ÇAĞDAŞ EĞİTİM

CONTEMPORARY EDUCATION JOURNAL

AYLIK EĞİTİM – ÖĞRETİM DERGİSİ

YIL/YEAR: 33 SAYI/ISSUE: 357
EKİM/OCTOBER 2008



Öğretmenler;

Hiçbir Zaman Unutmayın ki,

Cumhuriyet Sizden Fikri Hür,

Vicdanı Hür Nesiller İster.

25 Ağustos 1924
Mustafa Kemal
ATATÜRK

Kazım Karabekir Caddesi Öğün Han 40/85 06060 Ulus/ANKARA
Tlf: +90 0312 311 53 77 Fax: +90 0312 312 38 95
www.cagdasegitim.org

ÇAĞDAŞ EĞİTİM DERGİSİ / *CONTEMPORARY EDUCATION JOURNAL*
Ayda Bir Yayımlanan HAKEMLİ dergi olup
TÜBİTAK/ULAKBİM SOSYAL BİLİMLER VERİ TABANI ve EBSCO Host INFORMATION SERVICES VERİ TABANLARINDA İNDEXLENMEKTEDİR
Review Journal
This journal is Indexed ULAKBİM National and EBSCO Host Database Index
*
Sahibi/*Owner*
Hüseyin Hüsnü TEKIŞIK
*
Genel Yayın Koordinatörü ve Sorumlu
Yazı İşleri Müdürü/*Publication Manager*
Betül TEKIŞIK TURAN
*
Yayın Yönetmeni ve Yazı İşleri Müdürü/
Publication Editör
M. Işık TEKIŞIK TANIŞ
*
Danışma Kurulu/*İnformation Board*
Hüseyin Hüsnü TEKIŞIK
Prof. Dr. Yaşar BAYKUL
Prof. Dr. Saim KAPTAN
Prof. Dr. Galip KARAGÖZOĞLU
Prof. Dr. M. Feyzi ÖZ
Prof. Dr. Fersun PAYKOÇ
Prof. Dr. S. İlhan SEZGİN
Cavit BİNBAŞIOĞLU
*
Hakem Kurulu/*Review Board*

Prof. Dr. Salih AKKAŞ (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Buket AKKOYUNLU (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Ayhan AYDIN (Osmangazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Yahya AKYÜZ (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Neriman ARAL (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Hüseyin BAŞAR (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Nevzat BATTAL (İnönü Üniversitesi)
Prof. Dr. Gülen BARAN (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Yaşar BAYKUL (Yeditepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Ayşe ÇAKIR İLHAN (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Gıyasettin DEMİRHAN (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Müfit GÖMLEKSİZ (Ege Üniversitesi)
Prof. Dr. Dilek GÖZÜTOK (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Figen GÜRSOY (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Fitnat KAPTAN (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Yılmaz KAPTAN (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Yüksel KAVAK (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Cahit KAVCAR (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Nizamettin KOÇ (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Hasan PEKMEZCİ (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Hasan ŞİMŞEK (ODTÜ)
Prof. Dr. Fulya TEMEL (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Belma TUĞRUL (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Ali YILDIRIM (ODTÜ)
Doç. Dr. Sadegül AKBABA (Başkent Üniversitesi)
Doç. Dr. Ayşe AKSOY (Gazi Üniversitesi)
Doç. Dr. Jale ÇAKIROĞLU (ODTÜ)
Doç. Dr. Semra ERKAN (Hacettepe Üniversitesi)
Doç. Dr. İsmail GÜVEN (Ankara Üniversitesi)
Doç. Dr. Kasım KARATAŞ (Hacettepe Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Burcu ALBAYRAK (Hacettepe Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Oylum AKKUŞ (Hacettepe Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. M. Metin ARSLAN (Kırıkkale Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Cem BABADOĞAN (Ankara Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Sinan ERTEN (Hacettepe Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Erten GÖKÇE (Ankara Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Feyyat GÖKÇE (Uludağ Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Adalet KANDIR (Gazi Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Ömer KUTLU (Ankara Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. R. Sürhat MÜNİROĞLU (Ankara Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Ali Ekber ŞAHİN (Hacettepe Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Banu YANGIN (Hacettepe Üniversitesi)
*
357. Sayıdaki Hakemler
Prof. Dr. Neriman ARAL (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Gülen BARAN (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Figen GÜRSOY (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Fitnat KAPTAN (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Yüksel KAVAK (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Cahit KAVCAR (Ankara Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Mukaddes ERDEM (Hacettepe Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Banu YANGIN (Hacettepe Üniversitesi)

EKİM/*OCTOBER* 2008 - 357
İÇİNDEKİLER/*CONTENT*

www.cagdasegitim.org info@cagdasegitim.org

Hüseyin Hüsnü TEKIŞIK 1
Millî Eğitim Bakanı Sayın Hüseyin Çelik'e Açık Mektup: Doğu Ve Güneydoğu Anadolu'da Eğitim Sorunları Ve Çözümü

Semra ERKAN
Yeter KAPLAN.....9
Lösemili Çocuk Annelerinin Çocuklarını Kabul - Red Algılarının İncelenmesi

A Study On The Acceptance – Rejection Perceptions Of Mothers Of Leukemic Children

Ali Fuat ARICI
Suat UNGAN 19
Konu Seçiminin Yazma Becerisine Etkisi

The Effect Of Selecting Topics On Writing Skills

Hilal KAZU
Etem YEŞİLYURT 25
Öğretmenlerin Öğretim Araçlarını Kullanım Düzeyleri

Teachers' Usage Levels Instructional Materials

Erhan DURUKAN.....34
İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarındaki Şiirler Ve Manzum Eserler Üzerine Bir İnceleme

A Study On Poems And Verses In The Middle School Turkish Language Textbooks

Bizden Haberler (News) 42
Hüseyin Hüsnü Tekışık'a Üçüncü Defa Fahri Bilim Doktoru Unvanı Verildi

Çağdaş Eğitim Dergisi 33. Yılını Sürdürürken... (Yayın İlkeleri).....45

Basım Yeri/*Printing*
EVREN YAYINCILIK VE BASIM SAN. TİC. AŞ
Basım Sanayii ve Ticaret AŞ Veb Ofset Tesisleri Tel.: 0312 484 05 05 (4 hat) Belgeç: 0312 484 04 04
İdare Merkezi/*Address*
Kâzım Karabekir Cad. Öğün Han No: 40/85 06060 Ulus/ANKARA Tel.: 0312 311 53 77 Belgeç: 0312 312 38 95
Yayın Türü/*Publication Type*
Yerel
Basım Tarihi/*Printing Date*
21 Kasım 2008
Abone Şartları/*Subscription Condition*
1 Ocak 2008 tarihinden itibaren yurtiçi yıllık abone bedeli 40 YTL yurtdışı yıllık abone bedeli 35$ veya karşılığı.

Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazılarla ilgili tüm sorumluluk yazarlarına aittir.

ISSN 1300-249X

Çağdaş Eğitim Dergisi; öğretmenlerin ve eğitim yöneticilerinin başlıca sorunlarını dile getirmek ve çözüm yollarını araştırıp önermek; eğitimdeki en son gelişmeleri meslektaşları ile paylaşmak ve öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerine yardımcı olmak; eğitimde yeni yayınları tanıtmak; eğitim olaylarını özetlemek ve eğitim haberlerini sunmak amacıyla eğitim bilimleri alanında uygulamacı ve akademisyenler tarafından üretilen bilimsel ve orijinal yazılarla sürekli gelişen **hakemli** bir dergidir. Çağdaş Eğitim Dergisi'nde özgün araştırma makalelerine, okuyucu mektuplarına, eğitim ile ilgili yeni eğitsel araç gereçlerin tanıtımına yer verilmekte, uygulama ile kuram arasında etkili, sağlıklı bir bütünlük sağlanmaya çalışılmaktadır.

OKUYUCULARIMIZIN VE ABONELERİMİZİN DİKKATİNE

Çağdaş Eğitim Dergisi'nin son günlerde aldığımız duyumlara göre bazı dağıtıcı firmalar tarafından abone kaydı alındığı öğrenilmiştir. Bu durum dergimizin bilgisi dışında yapılmıştır. Kayıtlarını bu şekilde yapan abonelerimizin en kısa sürede tarafımıza bilgi vererek ilgili kurumlarla bağlantıya geçmeleri gerekmektedir. Dergimizin hiç bir kurum ve kuruluş vasıtasıyla basımı, dağıtımı, satışı, abone kaydı yapılmamaktadır. Hiç bir firmaya bu konuda yetki verilmemiştir.

Dergimize abone olmak isteyenlerin **Ocak 2008** tarihi itibarıyla **258830** numaralı posta çeki hesabına **40 (kırk) YTL** yatırarak, posta çeki alındısı ve açık adreslerini **0–312–3123895** numaralı faksa veya

Çağdaş Eğitim Dergisi

Kazım Karabekir Caddesi Öğün Han Nu.: 40/85

06060 Ulus-ANKARA

adresine gönderdikleri takdirde abone kayıtları yapılır. Abonelik sistemi abonelik ücreti yatırıldığı aydan itibaren başlayıp bir sene (11 sayı) dir. Eski sayıların istenmemesi rica olunur. Firmamız dışında başka firmalar aracılığı ile abonelik işleminin tarafımızca hiçbir geçerliliği yoktur. Değerli okur ve abonelerimizi mağduriyetlerini engellemek için bu konuda göstereceğiniz duyarlılığa teşekkür eder, başarılar dileriz.

MİLLÎ EĞİTİM BAKANI
SAYIN HÜSEYİN ÇELİK'E
AÇIK MEKTUP:

DOĞU VE GÜNEYDOĞU ANADOLU'DA EĞİTİM SORUNLARI VE ÇÖZÜMÜ

Hüseyin Hüsnü TEKIŞIK

Sayın Bakan,

Size bu açık mektubu yazan 60 yıllık bir eğitimcidir. Ki bu eğitimci:

- Karadeniz Bölgesi'nin Giresun ilinde doğdu ve büyüdü. 1948 yılında öğretmen okulundan mezun olunca, atanma dilekçesinde **"İstediği il"** sorusunun karşısına hiç tereddütsüz **"Vatanımda bayrağımın dalgalandığı her yer."** diye yazdı!..

- Bingöl'ün Karlıova ilçesi **Bahçeköyü**'ne atanınca, Millî Eğitim Bakanlığı'nın armağan ettiği Atatürk'ün **"Nutku"**nu ve bir de **bayrak** koyup bavuluna, sevine sevine düştü Bingöl yollarına, 20 yaşında idealist bir öğretmen olarak!..

- Murat ırmağını **"salla"** geçip 84 kilometrelik yolu karda tipide yürüyerek ulaştı Bahçeköyü'ne…

- Okul olarak karşılaştığı **"samanlığı"** dershane haline getirip iki yıl öğretmenlik yaptı orada…

- Kırk hanelik köy durumunda olan Karlıova'da da, 70 m^2'lik tahta barakayı dört yıl okul olarak kullandı. Ve öğretmen meslek kitaplarını burada yazmaya başladı!..

- Bahçeköyünde ve Karlıova'da geçen altı yıllık görevinde, Millî Eğitim Bakanlığı Müdürler Komisyonunun 19.4.1955 tarih ve 405, 1-114 sayılı kararı ile **"üstün başarılı"** sayıldı.

- Doğu ve Güneydoğu Anadolu'da çocukların, nasıl okul ve okuma özlemi çektiğine ve öğretmen beklediğine, görev yaptığı bu altı yılı için de üzülerek tanık oldu!..

Bu özlem ve bekleyişin giderilmesine biraz da olsa katkıda bulunmak ve bu konuda hayırseverlere de örnek olma amacıyla, yazdığı kitapların kazancı ile **Hakkari, Van, Siirt, Diyarbakır, Bingöl, Erzincan, Giresun, Samsun, Amasya, Ankara, Aksaray, Mersin** ve **Edirne** illerinde 21 okul ve eğitim kurumu yaptırıp Millî Eğitim Bakanlığına bağışladı!..

Sayın Çelik,

- Emekli olduktan sonra da millî eğitimimiz, sorunlarının çözümüne ve **"çağdaş"** bir sisteme kavuşturulmasına yardımcı olmak amacıyla; **"Tekışık Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı"**nı kuran, **"Çağdaş Eğitim"** dergisini 33 yıldan beri yayınlayan, 80 yaşında dahi millî eğitimin sorunlarını ve çözüm önerilerini düşünüp yazan ve bunları Çağdaş Eğitim Dergisi'nde yayınlayan, bu konuda ulusal sempozyumlar düzenlenmesini sağlayan 60 yıllık bir eğitimcidir size bu açık mektubu yazan!..

Sayın Bakan, siz de:

- 1959 yılında Doğu Anadolu'nun Van ili Gürpınar ilçesinde doğup büyüdünüz. Belki de, Doğu ve Güneydoğu Anadolu'nun bugünkü çocukları gibi okul, okuma özlemi çektiniz. Ve öğretmen yolu beklediniz!..

- Şansınız yardım etti okudunuz. Öğretmen ve Van Yüzüncü Yıl Üniversitesinde öğretim elemanı oldunuz.

- 21. Ve 22. Dönemlerde Van milletvekili seçildiniz. 58. Hükûmette Kültür Bakanlığı yaptınız. 23. Dönemde yine Van milletvekili oldunuz. 59. Ve 60. hükûmetlerde **Millî Eğitim Bakanlığı görevini yürütüyorsunuz!..**

- 1970'li yıllardan beri bir türlü çözümlenmeyen eğitim sorunlarının **"MİLLÎ YETİM"** durumuna getirdiği **"Millî Eğitimi bu durumdan ve sorunlardan kurtarma görev ve sorumluluğunu, 5 yıl ve 8 aydan beri taşıyorsunuz!..**

- 1970'li yılardan beri millî eğitimin en önemli temel sorunu, yurdumuzun her yerinde seve seve çalışacak idealist öğretmen ve eğitim yöneticisi yetirilmesi ve istihdamı sorunudur!..

1978'de eğitim enstitülerindeki anarşiyi önlemek bahanesiyle, 76 bin öğretmen adayına 40 günde öğretmenlik diploması verildi. Mektupla öğretim yöntemiyle de 40 bin kişi öğretmenlik diploması aldı.

Eğitim fakülteleri; öğretim elemanı, ders programı ve diğer alt yapı yetersizliği nedeniyle istenen kalitede ve sayıda öğretmen yetiştiremedi.

Millî Eğitim Bakanlığı, 1990'lı yıllarda ve sonrasında, öğretmen ihtiyacını karşılamak için, öğretmenlik formasyonu bulunmayan 433 kaynaktan 150 binden çok üniversite mezununu, eğitimin temeli olan ilköğretimde sınıf öğretmenliğine atadı!

Milli Eğitim Bakanlığı, bütün bu öğretmenlerin hizmet içi eğitimini de sağlayamadı. Ve hizmet öncesi, hizmet içi öğretmen yetiştirme sorunu 1970'lerden beri çözümlenemedi.[1]

1970'li yıllarda ve sonrasında iktidara gelen partiler (sizin partiniz de dahil); ilgili yönetmelikleri sık sık değiştirerek, milli eğitime başarısı ile hizmet edecek yetenekli,

[1] *"Öğretmen Yetiştirme Sorunu ve Çözümü" konusu, Çağdaş Eğitim Dergisi'nin 351. (2008 Mart) sayısında detaylı olarak ele alınmıştır.*

kıdemli ve deneyimli eğitimcileri değil, iktidar partisine hizmet edecek partizan kimseleri yönetici olarak atamaya başladı. Ve bundan sonra, iktidarları değiştikçe Talim ve Terbiye Kurulundan okul müdürlerine kadar bütün yöneticiler ve eğitimciler değiştirilmeye başlandı. Ve böylece milli eğitim amacından saptırıp bugünkü duruma getirildi!..

2004 yılında bir gazetenin[2]; Lise Giriş Sınavı (LGS) ve Üniversite Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) sonuçlarında son sıralarda yer alan illerdeki eğitim sorunlarının yerinde incelemesi sonucunda:

- Doğu ve Güneydoğu illerine atanan öğretmenlerin stajyer olduğu, buralarda çalışmak istemedikleri için politikacıların, bürokratların baskıları, tanıdık doktorlardan alınan sağlık raporları, anlaşmalı (hileli evlilik vb. nedenlerle başka bölgelere tayinlerini çıkarttıkları; Ardahan'a bir yıl içinde atanan 900 öğretmenin 450'sinin bu şekilde tayinini çıkarıp gittiği. Öğretmenlerin devamlı tayininin çıkması ve yenilerinin geç gelmesi nedeniyle derslerin büyük çoğunluğunun boş geçtiği; devamlı tayin bekleyen öğretmenlerin genellikle derslere özen göstermediği gerçeklerini ortaya çıkarmıştır.

Yine 2004 yılında:

- Van'ın Ağatlı Köyü'nde öğrenciler okulda toplanıp **"Hadi gel öğretmenim"** diye pankart yazarak tatilden dönmeyen öğretmenlerini beklemişlerdir. *(Milliyet, 17.9.2004, s. 1)*
- Erzurum'un Molladavut Köyü'de 180 öğrenciye bir öğretmen ders vermek zorunda kalmıştır. *(Radikal, 29.9.2004, s. 3)*
- Hakkari'de veliler, sivil toplum örgütleri öğrenciler toplanıp **"ilimize öğretmen istiyoruz!.**. pankartlarıyla, öğretmensiz eğitime isyan etmişlerdir. *(Radikal 26.8.2004, s.5)*

Hakkâri'de ilk defa eğitim şurası toplanmış ve İl Millî Eğitim Müdürü Abdulhekim Turgut "Bizim en önemli sorunumuz öğretmen açığı. Yeterli sayıda öğretmen gönderilmemesi nedeniyle öğrencilerimiz yetersiz kalıyor" diye yakınmıştır. (Radikal, 2.X.2004, s. 4)

Özellikle Doğu Anadolu il ve ilçe merkezlerinde çalışan öğretmenler, "Kış uzun ve çok soğuk, yakacak pahalı, kiralar 300 milyon, maaş yetmiyor. Öğretmen evi dışında vakit geçirecek hiçbir yer yok" diye yakınmışlardır.

Bütün bu durumları, **Çağdaş Eğitim Dergisi**'nin 2005 yılı Ocak (316) sayısında yazmış ve sonuç olarak da bu sorunların çözümüyle ilgili önerilerimizi sıralamıştık!..

Sayın Çelik,

5 yıl 7 aydan beri, bu ve benzeri eğitim sorunlarını çözme görev, yetki ve sorumluluğunu taşıyan Milli Eğitim Bakanısınız!..

Şimdi yıl 2008! Ardahan'da yine öğretmen sıkıntısı var. Doğu ve Güneydoğu Anadolu'nun diğer illerinin durumları da aynı ve okullar donanımsız!..

[2] *Radikal, 23.08.2004, s.1-6*

TÜBİTAK'ın desteklediği, Hacettepe Üniversitesi İstatistik Bölümü Öğretim Üyesi Prof. Dr. Hülya Çıngı koordinatörlüğünde yürütülen ve Doç. Dr. Cem Kadılar ile Kamu İhale Kurumundan Dr. Güler Koçberber'in araştırıcı olarak katıldığı, **"Türkiye genelin de ilk ve orta öğretim olanaklarının incelenmesi ve belirlenen aksaklıklara çözüm önerilerinin getirilmesi"** yle ilgili 2007 tarihli araştırma raporunun sonuçlarına göre;

Araştırma kapsamındaki toplam 923 ilçenin eğitim olanakları; 217 ilçede gelişmiş ve çok gelişmiş, 340 ilçede orta gelişmiş, 366 ilçede, gelişmemiş ve hiç gelişmemiş düzeydedir. (Araştırma Raporu sayfa 367)

Bütün ilçelerinde ilköğretim olanakları kötü durumda olan iller; Adıyaman, Ağrı, Batman, Bitlis, Diyarbakır, Gaziantep, Iğdır, Kahramanmaraş, Kars, Kilis, Mardin, Muş, Siirt, Şanlıurfa, Şırnak ve Van, ortaöğretim olanakları açısından ilçeleri geride kalan iller Ardahan, Muş ve Şırnak'tır.

Güneydoğu Anadolu Bölgesinde eğitim olanakları iyi olan hiçbir ilçe yoktur. Bölgedeki ilçelerin %97 si eğitim olanakları yönünde kötü durumdadır (A. R. S. 67)

Güneydoğu Anadolu Bölgesinde ilçelerinde %76'sında ortaöğretim olanakları kötü durumdadır. (A.R.S. 155)

Doğu Anadolu Bölgesindeki ilçelerin %75'i eğitim olanakları bakımından kötü durumdadır. (A.R.S.76)

Araştırmaya göre; Ağrı'da 1069 öğretmen, 800 derslik, Diyarbakır'da 790 öğretmen, 597 derslik, Erzurum'da 343 öğretmen ve 206 derslik, Hakkari'de 226 öğretmen, 173 derslik, Mardin de 446 öğretmen ve 404 derslik, Şanlıurfa da 2810 öğretmen ve 3243 derslik, Van da 1297 öğretmen ve 888 derslik açığı vardır. (A. R. S. 279)

Araştırma sonuçlarına göre; olanakları kötü olan okullardan; 65 000 öğretmen, 124 000 derslik, 78 000 bilgisayar, 5700 bilgisayar laboratuarı, 4518 fen laboratuarı, 6249 yabancı dil laboratuarı, 4096 kütüphaneye acil ihtiyaç vardır.

Bu öğretmen, derslik ve donanım ihtiyacı daha çok, gelişmemiş olan Doğu ve Güneydoğu okullarındadır.

Olanakları iyi olan okullardan da; 30583 öğretmen, 40000 bilgisayar, 21000 derslik, 4309 bilgisayar laboratuarı, 3067 fen laboratuarı, 132 yabancı dil laboratuarı ve 2590 kütüphane fazlası bulunuyor.

Araştırmaya göre okullara deneyimli idari personel atanmaması ve atamaların vekâlet şeklinde olması önemli bir sorundur. (A. R. S. 363)

SONUÇ VE ÖNERİLER

Ülkemizde okuma – yazma bilmeyenlerin oranı ülke ortalaması olara %10 civarındadır. Bu oran 7,5 milyon insanımızı kapsamakta olup bunun 6 milyonu kadındır. Okuma-yazma bilmeyenler Doğu Anadolu Bölgesi'nde %42, Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde

%50'dir. Güneydoğu'da okuma yazmayı bilmeyen ya da hiç Türkçe bilmeyen kadınların oranı %62'dir.

Okumaz-yazmazlık, bireyin gelişimini engelleyen önemli bir eğitim yoksulluğudur. Bu yoksulluk; sadece bireyin gelişimini değil, toplumun, bölgenin ve ülkenin de gelişimini engellemektedir.

Bir ülke ve bölgenin sosyal, kültürel ve ekonomik yönden kalkınmasında, halkın refah ve huzur içinde yaşamasında temel unsur eğitimdir. Eğitimde ise temel faktör öğretmendir.

Eğitim düzeyi düşük bir toplumda (bölgede) ekonomik kalkınmayı, huzur ve refahı sağlamak çok zor, hatta imkânsızdır. Çünkü bir yerde insana verilen eğitim neyse; kalkınma, huzur ve refah odur.

En kârlı ve garantili yatırım, eğitime yapılan yatırımdır. Bu yatırım zamanında yapılmaz, ihmal edilirse ilerde faturası çok yüksek olur. Nitekim Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinin bu konuda ihmal edilmesinin faturası devlete 1 (bir) trilyon dolara ve 40 bin cana mal olmuştur. Bu para ile 10 GAP bitirilir ve 4 milyon insana iş sağlanırdı. (Devlet Bakanı, Hükümet sözcüsü Cemil Çiçek'in açıklaması. Hürriyet 2.XI.2008, s. 25)

Onun için Ulu Önder Atatürk;

Kurtuluş Savaşında düşman Polatlı'ya gelip dayandığı sırada (16-21 Temmuz 1921) Ankara'da "Eğitim Kongresi"ni toplamış ve açılışta yaptığı konuşmada, **"Yüz yıllar süren derin bir umursamazlığın devlet yapısında açtığı yaraları sarmak için gerekli olan çabaların en büyüğünü hiç kuşkusuz eğitim alanında göstermek gerekir."**[1] diyor. Başka konuşmalarında da **"Hükümetlerin en önemli ve en esaslı görevi eğitim meselesidir."**[2] **"Eğitimdir ki bir milleti hür, bağımsız, şanlı ve yüce bir toplum halinde yaşatır veya bir milleti kölelik ve yoksulluğa terk eder."**[3] diyor.

Doğu ve Güneydoğu Anadolu'da huzur, refah ve kalkınmayı sağlamak, her şeyden önce bu bölgelerde bir millî eğitim seferberliğinin başlatılmasına ve başarıya ulaşmasına bağlıdır. Bu millî eğitim seferberliğinin başarıya ulaşması için:

1. Doğu ve Güneydoğu Anadolu'nun kalkınması, partiler üstü bir devlet politikasına göre araştırılıp plânlanmalı.

2. Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde millî eğitimi etkileyen sorunlar ve alınacak önlemler araştırılıp belirlenmeli.

Doğu ve Güneydoğu Anadolu'nun eğitim sorunlarının ülkemizin, diğer bölgelerinin eğitim sorunlarından bir dereceye kadar farklı olduğu göz önüne alınarak, bu iki bölgeyi kapsayacak bicimde bir "eğitim plânı" hazırlanıp derhal uygulamaya konulmalı.

3. Doğu Güneydoğu Anadolu bölgelerinde millî eğitimin amacına ulaşabilmesi için gerekli ödenek devlet bütçesinden özel olarak ayrılıp verilmeli.

[1] *Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri ç.II. s. 16*
[2] *Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri ç.I. s. 229*
[3] *Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri ç.II. s. 198*

Millî Eğitim Bakanlığı TRT ve basınla işbirliği yaparak etkili bir şekilde hayırseverleri bu bölgelerde okul yaptırmaya ve yardıma teşvik kampanyası başlatmalı.

4. Bölgede görev yapacak personele, bulunulan yerin mahrumiyet derecesine göre fazla maaş, ödenek, kıdem vb. imkânlar verilerek Doğu ve Güneydoğu Anadolu'da görev yapmak çok cazip hâle getirilmeli.

Doğu ve Güneydoğu illeri ile gelişmişlik düzeyi düşük ilçeler ve köyler, birçok bakımdan mahrumiyet ve yokluk içindedir. Bu iller, ilçeler ve köyler; doğal, sosyal, kültürel, ekonomik, geçim ortamı ve şartları bakımından diğer il, ilçe ve gelişmiş köylerden hayli farklı ve zor şartlar içindedir.

Bu farklı ve zor şartlarda görev yapacak öğretmenlere, yıllardan beri bu sütunlarda tekrar tekrar yazdığımız gibi cazip ve farklı bir ücret verilmesi ve zorunlu olan diğer imkânların bir an önce sağlanması gerekir. Bunun için:

1. Öğretmenlerin ve diğer eğitimcilerin, Doğu ve Güneydoğu illeri ile gelişmişlik düzeyi düşük ilçelerde ve köy okullarında görev yapmak istemeyişlerinin ve isteyenlerin de buralarda gereği gibi başarılı olamayışlarının nedenleri, Millî Eğitim Bakanlığınca araştırılıp belirlenmeli.

2. Doğu ve Güneydoğu illeri ile gelişmişlik düzeyi düşük ilçelerde ve tek öğretmenli köy okullarında öğretmenlik ve diğer eğitimcilik görevlerinin cazip hâle getirilmesi için neler yapılması gerektiği Bakanlıkça araştırılıp belirlenmeli.

3. Doğu ve Güneydoğu illeri ile Devlet Plânlama Teşkilatı verilerine göre gelişmişlik düzeyi düşük ilçelerde ve köy okullarında görev yapacak öğretmenlere, eğitim uzmanlarına, eğitim müfettişlerine ve eğitim yöneticilerine, bulunulan yerin mahrumiyet derecesine göre farklı bir ek ödeme yapılarak ve bazı imkânlar sağlanarak buralarda görev yapmak çok cazip hâle getirilmeli.

Bu amaçla Millî Eğitim Bakanlığının önceki yıllarda hazırladığı **"Bazı Hizmet Bölgelerinde Görev Yapan Öğretmenlere Ek Ödeme Yapılmasına İlişkin Yasa Taslağı"** çok yerinde bir girişimdir. Ancak bu taslak:

- Eğitim uzmanlarını, eğitim müfettişlerini ve eğitim yöneticilerini kapsayacak şekilde hazırlanmalı.
- Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerindeki illerin farklı mahrumiyet durumları dikkate alınarak, oralarda görev yapacak öğretmenlere ve diğer eğitimcilere farklı ödemeler yapılması gerekir. Bu ek ödemeler;

  Hakkâri, Şırnak, Ağrı, Ardahan, Iğdır, Van, Tunceli ve Bingöl illerinde 600 YTL

  Siirt, Bitlis, Batman, Diyarbakır, Adıyaman ve Muş illerinde 500 YTL

  Malatya, Elazığ, Sivas, Şanlıurfa, Erzurum, Erzincan, Bayburt, Gümüşhane illerinde 400 YTL.

Devlet Plânlama Teşkilatı verilerine göre gelişmişlik düzeyi düşük ilçelerde 350 YTL olabilir.

Hakkâri ile Malatya'ya, Sivas'a aynı ek ödenek verilirse, Hakkâri'ye, Ağrı'ya yine öğretmen gitmez.

- Bütün ülkede köy okullarında çalışmayı cazip hâle getirmek için, tek öğretmenli köy okullarında çalışan öğretmenlere 100 YTL köy hizmet tazminatı verilmeli.

Doğu ve Güneydoğu illerinde çalışmayı çok cazip hale getirmek ve deneyimli öğretmen ve eğitimcilerin görev yapmalarını sağlamak için, buralarda görev yapan, on yıl ve daha fazla kıdemi bulunan öğretmen ve diğer eğitimcilere, ek ödemeyle birlikte her hizmet yılı için **altı ay fazla kıdem** verilmeli.

5. İçinde bulunduğumuz 21. Yüzyıl Bilgi Çağıdır. Bilgi Çağının toplumu bilgi toplumudur. Bilgi toplumu; bilgiyi üreten, sorunlarını belirlemede ve çözmede bilgiyi kullanan toplumdur.

Bilgi toplumuna geçişte temel unsur eğitimdir. Eğitimde ise temel unsur, **"Alanında uzman olan, kendini mesleğinde devamlı yetiştiren lider öğretmendir."**

Milli Eğitim Bakanlığı bugün (Bilgi Çağında) Doğu ve Güneydoğu'daki ve Doğu Karadeniz'in iç kesimindeki okullara ve köylere alanında uzman olan lider öğretmen değil, stajyer öğretmen bile bulup gönderemiyor.

Öğretmenlik herkesin yapacağı basit bir iş değildir. Öğretmen olacak kimseler dikkatle seçilmesi, hizmet öncesinde özenle yetiştirilmesi gerekir.

Atatürk ve arkadaşları bu gerçeği bildikleri için, henüz Cumhuriyeti kurmadan Anadolu'da 20 öğretmen okulunu faaliyete geçirmişler. En değerli ve başarılı eğitimcileri bu okullara yönetici ve öğretmen olarak atamışlar. En yetenekli ve başarılı öğrencilerin itina ile seçilip bu okullara alınmasını ve ideal öğretmen kuşaklarının yetiştirilmesini sağlamışlardır.

Bugün milli eğitimimizin en önemli temel sorunun öğretmen olacak kimselerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimi konusudur. TBMM'nin öğretmenlik mesleğinin durumunu iyileştirmekle ilgili 10/1 esas numaralı 28 Nisan 1993 tarihli Meclis Araştırma Komisyonu Raporunda kurulması istenen "ÖĞRETMEN ÜNİVERSİTESİ" kurularak öğretmen yetiştirme sorunu temelden halledilmeli, yurdun her yerinde seve seve görev yapmak isteyen, en zor şartlarda dahi başarılı olma azim ve iradesine sahip üstün nitelikli öğretmenler yetiştirilmeli.

Doğu ve Güneydoğu Anadolu'da karşılaşılan eğitim sorunlarının başında buralarda görev yapacak öğretmenlerin bu bölgelerin ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte yetiştirilmemiş olması gelmektedir. Bu önemli sorunun çözümü için iki aşamalı bir öğretmen eğitim uygulamaya konulabilir. Derhal ve kısa vadede bu bölgeye gönderilecek öğretmenler, yöneticiler, müfettişler arasından itina ile seçilip **özel bir hizmet içi eğitimden** geçirildikten sonra bu bölgelerde görevlendirilmeli.

Başarısı denenmemiş, tecrübesiz ve stajyer personel kesinlikle bölgeye gönderilmemeli.

Uzun vadede ise Doğu ve Güneydoğu Anadolu'da görevlendirilmesi düşünülen öğretmen adayları eğitim fakültelerimizde **Özel Bir Program** çerçevesinde yetiştirilmeli ve bunların sadece okuma yazma öğreten bir eğitimci olarak değil, Türk Millî Eğitimini amaçlarına ulaştıracak ve ülkenin birliği ve bu bölgelerde bütünlüğünü sağlayacak bir **"Misyoner Öğretmen"** olarak yetiştirilmesi gerçekleştirilmeli.

5. Millî eğitim ve okul yöneticiliklerine yetenekli, deneyimli ve başarılı eğitimciler asaleten atanmalı.

6. Okuma çağı dışındaki kızların ve kadınların okuma yazma öğrenmeleri ve eğitimleri için "Gezici kurslar" açılmalı. Gezici kurslarda, özel olarak yetiştirilen bayan öğreticiler görevlendirilmeli.

7. Unutulmayan Millî Eğitim Bakanı Mustafa Necati'nin döneminde (1925-1928) olduğu gibi, Milli Eğitim Bakanlığı yetkililerinin, vali ve kaymakamların, il ve ilçe milli eğitim müdürlerinin, il ve ilçe ileri gelenlerinin, okul müdürleri, müfettiş ve deneyimli öğretmenlerin, öğretmen evi yöneticilerinin, köy muhtarları ve velilerin yeni atanan öğretmenlerle ve onların sorunlarıyla yakından ilgilenmeleri sağlanmalı.

8. İl ve ilçelerdeki öğretmen evleri ve etkinlikleri, öğretmenlerin her türlü ihtiyacına cevap verecek duruma getirilmeli. Öğretmen evlerinin zorunlu masrafları devlet tarafından karşılanmalı.

9. Bu il ve ilçelerde görev yapan öğretmen ve eğitimcilere lojman sağlanmalı veya yerel rayice göre ev kiraları devlet tarafından ödenmeli.

10. Bu il ve ilçelere atanan öğretmenlerin meslekî ve şahsî sorunlarıyla her an ilgilenecek ve onların hizmet içi eğitimlerine, görevlerinde başarılı olmalarına yardım edecek **geçici formatör** öğretmen veya 1940'lı yıllardaki **gezici başöğretmen** sistemi geliştirilip uygulanmalı.

11. Doğu ve Güneydoğu illeri ile gelişmişlik düzeyi düşük ilçelerde görev yapan öğretmen, eğitimci, eğitim yöneticisi ve müfettişlerin çocukları; öğretmen liselerine, Anadolu liselerine, yüksek öğretim kurumlarına ve yurtlara tercih puanı veya özel kontenjanla alınmalı. Bu çocuklara ayrıca devlet tarafından özel burs verilmeli.

12. Doğu ve Güneydoğu illeri ile gelişmişlik düzeyi düşük ilçelerde görev yapmak; istedikleri illere atanmada, yöneticilik görevi verilmede ve meslekte yükselmede birinci derecede tercih olmalıdır.

Sayın Bakan,

Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerindeki eğitim sorunlarının bir an önce çözümlenmesi gerekir. Bunun için, yukarıda belirtilen ve benzeri önlemlerle ilgili mevzuat değişiklikleri, daha çok zaman kaybetmeden süratle yapılmalı ve uygulamaya konmalıdır.

Saygı ve başarı dileklerimle…

Çağdaş Eğitim Dergisi, 2008, 33, (357): 9-18

LÖSEMİLİ ÇOCUK ANNELERİNİN ÇOCUKLARINI KABUL - RED ALGILARININ İNCELENMESİ

A STUDY ON THE ACCEPTANCE – REJECTION PERCEPTIONS OF MOTHERS OF LEUKEMIC CHILDREN

Semra ERKAN*

Yeter KAPLAN**

ÖZ

Bu araştırma; üç-on iki yaş lösemili çocuğu olan annelerin, hastalığın teşhis ve tedavi sürecinde çocuğunu kabul - red algılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara İl Merkezinde, 19'u SSK Çocuk Hastalıkları Eğitim Hastanesi ve 46'sı Dr. Sami Ulus Çocuk Hastanesinin Onkoloji ve Hematoloji Servislerinde hastalığın teşhis ve tedavi sürecinde üç-oniki yaş lösemili çocuğu olan annelerden seçkisiz olarak seçilen ve araştırmayı kabul eden 65 anne oluşturmuştur. Araştırma verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan "Çocuk Demografik Bilgi Formu", "Anne Demografik Bilgi Formu" ve Rohner ve arkadaşları(1980) tarafından geliştirilen "Ebeveyn Kabul-Red Ölçeği-Anne Formu (EKRÖ) kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen veriler Non-Parametrik Kruskal Wallis Varyans Analizi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları; annelerin çocuklarını kabul-red algılarının annelerin yaş, öğrenim düzeyi ve sahip oldukları çocuk sayısına göre farklılaşmadığını göstermiştir.

Anahtar sözcükler: *Lösemi, kronik hastalıklar, anne- kabul, anne- red,*

ABSTRACT

Th present study was conducted to investigate the effects of certain variables on the child acceptance and rejection perceptions of mothers with three to twelve year-old leukemic children throughout diagnosis and treatment. The study group comprised a total of 65 mothers selected without sampling who agreed to participate in the study. Nineteen of these mothers had three to twelve year-old children undergoing diagnosis and treatment in the SSK Children's Diseases Education Hospital in Ankara and 46 had children

** Doç. Dr. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi*
e-posta: erkansemra@yahoo.com
*** Uzman Tarhuncu Ahmet Paşa İlköğretim Okulu, Anasınıfı Öğretmeni*
e-posta: yeterkaplan@mynet.com

undergoing the same process in the Oncology and Hematology Department of Dr. Sami Ulus Children's Hospital, again in Ankara. Data was collected by using the "Child Demographic Information Form" and "Mother Demographic Information Form" designed by the researchers and the "Parental Acceptance-Rejection Scale -- Mother's Version" designed by Rohner et al. (1980). The data was analysed with Non-Parametric Kruskal Wallis Variance Analysis and the results revealed that mothers' acceptance and rejection perceptions did not vary with respect to age, educational level and the number of children they have.

Keywords: *Leukemia, chronic diseases, mother- acceptance, mother- rejection*

GİRİŞ

Kronik hastalıklar; aile yaşamını maddi, sosyal, duygusal, davranışsal ve bilişsel yönden etkileyen, toplumun önemli sağlık sorunlarından biridir. Özellikle kronik hastalıkların çocuklarda görülmesi durumunda ailede stres yaşandığı ve ebeveynlerin kendilerini güçsüz ve çaresiz hissettikleri belirlenmiştir (Kuru, 2000). Anne ve babalar için çocuklarına kronik hastalıklardan kanser tanısının konması zorlu bir dönemin başlangıcını oluşturmaktadır. Kanser tanısının çocuk ve ailesi üzerinde hem o anda oluşan hem de uzun süre devam eden etkisi vardır. Çocuklarının hastalıklarıyla baş etmeye çalışan ailelerde psikolojik sorunların yanında pek çok başka sorunların olması kaçınılmazdır (Babaroğlu, 2004). Uzun ve zorlu dönemlere giren anne ve babalar yoğun kaygı, depresyon ve umut ile umutsuzluğu bir arada yaşamaktadırlar (Gökeşmeoğlu, 1995). Kanser hastalığı aileyi; ekonomik, aile içi ilişkiler, roller, beklentiler, karı-koca ilişkileri, ailenin ortak amaçları yönünden etkilemekte, ailenin o güne kadar kurmuş olduğu ekonomik, ruhsal ve sosyal dengeyi sarsmaktadır (Peykerli, 1994).

Tıbbi kronik problemi olan çocukla birlikte yaşamaya, her ailenin vereceği tepki ve bu tepkinin şiddeti farklı olmaktadır. Anne babalar kendi kişiliklerine ve içinde bulundukları koşullara bağlı olarak hastalığa değişik tepkiler göstermekte ve bu tepkiler genellikle sırası ile şok, inkar, öfke, depresyon, kabul etme aşamalarından geçmektedir (Bekdemir, 1996). Ailede ilk kriz atlatıldıktan sonra, çocuğun günlük bakımını genellikle anne üstlenmektedir. Araştırmalar (Billins ve Moss, 1984; Hersh ve Wiener, 1993; Noh-Speechley, 1992; Sawyer, 1993) ebeveynlerin psikolojik çöküntü depresyon ve kaygı düzeylerinin cinsiyete göre değiştiğini göstermektedir (Akt. Babaroğlu, 2004). Bu çalışmalarda her ne kadar farklar istatistiksel olarak önemli değilse de, annelerin babalardan daha fazla stres içinde olduğu ve kaygı konusunda da annelerin babalardan daha yüksek puan aldıkları görülmektedir. Birçok kültürde, erkekler problem çözücü olarak görülürken, kadınlar duygusal, bağımlı, yardıma ihtiyaçları olan kişiler olarak tanımlanırlar. Kadınlar olayları erkeklere göre daha kontrol edilemez olarak değerlendirmektedir. Çocuklarına tanı konulduktan bir sene sonra annelerin uykusuzluk ve kaygı problemlerinin azalmasına karşın, depresyonda belirgin bir artış olduğu izlenmiştir (Akt. Babaroğlu, 2004).

Çocuğun günlük bakım ve onun hastaneye götürülmesi gibi sorumlulukları daha fazla anneler üstlendikleri için çalışmaların da çoğunlukla annelerle yapıldığı görülmektedir. Yapılan çalışmalarda da annelerin sıklıkla çocuğun bakımından daha fazla etkilendiği bildirilmektedir. Anneler daha sonra çocuğun hastaneye yatırıldığı dönemde ve ayakta uygulanan tedavilerinden de sorumlu olmayı sürdürmektedir (Kübler-Ross, 1969; Sertler, 2002). Bunlardan dolayı çocukluk çağı kanserlerinde, ailelerin özellikle annelerin içinde bulundukları psikolojik durum, gerek çocuğa sağlanan bakım ve destek gerekse annenin sağlığı açısından önemli görülmektedir. Türkiye'de bu durumun önemsenmesi ve

gerekli desteğin sağlanması konusunda eksikler olduğu da vurgulanmaktadır. Bu eksikliklerin giderilmesinde ve annelere destek sağlanmasında yapılan çalışmaların yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle çalışmada, lösemili çocuğu olan annelerin çocuklarını kabul-red algılarının belirlenmesi ve onların yaşadıkları psikolojik sorunlarla baş etmelerinde destek olabilecek dinamiklerin oluşturulmasına dikkat çekilmesi, çocukların kabul ve reddinde annelerin yaşı, öğrenim durumları ve sahip oldukları çocuk sayısı değişkenlerinin farklılık yaratıp yaratmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Ankara İl merkezinde yaşayan lösemili çocuk anneleri oluşturmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu ise; Ankara İl Merkezinde, 19'u SSK Çocuk Hastalıkları Eğitim Hastanesi ve 46'sı Dr. Sami Ulus Çocuk Hastanesinin Onkoloji ve Hematoloji Servislerinde hastalığın teşhis ve tedavi sürecinde üç-on iki yaş lösemili çocuğu olan annelerden seçkisiz olarak seçilen ve araştırmaya katılmayı kabul eden 65 anne oluşturmuştur.

Araştırmada çocuklar ve anneleri hakkında yaş, öğrenim durumu, ailenin gelir düzeyi, çocuk sayısı gibi bilgileri toplayabilmek amacı ile araştırmacılar tarafından hazırlanan "Çocuk Demografik Bilgi Formu" ve "Anne Demografik Bilgi Formu" kullanılmıştır. Annenin çocuğunu kabul-red davranışlarını ölçmek için ise, "Ebeveyn Kabul-Red Ölçeği Anne Formu (Parental Acceptance-Rejection Questionaire PARQ Mother Form)" kullanılmıştır. Bu ölçek, Rohner ve arkadaşları tarafından 1980 yılında geliştirilmiştir (Akt. Öner, 1997). Ölçeğin Türkçeye çevirisi Anjel ve Erkman tarafından 1993 yılında, dilsel eşitlik ile ilgili son düzenlemeler ise Erkman tarafından 2002 yılında yapılmıştır (Erkman, 2004). Ölçek toplam 60 maddeden oluşan dörtlü likert tipindedir. Bu ölçeğin, Sıcaklık-Sevgi (20 madde); Saldırganlık - Kin (15 madde); İlgisizlik - İhmal (15 madde) ve Ayrıştırılmamış Reddetme (10 madde) olmak üzere dört alt ölçeği bulunmaktadır. Ölçekte "hemen hemen her zaman doğru" seçeneği 4, "bazen doğru" seçeneği 3, "nadiren doğru" seçeneği 2 ve "hiçbir zaman doğru değil" seçeneği 1 olarak puanlanmaktadır. Ölçekte doğrudan ve ters olmak üzere iki çeşit ifade yer almaktadır. Sıcaklık-Sevgi alt ölçeğinin tüm maddeleri ve İlgisizlik-İhmal alt ölçeğinin 7, 14, 21, 28, 35, 42 ve 49. maddeleri 1, 2, 3, 4 şeklinde ters puanlanmaktadır. Alt ölçeklerden alınan puanların toplamı ölçeğin toplam red puanını vermektedir. Yüksek alınan toplam red puanı annenin red düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Red düzeyi ne kadar yüksekse annenin çocuğu reddi o kadar yüksek, kabulu ise o kadar düşüktür. Ölçeğin sınır puanı bulunmamaktadır (Anjel, 1993). Ölçeğin Kuder Richardson güvenirliği, Rohner'ın 15 anne ile yaptığı bir çalışmada Cronbach alfa katsayıları Sıcaklık-Sevgi alt ölçeği için .85; Saldırganlık-Kin alt ölçeği için .80; İlgisizlik-İhmal alt ölçeği için .74 ve Ayrıştırılmamış Reddetme alt ölçeği için .67 bulunmuştur (Anjel, 1993).

Ölçeğin Türkçe formunun Kuder Richardson güvenirliği 229 anne ile yapılan çalışmada toplam puan alfa katsayısı .90 düzeyinde yüksek bulunan ölçeğin, alt ölçekler iç tutarlık Cronbach Alfa değerleri Sıcaklık-Sevgi alt ölçeği için .79, Saldırganlık-Kin alt ölçeği için .83, İlgisizlik-İhmal alt ölçeği için. 68 ve Ayrıştırılmamış Reddetme alt ölçeği için .59 bulunmuştur. (Anjel, 1993; Erkman, 2004; Öner, 1997).

Araştırma ile ilgili veri toplama işlemi Eylül-Aralık 2004 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Annelere "Çocuk Demografik Bilgi Formu", "Anne Demografik Bilgi Formu" ve "Ebeveyn Kabul-Red Ölçeği Anne Formu" annelere doldurulmak üzere verilmiştir. Annelerle yapılan görüşmeler birebir olup, servislerin dinlenme odalarında gerçekleştirilmiştir. Bilgi formları ve ölçeğin doldurulma şekilleri annelere ayrı ayrı gösterilerek anlatılmıştır. Okur- yazar olmayan annelerin vermiş oldukları

yanıtlar araştırmacılar tarafından kaydedilmiştir. Her anne ile çalışma yaklaşık 45 dakika sürmüştür. Araştırma sonucunda toplanan veriler, SPSS 10.0 paket programında Non-Parametrik Kruskal Wallis Varyans Analizi ile analiz edilmiştir. Araştırmada $p<0.05$ değeri istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir.

BULGULAR

Bu çalışmada, üç-on iki yaş lösemili çocuğu olan annelerin çocuklarını kabul-red algılarında annelerin yaşı, öğrenim durumları ve sahip oldukları çocuk sayısı gibi değişkenlerin farklılık yaratıp yaratmadığı incelenmiştir.

Çalışmaya katılan annelerin %38.50'si 20-29 yaş, %46.20'si 30-39 yaş, %15.30'u da 40 yaş ve üzerindedir. Annelerin %20'sinin okur-yazar olmadığı, % 67.70'inin ilköğretim mezunu, % 12.30'unun da ortaöğretim mezunu olduğu belirlenmiştir. Annelerin %44.60'ının 1-2 çocuk, % 33.80'inin 3-4 çocuk ve %21.60'ının 5 ve daha fazla çocuk sahibi olduğu saptanmıştır.

Ailelerin tamamının sosyal güvencelerinin olduğu annelerden sadece %1.50'sinin çocuğuna lösemi teşhisi konmadan önce psikolojik bir tedavi aldığı %78.50'sinin 0-6 ay, %15.40'ının 7-13 ay ve %6.10'unun 14 ay ve daha fazla süre hastanede çocuklarına refakat ettikleri saptanmıştır.

Lösemi tedavisi gören çocukların %30.77'sinin kız, %69.23'ünün erkek olduğu, %35.30'unun üç-dört yaş, %43.20'sinin beş-sekiz yaş ve %21.50'sinin dokuz-on iki yaş grubunda bulunduğu; %63.10'unun lösemi tanısını altı ay önce aldığı; %90.80' inin tanı konduktan sonra yirmi kez hastaneye yattığı; hastanede yatma süresinin ortalama yirmi gün olduğu; %96.60'ının başka bir hastalık veya engelinin bulunmadığı tespit edilmiştir.

Lösemili çocuk annelerin, çocuklarını kabul-red davranışlarına ait algılarının anne yaşı, öğrenim durumu ve sahip oldukları çocuk sayısı açısından incelendiği bu çalışmadan elde edilen bulguları temsil eden tablolar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 1. *Araştırmaya Dahil Edilen Annelerin Yaşlarına Göre Çocuklarını Kabul-Red Algılarına Ait Kruskal Wallis Varyans Analizi Sonuçları*

Alt Ölçekler	Yaş Grupları	n	$\bar{X}$	S.S.	KW	P
Sıcaklık-Sevgi	20-24	12	23.83	2.65	(1.587)	0.811
	25-29	13	23.23	3.14		
	30-34	12	23.92	3.47		
	35-39	18	23.61	2.54		
	40+ yaş	10	24.30	2.40		
	Toplam	**65**	**23.74**	**2.79**		
Saldırganlık-Kin	20-24	12	21.67	7.71	(1.037)	0.904
	25-29	13	22.54	5.62		
	30-34	12	21.17	4.04		
	35-39	18	21.61	4.76		
	40+ yaş	10	20.50	4.42		
	Toplam	**65**	**21.55**	**5.30**		
İlgisizlik-İhmal	20-24	12	17.92	2.64	(3.803)	0.432
	25-29	13	19.38	3.68		
	30-34	12	19.75	3.62		
	35-39	18	18.61	2.81		
	40+ yaş	10	20.20	3.12		

	Toplam	**65**	**19.09**	**3.17**		
Ayrıştırılmamış Red	20-24	12	14.50	3.77	**(3..529)**	**0.474**
	25-29	13	16.08	3.61		
	30-34	12	16.50	3.82		
	35-39	18	14.94	3.65		
	40+ yaş	10	16.00	2.90		
	Toplam	**65**	**15.54**	**3.56**		
EKRÖ Toplam Puanı	20-24	12	77.92	11,94	**(1.186)**	**0.880**
	25-29	13	81.23	13,25		
	30-34	12	81.33	11,39		
	35-39	18	78.78	10,27		
	40+ yaş	10	81.00	9,77		
	Toplam	**65**	**79.92**	**11,10**		

Tablo 1'de görüldüğü gibi, Kruskal Wallis Varyans Analizi sonuçları, annelerin yaş gruplarına göre EKRÖ' nün alt ölçeklerinden aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığını göstermiştir. Annelerin yaş gruplarına göre EKRÖ toplam puan ortalamaları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (KW=1.186; P=0.880; P>0.05).

Tablo 2. *Araştırmaya Dahil Edilen Annelerin Öğrenim Durumlarına Göre Çocuklarını Kabul-Red Algılarına Ait Non-Parametrik Kruskal Wallis Varyans Analizi Sonuçları*

Alt Ölçekler	**Öğrenim Durumu**	**N**	$\bar{X}$	**S.S.**	**KW**	**P**
Sıcaklık-Sevgi	Okur-yazar değil	13	24.85	2.82	**(3.485)**	**0.175**
	Okur-yazar ve İlkokul mezunu	44	23.27	2.60		
	Ortaokul mezunu ve üzeri	8	24.50	3.42		
	Toplam	**65**	**23.74**	**2.79**		
Saldırganlık-Kin	Okur-yazar değil	13	20.08	3.86	**(0.627)**	**0.731**
	Okur-yazar ve İlkokul mezunu	44	21.91	5.33		
	Ortaokul mezunu ve üzeri	8	22.00	7.21		
	Toplam	**65**	**21.55**	**5.30**		
İlgisizlik-İhmal	Okur-yazar değil	13	18.92	3.09	**(0.864)**	**0.649**
	Okur-yazar ve İlkokul mezunu	44	19.32	3.33		
	Ortaokul mezunu ve üzeri	8	18.13	2.41		
	Toplam	**65**	**19.09**	**3.17**		
Ayrıştırılmamış Red	Okur-yazar değil	13	16.15	3.21	**(3.104)**	**0.212**
	Okur-yazar ve İlkokul mezunu	44	15.68	3.69		
	Ortaokul mezunu ve üzeri	8	13.75	3.19		
	Toplam	**65**	15.54	3.56		
EKRÖ Toplam Puanı	Okur-yazar değil	13	80.00	7.97	**(0.166)**	**0.920**
	Okur-yazar ve İlkokul mezunu	44	80.18	11.80		

	Ortaokul mezunu ve üzeri	8	78.38	12.59		
	Toplam	**65**	**79.92**	**11.10**		

Tablo 2'de görüldüğü gibi, Kruskal Wallis Varyans Analizi sonuçları, annelerin öğrenim düzeyine göre EKRÖ' nün alt ölçeklerinden aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığını göstermiştir. Annelerin öğrenim düzeylerine göre EKRÖ toplam puan ortalamaları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (KW=1.66; P=0.920; P>0.05).

Tablo 3. *Araştırmaya Dahil Edilen Annelerin Sahip Oldukları Çocuk Sayısına Göre Çocuklarını Kabul-Red Algılarına Ait Non-Parametrik Kruskal Wallis Varyans Analizi Sonuçları*

Alt Ölçekler	**Çocuk Sayısı**	**n**	$\bar{X}$	**S.S.**	**KW**	**P**
Sıcaklık-Sevgi	1-2 Çocuk	29	24.07	2.65	**(4.454)**	**0.216**
	3-4 Çocuk	22	23.45	3.12		
	5+ Çocuk	14	23.12	2.19		
	Toplam	**65**	**23.74**	**2.79**		
Saldırganlık/Kin	1-2 Çocuk	29	22.83	5.95	**(5.852)**	**0.119**
	3-4 Çocuk	22	21.00	4.32		
	5+ Çocuk	14	19.16	4.30		
	Toplam	**65**	**21.55**	**5.30**		
İlgisizlik/İhmal	1-2 Çocuk	29	19.21	3.50	**(0.607)**	**0.895**
	3-4 Çocuk	22	19.50	3.43		
	5+ Çocuk	14	18.25	2.02		
	Toplam	**65**	**19.09**	**3.17**		
Ayrıştırılmamış Red	1-2 Çocuk	29	15.79	3.89	**(2.888)**	**0.409**
	3-4 Çocuk	22	15.14	3.02		
	5+ Çocuk	14	15.14	3.30		
	Toplam	**65**	**15.54**	**3.56**		
EKRÖ Toplam Puan	1-2 Çocuk	29	81.90	12.68	**(4.543)**	**+0.209**
	3-4 Çocuk	22	79.09	9.75		
	5+ Çocuk	14	75.69	7.85		
	Toplam	**65**	**79.92**	**11.10**		

Tablo 3'de görüldüğü gibi, Kruskal Wallis Varyans Analizi sonuçlarına göre; annelerin sahip olduğu çocuk sayısına göre ölçeğin hiçbir alt ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Annelerin sahip oldukları çocuk sayısına göre EKRÖ' den aldıkları toplam puan ortalamaları arasında da anlamlı bir fark gözlenmemiştir (KW = 4.53; P=0.209; P>0.05).

TARTIŞMA

Bu çalışmada, üç-on iki yaş lösemili çocuğu olan annelerin çocuklarını kabul-red algılarında annelerin yaşı, öğrenim durumları ve sahip oldukları çocuk sayısı gibi değişkenlerin farklılık yaratıp yaratmadığı incelenmiştir.

Kruskal Wallis Varyans Analizi sonuçları, lösemili çocuk annelerinin çocuklarına karşı olan kabul- red algılarının anne yaşı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur (p>0.05). Çalışmanın bu bulgusu, lösemili çocuk annelerinin çocuklarının lösemi teşhis ve tedavi sürecinde çocuklarını kabul-red algılarında anne yaşının bir etkisi olmadığını göstermektedir. Bu bulgunun pek çok faktörle ilgili olduğu düşünülmektedir. Anne yaşının yüksek olması geleceğe yönelik umutsuzluğu artırmakta ve çocuğun tedavi, bakım gibi ihtiyaçlarının istenilen düzeyde karşılanamayacağı endişesini getirmektedir (Greene, 1989). Ayrıca, hastalığın başlangıç düzeyinde olması umut, tedavi, bakım ve yaşam süresinin uzatılması ile yakından ilgili olabilir. Hastalığın bir şekilde tedavi edilebilir olma olasılığı da aileleri umutlandırmakta ve mutlu etmektedir. Hastalığın ilk tanı-tedavi döneminde tanı etkisiyle yaşanan olumsuzlukların yanında tedaviye başlamış olmanın getirdiği rahatlamanın yarattığı umut da vardır. Bu durum, çalışma kapsamına alınan annelerin %84.70'inin kırk yaş altındaki genç annelerden oluşması nedeniyle annelerin çocuklarının iyileşmesine yönelik umutlarını artırmada ve stresle daha kolay başa çıkmalarında etkili olmuş olabilir. Konuyla ilgili olarak Haktanır ve arkadaşları (1999) yaptıkları araştırma sonucunda annenin yaşının çocuğuna karşı olan davranışlarını etkilemediğini belirtmişlerdir. Ltnnatsalo (2002) birbirinden farklı üç kuşak annenin çocuklarına karşı olan kabul ve red davranışlarının benzerlik gösterdiğini, nesiller arasındaki bu yaş farkının kabul ve red davranışı üzerinde önemli bir etken olmadığını ileri sürmüştür. Gracia (1995) yaptığı araştırmada ise, bu görüşe benzer olarak annelerin yaş farklılıklarının çocuğunu kabul ve red davranışı üzerinde önemli bir farklılık yaratmadığını belirtmiştir.

Yapılan analiz sonuçlarına göre; annelerin lösemili çocuklarına karşı olan kabul- red algılarının anne öğrenim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı (p>0.05) saptanmıştır. İstatistiksel olarak anlamlı olmasa da, okur-yazar olmayan annelerin "Sıcaklık-Sevgi", "Ayrıştırılmamış Reddetme" alt ölçek puanları; okur-yazar ve ilkokul mezunu olan annelerin "İlgisizlik-İhmal" alt ölçek puanları; ortaokul mezunu ve daha yüksek öğrenimli annelerin "Saldırganlık-Kin" alt ölçek puanları; anne öğrenim düzeyleri arasında birbirlerine göre yüksek bulunmuştur. Çalışmadan elde edilen bu bulgu annelerin, öğrenim düzeyinden bağımsız olarak, kanser gibi kronik bir hastalığa sahip olan çocuğuna analık içgüdüsü ile yaklaşarak, kendisi için biricik ve tek olan çocuğunun tedavisine yoğunlaşmasından kaynaklanmış olabilir. Annelerin öğrenim düzeylerine göre, çocuklarını kabul davranışları üzerinde çocuklarını hastalıktan dolayı kaybetme korkusu, toplumumuzun kültürel değerleri ve dini inanışların da etkili olduğu düşünülmektedir. İlgili literatürde bu konuda çelişkili sonuçlara rastlanmaktadır. Bazı çalışmalarda (Campo ve Rohner, 1992; Lynnatsalo, 2002; Tein ve ark, 1994) öğrenim düzeyinin annenin çocuğa gösterdiği kabul ve red davranışını etkilediği, öğrenim düzeyi yüksek olan annelerin daha kabul edici oldukları bulunmuştur. Özdiker-Becerik'in (2002) yapmış olduğu araştırma da ise anne öğrenim düzeyinin annenin çocuğunu kabul-red davranışını etkilemediği tespit edilmiştir.

Kruskal Wallis Varyans Analizi sonuçlarına göre, annelerin lösemili çocuklarına karşı olan kabul-red algılarının sahip oldukları çocuk sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. İstatistiksel olarak anlamlı olmasa da (p>0.05), bir-iki çocuğa sahip annelerin "Saldırganlık-

Kin" alt ölçek puanı; üç-dört çocuğa sahip annelerin "İlgisizlik-İhmal" alt ölçek puanı; beş ve daha fazla çocuğa sahip annelerin "Sıcaklık-Sevgi" ve "Ayrıştırılmamış Reddetme" alt ölçek puanları sahip olunan çocuk sayısı grupları arasında birbirlerine göre yüksek bulunmuştur. Özdiker-Becerik (2002) annelerin çocuklarını kabul ve red davranışlarının sahip oldukları çocuk sayısına göre farklılaşmadığını belirtmiştir. Gracia (1995) annenin çocuğuna karşı ihmalkar davranışının sahip olduğu çocuk sayısı ile ilişkili olmadığını belirtmiştir. Diğer yandan, Tein ve arkadaşları (1994) annelerin çocuklarına karşı olan kabul düzeylerinin sahip oldukları çocuk sayısı ile ilişkili olduğu, çocuk sayısının az olduğu ailelerde anne kabulünün güçlendiğini, çocuk sayısının fazla olduğu ailelerde ise anne kabulünün zayıfladığını belirtmiştir. Sunulan çalışmada, annelerin kabul-red algılarının çocuk sayısına göre farklılaşmamasında çocuklarını hastalıktan dolayı kaybetme endişesiyle bütün enerjilerini hasta çocuğunun bakımına harcaması, çocuğunu her koşulda rahat ettirme isteği, evde kalan çocukların bakımıyla ilgilenecek birilerinin olması ve onların bakımıyla dolaylı olarak ilgilenilmesi ve toplumumuzun kültürel değerleri etkili olmuş olabilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışma; üç-on iki yaş lösemili çocuğu olan annelerin çocuklarını kabul-red algılarında annelerin yaşı, öğrenim durumları ve sahip oldukları çocuk sayısı gibi değişkenlerin farklılık yaratıp yaratmadığının incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Sonuçlar, annelerin kabul-red algılarının; anne yaşı, öğrenim düzeyi ve sahip olunan çocuk sayısı gibi değişkenlere göre farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Kronik bir hastalığa sahip ailelerin hem kendileri hem de çocuklarının bu uzun ve oldukça güç süreçte, hastalığın her döneminde eğitimsel, psikolojik, ve sosyal yönden desteklenmelerinin çok önemli ve gerekli olduğu çalışmanın yürütüldüğü sürede gözlemlenen bir durumdur. Bu gözlemlerden ve çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

Çocuğun lösemi hastalığına sahip olması durumunda, bu zor dönemi çocukları ile birlikte yaşayan en yakın kişiler anne-baba ve kardeşlerdir. Bu durumda, ailelerde yaşamı tehdit eden bütün hastalıklarda görülebilen psikolojik sorunların oluşması doğaldır. Bu nedenle, ailelerin hastalığın nedenleri ve hastalık konusunda sağlık ekibi tarafından tatmin edici bir bilgilendirilmeye ihtiyaçları vardır. Çocuklarının hastalığı hakkında önceden bilgilendirme, ailenin hastalığın ileri aşamasındaki stresini ve tıbbi uyumsuzlukları önleyebilir. Önceden bilgilendirilip bu konuda eğitilmiş aileler kendilerini hazırlıklı hissederek, tedavi süresince ortaya çıkan streslerle daha etkili bir şekilde baş edebilirler. Bu anlamda bilgilendirilmiş ailelerin duruma uyumlarının sağlanması, tedaviyi ve sağlık ekibinin çalışmalarını da kolaylaştırabilir.

Lösemi tanısı konulduğu zaman bu durumu karşılamada belirgin zorluklar yaşayan ailelerde çeşitli sosyal sorunların yaşanması da kaçınılmazdır. Hasta bir çocuğun varlığı aileyi sosyal açıdan sınırlar. Lösemili çocuğa sahip olmak, ailelere bir takım sorumluluklar ve bu sorumluluklardan kaynaklanan ek sorunlar getirir. Böyle zor bir durum, aile bireylerini kendilerini yeniden düzenleme, eski öncelik, alışkanlık ve beklentilerini değiştirme ve rolleri yeniden belirleme durumuyla yüz yüze getirebilir. Bu nedenle kanserli çocuğa sahip ailelerin bu tür sosyal sorunlarının üstesinden gelebilmeleri için daha pratik yaşamsal becerilere sahip olmaları gerekir. Sosyal olarak hem ebeveynlerin hem de diğer aile bireylerinin aralarında işbirliği yaparak hasta çocuğun fiziksel ve duygusal sorumluluklarını paylaşmaları kendi sosyal yaşantılarını kısmen de olsa gerçekleştirme fırsatı bulmalarına yardımcı olabilir.

Kronik hastalığı olan bir çocuğa sahip olma ve bunun yarattığı stres, aile üyeleri arasındaki iletişimi ve duygusal bağı etkiler ve aile içi dengelerin bozulmasına neden olabilir. Bu süreçte aile üye-

leri hasta kadar duygusal zorlanma yaşayabilirler. Çocuğun hastalığı aile bireylerini ayrı ayrı etkileyeceği gibi evlilik ilişkisini de zedeleyebilir. Bu durumda, hem eşler hem de aile bireyleri arasındaki iletişim şekli önem kazanmaktadır. Ailedeki açık iletişim, eşlerin rollerini daha etkili bir şekilde oynamalarını, birbirlerine daha bağlı, destekleyici, samimi, paylaşımcı ve daha az tartışmalı bir aile ortamı yaratmalarına yardımcı olabilir. Aile ancak bu şekilde çocuklarının bakım ve tedavisine katılabilir ve hastalıkla daha iyi mücadele edebilmek için gerekli olan güç ve enerjiye sahip olarak çeşitli stratejileri kullanabilirler.

Gelecekte bu konuda yapılacak çalışmalarda, sosyal güvence kapsamında olan ve olmayan aileler ile karşılaştırmalı çalışılmalar yapılabilir. Bu konuyla ilgili boylamasına çalışmalar yapılarak hastalığın diğer evrelerinde aile ve hasta çocuğun psikolojik durumları incelenebilir. Kronik hastalığı olan çocukların sadece anneleri değil, baba ve kardeşleri de kapsama alınarak çok yönlü bir karşılaştırma yapılabilir.

KAYNAKLAR

Anjel, M. (1993). The Transliteral Equivalcnce. Reliability and Validity Studies of the Parental Acceptence-Rejection Questionnaire (PARQ) Mother-Form: A Tool For Assessing Child Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Babaroğlu, A. (2004). Lösemi Hastası Olan Çocukların ve Annelerinin Umutsuzluk Düzeyleri İle Annelerinin Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.

Bekdemir, Z. (1996). Çocuktaki Kronik Hastalığın Aile Etkileşimindeki Yeri ve Önemi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Campo, A. T. ve Rohner, R. P. (1992). Relationship Between Percevied Parental Acceptance-Rejection, Psychological Adjusment and Subtance Abuse Among Young Adults. Child Abuse & Neglect, 16 (3): 429-440.

Erkman, F. (2004). Parents Perceptions Corporal Punishment of Their Children in a Turkish Metropolis. Society for Cross Cultural Research (SCCR) 33rd Annual Meeting, San Jose. http://www.sweeneyhall.sjsu.edu/eld/coed/sccr/html. Erişim tarihi: 18.11.2004.

Gökeşmeoğlu, N. (1995). Çocuk Kanserlerinde Anne ve Babaların Kaygı, Depresyon ve Umutsuzluk Düzeyleri. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gracia, E. (1995). Visible But Unreported: A Case For The "Not Serious Enough" Cases of Child Maltreament. Child Abuse & Neglect. 19 (9): 1083-1093.

Greene, S. M. (1989). The Releationship Between Depression and Hopelessness. British Journal of Psychiatry, 154: 650-659.

Haktanır, G.; Aral, N.; Alisinanoğlu, F.; Baran, G.; Başar, F.; Köksal, A. ve Bulut, S. (1999). Türkiye'de Anne-Baba Tutumu Araştırmalarına Genel Bir Bakış. Cumhuriyet ve Çocuk: II. Ulusal Çocuk Kültürü Bildirileri 4-6 Kasım 1998, 331-344. Ankara: A.Ü. Çocuk Kültürünü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları, No: 2.

Kuru, R. (2000). Kronik Bir Hastalığın Çocuklar Üzerindeki Psikolojik Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kübler-Ross, E. (1969). Death and Dying. New York: Macmilian.

Ltnnatsalo, S. (2002). Kasvatuksellinen Hyvâksyntâ Ja Torjunta Kolmessa Sukupolvessa. Absract in English. http://www.ingenta.com/isis/searching. Erişim tarihi: 29.09.2004.

Öner, N. (1997). Türkiye'de Kullanılan Psikolojik Testler. 3. Basım. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Matbaası,

Özdiker-Becerik, J. (2002). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocukların Anneleri ile İlişkilerini Algılamaları ile Annenin Çocuğunu Kabullenme ve Reddetme Davranışlarına Ait Algılamaları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Peykerli, G. (1994). Lösemili Çocukların Ailelerinin Hastalığın İlk Tanı, 1. Relaps, Terminal Dönemlerindeki Psikososyal Uyum ve Depresyon Düzeylerinin Akut Romatizmal Ateş Tanılı Çocukların Aileleriyle Karşılaştırılması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Sertler, Ş. (2002). Kronik Hastalık Tanısı Konmuş Hastanede yatan 6 Yaş Üstü Çocuklarda Duygusal İhmal ve İstismarın İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Tein, J-Y.; Posa, M. W;. ve Michaels, M. (1994). Agreement Between Parent and Child Reports on Parental Behaviors. Journal Of Mariage And The Family 56 (2): 341-355.

Cumhuriyetimizin
85. yılında
Büyük Ata'mıza
saygı ve şükranlarımızı
sunmayı borç biliriz…

Çağdaş Eğitim Dergisi

Çağdaş Eğitim Dergisi, 2008, 33, (357): 19-24

KONU SEÇİMİNİN YAZMA BECERİSİNE ETKİSİ

THE EFFECT OF SELECTING TOPICS ON WRITING SKILLS

Ali Fuat ARICI*

Suat UNGAN**

ÖZ

Yazılı anlatım, öğrencilerin en fazla sorun yaşadığı dil becerilerinden biridir. Yazma yetisi, doğuştan getirilen yeteneklerle birlikte büyük ölçüde eğitim yoluyla kazanılır. Bu çalışmanın amacı, atasözü açıklatma ile yapılandırmacı eğitim sistemiyle gelen, özgün bir konu çerçevesinde yaptırılan kompozisyon çalışmalarının yazma becerisi üzerindeki etkisini incelemektir. Bu araştırmada, Kütahya'daki üç ilköğretim okulunda öğrenim gören 102 yedinci ve sekizinci sınıf öğrencisine yazma çalışmaları yaptırılmıştır. Elde edilen veriler frekans ve yüzde dağılımı verilerek t-testi, ANOVA ve Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmanın sonucunda, özgün yazma ile atasözü açıklama çalışmaları arasında yazılı anlatım becerisi yönünden özgün yazma çalışmaları lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bulgulardan yola çıkılarak yazma becerisi konusunda neler yapılabileceği hakkında öneriler sunulmuştur.

Anahtar sözcükler: *Yazma becerisi, yazma konusu, Türkçe eğitimi*

ABSTRACT

Writing is one of the language skills that the students have problems most. Writing skill is gained mostly via education with innate skills. The aim of this study was to examine the effects of original essay works through consrictivist approches and metaphoric teaching methods on students' writing skills. In this investigation writing studies were done to 102 seventh and eighth class students who receive education in three primary school in Kutahya. By giving frequency and percent dispertion, the acquired data was analysed by using t-test, ANOVA and Tukey HSD multiple comparative test. At the conclusion of the study, meaningful difference was found in authentic writing studies favour on the side of written narration skill among the authentic writing and proverb explaining studies. Suggestions were presented about what can be done about writing skills through findings.

Keywords: *Writing skill, writing topics, Turkish education*

** Yrd.Doç.Dr. Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü e-posta:*

*** Yrd.Doç.Dr. Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü e-posta:*

GİRİŞ

Her milletin kendine has bir dil yapısı vardır. Dil kavramı, sadece ses ve işaretler sisteminden ibaret değildir. Dil, kendisini oluşturan milletin kültürüyle yoğrulmuş ve yine zamanla o milletin düşünce yapısını biçimlendirmiştir. Kültürün en önemli yapı taşlarından biri olan dil, eğitim sisteminin de ana noktasını oluşturmaktadır.

İyi bir dil eğitimi için öncelikle sağlam bir dil bilinci gerekir. Bu bilince sahip bireyler, ana dili kullanımında gerek kuramsal, gerekse üslup olarak belli bir seviyeye ulaşmışlardır. Bireyin ana dil gelişimi, dile tam anlamıyla hâkim olmakla birlikte, onu doğru ve etkili kullanmayı da gerektirir. İlköğretim okullarının tüm kademelerinde Türk dilinin doğru öğretilmesi, Türkçenin güzel yazılıp konuşulması ilköğretimin en önemli amaçlarından biridir.

Dilin gelişimi ile düşüncenin gelişimi paralellik gösterir. Düşünce dünyasının zenginliği, dildeki ifade gücünün en iyi şekilde kullanılmasına ve ana dile tam anlamıyla hâkim olmaya bağlıdır. Dilin dört temel etkinlik alanından biri olan yazma eylemi düşüncenin bir ürünüdür. İçinde düşüncenin olmadığı bir yazı yoktur. İnsanlar genel olarak duygularını şiirle, düşüncelerini nesirle dile getirirler. Bu nedenle kompozisyonun önemli bir özelliği de sağlam bir fikre dayanmasıdır (Arıcı, 2007).

Yazma becerisinin gelişimi, diğer dil becerilerinin gelişimine bağlıdır. Ana dili öğretimi tek boyutlu bir bilgi ve beceri alanı olmayıp, çok yönlü ve girişik etkinlikleri içeren bir özelliğe sahiptir (Sever, 2000). İyi bir okuma ve dinleme ile başarılı bir konuşma, yazma eğitimini kolaylaştıran en önemli etkenlerdendir. Düzenli yazma, hem kendini anlatma hem de başkalarıyla anlaşma ve sağlıklı iletişim bakımından büyük önem taşımaktadır (Kavcar ve ark. 2004). Yazma becerisinin gelişmesi ile birlikte bireylerin bilgiyi transfer etme, kendi düşünceleri ile bilgiler arasında bağlantı kurma ve metnin yapısında tutarlılık sağlama imkânları artmaktadır. Yazılı anlatım becerisinin gelişmesi ile birlikte öğrencilerde estetik bir duyarlılık ön plana çıkmakta yazılı anlatımın ilim olarak algılanma durumu, yerini sanatsal bir duruş ve duyuşa bırakmaktadır (Ungan, 2007). Ancak sadece dil becerisinin gelişimi yazma eğitiminde yeterli görülmemektedir. Özellikle okulda yazma ortamının oluşturulması ve öğretmenlerin bu alanda kullanacağı materyaller de öğrencilerin yazma becerilerini destekleyici nitelikte olmalıdır.

Yazma eğitiminin başlangıcı son derece önemlidir. Bu dönemde atılan yanlış adımlar yüzünden çocuklar yazma basamaklarına ya geç varırlar ya da varamazlar. Bu nedenle ilköğretim seviyesindeki bir öğrencinin yazılı anlatım çalışmalarını zorunluluk olarak değil de severek yapılan bir uğraş olarak görmesi sağlanmalıdır. Bunun da büyük ölçüde öğretmenin elinde olduğu görüşü savunulmaktadır. Özbay'a (2006) göre Türkçe öğretim programlarında dört dil becerisine yer verilse de Türkçe eğitimi uzun yıllar, dil bilgisi kurallarının öğretimi ve okuduğu metni anlama çalışmaları olarak görülmüş, öğretim ve uygulamalar bu çerçevede gerçekleştirilmiştir. Bu durumun ortaya çıkmasında ise öğretmenlerin ve kaynak ders kitaplarının önemli payının olduğu ileri sürülmüştür.

Öğretmenlerin yarıya yakınının (Zorbaz, 2005) kullandığı "atasözü açıklatma" tekniği konu hakkında yeterli bilgiye sahip olmayan öğrenciyi tekrara düşürmekle beraber bu etkinliği keyifsiz ve soyut hâle getirmektedir. Bunun sonucunda ortaya, hepsi aynı anlamlardaki cümlelerden oluşan bir yazı ve yazmaktan nefret eden bir öğrenci çıkmaktadır.

Genel olarak çocukların ve yetişkinlerin yazarken sıkıldığı ve zorunlu olmadıkça yazma eyleminden uzak durdukları görülmektedir. İlköğretim Türkçe programındaki yazma kazanımları, yazmayı zorunlu kılmasına rağmen yaratıcı yazmanın önünü açamamaktadır. Geçmişten beri uygulanan

Türkçe programının yazılı anlatım konusunda yetersiz kaldığı bilinmektedir. Bu durumu hazırlayıcı sebepler arasında yazma eyleminin klasik tekniklerle yapılıyor olması gösterilebilir.

Ataman (2006), yazılı anlatım çalışmalarında yapılandırıcı bir yöntemin izlenmediğini belirtmekte ve aynı süreçlerin her sınıf seviyesinde tekrarlandığına dikkat çekmektedir. İlköğretimin ikinci sınıfında verilen giriş, gelişme, sonuç gibi yazma kalıbının da on ikinci sınıfa kadar devam ettirildiğini, her yıl tekrarlanan bu yazma kalıbının da süreç içerisinde doğru işlenmediğini vurgulamaktadır. Bunun sonucunda da öğrencilerin yazılı anlatımlarının olması gereken noktadan çok daha geride olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca ölçme yöntemlerinin son yıllarda daha da artan sınav kaygısı nedeniyle tamamen sonuca yönelik olmasının, mevcut sınav sisteminde test tekniğinin ön plana çıkmasının, öğrencilerin yazmadan iyice uzaklaşmasına ve sadece okuduğunu anlama becerisini geliştirmesine yardımcı olduğu savunulmaktadır.

Araştırmanın amacını ilköğretim Türkçe derslerinde verilen yazma eğitiminde uzun süredir uygulana gelen atasözü açıklatma çalışmasına karşı öğrencilerin genel tutumu ile yapılandırmacı eğitim sistemiyle gelen tamamen öğrenci merkezli, bireyin düşünce gücünü ön planda tutan, özgün bir konu çerçevesinde yaptırılan kompozisyon çalışmalarının, yazma becerisi üzerindeki etkisinin belirlenmesi ve değerlendirilmesi oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda ilköğretim yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin iki farklı konuda yaptıkları kompozisyon çalışmalarının yazma becerisi üzerindeki etkisinin cinsiyete, sınıf düzeyine ve okula göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

YÖNTEM

Tarama modelinde olan bu araştırma, 2007–2008 güz döneminde Kütahya merkezde bulunan Şeker İlköğretim Okulu, Özel Başaran Yıldız İlköğretim Okulu ve merkeze bağlı bir köy okulu olan Bölcek İlköğretim Okulu'nda yedinci ve sekizinci sınıflarda öğrenim gören 59'u kız, 43'ü erkek toplam 102 öğrenciden oluşmaktadır.

Araştırmada, öğrencilere araştırmacılar tarafından belirlenen iki farklı kompozisyon konusu çerçevesinde yazma çalışmaları yaptırılmıştır. Yazma çalışmalarında "atasözü açıklatma" ve "özgün" (öğrencilerin seviyesine uygun, düşünce ve hayal gücü ağırlıklı) yazma çalışması yaptırılmıştır.

Öğrencilerden toplanan verileri değerlendirmek amacıyla Demirel ve Şahinel'in (2006) beşli liker tipi "Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Veriler, hazırlanan ölçütler ışığında "çok iyi", "iyi", "orta", "kötü", "çok kötü" seçenekleri esas alınarak değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Araştırmada, puan ortalamalarının öğrencilerin cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine ve okullara göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmalarda bağımsız t-testinden, ikiden fazla olan gruplarda ise tek yönlü varyans analizinden (ANOVA) yararlanılmıştır. Değişkenlik çözümlemeleri sonucunda F değerinin anlamlı çıktığı durumlarda farklılığın hangi gruplarda oluştuğunu belirlemek amacıyla kullanılan Tukey HSD (Tukey's Honestly Significant Difference Test) çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde önce klasik teknik (atasözü açıklatma) ve özgün konulu çalışmaların genel karşılaştırılması yapılmış, sonra da sırasıyla cinsiyet, sınıf düzeyi ve okulun ektisi ile ilgili bulgulara ve yorumlara değinilmiştir.

Tablo 1: *Atasözü ve özgün konulu çalışmaların karşılaştırılması*

Yazma teknikleri	*n*	$\bar{X}$	*S*	*sd*	*t*	*p*
Atasözü açıklatma çalışması	102	44.51	23.47	100	19.150	0,000
Özgün konu çalışması	102	70.78	16.77			

Tablo 1'e bakıldığında özgün olarak yapılan çalışmaların verileri ile atasözü açıklatma çalışmalarının verileri arasında istatiksel açıdan anlamlı bir farklılık vardır ($t_{(100)}$=19.150, 42.625; p<.05). Atasözü açıklatma çalışmaları sonuçlarının (x=44.51) özgün konulu yazma çalışmalarının sonuçlarından (x=70.78) daha düşük olduğu görülmektedir. Buna rağmen, Zorbaz'ın (2005) yaptığı araştırmaya göre, Türkçe öğretmenlerinin yarıya yakını (%46,6) yazılı anlatım etkinliği olarak öğrencilerinden atasözü veya özdeyişlerin açıklamasını istemektedirler. Öğretmenlerin, öğrencilerden hayal ettikleri konuda değil de kendi belirledikleri konu üzerinde yazma çalışması istemeleri, onların yazmaya karşı soğuk bakmalarına neden oldukları söylenebilir. Bu durumun ortaya çıkmasında, atasözü açıklatma çalışmasının öğrenciyi düşünme ve yazma eyleminde kısırlaştırması ve öğrencinin yazacak bir şey bulamaması yüzünden yazmaktan sıkılması gibi nedenlerin etkisi olabilir (Aktaş ve Gündüz, 2005). Diğer yandan Göğüş (1978), özgün konulu kompozisyon çalışmasının yazma becerisini geliştirmede daha etkili olmasını, öğrencilerin kendi düşünce, duygu, hayal, yaşantı ve bilgilerini aktarabilecek konularını seçme özgürlüğüne bağlamaktadır. Yine Reboul (1999), farelere burnundan tutarak bir dolambaç öğretilemediği gibi, bir çocuğun da elinden tutarak ona yazmanın öğretilemeyeceğini savunur. Ayrıca, Öz (2001), yazılı anlatım konularını tespit ederken, öğrencilerin yaşları, deneyimleri, hayal güçlerinin de daima göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtmektedir.

Cinsiyetin yazma çalışmalarına etkisi ile ilgili olarak yapılan incelemede, hem atasözü açıklatma çalışmalarında ($t_{(100)}$= .045; p>.05) hem de özgün konulu çalışmalarda ($t_{(100)}$= -.039; p>.05) istatiksel açıdan anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Her iki teknikte de ortalamalar birbirine yakındır [Atasözü: Kız (x=44.61), Erkek (x=44.39); Özgün: Kız (x=70.72), Erkek (x=70.86)]. Bu durum, cinsiyet değişkeninin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede belirleyici olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 2: *Atasözü ve özgün konulu yazma çalışmasında sınıf değişkeninin etkisi*

Yazma teknikleri	*Sınıf*	*n*	$\bar{X}$	*S*	*sd*	*t*	*p*
Atasözü	7. sınıf	51	37.70	24.21	100	-3.049	.003
	8. sınıf	51	51.33	20.79			
Özgün konulu	7. sınıf	51	67.60	14.98	100	-1.939	.055
	8. sınıf	51	73.96	17.97			

Sınıf düzeyinin yazmaya etkisi ile ilgili yapılan istatistikte (Tablo 2) atasözü çalışmalarında sınıflar arasında istatiksel açıdan anlamlı bir farklılık ortaya çıkarken (t(100)= -3.049, p<.05); özgün yazma çalışmalarında sınıflar arasında istatiksel açıdan anlamlı bir farklılık görülmemiştir (t(100)=-1.939, p<.05). Bu durum, yedinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin henüz somut işlemler döneminden soyut işlemler dönemine geçemediklerinin bir sonucu olabilir. Yine aynı şekilde, sekizinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin, yedinci sınıflara göre varsayımsal konularda daha rahat düşünce üretebildikleri ve soyutlamalar yapabildiklerini de gösterebilir.

Tablo 3: *Atasözü ve özgün konulu yazma çalışmalarında okul değişkeninin etkisi*

Yazma teknikleri	*Varyans Kaynağı*	*Kareler Toplamı*	*sd*	*Kareler Ort.*	*F*	*p*	*Fark*
Atasözü	Gruplar Arası	14.371	2	7.185	17.092	.000	Bölcek\ Şeker-Ö.B.Y.
	Gruplar İçi	41.090	99	418.051			
	Toplam	556.48	101				
Özgün konulu	Gruplar Arası	90. 557	2	45.278	23.232	.000	Bölcek\ Şeker-Ö.B.Y.
	Gruplar İçi	93.698	99	19.300			
	Toplam	284.25	101				

Tablo 3'teki ANOVA testi sonuçları, okul değişkeni açısından incelendiğinde, hem atasözü ($F_{(2,99)}$ =17.092, p<05) hem de özgün ($F_{(2,99)}$ =23.232, p<.05) konulu yazma çalışmalarında istatiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Tablo 4: *Atasözü ve özgün çalışmalarda okul değişkenine göre ortalamalar ve standart hatalar*

Yazma teknikleri	*Okul*	*n*	$\bar{X}$	*S*	*p*
Atasözü	Şeker	34	38.05	19.38	.045
	Bölcek	29	32.24	20.96	
	Ö.B.Y.	39	59.28	20.95	
	Toplam	102	44.51	23.47	
Özgün konulu	Şeker	34	71.85	13.28	.030
	Bölcek	29	56.89	17.88	
	Ö.B.Y.	39	80.17	10.95	
	Toplam	102	70.78	16.77	

Farklılığın yönünü belirlemek amacıyla yapılan Tukey testine göre (Tablo 4) atasözü çalışmalarında üç okulun başarı sıralaması Özel Başaran Yıldız İ. Ö. O. (x=59.28) - Şeker İ. Ö. O. (x=38.05) - Bölcek İ. Ö. O. (x=32.24) şeklindedir. Özel Başaran Yıldız İlköğretim Okulu'nun genel ortalaması büyük farkla diğerlerinden ayrılmaktadır. Özgün konulu çalışmalarda da okul sıralaması yine aynı şekildedir: Özel Başaran Yıldız İ. Ö. O. (x=59.28) - Şeker İ. Ö. O. (x=38.05) - Bölcek İ. Ö. O. (x=32.24). Ancak burada diğerindeki gibi çok açık bir fark söz konusu değildir.

Okullar arasında ortaya çıkan başarı sıralaması (özel okul-şehir okulu-köy okulu) beklenildiği gibidir. Birkaç devlet okulu dışındaki okullardan özel okulların başarı durumunun iyi olduğu yapılan sınavlardan da anlaşılmaktadır. Nitekim Türkiye'nin en başarılı okullarını ilanında, 2006 yılında ortaöğretim kurumları arasında çok önemli bir saygınlık vesilesi olarak kabul edilen Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) sonuçları araştırmasına göre şampiyon bir özel okul olmuştur. Özel okulların başarısının genelde okul ve öğretmen niteliğinden kaynaklandığı söylenebilir. Günümüzün öğretmeni, eğitim teknolojisinin yarattığı tüm olanakları düşünerek, ana dili öğretimini daha ilginç, daha etkili ve daha verimli bir duruma getirmek için çeşitli araç ve gereçlerden yararlanmayı bir ilke olarak benimsemelidir (Kavcar ve ark. 1997).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, öğrencilere yazma eylemini sevdirmede, konu seçiminin belirgin bir şekilde etkisinin olduğunu göstermektedir. Öğrenciler, özgün konu çerçevesinde

(x=70.78) yaptıkları yazma çalışmalarında atasözü açıklatma çalışmasına göre (x=44.51) daha başarılı olmuştur.

Cinsiyet değişkeninin yazma tekniği üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülürken sınıf düzeyi ile okullar arasında anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Sekizinci sınıflar yedinci sınıflara göre daha başarılı olurken özel okul, şehir merkezindeki okula göre daha başarılı; şehir okulu da köydeki okula göre daha başarılı gözükmektedir. Bu sonuçlara bağlı olarak, yazma etkinlikleri ile ilgili yapılabilecek çalışmalar şu şekilde sıralanabilir:

Yazılı anlatım çalışmalarında konu seçimi çok önemlidir. Öğrencilere yazma konusu verilirken yaş, cinsiyet, zekâ ve kültür düzeylerine uygun, zevk ve ilgilerine göre olmasına dikkat edilmeli; onların çekingenlik ve korku gibi duygularını yenmelerini sağlayacak, yeteneklerini geliştirecek nitelikte olmasına özen gösterilmelidir. Yazma etkinliklerinde öğrencilerin kendi düşünce, duygu, deney, yaşantı ve bilgilerini anlatma olanağı sağlayacak konular seçilmelidir. Bu durum ancak özgün konulu yazma çalışmalarıyla mümkün olabilmektedir. Öğrencilerin atasözü açıklatma tekniği ile yaptıkları yazma çalışmalarında yeterli düzeyde üretken olamadıklarından hareketle bu tekniğe çok fazla yer verilmemesi uygun olabilir.

Yazılı anlatım çalışmaları açısından özel okullar ile devlet okulları ve köy okulları arasındaki başarı farkı tartışılmalıdır. Bu konuda okulun olanaklarının sorgulanması, öğretmen, aile ve çevre faktörlerinin de gözden geçirilmesi gerekebilir.

KAYNAKLAR

Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2005). Yazılı ve Sözlü Anlatım, Ankara: Akçağ Yayıncılık

Arıcı, A. F. (2007). Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Sorunları, Çağdaş Eğitim Dergisi. 346: 16–20

Ataman, M. (2006). Yaratıcı Drama ve Yaratıcı Yazma, Çağdaş Drama Derneği,<http://www.yaraticidrama.org/index.php?option=com_content&task=view&id=88&Itemid=55> Erişim tarihi: 6.01.2008.

Binbaşıoğlu, C. (1973). Özel Öğretim Metotları, Ankara: Binbaşıoğlu Yayınları Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). Türkçe Öğretimi, Ankara: Pegema Yayıncılık

Göğüş, B. (1978). Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi. Ankara: Gül Yayınevi

Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1997). Türkçe Öğretimi, Ankara: Engin Yayıncılık

Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Aksoy, Ö. (2004). Yazılı ve Sözlü Anlatım, Ankara: Anı Yayıncılık

Öz, M. F. (2001) Uygulamalı Türkçe Öğretimi, Ankara: Anı Yayıncılık

Özbay, M. (2006). Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri, Ankara: Öncü Yayınevi

Reboul, O. (1999). Qu'est-ce qu'Apprendre, Paris: Pres Univ. De France

Sever, S. (2000). Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme, Ankara: Anı Yayıcılık

Ungan, S. (2007). Yazma Becerisinin Önemi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 23: 461–472

Zorbaz, K. Z. (2005). İlköğretim Okulları İkinci Kademe Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri ve Yazılı Anlatım Sınavlarında Sordukları Sorular Üzerine Bir Değerlendirme. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çağdaş Eğitim Dergisi, 2008, 33, (357): 25-33

ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİM ARAÇLARINI KULLANIM DÜZEYLERİ

TEACHERS' USAGE LEVELS INSTRUCTIONAL MATERIALS

Hilal KAZU[*]

Etem YEŞİLYURT[**]

ÖZ

Betimsel nitelik taşıyan bu çalışma, öğretmenlerin öğretim araçlarını kullanım düzeylerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2005–2006 akademik yılında Elazığ il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan ikinci kademe öğretmenleri oluşturmaktadır. Bunların içerisinden 430 öğretmen tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Anket formuyla elde edilen veriler, frekans, yüzde ve kay kare testleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin büyük bir kısmının bilgisayar, televizyon, tepegöz, video ve radyo-teyp kullandıkları fakat projeksiyon, slayt projektörü, opak projektörü ve data show gibi teknik bilgi ve beceri gerektiren öğretim araçlarını daha az kullandıkları tespit edilmiştir.

Anahtar sözcükler: *Öğretmen, öğretim araç-gereçleri, öğretim teknolojisi.*

ABSTRACT

In this paper, which is in a descriptive scanning model, teachers' usage levels of instructional materials have been studied. The population of this study consists of teachers of primary schools which were working in Elazığ city center in 2005-2006 academic years. A sample of 430 teachers was selected from this population randomly. Data, which were collected through the questionnaire, were analyzed and interpreted by frequencies, descriptive statistics and chi-square tests. As a result of this study, it was determined that most of the teachers use computer, television, overhead projector, video, and radio-tape but they less frequently use materials that are more electronic and requiring more technical knowledge and skills such as; projection, slide projector, opaque projector and data show.

Keywords: *Teacher, instructional tools, instructional materials.*

** Yrd. Doç. Dr. Fırat Üniversitesi, Teknik Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü*
e-posta: hkazu@firat.edu.tr.
*** Arş. Gör. Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü*
e-posta: etemyesilyurt@gmail.com

GİRİŞ

Günümüzde bireylerin bilgiye ulaşma yolları, bilgiyi öğrenme ve uygulama biçimleri, geleneksel topluma göre oldukça değişmiştir. Eğitim kurumlarının verimlilik ve etkinlikleri, bu değişimlerin ortaya çıkardığı gereksinimlere cevap verebilmeleri ile mümkündür. Bilgi toplumunda etkin ve nitelikli bireyler yetiştirmek, eğitim kurumlarının bilgiyi toplama ve yayma hizmetlerini etkin bir şekilde yerine getirmesine bağlıdır. Bu noktada, öğretim araç-gereçlerinden yararlanmak, bu amaca ulaşmada önemli rol oynamaktadır. Eğitim teknolojisindeki yeni gelişmeler, öğretim araç-gereçlerine de yansımış, nitelik ve nicelik olarak daha gelişmiş öğretim araç-gereçlerinin kullanımı, eğitim açısından öğretmene ve öğrenciye birçok faydayı da beraberinde getirmiştir. Öğretim araç-gereçlerini kullanmak, eğitim-öğretim sürecinde amaçlara ulaşmayı kolaylaştırmakta, öğretmenin ders anlatmak için harcadığı zaman ve tahta kullanımını önemli ölçüde azaltmaktadır. Araç kullanımı, öğrencilerin isteyerek öğrenme ortamına katılmalarını sağlamakta, eğitim sürecini daha zevkli ve somut hale getirmektedir. Rüzgar (2005) tarafından yapılan bir çalışmada, teknolojik kaynakların eğitimde kullanılmasının öğretim sürecinde bilginin edinimine ve başarının arttırılmasına yardımcı olduğu ortaya konmuştur.

Eğitim ortamlarını, öğretim araçlarıyla desteklemek, öğrencinin hem somut yaşantı kazanmasına hem de yaparak ve yaşayarak öğrenmesine imkân sağlamaktadır. İlköğretim birinci kademe çağındaki öğrenciler "somut işlemler dönemi" içerisinde bulunduklarından dolayı, bu yaştaki çocuklara verilen bilgilerin kalıcı olması için, derslerde farklı niteliklere sahip öğretim araçlarının kullanılması gerekmektedir. Dolayısıyla, eğitim ortamlarında öğretim araçlarının kullanımı, yeni programların başarıya ulaşması için de kaçınılmazdır. Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencinin aynı anda ne kadar çok duyu organına hitap edilirse, öğrenmesi kolaylaşır ve öğrendiği bilgi daha kalıcı olur. Çünkü sadece düz anlatım yöntemiyle yapılan bir dersin yerine; slayt projektörü, tepegöz, bilgisayar vb. araçlar kullanılarak yapılan dersin öğrenciler açısından kalıcılığı çok daha fazladır.

Eğitim sürecinde öğretim araçlarının kullanılmasıyla öğrenciler, daha zor olan kavramları daha kolay öğrenir, kendilerini daha çok öğrenci merkezli ortamlarda ve daha aktif bulur, bireysel niteliklerine uygun çok sayıda örnek yapar, gerçek öğrenme deneyimi yaşar, kubaşık çalışma fırsatı yakalar, eleştirel düşünür, problem çözme ve yaratıcılık becerilerini geliştirir, gerçek hayatı daha fazla tanır (Demirel ve ark., 2001; Edyburn, 2004; Halis, 2001; İşman, 2005; Koşar ve ark., 2003; Knapp ve Glenn, 1996). Bunların yanı sıra öğretim araç-gereçlerinin kullanımı öğrencilere; serbest çalışma ve birinci kaynaktan bilgiye ulaşma imkânı sunar, onların aktif, bireysel, hızlı ve somut öğrenmelerini destekler, motivasyonlarını artırır, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda yer alan bilgi ve davranışların aşamalı öğrenilmesine yardım eder (Alkan, 2005; Aksoy 2006; Erdoğan, 2005; Ergün, 2005; Yanpar, 2005).

Öğretim araçlarının yararlarını araştıran Sivin-Kachala ve Bialo (2000), araştırma sonucunda, okul öncesinden liseye kadar eğitimin her kademesindeki öğrencilerin, zengin teknoloji ortamları sayesinde bütün derslerdeki başarılarının önemli derecede arttığını tespit etmişlerdir. Boster ve arkadaşları (2002), yapmış oldukları bir çalışma sonucunda, öğretim araçları kullanımının öğrenci başarısını artırdığını belirlemişlerdir. Hersh ve arkadaşları (2003) tarafından yapılan bir araştırmadaysa öğretim araç-gereçleri kullanımıyla yapılan öğretimin öğrencilerin davranışları üzerinde olumlu etkisinin bulunduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Konuyla ilgili olarak O'Dwyer ve arkadaşları (2005) tarafından yapılan çalışmada, öğretim araçları arasında yer alan bilgisayarı kullanan öğrencilerin bu aracı kullanmayan öğrencilere göre sınavlardan daha yüksek not aldıkları tespit edilmiştir.

Öğretim araçları kullanımının, öğretmen ve öğrenci açısından birçok faydası olmasına rağmen, öğretmenler her istedikleri zaman bu araçları kullanamamaktadırlar. Yıldırım (2000) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmenlerin; % 30,24'ünün derslerde görsel ve işitsel araç kullanmadıkları, % 57,71'inin ise kısmen kullandıkları; Umay ve Petek (2005) tarafından yapılan diğer bir araştırmada, öğretmenlerin öğretim teknolojilerini kullanma durumlarının yeterli düzeyde olmadıkları belirlenmiştir. Rıza (2000) ve Uşun'da (2000), öğretim araç-gereçlerini kullanmak için yeteri kadar bilgi ve beceriye sahip olmamaları veya bu araçların kullanımı için kendilerini tam olarak yeterli görmemelerinin öğretmenlerin öğretim araç-gereçleri kullanımına en fazla olumsuz etki yapan faktörler arasında yer aldığını belirtmektedirler.

Bilindiği üzere teknolojide ve bunun yansıması olan öğretim araçlarında hızlı bir gelişme yaşanmaktadır. Bu bakımdan öğretmenler bir yandan eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdürürken, diğer yandan da bu teknolojik gelişmelere ayak uydurmaya ve eğitim ortamlarında teknolojinin imkânlarından yararlanmaya çalışmaktadırlar. Geçmiş yıllarda benzer konuda araştırmalar yapılmasına rağmen, sözü edilen tüm bu değişkenler, öğretmenlerin araç kullanım düzeylerini her geçen yıl değiştirmektedir. Bu çalışmada; öğretmenlerin bazı öğretim araçlarını kullanım düzeylerinin belirlenmesi ve bu kullanım düzeylerinin okul türü ve cinsiyet değişkenlerine göre etkilenip etkilenmediğinin ortaya konulması amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Betimsel bir çalışma olan bu araştırma, tarama modeli niteliğindedir. Tarama modeli, var olan durumu olduğu gibi yansıtmayı esas alır (Karasar, 1994). Araştırmanın evrenini, Elazığ il merkezinde 2005–2006 akademik yılında eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdürmekte olan devlet ve özel ilköğretim okulları ikinci kademe branş öğretmenleri, örneklemi ise ilgili evrenden tesadüfi örnekleme yoluyla seçilmiş 430 öğretmen oluşturmaktadır. Bu çalışmanın verileri, "Öğretmenlerin Öğretim Araç ve Gereçlerini Kullanma Durumlarını Etkileyen Faktörler" konulu yapılan yüksek lisans tezi çalışması için kullanılan anketin bir bölümüyle sınırlıdır. Literatür taraması ve öğretmen görüşleri doğrultusunda çalışmanın amacına uygun olarak hazırlanan anket beş uzman görüşüne sunulmuştur. Alınan görüşler ve öneriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak anket son şeklini almıştır. Milli Eğitim Bakanlığından izin alınarak örnekleme alınan okullarda görev yapan öğretmenlere anketler uygulanmış ve elde edilen verilerin analizi SPSS for Windows programıyla frekans, yüzde alma ve kay kare testleri kullanılarak yapılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Bazı öğretim araçlarının öğretmenler tarafından kullanım durumlarının belirlenmesi ile okul türü ve cinsiyet değişkenlerinin öğretmenlerin bu araçları kullanım durumlarını etkileyip etkilemediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 1: *Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri*

Kişisel Özellikler	f	%
Cinsiyet		
Erkek	232	54,0
Kadın	198	46,0
Okul Türü		
Devlet İlköğretim Okulu	405	94,2

Özel İlköğretim Okulu	25	5,8
Hizmet İçi Eğitim Alma		
Yeteri derecede eğitim aldım	88	20,4
Biraz eğitim aldım ve eksiğim var	123	28,6
Yetersiz derecede eğitim aldım	35	8,1
Hayır almadım	184	42,8
Öğretim Araç-Gereçleri Hakkında Bilgi Sahibi Oldukları Yer		
Üniversite (Fakülte)	142	33,0
Hizmet İçi Eğitim Kursu	109	25,3
Özel Kurslar	9	2,1
Kendi Çabasıyla	170	39,5
Toplam	**430**	**100.0**

Katılımcıların % 54,0'ü erkek ve % 46,0'sı kadın olup genel olarak cinsiyet dağılımının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Okul türü bazında öğretmenlerin % 94,2'si devlet ilköğretim okulunda görev yapmaktadır. Bu sonucun ortaya çıkmasına Elazığ il merkezinde özel ilköğretim okulu sayısının çok az olması etki etmiştir. Öğretmenlerin % 20,4'ünün öğretim araç-gereçleri hakkında bilgi, beceri vb. konularda yeteri derece hizmet içi eğitim kursu aldıkları, % 42, 8'inin ise bu konuda hiç hizmet içi eğitim kursu almadıkları belirlenmiştir. Günümüzde bilgi ve teknolojide yaşanan gelişme ve değişmelerin öğretim araç ve gereçlerini de etkilemesi, yapı ve kullanım özellikleri değişen bu araç-gereçlerin öğretmenler tarafından kullanılması için hizmet içi eğitim kurslarının yeterli derecede etkin olmaması düşündürücüdür. Ayrıca, araştırmaya katılan öğretmenlerin % 39,5'inin kendi çabasıyla ve % 33,0'ünün ise fakültede öğretim araç ve gereçleri hakkında bilgi ve beceri sahibi oldukları tespit edilmiştir.

Tablo 2: *Bazı Öğretim Araçlarının Kullanım Durumuna Göre Dağılımı*

Öğretim Araçları	**Kullanma Durumu**				**Toplam**	
	Evet		**Hayır**			
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
Bilgisayar	345	80,2	85	19,8	430	100,0
Televizyon	329	76,5	101	23,5	430	100,0
Video	259	60,2	171	39,8	430	100,0
Tepegöz	257	59,8	173	40,2	430	100,0
Radyo-Teyp	238	55,3	192	44,7	430	100,0
Projeksiyon	173	40,2	257	59,8	430	100,0
Slayt Projektörü	150	34,9	280	65,1	430	100,0
Data Show	30	7,0	400	93,0	430	100,0
Opak Projektör	19	4,4	411	95,6	430	100,0

Tablo 2'den de görüldüğü gibi, öğretmenlerin % 80,2'sinin derslerde bilgisayar kullandığı tespit edilmiştir. Bu bulguya göre, derslerde bilgisayar kullanan öğretmen sayısının iyi bir düzeyde olduğu görülmektedir. Bilgisayar kullanımıyla ilgili olarak ortaya çıkan bu bulgu, Usluel ve Demiraslan (2005) tarafından yapılan çalışmadan elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir. Sözü edilen çalışmada da araştırmaya katılan öğretmenlerin % 95.6'sının bilgisayar kullandığı tespit edilmiştir. Ancak bu çalışmada örneklem grubunu bilgisayar ve iletişim teknolojilerinin kullanıldığı okullardaki öğretmenler oluşturmuştur. Bu sonucun elde edilmesinde; özellikle son yıllarda bilişim teknolojilerine verilen önemin artması, bilginin interaktif ortama aktarılması sonucu bilgi kaynaklarından birinin internet olması ve internete bilgisayar aracılığıyla ulaşılması, ders notları hazırlamaya yardımcı olması, il milli eğitim müdürlüğü tarafından oluşturulan "Bilgisayar Formatörleri" aracılığıyla öğretmenlere bilgisayar okur-yazarı olmaları için kursların düzenlenmesi, hazırlanan ders sunumlarını göstermek

için bilgisayarın gerekli olması etki etmiş olabilir. Bulut (2006) tarafından yapılan bir çalışmada okulların büyük bir kısmında bilgisayar laboratuarlarının olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Okulların çoğunda bilgisayar ve laboratuarlarının olması öğretmenlerin bilgisayar kulanım durumlarını olumlu yönde etkilemiş olabilir.

Derslerde televizyon kullanan öğretmenlerin % 76,5 olduğu belirlenmiş olup, öğretmenlerin büyük bir kısmının derslerinde televizyon kullandığı söylenebilir. Elde edilen bulgu, Turan (2002) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla benzerlik taşımaktadır. Turan ayrıca okulların çok büyük bir kısmında televizyonun mevcut olduğunu da tespit etmiştir. Bu sonucun ortaya çıkmasında; televizyonun eski bir öğretim aracı olması, okulların çoğunda sınıf bazında olmasa da çok amaçlı salonlarda televizyonun bulunması, bu aracın kullanım kolaylığına sahip olması ve kullanım için fazla teknik beceri gerektirmemesi, bazı öğretim araç-gereçlerinin televizyon aracılığıyla çalışması, sınıf içerisine getirilemeyen veya sınıf içerisinde canlandırılamayan bazı örnek olay ve durumların bu öğretim aracıyla sınıf ortamına taşınması vb. sebeplerin etkilediği düşünülebilir. Öğretmenlerin çoğunluğunun (%60,29) derslerinde video kullandığı belirlenmiştir. Ortaya çıkan bulgu, Turan'ın (2002) yapmış olduğu araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Turan'ın yaptığı çalışmada da araştırmaya katılan öğretmenlerin videoyu orta sıklıkta kullandıkları belirlenmiştir. Bu sonucun ortaya çıkmasında; videonun da televizyon gibi eski bir öğretim aracı olması, televizyonun bulunduğu çoğu okulda videonun da bulunması, kullanım kolaylığına sahip olması ve fazla teknik beceri istememesi, sınıf içerisinde canlandırılamayan örnek olayların video aracılığıyla sınıfa taşınması vb. nedenler sayılabilir.

Tepegöz kullanan öğretmen oranının % 59,8, kullanmayan öğretmen oranının % 40,2 olduğu tespit edilmiş olup, öğretmenlerin yarıdan fazlasının derslerde tepegöz kullandıkları görülmektedir. Turan'ın (2002) yaptığı araştırma da öğretmenlerin tepegöz projektörünü orta sıklıkta kullandıkları belirlenmiştir. Dolayısıyla bu bulgu açısından da iki araştırma arasında bir benzerlik bulunmaktadır. Turan ayrıca araştırma sonucunda okulların büyük bir kısmında tepegözün bulunduğunu da ortaya koymuştur. Bilgisayar kullanımının yaygınlaşmasından önce en çok kullanılan öğretim araçlarından biri olan tepegözün öğretmenler tarafından kullanımının yarıdan fazla olmasında, bazı gösterimlerin asetat veya saydamlar yardımıyla sadece tepegöz aracılığıyla gösterilebilmesi, bu araca olan alışıklık ve tepegözün kullanma kolaylığına sahip olması vb. etkenler sebep olmuş olabilir. Ancak bilgisayar kullanımının yaygınlaşması ve tepegözün birçok görevini bilgisayarın üstlenmesi vb. sebepler, öğretmenlerin tepegöz kullanımını azaltıcı etki yapmış olabilir. Derslerinde radyo-teyp kullanan öğretmenlerin oranı ise % 55,3'tür. Ulaşılan bulgu Turan (2002) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Çünkü onun yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin radyo-teybi orta sıklıkta kullandıkları belirlenmiştir. Bu sonucun ortaya çıkmasına radyo-teybin; televizyon ve video gibi eski bir öğretim aracı olmasından dolayı öğretmenlerin alışık olması, kullanım kolaylığına sahip olması, fazla teknik beceri istememesi, bazı derslerde (müzik vb.) temel öğretim aracı olması, ucuz olması vb. nedenler etki etmiş olabilir.

Öğretmenlerin yarıdan fazlasının (% 59,8) projeksiyon aracını kullanmadığı tespit edilmiştir. Günümüzde, bir çok eğitim aracının önemini yitirmesine yol açan projeksiyon cihazının bilgisayar, video vb. araçların görüntülerini yansıtması ve bu görüntülerin öğrencilerin tamamının görmesi bakımından gerekli olması kullanımı için önem arz etmektedir. Ancak bazı okullarda bu öğretim aracının bulunmayışı, pahalı olması, öğretmenlerin bu aracı kullanamaması, yöneticilerin olumsuz tutumları, kullanımı için teknik bilgi ve beceri gerektirmesi vb. sebepler bu öğretim aracının çok fazla kullanılmasını engellemiş olabilir. Derslerde slâyt projektörü kullanan öğretmenlerin oranının % 34,9, kullanmayan öğretmenlerin oranının % 65,1 olduğu belirlenmiştir. Slayt projeksiyonunu kullanmayan öğretmen sayısının bir hayli yüksek olmasında; okullarda slayt projeksiyonunun olmaması, gerekli

slaytların hazırlanmasında veya bulunmasında güçlük yaşanması, slayt hazırlamanın ayrı bir yetenek gerektirmesi veya sınıfların fiziki yapılarının bu öğretim aracını kullanmak için uygun olmaması, pahalı olması vb. sebepler bu bulguya etki etmiş olabilir. Bu bağlamda Turan (2002) tarafından yapılan çalışma sonucunda projeksiyon ve slayt projektörünün okulların çoğunda bulunmadığı ve bu araçların bulunduğu okullarda ise öğretmenler tarafından bu araçların nadiren kullanıldığı tespit edilmiştir.

Data show projektör kullanmayan öğretmenlerin oranı % 93,0'tür. Bu sonucun ortaya çıkmasında bu öğretim aracının; kullanıma hazırlamak ve kullanmak için fazla teknik bilgi ve beceri istemesi, çok hassas yapıda ve kolay bozulma ihtimali bulunması bakımından diğer öğretim araçlarının temini ve kullanımına öncelik verilmesi, okulların çoğunda bu öğretim aracının bulunmaması vb. etki etmiş olabilir. Zaten günümüzde projeksiyon cihazları data show projektörlerin önemini yitirmesine yol açmıştır. Opak projektörü kullanmayan öğretmenlerin yüzdesi % 95,6 ile oldukça yüksek bir oran olarak bulunmuştur. Bu sonucun ortaya çıkmasında; çok az okulda opak projektörünün bulunması, bu aracın kullanımının karanlık ortam gerektirmesi nedeniyle her ortamda kullanılmasının mümkün olmaması, opak projektörünün bazı görevlerini gören daha kullanışlı öğretim araç-gereçlerinin olması vb. sebepler bu öğretim aracının kullanılmasını engellemiş olabilir.

Araştırmada ayrıca öğretmenlerin öğretim araçlarını kullanma durumlarına göre görev yaptıkları okul türünün etkisi olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Tablo 3: *Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğretim Araçlarını Kullanım Durumları*

Öğretim Araçları	Okul Türleri								Kay Kare Testi	
	Devlet Okulu (N=405)				Özel Okul (N=25)				χ2	P
	Evet		Hayır		Evet		Hayır			
	f	%	f	%	f	%	f	%		
Bilgisayar	321	79,3	84	20,7	24	96,0	1	4,0	4,161	0,041*
Televizyon	314	77,5	91	22,5	15	60,0	10	40,0	4,027	0,045*
Video	247	61,0	158	39,0	12	48,0	13	52,0	1,658	0,198
Tepegöz	244	60,2	161	39,8	13	52,0	12	48,0	0,666	0,414
Radyo-Teyp	225	55,6	180	44,4	13	52,0	12	48,0	0,120	0,729
Projeksiyon	163	40,2	242	59,8	10	40,0	15	60,0	0,001	0,981
Slayt Projek-	141	34,8	264	65,2	9	36,0	16	64,0	0,015	0,904
Data Show	28	6,9	377	93,1	2	8,0	23	92,0	0,043	0,836
Opak Projek-	19	4,7	386	95,3	0	0,0	25	100,0	1,227	0,268

* P<.05

Tablo 3'te de görüldüğü gibi, devlet okulları ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin, sadece bilgisayar ve televizyon kullanım durumları bakımından aralarında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bilgisayarı, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin (% 96,0), devlet okullarında görev yapan öğretmenlerden (% 79,3); televizyonu ise devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin (77,5), özel okullarda görev yapan öğretmenlerden (% 60,0) daha fazla kullandıkları ortaya çıkmıştır. Bu bulguların elde edilmesinde; özel okulların bilgisayar laboratuar imkânlarının devlet okullarına göre daha iyi olması, aralarında teknoloji kullanımı da olmak üzere bazı konularda daha yeterli gördükleri öğretmenleri çalıştırmaları ve bilgisayarın televizyonun bir takım işlevlerini de yerine getirmesinden dolayı öğretmenlerin bu aracın kullanımına yoğunlaşması etki etmiş olabilir. Devlet okullarında televizyonun daha fazla kullanılması durumuna; devlet okullarının bilgisayar laboratuarı ve sayısı bakımından özel okullara göre daha az yeterli olması, bu okullarda görev yapan öğretmenlerin yeni teknoloji kullanımı konusunda çok fazla teşvik edilmeyişleri, özel okul öğretmenleri kadar teknoloji

kullanımı konusunda yeterli olmamaları ile televizyon kullanımının kolay olması ve genellikle devlet okullarında bulunması etki etmiş olabilir.

Ayrıca videoyu (devlet okulu öğretmenleri % 61,0; özel okul öğretmenleri % 48,0), tepegözü (devlet okulu öğretmenleri % 60,2; özel okul öğretmenleri % 52,0), radyo-teybi (devlet okulu öğretmenleri % 55,6; özel okul öğretmenleri % 52,0) ve opağı (devlet okulu öğretmenleri % 4,7; özel okul öğretmenleri % 0,0) devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin, özel okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha fazla kullandıkları tespit edilmiştir. Bu duruma, belirtilen öğretim araçlarının kullanım kolaylığına ve öğretmenlerin bu araçları kullanma alışkanlığına sahip olmaları, bilgisayarın devlet okullarında istenilen yeterlikte bulunmaması nedeniyle bilgisayar tarafından yapılan bazı etkinliklerin bu araçlarla yapılmak istenmesi vb. sebepler etki etmiş olabilir.

Araştırmada cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin öğretim araçlarını kullanım durumlarını etkileme düzeylerine bakılmıştır.

Tablo 4: *Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğretim Araçlarını Kullanım Durumları*

Öğretim Araçları	Cinsiyet								Kay Kare Testi	
	Erkek (N=232)				Kadın (N=198)				χ2	P
	Evet		Hayır		Evet		Hayır			
	f	%	f	%	f	%	f	%		
Bilgisayar	194	83,6	38	16,4	151	76,3	47	23,7	3,647	0,056
Televizyon	174	75,0	58	25,0	155	78,3	43	21,7	0,641	0,423
Video	143	61,6	89	38,4	116	58,6	82	41,4	0,415	0,519
Tepegöz	142	61,2	90	38,8	115	58,1	83	41,9	0,434	0,510
Radyo-Teyp	121	52,2	111	47,8	117	59,1	81	40,9	2,079	0,149
Projeksiyon	111	47,8	121	52,2	62	31,3	136	68,7	12,142	0,000*
Slayt Projektör	92	39,7	140	60,3	58	29,3	140	70,7	5,050	0,025*
Data Show	22	9,5	210	90,5	8	4,0	190	96,0	4,875	0,027*
Opak Projek-	18	7,8	214	92,2	1	0,5	197	99,5	13,309	0,000*

*P<.05

Tablo 4'ten de anlaşılacağı gibi, kadın öğretmenlerin, öğretim araçlarından sadece televizyon ile radyo-teybi çok az bir kullanım farkıyla erkek öğretmenlere göre daha fazla kullandıkları görülmektedir. Bu öğretim araçlarının kadın öğretmenler tarafından daha fazla kullanılmasına, televizyon ile radyo-teybin kullanım kolaylığına sahip olması ve genel olarak kadın öğretmenlerin kullanım kolaylığına sahip olan öğretim araçlarını kullanmayı tercih etmeleri etki etmiş olabilir. Genel olarak erkek öğretmenlerin, araştırma kapsamında yer alan diğer öğretim araçlarını, kadın öğretmenlere göre daha fazla kullandıkları tespit edilmiştir. Özellikle projeksiyon, slayt projektör, data show ile opak projektörün kullanımı, diğer araçlara göre daha fazla teknolojik bilgi ve beceri gerektirmektedir. Bu araçların kullanım durumlarında cinsiyet değişkeninin etkili olduğu tespit edilmiş ve erkek öğretmenlerin belirtilen araçları daha fazla kullandıkları ortaya çıkmıştır. Bu sonucun elde edilmesinde; erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere göre teknolojik gelişmeleri daha yakından takip etmeleri ile araç kullanım bilgi ve becerilerinin daha yüksek olması vb. gibi nedenler etkili olmuş olabilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışma sonucunda, öğretmenlerin büyük bir kısmının bilgisayar, televizyon, tepegöz, video ve radyo-teyp kullandıkları tespit edilirken; slayt projektörü, opak projektörü ve data showu kullanan

öğretmen sayısının oldukça düşük bir düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul türü değişkenine göre, televizyonu, videoyu, tepegözü, radyo-teybi ve opağı devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin; bilgisayarı, data showu ve slayt projektörünü ise özel okullarda görev yapan öğretmenlerin daha fazla kullandıkları belirlenmiştir. Cinsiyet değişkeni açısından, erkek öğretmenlerin genel olarak, araştırma kapsamındaki öğretim araçlarını, kadın öğretmenlerden daha fazla kullandıkları tespit edilmiştir.

Araştırmanın bulgularına dayalı olarak şu öneriler geliştirilmiştir: Öğretim araçlarının kullanımı konusunda; öğretmenlere bilgisayar okur-yazarlığı kazandırılarak, özellikle devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin bilgisayar kullanım oranı üst düzeye çıkarılabilir. Öğretim araçları hakkında bilgi ve beceri kazanmaları bakımından ihtiyaç sahibi olan öğretmenlere, il milli eğitim müdürlükleri öncülüğünde hizmet içi eğitim verilebilir veya bu konuda seminer ve kurslar düzenlenebilir. Başta okul yöneticileri olmak üzere, eğitimin ilgili paydaşları tarafından, bayan öğretmenlerin de en az erkek öğretmenler kadar öğretim araçlarını kullanmaları teşvik edilmelidir. Okullarda araçların kullanımının artırılması için bu araçlarla birlikte kullanılacak hazır materyallerin bulunması da oldukça önemlidir. Bu nedenle Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okullara araç desteğinin yanı sıra materyal desteğinin de sağlanması öğretmenlerin öğretim araçlarını kullanma düzeylerini artırmada etkili olabilir.

KAYNAKLAR

Alkan, C. (2005). Eğitim Teknolojisi. Ankara: Anı Yayıncılık.

Aksoy, H, H. (2006). Eğitimde Teknolojik Eğilimler. http://72.14.207.104/search?=cache: C4J2EjoGsQMJ.politics.ankara.edu.tr/~aksoy/ere/maloglu.doc. Erişim Tarihi: 02.02.2006.

Boster, F. J., Meyer, G. S., Roberto, A. J., and Inge, C. C. (2002). A Report on the Effect of the Unitedstreaming Application on Educational Performance, http://www.ncrel.org.sdrsaresi ssue/methods/technlgy/te800.htm#researchresult. Erişim Tarihi: 20.07.2006.

Bulut, İ. (2006). Yeni İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Uygulamadaki Etkinliğinin Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Demirel, Ö., Seferoğlu, S. S. ve Yağcı, E. (2001). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Erdoğan, F. (2005). Eğitim Programlarının Geliştirilmesine İlişkin Bir Çalışma, http://www.caginpolisi.com.tr/13/34-35-36-37-38.htm. Erişim Tarihi: 10.12.2005.

Ergün, M. (2005). Öğretim Teknolojileri ve Malzeme Geliştirme, www.egitim.aku. edu.tr/otmg.htm. Erişim Tarihi: 18.11.2005.

Edyburn, D. L. (2004). "Measuring Assistive Technology Outcomes in Reading (Associate Editor's Column)", Journal of Special Education Technology, 19 (1): 60-64.

Halis, İ. (2001). Sınıf Yönetimi. Konya: Mikro Yayınları.

Hersh C. W., Meng-Fen L. and Georgette M. M. (2003). A Meta-Analysis of the Effectiveness of Teaching and Learning With Technology on Student Outcomes, http://www.ncrel.org/tech/effects2abstract.htm. Erişim Tarihi: 10.07.2006.

İşman, A. (2005). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Karasar, N. (1994). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Dan. Ltd.

Koşar, E., Yüksel, S., Özkılıç, R., Avcı, U., Alyaz, U. ve Çiğdem, H. (2003). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme. Ankara: Pegem A Yayınları.

Knapp, L. R and Glenn, A. D. (1996). Restructuring Schools With Technology. Boston, USA: Allyn and Bacon, Inc.

O'Dwyer, L. M., Russell, M., Bebell, D. and Tucker-Seeley, K.R. (2005). "Examining the Relationship between Home and School Computer Use and Students' English/Language Arts Test Scores", The Journal of Technology, Learning, and Assessment, 3 (3): 1-44.

Rıza, E. T. (2000). Eğitim Teknolojisi Uygulamaları ve Materyal Geliştirme. İzmir: Anadolu Matbaası.

Rüzgâr, B. (2005). "Bilginin Eğitim Teknolojilerinden Yararlanarak Eğitimde Paylaşımı", The Turkish Online Journal of Educational Technology, 4 (3): 114-119.

Sivin-Kachala, J. and Bialo, E. (2000). 2000 Research Report on the Effectiveness of Technology in Schools. Washington, USA: Software and Information Industry Association.

Turan, M. (2002). İlköğretim Okullarının Eğitim-Öğretim Ortamlarındaki Materyal İhtiyacının Belirlenmesi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Umay, A. ve Petek, A. (2005). İlköğretim Matematik Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Öğretimde Bilişim Teknolojilerinin Kullanımına İlişkin Görüşleri, http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/html.dergibilgi/21/a1.htm. Erişim Tarihi: 12.12.2005.

Usluel, K. Y. ve Demiraslan, Y. (2005). "Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Öğrenme-Öğretme Sürecine Entegrasyonunda Öğretmenlerin Durumu", The Turkish Online Journal of Educational Technology, 4 (3): 109-113.

Uşun, S. (2000). Özel Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme. Ankara: Pegem A Yayınları.

Yanpar, T. (2005). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme. Ankara: Anı Yayıncılık.

Yıldırım, V. (2000). İlköğretim Okulu Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Yöntemleri Konusundaki Görüşleri, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çağdaş Eğitim Dergisi, 2008, 33, (357): 34-41

İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ ŞİİRLER VE MANZUM ESERLER ÜZERİNE BİR İNCELEME

A STUDY ON POEMS AND VERSES IN THE MIDDLE SCHOOL TURKISH LANGUAGE TEXTBOOKS

Erhan DURUKAN*

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programına göre hazırlanan altı ve yedinci sınıf Türkçe ders kitaplarındaki şiirleri ve manzum eserleri öğrenci seviyesine uygunlukları açısından değerlendirmektir. Bu amaçla literatürden yararlanarak şiirlerin taşıması gereken özellikler tespit edilmiş, üçer adet altı ve yedinci sınıf Türkçe ders kitabındaki şiirler ve manzum eserler uzunlukları, ölçüleri, kafiyelenişleri, temaları, sözcük ve sanatların seviyeye uygunluğu bakımından incelenmiştir. Çalışma sonunda metinlerin tema seçimi, kelime ve sanatların yalınlığı bakımından seviyeye uygun olduğu; uzunluk, kafiye ve ölçü bakımından ise öğrenci seviyesine hitap etmediği sonuçlarına ulaşılmışıtır.

Anahtar sözcükler: *Şiir, manzum eser, ders kitapları, öğrenci seviyesine uygunluk.*

ABSTRACT

The purpose of this study is to evaluate the poems and verses in sixth and seventh grade Turkish language text books in terms of their appropriateness to the students' level. For this aim, literature was examined to determine the features that poems should have. Three books each of sixth and seventh grade Turkish language textbooks were examined with regard to their lengthiness, meter, rhyme, themes, words, and imagery. The findings of this study can be summarized as follows:

Texts are appropriate for sixth and seventh grade students with respect to theme preference, and the appropriateness of words and imagery. They are inappropriate for these grades in terms of to lengthiness, rhyme, and meter.

Keywords: *Poem, verses, Turkish language textbooks, appropriateness to students' level.*

* *Arş. Gör. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi*
e-posta: erhandurukan@gmail.com

GİRİŞ

Şimşek'e (2002) göre edebiyat; duygu, düşünce ve hayalleri dil yardımıyla sözlü ya da yazılı olarak etkili bir tarzda ifade etme sanatıdır. Edebiyatın aktarımını sağlayan edebî tür ise Aytaş'a (2006) göre edebiyat eserlerinin biçimlerine, konularına ve teknik özelliklerine göre ayrılmış çeşitleridir; bir başka söyleyişle, biçim ve öz bakımından ortak kurallara göre yazılmış ve söylenmiş eser kümelerine verilen addır. Edebî türler içerisinde olay ve kişi eksenli metinlerde anlatma, duygu ve hayale dayalı metinlerde sezdirme, olay ve kişileri canlandırmaya dayalı metinlerde ise gösterme söz konusudur. Türk Dil Kurumu tarafından "Zengin sembollerle, ritimli sözlerle, seslerin uyumlu kullanımıyla ortaya çıkan, hece ve durak bakımından denk ve kendi başına bir bütün olan edebî anlatım biçimi, manzume, nazım, koşuk." (Anonim, 2005a) şeklinde tanımlanan şiir de bu sınıflandırma içinde ikinci grupta yer almaktadır.

Kıbrıs'a (2000) göre; öğrencilere ulus, yurt ve insanlık sevgisinin kazandırılmasında, iyiden ve güzelden yana bir tutum takındırılmasında, ana dilini sevdirme ve onu bilinçle kullanma konusunda şiir düz yazıya göre daha etkileyici bir araçtır. Çocuklar gelişimlerinin her döneminde şiir okuma ve ezberleme etkinliklerini severek yerine getirirler. Bu nedenle şiir, çocuğun eğitiminde vazgeçilemeyecek bir ögedir. Oktay (2001) da şiirin; çocuğun duygu, düşünce ve hayal dünyasının gelişmesinde; edebî, estetik, ahenk ve sanat zevkinin oluşmasında önemli bir yere sahip olduğunu; ayrıca şiirin çocuğa millî, dinî, insani ve ahlaki değerleri telkin etme bakımından da etkili bir fonksiyona sahip olması nedeniyle şiirin bu etkili ve etkileyici özelliklerinden tarihin her döneminde eğitimcilerin ve edebiyatçıların yararlandıklarını belirtmektedir.

Stanley (Akt, Hamurcu, 2005); şiir yardımıyla çocuğun düzgün bir konuşma diline sahip olacağını ve okuma öğretilirken kullanılan fonetik kuralları daha çabuk ve sağlam bir şekilde benimseyeceğini, şiir okumaları sayesinde öğrencilerin kendilerine olan benlik saygılarının artacağını, şiirin anlama becerisini artırıp zevki ve beğeniyi geliştireceğini belirtmektedir. Gürbüz (2006) de şiirin; uyağı, durağı, iç ahengi, genellikle kısalığı ile her normal çocukta var olan ritim duygusunu beslediğini, onun bir bakıma müzik gereksinimini de karşıladığını vurgulamaktadır.

Oğuzkan'a (2000) göre olayları, insanları, cansız varlıkları duygulu, renkli ve etkili bir biçimde anlatan şiir, çocuğun birçok ruhsal ihtiyacını da karşılar. Daha küçük yaşlarda şiir dinleme ve okuma alışkanlığını kazanan bir çocuk, kültürümüze özgü ve estetik değerleri öğrenebileceği gibi, yaratıcı etkinlikler bakımından da ufku genişlemiş olur. Erdal'a (2007) göre de şiirde sözcükler değişik biçimde bir araya getirilerek çok zengin bir dünya oluşturabilmektedir. Dilin bu gücünden yararlanabilen çocuk, yaratıcı düşüncesini de geliştirebilir. Şiir, benzetmeler yoluyla çocukların dilin zengin anlatım olanaklarını sezmelerine yardımcı olur.

Güleryüz (2006) ise şiir okumanın yararlarını; ana dili sevgisi ve sanatsal bir derinlik kazandırmak, yaratıcılık ve hayal gücünü geliştirmek, sözlü ifade gücünü geliştirmek, ulusal ve evrensel değerlere ulaşmak maddelerinde toplamıştır.

Öğrenciler açısından şiir türünün yukarıda bahsedilen yararlarının sağlanabilmesi için öğrencilere sunulacak şiirlerin birtakım özelliklere sahip olması gerekmektedir. Bu özellikler şu maddelerde toplanabilir (Aytaş, 2001; Gürbüz, 2006; Hamurcu, 2005; Kıbrıs, 2008; Şirin, 1998; Turan, 2007):

- Öğrencilerin ruh ve beden gelişimlerine paralel olarak yazılan şiirlerde yer alan düşünceler yalın, anlatımlar sade ve fikirler bütünlük içerisinde olmalıdır. Aşırı benzetme ve sanatlı anlatımlardan uzak durulmalı, yapılan sanatsal benzetmelerde öğrencilerin birikimleri göz önünde bulundurulmalıdır.

- Öğrencilerin sevdikleri şiirler genellikle canlı, hareketli, ahenkli, vezin ve uyağı olan şiirlerdir. Serbest biçimde yazılmış şiirleri çoğunlukla pek anlayamazlar. Bu nedenle öğrencilere sunulacak şiirlerde onların zevkleri de göz önünde bulundurulmalıdır. Çocuk şiirlerinin ölçülü ve kafiyeli olacak şekilde kuralcı yapıda olması gerektiğini savunan görüşün yanında, çocuklar için serbest formda da şiir yazılabileceğini belirten görüşler vardır; fakat bir şiir serbest formda da olsa dize uzunluğu, dize sayısı ve iç kafiye gibi bazı biçimsel kurallara uygunluk göstermeli; kolay söylenişlilik, kulağa hoş gelme ve kolay ezberlenebilme gibi nitelikler göz önüne alınmalıdır.
- Çocuklar şiire muhtaçtırlar; yalnız, onların ilgisini çeken eserler ortaya koymadıkça bu ihtiyacı duymazlar. Onlar için seçilecek parçaların hayattan zevk almak, duygusal yaşantılarını zenginleştirmek, görüş ufuklarını genişletmek bakımından değerli ve etkili olmaları gerekir.
- Şiirin sözcükleri zengin anlamlı, kuvvetli, ahenkli olmalı; hayal gücüne, duygulara seslenebilmelidir. Uzun tasvirlerin öğrencileri sıkıcı ve diyalogların kimin konuştuğu açıkça belirtilmediği durumlarda çocuğun aklını karıştırıcı nitelikte olması nedeniyle öğrencilerin seviyesinin üstünde uzun betimlemelere ve karmaşık ifadelere fazla yer verilmemelidir.
- Şiirler çocuğun duygusal dünyasına ve ilgi alanına uygun olmalı, dizeler uzun olmamalı, sözcüklerin hece sayısı az olmalı, kafiye ve ölçü olmalıdır. İlköğretimin ilk üç sınıfında okunacak şiirlerdeki dörtlük sayısı ortalama iki-üç, dört ve beşinci sınıflarda üç-beş, altı-sekizinci sınıflarda dört-sekiz civarında olmalıdır.
- Şiirlerde duygu çözümlemesinden çok, olaylara yer verilmelidir. Ancak ilköğretimin yedi ve sekizinci sınıflarına doğru duyguların biraz daha yoğun olarak işlendiği şiirlere yer verilebilir.

Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programı 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanmış ve bu programın okuma, yazma ile dinleme alanlarındaki hedef/kazanımlarında; "şiir dilinin farklılığını ayırt etme" (s.15, 26), "şiirin kendisinde uyandırdığı duyguları ifade etme" (s.15, 26), "şiir dinletilerine katılma" (s.18), "şiir ezberleme, şiir dinletileri düzenleme" (s.29), "şiir yazma" (s.32) ifadelerinde şiir türü vurgulanmaktadır (Anonim, 2005b). Ayrıca, bir tür olarak şiirin 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programının genel amaçları içerisindeki; "... dilimizin millî birlik açısından temel bir unsur olduğunu benimsemeleri, Türkçeyi doğru ve özenli kullanmaları, seviyesine uygun eserleri dinleme ve izleme alışkanlığı kazanmaları, okudukları ve dinlediklerinden hareketle söz varlıklarını geliştirmeleri, millî ve evrensel değerleri tanımaları..." hedeflerine ulaşmada etkili olabileceği söylenebilir.

Yapılan araştırmalar (Özbay, 2003) göstermektedir ki Türkçe derslerinde en sık kullanılan materyal ders kitaplarıdır. Bu nedenle öğrenciler en çok ders kitaplarındaki metinlerle karşılaşmaktadırlar. Bu durum da ders kitaplarındaki metinlerin önemini artırmaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'yla birlikte metinler, öğrenci ders kitaplarındaki okuma metinleri ile öğretmen kılavuz kitaplarındaki dinleme metinlerinden oluşmaktadır. Türkçe derslerinin anlama boyutunu oluşturan okuma ve dinleme becerilerinin geliştirilebilmesinde en sık kullanılan materyalin metinler olması; bu metinler içersinden de okunma kolaylıkları ve içerdikleri ahenk nedeniyle öğrenciler tarafından ilgi görmesinden dolayı ders kitaplarındaki şiirler önem taşımaktadır. Literatürde ise ikinci kademe Türkçe ders kitaplarındaki şiirler ve manzum eserler üzerine yapılmış özel ve yeterli çalışmaya rastlanmamıştır. Bu düşünceden hareketle araştırmada ilgili konu alanındaki bu eksikliğin kapanmasına yardımcı olmak; altı ve yedinci sınıf Türkçe ders kitaplarındaki şiir ve manzum eserlerin ölçü, kafiyeleniş,

uzunluk ve temaları ile sözcük ve sanatların yalınlığı bakımından öğrenci seviyesine uygunlukları açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Çalışma, tarama modeliyle yapılmıştır. "Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan, onu uygun bir biçimde gözleyip belirleyebilmektir." (Karasar, 2006).

Araştırmanın eksenini oluşturan ikinci kademe Türkçe ders kitaplarındaki şiirlerin ve manzum eserlerin değerlendirmesini yapmak amacıyla beş yıl süre ile okutulmasına karar verilen altı ve yedinci sınıf düzeylerindeki üçer yayınevine ait toplam altı kitap ele alınmıştır. Araştırmada yedinci sınıf kitaplarında örneklem seçimine gidilmemiş ve üç yayınevinin tümü incelenmiş; altıncı sınıflarda ise yayımına izin verilen altı yayınevi arasından Türkiye'de en sık kullanılan üç tanesi incelenmiştir. 2005 programına uygun kitapların henüz yayımlanmaması nedeniyle sekizinci sınıf Türkçe ders kitapları araştırma kapsamına alınmamıştır. Araştırma kapsamına alınan altı adet kitap ile bu kitaplardaki şiir ve manzum eser sayıları şu şekilde gösterilebilir:

1. kitap: İlköğretim Türkçe Ders Kitabı 6. Sınıf, Koza Yayın Dağıtım: 4 adet

2. kitap: İlköğretim Türkçe Ders Kitabı 6. Sınıf, MEB Yayınları: 3 adet

3. kitap: İlköğretim Türkçe Ders Kitabı 6. Sınıf, Özgün Yayınları: 5 adet

4. kitap: İlköğretim Türkçe Ders Kitabı 7. Sınıf, MEB Yayınları: 3 adet

5. kitap: İlköğretim Türkçe Ders Kitabı 7. Sınıf, Harf Yayınları: 3 adet

6. kitap: İlköğretim Türkçe Ders Kitabı 7. Sınıf, Pasifik Yayınları: 5 adet

İncelenen toplam 23 adet şiir ve manzum eserin 12'si altıncı sınıf kitaplarında, 11'i ise yedinci sınıf kitaplarında yer almıştır. Değerlendirilen 23 adet metnin 18'i şiir, 5'i ise manzum hikâyedir.

Öğrenci ders kitaplarındaki şiirler ve manzum eserler; uzunlukları, ölçüleri, kafiyeleri, temaları, içerdikleri kelime ve sanatların yalınlığı bakımından incelenmiştir. Araştırma sonunda elde edilen bulgular; 'uzunluk, ölçü, kafiyeleniş, tema ve kelime ile söz sanatlarının yalınlığı' kriterleri doğrultusunda sınıflandırılarak ortaya konmuştur.

BULGULAR

Altı ve yedinci sınıf Türkçe ders kitaplarındaki şiirlerin ve manzum eserlerin öğrenci seviyesine uygunluklarının araştırılmasının amaçlandığı çalışmanın bu bölümünde, araştırma sonunda elde edilen bulgular kitaplar bazında ayrı ayrı ele alınmıştır.

Birinci Kitapla İlgili Bulgular

- Kitapta şiir türünde "Türkiye (Adil Turan)", "Zerdali Ağacı (Cahit Külebi)", "Kitaplarımın Cumhuriyetinde (Halim Yağcıoğlu)" adlı üç ve manzum hikâye biçiminde "La Fonten Orman Mahkemesinde (Yalvaç Ural)" adlı bir olmak üzere toplam dört metin yer almaktadır.
- Metinlerin tümü serbest vezinde yazılmıştır.
- Metinler sırasıyla 36, 39, 44 ve 25 dizeden (ortalama: 36 dize) oluşmaktadır. Metinlerden sadece bir tanesi dörtlüklere ayrılmış, diğerleri ise serbest biçimde yazılmıştır.

- Metinlerde dize sonlarında bütüne yayılmamış bir redif ve kafiye düzeni (çoğunlukla yarım ve tam kafiye) görülmektedir.
- Metinlerde yurt, doğa ve kitap sevgisi temaları ele alınmıştır.

İkinci Kitapla İlgili Bulgular

- Kitapta şiir türünde "Çocuk ve Resim (Dilâver Cebeci)", "Bayrak (Arif Nihat Asya)", "Anadolu'da Bahar (Abdurrahim Karakoç)" adlı üç metin yer almaktadır.
- Metinlerin ikisi serbest vezinde, biri ise 11'li hece ölçüsüyle yazılmıştır.
- Metinler sırasıyla 22, 25 ve 28 dizeden (ortalama: 25 dize) oluşmaktadır. Metinlerin ikisi dörtlüklere ayrılmış, biri ayrılmamıştır.
- Metinlerin ikisinde bütüne yayılmış bir redif ve kafiye düzeni (çoğunlukla tam kafiye) görülmekteyken, birisinde bütüne yayılmamış biçimde redif ve kafiyeleniş bulunmaktadır.
- Metinlerde tabiat sevgisi, bayrak sevgisi ve çocukluk hayalleri temaları ele alınmıştır.

Üçüncü Kitapla İlgili Bulgular

- Kitapta şiir türünde "Atatürk Kurtuluş Savaşı'nda (Cahit Külebi)", "Türkiye (Âdil Turan)", Kızılırmak (Âşık Veysel Şatıroğlu) adlı üç ve manzum hikâye biçiminde "Küçük Çocuk (Helen E. Buckley)", "Tavşanla Kurbağalar (La Fontaine)" adlı iki olmak üzere toplam beş metin yer almaktadır.
- Metinlerin dördü serbest vezinde, biri ise 8'li hece ölçüsüyle yazılmıştır.
- Metinler sırasıyla 102, 93, 35, 43 ve 28 dizeden (ortalama: 60 dize) oluşmaktadır. Metinlerin biri dörtlüklere ayrılmış, dördü ayrılmamıştır.
- Metinlerin ikisinde bütüne yayılmış bir redif ve kafiye düzeni (çoğunlukla yarım ve tam kafiye) görülmekteyken, üçünde bütüne yayılmamış redifler ve kafiyeleniş bulunmaktadır.
- Metinlerde bireysel gelişim, Atatürk, yurt sevgisi, korku ve tabiat temaları ele alınmıştır.

Dördüncü Kitapla İlgili Bulgular

- Kitapta şiir türünde "Atatürk (Rasim Köroğlu)", "Deniz Hasreti (Ömer Bedrettin Uşaklı)", "Mustafa Kemal'in Kağnısı (Fazıl Hüsnü Dağlarca)" adlı üç metin yer almaktadır.
- Şiirlerin biri serbest vezinde, biri 11'li, biri de 14'lü hece ölçüsüyle yazılmıştır.
- Şiirler sırasıyla 32, 16 ve 42 dizeden (ortalama: 30 dize) oluşmaktadır. Şiirlerden ikisi dörtlüklere, biri ise altılıklara ayrılmıştır.
- Şiirlerin ikisinde metnin tümüne yayılmış şekilde redif ve kafiye düzeni (çoğunlukla tam kafiye) varken, birisinde bütüne yayılmış bir kafiye düzeni görülmemektedir.
- Şiirlerde Atatürk, denize duyulan özlem ve kahramanlık temaları ele alınmıştır.

Beşinci Kitapla İlgili Bulgular

- Kitapta şiir türünde "Türküler Dolusu (Bedri Rahmi Eyüboğlu)", "Geçen Zaman (Ziya Osman Saba)" adlı iki ve manzum hikâye biçiminde "Fil Hikayesi (Orhan Veli Kanık)" adlı bir olmak üzere toplam üç metin yer almaktadır.
- Metinlerin tümü serbest vezinde yazılmıştır.

- Metinler sırasıyla 86, 35 ve 22 dizeden (ortalama: 48 dize) oluşmaktadır. Metinlerin hiçbiri kıtalara ayrılmamıştır.
- Metinlerin birinde bütüne yayılmış bir redif ve kafiye düzeni (çoğunlukla tam kafiye) varken, ikisinde bütüne yayılmayacak şekilde birbirine yakın dizelerde redifler ve kafiyeler görülmektedir.
- Metinlerde memleket sevgisi, gençlik özlemi ve cesaret, öz güven temaları ele alınmıştır.

Altıncı Kitapla İlgili Bulgular

- Kitapta şiir türünde "Atatürk Kurtuluş Savaşı'nda (Cahit Külebi)", "Renkler (Korhan Koçak)", "Çocukluk (Cevdet Kudret Solok)", "Çocukluk Aşkı (Ceyhun Atuf Kansu)" adlı dört ve fabl türünde manzum eser olarak "Balıkçıl (La Fontaine)" adlı bir olmak üzere toplam beş metin yer almaktadır.
- Metinlerin biri 14'lü hece ölçüsüyle, dördü ise serbest vezinde yazılmıştır.
- Metinler sırasıyla 93, 55, 39, 24 ve 30 dizeden (ortalama: 48 dize) oluşmaktadır. Metinlerden biri dörtlüklere ayrılmış, dördü ise serbest biçimde yazılmıştır.
- Metinlerden üçünde bütüne yayılmış bir redif ve kafiye düzeni (çoğunlukla tam kafiye) varken, ikisinde bütüne yayılmayacak şekilde birbirine yakın dizelerde redifler ve kafiyeler görülmektedir.
- Metinlerde Atatürk, doğa, kanaatkârlık ve çocukluk temaları ele alınmıştır.

Kitaplarda yer alan şiir ve manzum eserlerin ortalama dize sayıları, ölçülü ve serbest vezinli metin sayısı, kafiyelerin metne yayılış düzeni ve ele alınan temalar Tablo1'de gösterilmiştir.

Tablo1: *Kitaplardaki Şiirlerin Ortalama Dize Sayısı, Ölçülü/Serbest Vezinli/Kafiyelenişlerine Göre Metin Sayıları ve Ele Alınan Temalar*

Kitap ve (metin sayısı)	Ölçülü ve serbest vezinli metin sayıları		Ortalama dize sayısı	Bütüne yayılmış kafiye		Ele alınan temalar
	Ölçülü *f (%)*	Serbest *f (%)*		Var	Yok	
1. Kitap (4)	0 (%0)	4 (%100)	36	0	4	Yurt, doğa, kitap sevgisi
2. Kitap (3)	1 (%33)	2 (%67)	25	2	1	Tabiat ve bayrak sevgisi, çocukluk hayalleri
3. Kitap (5)	1 (%20)	4 (%80)	60	2	3	Atatürk, yurt sevgisi, korku, tabiat
4. Kitap (3)	2 (%67)	1 (%33)	30	1	2	Atatürk, özlem, kahramanlık
5. Kitap (3)	0 (%0)	3 (%100)	48	1	2	Yurt sevgisi, özlem, öz güven, cesaret
6. Kitap (5)	1 (%20)	4 (%80)	48	3	2	Atatürk, doğa, çocukluk, kanaatkârlık

TARTIŞMA

Türkçe derslerinde en sık kullanılan materyal ders kitaplarıdır. Bu nedenle öğrenciler en çok ders kitaplarında yer alan metinlerle karşı karşıya gelmektedirler. Bu metinler içerisinde şiirler ve manzum eserler önemli bir yer tutmaktadır. Çünkü bu tür metinler; okunma kolaylıkları, içerdiği ses

uyum ve ahenkleri nedeniyle öğrenciler tarafından sevilen ve ihtiyaç duyulan metinlerdir. Bu metinler yoluyla öğrencilere okuma zevki ve alışkanlığı kazandırılabildiği gibi, onlarda dinleme ve konuşma becerileri de geliştirilebilmektedir. Şiirlerin ve manzum eserlerin Türkçenin esasını oluşturan temel dil becerilerini geliştirici nitelikte olması, bu tür metinlerin Türkçe derslerinde ve Türkçe ders kitaplarındaki yerini önemli ve etkili hâle getirmektedir. Uzunlukları, kafiyeleri, ölçüleri, temaları, içerdikleri kelime ve sanatların yalınlığı yönünden incelenen altı ve yedinci sınıf Türkçe ders kitaplarındaki şiir ve manzum eserlere yönelik olarak yapılan bu çalışmanın sonuçları şu maddelerde yorumlanabilir:

- Gerek altıncı gerekse yedinci sınıf kitaplarında yer alan metinler, literatürde ikinci kademe için 16-24 dize olarak belirtilen ortalama dize sayısının üzerinde uzunluğa sahiptir. Özellikle üç (altmış dize), beş (kırk sekiz dize) ve altıncı (kırk sekiz dize) kitaplarda ortalama dize sayısının iki katına çıkıldığı gözlenmiştir. Ayrıca birçok metinde dizelerdeki kelime sayısının da fazla olduğu belirlenmiştir. Bu durumun şiirlerin okunabilirliğini düşürdüğü ve böylece öğrencilerin metinlere olumsuz bakış açısıyla yaklaşmalarına, onların şiir okuma zevki ve alışkanlığını olumsuz yönde etkilemesine sebep olabileceği söylenebilir.
- İncelenen metinler vezin (ölçü) yönünden ele alındığında, 23 adet metnin 18'i (yaklaşık %78) serbest vezindeyken 5 adedi (yaklaşık %22) hece ölçüsüyle yazılmıştır. Alan uzmanı birçok görüşe (Aytaş, 2001; Güleryüz, 2006; Kıbrıs, 2008; Şirin, 1998) göre ise öğrencilere sunulacak şiirlerin çoğunluğunun ölçülü nitelikte olması gerekmektedir. Bu nedenle ders kitaplarında yer alan metinlerin, ölçü yönünden de öğrencilerin okuma zevk ve alışkanlığını olumsuz yönde etkileyebileceği düşünülebilir.
- Öğrencileri şiir türüne çeken önemli unsurlardan biri de metinlerin kafiyelenişidir. Ders kitaplarındaki metinlerin büyük bir bölümünde (23 metnin 13'ünde; yaklaşık % 57) metnin tamamına yayılmış bir kafiyelenme görülmese de birbirine yakın dizelerdeki dize sonu ses uyumlarıyla, dize içlerindeki sesli ve sessiz harf tekrarlarıyla ahengin sağlanmaya çalışıldığı gözlenmiştir.
- Ders kitaplarındaki metinlerde en sık işlenen temalar; Atatürk, doğa, yurt sevgisidir. Bu nedenle kitaplarda öğrencilere millî ve kültürel değerlerle tabiat sevgisinin aktarılmaya çalışıldığı söylenebilir. Bunun yanında metinlerde kitap ve bayrak sevgisi, kahramanlık, çocukluk gibi temalara da yer verilmiştir. Konular ele alınırken metinlerin büyük bölümünü lirik tür, bir kısmını da didaktik metinler oluşturmaktadır. İşlenen metinlerde öğreticilik unsurunun ağır tutulmadığı gözlenmiştir. Alanyazında çocuklara sunulacak metinlerde öğreticilik unsurunun ağır tutulmaması gerektiğinin vurgulanması göz önüne alındığında kitaplarda bu ilkeye dikkat edildiği söylenebilir.
- Kitaplardaki metinler sözcüklerin ve sanatların seviyeye uygunluğu bakımından ele alındığında ise metinlerin seviyenin üzerinde olmadığı, abartılı sanatlara ve ağır söyleyişlere yer verilmediği, çoğunlukla anlaşılabilir düzeyde benzetme ve kişileştirmelerin bulunduğu belirlenmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Genel olarak ders kitaplarındaki şiirlerin ve manzum eserlerin, ele aldıkları temalar ve içerdikleri kelimelerin ve sanatların yalınlığı bakımından öğrenci seviyesine uygunluk gösterdiği; fakat uzunlukları, vezinleri, kafiyelenişleri bakımından öğrenci seviyesinin üstüne çıktığı ve bu nedenle öğrenci-

lerin bu metinleri okuma isteği ve alışkanlığını azaltabileceği belirlenmiştir. Böyle bir olumsuzluğun ortadan kaldırılması amacıyla ders kitaplarına seçilen şiir ve manzum eserlerin öğrenci seviyesi göz önünde bulundurularak daha kısa olması, metnin tümüne yayılmış bir kafiyelenişe sahip olması ve ölçülü olması gerekmektedir. Bu amaçla ders kitaplarını hazırlayanların metinlerin içeriğiyle birlikte öğrencilere okuma zevki ve alışkanlığı kazandırma hususunda uzunluk, vezin ve kafiyelenme gibi biçimsel özelliklere de gereken önemi vermelerinin yararlı olacağı söylenebilir.

KAYNAKLAR

Anonim (2005a). Türkçe Sözlük. Ankara: TDK Yayınları.

Anonim (2005b). İlköğretim Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuzu. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

Aytaş, G. (2001). Çocuk ve Şiir. Hece dergisi, 55: 390-394.

Aytaş, G. (2006). Edebi Türlerden Yararlanma. Milli Eğitim dergisi, sayı:169. http://w3.gazi.edu.tr/web/giyaytas/Edebi.htm. Erişim tarihi: 01.03.2008.

Erdal, K. (2007). Çocuk Edebiyatının Kaynakları 'Şiir'. Eğitim Fakülteleri İçin Çocuk Edebiyatı. (Edit: Ömer Yılar, Lokman Turan). (179-188). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Güleryüz, H. (2006). Yaratıcı Çocuk Edebiyatı. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Gürbüz, S. (2006). Türkçe Öğretmenlerinin Şiir Türünden Yararlanma Biçim ve Düzeyleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Hamurcu, H. (2005). İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarındaki Şiirler Üzerine Eğitsel Bir İçerik Analizi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Karasar, N. (2006). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kıbrıs, İ. (2000). Uygulamalı Çocuk Edebiyatı. Ankara: Eylül Yayınları.

Kıbrıs, İ. (2008). Şiir Nedir? Anadili Öğretiminde Şiirden Nasıl Yararlanılır?. Türkçe Öğretimi İlke-Yöntem-Teknikler. (331-356). Ankara: Maya Akademi Yayınları.

Oğuzkan, F. (2000). Çocuk Edebiyatı. Ankara: Anı Yayıncılık.

Oktay, M. (2001). II.Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e Çocuk Şiirlerinin Pedagojik Değeri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özbay, M. (2003). Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi. Ankara: Gölge Ofset Matbaacılık.

Şimşek, T. (2002). Çocuk Edebiyatı. Ankara: Rengarenk Yayınları.

Şirin, M. R. (1998). 99 Soruda Çocuk Edebiyatı. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Yılar, Ö. ve Turan, L. (2007). Eğitim Fakülteleri İçin Çocuk Edebiyatı. Ankara: PegemA Yayıncılık.

BİZDEN HABERLER *(NEWS)*

HÜSEYİN HÜSNÜ TEKIŞIK'A

ÜÇÜNCÜ DEFA FAHRİ BİLİM DOKTORU UNVANI VERİLDİ



Dergimizin sahibi ve başyazarı, Tekışık Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı kurucusu ve Başkanı Hüseyin Hüsnü TEKIŞIK'a, millî eğitime yaptığı üstün hizmetler nedeniyle:

1995'te **Bolu İzzet Baysal Üniversitesi Senatosunca Fahri Bilim Doktoru Unvanı,**

2003'te **Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Senatosunca Fahri Bilim Doktoru Unvanı** verilmişti.

22 Eylül 2008 tarihinde **Giresun Üniversitesi**nin açılışında düzenlenen törende, **Üniversite Senatosunca, 3. Defa Fahri Bilim Doktoru Unvanı** verildi.

Sayın Hüseyin Hüsnü Tekışık'ı kutlar, sağlıklı ve mutlu bir ömür dileriz.

Çağdaş Eğitim Dergisi

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
GİRESUN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

SENATO KARARI

Toplantı Sayısı	Karar Tarihi	Karar Sayısı
27	05 Eylül 2008	2008 – 1

KARAR :

1. Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Yönetim Kurulu'nun "Fahri Eğitim Doktoru" ünvanı verilmesi konusundaki teklifi görüşüldü.

Yapılan görüşmeler neticesinde;

Yaşam boyunca Türk Milli Eğitimine ve Türk Kültürüne hizmet etmeyi amaç edinen, 70'den fazla öğretmen meslek kitabı ve okul kitabının yazarı olan, bu kitapları ile Milli Eğitimden kazandığını yine Milli Eğitime vermek için "Her İlde Bir Okul" kampanyasını başlatarak pek çok ilde okul yaptıran, çıkardığı "Çağdaş Eğitim Dergisi" ile uluslararası eğitim camiasına katkılarda bulunan, Giresun Üniversitesi'ne verdiği destek ve Giresunlu olması hasabiyle Öğretmen Hüseyin Hüsnü TEKIŞIK'a katkılarının sembolik bir karşılığı olarak 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun 14/b-5. maddesi uyarınca Giresun Üniversitesince "Fahri Eğitim Doktoru" payesinin verilmesinin uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

HÜSEYİN HÜSNÜ TEKIŞIK'A ÜÇÜNCÜ DEFA FAHRİ BİLİM DOKTORU UNVANI VERİLMESİ SEBEBİYLE PROF. DR. MİTHAT ÖZSAN'DAN BİR MESAJ

Sivas Öğretmen Okuluna girişinden itibaren kendisini ülkemiz eğitimine adayan; yazdığı okul ders kitapları ve eğitimle ilgili eserleri yanında, her ay, her yıl güçlenen eğitimci kadrosunun katkılarıyla, periyodik olarak yayınladığı ve baş makalesini yazdığı ulusal ve hatta uluslararası düzeyde saygın bir konumda olan **"Çağdaş Eğitim Dergisi"** yanında, gerçekleştirdiği **"Ulusal Eğitim Kongreleri"** ile **"eğitimin gerçek sevdalısı"** özelliğini kanıtlayan kalemi, erişilmez azim ve gayreti ile yazdığı eserleri ile **"alnının akı"** gibi elde ettiği kazancı ile yurdumuzun çeşitli yörelerinde gerçekleştirdiği okul, kütüphane ve öğretmen evlerini ülkemize bağışlayan ve **"Efsane Öğretmen"** unvanı ile milletimizin gönlünde taht kuran sevgili kardeşim Hüseyin Hüsnü Tekışık'a saygın bir Üniversitemiz olan Giresun Üniversitesi'nce Fahri Doktorluk" payesi verilmesi, beni, çok yakın bir akrabası olmasının da ötesinde, bir Türkiye Cumhuriyet vatandaşı olarak derecesiz mutlu etti ve gururlandırdı.

Bu kadirşinaslığı gösteren Giresun Üniversitemizin Sayın Rektörü **Prof. Dr. Osman Metin Öztürk** ve şahsında bu saygın üniversitemizin değerli mensuplarını gönülden kutluyorum.

Bu değerli üniversitemizin, sayın rektörünün dirayetli yönetiminde büyük atılımlar içerisinde olacağına inanıyorum.

Sevgili Hüseyinciğim,

Sana, bitmeyen azminle devam eden eğitim hayatında başarılarının devamını dilerken, sevgili eşin ve aile efradın ile birlikte sağlık, esenlik ve uzun ömürler diliyor ve bu anlamlı gün vesilesiyle başta Sayın Rektörümüz **Prof. Dr. Osman Metin Öztürk** olmak üzere tüm katılanlara saygı ve sevgilerimi sunuyorum.

Prof. Dr. Mithat Özsan

Çukurova Üniversitesi Emekli Rektörü

ÇAĞDAŞ EĞİTİM DERGİSİ
33. YAYIN YILINI SÜRDÜRÜRKEN...

Çağdaş Eğitim Dergisi; öğretmenlerin ve eğitim yöneticilerinin başlıca sorunlarını dile getirmek ve çözüm yollarını araştırıp önermek; eğitimdeki en son gelişmeleri meslektaşları ile paylaşmak ve öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerine yardımcı olmak; eğitimde yeni yayınları tanıtmak; eğitim olaylarını özetlemek ve eğitim haberlerini sunmak amacıyla eğitim bilimleri alanında uygulamacı ve akademisyenler tarafından üretilen bilimsel ve orijinal yazılarla sürekli gelişen **hakemli** bir dergidir. Çağdaş Eğitim Dergisi'nde özgün araştırma makalelerine, okuyucu mektuplarına, eğitim ile ilgili yeni eğitsel araç gereçlerin tanıtımına yer verilmekte, uygulama ile kuram arasında etkili, sağlıklı bir bütünlük sağlanmaya çalışılmaktadır.

Çağdaş Eğitim Dergisi Yayın ve Yazım İlkeleri:

1. Dergiye gönderilen yazılar, daha önce yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere başka bir dergiye gönderilmemiş olmalıdır. Makalenin başka bir yerde yayımlanmadığı veya yayımlanmak üzere bir dergiye gönderilmediğini belirten yazarlarca imzalanmış bir belge makaleye eklenmelidir.

2. Yazılarda dil açık ve anlaşılır olmalı, yaygın bir şekilde kullanılmayan ifadelere mümkün olduğu kadar yer verilmemelidir. Türkçede karşılığı tam olarak yerleşmeyen yabancı dildeki sözcüklerin orijinali, parantez içinde Türkçe karşılığı ile birlikte verilmelidir.

3. Dergiye gönderilecek yazılar, A4 boyutunda beyaz kâğıda, kâğıdın sağ, sol, alt ve üst tarafında 3 cm boşluk bırakılarak **bir buçuk satır aralığında ve 11 punto büyüklüğünde yazılmalıdır.**

4. Yazılar bir orijinal olmak üzere 3 kopya olarak posta ya da kargo ile gönderilmeli ve gönderilen yazılar şekil, grafik ve ekler dahil **10 sayfayı geçmemelidir.**

5. Yazılar başlık sayfası, öz ve anahtar sözcükler, abstract ve keywords, ana metin ve kaynaklar bölümlerini içermelidir.

- **Başlık sayfası**; yazının başlığını (Türkçe - İngilizce), yazarların ad soyadı, unvanları, çalıştıkları kurumları, yazışma adresleri, telefon ve faks numaraları, e-posta adreslerini içermeli, **12 punto büyüklüğünde ve bold yazılmalıdır.**
- **Öz ve anahtar sözcükler (abstract ve keywords):** Öz; amaç, yöntem, önemli bulgular ve sonuçları yansıtan Türkçe ve İngilizce olmak üzere her iki dilde 200 kelimeyi geçmeyecek şekilde verilmelidir. Anahtar sözcüklerin sayısı 3 – 8 arasında olmalıdır. Öz (abstract)'ün bulunduğu sayfada yazar isimleri belirtilmemeli, çalışmanın başlığı Türkçe ve İngilizce verilmeli, çalışma herhangi bir bilimsel toplantıda sunulmuş, ancak basılmamışsa toplantı adı, tarihi ve yeri, çalışmayı destekleyen kurum varsa kurum adı bu sayfada dipnot olarak belirtilmelidir. **Öz(abstract) bir buçuk satır aralığında, 10 punto büyüklüğünde ve italik yazılmalıdır.**
- **Metin**; yeni bir sayfadan başlamalıdır. **Araştırma makalelerinde** metin; giriş, yöntem (çalışma deseni, evren, örneklem, kullanılan araçlar, işlem ve analiz), bulgular, tartışma, sonuç ve öneriler bölümlerinden oluşmalıdır. **Derleme makaleleri** belirli bir konuya yönelik, güncel ve kapsamlı literatür taramasını içeren nitelikte olmalıdır. Yazı içinde kullanılan başlıklar koyu harflerle yazılmalı. Çeviri olarak gönderilecek çalışmalar orijinalleri ile birlikte gönderilmelidir. **Metin 11 punto büyüklüğünde ve bir buçuk satır aralığında yazılmalıdır.**
- **Kaynaklar**; metin içinde yapılan bütün göndermeler "kaynaklar" listesinde ve alfabetik sırada verilmelidir. **Kaynaklar 11 punto büyüklüğünde ve bir buçuk satır aralığında yazılmalıdır.**

Göndermeler

a. Metin içinde kaynaklara gönderme yapılırken, yazarların soyadı ve yayın tarihi kullanılmalıdır.

Örnek: Tekışık (1998) .....
Tekışık'a (1998) göre .....
Tekışık ve Aral'a (1999) göre .....
Tekışık ve arkadaşlarına (1999) göre .....

b. Metin içinde cümle sonunda birden fazla yayına gönderme yapılırken, kaynaklar parantez içinde alfabetik sıra ile verilmelidir.

Örnek: ..... (Aral, 1999; Jersild, 1979; Martin ve ark, 1989; Tekışık ve Tanış, 2000).

c. Yazarı belli olmayan eserlere (Tebliğler dergisi, kanununlar, resmi gazete vb.) gönderme yapılıyorsa Türkçe olanlar "Anonim", yabancı olanlar "Anonymous" şeklinde gösterilmelidir.

Örnek: ..... (Anonim 2003, Anonymous 2004).

d. Aynı yazarın aynı tarihteki birden fazla eserine gönderme yapılırken, yayın tarihinin yanına alfabetik sıra ile bir harf eklenmelidir.

Örnek: ..... (Tekışık, 2005a). .....(Tekışık, 2005b).

Bibliyografik Künye Örnekleri

Kitap:

Mclntire, S. A. ve Miller, L. A. (2000). *Foundation of Psychological Test* (2. ed). Boston: McGraw Hill.

Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırmalar ve İstatistik Teknikleri (BAT).* Ankara; Tekışık Web Ofset Tesisleri.

Editörlü Kitapta Bölüm:

Mağden, D. (1996). Psikososyal Dezavantajlı Çocuklar. *Özürlü Çocuklar ve Eğitimleri.* (Edit: Ş. Bilir). (61 – 80). Ankara: Yıldız Matbaası.

Çeviri Kitap:

Bloom, B. S. (1979). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme.* (Çev: D.A. Özçelik). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Dergi:

Binbaşıoğlu, C. (1997) Çocukta Öfke, İnatçılık ve Eğitim. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 22 (235): 11-13.

Willet, J. ve Hermann. G. (1989). Which Occupational Analysis Technique: Critical Incident, DACUM, and/or Information Search? *The Vocational Aspect of Education.* 41 (110): 79-88.

Basılmış Kongre Bildirileri:

Karagözoğlu, G. (1998). Atatürk Devrimleri ve Öğretmenin *Rolü Cumhuriyetin 75. Yılında İlköğretim Birinci Ulusal Sempozyumu 27-28 Kasım 1998. 69-72.* Ankara: Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekışık Eğitim Araştırma Geliştirme Merkezi Yayınları.

Yazarı Belli Olmayan Eserler:

Anonim. (1984). Çocuk Yuvaları Yönetmeliği, *Resmi Gazete,* 19.11.1984, Sayı: 18580: 2-16

Anoymous. (1991). Managing Traumatic Stress: Tips for Recovering from Disaster and Other Traumatic Events. *APA17 Help Services,* http: www.apo.org.

Tezler:

Çağatay-Aral. N. (1992) Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Ortaokul Son Sınıfta Devam Eden Öğrencilerin Yaratıcılıkları ile İlgi Alanlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Elektronik Yayınlar:

Kawasaki, J.L. ve Raven, M.R. (1995). Computer-Administered Surveys in extension. *Journal of Extension,* 33: 252-255. http://Joe.org/Joe/index/ html. Erişim tarihi: 2.06.1999.

6. Yazılardaki fikir ve görüşler yazarlara aittir. Yazılar yayımlansın veya yayımlanmasın geri gönderilmez.

7. Çağdaş Eğitim Dergisi'nde yayınlanan yazılardan kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir.

8. Dergiye gönderilen yazılar, kapsam ve düzen açısından uygun görülduğü taktirde YAYIN KURULU'nun belirleyeceği en az iki hakem tarafından uzmanlık alanları göz önüne alınarak incelenir. Metindeki değişiklikler için yazı, yazara geri gönderildiğinde düzeltmelerin "Hakem Raporları" doğrultusunda 15 gün içinde yapılarak geri gönderilmesi gerekmektedir. Hakemlerin incelemesi ve yazarlar tarafından gerekli düzeltmelerin yapılmasından sonra makalenin son şekli diskete kaydedilerek bir adet kopyası ile birlikte Yayın Yönetmenine gönderilmelidir. Disketteki dosyayla yazının aynı olması ve dosyanın isminin disket üzerindeki etikete yazılması gerekir. İstenilen sürede teslim edilmeyen yazılar yayın hakkını kaybeder.

9. Makalelerdeki tüm değişiklikler yazarlar tarafından yapılır. Son şekli verilen makaleler üzerinde yazarlarca bir değişiklik yapılamaz. Hangi nedenle olursa olsun makalesini yayımlamaktan vazgeçen bir yazar, makalesini başvurudan itibaren en geç 15 gün içerisinde geri çekebilir.

10. Yayımlanmasına karar verilen yazılar için yazarlara "Yayımlanacaktır" belgesi verilmez.

11. Elektronik ortamda ve belgegeçer ile yazı kabul edilmez.

12. Yayın ve yazım ilkelerini Web sayfamızda **(http://www.cagdaseğitim.org)** bulabilirsiniz.

13. Yukarıda belirtilen yayın ilkelerine aykırı herhangi bir istemde bulunulmaması önemle rica olunur.