştırma Hastanesindeki tedavilerinin ardından taburcu edildi. Erzincan Milli Eğitim Müdürü Aziz Gün, sınıfın tavanından saat 09.10 sularında sıva düştüğünü belirterek, bu sırada öğrencilerin kısa süreli panik yaşadığını söyledi (...).

Haberin adresi: <http://www.hurriyet.com.tr/egitim/27861075.asp>

2-) Yeni Yıl Hediyesi Olarak Karaciğerini Verdi

Erzurum'da üç yıldır diyalize giren Adem Çeçen, eşinden yapılan böbrek, Hepatit B hastası olan Metin Türk de oğlundan yapılan karaciğer doku nakliyle sağlığına kavuştu.

Erzurum'da Rukete Çeçen, üç yıldır diyalize giren eşine böbreğini, **matematik** öğretmeni Adem Türk de Hepatit B hastası olan babasına, yeni yıl hediyesi olarak karaciğerini verdi.

Kentte böbrek hastası olan ve üç yıldır diyalize giren Adem Çeçen'in, nakil olabilmesi için yapılan tahlillerde kardeşinin dokusunun uygun olduğu tespit edildi. Haftanın üç günü, dörder saat diyalize giren Çeçen'e, sarılık olduğu için kardeşinden nakil yapılamadı. Bunun üzerine, doku uyumunun tespiti için eşinin kan örnekleri alındı (...).

Haberin adresi: <http://www.posta.com.tr/saglik/HaberDetay/Yeni-yil-hediyesi-olarak-karacigerini-verdi.htm?ArticleID=261265>

3-) **Teog Sınavlarında İlk Gün Oturumu Sona Erdi**

MEB tarafından ortaokul 8'inci sınıf öğrencilerine yönelik düzenlenen birinci dönem ortak sınavların ilk gün oturumu sona erdi. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından (MEB) Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sistemi kapsamında, ortaokul 8'inci sınıf öğrencilerine yönelik düzenlenen birinci dönem ortak sınavların ilk gün oturumu sona erdi. Toplam 970 sınav merkezinde 15 bin 353 okulda, 93 bin 589 salonda gerçekleştirilen ortak sınavlara gireceği tahmin edilen 1 milyon 287 bin 847 öğrenciye göre planlama yapıldı. Bugünkü oturumda, sırasıyla Türkçe, **matematik**, din kültürü ve ahlak bilgisi ders yazılıları yapıldı. Ortak sınavlar, Türkiye saatiyle 09.00, 10.10 ve 11.20'de aynı anda başladı ve saat 12.00'de sona erdi. Ortak sınavlarda her ders için çoktan seçmeli 20 soru soruldu. Ortak sınavlarda A, B, C ve D kitapçığı olmak üzere dört kitapçık verildi. Sınav süresi her ders için 40 dakika oldu. Ortak sınavın ikinci oturumu ise yarın yapılacak. İkinci oturumda, fen ve teknoloji, TC inkılap tarihi ve Atatürkçülük ile yabancı dil ders yazılıları gerçekleştirilecek. Mazeret sınavları ise 13-14 Aralık'ta yapılacak. İkinci dönem ise merkezi ortak sınav, 29-30 Nisan 2015'te, mazeret sınavı ise 16-17 Mayıs 2015'te gerçekleştirilecek.

Haberin adresi: <http://www.sabah.com.tr/egitim/2014/11/26/meb-teog-maratonu-basladi>

EXTENDED ABSTRACT

Purpose

We think that it is important to examine to what extent newspapers can fulfill their power, such as informing the society, raising awareness and developing their attitude, in terms of mathematics. One way of investigating this question may be by examining the diversity of newspapers' news content related to mathematics. This situation brings to minds questions such as what kinds of issues in the newspapers published in our country, which purpose does the news serve, written by who, what kind of headlines are presented in the news related to mathematics produced. For this reason, we think that it is necessary to investigate the news related to mathematics in national newspapers and our study will raise awareness about this issue.

The aim of this study was to find answers to the following questions to gain insight about Turkish national newspapers, that are published mathematical news and to raise awareness of these messages. The news about mathematics in national newspapers published in Turkey are given in the following;

- 1) Which categories are included? (What is the main thing in the news story about education, technology, culture-art, economy, etc.)
- 2) How is the content ranged from the aspect of it's form in general?
- 3) How are the news ranged from the aspect of internalisation by the society?
- 4) By which resources are the news created?
- 5) How concerned is mathematics in terms of their titles?

Method

This study was conducted using the media content analysis (Macnamara, 2005) method, which is appropriate for answering research problems of this study, since it involves examining newspapers which is a mass media. The sampling of our study was chosen according to the purposeful sampling method. For this reason, it was considered that the high-circulation newspapers throughout the country was a rich source of data for this study. Official circulation reports were received with the channel of the General Directorate of Press Information Agency (2015) and according to this report, four newspapers (Posta, Sözcü, Hürriyet, Sabah) with the highest circulation at national level in 2014 were selected. These newspapers with the highest circulation at the national level were selected and all the numbers of one year on the online versions of these newspapers were examined. All the news published between 01 January, 2014 and 31 December, 2014 on the web page of four selected newspapers within the scope of the research, were scanned. At the end of the scanning process, 316 news articles related to mathematics published in the newspapers were determined. In the analysis process, firstly all the news was examined one by one, main categories and subcategories were determined and a form was created (Appendix-1). For the analysis of the news, the category in which the news takes place, the content of the news, the contribution of news to the society, the headline of the news with interest in mathematics. According to the determined theme, the two researchers coded all the news together, about 40 of the coded news was coded separately by the third researcher, it was seen that there is %84 coherence among codings. A consensus was built on the news with different opinions by discussing together.

Results

Looking at all the newspapers, it was seen that the most news (48.10%) was included in the education category. In addition, it was observed that 33.86% of the news contents were scientific, 76.90% of the news was providing a new perspective into the society, 71.84% of the news headlines were not related to mathematics, the majority (74.37%) were correspondent or agency-based and the range of expert-based news was insufficient. Among the newspapers, it was seen that there were differences in the ranges in the categories. In general, it is seen that there are changes in other categories in parallel with the number of news related to mathematics and the sources of these news.

Discussion, Conclusion and Suggestions

From the analyzes made within the scope of the research, we can say that the newspapers in our country should change their publishing policies about news that related to mathematics. We recommend diversifying news content and increasing the number of news stories made by the expert. We think that these changes can be provided by expert editors, columnists, guest writers in the fields of education or mathematics. We think that it will provide awareness in this matter by evaluating the news that newspapers and other media organs made, related to mathematics and examining the effects of these news on society. We also see that programs such as NIE, which have been in America for many years and which include the integration of newspapers into education, direct the newspapers to creating instructive contents that contribute to education. Therefore, we think that such projects involving cooperation with the education of the newspapers are also necessary in our country. It should not be forgotten that mass media can change many ideas, develop personalities, have great effects on the perception of the society, and this conscious news should be made.

Ortaöğretim Kurumlarındaki Rehber Öğretmenlerin Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Yeterlik Algıları¹

Competencies of Psychological Counselling and Guidance Services at Secondary Education Institutions

Gözde EVRAM¹, Yeliz AKINTUĞ², Engin BAYSEN³

¹ Sorumlu Yazar, Uzm., Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Atatürk Eğitim Fakültesi, Yakın Doğu Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs, Mersin 10, Türkiye, gozde.evram@neu.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0002-2536-421X>)

² Doç. Dr., Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Fakültesi, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs, Mersin 10, Türkiye, yeliz.akintug@emu.edu.tr

³ Doç. Dr., Temel Eğitim Bölümü, Atatürk Eğitim Fakültesi, Yakın Doğu Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs, Mersin 10, Türkiye, engin.baysen@neu.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0003-4977-9652>)

Geliş Tarihi: 01.03.2018

Kabul Tarihi: 08.01.2019

ÖZ

Araştırmanın amacı, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Genel Ortaöğretim ve Mesleki Teknik Öğretim Dairesine bağlı okullarda görev yapan psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin yeterlik düzeylerinin belirlenmesidir. Bu çalışmada problem cümlesi “Ortaöğretim kurumlarında görev yapan psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin yeterlik düzeyleri nasıldır?” diye belirlenmiştir. Bu çalışmanın evrenini KKTC’de tüm ilçelerde yer alan ortaöğretim kurumlarında görev yapan 102 psikolojik danışman ve rehber öğretmen oluşturmaktadır. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin bazıları okulda bulunmadığından ve dağıtılan bazı anketlerin geri dönmediği için 8 denek kaybı olmuştur ve araştırmanın örneklemini 94 psikolojik danışman ve rehber öğretmen oluşturmuştur. Bu çalışmada Poyraz (2007) tarafından geliştirilen Okul Rehberlik Hizmetleri Ölçeği kullanılmıştır. Veriler t-testi, Mann Whitney U ve tek yönlü varyans kullanılarak analiz edilmiştir. Bulgulara genel olarak bakıldığı zaman psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin çok yeterli düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Alt problemler ile ilgili bulgulara bakıldığı zaman ortaöğretim kurumlarında görev yapan psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin medeni durum, buldukları okuldaki rehberlik servisindeki hizmet süresi ve okulda görev yapan psikolojik danışman sayısı değişkenine göre verdikleri psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Rehberlik hizmetleri, psikolojik danışma, rehberlik, psikolojik danışman, okul rehberlik hizmetleri ölçeği.

ABSTRACT

The purpose of the study is to determine the level of competence of psychological counselors and guidance services of psychological counselors and counselors working in the schools of Turkish Republic of Northern Cyprus, Ministry of National Education and Culture, General Secondary Education and Vocational Technical Education Department. In this study, the problem statement is defined as “What is the competencies of psychological counselling and guidance services provided at secondary education

¹ Bu çalışma, sorumlu yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiş olup XIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi’nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

institutions?” The universe of this study consists 102 psychological counselors and guidance teachers working in secondary schools in all districts of TRNC. There were 8 subjects lost because some psychological counselors and guidance teachers working in secondary education institutions were not present at school and some questionnaires were not returned and the sampling for this study consisted 94 psychological counselors and guidance teachers working in secondary schools. In this study, the School Counselling Services Scale developed by Poyraz (2007) has been used. Data were analyzed using t-test, Mann-Whitney U Test and One-Way Analysis of Variance. In general, the findings show that the level of psychological counselling and guidance services is very satisfactory. When the findings related to the sub-problems were examined, it was found that there was a significant difference between the psychological counseling and guidance services provided by the psychological counselors and guidance teachers working in the secondary education institutions according to the marital status, the length of service in the guidance service at the school and the number of psychological counselors at the school.

Key words: Counselling services, psychological counselling, guidance, psychological counsellor, school counselling services scale.

GİRİŞ

Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin amacı, bireyin kendi özelliklerinin, zayıf ve güçlü yanlarının, ilgi ve yeteneklerinin farkına varmasına, bulunduğu çevredeki eğitim ve iş olanaklarını tanımaya, kendi ilgi ve yetenekleri ve ailenin sunduğu imkânlar doğrultusunda başarılı olabileceği mesleki yönelimlerde bulunmasına, ayrıca bireyin sorunlarını çözebilmesine, etkili iletişim becerileri geliştirebilmesine ve zamanı etkili bir şekilde kullanabilmesine yardım etmektir (Güven, 2008). Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine duyulan ihtiyacı artıran etmenler 20. yüzyılda toplumda meydana gelen psikolojik, sosyo-kültürel, ekonomik ve felsefi değişimlerdir. Eğitimde bireysel farkların dikkate alınması gereği ve bireyin duygusal yönüne verilen önemin artması, bilim ve teknolojiadaki gelişmeler, inanç ve değerlerdeki değişimler sonucu kuşaklararası çatışmalar, aile yapısındaki değişimler, kadınların iş hayatına katılması, mesleklerin artması ile meslek seçiminin zorlaşması, bireylere tanınan karar verme ve seçme özgürlüğü, öğrenci merkezli eğitim anlayışının gelişmesi gibi etmenler psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine duyulan ihtiyacı artırmıştır (Yeşilyaprak, 2014).

20. Yüzyıl'ın başlarında Amerika'da mesleki rehberlik olarak ortaya çıkmıştır. Avrupa'da psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri Amerika'ya oranla fazla gelişmemiştir. Türkiye'de II. Dünya Savaşı'ndan sonra Amerika'dan etkilenecek gündeme gelmeye başlamıştır. Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri 1907 yılında öğrencilerin haftada bir saat rehberlik dersi görmeye başlamasıyla okul rehberliği anlayışı ortaya çıkmıştır. 1980'lerde danışmanlık profesyonel bir meslek niteliği kazanmış ve ruh sağlığı danışmanlığı, evlilik ve aile danışmanlığı, rehabilitasyon danışmanlığı, okul danışmanlığı ve kariyer danışmanlığı gibi birçok uzmanlık alanları ortaya çıkmıştır (Hackney ve Cormier, 2008; Karaca ve İkiz, 2014).

Türkiye'de rehberlik hizmetleri özellikle 1950'li yıllarda başlamıştır. Geleneksel eğitim öğrenciye sadece bilgi yükleyerek zihinsel gelişimime önem verirken çağdaş eğitimin amacı; öğrendiği bilgiyi sorgulamadan kabul etmek yerine bilgileri günlük yaşamda kullanabilen, akılcı, yaratıcı, yapıcı olarak toplumu daha ileriye götürebilecek bireyler yetiştirmektir. 2000'li yıllarda geleneksel rehberlik anlayışından gelişimsel rehberlik anlayışına geçiş söz konusudur. Gelişimsel rehberlik anlayışı öğrencinin eğitsel, mesleki, kişisel/sosyal gelişim alanlarındaki gelişimsel ihtiyaçlarını esas alır. Ortaöğretim dönemi oldukça değişken, kontrolü zor, ön kestirimi güç olan ergenlik dönemi kapsamında düşünülebilir. Bu dönem ergenin kendini aradığı, değerler oluşturarak kimliğini belirlemeye çalıştığı bir dönemdir. Bu yüzden oldukça bunalımlı geçen bir dönemin sağlıklı aşılabilmesi, eğitimde gence yönelik psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerini zorunlu hale getirir (Yeşilyaprak, 2014). Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri bireyin içinde bulunduğu gelişimsel döneme bağlı olarak karşısına çıkan engellerle baş edebilmesinde ve yaşam koşullarına uyum sağlayabilmesinde önemli bir işleve sahip olduğu söylenebilir (Kızıldağ, Zorbaz, Gençtanırım ve Arıcı, 2012).

Ergenlik döneminde gençlerin kişisel, mesleki ve eğitimsel problemleri yoğunlaşmaktadır. Bu dönemde ergenlerin kararsızlıklar ve belirsizlikler yaşaması, kendi bedenindeki değişimler, değer ve tutumlarındaki farklılaşmalar, yaşam felsefesi oluşturması, mesleğe yönelmesi ve kimliğini oluşturması gibi önemli süreçleri yaşaması rehberlik hizmetlerine duyulan ihtiyacı da arttırmaktadır. Gençlerdeki merak ve değişim arzusu ya da genç kimlik arayışı ve bir gruba ait olma isteğiyle sigara, içki, uyuşturucu gibi madde bağımlılığı gibi alışkanlıklara ve şiddete eğilim gösterebilirler. Bu durumlar eğitimde gencin kendini rahat ifade edebileceği ve yakın hissettiği yetişkinlerle sağlıklı iletişim kurabileceği demokratik bir ortam gerektirir (Can, 2012; Kaya, 2014; Yeşilyaprak, 2008).

Özetle, çocuğun kişisel, eğitsel ve mesleki gelişimi açısından ortaöğretim döneminde rehberlik hizmetlerinin yeterli ve kapsamlı olarak sürdürülmesi gerekmektedir. Bu hizmetlerin yürütülmesinde ortaöğretimin yapısından kaynaklanan karakteristik özellikler, verilecek hizmetlerin planlanması ve uygulanmasında belirleyici bir etkiye sahiptir (Yeşilyaprak 2008).

Psikolojik danışman yeterliği, psikolojik danışmanın yardım almak isteyen danışana etkili bir biçimde psikolojik danışma yapabilme konusundaki algısıdır (Aksoy ve Diken, 2009). Psikolojik danışman öz yeterliği, psikolojik danışmanların danışma sürecinde psikolojik danışmanlıkla ilgili davranışlar ve belirli klinik durumlarla baş edebilme konusunda kendi kapasitelerine dair yeterlik algılarıdır (Larson ve Daniels,1998). Literatür incelendiğinde, psikolojik danışmanların öz yeterliği konusunda yapılan araştırmalar genellikle psikolojik danışma becerilerine odaklanmaktadır (Urbani ve arkadaşları, 2002). Yapılan araştırmalarda psikolojik danışman öz yeterliğiyle psikolojik danışmanlık becerileri arasında olumlu bir ilişki görülmektedir (Sharpley ve Ridgway, 1993). Ayrıca, psikolojik danışman öz yeterlik algısı psikolojik danışmanların psikolojik danışma oturumlarında yaşadıkları kaygı düzeylerini, psikolojik danışma oturumuna dair düşüncelerini ve psikolojik danışma sürecinde kullanmaları gereken terapötik becerileri gösterebilme cesaretlerini etkilemektedir (Daniels ve Larson, 2001). Psikolojik danışman öz yeterlik düzeyi alınan eğitimlerle (Al-Darmaki, 2004; Kellie, 2006; Urbani, ve arkadaşları, 2002; Soresi, Nota ve Lent, 2004;) ve sağlanan desteklerle (Cashwell ve Dooley, 2001) arttırılabilir. Öz yeterlik bireyin performansını ve başarılarını etkileyen bir özellik olarak, psikolojik danışma ve rehberlik alanında çalışan psikolojik danışmanların ve rehber öğretmenlerin etkinliklerinde etkili olması beklenebilir (Tang ve arkadaşları, 2004).

Bu çalışmada ortaöğretim kurumlarında görev yapan psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin yeterlik düzeyleri açısından önemli bulgulara ulaşılabileceği düşünülmektedir. Araştırma bulguları KKTC Milli Eğitim Bakanlığı tarafından temel alınabilir ve psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin genel durumu değerlendirilebilir. Psikolojik danışma ve rehberlik alanı ile ilgilenen akademisyenlere, araştırmacılara ve konunun diğer ilgililerine bilgi sağlayabilir.

1.1. Problem Cümlesi

Ortaöğretim kurumlarında görev yapan psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin yeterlik düzeyleri nasıldır?

1.2. Alt Problemler

1. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin *çalıştıkları okul düzeyine (Ortaokul/Lise)* göre verdikleri psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin *çalıştıkları okul türüne* göre verdikleri psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin *çalıştıkları kurum türüne (Resmi/Özel)* göre verdikleri psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin *cinsiyetlerine* göre verdikleri psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin *medeni durumlarına* göre verdikleri psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin *mezun oldukları bölüme* göre verdikleri psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
7. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin *rehberlik servisindeki hizmet sürelerine* göre verdikleri psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
8. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin *buldukları okuldaki rehberlik servisindeki hizmet sürelerine* göre verdikleri psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
9. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin *ilgilendikleri öğrenci sayısına* göre verdikleri psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
10. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin *görev yaptıkları okuldaki psikolojik danışman sayısına* göre verdikleri psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma KKTC Milli Eğitim, Gençlik ve Spor Bakanlığı Ortaöğretim ve Mesleki Teknik Dairesine bağlı okullarda psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yeterlik düzeylerinin belirlenmesi amacıyla tarama modeliyle gerçekleştirilmiş betimsel bir araştırmadır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2010). Betimsel araştırmalar, olayı olduğu gibi araştırmaya ve var olan durumu belirlemeye çalışan araştırmalardır (Tanrıöğen, 2011).

2.2. Evren ve Örneklem

Evren, araştırma sonuçlarının genellenmek istendiği elemanlar bütünüdür (Karasar, 2010). Araştırmanın evrenini, 2012-2013 Güz Dönemi eğitim-öğretim yılında 17 Ekim – 16 Kasım tarihleri arasında KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Ortaöğretim Dairesine bağlı resmi ve özel okullarda ve Mesleki Teknik Dairesine bağlı liselerde görev yapan 102 psikolojik danışman ve rehber öğretmen oluşturmuştur. Örneklem belli bir evrenden, belli kurallara göre seçilmiş ve seçildiği evreni temsil etme yeterliği kabul edilen küçük bir kümedir (Karasar, 2010). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan bazı psikolojik danışman ve rehber öğretmenleri okulda bulamama ve verilen bazı anketlerin geri dönüşümü olmadığı için 8 denek kaybı olmuştur ve araştırmanın örneklemine 94 psikolojik danışman ve rehber öğretmen oluşturmuştur. Araştırmaya katılan 94 psikolojik danışman ve rehber öğretmenin 79 (%84)'u kadın ve 15 (%16)'i erkektir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Tarama (survey), betimsel araştırmalarda kullanılan yaygın yöntemlerin başında gelmektedir. Tarama (survey), anket sorularının yanıtlanması yoluyla bilgi toplama yöntemidir (Cresswell, 2002). Bu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan anket iki bölümden oluşmuştur. İlk bölüm araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu, ikinci bölüm ise Poyraz (2007) tarafından geliştirilen Okul Rehberlik Hizmetleri Ölçeği'dir.

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacı tarafından hazırlanmış ve KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Ortaöğretim Dairesine bağlı resmi ve özel okullarda ve Mesleki Teknik Dairesine bağlı liselerde görev yapan rehber öğretmenlere uygulanmıştır. Bu form ortaöğretim kurumlarında görev yapan psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin demografik özelliklerini (görev yaptıkları okul, cinsiyet, medeni durum, mezun oldukları bölüm, rehberlik servisindeki hizmet süresi, buldukları okuldaki rehberlik servisindeki hizmet süresi, ilgilendikleri öğrenci sayısı ve okulda görev yapan psikolojik danışman sayısı) belirlemek amacıyla hazırlanmıştır.

2.3.2. Okul Rehberlik Hizmetleri Ölçeği: Beşli likert tipi olan ölçek psikolojik danışma hizmetleri (1-7 madde), oryantasyon hizmetleri (8-14 madde), bireyi tanıma hizmetleri (15-21 madde), bilgi toplama ve yayma hizmetleri (22-28 madde), yöneltme ve yerleştirme hizmetleri (29-35 madde), izleme hizmetleri (36-42 madde), çevre-veli ilişkileri hizmetleri (43-49 madde), müşavirlik hizmetleri (50-56 madde), araştırma ve değerlendirme hizmetleri (57-63 madde) olmak üzere dokuz alt boyuttan ve tümü olumlu 63 maddeden oluşturulmuştur. Ölçek, pek çok yeterli (5), çok yeterli (4), yeterli (3), az yeterli (2) ve hiç yeterli değil (1) olmak üzere beşli derecelendirme ölçeği şeklinde hazırlanmıştır. Ölçekten en yüksek 315 puan en düşük ise 63 puan alınabilir (Poyraz, 2007).

Ölçeğin geliştirilmesi amacıyla öncelikle literatür taraması yapılmıştır, okullarda verilmesi gereken psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri doğrultusunda 81 maddelik soru havuzu oluşturulmuştur ve ardından alandan 5 uzmanın görüşü alınarak madde sayısı 63'e düşürülmüştür (Poyraz, 2007). Ölçeğin kapsam geçerliliği için yüksek lisans veya doktoralı alanda çalışan ve akademisyen olan otuz uzman, ölçekte yer alan 63 maddeyi incelemiş ve denemelik ölçek formunu bu şekliyle onayladılar. Daha sonra denemelik ölçek formu 89 rehber uzman, 313 rehber öğretmen ve 102 yöneticiden oluşan araştırma grubu ile geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Cronbach α değeri 0.95 olarak bulunmuştur (Poyraz, 2007).

Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach α katsayısı hesaplanmıştır. 63 maddeden oluşan ölçeğin geneli için Cronbach α değeri 0.95 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt testleri için hesaplanan Cronbach α değerleri şu şekildedir: Psikolojik danışma hizmetleri Cronbach α değerleri 0.89, oryantasyon hizmetleri Cronbach α değerleri 0.88, bireyi tanıma hizmetleri Cronbach α değerleri 0,87, bilgi toplama ve yayma hizmetleri Cronbach α değerleri 0.87, yöneltme ve yerleştirme hizmetleri Cronbach α değerleri 0.89, izleme hizmetleri Cronbach α değerleri 0.88, çevre-veli ilişkileri hizmetleri Cronbach α değerleri 0.89, müşavirlik hizmetleri Cronbach α değerleri 0.93, araştırma ve değerlendirme hizmetleri Cronbach α değerleri 0.92'dir. Bu veriler, ölçeğin güvenilir olduğunu desteklemektedir.

2.4. Verilerin Toplanması

KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Ortaöğretim ve Mesleki Teknik Dairesine bağlı okullara araştırmacı tarafından şahsen gidilerek, okullarda görev yapan müdürler ile görüşülmüştür. Anketi cevaplamayı kabul eden rehber öğretmenlere anketler dağıtılmıştır. Bazı rehber öğretmenler anketi yanıtlarken şahsen orada beklendi, sınıf içi rehberlik saatinde olan rehber öğretmenlere anketi cevaplaması için gün içinde saat 12.00'den sonra toplanacağı belirtilerek anket bırakıldı, okula gün içinde gelmeyecek olan rehber öğretmenlere ise anketi doldurması için bırakıldı, birkaç gün sonra okula gidip şahsen teslim alındı. Anketi yanıtlamayı kabul etmeyen rehber öğretmenlere ise teşekkür edildi çünkü gönüllük ilkesine dayanmaktadır. Dağıtılan anketlerin %92'si (94/102) geri döndü. Okul Rehberlik Hizmetleri Ölçeği uygulanan okulların listesi ekler bölümünde gösterilmiştir.

2.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Verilerin analizinde t-testi, Mann Whitney U, ANOVA, frekans dağılım ve aritmetik ortalama kullanılmıştır. Verilerin analizi SPSS 17.0 programı kullanılmıştır.

BULGULAR

3.1. Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Bulgular

Okul Rehberlik Hizmetleri Ölçeğine ait Kolmogorov-Smirnov^a ve Shapiro-Wilk normallik testi değerlerine ilişkin veriler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Okul Rehberlik Hizmetleri Ölçeği Normallik Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Okul Rehberlik Hizmetleri Ölçeği	,077	94	,200*	,975	94	,074

Bu çalışmada verilerin normal dağılım gösterip göstermediği belirlenmiştir. Normallik testi için Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk değerlerine bakılmıştır. Tablo 1 incelendiğinde (Sig.) ile gösterilen p değerinin 0.05’ten büyük olması normalliğin sağlandığı anlamına gelmektedir (Can, 2013).

Ortaöğretim kurumlarında görev yapan psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin yeterlik düzeylerine ait ölçekten aldıkları puan aralığına göre dağılımları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmenlerin Okul Rehberlik Hizmetleri Ölçeği’nden Aldıkları Puanlara Göre Dağılımları

Puan Aralığı	Seçenek	F	%	\bar{X}	sd
1,00-1,79	Hiç yeterli değil	1	1,1		
1,80-2,59	Az yeterli	4	4,3		
2,60-3,39	Yeterli	29	30,9	3,62	0,65
3,40-4,19	Çok yeterli	43	45,7		
4,20-5,00	Pek çok yeterli	17	18,1		

Tablo 2 incelendiğinde, ortaöğretim kurumlarında görev yapan psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin ölçekten aldıkları puanların ortalamasına göre psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yeterlik düzeyleri $\bar{X}= 3.62$ olmak üzere çok yeterli olduğu görülmektedir.

3.2. Alt Problemlere İlişkin Bulgular

Okul düzeyine göre “okullarda verilen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yeterlik düzeyleri” hakkında psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını ortaya çıkarmak üzere t-testi yapılmıştır.

Tablo 3. Okul Düzeyine Göre Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinin Yeterlik Düzeylerine İlişkin T-Testi Sonuçları

Okul Düzeyi	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Ortaokul	29	218,2	47,8	81	-1,19	0,24
Lise	54	229,8	39,0			

Tablo 3 incelendiğinde, okul düzeyine göre ortaokullarda görev yapan psikolojik danışman ve rehber öğretmenler ile liselerde görev yapan psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin “okullarda verilen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yeterlik düzeyleri” hakkındaki görüşleri arasında t-testi sonuçlarına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t=-1,19, p>.05$).

Okul türüne göre “okullarda verilen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yeterlik düzeyleri” hakkında psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını ortaya çıkarmak üzere t-testi yapılmıştır.

Tablo 4. Okul Türüne Göre Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinin Yeterlik Düzeylerine İlişkin T-Testi Sonuçları

Okul Türü	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Genel Lise	35	224,7	38,0	63	-1,82	0,074
Diğer	30	241,2	34,6			

Tablo 4 incelendiğinde, okul türüne göre genel liselerde görev yapan psikolojik danışman ve rehber öğretmenler ile genel liseler dışında görev yapan psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin “okullarda verilen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yeterlik düzeyleri” hakkındaki görüşleri arasında t-testi sonuçlarına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t=-1,82, p>.05$).

Kurum türüne göre “okullarda verilen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yeterlik düzeyleri” hakkında psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını ortaya çıkarmak üzere Mann Whitney U testi yapılmıştır.

Tablo 5. Kurum Türüne Göre Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinin Yeterlik Düzeylerine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Kurum Türü	N	Sıra Ortalama	Sıra Toplamı	U	p
Resmi	83	46,01	3818	332	0,145
Özel	11	58,77	646		

Tablo 5 incelendiğinde, kurum türüne göre resmi okullarda görev yapan psikolojik danışman ve rehber öğretmenler ile özel okullarda görev yapan psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin “okullarda verilen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yeterlik düzeyleri” hakkındaki görüşleri arasında Mann Whitney U testi sonuçlarına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($U=332, p>.05$).

Cinsiyete göre “okullarda verilen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yeterlik düzeyleri” hakkında psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını ortaya çıkarmak üzere Mann Whitney U testi yapılmıştır.

Tablo 6. Cinsiyete Göre Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinin Yeterlik Düzeylerine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalama	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	79	48,70	3847	498	0,329
Erkek	15	41,20	618		

Tablo 6 incelendiğinde, cinsiyete göre görev yapan kadın psikolojik danışman ve rehber öğretmenler ile görev yapan erkek psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin “okullarda verilen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yeterlik düzeyleri” hakkındaki görüşleri arasında Mann Whitney U testi sonuçlarına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($U=498, p>.05$).

Medeni duruma göre “okullarda verilen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yeterlik düzeyleri” hakkında psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını ortaya çıkarmak üzere t-testi yapılmıştır.

Tablo 7. Medeni Duruma Göre Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinin Yeterlik Düzeylerine İlişkin T-Testi Sonuçları

Medeni Durum	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Evli	66	221,9	41,5	92	-2,26	0,026
Bekar	28	242,4	36,6			

Tablo 7 incelendiğinde, medeni duruma göre görev yapan evli psikolojik danışman ve rehber öğretmenler ile görev yapan bekâr psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin “okullarda verilen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yeterlik düzeyleri” hakkındaki görüşleri arasında t-testi sonuçlarına göre bekârlar lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($t=-2,26$, $p<.05$).

Mezun olunan bölüme göre “okullarda verilen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yeterlik düzeyleri” hakkında psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını ortaya çıkarmak üzere Mann Whitney U testi yapılmıştır.

Tablo 8. Mezun Olunan Bölüme Göre Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinin Yeterlik Düzeylerine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Mezun Olunan Bölüm	N	Sıra Ortalama	Sıra Toplamı	U	p
PDR bölümü (Lisans, Y. Lisans)	75	48,05	3603	671	0,699
Diğer	19	45,34	861		

Tablo 8 incelendiğinde, mezun olunan bölüme göre PDR bölümü (Lisans, Y.Lisans) mezunu görev yapan psikolojik danışman ve rehber öğretmenler ile PDR bölümü (Lisans, Y.Lisans) mezunu dışında görev yapan psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin “okullarda verilen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yeterlik düzeyleri” hakkındaki görüşleri arasında Mann Whitney U testi sonuçlarına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($U=671$, $p>.05$).

Rehberlik servisindeki hizmet süresine göre “okullarda verilen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yeterlik düzeyleri” hakkında psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını ortaya çıkarmak üzere Varyans analizi yapılmıştır.

Tablo 9. Rehberlik Servisindeki Hizmet Süresine Göre Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinin Yeterlik Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	6583	3	2194	1,319	0,273
Grup içi	149724	90	1663		
Toplam	156308	93			

Tablo 9 incelendiğinde, rehberlik servisindeki hizmet süresine “okullarda verilen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yeterlik düzeyleri” hakkında psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin görüşleri arasında Varyans analizi sonuçlarına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F=1,319$, $p>.05$).

Buldukları okuldaki rehberlik servisindeki hizmet süresine göre “okullarda verilen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yeterlik düzeyleri” hakkında psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını ortaya çıkarmak üzere t-testi yapılmıştır.

Tablo 10. Buldukları Okuldaki Rehberlik Servisindeki Hizmet Süresine Göre Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinin Yeterlik Düzeylerine İlişkin T-Testi Sonuçları

Buldukları Okuldaki Rehberlik Servisindeki Hizmet Süresi	N	\bar{X}	S	sd	t	p
5 yıl ve aşağısı	57	235,6	36,5	92	2,30	0,024
6 yıl ve üzeri	37	216,2	45,1			

Tablo 10 incelendiğinde, buldukları okuldaki rehberlik servisindeki hizmet süresine göre 5 yıl ve aşağısı görev yapan psikolojik danışman ve rehber öğretmenler ile 6 yıl ve üzeri görev yapan psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin “okullarda verilen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yeterlik düzeyleri” hakkında psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin görüşleri arasında t-testi sonuçlarına göre 5 yıl ve aşağısı lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($t=2,30, p<.05$).

İlgilendikleri öğrenci sayısına göre “okullarda verilen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yeterlik düzeyleri” hakkında psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını ortaya çıkarmak üzere t-testi yapılmıştır.

Tablo 11. İlgilendikleri Öğrenci Sayısına Göre Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinin Yeterlik Düzeylerine İlişkin T-Testi Sonuçları

İlgilendikleri Öğrenci Sayısı	N	\bar{X}	S	sd	t	p
1-250 öğrenci	59	225,7	46,6	92	-0,69	0,495
251 öğrenci ve üzeri	35	231,7	29,4			

Tablo 11 incelendiğinde, ilgilendikleri öğrenci sayısına göre 1-250 öğrenci ile ilgilenen psikolojik danışman ve rehber öğretmenler ile 251 öğrenci ve üzeri ile ilgilenen psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin “okullarda verilen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yeterlik düzeyleri” hakkındaki görüşleri arasında t-testi sonuçlarına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t=-0,69, p>.05$).

Okulda görev yapan psikolojik danışman sayısına göre “okullarda verilen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yeterlik düzeyleri” hakkında psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını ortaya çıkarmak üzere Mann Whitney U testi yapılmıştır.

Tablo 12. Okulda Görev Yapan Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmen Sayısına Göre Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinin Yeterlik Düzeylerine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Okulda Görev Yapan Rehber Öğretmen Sayısı	N	Sıra Ortalama	Sıra Toplamı	U	p
1 rehber öğretmen	17	59,74	1015	447	0,041
2 ve üzeri rehber öğretmen	77	44,80	3449		

Tablo 12 incelendiğinde, okulda görev yapan psikolojik danışman ve rehber öğretmen sayısına göre bir psikolojik danışman ve rehber öğretmen ile 2 ve üzeri psikolojik danışman ve rehber öğretmenin “okullarda verilen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yeterlik düzeyleri” hakkındaki görüşleri arasında Mann Whitney U testi sonuçlarına göre tek görev yapan psikolojik danışman ve rehber öğretmen lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($U=447, p<.05$).

TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırma bulgularının sonucunda, ortaöğretim kurumlarında görev yapan psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin okul rehberlik hizmetleri ölçeğinden aldıkları puanların ortalamasına göre psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yeterlik düzeyleri “çok yeterli” olarak belirlenmiştir. Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri olan psikolojik danışma, oryantasyon, bireyi tanıma, bilgi toplama ve yayma, yöneltme ve yerleştirme, izleme, çevre ve ilişkilere, müşavirlik, araştırma ve değerlendirme hizmetleri birbirinden ayrı düşünülemez.

Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri birbirleriyle ilişkilidir ve bir bütün oluşturduğundan psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin çok yeterli olduğu düşünülmektedir.

Araştırma bulgularına göre, “Okulumuzda, psikolojik danışma servisine bütün öğrencilerin rahatça başvurabileceği bir anlayış mevcuttur.” ifadesi gerçekleşme düzeyi “en yüksek” olarak belirlenmiştir. Okullarda öğrenciler rehberlik servisini ziyaret ederken biri beni rehberlik servisine giderken göreceğim mi diye tedirginlik ve kaygı yaşayabilir; bu nedenle bazı okullarda rehberlik odası sınıflardan uzak yerde bulunmaktadır. Ayrıca öğrenciler psikolojik danışman ve rehber öğretmeni ile konuştuklarının aralarında kalacak mı şüphesi duyabilirler ancak psikolojik danışman ve rehber öğretmenler psikolojik danışma ve rehberliğin etik kurallarına ve gizlilik ilkesine uyduklarından dolayı öğrenciler ile aralarında güven ilişkisi oluşturabilirler ve böylelikle öğrenciler rehberlik servisini rahatça, hiç çekinmeden ziyaret ettikleri düşünülmektedir.

Rehberlik servislerinin herkesin ulaşabileceği görünür bir yerde olması hizmetlere ulaşım açısından önemlidir. Bu konuda araştırmadan elde edilen verilere göre okulların bir bölümünde bu duruma uygun olarak odanın tahsis edildiği görülmektedir. Bazı yerlerde ise rehberlik servislerinin okul idaresine yakın bir yerde veya herkesin ulaşılabilir olduğu görünür bir yerde olmadığı bulunmuştur. Rehberlik servisinin okul idaresine yakın olması öğrenciler ve öğretmenler tarafından verilen hizmetlerin idari bir görev gibi algılanmasına neden olabilir ve bu durum sakınca oluşturabilir. Rehberlik servislerinin okulun uzak bir köşesinde yer alması, görünür bir yerde olmaması da hizmetlere ulaşımı zorlaştırdığı için sakınca olarak karşımıza çıkabilir. Psikolojik danışma merkezleri okulda herkesin eşit düzeyde ulaşabileceği okulun merkezine yakın, ulaşılabilirliği kolay olan bir yerde bulunması gerekmektedir (Gysberg & Henderson 2006, Yurtal, 2007).

Araştırmanın bulgularına göre “Okulumuzdan mezun olan öğrencilerimizin mezuniyet sonrası eğitim ve iş yaşamlarında ne kadar başarılı oldukları, yaşamlarındaki önemli değişiklikler ve adres değişiklikleri sürekli olarak izlenmektedir.” ifadesi gerçekleşme düzeyi “en düşük” olarak belirlenmiştir. İzleme hizmetleri, bir süreklilik içinde okulu bitirenleri de kapsayacağından, diğer Rehberlik ve Psikolojik Danışma hizmetlerine oranla yerine getirilmesi daha da zor olan hizmetlerdir. Sosyal ve mesleki özellikleri, içinde buldukları ortam ve koşulları her gün değişen çok sayıda insana ulaşmak, onlarla iletişim kurmak ve bu iletişimi sürdürmek her halde kolay değildir. Okuldaki işbirliği, personel ve parasal olanaklar sağlanması önemli kolaylıklar getirebilir. Öte yandan, okulu bitirenlerden bu ilişkiyi kurma ve sürdürme isteğinin bulunması; okulun onları araması yerine onların okulu araması, izleme hizmetlerini daha da kolaylaştırabilir. Bu amaçla, öğrenciler okuldan ayrılmadan onlara her fırsatta okuldaki Psikolojik Danışma ve Rehberlik hizmetlerinden ileride de yararlanabilecekleri; okulun kendileri ile ilişkiyi sürdürmek istediği; yeni adreslerini, yaşamlarında meydana gelecek her türlü değişimleri ve gelişmeleri sürekli olarak okula bildirmelerinin gerekli ve yararlı olduğu, v.b. kendilerine sık sık açıklanmalı; öğrencilerde mezuniyetten sonra da okul ile ilişki kurma anlayışı daha okul yıllarında kazandırılmaya çalışılmalıdır (Kepçeoğlu, 2004).

İzleme hizmetlerinde öğrencilerle ya da mezunlarla kurulacak ilişkilerde, örneğin, yazılı ilişki kurma bir yaklaşım biçimi olarak benimsenebilir. Adreslere yazılı olarak araştırma formları, anketler, kartlar ve mektuplar gönderilip istenen bilgiler toplanabilir başka bir yaklaşım biçimi olarak, öğrencilerle ve mezunlarla doğrudan doğruya kişisel ilişki kurulabilir. Bu amaçla Psikolojik Danışma, mülakat, telefon konuşmaları, sohbet toplantıları gibi yollardan yararlanılabilir. Bir başka yaklaşım biçimi olarak öğrenci ya da mezunları tanıyanlarla ilişki kurulabilir. Bu amaçla, gerektiğinde veli konferansları, öğretmen ve işverenlerle görüşmeler, okul ve iş yerlerine ziyaretler düzenlenebilir; veli, okul ve iş yeri ile telefon görüşmeleri yapılabilir; öğrenciler ve mezunlar hakkında gazete, dergi ve diğer yayın organlarında çıkan bilgiler toplanabilir. Okulu bitiren öğrencileri izlemede onları bir araya getiren sosyal ve mesleki dernek ve örgütlerden de yararlanılabilir (Kepçeoğlu, 2004).

Örneğin bir okuldaki dokuzuncu sınıf öğrencilerine alan seçiminde rehberlik hizmeti sunulduğu zaman alanlarını seçen bu öğrencilerin yerleştikleri alanların kendilerine uygun olup olmadığını, verdikleri kararların isabetliliğini ve alanlarında başarılı ve mutlu olup olmadıklarının izleme çalışmalarıyla takip edilmesi gerekir. Öğrencilerin halen alan seçimiyle ilgili sorunları var ise bunların çözümlenmesi için yeni çalışmalar yapılmalıdır. Benzer şekilde bir okuldan mezun olan öğrencilerin ne kadarının hangi üst eğitim kurumuna gittiği, ne kadarının eğitim yaşantısına son verdiği ve bunların ne yaptıkları hakkında bilgilerin toplanması da izleme hizmetleri kapsamında yer almaktadır; ancak okuldan mezun olan öğrencilerin, onlara ulaşılabilirliğin azalması dolayısıyla izlenmesi oldukça güçtür. Böyle durumlarda mezun olacak öğrencilerden, onlara nasıl ulaşılabilmesine yönelik bilgileri toplayıp bir dosyada muhafaza etmek yararlı olur. Ayrıca öğrencilerin okulla ilişkilerini sürdürecektir etkinlikler düzenlenerek (örneğin dönem mezunları günü gibi) mezunlar hakkında bilgi edinilebilir (Can, 2012). KKTC’de mezun olan öğrencilerin ÖSYM’nin sınavları sonucunda yükseköğrenimine Türkiye’de devam etmesi ya da gün geçtikçe artan işsizlik nedeniyle mezunların yurtdışına göç etmesi nedeniyle rehber öğretmenlerin mezun olan öğrencileri izlemesi daha zor olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın bulgularına bakıldığında “okullarda verilen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yeterli düzeyleri” hakkındaki görüşleri okul düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Yani psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yeterli düzeyleri rehber öğretmenlerin ortaokul veya lise düzeyinde okullarda görev yapmalarına göre değişmemektedir.

Araştırmanın bulgularına bakıldığında “okullarda verilen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yeterli düzeyleri” hakkındaki görüşleri arasında okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık yoktur. Psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin genel lise veya genel liseler dışında diğer liselerde görev yapmaları psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yeterli düzeylerini etkilememektedir. Bu durum okulların türlerine göre sınıflandırılması sadece akademik ders programlarının içeriğinin farklı olması ancak yapılan psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde herhangi bir değişiklik olmadığını düşündürmektedir. Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri ile ilgili araştırmalar incelendiğinde Poyraz’a (2007) göre, rehber öğretmenlerin görev yaptıkları okul türlerine göre psikolojik danışma ve rehberlik uygulamaları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Araştırmanın bulgularına bakıldığında “okullarda verilen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yeterli düzeyleri” hakkındaki görüşleri arasında kurum türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin resmi veya özel okullarda görev yapmaları verdikleri psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yeterli düzeylerine etkisi bulunmamaktadır. Bu sonuca göre, özel okullarda ya da resmi okullarda görev yapan rehber öğretmenler öğrencilere sundukları psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde daha yeterlidir sonucuna ulaşamaz. Bu durum özel okulların fiziki şartlar, maddi imkânlar bakımından resmi okullara göre daha yeterli olmasına rağmen, resmi okullarda görev yapan rehber öğretmenlerin hizmet-içi eğitim kursuna ya da mesleklerini icra etmelerinde gerekli olan kurs ve seminerlere katılarak kariyer açısından kendilerini geliştirmiş oldukları düşünülmektedir. Ancak, literatür incelendiği zaman, Kağan (2005), özel okullar ile resmi okullarda çalışan rehber öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri arasında özel okul okullar lehine anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşmıştır. İş doyumu arttıkça öğretmenlerin kendi yeterliklerini de artırma eğiliminde olacakları düşünülmektedir. Özel okullarda görev yapan Rehber öğretmenlerin iş doyumlarının yüksek çıkması, Herzberg’in iki etmen kuramına göre iş doyumunun en belirleyici özelliklerinden olan; Koruyucu etkenlerin- dış etkenlerin (ücret, çalışma şartları, denetleme, örgüt olanakları vb.) büyük bir rol oynadığını aklı getirmektedir. Çünkü iç faktörler - güdüleyiciler (işin özü, yapılan faaliyetlerin ilgi ve yeteneklere uygunluğu, yaratıcılığa olanak vermesi, ilerleme vb.) daha çok meslek kavramı ile ilgilidirler. Dış faktörler ise, daha çok iş kavramı ile ilgilidirler. Dış faktörler, iş yerlerinin koşullarına göre farklılık

gösterebilirken, iç faktörler, pek farklılık göstermemektedir. Dolayısıyla devlet okullarında çalışan rehber öğretmenlerin iş doyumlarını artırmak ve iş verimini yükseltmek için özel okullarda çalışan rehber öğretmenlerin iş doyumuna olumlu katkıda bulunan koruyucu faktörlerin dikkate alınarak bu faktörlerin devlet okullarında da tesis edilmesi sağlanabilir.

Araştırmanın bulgularına göre “okullarda verilen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yeterlik düzeyleri” hakkındaki görüşlerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir. Bu durum psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin mesleklerini icra ederken eğitimleri boyunca aldıkları bilgilerden, meslek yaşamlarındaki tecrübelerden, hizmet-içi eğitim kurslarından ve meslekleri ile ilgili çeşitli konferans ve seminerlerden faydalanmaktadırlar; bu nedenle okullarda görev yapan psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin yeterlik düzeylerine cinsiyetlerinin etki etmediği düşünülmektedir. Bu araştırmanın bulguları psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri, psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin iş doyumunu ile ilgili bazı araştırmalarda (Balcı, 1990; Koç, 1998; Uslu, 1999; Seğmenli, 2001; Kağan, 2005; Tellioglu, 2004; Bayrı, 2006; Zaman, 2006; Poyraz, 2007) cinsiyetle ilgili ortaya çıkan bulgularla tutarlı gözükmemektedir. Fakat bazı araştırmalarda farklı bulgulara rastlanmıştır. Şahin’e (1999) göre, kadınların iş doyumunu düzeyleri erkeklerin iş doyumunu düzeylerinden daha yüksektir. Uslu’ya (1999) göre, iş hakkında olumlu bir tutum ortaya çıktığında iş doyumunu arttığı gibi verimde yükselir. Güdülenme doyumunu daha da artırır. Doyumun artması da daha çok verim ve performans demektir. Yaptığı araştırma sonucunda, kendini yeterli hissedenden rehber öğretmenler işlerinden daha çok doyum elde ettikleri ortaya çıkmıştır. Coladarci ve Breton (1997) çalışmalarında kadın rehber öğretmenlerin erkeklere göre daha yüksek öz yeterlik düzeyine sahip olduklarını bildirmekteydiler (Aksoy ve Diken, 2009).

Araştırmanın bulgularına göre “okullarda verilen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yeterlik düzeyleri” hakkındaki görüşlerinde medeni durum değişkenine göre bekârlar lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Bekâr psikolojik danışman ve rehber öğretmenler okullarda verdikleri psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde kendilerini daha yeterli bulmaktadır. Bu durum evli rehber öğretmenlerin mesleklerinden daha öncelikli beklentilerinin olması, eşleriyle ve çocuklarıyla ilgilenmeleri ya da zorunlu olarak ev durumlarına yönelmeleri ile açıklanabilir (Akkuş, 2010). Bayrı’ya (2006) göre, bekâr psikolojik danışmanların iş doyumunu düzeyleri evli olanlara göre daha yüksek olduğu halde, psikolojik danışmanların iş doyumlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Araştırma bulgularında evli ve bekâr psikolojik danışmanların ortalamaları birbirine oldukça yakın bulunmuştur. Poyraz’a (2007) göre, öğretmenlerin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerini algılama ve tanımlamaları evli veya bekâr olmalarına göre değişmemektedir. Bu araştırmada bekâr olan psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin mesleklerini yerine getirmede kendilerini daha verimli hissetmelerinin nedeni kariyer hayatını ön planda tutmaları olabilir.

Araştırmanın bulguları incelendiğinde “okullarda verilen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yeterlik düzeyleri” hakkındaki görüşlerinde mezun olunan bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Psikolojik danışma ve rehberlik bölümü lisans ve yüksek lisans programlarından mezun olan psikolojik danışman ve rehber öğretmenler ile diğer bölümlerden mezun olan psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin okullarda sundukları psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yeterlik düzeylerini etkilememektedir. Ayrıca psikolojik danışma ve rehberlik bölümü doktora programından mezun olan psikolojik danışman ve rehber öğretmenin olmaması düşündürücüdür. Türkiye’de psikolojik danışman olabilmek için lisans düzeyinde PDR programından mezun olmak yeterlidir (Ültanır, 2005). Aynı durum KKTC için de geçerlidir.

Araştırmanın bulgularına bakıldığında “okullarda verilen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yeterlik düzeyleri” hakkındaki görüşleri rehber öğretmenlerin rehberlik servisindeki hizmet sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu sonuç, rehber öğretmenlerin sundukları psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yeterlik düzeylerine mesleki kıdemlerinin etki etmediğini göstermektedir. Mesleğe yeni başlayan psikolojik

danışman ve rehber öğretmenlerin tecrübelerinin az olmasından kendilerini yeterli hissetmeyebilirler; buna karşın mesleğe yıllarını vermiş psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin ise mesleki beklentilerinin karşılanmaması nedeniyle tükenmişlik yaşamaları sonucu kendilerini yetersiz buldukları düşünülmektedir. Bu araştırmanın meslekteki hizmet süresine ilişkin bulguları psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin iş doyumu, tükenmişlik düzeyleri, iş tatmini ile ilgili araştırmalardan (Aliyev, 2004; Kale, 2007; Bayrı, 2006; Ekinci, 2006; Yılmaz, 2007; Durak, 2009) elde edilen bulgularla paralel olduğu görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde, mesleki deneyimin psikolojik danışmanların öz yeterliğini arttırdığı konusunda araştırma bulgularına rastlanmaktadır. Deneyim süreleri arttıkça öz yeterlik düzeylerinin de arttığı rapor edilmektedir (Sutton ve Fall 1995; Yiyit, 2001). Alan yazınında rehber öğretmenlerin öz yeterlik düzeyinin alınan eğitimlerle (Al-Darmaki, 2004; Soresi, Nota, ve Lent, 2004; Urbani ve arkadaşları, 2002) ve sağlanan desteklerle (Cashwell, ve Dooley, 2001) artırılabilir bir özellik olduğu belirtilmektedir (Yüksel, Diken, Aksoy ve Karaaslan, 2012).

Araştırmanın bulgularına göre, “okullarda verilen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yeterlik düzeyleri” hakkındaki görüşleri psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin buldukları okuldaki rehberlik servisindeki hizmet sürelerine göre 5 yıl ve aşağısı ile 6 yıl ve üzeri görev yapan psikolojik danışman ve rehber öğretmenler karşılaştırıldığında 5 yıl ve aşağısı lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Buldukları okuldaki rehberlik servisindeki hizmet süreleri 5 yıl ve aşağısı olan psikolojik danışman ve rehber öğretmenler verdikleri psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde kendilerini daha yeterli görmekteyler. Bu durum, herhangi bir okulda görev yapmaya başlayan rehber öğretmenlerin yüksek derecede bir mesleki beklenti ve tatmin duygusu ile mesleğe başladıklarını ve zaman geçtikçe beklentilerin karşılanamamasının mesleki yetersizliğe veya meslekte tükenmişliğe yol açması ile açıklanabilir (Bayrı, 2006). Bir okula yeni atanan psikolojik danışman ve rehber öğretmen yeni bir okula geldiği için başlangıçta beklentisi yüksektir, fakat okulda bulunan branş öğretmenleri ve yetkililer psikolojik danışmanlık ve rehberlik servisinin görev ve yetkileri hakkında bilgisi olmayabilir ya da psikolojik danışman ve rehber öğretmenler daha az iş yaparlar gibi yanlış düşüncelere sahip olabilirler; bu düşünceler karşısında yıllar geçtikçe psikolojik danışman ve rehber öğretmenler kendilerini yeterli bulmayabilirler. Okullarda psikolojik danışmanın görev yapabileceği uygun bir yer, oda, programlarda zaman, gerekli malzeme, araç, gereç sağlanmamaktadır. Yönetici ve öğretmenler, yürütülen hizmetlere yardımcı olmamaktadır, işbirliği yapmamaktadır. Bu hizmetlerden “sihirli değnek” gibi ya bütün sorunlar bir anda çözmesini beklemekte, ya da hiçbir şey beklememekteyler (Pişkin, 2006; Nazlı, 2007; Yeşilyaprak, 2009).

Araştırma bulguları incelendiğinde “okullarda verilen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yeterlik düzeyleri” hakkındaki görüşleri psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin ilgilendikleri öğrenci sayısı değişkenine göre 250 öğrenci ve daha az ile 251 öğrenci ve üzeri ile ilgilenen psikolojik danışman ve rehber öğretmenler karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bu durum okullarda psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri için ayrılan sınıf içi rehberlik saatinin yıllık çerçeve programını uygulamak için yeterli olmasıdır. Ayrıca bireysel görüşmeler için psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin yeterli zamana sahip olmalarıdır. Psikolojik danışman ve rehber öğretmenler eğitimleri boyunca aldıkları uygulamalı derslerde az dahi olsa pratik tecrübe edinmişlerdir. Psikolojik danışman ve rehber öğretmenler sahip oldukları anket, ölçek ve envanterleri hangi durumlarda kullanacakları, sahip olmadıklarına ise hangi kaynaklardan ulaşacakları konusunda bilinçlidirler. Bu nedenle psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin ilgilendikleri öğrenci sayısı yeterlik düzeylerini etkilemediği düşünülmektedir. Amerikan Okul Psikolojik Danışmanları Derneği, 250 öğrenciye bir psikolojik danışman olması gerektiğini belirtir (ASCA, 2018). Ancak Türkiye’de psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerini yürütecek uzman sayısı yeterli değildir (Özgüven, 2000; Ültanır, 2005; Altıntaş, 2008; Taşkaya, 2010).

Araştırma bulgularına göre “okullarda verilen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yeterlik düzeyleri” hakkındaki görüşleri okulda görev yapan psikolojik danışman sayısı değişkenine göre okulda tek çalışan rehber öğretmen lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Yani okullarda tek olarak görev yapan rehber öğretmenler verdikleri psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde kendilerini daha yeterli bulmaktadırlar. Bu durum herhangi bir okulda tek olarak görev yapan rehber öğretmenin mesleğini yerine getirirken psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri ile ilgili bütün alanlarda sorumluluğun kendinde toplandığını bilmesi bu nedenle mesleğini kusursuzca ve eksiksiz olarak yerine getirmek için çaba sarf etmesi ile açıklanabilir.

ÖNERİLER

Bu çalışmada ulaşılan bulgular doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilebilir:

Bir okulda beş yıl görev süresini tamamlayan psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin aynı ilçe ya da yakın ilçede bulunan ortaöğretim kurumlarına en çok 5 yıl olmak şartıyla atamaları yapılabilir. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan evli psikolojik danışman ve rehber öğretmenlere hizmet-içi eğitimler artırılabilir. Okullarda görev yapan her psikolojik danışman ve rehber öğretmen için ayrı bir rehberlik servisi odası sağlanabilir. Bir okulda çalışan psikolojik danışman ve rehber öğretmenler her ayın son günü toplanarak bir hafta süresince yaptıkları çalışmalar ve yapmadıkları çalışmaların nedenleri ile ilgili rapor hazırlayabilirler. Bu raporları dönem sonlarında Milli Eğitim, Gençlik ve Spor Bakanlığı'na sunabilirler, böylece psikolojik danışma ve rehberlik alanında yaşanan sorunlar en az düzeye indirilebilir. Bu çalışmanın örneklemini rehber öğretmenler oluşturmuştur. Yönetici ve öğrencilerde örnekleme katılabilir. Bu çalışma nicel bir çalışmadır. Nitel yaklaşım ile yapılabilir. Benzer çalışmalarda birden fazla ölçek kullanılarak veriler toplanabilir.

KAYNAKÇA

- Akkuş, O. (2010). *Rehberlik araştırma merkezlerinde görevli rehber öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aksoy, V. ve Diken, İ. H. (2009). Rehber öğretmenlerin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algılarının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(3), 709-719.
- Al-Darmaki, F.R. (2004). Counselor training, anxiety, and counseling self-efficacy: Implications for training psychology students from the United Arab Emirates University. *Social Behavior and Personality*, 32(5), 429-439.
- Aliyev, R. (2004). *Türkiye Cumhuriyeti ve Azerbaycan Cumhuriyeti devlet liselerinde çalışan öğretmenlerin iş doyumu açısından karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Altıntaş, E. (2008). Psikolojik danışma ve rehberlik. Can, G. (Ed.), *Çağdaş eğitim sisteminde öğrenci kişilik hizmetleri ve rehberlik* (1-27). Ankara: Pegem Akademi.
- ASCA-American School Counselor Association (2018). *Careers/Roles*. <http://www.schoolcounselor.org> adresinden 3.12.2018 tarihinde indirilmiştir.
- Balcı, S. (1990). *Meslek liselerinde psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden beklentiler*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bayrı, H. (2006). *Ortaöğretim kurumlarında çalışan psikolojik danışman/rehber öğretmenlerin iş doyumuna ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi. Diyarbakır: Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Can, A. (2013). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.

- Cashwell, T. H., & Dooley, K. (2001). The impact of supervision on counselor self-efficacy. *The Journal of Supervision in Psychotherapy and Mental Health*, 20(1), 39–47.
- Coladarci, T., & Breton, W. A. (1997). Teacher efficacy, supervision, and the special education resource-room teacher. *The Journal of Educational Research*, 90(4), 230–239.
- Cresswell, J. W. (2002). *Research design qualitative quantitative and mixed methods approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Çam, S. (2012). Psikolojik danışma ve rehberlik. G. Can (Ed.), *Okullarda rehberlik hizmet alanları – birimleri* (s. 53-80). Ankara: Pegem Akademi.
- Daniels, J. A., & Larson, L. M. (2001). The impact of performance feedback on counseling self-efficacy and counselor anxiety. *Counselor Education & Supervision*, 41, 120-130.
- Dilekmen, M. (2012). Psikolojik danışma ve rehberlik. G. Can (Ed.), *Rehberliğin başlıca türleri* (s. 31-52). Ankara: Pegem Akademi.
- Durak, S. (2009). *Anadolu ve genel liselerde çalışan öğretmenlerin iş tatmini ve sosyal destek düzeylerinin karşılaştırılması*. (Yüksek lisans tezi). İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ekinci, Y. (2006). *İlköğretim okulu yöneticilerinin sosyal beceri düzeylerine göre öğretmenlerin iş doyumunu ve iş stresinin karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gysbers, N.C., & Henderson, P. (2006), *Developing and managing your school guidance program* (4. Edition). Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Hackney, H., ve Cormier, S. (2008). *Psikolojik danışma ilke ve teknikleri: Psikolojik yardım süreci el kitabı* (Çev. T. Ergene ve S. Aydemir Sevim). Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Kağan, M. (2005). *Devlet ve özel ilköğretim okulları ile rehberlik araştırma merkezlerinde çalışan rehber öğretmenlerin iş doyumlarının incelenmesi (Ankara ili örneği)*. Yüksek lisans tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kale, F. (2007). *Beden eğitimi öğretmenlerinin iş doyumunu ve tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Niğde: Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karaca, R. ve İkiz, E. (2014). *Psikolojik danışma ve rehberlikte çağdaş bir anlayış* (3. Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karakaya, İ. (2011). Bilimsel araştırma yöntemleri. A. Tanrıoğen (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* (s. 55-84). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kellie, C. (2006). *The impact of a training program on the volunteer rape crisis counselors*. Paper presented at the annual meeting of the International Communication Association, N.Y.C.: NY Online Retrieved http://www.allacademic.com/meta/p13762_index.html
- Kepeçoğlu, M. (2004). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Kızıldağ, S., Zorbaz, S. D., Gençtanırım, D. ve Arıcı, F. (2012). Hacettepe Üniversitesi öğrencilerinin psikolojik danışma yardımı almaya ve bu yardımın sunulduğu birimlere ilişkin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 185-196.
- Koç, Z. (1998). *Rehberlik ve araştırma merkezlerinde görev yapan rehber öğretmenlerin iş doyumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Larson, L. M., & Daniels, J. A. (1998). Review of the counseling self-efficacy literature. *Counseling Psychologist*, 26 (2), 179-218.
- Nazlı, S. (2007). Psikolojik danışmanların değişen rollerini algılayışları. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (18), 1-17.
- Özgüven, İ. E. (2000). *Çağdaş eğitimde psikolojik danışma ve rehberlik*. Ankara, Pdrem Yayınları.
- Pişkin, M. (2006). Türkiye’de psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin dünü, bugünü ve yarını. Hesapçioğlu, M. ve Durmuş, A. (Ed.), *Türkiye’de eğitim bilimleri: Bir bilanço denemesi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Poyraz, C. (2007). *Orta dereceli okullarda yürütülen rehberlik hizmetleri üzerine bir araştırma*. Doktora tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Seğmenli, S. (2001). *Rehber öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sharpley, C. F., & Ridgway I. R. (1993). An evaluation of the effectiveness of self-efficacy as a predictor of trainees’ counseling skills performance. *British Journal of Guidance and Counselling*. 21, (1).
- Soresi, S., Nota, L., & Lent, R. W. (2004). Relation of type and amount of training to carrier counseling self-efficacy in Italy. *The Career Development Quarterly*, 52, 194–201.
- Sutton, J. M., & Fall, M., (1995). The relationship of school climate factors to counselor self-efficacy. *Journal of Counseling & Development*, 73, 331–336.
- Şahin, C. (2008). Psikolojik danışma ve rehberlik. M. Güven (Ed.), *Eğitim sürecinde öğrenci kişilik hizmetleri ve rehberlik* (s. 1-48). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, İ. (1999). *İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin iş doyum düzeyleri*. Yüksek lisans tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tang, M., Addison, K. D., LaSure-Bryant, D., Norman, R., O’Connell, W., & Stewart-Sicking, J. A. (2004). Factors that Pnfulence self-efficacy of counseling students: An exploratory study. *Counselor Education & Supervision*. 44, 70–80.
- Tellioğlu, A. (2004). *İstanbul ili Beyoğlu İlçesi’nde çalışan ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri*. Yüksek lisans tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Urbani, S., Smith, M. R., Maddux, C. D., Smaby, M. H., Torres-Rivera, E., & Crews, J. (2002). Skill-Based training and counseling self-efficacy. *Counselor Education & Supervision*, 42, 92–106.
- Uslu, M. (1999). *Resmi eğitim kurumlarında çalışan psikolojik danışma ve rehberlik uzmanlarının iş doyumunu ve tükenmişlik düzeylerinin danışmanların denetim odağı ve bazı değişkenlere göre karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ültanır, E. (2005). Türkiye’de psikolojik danışma ve rehberlik mesleği ve psikolojik danışman eğitimi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 102-111.
- Yeşilyaprak, B. (2008). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yeşilyaprak, B. (2009). Türkiye’de psikolojik danışman ve rehberlik alanının geleceği: Yeni açılımlar ve öngörüler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42 (1), 193-213.

- Yeşilyaprak, B. (2014). *21. yüzyılda eğitimde rehberlik hizmetleri* (23. Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yılmaz, K. (2007). *İstanbul ili Anadolu yakası endüstri meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin iş tatmini ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi. İstanbul. Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yiyit, F. (2001). *Okul psikolojik danışmanlarının yetkinlik beklentilerini ölçmeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yurtal, F. D. (2014). Psikolojik danışma ve rehberlik. A. Kaya (Ed.), *Psikolojik danışma ve rehberlikte hizmet türleri* (s. 35-55). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yüksel, K., Diken, İ. H., Aksoy, V. ve Karaaslan, Ö. (2012). Rehber öğretmen adaylarının özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz-yeterlik algıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 137-148.
- Zaman, O. (2006). *Ortaöğretim kurumlarında çalışan alan dışından atanmış rehber öğretmenlerin iş doyumları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

EXTENDED ABSTRACT

The importance and rationale for guidance services during secondary school education is based on the needs of students and the actions expected of secondary schools to meet these needs. As is known, adolescence is a highly changeable, difficult to control, unpredictable period. Secondary school years can be considered to be within the adolescent years. This is the time, when the adolescent determines his values and searches for self-identity. Therefore, to overcome this quite depressing period, psychological services aimed at young people as part of their education becomes mandatory (Yeşilyaprak, 2008).

Adolescence, coincides with the secondary education. It is the most turbulent period of human life. It is well known that, during this period, adolescents' personal, occupational and educational problems becomes more intense. The need for guidance services during this period increases due to physical changes of the individual's body, establishing their value systems, starting their careers, developing their life philosophy and determining their identity (Can, 2012).

In terms of children's personal, educational and professional development, adequate and comprehensive guidance services needs to be maintained during secondary education. In the execution of these services, characteristics resulting from the structure of secondary education have a determining effect on the planning and implementation of services to be provided (Yeşilyaprak, 2008).

The purpose of this research is to determine the proficiency level of the counsellors and guidance teachers working at schools affiliated to the Turkish Republic of Northern Cyprus Ministry of National Education, Youth and Sports General Secondary Education and Vocational Technical Education department.

This study was a descriptive research using survey model. The population of this research was formed of the 102 counsellors and guidance teachers serving at the state and private secondary schools affiliated to the TRNC National Education, Youth and Sports, the Ministry of Secondary Education Department during the 2012-2013 Autumn semester between the 17th of October and the 16th of November. Sampling was not used in this research as collection of data from a large number of people is an important feature of the survey model (Tanrıoğen, 2011). Due to the absence of some of the teachers and guidance counsellors serving at the secondary schools and failure of some of the participants to return the survey forms, 8 of survey population

were removed consequently the survey population consisted of 94 teachers and guidance counsellors. Of the 94 teachers and guidance counsellors surveyed, 79 (84%) were female and 15 (16%) were male. Personal Information Forms were used to determine socio-demographic characteristics of teachers and guidance counsellors surveyed. "School Guidance Services Scale" developed by Poyraz (2007) were used to determine the proficiency level of counselling and guidance services at the secondary schools. It consists of nine subscales and 63 items. Five response Likert-type rating scale was developed. These responses were scored as "highly competent" (5), "very competent" (4), "adequate" (3), "less than adequate" (2), and "inadequate" (1). On this scale, the maximum possible score is 315 and the lowest is 63 points. Cronbach-Alpha internal consistency confidence coefficient of the scale was .95. Data were analyzed using SPSS 17.0 program. Descriptive statistical calculations, t-test, Mann-Whitney U test and one-way analysis of variance (ANOVA) techniques are used for the independent variables in the analysis of data.

It was concluded that the counselling and guidance services sufficiency level of counsellors and guidance teachers serving at secondary schools was $X = 3.62$ at "very competent" level. Psychological counselling and psychological counselling comprising guidance services, orientation, recognizing an individual, information gathering and dissemination, guiding and placement, follow-up, environmental guardian relationships, consultancy, research and evaluation services are inseparable. Psychological counselling and guidance services are interrelated and constitute a whole. Therefore, the guidance and counselling services are considered to be very adequate.

It was found that there is a significant difference in the adequacy of guidance and counselling services in schools according to marital status, length of service in the school counselling service and the number of counsellors serving at the school. According to the marital status variable, there is a significant differences ($t = -2.26, p < .05$) between married and single teachers and guidance counsellors in favour of single teachers and guidance counsellors. Single teachers and guidance counsellors in guidance and counselling services consider themselves to be more competent. This can be explained by the fact that married guidance counsellors have other expectations which take precedence over their careers, dealing with their families and inevitably being concerned with their domestic situations (Akkuş, 2010). According to Poyraz (2007), teachers' perception and definition of guidance and counselling services are not affected by their marital status. The reason that single teachers and guidance counsellors in this research feel more productive in fulfilling their duties may be that they hold their career at the forefront of their life. According to their length of service in school guidance, there is a significant difference ($t = 2.30, p < .05$) between those with 5 or less years and those with 6 or more years service in favour of those with 5 or less years. Teachers and guidance counsellors with 5 or less years of service consider themselves to be more competent at providing guidance and counselling services. This can be explained by a high degree of professional expectations and satisfaction at the start of their career and, as time passes, failure to meet their expectations leading to professional burnout and incompetence (Bayrı, 2006). According to the number of teachers and guidance counsellors working at a school variable, there is a significant difference ($U = 447, p < .05$) between single and 2 or more teachers and guidance counsellors in favour of the single teacher and guidance counsellor. Therefore, guidance counsellors working on their own consider themselves more competent at providing guidance and counselling services. This can be explained by the fact that counsellors working on their own are aware that they are responsible for all areas related to psychological counselling and guidance services, therefore, they put a lot of effort into carrying out their duties fully and impeccably.

Öğretim Elemanlarının Matematiksel İspatın Önemine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi*

Investigation of The Instructors' Opinions About The Importance of Mathematical Proof

Esra AKSOY¹, Serkan NARLI²

¹SorumluYazar, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye, esrarengiz-114@hotmail.com, (<https://orcid.org/0000-0001-8829-2383>)

²Prof. Dr., Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Eğitim Fakültesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye, serkan.narli@deu.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0001-8629-8722>)

Geliş Tarihi: 14.04.2019

Kabul Tarihi:26.06.2019

ÖZ

Bu çalışmanın amacı öğretim elemanlarının ispatın önemine yönelik görüşlerini incelemektir. Bu amaca bağlı olarak bir eğitim fakültesinde ispat temelli matematik dersleri veren 7 öğretim elemanı ile mülakat yapılmıştır. İspatın önemine yönelik görüşlerin analizi sonucunda 25 kategori oluşmuş ve bu kategoriler 5 tema altında toplanmıştır. İlk mülakatın analizi ile oluşturulan sıralama anketi ile öğretim elemanlarının bu temaları kendilerine göre önem sırasına göre sıralamaları istenmiştir. Sonuç olarak, öğretim elemanlarının ispatları önemli bulmasında en etkili gerekçenin, ispatın öğrencilerin düşünme becerilerine katkı yaptığını düşünmeleri olduğu söylenebilir. Bu temayı sırasıyla, “teoremin/konunun öğrenilmesine katkı”, “matematiğin tanıtılmasına katkı”, “duyuşsal özelliklere katkı” ve son olarak “uygulamaya katkı” temaları takip etmektedir. İspatın önemine yönelik oluşan kategoriler çoğunlukla literatürdeki görüşlerle paralellik göstermekle birlikte ispatın öğrenciye güven vermesi ve heyecan duymaya sebep olması gibi farklı görüşlerin de ortaya çıktığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: İspat, ispatlama, öğretim elemanları.

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate the instructors' opinions about the importance of proof. Seven instructors, who teach proof-oriented mathematics courses at an education faculty, were interviewed. As a result of the analysis of opinions about the importance of proof, 25 categories were created under 5 themes. According to the ranking questionnaire formed by the analysis of the first interview, the instructors were asked to rank these themes according to the importance. Consequently, it can be said that the most effective reason for the instructors' presenting proofs is proof's contribute to the students' thinking skills. This theme is followed by respectively “contribution to the learning of the theorem/topic”, “contribution to the introduction of mathematics”, contribution to affective characteristics”, and “contribution to applying the mathematics”. Although the categories that are related to the importance of proof are mostly in parallel with the opinions in the literature, it has been seen that different opinions emerged, such as the fact that the proof gives confidence to the student and causes excitement.

Key words: Proof, proving, instructors.

* Bu araştırma Esra Aksoy'un Prof. Dr. Serkan Narlı danışmanlığında yürüttüğü doktora tezinin bir bölümünden üretilmiştir.

GİRİŞ

NCTM (2000) de ispatın okul öncesinden üniversite düzeyine kadar her seviyede işlevini vurgulamaktadır. Yani, okul öncesinden üniversite düzeyine kadar her seviyede öğretmenlerden beklenen, öğrencilerini seviyelerine uygun ispatlama aktivitelerinin (ispat okuma, ispat doğrulama, ispat oluşturma, gerekçelendirme, ispat sunma vb.) içine çekmektir. Stylianides (2007) öğrencilerin ispatla uğraşmak için fırsatlara ve bir modele ihtiyaç duyduklarını tartışmıştır ve bu nedenle öğretmenlere, öğrencilerine ispatla uğraşmaları için fırsatlar sağlamalarını tavsiye etmiştir. Matematikçiler, matematik eğitimcileri ve matematik eğitimi araştırmacıları, ispatın matematik derslerinde önemli bir role sahip olması gereken çok temel bir etkinlik olduğu konusunda hemfikirdir (Weber, 2010). Öğretmen adayları hem gelecekteki öğrencilerinin ispat anlayışını şekillendirecek bu tür aktivitelere hem de ileri düzey matematiksel düşünmeye, üniversitedeki ispat temelli matematik derslerinde hazırlanmaktadır. Okul matematiğinde muhakeme ve ispatın önemi yükselişte olduğundan öğretmen adaylarına verilen matematik derslerinde bu matematiksel aktiviteyi öğrenmek için sunulan fırsatlarla ilgili meseleler de yükseliştedir (McCrory ve Stylianides, 2014). Nardi ve Knuth (2017) ispatın öneminin ve gerekliliğinin takdir edilmesinin matematik eğitiminde ispatlama becerisinin gelişimi için önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Prensipler ve Standartlar'da, 'öğretmenin rehberliğinde öğrenciler verilen ifadeleri/açıklamaları kabul ederken yüksek standartlar geliştirmeli' (sf. 346) önerisi bulunmaktadır (NCTM, 2000). Lise ve üniversite öğrencileri genellikle öğretmenlerinin düzenlenmiş bir ispatı sunuşunu izlerler ve onlardan benzer problemler üzerinde aynı veya benzer stratejiler uygulamaları istenir (Stylianou, Blanton ve Knuth, 2009). Hemmi (2006) öğrencilerin matematiksel ispat ile ilgili algılarının büyük ölçüde matematik derslerinde gözlemledikleri ispatlarla şekillendiğini belirtmiştir. Dolayısıyla matematik öğretmenlerinin ispatla ilgili algıları da genellikle lisans düzeyinde matematiksel ispatla ilgili içerikleri öğrendikleri derslerden etkilenir (Knuth, 2002).

Araştırmalar gösteriyor ki öğretmenlerin etkinlik seçerken ve öğretimi planlarken verdikleri kararlar, onların bilgileri, inançları ve amaçlarıyla yakından ilgilidir (Levenson, 2013; Stein, Grover, ve Henningsen, 1996). Benzer şekilde, matematik öğretmenlerinin ispat hakkındaki bilgisi ve inançları da, onların ispatla ilgili etkinlikleri sınıfta nasıl uyguladıklarını, ispatlamaya katılımları için öğrencilerine sağladıkları fırsatları ve öğrencilerin öğrenmesine yönelik beklentilerini etkiler (örn., Bieda, 2010; Stylianides, 2007; Stylianou ve diğerleri, 2009). Bu yüzden öğretmenlerin ispata yönelik uygulamalarının yanı sıra ispat hakkındaki inançlarının incelenmesinin önemli olduğu söylenebilir. Weber (2012) öğretim elemanlarının pedagojik amaçlarını ve uygulamalarını anlamının pedagojik tavsiyelerin yayılması için önemli olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda, bu çalışmada öğretmen adaylarına matematik dersleri veren öğretim elemanlarının derste neden ispat yaptıklarına yönelik açıklamaları incelenerek ispatın önemine yönelik görüşleri ve bu görüşleri nasıl sıraladıkları ele alınacaktır.

1.1.İlgili Literatür

Ulusal Matematik Öğretmenleri Topluluğu (National Council of Teacher of Mathematics [NCTM]) tarafından yayınlanan *Prensipler ve Standartlar* adlı dokümanda ispatlama kavramı, akıl yürütmenin ve gerekçenin kurallara uygun biçimde ifade edilmesi olarak tanımlanmıştır (2000). Matematikçilerin ispatın önemli olduğu konusunda hemfikir olduğu (Coe ve Ruthven, 1994; Hanna, 2000; Martin ve Harel, 1989) hatta bazılarının matematiği ispatlama bilimi olarak kabul ettiği de bilinmektedir. Peki ispatı bu kadar önemli yapan şey nedir? Bu sorunun cevabını ispatın matematik disiplinindeki ve matematik eğitimindeki işlevlerini/rollerini inceleyerek görebiliriz.

İspatın rolleri üzerine yapılan birçok araştırma bazen benzer bazen de farklı rollere vurgu yapıyor olsa da ispatın matematik eğitiminde önemi konusunda bu çalışmaların hemfikir olduğu söylenebilir. Cilli-Turner (2017) ispatın işlevlerinin içeriğe ve sunuma bağlı olarak çeşitlilik

gösterebildiğini belirtmiştir. Matematikçiler için ispat, doğrulama (Hersh, 1993; de Villiers, 1999), açıklama (Hersh, 1993; Hanna, 1995), keşfetme (de Villiers, 1999), zihinsel meydan okuma/zorlama (de Villiers, 1999), sistematikleştirme (Bell, 1976; de Villiers, 1999) ve iletişim (Hanna, 1995; de Villiers, 1999; Harel ve Sowder, 2007) sağlayabilir.

Bell'e (1976) göre ispat, her biri kendi açısından çok önemli olan 3 işlev taşımaktadır: *doğrulama*, *açıklama*, *sistemleştirme*. Doğrulama, bir önermenin doğru olduğunu savunmaktır. Açıklama, bir önermenin neden doğru veya yanlış olduğuna ilişkin ispatın bir öngörü taşımasıdır. İspatın üçüncü anlamı ise aksiyomatik bir sistem içerisinde ana kavramların, teoremlerin ve diğer sonuçların tüdenelimsel bir yaklaşımla sistemleştirilmesidir. De Villiers (1990), Bell'in ifade etmiş olduğu ispatın işlevlerini 4 madde olarak ele almıştır. Bell'in (1976) de kabul ettiği *doğrulama*, *açıklama* ve *sistemleştirmenin* yanı sıra, ispatın doğrulanan ve açıklanan durumu karşı tarafa da iletme yani *iletişimi* sağlama işlevini de ortaya atmıştır. Bu işlevle ispat matematikçi-öğretmen-öğrenci üçlüsü arasında matematiksel bilginin taşınmasını sağlar. De Villiers (1999) çalışmasında ispatın işlevlerine *keşfetme* ve *entelektüel meydan okumayı* da eklemiştir. De Villiers'a göre bir önermenin ispatlanması aşamasında farklı önermelere ulaşmayı sağlayacak yeni sonuçlar ortaya çıkabilir. Öklid'in 5. postulatından yola çıkarak Öklid dışı geometrilerin keşfini buna örnek olarak gösterebiliriz. Bu da ispatın *keşfetme* işlevini veya bir başka deyişle rolünü ifade etmektedir. *Entelektüel meydan okuma* rolüne sahip ispat aynı zamanda onu yapan kişinin kendini kanıtlanmasına da olanak sağlar. Bu rol kişinin ispat yaptıktan sonra aldığı hazzı da ifade etmektedir. Hanna (2000) ise ispatın işlevlerini 8 maddede sıralamıştır. Doğrulama, açıklama, sistemleştirme, keşfetme, iletişim işlevlerinin yanı sıra bir deneysel teorinin inşasını sağlamada, bir tanımın veya bir sonucun sağlam zeminlerle açıklanmasında ve yeni bir bakış açısıyla iyi bilinen gerçeklerin farklı bir çerçevede kaynaştırılmasında da ispatın etkili olduğunu ifade etmiştir.

Hanna ve Jahnke'ye (1996) göre matematiğin temel özelliği olan ispatın matematik eğitiminde deahtar bileşen olması gerekmektedir. Derslerde neden ispat anlatılması gerektiği veya öğrencilerden ispatlama etkinliklerine neden katılması istendiği soruları da pek çok yanıtla literatürde yer bulmaya devam etmektedir. Örneğin, bir öğretmen ispatı, öğrencilerini ikna etmek (Weber, 2002; Yopp, 2011), onlara ispatlamadaki fikirleri ve teknikleri öğretmek (Weber, 2002; Hanna ve Barbeau, 2008; Yopp, 2011; Weber, 2012; Cilli-Turner, 2017); diğer teoremleri ispatlamada faydalı olabilecek yaklaşımları (ispat yöntemlerini) örneklemek (Lew, Fukawa-Connelly, Mejía-Ramos, ve Weber, 2016); matematiğin yapısını göstermek (Cilli-Turner, 2017; Yopp, 2011); öğrencinin (teoremi veya konuyu) anlamasını arttırmak (Hanna, 1990; Hersh, 1993; Yopp, 2011; Weber, 2012); öğrencilerin matematikçilerinkine benzer şekilde muhakeme deneyimi yaşamalarını sağlamak (Zaslavsky, Nickerson, Stylianides, Kidron, ve Winicki-Landman, 2011); bazı önemli (tarihsel veya kültürel) ispatları tanıtmak (örn., $\sqrt{2}$ 'nin irrasyonelliğinin ispatı ve Analizin temel teoreminin ispatı)(Weber, 2012); bazı matematiksel ve genel düşünme becerilerini (örn., problem çözme becerisi, eleştirel düşünme becerisi) onlara kazandırmak (Knuth, 2002; Hemmi, 2010; Yopp, 2011); ispatlama sürecinin nasıl olduğunu ve ispatın nasıl oluşturulabileceğini göstermek (Weber, 2010; Yopp, 2011); matematiğin bir disiplin olarak farkına varılmasını sağlamak (Yopp, 2011); aksiyomatik bir yapının veya bir tanımın kullanımını göstermek (Weber, 2002); ve öğrencileri etkilemek (Yopp, 2011) için sunabilir.

Uluslararası matematik eğitimi toplulukları da düzenledikleri organizasyonlarla ispatın matematik eğitimindeki önemini altını çizmektedir. Günümüzde matematik eğitimi alanında sadece ispat ve ispatlamayı konu edinen uluslararası bilimsel organizasyonların düzenlenmesi (örn., 2009 yılında Uluslararası Matematik Eğitimi Komisyonu (International Commission on Mathematical Instruction [ICMI]) tarafından düzenlenen "Matematik eğitiminde ispat ve ispatlama" konulu ICMI 19 konferansı), veya uluslararası matematik eğitimi konferanslarında (International Group for the Psychology of Mathematics Education (IGPME), Congress of European Research in Mathematics Education (CERME), International Congress on

Mathematical Education (ICME)) ispat ve ispatlama ile ilgili özel çalışma gruplarının ve oturumların oluşturulması matematik eğitiminde ispatın önemine vurgu yapan göstergelerdendir.

Üniversitede ispat ve ispatlama çalışmaları çoğunlukla öğrenci perspektifinden ele alınmıştır. Öğrencilerin ispatlama süreçlerinin incelenmesi (örn., Demiray ve Işıksal Bostan, 2017; Stylianou, Blanton ve Rotou, 2015; Zazkis, Weber ve Mejia-Ramos, 2016; Zhen, Weber ve Mejia-Ramos, 2016) literatürde en sık yer bulan konulardan biridir. Bununla birlikte lisans düzeyinde derslerde ispatın öğretmen boyutu ile ilgili çalışmalar henüz büyümekte olan bir araştırma alanıdır. Üniversite düzeyinde ispatlama aktivitelerini öğretmen boyutuyla ele alan çalışmalardaaz da olsa öğretim elemanlarının derslerinde ispatlama etkinliklerindeki uygulamalarını gözlem verileriyle destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalar öğretim elemanlarının ispat anlatım stillerini (örn., Weber, 2004), ispat anlatırken örnek kullanımlarını (örn., Mills, 2014), öğrencilerin ispatlama becerisini geliştirmek için kullandıkları yöntemleri (örn., Blanton ve Stylianou, 2003; Pinto ve Karsenty, 2017), ispatlama esnasında yansıttıkları argümantasyon yapılarını (örn., Fukawa-Connelly, 2014) ve ispat anlatımında jestlerini kullanımlarını (örn., Weinberg, Fukawa-Connelly ve Wiesner, 2015) içermektedir. Bunun yanı sıra, derste ispat anlatımına yönelik öğretim elemanlarının mülakat yoluyla elde edilen görüşlerine yönelik çalışmalar da mevcuttur (örn., Hemmi, 2010; Yopp, 2011; Weber, 2012; Bleiler, Thompson, ve Krajčevski, 2014; Lai ve Weber, 2014).

Hemmi (2010) çalışmasında13 matematikçi ile yaptığı mülakatlarda onların ispatı derste nasıl anlattıklarına yönelik pedagojik bakış açılarını ortaya çıkarmayıamaçlamıştır. Çalışmasında bu bakış açılarını yenilikçi, tündengelimli ve klasik stil olmak üzere üç kategori altında toplamıştır. Öğretim elemanlarının ifadelerinin sınıflandırılmasında ispata yüklenen anlam, tümevarım/tündengelim, sezgi/formellik ve görünürlük/görünmezlik bakış açılarını kullanmıştır. Benzer şekilde Yopp (2011), 14 öğretim elemanı ile yürüttüğü çalışmada derste ispatın rollerine ve amaçlarına yönelik görüşlerini incelemiş ve bu görüşleri 3 tema altında toplamıştır. İçerik amaçları öğrencilerin matematikle ilgili bilgileri, anlayışları, yetenekleri, tutumları ve inançlarını geliştirmek için ispat ve ispatlamayı içeren planları kapsamaktadır. Örneğin, ispatın nasıl oluşturulacağını öğretme amacı bu kapsam altında ele alınmıştır. Değerlendirme amaçları ise öğrencilerin, bilgileri, anlayışları, yetenekleri, tutumları ve inançlarını ölçmek için ispat ve ispatlamayı içeren planları içermektedir.Son olarak da,geleneksel matematiksel kapsamı ve pedagojik sonuçları hedef almayan sonuçlar için ispat ve ispatlama içeren planlar/eylemleri ise yardımcı amaçlar olarak adlandırmıştır. Örneğin, eleştirel düşünmeyi öğretme amacı bu tema altında ele alınmıştır.Weber (2012) ise 9 matematikçi ile derste ispat yaparken öğretimsel uygulamaları üzerine mülakat gerçekleştirmiştir. İspatları neden yaptıklarına yönelik sonuçlarda ise katılımcıların ispatları, öğrencileri teoremin doğruluğuna ikna etmekten ziyade anlamayı sağlama ve yöntemleri göstermek için anlattıklarını belirtmiştir.

Literatürde ispatlama içeren sınıf etkinlikleri, “*ispat öğretimi*” (teaching proof) (Weber, 2004; Alcock ve Inglis, 2008), “*ispat sunumu/anlatımı*” (proof presentation) (Fukawa-Connelly, 2012; Lai ve Weber, 2014), “*ispat yapma*” (doing proof) (Herbst ve Brach, 2006; Yopp, 2011; Dimmel ve Herbst, 2018) gibi çeşitli ifadelerle tanımlanmıştır. Dimmel ve Herbst (2018) “ispat yapma” ifadesinin matematik disiplinindeki ispatlama etkinliği anlamında kullanılmadığını ve bu ifadenin öğrencilere matematiksel ispat kavramının tanıtıldığı öğretimsel bir durum olduğunu belirtmiştir. Ülkemizde de bir öğretmenin derste bir teoremin ispatını anlatması genellikle “ispat yapma” olarak ifade edilmektedir. Bu bağlamda, bu kavram bu çalışmada derste öğretimsel bir durum olarak öğretim elemanlarının kullandığı biçimde yer almaktadır.

Bills ve Tall (1998) da öğrencilerin kavram imajlarını dersteki ispat anlatımları yoluyla geliştirme fırsatlarının olabileceğini belirtmiştir. Öğrencilerin ispatla yakın ilişki kurması öğretmenin öğretimsel kararlarına göre farklılık göstermektedir (Sears ve Chavez, 2014). Ayrıca şu unutulmamalıdır ki öğrenciler derste sunulan ispatları ödevlerde ve sınavlarda

yazdıkları ispatlar için model olarak kullanmaktadırlar (Fukawa-Connelly, 2014). Bu bağlamda, onların gözünde matematik disiplininin temsilcileri olan öğretim elemanlarının uygulamalarını anlamak, öğrencilerin matematiksel düşünme ve aktivitelerinde daha başarılı ve üretken olmak için neler yapabileceklerini anlamamızı sağlaması açısından faydalıdır (Lynch ve Lockwood, 2018). Speer ve arkadaşları (2010) da lisans matematik eğitimi ile ilgili hem öğretim elemanının öğretiminin gözlendiği hem de öğretim elemanı ile niyetleri ile ilgili açıklamalarda buldukları mülakat çalışmalarının azlığından da bahsederek mevcut öğretim uygulamalarına yönelik çalışmalar için çağrı yapmıştır.

Öğretmenlerin mevcut uygulamaları ve görüşleri onların değer verdikleri ve ihtiyaç duydukları alanların belirlenmesine katkı sağlayacaktır (Lai ve Weber, 2014). Weber (2012) öğretim elemanlarının pedagojik amaçlarını ve uygulamalarını anlamanın pedagojik tavsiyelerin yayılması için önemli olduğunu fakat buna rağmen bu alanda yapılan çalışmaların az olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde, Fukawa-Connelly (2014) matematiği öğrenenlerin inançları ve uygulamalarını anlamanın, matematik eğitimini geliştirmeye yönelik reform çabalarını başarmak için önemli olduğunu belirtmiştir. Tüm bu araştırmalar doğrultusunda bu çalışma üniversite düzeyinde ispat öğretiminin amacına odaklanmıştır. Yani bu çalışmada öğretim elemanlarının derste ispatları hangi pedagojik gerekçelerle anlattıklarının ve ispatın bu derslerdeki öneminin öğretmen adayları yetiştiren öğretim elemanlarının açıklamalarıyla aydınlatılması amaçlanmıştır. Literatürde öğretim elemanlarının ispata ve öğretime yönelik inançlarını ve değerlerini araştıran mülakat çalışmaları mevcuttur (örn., Hemmi, 2010; Yopp, 2011; Weber, 2012). Ancak bu çalışma öğretim elemanlarının ilk mülakatta ifade ettiği görüşlerin analizinden sonra kendilerinin ve diğer tüm öğretim elemanlarının görüşlerini kendilerince önem düzeyine göre sıralamalarına fırsat verecek şekilde dizayn edilmiştir. Bu uygulama ile geleceğin öğretmenlerine rol model olan öğretim elemanlarının matematik eğitiminde ispatın gerekliliğine yönelik görüşlerinin ve önerilerinin vurgulanması sağlanabilir. Ve bu açıdan bu çalışmanın literatürdeki çalışmalardan farklı olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda, ispatın önemine ilişkin hem görüşleri hem de öğretim elemanlarının bu görüşlerin önem düzeylerine yönelik sıralamalarını içermesi bakımından bu çalışmanın, matematik eğitiminde ispat ve ispatlama literatürüne katkıda bulunabileceği söylenebilir. Özetle bu çalışmada öğretim elemanlarının ispatın önemine ve derste verilmiş nedenlerine yönelik görüşleri incelenecektir. Bu bağlamda bu çalışmanın problem cümlesi şu şekildedir:

“Öğretim elemanlarının matematik derslerinde ispatın önemi hakkında görüşleri nelerdir?”

YÖNTEM

Matematik eğitimi bölümünde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının ispat anlatım amaçlarının belirlenmesi amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden gömülü teori (kuram oluşturma) kullanılmıştır. Gömülü teori, Glaser ve Strauss'un (1967) sağlık bilimleri alanında yaptığı çalışmalardan ortaya çıkan, bir yığın veriden tümevarım ve tümdengelim yöntemleriyle bir teori geliştirmeyi ifade eden nitel araştırma tekniğidir.

2.1. Katılımcılar

Bu çalışma, öğretim elemanlarının ispat anlatım yapılarının hem mülakat hem de ders video gözlemleriyle incelendiği daha büyük bir çalışmanın bir parçasıdır. Bu çalışmada katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemleri birlikte kullanılarak belirlenmiştir. Bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde ilköğretim veya ortaöğretim matematik öğretmenliği bölümlerinde çeşitli matematik dersleri veren 7 öğretim elemanı (3 kadın, 4 erkek) ile gerçekleştirilmiştir. Etik kurallara gereği katılımcıların kimlik bilgilerini gizli tutmak amacıyla, tüm katılımcılar dersleriyle alakalı bir

takma ad ile anılmıştır. Öğretim elemanları kullanılan takma ad konusunda bilgilendirilmiş ve onayları alınmıştır. Tablo 1 öğretim elemanlarına yönelik bilgileri içermektedir.

Bu çalışmadaki katılımcıların hepsi deneyimli ve alanlarında başarılı öğretim elemanlarıdır. Dr. Kompleks ve Dr. Vektör matematik bölümünde doktora sahiptir. Diğer öğretim elemanlarının doktora ise matematik eğitimi üzerinedir. Bu çalışmanın amacı bir uygulama topluluğundaki öğretim elemanları arasında fikirlerin çeşitliliğini incelemektir. Bu sonuçlar diğer bölümlere ya da üniversitelere genellenemez. Ancak bu tür bir verinin, zengin olması ve konuyu farklı perspektiflerden aydınlatması bakımından güçlü olduğu söylenebilir.

Tablo 1. Öğretim Elemanlarının Anabilim Dalları, Pozisyonları, Öğretim Deneyimleri

Katılımcılar	Anabilim Dalı	Unvan	Verdikleri dersler
Dr. Kompleks	OMT*	Profesör	Kompleks Analiz (30 yıl), Analiz III-IV (20 yıl), Soyut Matematik (3 yıl), Reel Analiz (10 yıl), Diferansiyel Denklemler (5 yıl), Genel matematik (5 yıl), Fonksiyonel Analiz (15 yıl)
Dr. Vektör	İMT**	Profesör	Analiz I-II (15 yıl), Analitik Geometri (6 yıl), Diferansiyel Denklemler (11 yıl), Diferansiyel Geometri (3 yıl), Genel Matematik (9 yıl)
Dr. Soyut	İMT	Profesör	Soyut Matematik (10 yıl), Mantık (10 yıl), Cebire Giriş (10 yıl), Sayılar Kuramı (8 yıl), Lineer Cebir (4 yıl), Topoloji (2 yıl)
Dr. Türev	OMT	Profesör	Analiz I-II (15 yıl)
Dr. Öklid	OMT	Uzm. Öğr. Üyesi	Geometri (2 yıl), Nümerik Analiz (10 yıl),
Dr. Uzay	OMT	Uzm. Öğr. Üyesi	Analiz (15 yıl), Soyut Matematik (5 yıl), Mantık (5 yıl), Geometri (14 yıl), Lineer Cebir (4 yıl), Diferansiyel Denklemler (4 yıl), Diferansiyel Geometri (4 yıl), Nümerik Analiz (4 yıl), Analitik Geometri (4 yıl), Analitik Geometri (14 yıl), Genel Matematik (15 yıl)
Dr. Topoloji	OMT	Öğretim Görevlisi	Topoloji (14 yıl), Analiz (14 yıl), Lineer Cebir (2 yıl), Diferansiyel Denklemler (11 yıl), İstatistik (9 yıl), Genel Matematik (14 yıl), Analitik Geometri (3 yıl)

* Ortaöğretim Matematik Eğitimi ** İlköğretim Matematik Eğitimi

2.2. Veri Toplama Süreci ve Araçları

Bu çalışmada matematik öğretmeni adaylarına ispat temelli dersler veren 7 öğretim elemanı ile ispatın öğretimine yönelik yarı yapılandırılmış mülakat yapılmıştır. “Mülakatlar kişilerin deneyimleri, fikirleri, duyguları ve bilgileri ile ilgili doğrudan alıntılar yapılabilmesine olanak sağlaması” (Patton, 2014, s. 4) nedeniyle tercih edilmiştir. İlk mülakatta öğretim elemanlarının ispat anlatımlarına yönelik 20 soru sorulmuştur fakat bu çalışma kapsamında yalnızca “*Matematik derslerinde ispatın önemi hakkında ne düşünüyorsunuz? Yani derslerde neden ispat yapmalıyız?*” sorusuna yönelik bulgular paylaşılacaktır. İkinci mülakatta ise öğretim elemanların tüm katılımcılar tarafından belirtilen görüşleri sıralamalarına olanak sağlayan bir anket uygulanmıştır.

Birinci mülakat analizinden elde edilen veriler ile oluşturulan sıralama anketi bu görüşlerin önem düzeyine yöneliktir. İlk mülakatta elde edilen tüm kategoriler, cümleler anlam kaybına uğramayacak şekilde ankete uyarlanmıştır. Sıralama anketi iki amaçla oluşturulmuştur. Birincisi öğretim elemanlarının mülakat esnasında bilerek veya unutarak beyan etmediği ifadelerle katılıp katılmadığını, bu görüşleri de önemli bulup bulmadığını görmektir. İkincisi ise kendisinin veya bir başka öğretim elemanının beyan ettiği ifadelerden hangilerini daha önemli bulduğunu ortaya çıkarmaktır.

2.3. Analiz

Mülakatların transkriptleri yapıldıktan sonra gömülü teori kullanılarak katılımcıların ifadeleri gruplandırılmıştır. Sürekli karşılaştırmalı yöntem (Corbin ve Strauss, 2008) ile kategoriler ve temalar oluşturulmuştur. Glaser ve Strauss (1967) gömülü teorisinin verilerin sürekli karşılaştırılarak, aralarındaki ilişkiler (benzerlikler-farklılıklar) keşfedilerek kategorilerin oluşturulması ve bu kategorilerden de soyut teorisinin elde edilmesi olduğunu belirtmiştir.

Teppo'ya (2015) göre, araştırmacı veriyi benzerlik ve farklılıklarına göre sınıflamak için sürekli karşılaştırmayı kullanarak yapabildiği kadar çok olayı kodlar. Yeni tanımlanan her bir küçük parça daha önce kodlanmış olanlarla karşılaştırılır. Benzer olgulara aynı kod verilir. Benzer kodlar kategorileri oluşturmak için gruplanır. Katılımcıların yanıtları ilk olarak herbir bölüm tek bir fikrin tartışmasını içerecek şekilde bölümlere ayrılmıştır. Genel olarak, bir fikir/görüş, ispatın önemli olma nedeni ya da derste ispat yapma nedeni içermektedir. Benzer bölümler gruplanmış ve başlangıç kodları verilmiştir. Yeni bölümler mevcut uygun kategorilere yerleştirilmiştir. Gerekli görüldüğü takdirde mevcut kategorinin ismi ve tanımı da modifiye edilmiştir veya yeni kategoriler oluşturulmuştur. Oluşturulan kategoriler literatürde var olanlar ile karşılaştırılmış ve mevcut bir görüşe benziyorsa o ifade ile yazılmıştır.

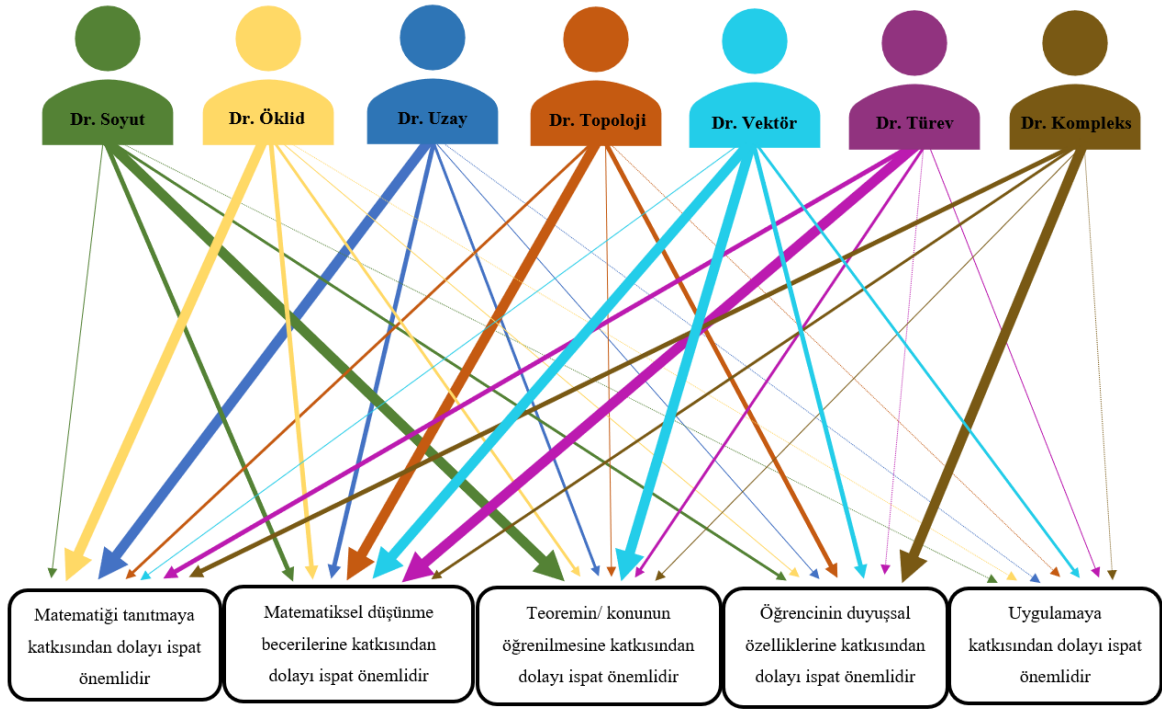
Verideki temalar veya kategoriler belirlendikten sonra bir kodlama şeması geliştirilmiştir. Bu kodlama şemasının güvenilirliğini kontrol etmek amacıyla ikinci bir araştırmacı ifadeleri kodlamıştır. Bu araştırmacıya bu kodlama şeması ve rastgele sıralanmış katılımcı ifadeleri verilerek ifadeleri kategorilere ataması istenmiştir. Yazar ve ikinci araştırmacı bu kodlarda %85 mutabık kalmışlardır. Mutabık olunmayan kodlar üzerinde yazar ve araştırmacı birlikte çalışarak sınıflama ve kodlama şeması tamamlanmıştır. Örneğin, matematiği tanıtmaya katkı teması altında ispatın 'matematiğin formel yönünü gösterdiği' görüşü öncelikle ayrı bir kategori olarak ele alınmışken yazar ve araştırmacının benzer bir anlam içerdikleri yönünde ortak kararı ile bu kategori 'matematiğin aksiyomatik yapısını anlamayı sağladığı' kategorisi ile birleştirilmiştir. Sonuç olarak, toplam 25 kategori oluşmuştur ve oluşan kategoriler 5 tema altında toplanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, öğretim elemanlarının "*Matematik derslerinde ispatın önemi hakkında ne düşünüyorsunuz? Yani derslerde neden ispat yapmalıyız?*" sorusuna verdikleri yanıtlar ve bu yanıtları nasıl sıraladıkları (sıralama anketi) ile ilgili bulgular sunulacaktır.

Mülakatta ispatın önemine yönelik görüşlerin analizi sonucunda toplam 25 kategori oluşmuştur. Bu yanıtlar 5 tema altında toplanmıştır. Öğretim elemanlarının ifadeleri ve temalar Tablo 2 de verilmiştir. İkinci mülakatta, öğretim elemanlarından Tablo 2 de verilen temaları önem sırasına göre sıralamaları ve her temadan en fazla üçer tane kategoriye seçmeleri istenmiştir. Seçimlerin üçer taneyle sınırlandırılmasının nedeni en önemli gördükleri görüşlerin belirlenmesini sağlamaktır. Temalar altında bulunan görüşlerin sayısının fazla olması nedeniyle bu görüşlerin sıralanması talep edilmemiştir. Ayrıca bazı öğretim elemanlarının temalar altında üçten fazla görüş seçtikleri görülmektedir. Bu öğretim elemanları önemli buldukları görüşler arasında seçim yapmakta zorlandıklarını o yüzden üçten fazla görüşü işaretlediklerini belirtmişlerdir. Benzer şekilde, bazı öğretim elemanlarının da bazı temalar

altında yalnızca iki seçim yaptığı görülmektedir. Şekil 1, öğretim elemanlarının temaları önem sırasına göre nasıl sıraladıklarını göstermektedir. Şekildeki okların kalınlığı belirtilen önem düzeyine göre artmaktadır. Bu temalardaki görüşlerden hangilerinin seçildiği yine Tablo 2 de verilmiştir. Öğretim elemanları sıralama yaparken, aynı önem düzeyinde gördükleri temalara aynı numaraları verme konusunda özgür bırakılmıştır. Sonuç olarak, yalnızca Dr. Vektör'ün iki temayı birlikte birinci sırada seçtiği gözlenmiştir. Dr. Vektör'ün bunun haricinde diğer seçimlerinde ve diğer öğretim elemanlarının sıralamalarında aynı önem düzeyinde görülen temaların olmadığı görülmüştür.



Şekil 1. Öğretim Elemanlarının İspatın Öneme Yönelik Temaları Önem Düzeyine Göre Sıralamaları

Tablo 2. Matematik Derslerinde İspatın Öneme Yönelik Görüşler

Tema	İfadeler	Dr. Kompleks	Dr. Vektör	Dr. Türev	Dr. Soyut	Dr. Öklid	Dr. Topoloji	Dr. Uzak
Matematiği tanıtmaya katkısı	<i>Matematiğin aksiyomatik yapısını anlamayı sağlar.</i>	X	X	X*	X	X*	X	X
	<i>Matematiğin bir disiplin olarak farkına varılmasını sağlar.</i>	X*	X	X	X	X*	X	X*
Matematiğe düşünme becerilerine katkısı	<i>Analitik düşünme becerisi sağlar.</i>	X	X	X			X*	X
	<i>Problem çözme becerisini geliştirir.</i>		X		X	X	X*	X
	<i>Sorgulayıcı düşünmeyi sağlar.</i>	X					X*	X
	<i>Düşünme yolunu öğretir.</i>		X	X		X	*	X
	<i>Günlük yaşama dair matematiksel düşünmeyi sağlar.</i>		X				*	X
	<i>Öğrenciye farklı bakış açısı sağlar.</i>	X				X*	X*	
	<i>Soyut düşünmeyi artırır.</i>		X*		X			X
	<i>Uzamsal düşünmeyi artırır.</i>		*					
<i>Matematikçilerinkine benzer şekilde muhakeme deneyimi yaşamalarını sağlar</i>		*	X	X		*		

Teoremin / konunun öğrenilmesine katkısı	<i>Teoremi daha iyi anlamayı sağlar</i>		X*		*		X	
	<i>Konuya hakimiyeti artırır.</i>	X	X*	X	*			
	<i>Daha kalıcı öğrenme sağlar.</i>	X	X*		X*	X	X	X
	<i>Neyin nereden geldiğini bilmeyi sağlar</i>	X*		X*	X*	*	X	X
	<i>Bir sonraki düşüncenin/konunun temelini oluşturur.</i>			X*		X		X
	<i>Tanımları, teoremleri, aksiyomları</i>	X			X*	X	X	X
	<i>tümdengelimli bir sistem içinde organize etmeyi sağlar.</i>							
Duyuşsal özelliklere katkısı	<i>İspat tekniklerinin gösterilmesini/ öğrenilmesini sağlar.</i>		*					
	<i>Öğrenciye güven verir.</i>		X*	X	X	X	X	X
	<i>Duyuşsal olarak matematiksel haz sağlar</i>	X		X	X	X	X*	X
	<i>Bir şeyin nedenini bilmek heyecan vericidir.</i>	X*		X	X	X	X	X
Uygulamaya katkısı	<i>İspat olmazsa ezber olur, o da sıkıcıdır.</i>	X*	X					
	<i>Bir problem durumunda koşulları doğru değerlendirmeyi sağlar.</i>	X	X	X	X	X	X*	X
	<i>Uygulama yapabilmelerini sağlar.</i>	X	X	*		*		X
	<i>Uygulama sorularının temelini gösterir.</i>			X*	X	X	X	X

(*→ ilk mülakatta verilen yanıtlar, X→sıralama anketinde seçilenler)

Tablo 2 de (*) işareti öğretim elemanlarından hangilerinin ilk mülakatta bu kategorideki görüşleri ifade ettiğini, (X) işareti ise bu mülakat analizinden elde edilen sıralama anketinde hangi öğretim elemanının hangi görüşleri seçtiğini göstermektedir. Örneğin, ispatın “*matematiğin aksiyomatik yapısını anlamayı sağladığı*” görüşü ilk mülakatta yalnızca Dr. Öklid ve Dr. Türev tarafından söylenmiştir. Sıralama anketinde ise tüm öğretim elemanlarının bu ifadeyi seçtiği görülmektedir. Yine örnek olarak “*Teoremi daha iyi anlamayı sağladığı*” görüşü ilk mülakatta Dr. Vektör ve Dr. Soyut tarafından söylenmiştir. Bununla birlikte sıralama anketinde Dr. Soyut’un bu ifadeyi seçmediği, Dr. Vektör ve Dr. Topoloji’nin seçtiği görülmektedir.

Tablo 2’deki tüm görüşler ilk mülakatta öğretim elemanları tarafından ispatın matematik derslerinde önemli olduğuna delil olarak sunulmuş görüşler olduğundan bir kategorinin öğretim elemanları tarafından seçilmemiş olması önemsiz olduğu anlamına gelmemektedir. Öğretim elemanları tüm görüşler içerisinde daha önemli buldukları görüşleri işaretlediklerinden, burada yalnızca, işaretlenen görüşlerin diğer görüşlere göre daha önemli görüldüğünden söz edilebilir.

Temalar, başlıklar halinde aşağıda incelenmiş, temalar içindeki kategoriler de sıralama anketi sonuçlarıyla birlikte bu başlıklar altında ele alınmıştır.

3.1. İspatlar, öğrencilere matematiği tanıtmaya katkısından dolayı önemlidir.

Verilen yanıtlar içerisinde, ispat yapma nedenlerini ya da ispatın önemini matematik disiplini ile ilişkilendiren ifadeler “Matematiği tanıtmaya katkı” teması altında gruplandırılmıştır. Bu temadaki yanıtlarda ispatın matematik yapmanın bir gereği olması sebebiyle önemli görüldüğü söylenebilir. Şekil 1’de, sıralama anketi sonuçlarında, “Matematiği tanıtmaya katkısı” temasının Dr. Öklid ve Dr. Uzak tarafından ispatın matematik derslerinde anlatılmasına en önemli neden olarak kabul edildiği görülmüştür. Dr. Türev’in seçimlerinde ise bu tema ikinci sırada yer almaktadır. Dr. Topoloji, Dr. Soyut ve Dr. Vektör’ün ilk mülakatta bu kategoriye yönelik bir açıklaması olmadığı görülmektedir. Bu duruma paralel olarak, Dr. Topoloji bu temayı üçüncü sırada tercih ederken, Dr. Soyut ve Dr. Vektör 4. sırada önemli olarak görmüşlerdir (bkz. Şekil 1).

Dr. Öklid, öğrencilerin matematiğin aksiyomatik yapısını anlamakta zorluk çektiklerini ve bunun ispatın gösterilmesiyle aşılabileceğini vurgulayarak ispatın matematiğin doğasında olduğunu belirtmiştir:

“Mesela iç ters açılar denildiğinde iç ters açının hep paralel doğrularda olduğu düşüncesi var. Ama yanlış! Böyle temel şeylerin bilinmediği... bu konuda da eksikliklerle ilerlendiğini düşündüğüm için burada matematiğin aksiyomatik yapısını anlamada zorluk çekiyor öğrenciler ya da anlayamıyorlar. Anlamaları için bence ispatın gösterilmesi, yapılması gerekiyor. Onun için önemli.”

Dr. Öklid’in aksiyomatik yapı ifadesiyle bir kuramın ispatı için gerekli bulunan aksiyomları kastettiği söylenebilir. Yani öğrencilerin bazı konuların temelini oluşturan bu yapılardan habersiz olmamaları için ispatların yapılması gerektiğini belirtmiştir. Benzer şekilde, ispatların matematiğin formel yönünü temsil etmesi açısından derste yapılması gerektiğini belirten Dr. Türev görüşünü şu şekilde açıklamıştır:

“Bir diğer yön öğrencilere daha formel bir..matematiğin farklı bir yönünü gösteriyoruz. Onlar için çünkü çok zor bir yön. İntegraller için ortalama değer teoremini ispatlamak onlar için zor olabiliyor ama onunla ilgili soruları çözebiliyorlar.”

Burada Dr. Türev’in yaptığı açıklamayla, matematiğin formel yönü ifadesini bir iddianın/formülün uygulamasından ziyade, o iddianın/formülün temelini gösteren yönü anlamında kullandığı görülmektedir. Bu yönüyle Dr. Öklid’in bahsettiği aksiyomatik yapıyı kastettiği düşünülür. Dr. Türev’in bu ifadesi “matematiğin aksiyomatik yapısını anlamayı sağlar” kategorisi altında değerlendirilmiştir. Tablo 2’de sıralama anketinde temalar altında seçilen ifadelerle bakıldığında, tüm öğretim elemanlarının derste ispat yapılmasının, matematiğin aksiyomatik yapısını anlamayı sağladığına inandıkları görülmektedir.

Dr. Uzay ve Dr. Kompleks ise ispatın matematik disiplininin bir parçası olması nedeniyle önemli olduğunu belirtmişlerdir. Dr. Kompleks:

“Aslında ispatsız matematik olmaz diye düşünüyorum. İspat da işin içinde olmalı yani bence matematik yapıyorsak ispat olmalı.”

Benzer şekilde, Dr. Uzay da matematiğin ispatlardan oluştuğunu belirtmiş ve matematikte teoremlerin önemine vurgu yaparak ispatın önemine değinmiştir:

“Matematik ispattan oluşuyor yani. Bunun sıralaması çok açıktır. Yani tanımsız kavramlar, tanımlı kavramlar, aksiyomlar, arkasından teoremler gelir yani bütün bu üçünü teoremleri ispatlamak için yapıyoruz. Matematiği teoremsiz gerçekleştiriyoruz yani.”

Dr. Öklid ispatın bir disiplin olarak matematiğin doğasında olduğundan söz etmiştir.

“Bir kere matematiğin kendi doğasında bu (ispat) var. Bu olmazsa olmazlardan birisi...”

Dr. Kompleks, Dr. Uzay ve Dr. Öklid’in bu ifadeleri ile matematiğin ispat içeren bir disiplin olmasına vurgu yaptıkları görülmektedir. Derste ispat yapma nedenleri arasında gösterdikleri bu yöndeki açıklamalar önce “ispat, matematiğin doğasında var” kategorisi altında ele alınmıştır. Ancak bu açıklamaların literatürde yer alan “ispat, matematiğin bir disiplin olarak farkına varılmasını sağlar” (Yopp, 2011) ifadesiyle benzediği ve öğrencilere matematiğin ispat içeren bir disiplin olduğunu gösterme amacı içerdiği düşünülür. Bu kategori altında değerlendirilmiştir. Tablo 2’de, sıralama anketinde bu tema altındaki bu kategorinin de önemli olarak işaretlendiği görülmüştür.

3.2. İspat, öğrencilerin matematiksel düşünme becerilerine katkısı nedeniyle önemlidir.

Verilen yanıtlar içerisinde, ispat yapma nedenlerini ya da ispatın önemini öğrencilerin düşünme becerileri ile ilişkilendiren ifadeler “Öğrencilerin matematiksel düşünme becerilerine katkı” teması altında gruplandırılmıştır. Bu kategorinin Dr. Topoloji, Dr. Vektör ve Dr. Öklid’in yanıtlarıyla oluştuğu söylenebilir. Sıralama anketinde, bu temanın Dr. Topoloji, Dr. Vektör ve Dr. Türev tarafından ispatın matematik derslerinde anlatılmasına en önemli neden olarak kabul edildiği görülmüştür (bkz. Şekil 1). Dr. Kompleks haricinde diğer tüm öğretim elemanlarının seçimlerinde ise bu tema ikinci sırada yer almaktadır. Sonuç olarak, ispatın öğrencilerin matematiksel düşünme becerilerine katkısı bakımından tüm öğretim elemanlarınca oldukça önemli kabul edildiği söylenebilir.

Dr. Topoloji’nin ispatın önemini, ispatın öğrencilerin düşünme becerilerine katkısı ile ispatın uygulamaya yönelik katkısını harmanlayarak ele aldığı söylenebilir:

“Bana kalırsa ispat düşünme yolunu öğretiyor insanlara. Günlük yaşama dair matematiksel düşünmeyi sağlıyor yani gelecekteki yaşantıları içerisinde günlük yaşam problemleri olsun ya da kendi mesleklerine dair problemleri olsun, bu problemleri çözebilmek için belli bir düşünce mantığına matematiksel düşünme metoduna sahip olmak lazım. Verileri, koşulları doğru değerlendirip bunun üzerine çözüm yollarını kurmak gerekiyor. Bu da ispat yoluyla oldukça edinilebilir diye düşünüyorum. Dolayısıyla analitik düşünme becerisini sağlıyor yani bu altı çizilir bir şey. Dediğim gibi problem çözme becerisini geliştiriyor. Yani sadece sayılarla işlem yapmak değildir problem çözmek. Dolayısıyla Polya’nın (problem çözme) adımlarını düşünecek olursak ispat yaparken bu adımları kullanıyoruz. Daha geniş düşünme, neden-niçin sorgulama şansı veriyor bize. Sürekli yani biz matematikçiler mesela herhangi bir yerde bir şey konuşulduğu zaman neden diye sorarız yani bu şeyi bize sağlıyor. Sorgulayıcı düşünmeyi sağlıyor.”

Dr. Topoloji’nin, sebep sonuç ilişkileriyle birbirine bağladığı çeşitli temaları da içeren faydalar içerisinde öğrencilerin düşünme süreçlerine yönelik Tablo 2 de bu tema altında verilen ilk beş kategorinin oluşumunu sağladığı görülmektedir. Özetle, ispat yaparken problem çözme adımlarının da kullanıldığını, dolayısıyla bu beceriye katkı sağladığını, veri analizi gerektirdiğini ve bu analizin de analitik düşünmeyi geliştirdiğini, bir durumun nedenlerini incelerken sorgulayıcı düşünmeye de katkı sağladığını, tüm bu süreçlerle düşünme yollarını öğrettiğini ve günlük yaşama dair matematiksel düşünmeyi içerdiğini belirterek ispatın önemli olduğuna değinmiştir. Bu kategoriler içerisinde ilk mülakatta yalnızca Dr. Topoloji tarafından belirtilen “analitik düşünme becerisi sağlama”, “problem çözme becerisini geliştirme” ve “düşünme yolunu öğretme” görüşlerinin sıralama anketinde bu tema altında en çok tercih edilen görüşler olduğu da Tablo 2 de görülmektedir.

Dr. Topoloji’nin açıklamalarında bir teorinin öğrenilmesinin yanı sıra yeni teoriler üretmek için gerekli olan farklı düşünme yollarına da vurgu yaptığı görülmektedir.

“Kendini geliştirerek yeni teoriler üretebilmede de önemli yani dediğim gibi sayısal bazı işlemler yapmak demek değildir matematik. Dolayısıyla teorileri doğru analiz edip ispatlar yapıp doğru sonuçlar çıkarabiliyorsak eğer yapılmışların üzerinden yavaş yavaş belli bir alt yapı edindikten sonra ufak tefek de olsa kendi teorilerimizi de üretebilir duruma geliriz. Veya aynı teoriyi farklı yollarla ispatlar hale geliriz. Bu matematikçiler için önemli. Farklı düşünce yollarını bize sağlar.”

İspatın öğrenciye farklı bakış açısı sağlayabilecek olmasını Dr. Öklid de vurgulamıştır ve açıklaması yine bu kategori altında değerlendirilmiştir:

“Matematiksel düşünmeyi geliştirmek için önemli. Yani sadece ispat yapmış olmak için yapmıyoruz tabi ki. Öğrencinin bakış açısını geliştiriyor, farklı düşünmesine yardımcı oluyor.

Dr. Topoloji lisede ispat yapmaya çalışma deneyimlerinden yola çıkarak ünlü matematikçilere benzer şekilde muhakame yapma deneyiminden bahsetmiştir:

“Bunun yanında bir de duyuşsal olarak matematiksel bir haz sağlıyor bize bu çok önemli bence. Çünkü lisede, ki ben meslek lisesi mezunuyumdur matematiği bu kadar seviyor olmamın sebebi herhangi bir şekilde ufak tefek de olsa orada yapılan ispatlarda bir Pisagor ile ya da diğer teorisyenler ile aynı düşündüğüm hissini bende uyandırmıştır kendi yapabildiğim ispatlar sonra üniversite de benzer şeyler veya hocalarımızın yaptığı ispatın aynısını ezberlemek yerine sınavlar için acaba ben bu bilgilerimle bunu nasıl yapabilirim diye düşünüp işin içinden çıkabildiğiniz zaman bu size müthiş bir matematiksel haz verir. Siz de demek ki artık doğru yoldasınız anlamına gelir. Bu önemli bence matematikçiler için.”

Dr. Topoloji'nin bu açıklamasının literatürde yer alan “Matematikçilerininkine benzer şekilde muhakeme deneyimi yaşamalarını sağlar” (Zaslavsky ve diğerleri, 2011) ifadesini içerdiği düşünüldüğünden bu kategori altında değerlendirilmiştir. Bu ifadenin, öğretmenin derste ispatı yapmasından ziyade öğrencilerin bu deneyimi yaşamak bakımından ispat yapmaya çalışmalarını içerdiği söylenebilir.

Dr. Vektör ise ispat öğretimini hem kendi dersi hem de daha küçük yaş grupları için değerlendirerek iki durumda da ispat yapmanın öğrencilerin muhakeme becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir:

“...bir türevin maksimum minimumunu ifade eden bir fermat teoreminin ispatını ve mantığını öğrencinin anlaması lazım. Çünkü aslında onu verirken yerel maksimum ve minimumu da tekrar etmiş oluyorsun. Süreklilik konusunu tekrar etmiş oluyorsun. Dolayısıyla öğrencilerin ispat yapma yeteneği şu bakımdan önemli. Onların muhakeme gücünü geliştiriyor... Küçük yaşlarda yapılan ispatlar, öğrencilerin kesinlikle muhakeme gücünü geliştiriyor. Soyut düşünmelerini arttırıyor. Uzamsal düşünmelerini arttırıyor. O bakımdan derslerde ispatların yapılması önemli.”

Dr. Vektör'ün bu ifadesi ile öğrencilerden beklediği muhakeme deneyimi için özellikle “matematikçilerininkine benzer” vurgusu yapmadığı görülmektedir. Bununla birlikte hem diğer kategorilere uymaması hem de bu kategorideki amacı de kapsayabileceği düşünüldüğünden bu kategori altında ele alınmıştır. Sıralama anketinde ise yalnızca Dr. Türev ve Dr. Soyut'un bu kategoriye öncelikli bulduğu görülmektedir.

Dr. Vektör'ün bu açıklamasındaki “öğrencilerin ispat yapma yeteneği ...” ifadesine açıklık getirmek amacıyla araştırmacı tarafından “öğretmenlerin anlatmasını mı öğrencilerin yapmasını mı” kastettiği sorulmuştur. Dr. Vektör'ün cevabı öğretmenin anlatması yönünde olmuştur. Tablo 2'ye göre derste ispat yapmanın soyut düşünmeyi arttırdığı görüşü ise Dr. Vektör'ün yanı sıra Dr. Uzay ve Dr. Soyut tarafından da diğer görüşlere göre daha önemli kabul edilmiştir. İspatın uzamsal düşünme becerisine katkısına yönelik görüşünü ise hiçbir öğretim elemanının işaretlenmediği görülmektedir.

3.3. İspatlar, teoremin veya ilgili konunun öğrenilmesine katkısı nedeniyle önemlidir.

Verilen yanıtlar içerisinde, ispat yapma nedenlerini ya da ispatın önemini ispatı yapılan teoremin veya ispatın bulunduğu ilgili konunun daha iyi öğrenilmesi ile ilişkilendiren ifadeler “Teoremin veya ilgili konunun öğrenilmesine katkı” teması altında gruplandırılmıştır. Sıralama anketinde, bu temanın oluşmasında büyük paya sahip olan Dr. Soyut ve Dr. Vektör tarafından ispatın matematik derslerinde anlatılmasına en önemli neden olarak kabul edildiği görülmüştür.

Diğer öğretim elemanları ise bu temayı 3. veya 4. sırada tercih etmişlerdir. Dr. Topoloji ve Dr. Uzay'ın bu temaya yönelik bir açıklaması bulunmadığı da söylenebilir.

Hem Dr. Vektör'ün hem de Dr. Soyut'un, ispatın, hem teoremi daha iyi anlamayı hem konuya hakimiyeti arttırdığını, hem de daha kalıcı öğrenme sağladığını düşündükleri söylenebilir. Dr. Vektör:

“Mesela ben şunu hissettim. Ne kadar fazla ispat yaparsan o kadar konuya hakim oluyor...İspatları anlayınca zaten konuyu yorumlamak da kolay oluyor. Örneğin, bu ortalama değer teoreminin içinde de var. Ortalama değer teoreminin ifadesi ne türevler için? Bir f fonksiyonu veriliyor. $[a,b]$ aralığında sürekli, (a,b) türevli ise en az bir $x \in (a,b)$ için $f'(x) = \frac{F(b)-F(a)}{b-a}$. Şimdi burada ne diyoruz $F(b)-F(a)/b-a$ ifadesi eğim diyoruz. Kirişin eğimi. $f'(x)$ de türevin geometrik anlamından yine teğetin eğimi. Bunların eşit olması veya bunların paralel olması. Ya da ne diyoruz $[A,B]$ kirişine paralel en az bir teğet vardır. şimdi soruyu öyle sorduğum zaman “aaa bu soru ortalama değer teoremi..” diye öğrenci ne yapar hemen anladıysa yapıyor. Ama ifadeyi değiştirdiğin zaman anlayamıyor. Diyor ki bu kirişe paralel teğet var mıdır ne demek? O yüzden ispatı ve notasyonları iyi bilirse öğrenci konuya olan hakimiyeti güveni kesinlikle artıyor. Ben kendim de yaşadım bunu çünkü...Ezberleyince şimdi şöyle sıkıntı oluyor belki bu teoremi anlıyor ama birkaç hafta sonra sorduğumuz zaman bilemiyor. Mantiğı da oluşmuyor kafasında. Ezberlediğin zaman da zaten kafa da çok fazla dolmuş oluyor. Şimdi bir sürü teorem olduğunu düşünelim. Hepsi ezbere kafanda durduğu zaman onların mantığını da anlamıyorsun. O yüzden ezberlemeden, mantığını anlamak hem öğrenmeyi kolaylaştırıyor hem de öğrencinin kendine olan güvenini artırıyor. Özetle bir konudaki ispatların öğrenilmesi o konunun daha iyi öğrenilmesine ve pekiştirilmesine sebeptir. Bu yüzden ispatlar matematik derslerinde önemlidir.

“...bir türevin maksimum minimumunu ifade eden bir fermat teoreminin ispatını ve mantığını öğrencinin anlaması lazım. Çünkü aslında onu verirken yerel maksimum ve minimumu da tekrar etmiş oluyorsun. Süreklilik konusunu tekrar etmiş oluyorsun.”

Teoremin ve konunun daha iyi anlaşılmasına ve kalıcı öğrenmeye vurgu yapan bir başka öğretim elemanı ise Dr. Soyut'tur. Dr. Soyut verdiği derslerin de ispatları gerektirdiğini belirtmiş ve ispatların neyin nereden geldiğini bilmeyi de sağladığına dikkat çekmiştir:

“İspatı yapmak ilgili teoremi de daha iyi anlamaya neden olabiliyor. “Özellikle matematik bölümünde neyin nereden geldiğini bilebilmek amaçlı ispat yapılabilir. İspatı bildiği zaman bir öğrenci belki de o teoremi daha iyi anlamlandırabiliyor. Unutmuyabiliyor. Daha uzun süreli öğrenme sağlayabiliyor. Hatta bazen ispatlardan konuyu anladıkları oluyor diyebilirim.”

“Teoremi anlama” ve “konuya hakimiyet” kategorilerinin birbirine benzediği düşünülebilir. Ancak ilki yalnızca teoremin daha iyi anlaşılmasına vurgu yaparken ikincisi o ispatın bulunduğu ilgili konunun anlaşılması anlamına geldiğinden bu iki ifade ayrı kategoriler olarak değerlendirilmiştir. Sıralama anketinde, yalnızca Dr. Vektör ve Dr. Topoloji'nin teoremi daha iyi anlamayı sağladığı görüşünün önemli olarak seçtiği görülmektedir (bkz. Tablo 2). İspatın konuya hakimiyeti arttırdığı görüşü ise Dr. Kompleks, Dr. Vektör ve Dr. Türev tarafından seçilmiştir. İspatın “teoremi daha iyi anlamayı sağlaması ve konuyu yorumlamayı kolaylaştırması ifadelerinin ispatın “açıklama” (Hanna, 1990) işlevine paralel olduğu da söylenebilir. Ancak teorem ve konu için ayrı ayrı yapılan vurgulamanın ifade edilmesi ve sıralama anketinde öğretim elemanları tarafından bu ayrımın seçimle vurgulanıp vurgulanmayacağı (açıklama ile neyin kastedildiğinin anlaşılması amacıyla) merak edildiğinden bu kategoriler yalnızca “açıklama” başlığı altında yazılmamıştır. “Daha kalıcı öğrenme sağlaması” kategorisi ise sıralama anketinde Dr. Türev haricinde tüm öğretim elemanları tarafından seçilmiştir ve bu tema altında en çok tercih edilen üç görüşten birini teşkil etmektedir.

Dr. Soyut'un yukarıdaki açıklamalarında ispatın teoremi ve konuyu anlamayı sağlamasında neyin nereden geldiğini bilmeyi sağlamasının da payı olduğunu düşündüğü görülmektedir. Dr. Öklid ve Dr. Kompleks de anlatılanların neyin nereden geldiğini ve nasıl oluştuğunu öğrencinin bilmesi gerektiğini, bu nedenle de ispatın önemli olduğunu söylemişlerdir. Dr. Öklid: *"Ayrıca neyin nereden geldiğini nasıl oluştuğunu göstermek benim için önemli bir hal alıyor."* derken Dr. Kompleks: *"Öğrenci neyin nasıl olduğunu bilmeli. Dolayısıyla ezbere can sıkıcı olur."* demiştir. "Neyin nereden geldiğini bilmenin" teoremi doğal olarak daha iyi anlamayı sağlayabileceği düşünülebilir. Ancak bu iki ifade ayrı olarak ele alınmıştır. Çünkü hem bu gerekçelerin ikisini birlikte ifade ederek bağlantı kuran sadece Dr. Soyut'tur hem de teoremin daha iyi anlaşılmasının başka yollarının da olabileceği söylenebilir. Sıralama anketinde bu ifade bu tema altında en çok tercih edilen görüşlerden biri olmuştur. Bu görüşü belirten dört öğretim elemanından üçü tarafından da seçildiği görülmektedir. Bunun yanı sıra Dr. Topoloji ve Dr. Uzak da bu kategoriyi seçmişlerdir.

Dr. Türev ise ispatların başka konulara temel olabileceğine değinmiştir. Bu ifadenin ispatın "keşfetme" (de Villiers, 1999) işlevi ile paralellik gösterdiği de söylenebilir:

"Aynı zamanda ben şunu düşünüyorum bir ispat bir sonraki düşüncenin de temelini atıyor. O yüzden ispatların önemli olduğunu düşünüyorum."

Dr. Soyut ispatın içinde tanımlar ve teoremler gibi bilgilerin bir araya getirilerek organize edildiğine değinmiştir:

"İspat yaparken öğrenci bildiği tanımları ve teoremleri kullanabiliyor. Bunları mantıklı bir şekilde bir araya getirmesi gerekiyor"

Dr. Soyut'un bu açıklamasının ispatın sistemleştirme fonksiyonuna işaret ettiği söylenebilir. Bu nedenle bu ifade *"Tanımları, teoremleri, aksiyomları tümdengelimli bir sistem içinde organize etmeyi sağlaması"* (Bell, 1976) kategorisi altında değerlendirilmiştir. Bu ifadenin öğretim elemanlarından beşi tarafından seçildiği de Tablo 2 de görülmektedir.

İspat yapmanın "ispat tekniklerinin öğrenilmesine faydasının" ise hiçbir öğretim elemanı tarafından seçilmediği yani derste ispat yapmakla hedeflenen amaçlar içerisinde öncelikli olarak yer almadığı görülmektedir. Dr. Vektör bu görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

"Aynı zamanda ne kadar ispat görürse kendisinin ispat tekniğini de geliştirir. Çünkü bu iş tecrübedir. Mesela diyelim ki verdim şunun ispatı nedir? Neye bakacak. Tecrübe yani. Gördüğü ispatları düşünerek ona göre ispat yapacak. Bu mesela ispat yeteneğini de artırır..."

Tablo 2'ye bakıldığında, ispatın matematik derslerinde önemli olduğuna gösterilen en önemli nedenlerin *"daha kalıcı öğrenme sağlaması"*, *"neyin nereden geldiğini bilmeyi sağlaması"* ve *"sistemleştirme yani tanımları teoremleri aksiyomları tümdengelimli bir sistem içinde organize etmeyi sağlaması"* olduğu söylenebilir.

3.4. İspatlar, öğrencinin duyuşsal özelliklerine katkısı nedeniyle önemlidir.

Verilen yanıtlar içerisinde, ispat yapma nedenlerini ya da ispatın önemini güven, haz, heyecan, sıkılma vb. gibi duyuşsal özellikler ile ilişkilendiren ifadeler "Duyuşsal alana katkı" teması altında gruplandırılmıştır. Şekil 1 de sıralama anketi sonuçlarına göre, bu tema yalnızca Dr. Kompleks tarafından birinci sırada seçilmiştir. Dr. Vektör ve Dr. Topoloji'nin ise ikinci sırada tercih ettikleri görülmektedir.

Matematiksel düşünme becerilerine katkı teması altında "matematikçilerinkine benzer muhakeme deneyimi yapmalarını sağlaması" kategorisinde değerlendirilen Dr. Topoloji'nin açıklamaları, aynı zamanda yaşadığı duyuşsal hazza da vurgu yapması nedeniyle bu kategori altında da ele alınmıştır:

“Bunun yanında bir de duyuşsal olarak matematiksel bir haz sağlıyor bize bu çok önemli bence. Çünkü lisede...”

Dr. Topoloji bu vurgusuyla aslında girişte de bahsedilen ispatın “zihinsel meydan okuma” (de Villiers, 1999) işlevine de değindiği söylenebilir. Bu kategori Dr. Vektör haricinde diğer tüm öğretim elemanları tarafından işaretlenmiştir (bkz. Tablo 2).

Dr. Vektör bir önceki tema başlığı altında ele alınan ispatın konuya hakimiyeti arttırmasının sonucu olarak öğrencinin kendine güveninin de artacağını belirtmiştir. Öğrencinin güveninin nasıl artacağı sorulduğunda ise cevabını ayrıntılandırmıştır:

“Ne kadar fazla ispat yaparsak öğrencinin konuya olan hakimiyeti ve kendine olan güveni artar. Mesela ortalama değer teoreminin mantığını anladı o zaman “ben bunu iyi biliyorum, buna hakimim” havası yaratıyor çünkü ispatını öğrenmişim ben bunun uygulamasını mı yapamayacağım? Öğrencide öyle bir şey oluyor... İspatı ve notasyonları iyi bilirse öğrenci konuya olan hakimiyeti güveni kesinlikle artıyor. Ben kendim de yaşadım bunu çünkü.”

Sıralama anketi sonuçlarına göre, Dr. Kompleks haricinde diğer tüm öğretim elemanlarının, “ispatın öğrencinin güvenini arttıracağına” inandığı söylenebilir.

Dr. Kompleks ise yine bir önceki temada ele alınan öğrencilerin neyin nereden geldiğini bilmelerine yönelik gerekçe olarak aynı zamanda konuyu can sıkıcı olmaktan çıkardığını belirtmiştir ve öğrencinin bir ifadenin nedenini bilmesinin heyecan verici olduğuna değinmiştir:

“Ondan sonra öğrenci neyin nasıl olduğunu bilmeli. Dolayısıyla ezberle can sıkıcı olur. Bir şeyin nedenini bilmek heyecan vericidir.”

Bu tema altında öğrencinin güven duyması, haz alması ve heyecan duymasına sebep olması argümanlarının sıralama anketinde en çok tercih edilen görüşler olduğu görülmektedir. Dr. Kompleks’in ispatın konuyu sıkıcı olmaktan kurtarması görüşüne ise yalnızca Dr. Vektör’ün katıldığı söylenebilir (bkz. Tablo 2).

3.5. İspatlar, uygulama yapmaya katkısı nedeniyle önemlidir!

Verilen yanıtlar içerisinde, ispat yapma nedenlerini ya da ispatın önemini matematiğin sorulara uygulanması ile ilişkilendiren ifadeler “Uygulamaya dönük katkı” teması altında gruplandırılmıştır. Burada uygulama ile kastedilen bir teoremden verilen bir formülün bir problemi çözme için uygulanmasıdır. Katılımcıların bu ifadeyi açıklamalarında bu anlamda kullandığı söylenebilir. Bu temanın teoremin/konunun öğrenilmesine katkı teması altında değerlendirilebilirdiği düşünülebilir. Ancak bu tema altındaki kategorilerde katılımcıların uygulama yapmaya vurgu yapması ve uygulama yapmanın teoremi anlama veya konunun öğrenilmesine doğrudan bağlanamayacağı görüldüğünden ayrı bir tema olarak ele alınmıştır. Şekil 1’de sıralama anketi sonuçlarına göre, bu tema (uygulamaya katkı) beş öğretim elemanı tarafından son sırada tercih edilmiştir.

Örneğin, Dr. Topoloji ispatın veri analizi uygulamalarına katkısına değinmiştir:

“Veri analizi konusunda bize yardımcı oluyor. Çünkü bir ispat yaparken teoremi doğru anlamamız lazım en başta. Eğer bunu doğru anlayabiliyorsak parçalara ayırabiliyorsak kendi mantığımızla ifade edebiliyorsak ondan sonra ancak ispata geçebiliyoruz. Bu da bir tür veri analizidir yani bakacak olursanız. Bu alışkanlığı edinmek de ispatlar yardımıyla bize doğru veri analizini sağlıyor... Verileri, koşulları doğru değerlendirip bunun üzerine çözüm yollarını kurmak gerekiyor. Bu da ispat yoluyla oldukça edinilebilir diye düşünüyorum.”

Sıralama anketi sonuçlarına göre tüm öğretim elemanlarının Dr. Topoloji’nin bu görüşüne katıldığı söylenebilir.

Dr. Öklid, ispatların soru çözmeye katkı sağladığını düşündüğünü belirtmiştir ve bu ifade “uygulama yapabilmelerini sağlar” kategorisi altında ele alınmıştır:

“Soru da çözmek önemli, soruları çözerken destek sağladığını düşünüyorum.”

Dr. Türev’in de ispatların soru çözmeye katkı sağladığını düşündüğü söylenebilir. Bu açıdan bu açıklama Dr. Türev’in ifadesi ile aynı kategori altında değerlendirilmiştir. Dr. Türev aynı zamanda bir teoremin ispatını öğrenmenin o teoremin uygulamalarını çözmekten daha önemli olduğunu, çünkü bunu anlarırsa farklı sorulara da uygulayabileceklerini belirtmiştir:

Bir diğer yön öğrencilere daha formal bir..matematiğin farklı bir yönünü gösteriyoruz. Onlar için çünkü çok zor bir yön. İntegralle için ortalama değer teoremini ispatlamak onlar için zor olabiliyor ama onunla ilgili soruları çözebiliyorlar. Orada da hep şunu söylüyorum. Önemli olan o soruları çözmeye değil. O sorulara temel oluşturan şey ne, neden öyle? Onu artık uygulama olarak farklı yerlere uygulayabilirler.”“İspat aslında her şeyin temeli. Oradaki ispatları yaptıklarında onları uygulayabiliyorlar. Farklı durumlara uygulayabiliyorlar.

Dr. Türev’in ifadeleriyle oluşan ispatın “uygulama sorularının temelini göstermesi” kategorisi, teoremin/konunun öğrenilmesine katkı teması altında “neyin nereden geldiğini bilmeyi sağlaması” kategorisine benzerlik gösterdiği söylenebilir ancak burada Dr. Türev’in bu durumu özellikle uygulama soruları üzerinde de vurgulaması nedeniyle bu tema altında da değerlendirilmiştir. Ayrıca, bu kategori sıralama anketinde de öğretim elemanlarından beşi tarafından seçilmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bir eğitim fakültesinde görev yapan öğretim elemanlarının derslerinde ispatları hangi amaçlarla yaptıkları yani ispatı derslerde neden önemli bulduklarına yönelik bu çalışmanın sonuçları, öncelikle ispatın matematik derslerinde hem ne kadar çok çeşitli amaçlarla yapıldığının/anlatıldığının hem de ne kadar farklı gerekçelerle önemli görüldüğünün göstergesi olarak kabul edilebilir.

Bu çalışmanın en önemli bulgusunun belirtilen görüşlerin birbirleriyle kıyaslanmasına olanak sağlaması olduğu söylenebilir. Örneğin, öncelikli olarak seçilen temalar çeşitlilik göstermekle birlikte, tercih sıraları dikkate alındığında öğretim elemanlarının ispatları önemli bulmasında en etkili gerekçenin öğrencilerin düşünme becerilerine katkı yapması olduğu söylenebilir. Bu temayı sırasıyla, teoremin/konunun öğrenilmesi, matematiğin tanıtılması, duyuşsal özellikler ve son olarak uygulamalar takip etmektedir. Tema ayırt etmeksizin bakıldığında ise tüm öğretim elemanlarının da seçtiği üç görüş olduğu belirlenmiştir: matematiğin bir disiplin olarak farkına varılmasını sağlaması, aksiyomatik yapısını anlamayı sağlaması ve verileri doğru değerlendirip çözüm üretmeyi öğretmesi öğretim elemanlarının derste ispatın önemli görülmesinde en çok tercih ettikleri argümanlar olmuştur. Bununla birlikte tüm katılımcılar tarafından seçilmemiş olmakla birlikte çoğunlukla tercih edilen görüşler: analitik düşünme becerisi sağlaması, problem çözme becerisini geliştirmesi, daha kalıcı öğrenme sağlaması, neyin nereden geldiğini bilmeyi sağlaması, tanımları, teoremleri, aksiyomları tündengelimli bir sistem içinde organize etmeyi sağlaması, güven vermesi, matematiksel haz sağlaması, heyecan sağlaması, bir problem durumunda koşulları doğru değerlendirmeyi sağlaması ve uygulama sorularının temelini göstermesidir.

Sıralama anketinde hiçbir öğretim elemanı tarafından tercih edilmeyen görüşlerin de olduğu görülmüştür: ispat tekniklerinin gösterilmesi ve uzamsal düşünmeyi arttırması öğretim elemanları tarafından işaretlenmeyen kategorilerdir. Daha önce de belirtildiği gibi bu görüşlerin seçilmemiş olması önemsiz olduğu anlamına gelmemektedir. Öğretim elemanları

tüm görüşler içerisinde daha önemli buldukları görüşleri işaretlediklerinden, burada yalnızca, işaretlenen görüşlerin diğer görüşlere göre daha önemli görüldüğünden söz edilebilir.

Bunun yanı sıra bu çalışmanın ikinci önemli bulgusu, nitel araştırmalarda bu tür amaçlarla yapılan mülakatlarda katılımcıların söylediklerinden ziyade (o anki koşullara göre unutmaları vb. nedenlerle) söylemediklerine karşı kendi söylediklerinden daha fazla inanç besleyebildiklerini göstermiş olmasıdır. Örneğin, Dr. Türev ilk mülakatta öğrencilerin düşünme becerilerine yönelik bir amaçtan söz etmezken sıralama anketinde bu temayı öncelikli olarak seçmiştir. Sonuç olarak, mülakat verilerinin hem diğer veri türleriyle (gözlem vb.) desteklenmesi hem de ek mülakatlara daha da aydınlatılmasının daha faydalı olacağı söylenebilir.

Bu çalışmada elde edilen görüşlerin bir çoğu literatürdeki görüşlere paralellik göstermektedir. Örneğin, matematiğin aksiyomatik yapısının anlaşılması (Yopp, 2011); matematiksel düşünme becerilerini geliştirme (Knuth, 2002; Hemmi, 2010; Yopp, 2011); farklı bakış açıları sağlama (Weber, 2012); düşünme yolunu öğretme (Schoenfeld, 1994); matematikçilerininkine benzer muhakeme deneyimi yaşama (Zaslavsky ve diğerleri, 2011); teoremi daha iyi anlamayı sağlama (Yopp, 2011; Weber, 2012); daha kalıcı öğrenme sağlama (Weber, 2012); neyin nereden geldiğini bilmeyi sağlama (Hanna, 1990; Hersh, 1993; Yopp, 2011; Weber, 2012) ve ispat tekniklerinin öğretilmesi (Yopp, 2011; Weber, 2012; Lew ve diğerleri, 2016) bu bulgulara örnek gösterilebilir. Bununla birlikte farklı görüşlerin de ortaya çıktığı söylenebilir. Örneğin, ispatın öğrenciye güven vermesi, heyecan duymaya sebep olması vb.. Bir öğretim elemanının, öğrencinin kendine derste güven duymasını sağlamak amacıyla ispat yapıyor olması bu çalışmanın en ilginç sonuçlarından biridir ve bu bulgunun daha ayrıntılı incelenmesi gerekmektedir.

Bu çalışmada bulunan amaçlar ispatın işlevlerini (doğrulama, açıklama, keşfetme, zihinsel meydan okuma, sistemleştirme) içermesi bakımından literatürdeki Hersh (1993), Hanna (1995), de Villiers (1999) ve Bell'in (1976) çalışmalarını desteklemektedir. Bununla birlikte iletişim işlevi öğretim elemanlarınca ifade edilmemiştir. Bu yönüyle Hanna (1995), de Villiers (1999), Harel ve Sowder (2007) den ayrılmaktadır.

Öğretim elemanlarının derslerinde ispat yaparken bu görüşlerden birini veya birkaçını birlikte amaçladığı da düşünülebilir. Bununla birlikte her ispat için ayrı amaç da planlıyor olabilirler. Cilli-Turner (2017) ispatın işlevlerinin içeriğe ve sunuma bağlı olarak çeşitlilik gösterebildiğini belirtmiştir. Bu bağlamda, bu çalışmanın sonuçlarının genellenemeyeceği söylenebilir. Ancak bu sonuçların, öğretim elemanlarının öğretmen adaylarının matematik derslerinde ispat anlatım amaçları olarak kabul edilebilecek olması bağlamında bir anlam ifade ettiği kabul edilebilir.

Öğretim elemanlarının genel olarak sadece kendilerinin ispatı sunması ile öğrencinin ne kazanacağı veya öğrencinin kendisinin ispat yapmaya çalışması ile ne kazanacağı şeklinde kesin ayrımlar yapmadığı hatta bazen bunu belirtmediği görülmüştür. Bu durum bu çalışmanın sınırlıklarından biridir. İlerleyen çalışmalarda bu ayrımın kesinleştirilmesine yönelik araştırmaların yapılması hedeflenmektedir. Örneğin öğrencilerin öğretmenin anlattığı bir ispatı dinlemesiyle, kendisinin ispat yapmaya çalışması veya kitapta yer alan bir ispatı incelemesi arasındaki farkların belirginleştirilmesi planlanmaktadır. Bununla birlikte ders bazında da ispatın önemi farklılaşabileceğinden öğretim elemanlarının görüşlerini bu doğrultuda paylaşımları sağlanabilir.

Bu çalışma bir üniversite ve bir eğitim fakültesiyle sınırlıdır. Hem farklı üniversitelerde matematik öğretmen adaylarına ders veren öğretim elemanlarının hem de fen fakültelerinde matematik bölümü öğrencilerine ders veren öğretim elemanlarının görüşlerinin alınması farklılıklar ve benzerliklerin ortaya çıkarılmasında önemli rol oynayabilir.

Bir öğretim elemanının zaman içinde derste ispat yapma nedenlerinde değişiklik olmasa bile bu nedenlerin önceliğinde değişiklik olabileceği düşünülebildiğinden bu görüşlerin zaman içinde değişip değişmediği de incelenebilir.

Hemmi (2010) ve Lai ve Weber (2014) öğretmenlerin kendi inançları ve değerlerine ters düşecek şekilde öğretim yapabildiklerini belirtmişlerdir. Bu sebeple, olabildiğince çok öğretim elemanının hem görüşleri hem de mevcut öğretim uygulamalarının uzun süreler içerecek şekilde incelenmesi onların hem beyan edilmiş hem de sahnelenmiş inançlarını anlamamıza da yardımcı olacaktır. Fukawa-Connelly (2012) geleneksel öğretmenlerin genellikle öğrencilerinden bekledikleri davranışları modellediklerini belirtmiştir. Bu açıdan öğretim elemanlarının ispat anlatırken neler yaptıkları, tercihlerinin altında yatan pedagojik gerekçeleri ve görüşlerine yönelik çalışmalar matematik eğitimi literatürüne bu bağlamda da katkıda bulunabilir.

KAYNAKÇA

- Alcock, L., & Inglis, M. (2008). Doctoral students' use of examples in evaluating and proving conjectures. *Educational Studies in Mathematics*, 69(2), 111-129.
- Almeida, D. (2000). A survey of mathematics undergraduates' interaction with proof: Some implications for mathematics education. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*. 31(6), 896-890.
- Bell, A. W. (1976). A study of pupils' proof-explanations in mathematical situations. *Educational studies in mathematics*, 7(1-2), 23-40.
- Bieda, K. N. (2010). Enacting proof-related tasks in middle school mathematics: Challenges and opportunities. *Journal for Research in Mathematics Education*, 41(4), 351-382.
- Bills, E., & Tall, D. (1998). Operable definitions in advanced mathematics: The case of least upper bound. In A. Olivier and K. Newstead (Eds.), *Proceedings of the 22nd Conference for the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 2, 104-111.
- Blanton, M. L., & Stylianou, D. A. (2003). The nature of scaffolding in undergraduate students' transition to mathematical proof. In N. A. Pateman, B. J. Dougherty & J. T. Zilliox (Eds.), *Proceedings of the 27th conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education held jointly with the 25th annual conference of PME-NA, Vol. 2* (pp. 113-120). Honolulu, HI: University of Hawai'i.
- Bleiler, S. K., Thompson, D. R., & Krajčevski, M. (2014). Providing written feedback on students' mathematical arguments: proof validations of prospective secondary mathematics teachers. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 17(2), 105-127.
- Cilli-Turner, E. (2017). Impacts of inquiry pedagogy on undergraduate students conceptions of the function of proof. *The Journal of Mathematical Behavior*, 48, 14-21.
- Coe, R., & Ruthven, K. (1994). Proof practices and constructs of advanced mathematics students. *British Educational Research Journal*, 20(1), 41-53.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research*, 3e. London: Sage.
- De Villiers, M. D. (1990). The role and function of proof in mathematics. *Pythagoras*, 24, 17-24.
- De Villiers, M. (1999). The role and function of proof with Sketchpad. *Rethinking proof with Sketchpad*, 3-10.

- Demiray, E. ve Bostan, M. I. (2017). An investigation of pre-service middle school mathematics teachers' ability to conduct valid proofs, methods used, and reasons for invalid arguments. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 15(1), 109-130.
- Dimmel, J. K., & Herbst, P. G. (2018). What details do teachers expect from student proofs? A study of proof checking in geometry. *Journal for Research in Mathematics Education*, 49(3), 261-291.
- Fukawa-Connelly, T. P. (2012). A case study of one instructor's lecture-based teaching of proof in abstract algebra: making sense of her pedagogical moves. *Educational Studies in Mathematics*, 81(3), 325-345.
- Fukawa-Connelly, T. (2014). Using Toulmin analysis to analyse an instructor's proof presentation in abstract algebra. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 45(1), 75-88.
- Glaser, B., & Strauss, A.L. (1967) *Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*, Chicago: Aldine.
- Hanna, G. (1990). Some pedagogical aspects of proof. *Interchange*, 21(1), 6-13.
- Hanna, G. (1995). Challenges to the importance of proof. *For the Learning of mathematics*, 15(3), 42-49.
- Hanna, G., (2000). Proof, explanation and exploration: An overview, *Educational Studies in Mathematics*.44, 5–23.
- Hanna, G., & Barbeau, E. (2010). Proofs as bearers of mathematical knowledge. In *Explanation and proof in mathematics* (s. 85-100). Springer, Boston, MA.
- Hanna, G., & Jahnke, H. N. (1996). Proof and proving. In *International handbook of mathematics education* (s. 877-908). Springer, Dordrecht.
- Harel, G., & Sowder, L. (2007). Toward comprehensive perspectives on the learning and teaching of proof. *Second handbook of research on mathematics teaching and learning*, 2, 805-842.
- Hemmi, K. (2010). Three styles characterising mathematicians' pedagogical perspectives on proof. *Educational Studies in Mathematics*, 271-291.
- Herbst, P. G. (2002). Establishing a custom of proving in American school geometry: Evolution of the two-column proof in the early twentieth century. *Educational Studies in Mathematics*, 49(3), 283-312.
- Herbst, P., & Brach, C. (2006). Proving and doing proofs in high school geometry classes: What is it that is going on for students?. *Cognition and Instruction*, 24(1), 73-122.
- Hersh, R. (1993). Proving is convincing and explaining. *Educational Studies in Mathematics*, 24(4), 389-399.
- Knuth, E. J. (2002). Secondary school mathematics teachers' conceptions of proof. *Journal for research in mathematics education*, 379-405.
- Ko, Y. Y. (2010). Mathematics teachers' conceptions of proof: Implications for educational research. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 8(6), 1109-1129.
- Ko, Y. Y., & Knuth, E. J. (2013). Validating proofs and counter examples across content domains: Practices of importance for mathematics majors. *The Journal of Mathematical Behavior*, 32(1), 20-35.
- Lai, Y., & Weber, K. (2014). Factors mathematicians profess to consider when presenting pedagogical proofs. *Educational Studies in Mathematics*, 85(1), 93-108.

- Levenson, E. (2013). Exploring one student's explanations at different ages: the case of Sharon. *Educational Studies in Mathematics*, 83(2), 181-203.
- Lew, K., Fukawa-Connelly, T. P., Mejia-Ramos, J. P., & Weber, K. (2016). Lectures in advanced mathematics: Why students might not understand what the mathematics professor is trying to convey. *Journal for Research in Mathematics Education*, 47(2), 162-198.
- Lynch, A. G., & Lockwood, E. (2017). A comparison between mathematicians' and students' use of examples for conjecturing and proving. *The Journal of Mathematical Behavior*. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2017.07.004>
- Martin, W. G., & Harel, G. (1989). Proof frames of preservice elementary teachers. *Journal for research in mathematics education*, 41-51.
- McCrorry, R., & Stylianides, A. J. (2014). Reasoning-and-proving in mathematics textbooks for prospective elementary teachers. *International Journal of Educational Research*, 64, 119-131.
- Miller, D., Infante, N., & Weber, K. (2018). How mathematicians assign points to student proofs. *The Journal of Mathematical Behavior*, 49, 24-34.
- Mills, M. (2014). A framework for example usage in proof presentations. *The Journal of Mathematical Behavior*, 33, 106-118.
- Nardi, E., & Knuth, E. (2017). Changing classroom culture, curricula, and instruction for proof and proving: How amenable to scaling up, practicable for curricular integration, and capable of producing long-lasting effects are current interventions? *Educational Studies in Mathematics*, 96(2), 267-274.
- National Council of Teachers of Mathematics (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: NCTM.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. M. Bütün, S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Pinto, A., & Karsenty, R. (2017). From course design to presentations of proofs: How mathematics professors attend to student independent proof reading. *The Journal of Mathematical Behavior*, 49, 129-144.
- Sears, R., & Chávez, Ó. (2014). Opportunities to engage with proof: the nature of proof tasks in two geometry textbooks and its influence on enacted lessons. *ZDM*, 46(5), 767-780.
- Selden, A. ve Selden, J. (2003). Validations of proofs considered as texts: Can undergraduates tell whether an argument proves a theorem? *Journal for Research in Mathematics Education*, 34(1), 4-36.
- Speer, N. M., Smith III, J. P., & Horvath, A. (2010). Collegiate mathematics teaching: An unexamined practice. *The Journal of Mathematical Behavior*, 29(2), 99-114.
- Stein, M. K., Grover, B. W., & Henningsen, M. (1996). Building student capacity for mathematical thinking and reasoning: An analysis of mathematical tasks used in reform classrooms. *American educational research journal*, 33(2), 455-488.
- Stylianides, A. J. (2007). Proof and proving in school mathematics. *Journal for research in Mathematics Education*, 289-321.
- Stylianides, A. J., & Stylianides, G. J. (2009). Proof constructions and evaluations. *Educational Studies in Mathematics*, 72(2), 237-253.

- Stylianides, G. J., Stylianides, A. J., & Shilling-Traina, L. N. (2013). Prospective teachers' challenges in teaching reasoning-and-proving. *International Journal of Science and Mathematics Education, 11*(6), 1463-1490.
- Stylianou, D. A., Blanton, M. L., & Knuth, E. J. (2009). Teaching and learning proof across the grades: A K-16 perspective. New York: Routledge.
- Stylianou, D. A., Blanton, M. L., & Rotou, O. (2015). Undergraduate students' understanding of proof: Relationships between proof conceptions, beliefs, and classroom experiences with learning proof. *International Journal of Research in Undergraduate Mathematics Education, 1*(1), 91-134.
- Teppo, A. R. (2015). Grounded theory methods. In *Approaches to qualitative research in mathematics education* (s. 3-21). Springer, Dordrecht.
- Weber, K. (2002). Beyond proving and explaining: Proofs that justify the use of definitions and axiomatic structures and proofs that illustrate technique. *For the learning of Mathematics, 22*(3), 14-17.
- Weber, K. (2004). Traditional instruction in advanced mathematics courses: A case study of one professor's lectures and proofs in an introductory real analysis course. *The Journal of Mathematical Behavior, 23*(2), 115-133.
- Weber, K. (2010). Mathematics' majors perceptions of conviction, validity, and proof. *Mathematical Thinking and Learning, 12*, 306-336.
- Weber, K. (2012). Mathematicians' perspectives on their pedagogical practice with respect to proof. *Int J Math Educ Sci Technol. 43*(4), 463-482.
- Weinberg, A., Fukawa-Connelly, T., & Wiesner, E. (2015). Characterizing instructor gestures in a lecture in a proof-based mathematics class. *Educational Studies in Mathematics, 90*(3), 233-258.
- Yopp, D. A. (2011). How some research mathematicians and statisticians use proof in undergraduate mathematics. *Journal of Mathematical Behavior, 115*-130.
- Zaslavsky, O., Nickerson, S. D., Stylianides, A. J., Kidron, I., & Winicki-Landman, G. (2011). The need for proof and proving: Mathematical and pedagogical perspectives. In *Proof and proving in mathematics education* (s. 215-229). Springer, Dordrecht.
- Zazkis, D., Weber, K., & Mejía-Ramos, J. P. (2016). Bridging the gap between graphical arguments and verbal-symbolic proofs in a real analysis context. *Educational Studies in Mathematics, 93*(2), 155-173.
- Zhen, B., Weber, K., & Mejia-Ramos, J. P. (2016). Mathematics majors' perceptions of the admissibility of graphical inferences in proofs. *International Journal of Research in Undergraduate Mathematics Education, 2*(1), 1-29.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Many studies on the roles of proof agree on the importance of the roles in mathematics education. Questions about why proof should be presented or why students should be participated in proving activities continue to take place within the literature with some answers (e.g. Yopp, 2011; Cilli & Turner, 2017). It can be seen in the literature that the role of proof may vary depending on the context of its presentation or creation. (Cilli-Turner, 2017). For mathematicians, proof can provide verification (Hersh, 1993; de Villiers, 1999), explanation (Hersh, 1993; Hanna, 1995), invention (de Villiers, 1999), intellectual challenge

(de Villiers, 1999), systematization (Bell, 1976; de Villiers, 1999), communication (de Villiers, 1999; Hanna, 1995; Harel & Sowder, 2007). Most of these roles also take place in mathematics education under the question of why instructors should present proofs to their students or lead them to read or write proofs. For instance, an instructor may present proofs to students to convince them (Yopp, 2011; Weber, 2002), to teach techniques and ideas in proving (Weber, 2002; Weber, 2012; Hanna & Barbeau, 2008; Cilli-Turner, 2017; Yopp, 2011); to illustrate a new approach that would be useful in proving other theorems (Lew, Fukawa-Connelly, Mejía-Ramos, & Weber, 2016); to illuminate the structure of mathematics (Cilli-Turner, 2017; Yopp, 2011); to increase students understanding and to gain insight (Hersh, 1993; Hanna, 1990; Yopp, 2011; Weber, 2012); to introduce some important (historically or culturally) proofs (Weber, 2012); to develop some mathematical thinking skills (Knuth, 2002; Yopp, 2011; Hemmi, 2010); to expose students to the proving process (Weber, 2010); to teach how to construct proof (Yopp, 2011); to justify the use of a definition or axiomatic structure (Weber, 2002); to stress the importance of some theorems (Weber, 2012). In this study, the instructors' opinions about the importance of mathematical proof were investigated. In this context the following research question guided this study: "*What are the instructors' opinions about the importance of the proof in mathematics courses?*"

Method

This study is an integral part of a broader study which was conducted with 7 professors (3 female and 4 male) who teach mathematics courses in the faculty of education at a state university. The broader study covers professors' views about proofs and proving in teaching and actual pedagogical practices about proof. The interviews were recorded by a video camera. 20 questions on proof presentation were asked in the interview; however, within the scope of this study, only the findings on the question of "*What do you think about the importance of proof in mathematics courses? Why do we do proofs in mathematics courses?*".

After the interviews were transcribed, the statements of the participants were grouped by using grounded theory and constant comparative method (Corbin & Strauss, 2008), and the categories and themes were created. The ranking questionnaire formed by the analysis of the first interview. At the second interview, the instructors were asked to rank these themes according to the importance.

Results

As the result of the qualitative analysis of the interview data, it was found that the instructors put forward 25 distinct reasons totally for not presenting proofs. These reasons have been evaluated under 5 themes. These themes are the "contribution to the introduction of mathematics" "contribution to the students' mathematical thinking skills" "contribution to the learning of the theorem/topic", contribution to affective characteristics", and "contribution to applying the mathematics".

Discussion and Conclusion

It can be said that the most important finding of this study is that it allows comparison of the opinions mentioned. For instance, it was found that the most effective reason for the instructors' presenting proofs is the proof's contribute to the students' mathematical thinking skills. This theme is followed by respectively "contribution to the learning of the theorem/topic", "contribution to the introduction of mathematics", contribution to affective characteristics", and "contribution to applying the mathematics". Although the categories that are related to the importance of proof are mostly in parallel with the opinions in the literature, it has been seen that different opinions emerged, such as the fact that the proof gives confidence to the student and causes excitement.

In addition, the second important finding of this study is that, in the interviews conducted for such purposes in qualitative researches, it showed that the participants may have more faith

to what they didn't say than what they say. For instance, although Dr. Türev did not mention an aim for students' thinking skills but she preferred this theme as a priority in the ranking survey.

Hafız-ı Şirazi'nin Bir Gazeli Üzerine Değerlendirme: Aşk Herkesin Başında: Kimi Cefâda, Kimi Sefâda

An Evaluation on One of The Lyrics of Hâfız Şirâzi: Love is in The Minds Of Everyone, Some Take Pleasure, Some are in Trouble

Ömer İNCE¹

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, Buca Eğitim Fakültesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye, omer.ince@deu.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0002-1579-3141>)

Geliş Tarihi: 04.03.2019

Kabul Tarihi: 05.07.2019

ÖZ

Edebiyatımızın önemli konularından biri de bir metni bir şiiri anlama ve açıklama meselesidir. Özellikle metin değerlendirme ve açıklamalarında ortak bir yaklaşım biçimi ve metodun olmayışı birçok araştırmacıyı yeni arayışlara yöneltmiştir. Muhtelif metne yaklaşım kuramlarından hareketle, temelde problemin geleneksel ve modern olarak adlandırılan bir ikilem içinde olduğu görülmektedir. Ancak klâsik edebiyat bağlamında modern metin inceleme yöntemine yakın çalışmalar yeterince yaygınlaşmamıştır. Bu sebeple de klâsik Türk edebiyatı metin şerhi çalışmalarında uygulanan, geleneksel ve modern şerh yaklaşımlarını birlikte kullanan bir “şerh metodu” da oluşturulamıştır.

Hafız-ı Şirâzi, Klasik Türk Edebiyatı şairlerini etkileyen önemli İran şairlerinden biridir. XIV. yy.da yaşamış olan şair (Ö.1390), ölümünden sonra da şöhretinden bir şey kaybetmemiştir. Hâfız, İslam coğrafyasında en çok sevilen şairlerden biri olmuştur. Anlam derinliği olan şiirler söylemedeki üstün kabiliyeti her meşrepteki insanlar tarafından sevilme sebeplerinden birisi olmuştur. Hâfız-ı Şirâzi'nin ölümünden sonra sevenleri tarafından 400 civarında gazeli bir araya getirilerek meşhur divanı meydana getirilmiştir. Hâfız Divanı Osmanlı ve İran medreselerinde asırlarca okutulmuş, üzerine birçok şerh yazılmıştır. Bu nitelikleriyle Hafız Divanı her kesim tarafından çok okunmuş ve sevilmiştir. Dili ve üslubunu birlikte karşılamak üzere “Lisâne'l-ğayb” ünvanı verilen Hâfız'ın şiirleri çok geniş bir coğrafyaya yayılmıştır.

Anahtar kelimeler: Hafız-ı Şirâzi, klâsik edebiyat, gazel, şerh.

ABSTRACT

As it is known, one of the important subjects of our literature is the question of understanding and explaining a poem. The lack of a common approach and method, especially in text evaluation and explanation, has led many researchers to search for new ones. From the theories of approach to various texts, it is seen that the problem is basically in a dilemma called traditional and modern. However, in the context of classical literature, studies close to the method of modern text analysis have not become widespread enough. For this reason, a “commentary method an, which uses traditional and modern commentary approaches in classical Turkish literature text commentary studies, has been created.

Hafız-ı Şirâzi, is one of the important Iranian poets who influenced the poets of Classical Turkish Literature. XIV. The poet who lived in the 16th century (Ö.1390) did not lose anything after his death. Hâfız was one of the most popular poets in Islamic geography. His superior ability to say poems with a depth of meaning has been one of the reasons why people in every pasture are loved. After the death of Hâfız-ı Şirâzi, around 400 ghazals were brought together by his lovers and his famous divan was formed. Hâfız Divanı was taught in Ottoman and Iranian madrasas for centuries and many commentaries were written on it. With these qualities, Hafız Divanı has been read and loved by every segment. Hâfız's poems, which were given the title of â Lisâne'l-ğayb üzere to meet the language and style together, spread over a wide geography.

Key words: Hafız-ı Şirâzi, classical literature, gazel, commentary.

GİRİŞ

Hafız-ı Şîrâzi, Klasik Türk Edebiyatı şairlerini etkileyen önemli İran şairlerinden biridir. XIV. yy.da yaşamış olan şair (Ö.1390), ölümünden sonra da şöhretinden bir şey kaybetmemiştir. Hâfız, İslam coğrafyasında en çok sevilen şâirlerden biri olmuştur. Anlam derinliği olan şiirler söylemedeki üstün kabiliyeti her meşrepteki insanlar tarafından sevilme sebeplerinden birisi olmuştur. Hâfız-ı Şîrâzî'nin ölümünden sonra sevenleri tarafından 400 civarında gazeli bir araya getirilerek meşhur divanı meydana getirilmiştir. Hâfız Divanı Osmanlı ve İran medreselerinde asırlarca okutulmuş, üzerine birçok şerh yazılmıştır. Bu nitelikleriyle Hafız Divanı her kesim tarafından çok okunmuş ve sevilmiştir. Klasik edebiyat mensubu pek çok şair, onun tesirinde kaldığı gibi, Divanını da şerh etmişlerdir. Bosnalı Sûdi (Morkoç, 1994) Surûri ve Şem'i meşhur şâirlerdendir.

Hâfız Divanı Abdülbaki Gölpınarlı tarafından mensur olarak dilimize çevrilmiştir (Şirazi, 1992). “Dilinin sâde, tekellüfsüz ve veciz olması şöhretinin en önemli sebeplerinden biridir” (Yazıcı, 1997:103-106). Farsçayı şiir dili olarak en iyi kullanan şairlerden biridir. Kendisinden önce “gazel söyleyen bütün üstadların meziyetlerini kendinde toplaması sebebiyle gazelleri Fars edebiyatında türünün en gelişmiş örnekleri sayılır” (Yazıcı, 1997: 104). Hafız gazellerinde işlediği duygu ve düşünceleri kendine has bir üslupla nazma dökmüştür. Gazelerde işlenen konular genellikle gazelin ortak konuları olmasına rağmen, “gazellerinin letâfeti, ibârenin icâzı, yalnız kâfiye ve vezne uymak için derlenmiş haşviyâtın bulunmayışı ve duyguların canlılığı bakımından, diğer şâirlerin şiirlerinden üstündür” (Ritter, 1977: 65-71). Dili ve üslubunu birlikte karşılamak üzere “Lisâne'l-ğayb” ünvânı verilen Hâfız'ın şiirleri çok geniş bir coğrafyaya yayılmıştır. Şiirleri uzun yıllar halk arasında hem sevilerek okunmuş hem de “fal-nâme” olarak yararlanılmıştır. Gazellerinde söz konusu olan tasavvufî unsurlar, güzel şiir söylemenin aracı olarak kullanılmıştır. Gazellerinde yer yer hikemî üslubu kullansa da “rindâne” üslup onun karakteristiği olmuştur. Bu üslubun en önemli özelliği halkın söylenti ve eleştirilerine aldırılmadan gönlünce yaşayan, keyfince hareket eden içi ilim ve irfanla dolu olduğu halde halkın arasında halktan biri gibi yaşayan bilge ve erdemli bir kişinin felsefesini yansıtmasıdır. Rind, rıza makamına erdiği için her şeyin ilâhî takdire göre meydana geldiğini bilen, tefviz ve tevekkül eden, şekilde kalmayıp dinin özünü kavramış kâmil bir insandır. Rind acıyı-tatlıyı, iyiyi-kötüyü hoşgörür. Üzüntü ve neşe onun katında aynı karşılanır. Bulduğuna sevinmez, kaybettiğine üzülmez. Rind'e göre dünyanın bir pul kadar değeri yoktur. İlm-i irfân'ı bilir, bâtına vakıftır. Yaptıklarından dolayı hesap vereceğini bilir ama âhîret hesabı ve korkusuyla yaşamını değiştirmez. İçi dışı bir herkes için iyilik düşünen bir insandır. Rind'in bu anlam derinliği ve açılımları sebebiyle hemen her klâsik edebiyat şairi kendini bir rind olarak değerlendirmiştir (Uludağ, 1991: 398-399; Pala, 1989:410).

Hafız-ı Şîrâzi'yi güçlü kılan, şüphesiz onun şiirlerinde kullandığı dil ve üslûbudur. “*gaybın dili*” olarak da vasıflandırılan Hafız, kendine özgü sembolizmi ile geniş bir kesim tarafından sevilmiştir. Bu tarzı ile her düşünceden insanın duygu ve arayışlarını tatmin eden Hafız, içki sembolliğini tasavvuf sembolüğü olarak da en iyi yorumlayan şairlerdendir.

Değerlendirme konusu olarak seçilmiş olan gazel, Hafız Divanında ilk gazel olarak yer almaktadır. Yedi beyitten müteşekkil olan gazelin vezni hezec bahrinde “(4xmefâilün) vezniyle yazılmıştır. Her beytin sonunda “hâ” çoğul ekinin redif olarak tekrar edilmesi, “âh!” ifadesinin çağrışımı ile şiirde bir hüznün, bir dert, ayrılık, acı, keder vb. aşk derdine düşünlerin sıkça kullandıkları yakınma sözcükleriyle uyumlu olarak kullanılmıştır. Aşk yolunun zor ve tahammülü zor şartları bu vezinle daha iyi örtüşen bir sese dönüştürülerek hoş bir müzikalite meydana getirilmiştir. Söz konusu redifin her beytin sonunda tekrar edilmesi adeta hüznün dolu bir biteviyelik duygusunun verilmesinde etkili olmuştur.

Gazelin matla beyti bir mülemma olup Arap şairi Yezid bin Muaviye'nin bir kıtasından alınan Arapça bir mısra ile başlamıştır. Gazelin makta beyti de aynı şekilde bir mülemma beyit olup birinci mısraı Farsça, ikinci mısraı Arapça'dır. Gazel bir bütün olarak değerlendirildiğinde

şekil olarak adeta bir taşir mantığıyla iki Arapça mısra arasına alınmış bir mülemma görüntüsüyle dikkat çekicidir.

Hafız-ı Şirazî, genel şiir felsefesine uygun olarak bu gazelinde de her düşünceden insanın duygu ve düşüncelerini tatmin edecek bir yol takip etmiştir. Gazel, her okuyanın düşünce ve beklentisine uygun yorum imkânı vermektedir. Hafız'ın gazelde kullandığı kelime kadrosu günlük hayatı karşılamaktan başka, tasavvuf düşüncesini de çağrıştıracak şekilde seçilmiştir. Bu dil tasarrufu beyitlerin anlam çerçevesini genişletme imkânı vermektedir. Hâfız'ın şiirlerinin sevilme sebeplerinden biri de şiiri okuyan her kişinin şiirde kendine ait yaşamın izlerini bulmasıdır. Hafız, bu gazelin bütün beyitlerinde, hemen her devirde aşka düşmüş bir insanın çektiği sıkıntıları, aşkı yaşayan bir insan psikolojisi ve diliyle vermiştir. Mevlana, Yunus Emre, Fuzûlî gibi hemen bütün şâirler insanı insan yapan erdemlerin başında sevgiyi dolayısıyla aşkı sıralamışlardır.

Yunus Emre:

İşidün iy yarenler ışk bir güneşe benzer
İşkî olmayan gönül meseli taşâ benzer”” derken,

Fuzûlî:

"Aşk imiş ne var ise âlemde,
İlim bir kîyl ü kâl imiş ancak" demiştir.

İlk beyitten itibaren yüreğinde aşk taşıyan insanı anlatan gazel, konuyu gerçekçi bir dil ile herkesi içine alacak çerçevede ele almıştır.

İlk beyitle birlikte gözler önüne serilen tabloda tutkulu bir âşık tipi öne çıkar. Ne sergilenen tabloda, ne de çizilen tipte bir fevkaladelik vardır.

Elâ yâ eyyühe 's-sâkî edir ke 'sen ve nâvilhâ

Ki aşk âsân-nümûd evvel velî üftâd müşkilhâ

“*Ey sâkî kadehi döndür kadeki herkese ve bana da sun. Aşk önce kolay göründü. Ancak (zamanla) zorlukları oldu.*”

Tabloda sâkî her zamanki sıradan vazifesini yapmaktadır. Sırayla boşalan kadehleri doldurmaktadır. Tabloda detay olarak mekân tasviri verilmiştir. Ortam her zamanki normal şartlarındandır. Beyitte çizilen tabloda âşık tip ön plândadır. Sahne hareketli bir sahne ile verilmiştir. Tablolarda genellikle iki boyut varken burada üçüncü boyut olarak seslenme ve hareket de vardır. Beyit kahramanın ağzından aktarılmıştır. Kahramanın konuşma tarzından bazı sırlarını keşfetmek mümkün olmaktadır. Beytin olay kahramanı olan âşık kolay sandığı aşk derdine düşünce, bu derdin sıkıntılarına katlanmanın zorluğunu anlamıştır. Aşkın gerçeğini yaşayarak gören âşık, bir panik halinde genellikle de aşk derdine düşenlerin gittiği meyhaneye koşmuştur. Sakiden çabuk olmasını, bekletilmeden kadehinin doldurulmasını ister. Bu durum kahramanın psikolojisini de sergilemektedir. Alkol, dertlerin unutulmasında umut olarak görülmektedir. Bu davranış kalıbı toplumda hemen her zaman karşılaşılan bir durum olup, problemlerini akıl ve iradeleriyle çözemeyenlerin alkole mübtelâ olmalarını hatırlatmaktadır.

Beyitte bu durum ses unsuruyla zenginleştirilerek verilmiştir. Hafız, özellikle bu beyitle birlikte gazelin bütününde, anlam kadar ses ögesine de önem vermiştir. Seslenme edatı ile beraber *Medli Elif* ile aliterasyon yapılmıştır. Dolayısıyla beyit, ses-anlam ilişkisi yanında psikolojik vasıflarla da örülmüştür.

Gerçek hayatın bir kesitini bulduğumuz bu beyit, tasavvufi açıdan da yoruma imkan vermektedir. Beyitte anahtar kelime *sâkî*dir. Gerçek anlamı yanında bir tasavvuf terimi olarak

sâkî, rehberdir, mürşittir. En büyük mürşit de Allah'tır. Derdi veren de devayı verecek olan da "O"dur. derde düşenin, panik ve heyecanla O'na koşması tabiidir.

Masivanın olmadığı *elest* meclisinde aşkı tadan ruh, ete kemiğe büründükten sonra aşkın sıkıntılarını tanımaya başlamıştır. Ruh O'nun yardımı olmaksızın, O'na tekrar kavuşma uğruna çekilen ızdıraplara katlanmanın güçlüğü anlar. Mesnevîde ızdırabını dinlediğimiz "ney" ile, beyitteki âşık aynı dersten muzdariptir.

Her iki tarz yorumun ortak noktasını bulmak mümkündür. *Devr* kelimesi yorumların ortak noktası olmaktadır. *Gelme-dönme* bir devirdir. Bu devretme, kadehin aşıkla sâkî arasında olduğu gibi, meclisin teşkilinde ve sâkînin görevini ifada görülür. Aynı devir, Tanrı katından gelen ruhların tekrar O'na dönmesinde söz konusudur. Bu durum Kur'an-ı Kerim'de (İnna Li'l-lâhi ve İnnâ ileyhi râci'ün) (Bakara suresi 156) ayetiyle ne kadar örtüştüğü görülmektedir.

Be-bû-yi nâfei kâher sabâ zân turre beguşâyed

Zi Tâb-ı ca d-ı müşkîneş çe hûn üftâd der dilhâ

"Sabâ yeli misk kokusu ümidiyle sevgilinin alınına dökülen saçları açınca onun mis kokulu zülfünün kıvrımlarından yürekler nice kanlara boyandı."

Gazelin ikinci beyitine hakim olan duygu ise gurbettir. Aşık gurbette sevdiğinden haber beklemektedir. Haber geciktikçe artan endişe ve yüreğe çöken acıdır. Kolayca görüldüğü gibi buradaki duyguları da hemen her sevdiğinden ayrılanın hissettiği duygulardır. Ancak konu "ney" in ızdırabının da temelini oluşturur. Yani beyit tasavvuf yorumuna da imkan vermektedir.

Gurbet, Türk Edebiyatında da çok işlenen konulardan biridir. Her insan gibi beyitteki aşık da umutla, sevgiliden bir haber beklemektedir. Haberin gecikmesi üzüntüsünün artmasına sebep olmaktadır. Ancak sevgilinin saçlarındaki bürüm ve bükümler o kadar çok ve iç içedir ki saba rüzgârı bile bunların arasından sıyrılıp kurtulamaz. Saba kelimesindeki *vakit* karşılığı, tablomuza hem renk hem de anlam zenginliği vermektedir.

Aynı beyitte tasavvufî yorum şöyle yapılabilir. Kesret içerisinde bocalayan mürit, mürşidinden umutla bir nefes beklemektedir. Beklenen nefesin gecikmesi müridin telaşlanmasına, korkmasına sebep olur. Bu durum, müridin huzursuzluğuna sebep olmaktadır.

Be-mey seccâde rengîn kün geret pîr-i muğân gûyed

Ki sâlik bî-haber neb'ved zi Râh ü resm-i menzilhâ

"(Eğer) Pîr-i muğân sana seccadeni meyle bulaştır derse, (çekinmeden onun dediğini) yap. Ki sâlik menzillerin gelenek ve âdetlerinden habersiz değildir."

Üçüncü beyitte karşılaştığımız tablo birinci beyitle aynı ortamı paylaşmaktadır. Aceleci ve telaşlı bir şekilde meyhaneye koşan aşık, meyhanecilerin kurallarını bilmemektedir. Meyhanede bulunanlardan birisi bu acemi aşığa tavsiyelerde bulunur.

Aceleci misafire, meyhanede pîr-i muganın kurallarının geçerli olduğunu söyler. Oraya gelenlerin bu kurallara, meyhanecinin tavsiyelerine uymak zorunda oldukları öğretilir. Çünkü meyhaneci ömrünü burada geçirmektedir. Kural ve tavsiyelerin hikmetlerini herkesten iyi bilir.

Meyhanelerin bir takım kuralları olduğu gibi tasavvuf dergahlarının da kendilerine has âdet ve erkanları vardır. Mürit dergahın usullerine ve kendisine yapılan telkinlere uymak zorundadır. Elest meclisinde görüp aşık olduğu ilk sevgiliye, masiva arasında ulaşmaya çalışan mürit, müridi sınavarak bir takım değerlendirmelerde bulunur. Bunun sonucu yapılan telkin ve tavsiyelere uymak zaruridir. Mürit buna uygun olarak yola devam eder.

Görüldüğü gibi bu beyitte de hem günlük hayata uygun, hem de tasavvuf anlayışına uygun yorum imkanı vardır. Hafız; dil ve kültüre hakimiyetini, bu ve benzer güçlü söyleyişlerle göstermiştir.

Merâ der menzil-i cânân çe emn ü ayş çûn her dem

Ceres feryâd mîdâred ki ber bendîd malmilhâ

“Sevgiliye giden yolun konaklarında nasıl istirahat edebilir, nasıl zevk ve safaya dalabilirim? Çan yükleri bağlayın diye feryâd edip durmaktadır.”

Dördüncü beyitte gördüğümüz; bir dönüş yolculuğundaki mola görüntüsüdür. Kahraman, burada da oldukça huzursuz ve heyecanlıdır. Kervanı kaçırmaktan korkmaktadır. Dalgınlıkla kervanı kaçırarak olsa, yolculuğu tek başına tamamlaması mümkün değildir. Bu sebeple, heyecanla içerisinde kervanın hareketini ikaz edecek zili beklemektedir.

Hafız, gözlerimizin önünde canlı tablolar oluşturmaktadır. Kişiler bu tabloya tedirgin yolcu psikolojileriyle girmişlerdir. Bu durum, hâlin anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır.

Yaşadığımız dünyayla ilgili olarak yaptığımız bu değerlendirme yanında, tasavvufi düşünceyi de ifade edecek bir yorumlama mümkündür. Yukarıda bahsedildiği üzere, müridin tuttuğu yolda seviye kazanarak ilerlemesi, çeşitli merhaleleri başarıya aşmasına bağlıdır.

Bu durum, sözlü sınav veya mülakat sonucunu bekleyen insanların halinde görmek mümkündür. Yetkilinin ağzından çıkacak bir söz, vereceği bir işaret kişinin geleceğini belirleyecektir. Sevindirici bir işaret, gayeye ulaşma yolunda bir menzil daha kazanmadır. Sevindirici haberi alıncaya kadar müridin yaşadığı ümit-korku dolu heyecanı ifade etmek zordur. Bazı duygular ancak yaşanır, ifade edilemez. Bu korku ve heyecanlı bekleme de bu tür duygulardandır. Bu duygu, müridin vereceği işaretle yerini tatlı bir huzura veya hüzne bırakacaktır.

Şeb-i târik ü bîm-i mevc ü girdâbî çünîn hâyıl

Kucâ dânenîd hâl-i mâ sebük-bârân-ı sâhilhâ

“Kapkaranlık bir gece... Dalga korkusu ve bu derece dehşetli bir girdap. Sâhilde rahat rahat yolculuk eden(hafif yüklü)ler bizim halimizi nereden bilecekler?”

Beşinci beyitte verilen tablo, konuya uygun bir fon üzerindedir. Tabloya hakim olan renk karadır. Bu renk üzüntü ve korkuyu temsil etmektedir. Bu koyu renk atmosferinde verilen girdaplı ve dalgalı deniz, korku ve heyecanı arttıran unsurlardır. Tabloda güç şartlar altında, yok olma korkusuyla kıyıya ulaşmaya çalışanlar yanında, kıyıda, onların bu durumunu rahat bir şekilde seyredenler de görülür. İki grubun durum ve duyguları birbirinden uzaktır. Sahilde olanların, ölüm korkusu yaşayanların hallerini, duygularını, anlamayacakları gösterilmiştir. Bu duygu da yaşanmadan anlaşılacak duygulardandır.

Aynı tabloya tasavvufi açıdan bakacak olursak, şu yoruma varmak mümkündür.

Müridin tuttuğu yol, insanı heba edecek tehlikelerle doludur. Müridler kıyıya ulaşma konusunda ağır bir yükün altına girmişlerdir. Bu yolda olmayanlar çekilen sıkıntıları ve yükün ağırlığını tasavvur edemezler. Masiva arasında ona kavuşma uğruna çekilen sıkıntılar müşahhas bir tablo olarak sunulmuştur.

Heme kârem zi hod kâmî be-bed-nâmî keşîd âhir

Nihân key mâned ân râzî kezû sâzend mahfilhâ

“Sevgilinin muradını gözetmeden kendi isteğime uyup yaptığım her iş, beni(m adımlı rezil) rüsva edip gitti ve nihayet adım kötüye çıktı. Zaten meclislerde söylenip duran sır nasıl olur da gizli kalır?”

Altıncı beyitte görülen tabloda bir mecnun tipiyle karşılaşırız. Cinnetin belirtisi, normal dışı davranışlardır. Kişiyi bu duruma düşüren de çoğu zaman aşktır. Her mahfilde aşkın içine düştüğü gizli sevdâ konuşulur. Mecnunun hali perişan bir vaziyettedir. Onun bu halini görenler de aralarında, gizliden gizliye ondan bahsederler.

Aynı tablo için tasavvufi yorumu yapmak mümkündür. Kişi kendi isteğiyle bir tarikata girer. Muhabbetü'l-lah arttıkça masıvadan uzaklaşmaya başlar, buna bağlı olarak artan cezbe, müridin davranışlarını anormal hale getirir. Bu dışa vuran davranış değişikliği aşkı sır olmaktan çıkarır.

Divan şairleri teknik olarak, genellikle manzumelerinin sonunda kendi şiirlerini överler. Bu beyitte de Hafız kendi şiirlerini övmüştür. Her mahfilde konuşulan Hafız'ın şiirleridir.

Huzûrî ger hemî vâhî ez u ğâyib me-şev Hâfız

Metâ mâ telkâ men tehvâ da ı'd-dünyâ ve ehmilhâ

“(Ey) Hâfız, dâimî bir huzura ermek, sevgiliye kavuşmak istiyorsan ondan gâfil olma! Sevdiğine ulaştınca da artık dünyayı bırak! Âlemi terk et!”

Gazelin son beyiti şekil ve anlam itibarıyla, ilk beyitle yakından ilgilidir. Her iki beyitte birer Arapça mısra vardır. Elif her iki Arapça mısra da aliterasyonu meydana getiren sestir. İlk beyitin bir seslenme cümlesi oluşturmasına karşılık, son beyit bir şart cümlesi niteliğindedir. Son beyitin ilk mısrası şart ikinci mısrası buna cevap teşkil etmektedir.

Makta beyit tasavvufi açıdan da anlamlıdır. Elest meclisinde görülen ilk sevgiliye dönüş için önerilen çözüm dünyayı, masıvayı terk etmektir. Yunus Emre'ye atfedilen *Derdi dünya olanın, dünya kadar derdi vardır* sözü bu meyandadır. Bu bağlamda dünyada huzur arayanlar, dünyanın iş ve dertlerini bırakarak Hafız'ın şiirleriyle huzur bulabilirler. Şiirin bütün beyitlerinde değişen tablolara karşılık, O'na ulaşma mücadelesi veren kişi ve içinde bulunduğu ruh halinin değişmediği görülür. Kişinin arzusuna kavuşma yolundaki korku ve heyecanına bağlı huzursuzluk, bütün gazeli kaplamıştır. Hafız'a göre bu korku ve heyecan, insan dünyayı terk etmedikçe bitmeyecektir.

Gazelin matla ve makta beyitlerinde görülen iki Arapça mısra bir beyit olarak ele alındığında:

Elâ yâ eyyühe's-sâkî edir ke'sen ve nâvilhâ

Metâ mâ telkâ men tehvâ da ı'd-dünyâ ve ehmilhâ

“*Ey sâkî kadehi doldur herkese ve bana sun. O'na ulaştığın zaman da artık dünyayı bırak, (dünyayı terk et ve) ihmal etme!*”

Şeklinde bir ifadeye dönüşmektedir. Gazele şekilsel bir bütünlük içerisinde bakılacak olursa:

Elâ yâ eyyühe's-sâkî edir ke'sen ve nâvilhâ (Matla Beyit I. mısra Arapça)

..... (Farsça beyitler)

..... (Farsça beyitler)

Metâ mâ telkâ men tehvâ da ı'd-dünyâ ve ehmilhâ (Makta Beyit II. mısra Arapça)

Taştir mantığıyla yazılmış bir mülemma görünümündedir. Gazel bu konu ve şekil özelliğiyle birlikte değerlendirildiğinde kendine özgü bir kompozisyona sahip olduğu görülmektedir. Gazelin girişi, gelişmesi ve sonuç bölümleri vardır. Mülemma olan matla beyit giriş, yine mülemma olan makta beyit sonuç, aradaki Farsça yazılmış beş beyit ise gelişme bölümü gibidir. Matla ve maktan iki Arapça mısra arasında Farsça olarak yer alan beyitlerde ifade edilen konu ve mazmunlar olayı detaylandıran bir niteliktedir. Matla beytin Arapça mısrasında şair muhabtâba şöyle yakarır: *Ey Sâkî! Şarap kadehini dolaştır ve onu bana sun! Sâkî bu isteğe cevap olarak; makta beytin Arapça ikinci mısrasında şöyle cevap verir: Sevdiğine ulaştınca da artık dünyayı bırak! Âlemi terk et!*

TARTIŞMA VE SONUÇ

Klâsik edebiyatı nazım şekillerinden Hafız'a ait bir gazel günümüz diliyle değerlendirilmiştir. Günümüzde alt yapı donanımı olan pek çok metin şerhi anlayışı mevcuttur. Modern ve klâsik yaklaşımların birlikte kullandığı yöntemlerin sadece şiiri açıklamadığı, şiirin arka planı ve sanat eserinin olduğu sosyolojik ve psikolojik zemin gibi şiiri oluşturan etmenlerin hepsinin birlikte görülmesini sağladığı da bilinmektedir. Bu çalışma ile *hâsılın husûlü, mahsulün tahsili iledir* diyerek klâsik Türk edebiyatı metinlerinde modern ile geleneksel şerh anlayışının birlikte uygulanması durumunda, sanat eserinin daha kapsamlı ortaya konabileceği değerlendirilmiştir.

KAYNAKÇA:

- Morkoç, Y. (1994). *Sûdî-i bosnavî'nin şerh-i dîvân-ı Hâfız'ı*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Pala, İ. (1989). *Ansiklopedik divan şiiri sözlüğü* (Cilt:1). Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Ritter, H. (1977). *Hâfız*, (C.5/1), İslam Ansiklopedisi. İstanbul: MEB Yayınları.
- Şirâzî, (1992). *Hâfız divânı*. Gölpinarlı, A. (Çvr.). İstanbul: MEB Yayınları.
- Uludağ, S. (1991). *Tasavvuf terimleri sözlüğü*, İstanbul: MEB Yayınları.
- Yazıcı, T. (1997). *Hâfız-ı Şirâzî*, (Cilt: 15), *Tdv İslâm Ansiklopedisi*. İstanbul: MEB Yayınları.

EXTENDED ABSTRACT

As it is known, one of the important subjects of our literature is the question of understanding and explaining a poem. The lack of a common approach and method, especially in text evaluation and explanation, has led many researchers to search for new ones. While some of today's literary exploration studies continue in the style of traditional text annotation along the line of Ali Nihat Tarlan, some of them are the text annotation studies made in the style of Mehmet Kaplan by using today's literary theories. From the theories of approach to various texts, it is seen that the problem is basically in a dilemma called traditional and modern. However, in the context of classical literature, studies close to the method of modern text analysis have not become widespread enough. For this reason, a commentary method an, which uses traditional and modern commentary approaches in classical Turkish literature text commentary studies, could not be established.

The change and renewal in Turkish social life after the Tanzimat period has developed and spread over time and has been effective in all areas of society. This current which affects the society in almost every field has been welcomed in one part of the society and has caused the formation and development of the reflex to resist change in some part of the society. One of the innovations brought by Westernization to our society is that it can lead to ongoing social debates and polarizations in the context of the innovative-traditionalist emerging in the social, political and cultural sense. While it is observed that the debates on the axis of old-new or traditional-modern which started in literature during the Tanzimat period have continued until today, it is possible to say that the intensity of the debates on art-literature is high.

As it is known, the works of understanding and explaining the text in the traditional structure have been called as *commentary*. Commentary in the dictionaries in general, explanation, separation, disclosure, is a word that means clear explanation. As a term, it is called a book written by explaining the phrase of a book word by word. It has been created as a product of an effort to understand and explain religious texts more accurately.

Hafiz-i Shirazi is one of the important Iranian poets who influenced the poets of Classical Turkish Literature. XIV. The poet who lived in the 16th century (Ö.1390) did not lose anything after his death. Hâfiz was one of the most popular poets in Islamic geography. His superior ability to say poems with a depth of meaning has been one of the reasons why people in every pasture are loved. After the death of Hâfiz-ı Şîrâzî, around 400 ghazals were brought together by his lovers and his famous divan was formed. Hâfiz Divanı was taught in Ottoman and Iranian madrasas for centuries and many commentaries were written on it. With these qualities, Hafiz Divanı has been read and loved by every segment. Although he uses occasional mythical style in his ghazals, “rindâne” style has been his characteristic. The most important feature of this style is that it reflects the philosophy of a wise and virtuous person who lives like one of the people among the people even though it is full of knowledge and wisdom, who live in their hearts regardless of the rumors and criticisms of the people. Rind is a perfect person who knows that everything has occurred according to divine appreciation because he has attained the authority of conscience, that he consents and puts his trust in, and that he does not remain in the way but grasps the essence of religion. Rind tolerates pain-sweet, good-evil. Sadness and joy are met the same on his floor. He's not happy to find it, he's not upset about losing. According to Rind, the world has no value as a stamp. Knows the knowledge of knowledge, the foundation is battı. He knows that he will account for what he has done, but does not change his life with the account and fear of the hereafter. He is a person who thinks of goodness for everyone inside and outside. Because of Rind's depth of meaning and expansions, almost every classical literary poet considered himself a rind. Hafiz-ı Shirazî, in accordance with the general philosophy of poetry, followed a path that would satisfy the feelings and thoughts of people from every thought in this ghazal. Gazel gives the opportunity to comment in accordance with the thoughts and expectations of every reader. Hafiz's vocabulary used in ghazals was chosen to not only meet daily life, but also to evoke the idea of Sufism. Hâfiz Divanı was translated into Turkish by Abdülbaki Gölpınarlı as a prophet. “One of the most important reasons for his fame is that his language is plain, monopoly and terse.” He is one of the best poets who use Persian as a poetic language. Before him, ell Ghazals are considered to be the most advanced examples of his kind in Persian literature because all the masters who sing ghazal have gathered their merits. ”Hafiz ghazals poured their feelings and thoughts into a unique style. Although the subjects covered in the ghazals are generally the common subjects of the ghazal, “the ghetto of ghazals is superior to the poets of other poets in terms of the vitality of emotions and the lack of hashtiat compiled to comply with the poet and the teller. Hâfiz's poems, which were given the title of â Lisâne'l-ğayb üzere to meet the language and style together, spread over a wide geography. This language saving gives the opportunity to extend the meaning frame of couplets. One of the reasons that Hâfiz's poems are loved is that every person who reads the poem finds the traces of his own life in the poem. Hafiz, in all couplets of this gazel, has given the problems suffered by a person who has fallen in love in almost every period, with the psychology and language of a living human being. Almost all poets like Mevlana, Yunus Emre and Fuzûl listed love and therefore love at the beginning of the virtues that make human beings human. In this study, an ode of Hafiz, one of the classical verse forms of classical literature, was evaluated in today's language. Today, there are many text commentaries with infrastructure. It is also known that the methods used by modern and classical approaches can not only explain poetry, but also the factors that make up poetry such as the background of the poem and the sociological and psychological ground where the work of art is formed. In this study, it has been evaluated that if the understanding of modern and traditional annotation is applied together in classical Turkish literature texts, the work of art can be put forward more comprehensively by saying hus the product of production is with the collection of the crop.