

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİM VE TEKNOLOJİ DERGİSİ



*International Journal of Education Science and Technology*

2021, Cilt/Volume: 7, Sayı/Issue: 3

<http://dergipark.gov.tr/uebt>

**e-ISSN:2458-8628**

## **Baş Editör/Chief Editor**

Dr. Nilüfer OKUR AKÇAY-Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Türkiye

## **Editörler/Editors**

Dr. Ahmet AKÇAY, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Phil KIRKMAN, University of Cambridge, United Kingdom  
Dr. Sheung Hung Poon, Brunei University of Technology, Brunei Darussalam  
Dr. Stephen Pape, Johns Hopkins University, USA

## **Dil Editörleri/Language Editors**

Adem AKALIN, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Türkiye  
Emrullah AY, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Türkiye  
Serdar SAFALI, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Türkiye

## **Dizinlenme/ Indexing**

Academic Resource Index  
Root Indexing  
Scientific Indexing Services (SIS)  
Türk Eğitim İndeksi  
Academic Keys  
Directory of Research Journals Indexing (DRJI)  
Mendeley  
Annox  
Eurasian Scientific Journal Index (ESJI)  
Sosyal Bilimler Atıf Dizini (SOBİAD)  
Arastirmax Scientific Publication Index



**Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi**

*International Journal of Education Science and Technology*

<http://dergipark.gov.tr/uebt>

**e-ISSN:2458-8628**

## Danışma Kurulu/Advisory Board

- Dr. Adem İŞCAN, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Ahmad Mohamad WAIS – Bahreyn University, Bahrain  
Dr. Akif ARSLAN, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Ali Sinan BİLGİLİ, Atatürk Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Ataman KARAÇÖP, Kafkas Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Behiye AKÇAY, İstanbul Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Christo ANANTH, Anna University Chennai, India  
Dr. Ercan KAYA, Atatürk Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Erdi KAYA, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Jeffrey S. BROOKS, Monash University, Australia  
Dr. Hakan AKÇAY, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Haluk ÖZMEN, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye  
Dr. İbrahim ÜNAL, İnönü Üniversitesi, Türkiye  
Dr. İlkay ULUTAŞ, Gazi Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Kemal DOYMUŞ, Atatürk Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Muhammed Said AKAR, Erzincan Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Muslih Abdel Fattah NAJJAR, Hashemite University, Jordan  
Dr. Mustafa SÖZBİLİR, Atatürk Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Mustafa ŞAHİN, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Nevzat YİĞİT, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Nurettin YÖREK, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Recep ASLANER, İnönü Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Soane Joyce MOHAPI, University of South Africa, South Africa  
Dr. Ümit ŞİMŞEK, Atatürk Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Walid SARAİBİ – Hama University, Syria  
Dr. Yuliia TARASIIUK, Odessa National II. Mechnikov University, Ukraine



Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi

*International Journal of Education Science and Technology*

<http://dergipark.gov.tr/uebt>

e-ISSN:2458-8628

**Cilt/Volume 7, Sayı/Issue 3, 2021 Sayı Hakemleri/ Executive Peer-Reviewers**

Dr. Öğr. Üyesi Adem AKKUŞ, Muş Alparslan Üniversitesi

Doç. Dr. Erhan AKIN, Siirt Üniversitesi

Prof. Dr. Hülya GÜLAY OGELMAN, Sinop Üniversitesi

Doç. Dr. Mustafa KAYA, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Doç. Dr. Özge SAKARYALI, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Recep KAHRAMANOĞLU, Gaziantep Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Serdar SAFALI, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi

Öğr. Gör. Sezgin ATAÇ, Dokuz Eylül Üniversitesi



**Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi**

*International Journal of Education Science and Technology*

<http://dergipark.gov.tr/uebt>

**e-ISSN:2458-8628**

## İÇİNDEKİLER/CONTENTS

- Araştırma Makalesi**
- Kimya Öğretimine Yönelik Mobil Oyun Geliştirme: Element Fabrikası  
*Mobile Game Development for Chemistry Education: The Element Factory*  
**Ümit DEMİR, Kaan BAYRAKTAR** 136-146
- Araştırma Makalesi**
- Okul Öncesi Dönem Çocuklarda Ego Sağlamlığı ve Ruhsal Uyum Arasındaki İlişkinin İncelenmesi  
*Investigation of the Relationship between Ego Strength and Spiritual Harmony in Pre-School Children*  
**Ayşe ÇETİNKAYA, Arzu ÖZYÜREK** 147-163
- Araştırma Makalesi**
- Açık Öğretim Ortaokulu Türkçe Ders Kitaplarında Mizahi Ögeler  
*Humorous Elements in Open Education Secondary School Turkish Textbooks*  
**Yunus ŞAKİROĞLU** 164-182
- Araştırma Makalesi**
- Ar-Ge Çalışmalarının Okullar Üzerine Etkisinin Erasmus+ Projeleri Bağlamında Değerlendirilmesi  
*Evaluation of the Impact of R&D Studies on Schools in the Context of Erasmus+ Projects*  
**Mehmet BAŞARAN, Sinem KUMRU, Derya ACAR, Fatma KAYIKLIK, Ömer Faruk VURAL** 183-200



## KİMYA ÖĞRETİMİNE YÖNELİK MOBİL OYUN GELİŞTİRME: ELEMENT FABRİKASI

Ümit DEMİR\*, Kaan BAYRAKTAR\*\*

Makale Geliş Tarihi: 08.09.2021

Makale Kabul Tarihi:15.12.2021

### Özet

Çalışmanın temel amacı; öncelikli olarak lise öğrencilerinin kimya dersini daha severek öğrenmelerini sağlayacak örnek bir mobil oyun uygulaması geliştirmektir. Kimya dersinde özellikle elementler ve bileşikler konusunda öğrencilerin zorluk yaşadığı mevcut alanyazın incelemesinde belirlenmiştir. Element isimlerinin ve sembollerinin öğrenilmesinde ezber yöntemi tercih edilmekte bu da öğrencilerin öğrenme sürecinde zorlanmasına ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşmemesine yol açabilmektedir. Element ve bileşik kavramları öğrenciler için soyut kalabilmektedir. Bu nedenle öğrencilerin element ve bileşik kavramını somutlaştıracak ve onlara ezberden çok eğlenceli deneyim olanağı sağlayacak öğrenme ortamlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca geleneksel sınıf ortamında müfredatın yoğunluğu ve ders saatinin azlığı gibi nedenlerle bireysel öğrenme yöntemlerine ve uygulamalara çok fazla yer verilmeyebilmektedir. Bu kapsamda geliştirmiş olduğumuz yazılım ile 9. Sınıf Kimya dersi “Kimya Bilimi” ünitesi “Kimyanın Sembolik Türü” konusuna yönelik farklı bir bakış açısı getirilmesi amaçlanmıştır. 3 boyutlu oyunlaştırma teknolojisi barındıran eğitsel yazılım ile kullanıcılar farklı bileşik görevleri yerine getirmek fabrikalar kurarak elementler üreteceklerdir. Daha sonra bu elementleri oyun seviyesini tamamlamak için bileşik meydana getirmek için kullanacaklardır. Kullanıcılar bileşik oluşma formüllerini ve içeriğindeki elementleri birinci elden deneyimleme şansı bulacaklardır. Böylece hem eğlenecek hem de öğreneceklerdir. Sonuç olarak geliştirilen bu yazılım ile kimya dersine yönelik hazırlanacak ders materyallerine farklı bir bakış açısının kazandırılması beklenilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Mobil Oyun, Eğitimde Teknoloji Kullanımı, Kimya Öğretimi, Element Öğretimi

## MOBILE GAME DEVELOPMENT FOR CHEMISTRY EDUCATION: THE ELEMENT FACTORY

### Abstract

The main purpose of the study; first of all, is to develop an exemplary mobile game application that will enable high school students to learn chemistry lessons more lovingly. It has been determined in the current literature review that students have difficulties, especially in elements and compounds in the chemistry course. The

\* Doç. Dr., Çanakkale Teknik Bilimler MYO, umitdemir@comu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4899-4895

\*\* Oyun Geliştirme Uzmanı, Vacuum Games, kaanrasad59@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5257-970X

memorization method is preferred in learning element names and symbols, which can cause students to have difficulties in the learning process and not to achieve permanent learning. The concepts of elements and compounds can remain abstract for students. For this reason, there is a need for learning environments that will embody the concept of elements and compounds and provide them with a very enjoyable experience from rote. In addition, in the traditional classroom environment, individual learning methods and practices may not be given much space due to the density of the curriculum and the scarcity of course hours. The software we have developed in this context is aimed to bring a different perspective to the subject of "Symbolic Type of the Chemistry" in the 9th Grade Chemistry course "Chemistry Science" unit. With the educational software containing 3D gamification technology, users will produce elements by establishing factories to perform different compound tasks. They will then use these elements to form compounds to complete the game level. Users will have the chance to experience compound formation formulas and the elements in them firsthand. So they will have fun and learn at the same time. As a result, it is expected that a different perspective will be gained to the course materials to be prepared for the chemistry course with this software developed.

**Keywords:** Mobile Game, Technology Use in Education, Chemistry Education, Element Education

## 1. GİRİŞ

21. yüzyıl dijital çağ olarak isimlendirilen günümüzde, bireyler akıllı telefon ve tablet bilgisayar gibi mobil cihazları bilgiye anında erişim ve iletişim kolaylığı gibi sebepler ile yaygın şekilde kullanmaktadırlar (Dalkıran, 2019). Dijital yerliler olarak da ifade edilen Z kuşağı geleneksel öğretim anlayışının aksine bilgiyi istedikleri zaman istedikleri yerde gecikme yaşamadan elde etmek istemektedirler (Bozkurt, 2015). Ayrıca bilgisayar destekli öğrenme tasarımları ile geliştirilen mobil uygulamalar ile bireysel öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak tasarımlar ile eğitim öğretim süreçlerine entegre edilerek etkili kullanımın sağlanması ihtiyacı meydana gelmiştir (Özbay ve Canbazoğlu Bilici, 2020). Ülkemizde fen öğretimi amaçlı mobil uygulamaların kimya öğretimi özelinde yeterli olduğu maalesef söylenemez. Uluslararası alanyazında mobil araçların öğretim ve öğrenme sürecinde kullanımına ilişkin gerçekleştirilen çalışmalarda dil öğretiminden sonra ikinci sırada fen eğitimi mobil öğretim uygulamalarının yer aldığı görülmektedir (Sung, Chang ve Liu, 2016).

Mete (2018) kimya öğretimine yönelik yaptığı çalışmasında; öğrenciler en çok zorlandıkları konuların gaz kanunları, elementler ve bileşikler, kimyasal bağlar, periyodik cetvel ve atom modelleri olduğunu belirlemiştir. Öğrenciler kimya konularında zorlanmalarının temel nedeni olarak matematiksel işlem yapamama, sembollerin anlaşılabilmesi, soyut düşünememe ve deney yapılamaması olarak belirtmişlerdir. Aynı çalışmada katılımcı öğretmenler, kimya dersinde öğrencilerinin element ve bileşik ayırımında çok fazla kavram karmaşaları yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca deney ve uygulama yapmak için hem yeterince zaman hem de fiziki alt yapının uygun olmadığı öğretmenler tarafından belirtilmiştir (Mete, 2018). Benzer şekilde element, bileşik, karışım kavramlarında (Ayas, 2002, Ayas ve Demirbaş, 1997; Demircioğlu, 2003; Papageorgiou ve Sakka, 2000) öğrencilerin sorunlar yaşadığına dair araştırmalar mevcuttur. Öğrencilerin öğrenme eksiklerinin ortadan kaldırılmasında bilgisayar destekli öğretim ortamlarının kullanımının gerçekleştirilmesi belirtilen aksaklıkların giderilmesinde etkili olabilir. Akçay vd. (2008) bilgisayar tabanlı ve bilgisayar destekli öğretimin öğrencilerin kimya dersine yönelik tutumlarını ve bu dersteki akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca günümüz teknolojilerinin ilerlemesi ile internet ortamlarıyla iç içe olan Z kuşağı bireyleri bilgisayar tabanlı uygulamalara daha fazla yatkındırlar (Akgül ve Kılıç, 2020).

Ayrıca bu kuşak teknolojideki gelişmeler ile açık alanlarda ve yüzyüze gerçekleştirilen oyun etkinlikleri yerine bilgisayar veya mobil cihazlara dayalı dijital oyunları daha fazla tercih etmektedirler (Dursun ve Eraslan-Çapan, 2018). Covid-19 pandemi süreci ile birlikte dijital oyun ortamlarının kullanımının arttığı birçok platformda belirtilmektedir (Aktaş ve Daştan, 2021). Ayrıca aileler çocuklarının bu dijital oyun ortamında geçirdikleri hem sürede dolayı hem de oyun içeriklerinden dolayı tedirginlik yaşayabilmektedirler (Keskin, 2019). Çocukların dijital oyun ortamlarına olan ilgi ve merakları fırsata çevrilerek eğitsel amaçlarla ilişkilendirilen dijital oyunlar ile derslere yönelik motivasyonların ve akademik başarıların artırılması amacıyla kullanılabilir. Ayrıca ezberlemeyi sevmeyen bu kuşak daha çok oyunlar ve eğlenceli yöntemler ile öğrenmek istemektedir (Büyüksulu, 2017).

Bu kapsamda geliştirilen eğitsel oyunlar birçok eğitimsel amaçların sağlanmasına fırsat sunmaktadır. Yapılan çalışmalarda eğitsel dijital oyunların, öğrencilerde eğlenerek öğrenmeyi sağlayarak derslere yönelik tutum ve motivasyonu artırdığı (Sabırlı, 2018), öğrenilmesi zor olan konularda sahip olduğu görsel zenginlik özellikleri ile konunun daha iyi anlaşılmasını sağladığı (Alan, 2017), geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha somut öğrenmeler gerçekleştirdiği için akademik başarıyı ve kalıcı öğrenmeyi artırdığı (Şahin, 2015) ve oyun içi strateji kurmanın düşünmeyi gerektirdiği için problem çözme becerilerinin de gelişimini olumlu yönde etkilediği (Turan Güntepe ve Dönmez Usta, 2017) belirtilmektedir. Bu kapsamda öğrenciyi öğretimin merkezine alan ve eğlence içeren uygulamaların diğer derslerde olduğu gibi kimya öğretimi için geliştirilmesi ve kullanımı büyük önem taşımaktadır.

### **1.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Kimya öğretiminde alanyazın incelemelerinde öğretim sürecindeki en büyük sorun öğrencilerin dersi sıkıcı olarak görmeleri ve bakanlığın FATİH projesine geçiş yapmış olmasına rağmen öğretim sürecinin hala öğretmen ve konu merkezli yapıdan kurtulamamış olmasıdır (Kayaduman vd., 2011). Öğretim süreçlerinde öğrencinin öğrenme merkezini alan yapılara geçiş yapılmadığı sürece diğer derslerde olduğu gibi kimya öğretiminde istenilen noktalara ulaşmanın zor olduğu düşünülmektedir (Acar, 2008). Ayrıca eğlence öğrenmede önemli bir özellik olduğu için oyunlar öğrenme sürecinde büyük önem taşımaktadırlar (Usta ve Güntepe, 2019). Oyunlar ile akademik beceriler dışında stratejik düşünme becerisi gibi üst zihinsel beceriler de geliştirilebilmektedir (Yaşar ve Alkan, 2019). Birçok sağladığı avantajlara rağmen kimya öğretimi gibi birçok öğretime yönelik eğitsel dijital içerik geliştirmede ülkemizin istenilen seviyede olduğunu söylemek zordur. Mevcut eğitsel yazılım ortamları incelendiğinde yazılımların konu anlatım odaklı olduğu görülmektedir. Oysaki Z kuşağı olarak nitelendirdiğimiz yeni öğrenci nesli oyun ortamlarına son derece aşina olmakla beraber geleneksel öğrenme yapılarından kolayca sıkılabilmektedirler (Akgül ve Kılıç, 2020). Kimya öğretimine yönelik olarak, öğrenciye sorumluluk üstlendiren ve eğlence ile oyun deneyimi barındıran dijital içerikler başta mobil uygulamalar olmak üzere son derece sınırlıdır. Günümüz teknolojilerinin gelişimleri ile mobil cihazların kullanımı masaüstü bilgisayarlara göre daha da artmıştır. Bu nedenle mobil uygulama pazarı giderek büyüyen bir pazar haline gelmiştir (Uslu vd., 2020). Ülkemizde de bu kapsamda yazılım çalışmalarının yapılması ve eğitimde kullanımının artmasının bu alanda yapılacak yeni çalışmaları



destekleyeceği ve bunun mobil uygulama pazarındaki rekabette ülkemizi daha üst sıralara taşınmasını sağlayacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda araştırmanın amacı, kimya öğretiminde öğrencilerin yaşayarak öğrenebilecekleri ve bunu eğlenerek oyun ortamında gerçekleştirebilecekleri bir mobil eğitsel oyun ortamının geliştirilmesidir. Bu kapsamda güncel yazılım ve oyun geliştirme ortamı olan 3 boyutlu oyun tasarım programı (Unity Tabanlı) ile öğrencilerin hem eğlenerek hem de öğrenerek kimya öğretim süreçlerinin gerçekleştirilmesi hedeflenmiştir. Öğrenme sürecinde bilginin kalıcılığının sağlanmasında öğrenciye mümkün olduğunca yaşam temelli öğrenme ortamlarını deneyimleme olanağı verilmesi büyük önem taşımaktadır (Gencel, 2006). Bu nedenle fabrika deneyimine dayalı geliştirilen bu mobil dijital oyun ortamı ile kimya öğretimine farklı bir bakış açısının getirmesi hedeflenmektedir.

## **2. YÖNTEM**

Oyunun hikâyesinin geliştirme sürecinde modellenerek uygulamaya dönüştürülmesinin amaçlandığı bu çalışma, tasarım tabanlı araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Tasarım tabanlı araştırma yönteminde, doğal ortamında öğrenme-öğretme sürecini etkilediği düşünülen ya da açıklaması muhtemel, kuram, olgu ya da uygulamaların döngüsel bir bakış açısıyla geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Barab ve Squire, 2004). Tasarım tabanlı araştırmalar, öğrenme-öğretme sürecine yönelik kuramsal bakış açısı, ürün, süreç, program ya da politika geliştirilmesini amaçlayan uygulamalı çözümlerin ortaya konulmasıyla sonuçlanabilmektedir (McKenney ve Reeves, 2018). Bu çalışmada da amaçlanan eğitsel amaçlara uygun tasarım ile mobil oyun geliştirilmesi amaçlanmıştır.

## **3. MOBİL OYUN UYGULAMASI**

Kimya öğretimine yönelik geliştirilen Element Fabrikası (Element Factory) mobil oyununda kullanıcıların farklı elementleri üreten fabrikalar kurmalarını istenmektedir. Fabrikada üretilen elementler “Envanter” bölümüne eklenmektedir. Daha sonra kullanıcılar elementleri farklı bileşikler oluşturmak amacıyla kullanmaktadırlar. Oluşturulan bileşikler pazar bölümünden satarak puan elde edilmektedir. Seviye (Level) ilerledikçe kullanıcı yeni element fabrikaları kurarak yeni bileşikler elde edebilmektedirler. Seviye tasarım sürecinde basitten karmaşığa doğru ilerleyen aşamalı ilkesine dikkat edilmiştir. Mobil oyuna ait giriş ve eğitim (tutorial) arayüz görünümü Şekil 1’de görülmektedir.



Şekil 1. Oyun giriş ve eğitim (tutorial) arayüz görünümü

Proje kapsamında geliştirilen yazılım 4 temel aşamadan oluşmaktadır. Bunlar:

1. Fabrika kurulması
2. Fabrikada üretim yapılması (Envanter)
3. Envanterlerden bileşiklerin oluşturulması
4. Ürünlerin Pazar'da satılarak puan toplanması

Şekil 2'de "fabrika kur" işlemlerine ait ekran görüntüleri görülmektedir.



Şekil 2. “Fabrika Kur” seçenekleri

Oyun içerisinde kurulan fabrikaların örnek görünümü Şekil 3’te görülmektedir.



Şekil 3. Kurulan Fabrikalara ait ekran görünümü

Fabrikalarda element oluşturulduktan sonra oluşturulan elementler “Envanter” bölümüne eklenir. Oluşturulan elementlerden “Bileşikler” elde edilebilir. Şekil 4’te su bileşiği oluşturulmasına yönelik envanter işlemleri görülmektedir.



**Şekil 4.** Envanterde bulunan elementlerden bileşik oluşumu (su örneği)

Oluşturulan bileşikler Pazar platformunda satılarak puan elde edilmektedir. Bu puanlar ile yeni fabrikalar ve bileşikler elde edilmektedir. Ayrıca oluşturulan bileşik sayısını ve farklı türleri ile oyunda seviye geçebilmektedir. Oyunda yer alan “Pazar” işlemlerine ait ekran görünümü Şekil 5’te görülmektedir.



**Şekil 5.** “Pazar” İşlemlerine Ait Ekran Görünümü

Kullanıcı farklı oyun seviyelerine geçiş yapabilmesi için oluşturması gereken bileşikler bulunmaktadır. Uygulama kapsamında kullanıcıların her seviyede oluşturması gereken bileşikler Tablo 1’de görülmektedir.

**Tablo 1.** Seviyelerde oluşturulması gereken bileşikler

Seviye	Seviyede Oluşturulması Gereken Bileşikler
Birinci Seviye	Su, Sirke, Zaç yağı
İkinci Seviye	Yemek Sodası Asidi, Kireç
Üçüncü Seviye	Sofra tuzu, Amonyak
Dördüncü Seviye	Potas Kostik, Etil alkol

#### 4. TARTIŞMA

Oyun içerisinde öğretim ve deney sürecini birinci elden deneyim ile kullanıcılar gerçekleştirebilmektedirler. Birinci elden yaparak ve yaşayarak gerçekleştirilecek öğrenme deneyimlerinde kalıcılık çok üst seviyelere çıkabilecektir (Türkmen, 2019). Bu çalışma ile de öğrencinin Kimyager görevi ile bileşik oluşturma sürecini deneyimleme olanağı verilmiştir. Bu öğrenmeyi de öğrencilere ezberleterek değil günümüz gelişen oyun teknolojilerinin eğlence/oyun olanaklarından yararlanarak öğrencilerin yaparak ve yaşayarak, oyunda aşama geçebilmesi için öğrenmeye ihtiyaç duyması ile sağlanabilecektir. Eğlence öğrenmenin kalitesinin artmasında ve çok önemli avantajlar sağlamaktadır. Öğrencinin kendisini rahat hissederek öğrenme konusuna odaklanmasını kolaylaştırmaktadır (Akkan ve Çakıroğlu, 2009). Sonuç olarak bu çalışma ile Kimya öğretimine eğlenceli yeni bir bakış açısı kazandıracak örnek bir uygulama geliştirilmiştir. Öğretmenlerin ve eğitimcilerin de mutlaka öğrencilerin değişimine ve gelişimine ayak uydurmalarının da önemli olduğu düşünülmektedir. Kullanımı oldukça artan ve yaygınlaşan mobil cihazlara ve uygulamalara rağmen öğretmenlerin mobil öğrenmeye yönelik algıları istenilen düzeyde değildir (Açıkgül 2019; Baran 2014). Ayrıca Özbay ve Canbazoğlu Bilici (2020) fen bilimleri öğretmenlerinin mobil uygulama kullanma düzeylerini araştırdıkları çalışmalarında fen odaklı uygulama kategorilerinden kimya uygulamalarını hiç kullanmadıklarını belirten öğretmenlerin yüzdesi %47,5 olarak belirlenmiştir. Fizik ve Biyoloji dersleri için de benzer oranlar geçerlidir. Bu nedenle sadece geleneksel ders kitabı gibi ders materyallerine bağlı öğretim yöntemleri yerine öğrenciyi kitap veya diğer basılı materyallerde araştırma yapmaya yönlendirecek mobil oyunlar gibi dijital teknolojiler “iştah açıcı” olarak kullanılabilirler.

#### 5. SONUÇ

Sonuç olarak belirlenen ihtiyacı karşılamaya yönelik geliştirilen oyuna <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.BisantheGames.ElementSanayisi&gl=TR> adresinden veya market uygulamasında “Element Factory” ismi ile erişilebilmektedir. Bu yazılım ile giriş kısmında belirtilen Kimya öğretimine yönelik öğrencilerden gelen “sıkıcı ve

ezbere dayalı, uygulama yapma fırsatı verilmiyor” eleştirilerin çözümüne yönelik ihtiyaçların karşılanması amaçlanmıştır. Ayrıca Kimya alan öğretiminde uygulama için zamanın yetersizliği, sınıfların kalabalık olması, fiziki olarak deney/uygulama yapma olanağının bulunmaması” gibi sıkıntıların ortadan kaldırılabilmesi de amaçlanmıştır. Bu kapsamda kullanıcılara bireysel olarak oyunun eğlence özelliği kullanarak fabrika oluşturarak temel bazı bileşik işlemlerini uygulamalı olarak öğrenme ve deneyimle fırsatı verilmiştir. Mevcut uygulamalar ve alanyazın araştırmaları incelendiği zaman Kimya öğretiminde 3 boyutlu mobil oyun tabanlı herhangi bir öğrenme materyaline rastlanmamıştır. Bu uygulama ile Kimya öğretiminde yapılacak yeni çalışmalara farklı bir bakış açısı kazandırarak bu alanda gerçekleştirilecek çalışmalara farklılık katması beklenilmektedir. Kullanıcılara bu yazılım ile bileşikler ve elementler konusuna yönelik farklı bir deneyim fırsatı sunulmuştur. Bileşikleri oluşturabilmek için element üreten fabrikalar meydana getirerek farklı bileşikleri ezberlemek yerine oyunda aşama atlayabilmek için öğrenmeye ve araştırmaya yönlendirmesi hedeflenmiştir. Böylece Kimya dersine yönelik tutum değişimlerine katkı verilebilir.

## 6. ÖNERİLER

Araştırma kapsamında aşağıda belirtilen öneriler getirilmiştir.

- Gerçekleştirilen yazılım Kimya öğretimi ile ilgili bir üniteyi kapsamaktadır. Farklı konu öğretimlerine yönelik olarak içerikler geliştirilebilir.
- Ayrıca yazılımın geliştirilmesine yönelik Kimya öğretmenleri ve dersi alan öğrencilerin görüşleri alınabilir.
- Mevcut öğretim ve yazılım kullanımı ile gerçekleştirilecek öğretim süreçlerinin karşılaştırılacağı çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmenlerin eğitici mobil oyunlar ve ortamların kullanımına yönelik eğitimler alması sağlanarak derslerinde uygun konu başlıklarında yer vermeleri sağlanabilir.

## KAYNAKLAR

- Acar, B. (2008). *Lise kimya" asitler ve bazlar" konusunda yapılandırmacılığa dayalı bir aktif öğrenme uygulaması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Açıkgül, K. (2019). Matematik öğretmen adaylarının mobil öğrenme hazırbulunuşluk düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 9(2), 566-587.
- Akçay, H., Tüysüz, C., Feyzioğlu, B. ve Oğuz, B. (2008). Bilgisayar tabanlı ve bilgisayar destekli kimya öğretiminin öğrenci tutum ve başarısına etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 169-181.
- Akgül, G. D. ve Kılıç, M. (2020). Fen bilgisi öğretmen adaylarının eğitsel dijital oyunlar ve KODU uygulamasına yönelik görüşleri. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 8(2), 101-120.
- Akkan, Y. ve Çakıroğlu, Ü. (2009). *Öğrencilerin sanal ve fiziksel manipülatiflere yönelik tercihleri*. 9. International Educational Technology Conference (IETC09), Ankara.

- Aktaş, B. ve Daştan, N. B. (2021). Covid-19 pandemisinde üniversite öğrencilerindeki oyun bağımlılığı düzeyleri ve pandeminin dijital oyun oynama durumlarına etkisi. *Bağımlılık Dergisi*, 22(2), 129-138.
- Alan, D. (2017). *Dijital oyun tabanlı yaklaşım ile yazılım geliştirme öğretimi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Ayas, A. (2002). Students' level of understanding of five basic chemistry concepts. *Boğaziçi University Journal of Education*, 18, 19-32.
- Ayas, A. ve Demirbaş, A. (1997). Turkish secondary students' conceptions of the introductory concepts. *Journal of Chemical Education*, 74(5), 518.
- Barab, S. & Squire, K. (2004). Design-based research: Putting a stake in the ground. *The journal of the learning sciences*, 13(1), 1-14.
- Baran, E. (2014). A review of research on mobile learning in teacher education. *Educational Technology & Society*, 17(32), 35-39.
- Bozkurt, A. (2015). Mobil öğrenme: Her zaman, her yerde kesintisiz öğrenme deneyimi. *Açık öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 65-81.
- Büyükuslu, F. (2017). *Z kuşağının iş yaşamından beklentileri konusunda bir araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dalkıran, Ö. (2019). *Ağ kuşağının bilgi davranışı*. İstanbul: Yalın Yayıncılık.
- Demircioğlu, H. (2003). *Sınıf öğretmen adaylarının kimya kavramlarını anlama düzeyleri ve karşılaşılan yanlışlar*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). KTÜ Fen Bilimleri Enstitüsü. Trabzon.
- Dursun, A. ve Çapan, B. E. (2018). Ergenlerde dijital oyun bağımlılığı ve psikolojik ihtiyaçlar. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 128-140.
- Gencel, İ. E. (2006). *Öğrenme stilleri, deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitim, tutum ve sosyal bilgiler program hedeflerine erişimi düzeyi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kayaduman, H., Sırakaya, M., ve Seferoğlu, S. S. (2011). Eğitimde FATİH projesinin öğretmenlerin yeterlik durumları açısından incelenmesi. *Akademik bilişim*, 11, 123-129.
- Keskin, B. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ile psikolojik sağlık ve bilinçli farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- McKenney, S. & Reeves, T. C. (2018). *Conducting educational design research*. Routledge.
- Mete, P. (2018). 9. sınıf fizik-kimya-biyoloji öğretmenlerinin fen eğitimi ders sürecinde karşılaştıkları sorunlara yönelik bir durum çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 12(2), 673-697.

- Özbay, U. ve Canbazoglu Bilici, S. (2020). Fen bilimleri öğretmenlerinin mobil uygulamaları kullanımlarının incelenmesi. *Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Dergisi*, 9(1), 14-27.
- Papageorgiou, G. & Sakka, D. (2000). Primary school teachers' views of fundamental chemical concepts. *Chemistry Education: Research in Practice in Europe*. 1(2), 237-247.
- Sabırlı, Z.E. (2018). *Dijital eğitsel oyunların eğitimde kullanımının farklı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Sung, Y.T., Chang, K.E., & Liu T.Z. (2016). The effects of integrating mobile devices with teaching and learning on students' learning performance: A meta-analysis and research synthesis. *Computers & Education*, 94, 252-275.
- Şahin, M. (2015). *Oyunlaştırılmış oyun temelli öğrenmenin öğrencilerin fen bilimleri dersi başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Turan Güntepe, E.T. ve Dönmez Usta, N. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının perspektifinden eğitsel bilgisayar oyunları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 1095-1116.
- Türkmen, S. F. (2019). Kimya öğretmenlerinin okul dışı kimya öğretimi algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *The Journal of Anatolian Cultural Research (JANCR)*, 3(3), 282-292.
- Uslu, B., Gür, Ş., Eren, T. ve Özcan E. (2020). Mobil uygulama seçiminde etkili olan kriterlerin belirlenmesi ve örnek uygulama. *İstanbul İktisat Dergisi*, 70(1), 113-139.
- Usta, N. D. ve Güntepe, E. T. (2019). Dijital oyun tasarlanmanın öğrenmeye etkisi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 1213-1232.
- Yaşar, R. Ş. ve Alkan, G. (2019). Muhasebe eğitiminde oyunlaştırma: dijital oyun tabanlı öğrenme. *Muhasebe ve Vergi Uygulamaları Dergisi*, 12(2), 331-352.

**Atıf İçin/For Citation:** Demir, Ü. ve Bayraktar, K. (2021). Kimya öğretimine yönelik mobil oyun geliştirme: Element fabrikası. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 7(3), 136-146.



## OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARDA EGO SAĞLAMLIĞI VE RUHSAL UYUM ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ\*

Ayşe ÇETİNKAYA\*\*, Arzu ÖZYÜREK\*\*\*

Makale Geliş Tarihi: 25.10. 2021

Makale Kabul Tarihi: 13.12.2021

### Özet

Bu çalışmada, okul öncesi dönem çocuklarının ego sağlıkları ile ruhsal uyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada ayrıca kişisel bazı değişkenlere göre çocukların ego sağlıkları ve ruhsal uyumları incelenmiştir. Çalışma grubunu 5-6 yaşındaki 311 çocuk oluşturmuştur. Veriler çocukların annelerinden elde edilmiştir. Veri toplamada Çocuk Ego Sağlığı Ölçeği ve Hacettepe Ruhsal Uyum Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin normal dağılım göstermemesi nedeniyle parametrik olmayan testlerden Spearman Brown Korelasyon analizi, Mann Whitney U Testi, Kruskal Wallis-H Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların ego sağlıkları düzeylerinin cinsiyet, kardeş sayısı, anne-baba yaşı ve öğrenim durumuna göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Çocukların ruhsal uyumlarının cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası ve anne-baba yaşına göre farklılık göstermediği; annesi lise mezunu olan çocukların ruhsal uyumları annesi lisans mezunu olanlardan ve babası ortaokul mezunu olan çocukların ruhsal uyumları babası lise, ön lisans ve lisans mezunu olanlardan daha yüksek bulunmuştur. Çocukların ego sağlıkları ile ruhsal uyumları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Ruhsal Uyum, ego sağlığı, okul öncesi dönem.

## INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN EGO STRENGTH AND SPIRITUAL HARMONY IN PRE-SCHOOL CHILDREN

### Abstract

In this study, it was aimed to examine the relationship between ego resilience and the psychological adjustment of preschool children. In the study, children's ego resilience and psychological adjustment were also examined

\* Bu çalışma, Ayşe Çetinkaya tarafından Prof. Dr. Arzu Özyürek danışmanlığında yürütülen yüksek lisans tezinin bir bölümünü kapsamaktadır.

\*\* Öğretim Görevlisi, İstanbul Aydın Üniversitesi, aysecetinkaya@aydin.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6873-6239

\*\*\* Profesör, Karabük Üniversitesi, a.ozyurek@karabuk.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3083-7202

according to some personal variables. The study group consisted of 311 children aged 5-6 years. The data were obtained from the mothers of the children. Child Ego Resilience Scale and Hacettepe Mental Adjustment Scale were used to collect data. Spearman Brown Correlation analysis, Mann Whitney U Test, Kruskal Wallis-H Test, which are non-parametric tests, were used because the data did not show normal distribution. As a result of the research, it was determined that the ego resilience levels of the children did not differ according to gender, number of siblings, parental age and educational status. The psychological adjustment of children did not differ according to gender, number of siblings, birth order and parental age; The psychological adjustment of the children whose mothers were high school graduates and those whose fathers were secondary school graduates were found to be higher than those whose fathers were high school graduates, associate degree and undergraduate students. It was determined that there was no significant relationship between the children's ego resilience levels and their psychological adjustment.

**Keywords:** Spiritual harmony, ego strength, preschool period.

## 1. GİRİŞ

Bireylerin topluma uyumunda sağlıklı bir kişilik geliştirmesi önemlidir. Sağlıklı bir kişilik geliştiren bireyler yeni durumlara uyum sağlayabilir, karşılaştığı her türlü olumsuzlukla daha kolay başa çıkabilir ve başarılı olma gibi olumlu durumların sürekliliği için motive olabilir. Tüm gelişim alanları birbiriyle yakından ilişkili olduğu gibi kişilik gelişimi de bireyin duygu, düşünce veya davranışlarıyla ilişkili, çok yönlü bir süreçtir.

Freud, kişiliğin duygusal yönden incelenmesi gereken bir olgu olduğunu savunmuştur. Bu duygusal tutum ve davranışlarda en belirgin kavram bilinçaltıdır. Freud kişiliği üç başlığa ayırmıştır. Bunlar id, ego ve süperegodur. İd, bireyin ilkel benliği, ego ilkel benliğin sosyal yaşantıya uygun olmayan durumları bastırarak kişinin sosyal düzene uymasını sağlar, süper ego ise idin karşıtıdır (Eren, 2001). Ego, algı ve bilişin gelişmesiyle gerçeklik üzerine değerlendirme yapmaktadır. Alt benlikten gelen dürtüyü değerlendiren ego, uygun olmayan koşullara karşı tepki vermekte ve içinde bulunulan duruma karşı ihtiyacın gerçeklik ilkesi üzerine giderilmesine temel hazırlamaktadır. Bu süreçte ego, kişinin bilinçli olarak düşünmesini, yargılamasını ve akıl yürütebilmesi gibi görevleri üstlenmektedir. Alt benlikten gelen uyarıyı değerlendiren ego, üst benlik sebebiyle toplumun gerektirdiği ahlak ve vicdan kurallarına göre üst benliğin baskılarını dengeleyen bir yapıya sahiptir (Okçu, 2007). Ego gelişiminin genetik etkenler de dikkate alındığında döllenmeyle birlikte oluşmaya başladığı söylenebilir. Doğumdan sonra fiziksel gelişim, ardından ruhsal ve sosyal gelişim egonun oluşumunu etkilemektedir. Bebeklerin kendine özgü kişilikleri vardır ve etrafındakiler için bazı davranışlar sergilerler. İki yaşına kadar geçen evrede bireysel olarak oynayan ve akranlarıyla iletişim kuramayan çocuklar, zamanla ürkekliklerini atarak öteki kişilerle iletişime geçmektedirler (Avcı, 2007). Çocuklarda ego algısı nitelik, kabiliyet, davranış ve değerlerinin kendine has inanışla tanımlanması sonucunda yapılanmaya başlamaktadır (Berk, 2013). Egonun yapısı, çevreyle ve bilhassa ebeveyn, arkadaş vb. insanlarla etkileşimler neticesinde biçimlenmektedir (Yanbastı, 1990). Sağlıklı bir kişilik gelişimi ve olumlu ilişkiler için ise ego sağlamlığı kavramından söz edilmektedir.

Ego sağlamlığı, kişinin güçlü koşulları başarıyla atlatabilme ve böyle durumlara uyum gösterebilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Ego sağlamlığı bir yetenek olmakla beraber gelişimin uygun bir şekilde sürdürülerek olumsuz olgularla mücadele edilmesi gibi özelliğe

sahiptir (Masten ve Coatsworth, 1998). Temel olarak risk faktörü olmasına karşın gelişimin pozitif olarak devam etmesi, ego sağlamlığı olarak tanımlanmaktadır. Ego sağlamlığı, ruhsal açıdan sağlıklı olma ile ilişkilendirilmektedir ve ruhsal sağlamlık olarak kaynaklarda ele alınmaktadır. Ruhsal sağlamlık kavramı Latince “resiliere” sözcüğünden türemiştir ve zorluklara karşı olumlu uyum sağlama becerisidir (Masten ve Gewirtz, 2006). Literatürde bu terim yılmazlık (Çelik, 2013) ego sağlamlığı (Önder ve Gülay Ogelman, 2011) ya da psikolojik sağlamlık (Gizir, 2007) gibi farklı isimlerle kavramsallaşmaktadır. Murphy (1987) ruhsal sağlamlık kavramını stres dolu hayat olayları ile hangi yolları kullanarak mücadele edildiğini ve tekrardan toparlanmanın ne şekilde temin edildiğini merkeze alan bir kavram şeklinde açıklamaktadır. Ramirez’e (2007) göre ruhsal sağlamlık hastalıkların, negatif şartların veya değişmelerin ardından kısa bir süre içinde toparlanma, eski duruma dönme yeteneğidir. Masten ve Coatsworth (1998) ruhsal sağlamlığı, çetin güçlükler sonunda uyum ve gelişim gösterme yeteneğidir. Zaman içinde değişebilen bu sistem, güçlüklerle karşılaşma ve güçlüklerle başarılı bir şekilde mücadele ederek olumlu uyum gösterme becerileriyle açıklanmakla birlikte ruhsal sağlamlığın canlı bir yapısının bulunduğu anlaşılmaktadır. Bu tanımlamalara göre ego sağlamlığı iyi korunup olumsuz durumlarda güçlü bir şekilde ortaya çıkarsa gelecek olumsuz durumlarla baş etme seviyesi güçlenir. Zorlu yaşam şartlarıyla karşılaşmadan yaşamda başarılı olanlar için ruhsal sağlamlıktan söz etmek doğru değildir. Bu insanlar sadece başarılı veya yeterli olarak nitelendirilebilir. Kısacası, ruhsal sağlamlıktan söz edebilmek üzere bireyin risk grubunda bulunmasına veya örseleyici olaylara maruz kalmasına karşılık sağlıklı uyum gösterebilmesi ve yaşamın farklı sahalarında başarıyı yakalayabilmesi gerekmektedir (Luthar ve Cicchetti, 2000).

Okul öncesi yıllar, ego gelişiminde önemli bir zaman dilimidir. Bu nedenle, okul öncesinden itibaren çocuklarda ego ve ego sağlamlığının desteklenmesi ve gelişimi üzerinde durulması gerekmektedir. Çocukların erken dönemde ego sağlamlığının gelişmiş olması sağlıklı gelişim için olması gereken yetiler arasındadır (Gülay Ogelman ve Özyürek, 2020). Anne-baba ve çocuk ilişkileri çocukların ego sağlamlıklarını artırır, stresten korur ve karşılaşılan güçlüklerle mücadele edebilmesini sağlar. Bu açıdan, olumlu aile ortamı ve çocuğun desteklenmesi ego sağlamlığını artıran bir etmendir (Öngören ve Yılmaz, 2018). Ego sağlamlığının yüksek olması çocukların beklenmedik olgularla karşılaştığında bunlara rahat tepkiler vermesini, stresle başa çıkma düzeyini belirleyebilmesini, zorlu koşullarda direnç sağlamasını ve böyle durumlarda etkili problem çözme stratejileri geliştirmesini sağlayacaktır (Block ve Block, 1980). Çocuk ve ergenlerin ego sağlamlık düzeylerinin yüksek olması için ilk olarak kişiye karşı risk unsurlarının bulunması, bunlara karşın kişinin uyum ve gelişme kapasitesinin artırılması gerekmektedir. Ego sağlamlığı, risk etkenleri karşısında uyum geliştirmeye yatkın olmakla alakalı bir terimdir. Ego sağlamlık seviyesi fazla olan bireyler, değişmekte olan durumlara kolayca uyum sağlayabilmekte, gereken hallerde davranışlarını düzenleyebilmekte ve sorun çözme stratejisini esnek biçimde kullanabilmektedirler (Masten ve Coatsworth, 1998). Ego sağlamlık düzeyi yüksek seviyede olan çocuklar da yoksulluk, anne-babanın ilgisiz tutumu, hastalık gibi önemli risk etkenlerine karşı pozitif gelişimlerini sürdürebilmektedir (Gizir, 2007). Ego sağlamlığı düşük olan çocuklar, ise sorunlara karşı daha az esneklik gösterebilmekte, değişimlerden rahatsızlık duymakta, stres ile yaşadıkları travmatik olaylara karşı mücadele etme konusunda zorlanmaktadırlar. Ruhsal sağlamlık,

toplumsal yetkinlik (Block ve Block, 2006), içselleştirme ve dışsallaştırma sorunları (Hofer, Eisenberg ve Reiser, 2010), zihinsel ve dikkate yönelik fonksiyonlarla ilişkilidir (Martel vd., 2007). Kimi kişisel (Eisenberg, Spinrad ve Morris, 2002), ailevi (Stams, Juffer, Van IJendoorn ve Hocksbergen, 2001) ve çevresel (Masten ve Coatsworth, 1998) etkenlerin, ego sağlamlığıyla alakalı olduğu bilinmektedir. Ego sağlamlığının gelişimini ruhsal uyum da büyük ölçüde etkilemektedir.

Bireylerin ihtiyaçlarını karşılamaya, dürtülerini doyurmaya, karşı karşıya kaldığı problemleri çözümlenmeye gayret etmesi ruhsal uyum çabalarından ibarettir. Kişiler, kendisinde ve çevresindeki değişikliklerle bunu başarmaya çalışmaktadırlar. Dürtüleriyle ve istekleriyle çevresel şartları akılcı bir biçimde bir araya getirmek, başarılı bir uyum için gereklidir. Karşılıklı etkileşim içerisindeki kişi, daha önce öğrendikleri ile yeni uyum örüntüleri geliştirmektedir (Enç vd., 1987). Ruhsal uyum, yalnızca toplumsal çevrenin talepleriyle değişikliklerine uyan tepki, davranış ve tavır göstermektedir. Bireyler doğduklarından itibaren hayat boyu bir değişim ve gelişim içindedir. Bireylerin zihinsel, ruhsal, duygusal, toplumsal ve biyolojik bir hayatı bulunmaktadır. Bunların uyumlu bir biçimde olması kişinin bütün hayatını teşkil etmektedir ve bu dengeler bozulduğu zaman uyumsuz davranışlar görülmeye başlamaktadır (Yanbastı,1990). Arkadaşlarıyla iyi ilişkiler kuran, oyunlara kimi zaman lider olarak kimi zaman da üye olarak katılabilen, okulunda yeteri seviyede başarı gösteren, sınav kaygısı ile baş edebilen, karşılaştığı sorunlara karşı kendi kendine çözüm bulabilen, insanlarla iletişim kurarken zorlanmayan, toplumsal kuralları ve disiplinleri kabul edebilen, duygularını ifade ederken zorlanmayan, olası hallerde kendisini savunabilen, yenildiği zaman oyunlarda yenilgiyi kabul edebilen, yardımlaşmayı seven çocuk, ruhsal yönden uyumlu olarak tanımlanmıştır (Aydoğmuş, 1990). Kişi içinde bulunduğu arkadaş ortamı dışında farklı gruplara girip sağlıklı iletişim kurabiliyorsa, toplum tarafından beklenen tutumların içinde bulunması gerekiyorsa ve bunları yaparken yeterli hazzı alabiliyorsa uyumlu olduğu söylenebilir. Bu açıklamaya göre uyum, kişinin kendisinde bulunan özelliklerin kendi benliği ve çevresi arasında dengeyi sağlayabilmesi ve bunu devam ettirebilmesidir (Yavuzer, 1982).

Kişilerin uyumu, kendisi ve yaşadığı sosyal çevresiyle uyumlu olduğu takdirde sağlıklıdır. Uyum, davranışsal ve sosyal etkileşimle birlikte hayat boyu devam eder (Yörükoğlu 1996). Uyum gerektiren hareketlerin, olgunlaşma, öğrenilme ve sosyal çevreye karşı uyumlu olmak gibi üç boyutu bulunmaktadır. Olgunlaşma, fizyolojik değişimin sonucu olarak ortaya çıkar ve davranış farklılığını açıklar. Kişilerin yaşanan hayattan doyum alması, uyuma giden yolları öğrenmiş olmasına bağlıdır. Sosyal uyum, toplum normlarına uyum ve mesleki yeterliliği barındırma özelliklerini açıklamaktadır. Uyumsuz olmak bireyi mutsuz ederken toplum tarafından bakıldığında ise verimliliğin azalmasına neden olur ve boşa harcanan insan gücü anlamına gelmektedir, bu da uyumun önemini açıklamaktadır (Kurç, 1990). Bu durum yaşanan kültürel faktörlerin önemini büyük olduğunu ortaya koymaktadır. Çocukluk dönemindeki uyumsuzlukların en önemli etkenlerinden birisi, çocuğun ilk tanıştığı sosyal grup olan ailesidir. Çocuğun erkek ya da kız oluşu, parçalanmış aile, sosyoekonomik durum, aile içi ilişkiler, anne ya da babanın olumsuz rol model oluşu, aile üyelerindeki psikolojik sorunlar uyumsuzluğa ve bunun sonucunda davranış bozukluğuna sebep olmaktadır

(Alisinanoğlu ve Ulutaş, 2000). Çocuğun herhangi bir gelişimsel bozukluğa neden olan kromozom bozukluğu, kalıtsal hastalık, gen farklılığı ve sonradan fiziksel engellilik durumu da ruhsal uyumu etkileyen faktörler arasındadır (Gençtan, 1993).

Bireyin sağlığı söz konusu olduğunda, ego sağlamlığı ve ruhsal uyumun yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Ego sağlamlığı ve ruhsal uyum, bireyin kişisel ve çevresel uyumunu kolaylaştıran faktörlerdendir. Ego sağlamlığının oluşmaya başladığı erken çocukluk döneminde, çocukların içinde bulunduğu çevresel şartlar ve kültür etkili olmaktadır (Wolkow ve Ferguson, 2001). Ayrıca ihmal, istismar, şiddet ve kötü muamele gibi olumsuz yaşam tecrübelerine maruz kalan çocuklar ileriki yaşamlarında kötü yaşam deneyimlerini yansıtmaya eğilimindedirler (Brooks, 2006; Masten, 2011). Kötü yaşam deneyimleri sonucunda çocukların ortaya çıkardığı olumsuz tepkiler, çevresine de kolay uyum sağlayamayacağı anlamına gelmektedir. Çocuk ve ergenlerin ego sağlamlık seviyesi yüksek ise sosyal (Block ve Block, 2006) problemlere karşı çözüm üretebilme yetileri, iyimser oluşları, hedef ve geleceği düşünme (Stipek, Recchia ve McClintic, 1992) durumları oldukça iyi düzeydedir. Prince-Embury (2015) yapmış olduğu çalışmada akademik olarak iyi olmanın, okula gidişin sürekliliği ve mezuniyet durumunun ego sağlamlığıyla ilişkili kavramlar olduğunu belirtmiştir. Kwok, Hughes ve Luo'nun (2007) çalışmalarında birinci sınıf ve ikinci sınıfta gözlemlenen çocukların ego sağlamlığının, akademik başarı için etkili bir faktör olduğunu ortaya koymuşlardır. Bununla birlikte Bayındır, Önder ve Balaban-Dağal'ın (2016) yapmış olduğu çalışmada Türkiye'deki okul öncesi dönem çocuklarının ego sağlamlıklarının okula hazır bulunuşlukla doğrudan ilişkili olduğu ifade edilmiştir. Yapılan bu çalışmaların, genellikle okul çağı ve ergenlik dönemine odaklandığı görülmektedir. Erken yıllardan itibaren gelişmeye başlayan ego sağlamlığı ve etkileyen faktörlerin, okul öncesi dönemde incelenerek olası risklerin ortaya konması gereğinden yola çıkılarak bu çalışmada, okul öncesi dönem çocuklarının ego sağlamlıkları ile ruhsal uyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

- Okul öncesi dönem çocukların ego sağlamlığı cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası, anne-baba yaşı ve öğrenim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
- Okul öncesi dönem çocukların ruhsal uyumları cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası, anne-baba yaşı ve öğrenim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
- Okul öncesi dönem çocukların ego sağlamlığı ve ruhsal uyumları arasında bir ilişki var mıdır?

## 2. YÖNTEM

Nicel olarak tasarlanan bu çalışma tarama modelinde yürütülmüştür. Nicel çalışmalar, nesnel ve genellenir bilgilere erişmek amacıyla pozitivist paradigma etrafında yapılan çalışmalar olarak tanımlanır (Kuş, 2009). Tarama modelleri araştırmalarda birçok eleman bulunan evrenle ilgili genel bir kanıya varmak için evrenin tamamı veya onun içinden alınacak bir grup örneklem üzerinde uygulanan tarama düzenlemesidir. Bu araştırmada, okul öncesi dönem çocuklarının ego sağlamlıkları ile ruhsal uyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla ilişkisel tarama modeli temel alınmıştır. İki veya daha fazla sayıdaki

değişkenin birlikte olan değişkenliği ya da değişimin varlığı, derecesini ortaya çıkarmayı hedefleyen araştırma modeline ilişkisel tarama modelli çalışmalar denilmektedir (Karasar, 2014).

## 2.1. Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında, Kişisel Bilgi Formu, Çocuk Ego Sağlamlığı Ölçeği ve Hacettepe Ruhsal Uyum Ölçeği kullanılmıştır.

**Kişisel Bilgi Formu**, çocuğunun cinsiyeti, kardeş sayısı, doğum sırası, anne ve baba yaşı, anne ve baba öğrenim durumu ve aile yapısını belirlemeye dönük soruları içermektedir.

**Çocuk Ego Sağlamlığı Ölçeği**, 1996 yılında, Eisenberg ve arkadaşları tarafından Block'un Q-Sort yönteminden uyarlanarak geliştirilmiştir. Ölçek çocukların gözlemlenmesine dayalı olarak anne-baba veya öğretmenler tarafından doldurulmaktadır. Ölçek, 12 maddeli ve 9'lu likert türündeki tek boyuttan oluşmaktadır. Değerlendirme "hiç tanımlamıyor" 1 puan, "çok tanımlamıyor" 2 puan, "oldukça tanımlamıyor" 3 puan, "biraz tanımlamıyor" 4 puan, "ne tanımlıyor ne de tanımlamıyor" 5 puan, "biraz tanımlıyor" 6 puan, "oldukça tanımlıyor" 7 puan, "çok tanımlıyor" 8 puan ve "tamamen tanımlıyor" 9 puan olarak yapılmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 12, en yüksek puan ise 108'dir. Çocukların ölçekten aldıkları puana göre ego sağlamlık düzeyi yükselmekte, puan azaldıkça ego sağlamlık düzeyi düşmektedir.

**Hacettepe Ruhsal Uyum Envanteri**, Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı tarafından, ruhsal uyumu değerlendirmek için uygulanan farklı ölçeklerden Türkiye'de uygulanabilecek olan sorular seçilmiş ve geliştirilmiş, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış olan bir ölçektir. 1985 yılında Gökler ve Öktem tarafından geliştirilen bu ölçek, tüm çocuklarda görülebilecek ruhsal belirtileri içeren 32 maddeden oluşmaktadır. Her madde için "Yok", "Biraz", "Çok" seçenekleri bulunmakta; puanlama, bu seçeneklerin karşılıkları olan 0, 1, 2 puanlar toplanarak yapılmaktadır. İçsel ve dışsal davranışları ölçen 24 maddeden on üç ve yukarısı puan alınmış olması davranış sorununun olduğunu belirtmektedir. Tek sayılı maddeler nevroitik sorunları, çift sayılı maddeler davranış problemlerini göstermektedir. Ölçekte ilk 24 maddeyle ilgili maddeler toplanmaktadır. Toplam 13 ve yukarısında puan alınması durumunda "ruhsal bir sorun varlığından söz edilebilir" denilmektedir. Ölçeğin üç alt boyutu bulunmaktadır. "İçselleştirme sorunları" alt boyutunda çekingenlik, her şeye ağlama, arkadaşsız olma ve yalnız oynama, durgun ve içine kapanık olma gibi sorun alanlarını içeren 12 madde yer alırken "dışsallaştırma sorunları" alt boyutu ise hareketlilik, sinirlilik, söz dinlememe, yalan söyleme gibi sorun alanlarını değerlendiren 12 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte uyum saptamak amacıyla 24 sorunun yanı sıra, kekemelik, tik, tırnak yeme, parmak emme, kaka kaçırma, yatağa işeme ya da okul başarısızlığı gibi 7 ruhsal belirti bulunmakta ve en kaygı verici sorunla en olumlu özelliğinin belirtilmesi istenmektedir. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı 0,86'dır (Gökler ve Öktem, 1985). Bu çalışmada iç tutarlılık katsayısı ölçek

tümü için 0,80, içselleştirme sorunları için 0,71 ve dışsallaştırma sorunları için de 0,68 olarak hesaplanmıştır.

## 2.2.Çalışma Grubu

Çalışma grubunu 157 kız ve 152 erkek olmak üzere 311 okul öncesi 5-6 yaşında çocuk oluşturmuştur. Çalışma grubuna ilişkin bazı demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Çalışma grubuna ait demografik bilgiler

Doğum Sırası	n	%	Kardeş Sayısı	n	%
İlk çocuk	212	68,17	Tek çocuk	128	41,16
2.çocuk	65	20,90	2 veya 3 kardeş	183	58,84
3.ve sonraki	34	10,93			
Toplam	311	100	Toplam	311	100
Anne Yaşı			Baba Yaşı		
25 yaş ve daha küçük	16	5,14	26-30 yaş	41	13,18
26-30 yaş	111	35,69	31-35 yaş	126	40,51
31-35 yaş	117	37,62	36-40 yaş	100	32,15
36-40 yaş	48	15,43	41-45 yaş	28	9,00
41 yaş ve üzeri	19	6,11	46 yaş ve üzeri	16	5,14
Toplam	311	100	Toplam	311	100
Anne Öğrenim			Baba Öğrenim		
İlkokul	17	5,47	İlkokul	17	5,47
Ortaokul	16	5,14	Ortaokul	22	7,07
Lise	63	20,26	Lise	75	24,12
Ön Lisans	49	15,76	Ön Lisans	29	9,32
Lisans	137	44,05	Lisans	125	40,19
Lisans üstü	29	9,32	Lisans üstü	43	13,83
Toplam	311	100	Toplam	311	100

Tablo 1’e göre kardeşi olmayan çocuk %41 iken, 2 veya 3 kardeşi olan çocuklar %59’dur. Çocukların doğum sıralarının ilk olması %68, ikinci olması %21, üçüncü ya da daha sonra olması %11’dir. Çocukların annelerinin %36’sı 26-30 yaşında, %38’i 31-35 yaşında, %15’i 36-40 yaşında; babalarının %41’i 31-35 yaşında, %32’si 36-40 yaşındadır. Annelerin %20’si lise, %15’i önlisans, %44’ü lisans ve %9’u lisansüstü bölüm mezunu; babaların ise %24’ü lise, %40’ı lisans ve %13,83’ü lisansüstü mezunudur.

## 2.3.Verilerin Analizi

Çalışma öncesi Karabük Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu’ndan etik uygunluk belgesi alınmıştır. Gerekli izin alındıktan sonra 2020 Eylül ayı itibariyle, onay formu ve ölçek maddeleri çevrimiçi ortamdan 5-6 yaş çocuğu bulunan annelerle paylaşılmıştır. Ölçek formu anneler tarafından doldurulmuştur. Daha sonra sıra ile ölçme araçlarında bulunan talimatlar uygulanmıştır. Google formlar üzerinde elde edilen veriler sayısal kodlara dönüştürülerek istatistik analiz programına aktarılmıştır.

Verilerin analizinde hangi istatistik yöntemlerinin kullanılmasının uygun olacağını belirlemek amacıyla normallik varsayımı sınanmıştır. Bu amaçla Kolmogorov-Smirnov Testi yapılmış, basıklık ve çarpıklık değerleri, varyasyon katsayıları, histogram ve Q-Q plot grafikleri incelenmiştir. Kolmogorov-Smirnov Testi sonucu anlamlılık değeri 0,05'ten küçük, basıklık ve çarpıklık katsayıları  $\pm 2$  aralığında, histogram ve Q-Q Plot grafiklerinin normal dağılıma uygun olmadığı görülmüştür. Aynı şekilde cinsiyet, kardeş sayısı, yaş, doğum sırası, anne-baba yaşı ve öğrenim düzeyine göre de normallik varsayımları incelenerek verilerin normal dağılmadığı görülmüştür. Bu nedenle çalışmada ikili değişkenlerin karşılaştırmalarında Mann Whitney U (MWU) testinden, ikiden çok değişken karşılaştırmalarında ise Kruskal Wallis-H (KWH) testinden yararlanılmıştır. İki çok değişken karşılaştırmalarında elde edilen ortalamalarda gruplar arası farklılıklar gözlenmesi durumunda, farkın kaynağı MWU testi ile incelenmiştir. İki ölçek puanı arasındaki ilişkinin belirlenmesinde Spearman Brown Korelasyon katsayısına bakılmıştır.

### 3. BULGULAR

Cinsiyete göre Çocuk Ego Sağlamlığı Ölçeği ve Hacettepe Ruhsal Uyum Envanteri puanlarına ilişkin MWU Testi sonuçları Tablo 2'de, kardeş sayısına göre MWU testi sonuçları Tablo 3'te ve doğum sırasına göre KWH Testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 2.** Cinsiyete göre Çocuk Ego Sağlamlığı Ölçeği Ve Hacettepe Ruhsal Uyum Envanteri puanları MWU testi sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	S	z	p
Çocuk Ego Sağlamlığı Ölçeği	Kız	157	64,74	12,26	-0,552	0,581
	Erkek	154	65,29	12,33		
Hacettepe Ruhsal Uyum Envanteri	Kız	157	9,50	5,11	-0,445	0,656
	Erkek	154	9,83	5,60		

Tablo 2'ye göre çocukların cinsiyeti ile Çocuk Ego Sağlamlığı Ölçeği ve Hacettepe Ruhsal Uyum Envanteri ortalama puanları arasındaki fark anlamlı değildir ( $p>0,05$ ). Bu bulguya göre okul öncesi çocukların erkek ya da kız olmaları, ego sağlamlık durumlarında ve ruhsal uyumlarında farklılık oluşturmamaktadır.

**Tablo 3.** Kardeş sayısına göre Çocuk Ego Sağlamlığı Ölçeği Ve Hacettepe Ruhsal Uyum Envanteri puanları MWU testi sonuçları

	Kardeş Sayısı	n	$\bar{x}$	S	z	p
Çocuk Ego Sağlamlığı Ölçeği	Tek çocuk	128	66,06	11,79	-1,319	0,187
	2 veya 3 kardeş	183	64,28	12,58		
Hacettepe Ruhsal Uyum Envanteri	Tek çocuk	128	9,91	5,82	-0,309	0,757
	2 veya 3 kardeş	183	9,50	5,01		

Tablo 3'e göre kardeş sayısı ile Çocuk Ego Sağlamlığı Ölçeği ve Hacettepe Ruhsal Uyum Envanteri ortalama puanları arasındaki fark anlamlı değildir ( $p>0,05$ ). Bu bulguya göre



okul öncesi çocukların tek ya da daha fazla kardeş olmaları ego sağlamlık durumları ve ruhsal uyumlarında farklılık oluşturmamaktadır.

**Tablo 4.** Doğum sırasına göre Çocuk Ego Sağlamlığı Ölçeği Ve Hacettepe Ruhsal Uyum Envanteri puanları KWH testi sonuçları

	Doğum Sırası	n	$\bar{x}$	S	H	p
Çocuk Ego Sağlamlığı Ölçeği	İlk çocuk	212	65,20	12,55	2,680	0,262
	2.çocuk	65	63,14	11,95		
	3.ve sonraki	34	67,32	10,90		
Hacettepe Ruhsal Uyum Envanteri	İlk çocuk	212	9,46	5,39	1,304	0,521
	2.çocuk	65	9,73	4,64		
	3.ve sonraki	34	10,87	6,37		

Tablo 4'e göre çocukların doğum sırası ile Çocuk Ego Sağlamlığı Ölçeği ve Hacettepe Ruhsal Uyum Envanteri ortalama puanları arasındaki fark anlamlı değildir ( $p>0,05$ ). Bu bulguya göre okul öncesi çocukların ilk, ikinci ya da 3. ve sonraki çocuk olmaları değişkeni ego sağlamlık durumları ve ruhsal uyumları arasında farklılık oluşturmamaktadır.

Tablo 5-8 arasında Çocuk Ego Sağlamlığı Ölçeği ve Hacettepe Ruhsal Uyum Envanteri puanları arasında anne-baba yaşı ve öğrenim durumuna göre farklılık olup olmadığına ilişkin KWH test sonuçları verilmiştir.

**Tablo 5.** Anne yaşına göre Çocuk Ego Sağlamlığı Ölçeği ve Hacettepe Ruhsal Uyum Envanteri puanları KWH testi sonuçları

	Anne Yaşı	n	$\bar{x}$	S	H	p
Çocuk Ego Sağlamlığı Ölçeği	25 ve altı yaş	16	66,00	15,35	1,528	0,822
	26-30 yaş	111	65,33	13,73		
	31-35 yaş	117	64,39	10,84		
	36-40 yaş	48	64,75	12,40		
	41 yaş ve üzeri	19	66,84	8,93		
Hacettepe Ruhsal Uyum Envanteri	25 ve altı yaş	16	11,06	8,38	1,489	0,829
	26-30 yaş	111	9,61	5,75		
	31-35 yaş	117	9,33	4,49		
	36-40 yaş	48	9,45	4,75		
	41 yaş ve üzeri	19	11,42	6,24		

Tablo 5'e göre çocukların anne yaşı ile Çocuk Ego Sağlamlığı Ölçeği ve Hacettepe Ruhsal Uyum Envanteri ortalama puanları arasındaki fark anlamlı değildir ( $p>0,05$ ). Bu bulguya göre anne yaşı okul öncesi çocuklarının ego sağlamlık durumları ve ruhsal uyumlarında anlamlı farklılık oluşturmamaktadır.

**Tablo 6.** Baba yaşına göre Çocuk Ego Sağlamlığı Ölçeği ve Hacettepe Ruhsal Uyum Envanteri puanları KWH testi sonuçları

	Baba Yaşı	n	$\bar{x}$	S	H	p
Çocuk Ego Sağlamlığı Ölçeği	26-30 yaş	41	68,53	12,13	9,257	0,055
	31-35 yaş	126	65,11	12,57		
	36-40 yaş	100	63,20	12,22		
	41-45 yaş	28	64,21	10,82		
	46 yaş ve üzeri	16	80,00	11,93		
Hacettepe Ruhsal Uyum Envanteri	26-30 yaş	41	9,87	6,69	0,084	0,999
	31-35 yaş	126	9,61	5,09		
	36-40 yaş	100	9,51	4,87		
	41-45 yaş	28	10,07	6,18		
	46 yaş ve üzeri	16	9,87	5,63		

Tablo 6'ya göre çocukların baba yaşı ile Çocuk Ego Sağlamlığı Ölçeği ve Hacettepe Ruhsal Uyum Envanteri ortalama puanları arasındaki fark anlamlı değildir ( $p < 0,05$ ). Bu bulguya göre baba yaşı okul öncesi çocuklarının ego sağlamlık durumları ve ruhsal uyumlarında anlamlı farklılık oluşturmamaktadır.

**Tablo 7.** Anne öğrenim durumuna göre Çocuk Ego Sağlamlığı Ölçeği ve Hacettepe Ruhsal Uyum Envanteri puanları KWH testi sonuçları

	Anne Öğrenim Durumu	n	$\bar{x}$	S	H	p	
Çocuk Ego Sağlamlığı Ölçeği	İlkokul	17	70,11	12,45	5,174	0,395	
	Ortaokul	16	59,75	17,66			
	Lise	63	65,73	10,99			
	Ön Lisans	49	66,48	14,09			
	Lisans	137	65,09	11,58			
	Lisans üstü	29	67,27	10,23			
Hacettepe Ruhsal Uyum Envanteri	İlkokul	17	10,17	7,46	12,402	<b>0,030*</b>	
	Ortaokul	16	11,68	7,16			
	Lise	63	11,20	5,26			Fark: Lise-Lisans
	Ön Lisans	49	10,22	5,65			
	Lisans	137	8,61	4,81			
	Lisans üstü	29	9,03	3,99			

\* $p < 0,05$

Tablo 7 incelendiğinde, anne öğrenim durumu ile Çocuk Ego Sağlamlığı Ölçeği ve ortalama puanlarının farklılaşmadığı görülmektedir ( $p > 0,05$ ). Anne öğrenim durumu ile çocuklarının Hacettepe Ruhsal Uyum Envanteri ortalama puanları arasındaki fark anlamlıdır ( $p = 0,030$ ) Annesi lise mezunu olan çocukların Hacettepe Ruhsal Uyum Envanteri ortalama puanları ( $\bar{x} = 11,20$ ) annesi lisans mezunu olanların puanından ( $\bar{x} = 8,61$ ) anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bu bulguya göre anne öğrenim durumu okul öncesi çocuklarının ego sağlamlığında

anlamli farklilik olusturmazken annesi lise mezunu olan cocukların ruhsal uyumları annesi lisans mezunu olan cocuklara göre daha yuksek düzeydedir.

**Tablo 8.** Baba öğrenim durumuna göre Çocuk Ego Sağlamlığı Ölçeği ve Hacettepe Ruhsal Uyum Envanteri puanları KWH testi sonuçları

	Baba Öğrenim Durumu	n	$\bar{x}$	S	H	p
Çocuk Ego Sağlamlığı Ölçeği	İlkokul	17	66,70	10,09	2,959	0,706
	Ortaokul	22	63,18	13,10		
	Lise	75	66,36	13,56		
	Ön Lisans	29	62,00	12,39		
	Lisans	125	65,06	11,49		
	Lisans üstü	43	64,83	12,61		
Hacettepe Ruhsal Uyum Envanteri	İlkokul	17	11,00	5,97	12,327	<b>0,031*</b>
	Ortaokul	22	13,28	5,83	Fark: Orta-Lise, Ön	
	Lise	75	9,04	5,98	lisanss, lisans	
	Ön Lisans	29	10,03	5,60		
	Lisans	125	9,11	4,90		
	Lisans üstü	43	9,90	4,88		

\* $p < 0,05$

Tablo 8 incelendiğinde, babaların öğrenim durumuna göre çocukların Çocuk Ego Sağlamlığı Ölçeği ortalama puanlarının farklılaşmadığı görülmektedir ( $p > 0,05$ ). Baba öğrenim durumu ile çocukların Hacettepe Ruhsal Uyum Envanteri ortalama puanları arasındaki fark anlamlıdır ( $p = 0,031$ ). Babası ortaokul mezunu olan çocukların Hacettepe Ruhsal Uyum Envanteri ortalama puanları ( $\bar{x} = 13,28$ ) babası lise, ön lisans ve lisans mezunu olanların puanından ( $\bar{x} = 9,04$ ;  $\bar{x} = 10,03$ ;  $\bar{x} = 9,90$ ) anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bu bulguya göre baba öğrenim durumu okul öncesi çocukların ego sağlamlığında anlamlı fark oluşturmazken babası ortaokul mezunu olan çocukların ruhsal uyumları babası lise, ön lisans ve lisans mezunu olanlardan daha yüksektir.

Çocuk Ego Sağlamlığı Ölçeği ve Hacettepe Ruhsal Uyum Envanteri ortalama puanları Spearman Brown Korelasyon analizi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

**Tablo 9.** Çocukların Çocuk Ego Sağlamlığı Ölçeği ve Hacettepe Ruhsal Uyum Envanteri puanları korelasyon analizi sonuçları

		Çocuk Ego Sağlamlığı Ölçeği	Hacettepe Ruhsal Uyum Envanteri
Çocuk Ego Sağlamlığı Ölçeği	r	1,000	
	p	.	
Hacettepe Ruhsal Uyum Envanteri	r	-0,003	1,000
	p	0,955	.

Tablo 9'a göre okul öncesi çocukların Ego Sağlamlığı Ölçeği ile Hacettepe Ruhsal Uyum Envanteri ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur ( $p>0,05$ ).

#### 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Çalışmada, okul öncesi dönem çocuklarının ego sağlamlığı ile ruhsal uyumları arasındaki ilişki, ayrıca bazı demografik değişkenlere göre ego sağlamlık ve ruhsal uyum durumları incelenmiştir. Bu bölümde, çalışmanın alt problemlerine göre elde edilen sonuçlar verilerek tartışılmıştır.

Çalışmada, okul öncesi çocukların ego sağlamlığının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ego sağlamlığı konusunda yapılan araştırmalara bakıldığında çocukların cinsiyeti ve yaşı ile ego sağlamlığı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır (Çiftçi Arıdağ ve Ünsal Seydoğulları, 2018; Erkoç, 2019; Önder vd., 2016. Taylor ve diğerleri (2013) yapmış oldukları çalışmada okul öncesi dönemde çocukların ego sağlamlık düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığını belirtmişlerdir. Tanyeri (2016) yetişkinlerle ve Topbay (2016) ortaokul öğrencileriyle yapmış oldukları çalışmalarda ego sağlamlığında cinsiyete bağlı anlamlı bir fark bulamamışlardır. Bu bulgular, çalışmanın cinsiyete ilişkin ego sağlamlığı bulgularıyla paralellik göstermektedir. Farklı bir bulgu olarak Bayındır (2018) tarafından okul öncesi çocuklarla yapılan bir çalışmada, kızların erkeklere göre ego sağlamlığı düzeyi anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Buna göre ego sağlamlığı konusunun çocukların cinsiyeti açısından farklı çalışmalarla incelenmeye açık olduğu, aynı zamanda ego sağlamlığının yalnızca cinsiyetin değil bazı değişkenlerin ortak etkisiyle farklılık gösterdiği de söylenebilir.

Çalışmada, okul öncesi çocukların ego sağlamlığı ve ruhsal uyumlarının kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Traş, Öztemel ve Kağnıcı (2018), Esen-Aktay (2010) ve Atik (2013) tarafından lise ve üzeri yaş grubundaki bireylerle yapılan çalışmalarda kardeş sayılarının ego sağlamlığı düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya konmuştur. Ayrıca konuyla ilgili atıfta bulunulan çalışmalar, büyük yaş gruplarıyla yapılmıştır. Okul öncesi yaş grubunda kardeş sayısına göre ego sağlamlığının farklılaşması beklenen bir sonuç olarak düşünülebilir. Çünkü kardeşler arası ilişkiler dönemsel olarak farklılaşabilmektedir. Anne-baba öğrenim düzeyinin düşük ya da yüksek olması, çocuğun doğum sırası, yaşı, kardeş sayısı ve cinsiyeti, ailenin sosyoekonomik ve sosyokültürel durumu, çocuk yetiştirme tutum ve davranışlarını etkileyebilmektedir (Çubukçu, 2019; Özyürek, 2021). Çalışmada kardeş sayısının ego sağlamlığı ve ruhsal uyum üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmamasının nedeni, kardeşler arası yaş veya cinsiyet farkının olup olmamasından kaynaklanıyor olabilir. Bu çalışmada, kardeşlerin yaşı ve cinsiyetine ilişkin bilgiye ulaşılmamıştır. Bu durum çalışmanın sınırlılığı olarak kabul edilebilir.

Çalışmada anne-baba yaşına ve öğrenim durumuna göre ego sağlamlığı düzeyi arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. 2018'de Balaban Dağal ve Bayındır'ın yapmış oldukları çalışmada ego sağlamlık düzeyiyle anne-baba yaşı ve öğrenim durumu arasında

anamlı bir fark olmadığını belirtmişlerdir. Bu bulgunun çalışma bulgularını desteklediği söylenebilir. ğrenim durumu açısından, yurt dışında yapılan bazı çalışmalarda anne-baba öğrenim düzeyinin ego sağlamlığında olumlu ya da olumsuz bir farklılık oluşturduğu belirtilmektedir (Sangma, 2014; Sue-Lynn ve Yoo'nun, 2015). Çalışmada, okul öncesi çocukların anne-baba yaşına göre ruhsal uyumlarının farklılık göstermediği belirlenmiştir. Anne ve baba öğrenimiyle çocukların ruhsal uyumları arasındaki ilişki manidar bulunmuş, annesi lise mezunu olan çocukların ruhsal uyumlarının annesi lisans mezunu olan çocuklardan ve babası ortaokul mezunu olan çocukların ruhsal uyumlarının babası lise, ön lisans ve lisans mezunu olanlardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ruhsal uyum konusunda Coşkun (1994) tarafından yapılan çalışmada, anne ve babaların öğrenim düzeyiyle çocukların ruhsal uyumları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirtilmiştir. Bu bulgu, araştırma bulgularından farklıdır. Demografik değişkenlerden etkilenen olumlu ve olumsuz anne-baba tutumlarına bağlı olarak çocukların ruhsal uyumlarında farklılıklar gözlenebilir. Ruhsal uyum konusunda yapılan çalışmaların kısıtlı sayıda olduğu dşnldğnde bu konuda daha kapsamlı çalışmalar yapılması gerektiği söylenebilir.

Çalışma bulgularına göre okul öncesi çocukların ego sağamlık düzeyleri ile ruhsal uyumları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Ego sağamlığı, ruhsal sağlıkla ilişkilidir ve ruhsal yönden sağlıklı bireylerin yaşama uyum yeteneği daha yüksektir (Masten ve Gewirtz, 2006; Ramirez, 2007). Benzer şekilde ego sağamlığı da bireyin zorluklarla başa çıkma veya farklı durumlara uyumlarını ifade etmektedir (Masten ve Coatsworth, 1998). Bu bilgilere dayalı olarak çocukların ego sağamlıklarıyla ruhsal uyumlarının ilişkili olması beklenen bir sonuçtur. Taylor ve arkadaşları (2013) yapmış oldukları çalışmada çocukluk döneminde ego sağamlık seviyesini belirlemenin, yaşamın ileri döneminde ruhsal uyum ve psikolojik iyi olma durumlarını sağlayabileceğini ifade etmişlerdir. Çalışmada ego sağamlığının ruhsal uyum üzerinde anlamlı bir etkisinin olmayışı, ruhsal uyum üzerinde farklı değişkenlerin ortak etkisinin olabileceğini düşündürmektedir. Ayrıca annelerin değerlendirmesine göre elde edilen verilerde, kullanılan her iki ölçekten elde edilen puanlar ortalama düzeyde olup alt-orta-st puan ortalaması gibi belirgin bir farklılık oluşmadığı grlmştir. Bu durum puanlar arası ilişkinin belirlenmesini güçleştirmiştir.

Sonuç olarak okul öncesi çocukların ego sağamlık düzeyleri ile ruhsal uyumları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı; çocukların cinsiyetine, kardeş sayısına, anne-baba yaşına göre ego sağamlıkları ve ruhsal uyumlarının farklılık göstermediği belirlenmiştir. Anne ve babaların öğrenim durumuna göre, çocukların ego sağamlıkları farklılık göstermemiş, fakat ruhsal uyumları farklılık göstermiş; annesi lise mezunu olan çocukların ruhsal uyumlarının annesi lisans mezunu olan çocuklara göre daha yüksek ve babası ortaokul mezunu olan çocukların ruhsal uyumları babası lise, ön lisans ve lisans mezunu olanlardan daha yüksek olarak belirlenmiştir. ocukluğun erken yıllarından itibaren gelişimin temelleri oluşmaktadır. Okul ncesi yıllarda çocukların sağlıklı gelişiminin yaşam boyu etkileri dikkate alındığında, erken yaşlardan itibaren çocukların karşılaştıkları problemlerle mücadele etmeleri veya yeni karşılaştıkları duruma uyum sağlayabilmeleri için desteklenmeye ihtiyaçları vardır.

Küçük yaşlardan itibaren ego sağlamlığının geliştirilmesinde, anne-baba ve eğitimcilerin çocuklara yapabilecekleri düzeyde sorumluluklar vermeleri, karşılaştıkları problemleri çözmeleri için fırsat tanınmaları, kendilerini ifade edebilecekleri ortamlar sunmaları gerekmektedir. Çocukların ego sağlamlığı ve ruhsal uyumunu artırmak için yaşama bakış açısını geliştirmeye yönelik olarak yetişkin desteğine gereksinimi vardır. Yetişkinlerin problem çözme, yaşamda karşılaşılan olumsuzluklar karşısında ümitvar olmak, olumsuzluklar yerine olumlu durumlara odaklanmak konusunda rol model olması ve problem çözme becerilerini geliştirici stratejileri kullanmayı öğretmesi önerilebilir. Çocuğun güçlü yönleri fark edilerek iletişim ve duygu düzenleme becerilerinin geliştirilmesi konusunda desteklenebilir. Benzer bir çalışmada daha geniş bir örneklem grubunda ölçeklerden elde edilen puanların alt, orta ve üst düzey olarak ele alınarak karşılaştırmalı şekilde yapılması önerilebilir. Çocuklarda ego sağlamlığı ve ruhsal uyuma yönelik çalışmaların kısıtlı olduğu görülmektedir. Farklı değişkenler ele alınarak çocuklarda ego sağlamlığı ve ruhsal uyum konuları üzerinde çalışılabilir. Çocuk ve ailelere yönelik deneysel veya yarı deneysel eğitim programları düzenlenerek bu programların etkisi, ego sağlamlığı veya ruhsal uyumu etkileyen olumlu ve olumsuz faktörlerin neler olduğu incelenebilir.

## KAYNAKLAR

- Alisinanoğlu F, Ulutaş İ. (2000). Çocuklarda kaygı ve bunu etkileyen etmenler. *Milli Eğitim Dergisi*. 145, 15-19.
- Atik, E. L. (2013). *Liseli ergenlerde bağlanma stilleri ve psikolojik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişkide öz-yansıtma ve içgörünün rolü*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Bilim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Avcı, N. (2007). *Gelişimde 0-3 yaş yaşama merhaba* (4. Baskı). İstanbul: Morpa.
- Balaban Dağal, A. ve Bayındır, D. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının ego sağlamlık düzeylerinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 132-150.
- Bayındır, D., Önder, A. ve Balaban Dağal, A. (2016). Temperament and resiliency as predictor factors of preschoolers' school readiness. *10. Sosyal ve Davranış Bilimleri Araştırma Konferansında* sunulan bildiri, Saraybosna Üniversitesi, Saraybosna.
- Berk, L.E. (2013). *Bebekler ve çocuklar* (Çev.Ed.: N. Işıkoğlu Erdoğan). Ankara: Nobel.
- Block J. H. & Block J. (1980). The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior. *In W. A. Collins (Ed.). Minnesota Symposia on Child Psychology*, 13, 39–101. NJ: Erlbaum; Hillsdale.
- Block, J. ve Block, J. H. (2006). Venturing a 30-year longitudinal study. *American Psychologist*, 61, 315–327. Doi:10.1037/0003-066X.61.4.315.
- Brooks, J. E. (2006). Strengthening resilience in children and youths: Maximizing opportunities in the schools. *Children & Schools*, 28(2), 69–76.
- Çelik, E. (2013). Lise son sınıf öğrencilerinin yılmazlık özelliklerinin duygusal dışavurum açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (2), 221-236.
- Çiftçi Arıdağ, N. ve Ünsal Seydoğulları, S. (2018). Lise öğrencilerinin yaşam doyumu ve yılmazlık düzeylerinin anne-baba tutumlarıyla ilişkisi açısından incelenmesi.

*Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(4), 1037-1060. doi: 10.16986/HUJE.2018038527.

- Eisenberg, N., Spinrad, T. L. ve Morris, A. S. (2002). Regulation, resiliency and quality of social functioning. *Self and Identity*, 1, 121-128.
- Eren, E. (2001). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. (7. Basım). İstanbul: Beta.
- Erkoç, N. (2019). *İlkokul yöneticilerinin yılmazlık, duygusal zeka ve yönetsel etkililik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Esen-Aktay, T. (2010). *Risk altındaki ortaöğretim 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin kendini toplama güçlerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Gençtan, E. (1993). *Çağdaş yaşam ve normal dışı davranışlar*. (7. Baskı). İstanbul: Remzi.
- Gizir, C. A. (2004). *Academic Resilience: An Investigation of protective factors contributing to the academic achievement of eighth grade students in poverty* (Unpublished Master's thesis). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Gizir, C. A. (2007). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler üzerinde bir derleme çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3, 28, 113-128.
- Gökler, B. ve Öktem F. (1985). Bir gecekondu ilkokulu öğrencilerinde ruhsal uyum taraması. *Toplum ve Hekim*, 36, 24-27.
- Hofer, C., Eisenberg, N. ve Reiser, M. (2010). The role of socialization, effortful control, and ego-resiliency in french adolescents' social functioning. *Journal of Research on Adolescence*, 20, 555-582. Doi: 10.1111/J.1532-7795.2010.00650.X
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma yöntemi-kavramlar-ilkeler-teknikler*. Ankara: Nobel.
- Kurç, G. (1990). Kişisel, sosyo-ekonomik ve kültürel bazı değişkenlerin gençlerin uyum alanları ve uyum yöntemlerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 14(76), 3-9.
- Kuş, E. (2009). *Nitel-nitel araştırma teknikleri: sosyal bilimlerde araştırma teknikleri nicel mi? nitel mi?* (3. Baskı). Ankara: Anı.
- Kwok, O., Hughes, J. N. ve Luo, W. (2007). Role of resilient personality on lower achieving first grade students' current and future achievement. *Journal of School Psychology*, 45, 61-82.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D. ve Becker, B. (2000). The construct of resilience: a critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543-562.
- Martel, M. M., Nigg, J. T., Wong, M. M., Fitzgerald, H. E., Jester, J. M. ve Puttler, L. I. (2007). Childhood and adolescent resiliency, regulation, and executive functioning in relation to adolescent problems and competence in a high-risk sample. *Development and Psychopathology*, 19, 541-563. Doi: 10.1017/S0954579407070265
- Masten, A. S. ve Gewirtz, A. H. (2006). Resilience in development: The importance of early childhood. *Centre of Excellence for Early Childhood Development*. Retrieved from the University of Minnesota Digital Conservancy.
- Masten, A. S. (2011). Resilience in children threatened by extreme adversity: framework for research, practice, and translational synergy. *Development and Psychopathology*, 23, 493-506. Doi: 10.1017/S0954579411000198

- Masten, A. ve Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53(2), 205–220.
- Oktağ, Z. (2007). *Freud'un kişilik birimleri (id-ego-süperego) ile reklam iletisinin izleyici üstünde yarattığı etkiler arasındaki bağıntı: Magnum, Kalbim Benecol ve Lösev reklamları üzerine bir araştırma*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi, İstanbul.
- Önder, A. ve Gülay-Ogelman, H. (2011). The reliability-validity study for the ego resiliency scale (teacher-mother-father forms) for children aged between 5 and 6. *Uluslararası Hakemli Akademik Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 5-21.
- Önder, A., Balaban Dağal, A. ve Bayındır, D. (2016). The Effect of emotion regulation skills on ego resilience in preschoolers. *8th International Conference on Learning, Education and Pedagogy (LEAP)*, Dubai. Erişim Adresi: <https://Adtelweb.Org/Proceedings/17.Pdf>.
- Öngören, S. ve Yılmaz, E. (2018). Rastlantısal krizler. K. Tepeli ve E. Durualp (Ed.). *Aile yaşam döngüsü* (s. 287-328). Ankara: Hedef.
- Özyürek, A. (2021). Aile ve ebeveynlik. A. Özyürek ve A. Çetin (Ed). *Farklı kültürlerde aile ve çocuk içinde* (s.1-30). Ankara: Vize.
- Prince-Embury, S. (2015). Assessing personal resiliency in school settings: the resiliency scales for children and adolescents. *Journal Of Psychologists and Counsellors in Schools*, 25 (1). 55-65.
- Ramirez, E.R. (2007). Resilience: A Concept Analysis. *Nursing Forum*, 42, 73-82.
- Sangma, K. (2014). *The effects of ego-resilience on the trajectories of school adaptation among adolescents in poverty*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dharward Üniversitesi.
- Sue- Lynn, K. ve Yoo, J.P. (2015). The effects of ego-resilience on the trajectories of school adaptation among adolescents in poverty. *Bangkok Uluslararası Sosyal Bilimler Konferansında* sunulan bildiri, Bangkok, Tayland.
- Stams, G.-J. J. M., Juffer, F., Van Ijzendoorn, M. H. ve Hocksbergen, R. C. (2001). Attachment-based intervention in adoptive families in infancy and children's development at age 7: two follow-up studies. *British Journal of Developmental Psychology*, 19, 159-180. Doi: 10.1348/ 026151001166010.
- Stipek, D., Recchia, S. ve McClintic, S. (1992). Self-evaluation in young children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 57, 1-126.
- Tanyeri, E. (2016). *23 yaş ve üzeri heteroseksüel ve homoseksüel bireylerin erken dönem uyumsuz şemalarının ilişkilerde yükleme tarzları ve psikolojik sağlık üzerine etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Taylor, Z.E., Eisenberg, N., Spinrad, T.L. ve Widaman, K.F. (2013). Longitudinal relations of intrusive parenting and effortful control to ego-resiliency during early childhood, *Child Development*, 84 (4), 1145-1151.
- Topbay, Y. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin psikolojik sağlık düzeylerinin algılanan sosyal destek ve aile işlevleri açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.



- Traş, Z., Öztemel, K. ve Kağnıcı, E. (2019) Öğretmen adaylarında kendini toplama gücünün çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 29-41.
- Wolkow, K. E. ve Ferguson, H. B. (2001). Community factors in the development of resiliency: considerations and future directions. *Community Mental Health Journal*, 37(6), 489-498.
- Yanbastı, G. (1990). *Kişilik kuramları*. İzmir: Ege Üniversitesi.
- Yavuzer, H. (1982) *Çocuk psikolojisi i, duygusal ve toplumsal gelişim*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi.
- Yörükoğlu A. (1996). *Gençlik çağı: ruh sağlığı ve ruhsal sorunları*. (9. Basım). İstanbul: Özgür.

**Atıf İçin/For Citation:** Çetinkaya, A. ve Özyürek, A. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarda ego sağlamlığı ve ruhsal uyum arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 7(3), 147-163.



## AÇIK ÖĞRETİM ORTAOKULU TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA MİZAHİ ÖGELER

Yunus ŞAKİROĞLU\*

Makale Geliş Tarihi: 22.11.2021

Makale Kabul Tarihi: 13.12.2021

### Özet

Bu çalışma, "Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü" tarafından Açık Öğretim Ortaokulu (5, 6, 7 ve 8. sınıf) öğrencileri için hazırlanan Türkçe ders kitaplarının okuma metinlerini mizahi öğeler bakımından incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma kapsamında Açık Öğretim Ortaokulu Türkçe ders kitaplarında yer alan okuma metinleri, mizahi öğelerin dağılımı bakımından analiz edilmiştir. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesine göre yapılmıştır. Veriler Aydoğmuş (2017) tarafından geliştirilen "Mizah Öğeleri Değerlendirme Aracı" ile toplanmıştır. Çalışma verilerinin analizi nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi tekniğine göre incelenmiştir. Çalışmada elde edilen sonuçlara göre; 6 ve 8. sınıf ders kitaplarında Erdemler, 5. sınıf ders kitabında Vatandaşlık; 7. sınıf ders kitabında ise Millî Kültürümüz teması en fazla mizahi öğenin yer aldığı temalar olmuştur. Ayrıca Açık Öğretim Ortaokulu Türkçe ders kitaplarında en fazla kullanılan mizahi öğeler sırasıyla; tekerleme/uyaklı sözcük, ikileme/pekiştirme, deyim/atasözü, ünlem ve yansıma sözcükler olarak saptanmıştır. Son olarak, metin türleri ve görseller göz önünde bulundurulduğunda sınıf seviyesi yükseldikçe mizahi öge sayılarında azalış beklenirken incelenen Açık Öğretim Ortaokulu Türkçe ders kitaplarında böyle bir durumun olmadığı tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Mizah, Türkçe dersi, Türkçe ders kitapları, açık öğretim, ortaokul

## HUMOROUS ELEMENTS IN OPEN EDUCATION SECONDARY SCHOOL TURKISH TEXTBOOKS

### Abstract

This study was carried out to examine the reading texts of Turkish textbooks prepared for Open Education Secondary School (5th, 6th, 7th and 8th grades) students by the "Ministry of National Education General Directorate of Lifelong Learning" in terms of humorous elements. Within the scope of the research, the reading texts in the Open Education Secondary School Turkish textbooks were analyzed in terms of the distribution of humorous elements. The study was carried out according to document analysis, one of the qualitative research

\* Arş. Gör., Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD, y.sakiroglu@alparslan.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6151-7984

methods. Then, the data were collected with the "Humor Elements Evaluation Tool" developed by Aydoğmuş (2017). Moreover, the study data analysis was examined according to the content analysis technique, one of the qualitative data analysis methods. According to the results obtained in the study, the themes with the most humorous elements were found as Virtues in 6th and 8th grade textbooks, Citizenship in 5th grade textbooks, and Our National Culture in the 7th grade textbook. In addition, the most frequently used humorous elements in Open Education Secondary School Turkish textbooks are, respectively, rhyme/rhyming word, reduplication/reinforcement, idiom/proverb, exclamation and reflection words. Finally, considering the text types and visuals, it is determined that while the number of humorous items is expected to decrease as the grade level increases; however, such a situation does not exist in the Open Education Secondary School Turkish textbooks.

**Keywords:** Humor, Turkish lesson, Turkish textbooks, open education, secondary school

## 1. GİRİŞ

Çağımızda eğitim ve öğretim etkinlikleri iki koldan yürütölmektedir. Bunlar formal ve informal eğitimidir. Formal eğitim örgün ve yaygın eğitim olarak ikiye ayrılmaktadır. Uzaktan eğitimin bir türü olarak kabul edilen açık öğretim, yaygın eğitim kapsamında ele alınır.

Açık öğretim, “çeşitli nedenlerle örgün eğitime devam edemeyen ve yaygın eğitim sürecinde kendine yer bulmaya çalışan bireylerin devam ettiği bir eğitim sistemi”dir (Yenen Avcı, 2016: 159). “Öğretici ile öğrencinin bir arada bulunma zorunluluğunu ortadan kaldıran öğretim faaliyetleri sisteminin adıdır. Herhangi bir şekilde örgün öğrenime devam edemeyen öğrencilerin eğitim-öğretim faaliyetlerinden uzak kalmamak için başvurduğu ve günümüzde oldukça yoğun bir şekilde talep edilen bu sistem ortaokul, ortaöğretim, yükseköğretim düzeylerinde faaliyet göstermektedir” (Bulut, 2020: 933). Açıköğretim Ortaokulu ise “çeşitli sebeplerle ortaokula devam edemeyen ve zorunlu ortaokul yaş sınırını aşarak örgün eğitim - öğretim sisteminin dışında kalan bireylere uzaktan eğitim ilke ve yöntemleriyle her durumda, her yerde eğitim - öğretim imkânı vermek; bu eğitim sayesinde toplumun kültür düzeyini yükseltmek; mezun olan öğrencilerin meslek edinmelerini kolaylaştırmak ve onları bir üst öğrenime hazırlamak amacı güden eğitim sisteminin ilk basamağıdır” (Sis ve Eren Akgün, 2016: 368). Açık Öğretim Ortaokuluna devam eden öğrencilerin öğretim sistemlerinin örgün eğitim ortaokullarındaki öğrencilerin öğretim programlarıyla aynı olduğu düşünöldüğünde bu öğrenciler için hazırlanan materyallerinin de aynı özellikleri taşımaları gerekir (Sarıkaya, 2020: 246). Ders kitapları bu materyallerin başında gelir. Dolayısıyla örgün öğretim ders kitapları için yapılan düzenlemelerin açık öğretim ders kitapları için de geçerli olduğu söylenebilir.

İyi ve doğru hazırlanmış bir ders kitabı, hem öğretmenlere hem de öğrencilere büyük yarar sağlar. Hatta diğer araç gereçler olmadığında bile öğretmene yol gösterip istenen sonuca ulaşılmasına yardımcı olur. Eğitim-öğretim etkinliklerinin en önemli kaynaklarından biri olan ders kitapları eğitim ve öğretim sürecindeki etkinliklere kılavuzluk edip öğretmeni ve öğrenciyi amaçlar doğrultusunda yönlendirir (Kaya ve Kardeş, 2019: 324; Yılmaz ve Korkmaz, 2017: 112). Türkçe ders kitapları ise yukarıda ifade edilenlerin yanı sıra; çocuğun ana dil öğrenmesinde, okuma, yazma, konuşma, dinleme ve görsel okuryazarlık becerilerinin gelişimi üzerinde ve okuma alışkanlığı kazandırmada doğrudan etkilidir. Kaya ve Çiftci'ye (2021: 85) göre ayrıca Türkçe öğretimi programlarında başta dinleme becerisi olmak üzere birçok hedef ve kazanımın edindirilmesinde yegâne aracı ders kitaplarıdır.

Türkçe dersi, müfredat programı içerisinde geniş yer tutmaktadır. Çocukluk dönemlerinde ortaya çıkmaya başlayan sezgici düşünme, somut düşünceden soyut düşünceye geçiş, çocuklara bilişsel ve duyuşsal manada katkı sağlayacak bir ders konumundadır (Karagöz, 2009: 15). Ayrıca motivasyonu ve derse ilgiyi arttırmada Türkçe dersinin ve öğretmenin payı çok büyüktür. Öğretmen bu hususu sağlamada çeşitli yöntem, teknik veya beceriler kullanır. Tüm bunları kullanmasındaki amacı, öğrencinin derse ilgisini çekebilmek ve arttırabilmek, aynı zamanda öğretilenlerin de kalıcılığını sağlayabilmektir. Türkçe öğretmenleri öğrencilerin eğitim hayatlarında çok ciddi bir yer tutmaktadır ve tutulan bu yer; öğretme-öğrenme süreçlerinde ve de Türkçe ders kitaplarında bazı unsurların daha fazla işlenmesiyle daha da etkili hâle getirilebilir. Bu anlamda mizah, çok önemli bir araç konumundadır (Şakiroğlu, 2017: 6).

Mizah, Türkçe Sözlükte (TDK, 2005: 806) gülmece adı altında, “eğlendirme, güldürme ve bir kimsenin davranışına incitmeden takılma amacını güden ince alay” ve “gerçeğin güldürücü yanlarını ortaya koyan edebiyat türü, mizah, ironi” biçiminde tanımlanmıştır. Ansiklopedi ve sözlüklerde ise (Ana Britanica 1993), “gerçeğin gülünç, alışılmamış özelliklerini vurgulayan bir düşünce biçimi” , “olayları gülünç, alışılmadık ve çelişkili yönlerini yansıtarak insanı düşündürme, eğlendirme ve güldürme sanatına verilen ad” olarak ifade edilmiştir. Mizah, Savaş’a (2009: 91) göre, olay ve durumlara farklı yönlerden bakabilme becerisi, Aydın’a (2006) göre, yaşamı her yönüyle çevreleyen; duygu, düşünce ve davranışlarımızla sonunda içten gelen gülme hissini kahkaha seviyesine ulaşabilecek düzeyde çeşitlilik gösteren bir ifade biçimi, Çelik’e (2006) göre ise, olaylara mütebessim yaklaşma ve bu yaklaşımın da sanatlı bir söyleyişle ifade edilmesiyle ortaya çıkan sanat dalıdır.

Mizahın çok boyutlu yapısının bir getirisi olarak, eğitimde mizah kullanımının büyük faydalar sağlayacağı düşünülmüştür. Çünkü mizah, insanlarda olumlu kişilik özellikleri oluşturmada, stres ve olumsuz durumlarla başa çıkma becerisini geliştirmede, sosyal bir varlık olan insanın sağlıklı iletişim ağları kurabilmesinde, kaygı düzeyini azaltmada, bilişsel, duyuşsal ve sosyal becerilerin gelişiminde etkin rol oynamaktadır (Aydoğmuş ve Yıldız, 2017: 359). Mizah, sınıf atmosferini yumuşatarak ve olumlu iklim yaratarak elverişli öğrenme ortamları oluşturacağı (Lei, Cohen ve Russler, 2010; Kırtay, 2012; Jeder, 2015); aynı zamanda dağılan dikkati toplaması, ilgiyi çekmesi ve eğlenceli olması özellikleri ile eğitim alanında faydalı olacağı düşünülmektedir. Eğitim çağına gelip soyut düşünebilen çocukta mizah anlayışı da gelişmeye başlamaktadır. Böylece çocuklar mizahi unsurlara da ilgi duymaya başlamaktadırlar (Aykaç, 2018: 434).

Mizahın öğretmenler için çok sayıda öğretme ve öğrenme malzemesi sağlayabilecek bir unsur olduğu söylenebilir. Bu durum göz önüne alındığında; dilsel, bilişsel, sosyal ve duyuşsal unsurları kapsayan mizah öğelerinin her biri mizah faktörüyle serpiştirilerek kullanılabilir. İnsanların memnuniyetlerini ifade etme biçimi ya da olaylara yaklaşım tarzı olan mizah, çocukların eğitim-öğretim hayatlarındaki düşünme ve öğrenme şekillerini etkileyebilecek bir öğrenme aracı olabilir (Özkara, 2013: 183-184).

Alanyazın incelendiğinde, örgün ders kitapları ve çocuk kitaplarında mizah konusunun ele alındığı (Akıncı, 2015; Aydoğmuş ve Yıldız, 2017; Aykaç, 2018; Dereli, 2017; Dirican, Bekir ve Bayraktar, 2020; Eroğlu, 2008; Şakiroğlu ve Kılıç, 2019; Ünveren, 2020), öğretim elemanı, öğretmen, öğretmen adayları ve öğrencilerle ilgili mizah konulu çalışmaların (Açıkgöz, 2016; Aslan ve Çeçen, 2007; Avşar, 2008; Bulut, Amanak ve Say, 2017; Erözkan, 2009; Özdemir, Sezgin, Kaya ve Receptoğlu, 2011; Kılıç, 2016; Özbay, Palancı ve Kandemir, 2012; Traş, Arslan ve Taş, 2011; Tümkaya, 2006) yapıldığı saptanmıştır. Ayrıca alanyazında Açık Öğretim Ortaokulu Türkçe ders kitapları ile ilgili çeşitli çalışmaların yapıldığı (Altunkaya, 2013; Bulut, 2020; Kolaç ve Çalışır Zenci, 2015; Sarıkaya 2021; Yenen Avcı, 2016) ancak Açık Öğretim Ortaokulu Türkçe ders kitaplarında mizah konusunun ele alındığı herhangi bir çalışma olmadığı tespit edilmiştir. Çalışmanın bu yönüyle alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı; öğretim materyallerinin eğitimde en çok kullanılanları olan ders kitaplarını mizahi yönden analiz etmektir. Bu amaç doğrultusunda “Açık Öğretim Ortaokulu Türkçe ders kitaplarında mizahi öğelerin dağılımı nasıldır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırmanın alt problemleri şu şekildedir:

1) Açık Öğretim Ortaokulu 5. sınıf Türkçe ders kitabında mizahi öğeler nasıl dağılım göstermektedir?

2) Açık Öğretim Ortaokulu 6. sınıf Türkçe ders kitabında mizahi öğeler nasıl dağılım göstermektedir?

3) Açık Öğretim Ortaokulu 7. sınıf Türkçe ders kitabında mizahi öğeler nasıl dağılım göstermektedir?

4) Açık Öğretim Ortaokulu 8. sınıf Türkçe ders kitabında mizahi öğeler nasıl dağılım göstermektedir?

## **2. YÖNTEM**

### **2.1. Araştırmanın Modeli**

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılarak yapılmıştır. Creswell (2005) dokümanların, nitel araştırmalarda önemli veri kaynakları olduğunu ve hem özel hem de resmi dokümanların bu kapsamda ele alınabileceğini ifade etmektedir. Bu araştırmada analiz edilen dokümanlar araştırmanın amacına uygun olarak Açık Öğretim Ortaokulu 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinleridir.

### **2.2. Veri Kaynağı (Araştırmanın İnceleme Nesneleri)**

Bu araştırmanın çalışma nesneleri, 2020-2021 Eğitim ve Öğretim Yılı'nda Açık Öğretim Ortaokulu 5, 6, 7 ve 8. sınıflarında okutulan Türkçe ders kitaplarıdır. İlgili ders kitapları ile ilgili bilgiler ve bu kitaplarda yer alan metin sayıları Tablo 1'de gösterilmiştir:

**Tablo 1.** Ders kitapları ile ilgili bilgiler ve bu kitaplarda yer alan metin sayıları

Adı	Yayınevi	Basım Yılı	Okutulduğu Öğretim Yılı	Yazar/lar	Metin Sayısı
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Ders Kitabı 5	Anıttepe	2019	2020-2021	Şule Çapraz Baran, Elif Diren	24
Açık Öğretim Daire Başkanlığı Türkçe 6	MEB	2019	2020-2021	Abdulkadir Altan	24
Açık Öğretim Daire Başkanlığı Türkçe 6	MEB	2019	2020-2021	Gönül Metin	24
Açık Öğretim Daire Başkanlığı Türkçe 6	MEB	2019	2020-2021	Osman Babadağ	24
<b>TOPLAM</b>					<b>96</b>

6, 7, ve 8. sınıf ders kitapları Açık Öğretim Ortaokulu öğrencilerine yönelik olarak hazırlanmışken 5. sınıf ders kitabı, örgün öğretime devam eden ortaokul ve imam hatip ortaokulu öğrencileriyle ortak olarak kullanılan bir kitaptır. İncelenen ders kitaplarında sadece okuma metinleri ele alınmış, dinleme/izleme metinleri ile serbest okuma metinleri kapsam dışında tutulmuştur.

### 2.3. Verilerin Toplanması

Çalışmada veriler, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesine göre toplanmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2013) nitel araştırmayı “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” olarak tanımlamaktadır. “Nitel veri iyi yapılandırılmış, zengin tanımlamalara ve sürece ilişkin ayrıntılı açıklamalara dayanır” (Miles ve Huberman, 2015).

Doküman incelemesi ise “araştırılması hedeflenen olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizine dayanır” (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Aynı zamanda belgesel gözlem veya belgesel tarama olarak da adlandırılmaktadır (Çepni, 2012).

### 2.4. Verilerin Analizi

Bu çalışmanın verileri; nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizi tekniğine göre incelenmiştir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve

ilişkilere ulaşmaktır. Bu tür analizde veriler derinlemesine bir işleme tabi tutulur ve betimsel bir yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). İçerik analizi sözel, yazılı ve diğer materyallerin nesnel ve sistematik bir şekilde incelenmesine olanak tanıyan bilimsel bir yaklaşımdır (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Cohen, Manion ve Momison'a (2007) göre içerik analizi, eldeki yazılı bilgilerin temel içeriklerinin ve içerdikleri mesajların özetlenmesi ve belirtilmesi işlemi olarak da tanımlanmaktadır. Sosyal bilimler alanında sıklıkla kullanılan içerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla kitap, kitap bölümü, mektup, tarihsel dokümanlar, gazete başlıkları ve yazıları gibi bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenen bir teknik olarak tanımlanabilir (Sert, Kurtoğlu, Akıncı ve Seferoğlu, 2012).

Verilerin analizinde, Aydoğmuş (2017) tarafından geliştirilen "Mizah Öğeleri Değerlendirme Aracı" kullanılmıştır. Mizah Öğeleri Değerlendirme Aracı; "benzetme, karikatür, yansıma, tekerleme/uyaklı sözcük, deyim/atasözü, tezat, fıkra, monolog, yanlış telaffuz, yanlış anlama, abartma, ünlem, dalga geçme/alay etme, mecaz/kinayeli ifade, taklit, yöresel söyleyişler, ikileme/pekiştirme, konuşturma/kişileştirme, isimlendirme ve gerçek dışılık/hayali durum" mizah öğelerini içermektedir. Bu mizah öğelerinin tamamı kitaplarda mizahi anlatımı sağlayan ve destekleyen unsurlardır (Eroğlu, 2008).

Çalışmanın materyallerini oluşturan Açık Öğretim Ortaokulu Türkçe ders kitaplarında tespit edilen mizahi öğeler iki ayrı uzmana sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütlerin güvenilirliğinin test edilmesi için Miles ve Huberman (2015) tarafından önerilen aşağıdaki formül kullanılmıştır:

$$\text{Güvenirlilik} = \frac{\text{uzlaşma sayısı}}{\text{uzlaşma} + \text{uzlaşmama sayısı}}$$

Yukarıdaki formül uzmanlar arasındaki uygunluğu test etmeye yöneliktir ve elde edilen eşitliğin %70'ten daha yüksek bir sonuç vermesi beklenir. Çalışmada, iki araştırmacı arasındaki uyum yüzdesi %79 olarak hesaplanmıştır. Bu şekilde veri analizinin iyi bir güvenilirlik yüzdesine sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

### 3. BULGULAR

Bu bölümde çalışma nesnelere olarak ele alınan Açık Öğretim Ortaokulu Türkçe ders kitaplarında yer alan okuma metinlerinde mizahi öğelerin nasıl bir dağılım gösterdiği ele alınmıştır. Elde edilen bulgular tablolar şeklinde sunulup yorumlanmıştır.

### 3.1. Açık Öğretim Ortaokulu 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabına Ait Bulgular

**Tablo 2.** Açık Öğretim Ortaokulu 5. sınıf Türkçe ders kitabında mizahi öğelerin dağılımı

Temalar	Metinler	Mizahın Varlığı	f	Toplam
BİREY VE TOPLUM	Memleket İsterim	+	4	20
	Hoşça Kalın, Güle Güle	+	14	
	Anadolu'da Konukseverlik	+	2	
MİLLÎ MÜCADELE VE ATATÜRK	Gelenekseldir	+	9	17
	Mustafa Kemal'in Kağnısı	+	1	
	Dumlupınar Savaşı	+	7	
DOĞA VE EVREN	6 Mart 1915 Gecesi	+	7	11
	Bu Nehir Bizim	+	1	
	Okland Adası	+	3	
MİLLÎ KÜLTÜRÜMÜZ	Deprem	+	3	8
	Kilim	+	1	
	Vatan Yahut Silistre	+	4	
VATANDAŞLIK	Boğaç Han	+	4	21
	Çocuk Bahçesindeki Bekçi	+	4	
	Bilinçli Tüketici	+	13	
SAĞLIK VE SPOR	Özgürlük	+	6	13
	Karagöz Kibarlık Öğreniyor	+	7	
	Çitlembik	-	0	
ERDEMLER	Spor ve Beden	-	13	20
	İyiliğin Değerini Bilen Kim?	+	1	
	Büyüklerle Saygı	+	6	
BİLİM VE TEKNOLOJİ	Yaşama Sevinci	-	0	2
	Barkod	-	0	
	Sosyal Medya Psikolojinizi Etkiliyor	-	2	
<b>TOPLAM</b>	Akıllı Ulaşım Sistemleri	+		<b>112</b>

*Birey ve Toplum* temasında ‘Memleket İsterim’ adlı metinde uyaklı tekrarlar, kişileştirme/konuşturma ve tezat yoluyla oluşturulmuş mizah yapıları yer almıştır. ‘Hoşça Kalın, Güle Güle’ adlı metin Açık Öğretim Ortaokulu 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı içinde en fazla mizahi öge içeren metin (f=14) olarak göze çarpmaktadır. Bu metinde, yanlış anlama üzerine oluşturulmuş mizahi yapıların yanı sıra ikileme/pekiştirme, ünlem ve deyim/atasözü öğeleri ile oluşturulan mizah yapıları yer almaktadır. ‘Anadolu’da Konukseverlik Gelenekseldir’ metni ise sadece deyim/atasözü yoluyla oluşturulan mizah yapılarının yer aldığı bir metin olarak düzenlenmiştir.



*Millî Mücadele ve Atatürk* temasında ‘Mustafa Kemal’in Kağnısı?’ adlı metinde mizahi öğelerden ikileme/pekiştirmenin sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Metnin şiir türünde olduğu göz önünde bulundurulduğunda ahengi sağlamak amacıyla sıklıkla ikilemelere başvurulduğu söylenebilir. Ayrıca metinde yansıma, isimlendirme ve konuşurma/kişileştirme yolları ile oluşturulan mizahi yapılar bulunmaktadır. ‘Dumlupınar Savaşı’ adlı metnin ise mizah öğelerini içermesi bakımından zayıf bir metin (f=1) olduğu göze çarpmaktadır. Bu metinde kullanılan tek mizahi yapı, benzetme yoluyla oluşturulan yapıdır. ‘6 Mart 1915 Gecesi’ adlı metinde ise benzetme, ünlem ve yansıma sözcük öğeleriyle oluşturulmuş mizahi yapılar yer almaktadır.

*Doğa ve Evren* temasında ‘Bu Nehir Bizim’ adlı metinde, dalga geçme/alay etme yoluyla yapılan bir mizahi yapı bulunmaktadır. Bunun yanı sıra deyim/atasözü, ikileme, benzetme ve ünlem yolu ile oluşturulan mizahi yapılar yer almaktadır. ‘Okland Adası’ adlı metin mizahi öge bakımından zayıf bir metin (f=1) olarak göze çarpmaktadır. Bu metinde yer alan tek mizahi yapının benzetme yoluyla yapılan mizahi yapı olduğu söylenebilir. ‘Deprem’ adlı metinde ise sadece ünlem ve benzetme yoluyla yapılan mizahi yapılar bulunmaktadır.

*Millî Kültürümüz* teması, Açık Öğretim Ortaokulu 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı içinde *Bilim ve Teknoloji* temasından sonra en az mizahi öge içeren tema olmuştur. ‘Kilim’ adlı metinde tekerleme/uyaklı (2) sözcük ve konuşurma/kişileştirme (1) yolu ile yapılan 3 mizahi yapı bulunurken ‘Vatan yahut Silistre’ adlı metinde sadece ünlem yoluyla oluşturulan bir yapı yer almaktadır. ‘Boğaç Han’ adlı metinde ise abartma ve deyim/atasözü öğeleri ile oluşturulan mizahi yapılar bulunmaktadır.

*Vatandaşlık* temasında ‘Çocuk Bahçesindeki Bekçi’ adlı metinde, ikileme/pekiştirme, deyim/atasözü ve ünlem öğeleri yoluyla oluşturulmuş mizahi yapılar yer almakta iken ‘Bilinçli Tüketici’ adlı metinde tekerleme/uyaklı sözcük kullanılarak mizahi yapıların oluşturulduğu tespit edilmiştir. Bu temanın son metni olan ‘Özgürlük’ ise sayıca fazla (f=13) fakat çeşit olarak az mizahi ögenin kullanıldığı bir metindir (konuşurma/kişileştirme=11, ikileme/pekiştirme=2).

*Sağlık ve Spor* temasında yer alan ‘Karagöz Kibarlık Öğreniyor’ metni yanlış anlama mizah ögesinin ağırlık olarak kullanıldığı bir metindir. Bunun yanı sıra metnin girişinde yer alan tekerleme, tekerleme/uyaklı sözcük yoluyla yapılan bir mizahi yapıdır denilebilir. Bu temada yer alan ‘Çitlembik’ adlı metinde ünlem mizah ögesi yoluyla oluşturulan yapıların yanı sıra deyim/atasözü ve benzetme yoluyla oluşturulan mizahi yapılar da bulunmaktadır. Temanın son metni olan ‘Spor ve Beden’ metninde ise herhangi bir mizahi ögeye rastlanmamıştır.

*Erdemler* temasının en fazla mizahi öge içeren metni olan ‘İyiliğin Değerini Bilen Kim?’ metninde konuşurma/kişileştirme yoluyla oluşturulan mizahi yapılarla birlikte dalga geçme/alay etme, deyim/atasözü ve ikileme/pekiştirme yoluyla oluşturulan mizahi yapılar bulunmaktadır. ‘Büyüklerle Saygı’ adlı metinde sadece bir mizahi öge (deyim/atasözü) bulunurken ‘Yaşama Sevinci’ adlı metinde ise yansıma sözcükler ve ikileme yoluyla oluşturulan 6 mizahi yapı bulunmaktadır.

*Bilim ve Teknoloji* teması Açık Öğretim Ortaokulu 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı içinde en az mizahi öge barındıran tema (f=2) olarak göze çarpmaktadır. Bu temada yer alan ‘Barkod’ ve ‘Sosyal Medya Psikolojinizi Etkiliyor’ adlı metinlerde herhangi bir mizahi ögeye rastlanmamıştır. ‘Akıllı Ulaşım Sistemleri’ adlı metinde ise mecaz/kinaye yoluyla oluşturulan 2 mizahi yapıya yer verilmiştir.

### 3.2. Açık Öğretim Ortaokulu 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabına Ait Bulgular

**Tablo 3.** Açık Öğretim Ortaokulu 6. sınıf Türkçe ders kitabında mizahi öğelerin dağılımı

Temalar	Metinler	Mizahın Varlığı	f	Toplam
ERDEMLER	Ayağına Diken Batan Karga	+	17	22
	Dost	+	2	
	Türkiye’nin Kurban Bağışları	+	3	
	Milyonlara Ulaşacak	+	2	
KİŞİSEL GELİŞİM	Pulsuz Dilekçe	+	2	5
	Karar Vermenin Bilgeliği	+	1	
	Gelecekte Popüler Olacak	+	2	
	Meslekler	+	1	
MİLLÎ MÜCADELE VE ATATÜRK	Bir Yolcuya	+	1	1
	15 Temmuz	-	0	
	İğde Ağacı	-	0	
ZAMAN VE MEKÂN	Zamanı Var	+	4	5
	İslam Eserleri Müzesi, Doha, Katar	-	0	
	Sarıköz Efsanesi	+	1	
MİLLÎ KÜLTÜRÜMÜZ	Bayramlaşma Bayramı	+	4	15
	Anadolu’nun Cirit Oyunları	+	1	
	Pembe İncili Kaftan	+	10	
	Aile	+	2	
BİREY VE TOPLUM	Al Elimi	+	2	6
	Sihirli Pasta	+	2	
	Yaz Geliyor	+	3	
DOĞA VE EVREN	Burdur Gölü Kurtarılamaz Hâlde	+	1	4
	Nasa Mars’taki Kum Tepelerini Görüntüledi	-	0	
	Robot	-	0	
BİLİM VE TEKNOLOJİ	Herkes Buluş Yapabilir	-	0	2
	Merak, İstek ve Hırs Bizi Kamçılar	+	2	
	<b>TOPLAM</b>			

*Erdemler* temasında ‘Ayağına Diken Batan Karga’ Açık Öğretim Ortaokulu 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı içinde en fazla mizahi öge içeren metin (f=17) olarak göze çarpmaktadır. Metnin giriş kısmında yer alan tekerlemenin yanı sıra yansıma, konuşurma/kişileştirme ve gerçek dışılık/hayali durum yollarıyla oluşturulmuş mizah yapıları yer almıştır. ‘Dost’ adlı metinde, ikileme/pekiştirme yolu ile oluşturulan mizah yapıları yer almaktadır. ‘Türkiye’nin Kurban Bağışları Milyonlara Ulaşacak’ metni ise deyim/atasözü ve mecaz/kinaye yoluyla oluşturulan mizah yapılarının yer aldığı bir metin olarak düzenlenmiştir.

*Kişisel Gelişim* temasında ‘Pulsuz Dilekçe’ adlı metinde mizahi öğelerden mecaz/kinaye ve tezatın kullanıldığı görülmektedir. ‘Karar Vermenin Bilgeliği’ adlı metnin ise mizah öğelerini içermesi bakımından zayıf bir metin (f=1) olduğu göze çarpmaktadır. Bu metinde kullanılan tek mizahi yapı, deyim/atasözü yoluyla oluşturulan yapıdır. ‘Gelecekte Popüler Olacak Meslekler’ adlı metinde ise mecaz/kinaye öğeleriyle oluşturulmuş iki mizahi yapı yer almaktadır.

*Millî Mücadele ve Atatürk* teması Açık Öğretim Ortaokulu 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı içinde en az mizahi öge barındıran tema (f=1) olarak göze çarpmaktadır. Temanın mizahi öge içeren tek metni olan ‘Bir Yolcuya’ adlı metinde, konuşurma/kişileştirme yoluyla yapılan bir mizahi yapı bulunmaktadır. ‘15 Temmuz’ ve ‘İğde Ağacı’ metinlerinde herhangi bir mizahi ögeye rastlanmamıştır.

*Zaman ve Mekân* temasında ‘Zamanı Var’ adlı metinde, tekerleme/uyaklı sözcük yoluyla oluşturulmuş mizahi yapılar yer almakta iken ‘İslam Eserleri Müzesi, Doha, Katar’ adlı metinde herhangi bir mizahi ögeye rastlanmamıştır. Bu temanın son metni olan ‘Sarıkız Efsanesi’ metninde ise sadece bir mecaz/kinaye mizahi ögesinin kullanıldığı bulgulanmıştır.

*Millî Kültürümüz* temasının ‘Bayramlaşma Bayramı’ adlı metninde benzetme, taklit ve isimlendirme yolu ile yapılan 3 mizahi yapı bulunurken ‘Anadolu’nun Cirit Oyunları’ adlı metinde sadece ikileme/pekiştirme yoluyla oluşturulan bir mizahi yapı yer almaktadır. ‘Pembe İncili Kaftan’ adlı metinde ise abartma, deyim/atasözü, ikileme/pekiştirme, benzetme, yansıma ve ünlem öğeleri ile oluşturulan çeşitli mizahi yapıları bulunmaktadır.

*Birey ve Toplum* temasında yer alan ‘Aile’ metni sadece tekerleme/uyaklı sözcük mizah ögesinin kullanıldığı bir metin olmuştur. Bu temada yer alan ‘Al Elimi’ adlı metinde mecaz/kinaye mizah ögesi yoluyla oluşturulan yapılar bulunmaktadır. Temanın son metni olan ‘Sihirli Pasta’ metninde yanlış anlama yoluyla oluşturulan mizahi yapının yanı sıra ikileme/pekiştirme ve ünlem yoluyla oluşturulan mizahi yapılara da rastlanmıştır.

*Doğa ve Evren* temasının ‘Yaz Geliyor’ ve ‘Burdur Gölü Kurtarılamaz Hâlde’ metinlerinde sadece konuşurma/kişileştirme yoluyla oluşturulan mizahi yapılara yer verilmişken temanın son metni olan ‘Nasa Mars’taki Kum Tepelerini Görüntüledi’ adlı metinde ise herhangi bir mizahi ögenin yer almadığı bulgulanmıştır.

*Bilim ve Teknoloji* temasında yer alan ‘Robot’ ve ‘Herkes Buluş Yapabilir’ adlı metinlerde herhangi bir mizahi ögeye rastlanmamıştır. ‘Merak, İstek ve Hırs Bizi Kamçılar’ adlı metinde ise deyim/atasözü yoluyla oluşturulan 2 mizahi yapıya yer verilmiştir.

### 3.3. Açık Öğretim Ortaokulu 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabına Ait Bulgular

**Tablo 4.** Açık Öğretim Ortaokulu 7. sınıf Türkçe ders kitabında mizahi öğelerin dağılımı

Temalar	Metinler	Mizahın Varlığı	f	Toplam
MİLLÎ KÜLTÜRÜMÜZ	Destanlar İçinde: DEDE KORKUT	+	7	39
	Cazgır	+	9	
	Eskici	+	23	
ERDEMLER	Sözünü Tutmak	-	0	4
	Güler Yüz	+	4	
	Sevgilerde	-	0	
MİLLÎ MÜCADELE VE ATATÜRK	Bayrağımızın Gölgesinde	+	3	9
	1919-1933'ten Bir Parça	+	6	
	Atatürk'e Mektuplar	-	0	
KİŞİSEL GELİŞİM	Gazete Haberi	-	0	7
	Hakkını Aramayı Bilmek	+	1	
	Hayat Amacımız	+	6	
OKUMA KÜLTÜRÜ	Atatürk Neler Okurdu, Nasıl Okurdu?	-	0	6
	Kütüphaneler	+	3	
	Türkçeye Ağıt	+	3	
DOĞA VE EVREN	Papatya	+	4	7
	Kolibri	-	0	
	Acaba Biraz Maviniz, Biraz Yeşiliniz Var Mı?	+	3	
ZAMAN VE MEKÂN	Cennet Bursa	+	5	9
	Eski Çarşı	-	0	
	Çocukluk	+	4	
SANAT	Sanat Hayatım	+	2	2
	Ebrû'nun Tarihçesi	-	0	
	Muhsin Ertuğrul	-	0	
<b>TOPLAM</b>				<b>83</b>

*Millî Kültürümüz* teması Açık Öğretim Ortaokulu 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı içinde en fazla mizahi öge (f=39) içeren tema olmuştur. Bu temada yer alan 'Destanlar İçinde: DEDE KORKUT' metninde sıklıkla deyim/atasözü mizah ögesinin kullanılmıştır. Bunun yanı sıra ikileme/pekiştirme yoluyla yapılan mizahi yapılar da tespit edilmiştir. 'Cazgır' adlı metinde ise çoğunlukla tekerleme/uyaklı sözcük kullanıldığı bulgulanmıştır. Ayrıca yöresel söyleyiş, benzetme ve ikileme/pekiştirme yoluyla oluşturulan mizahi yapılar da yer almıştır. Açık

Öğretim Ortaokulu 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı içinde en fazla mizahi öge içeren metin (f=23) olarak göze çarpan ‘Eskici’ adlı metinde sıkça kullanılan ikileme/pekiştirmenin yanı sıra yansıma, yöresel söyleyiş, benzetme ve ünlem yollarıyla oluşturulmuş mizah yapıları yer almıştır.

*Erdemler* temasında yer alan ‘Sözünü Tutmak’ ve ‘Sevgilerde’ adlı metinlerde herhangi bir mizahi ögeye rastlanmamıştır. ‘Güler Yüz’ adlı metinde ise ikileme/pekiştirmenin yanı sıra yöresel söyleyiş ve ünlem yollarıyla oluşturulmuş mizah yapıları yer almıştır.

*Millî Mücadele ve Atatürk* temasında ‘Bayrağımızın Gölgesinde’ adlı metinde mizahi öğelerden mecaz/kinaye, deyim/atasözü, ünlem ve yöresel söyleyiş kullanılmıştır. ‘1919-1933’ten Bir Parça’ adlı metnin ise tekerleme/uyaklı sözcük ve benzetme mizahi öğelerini içerdiği söylenebilir. ‘Atatürk’e Mektuplar’ adlı metinde ise herhangi bir mizahi ögeye rastlanmamıştır.

*Kişisel Gelişim* temasında ‘Hayat Amacımız’ adlı metinde, mecaz/kinaye yoluyla oluşturulan bir mizahi yapı bulunmaktadır. Bunun yanı sıra konuşurma/kişileştirme yolu ile oluşturulan mizahi yapılar yer almaktadır. ‘Hakkını Aramayı Bilmek’ adlı metin mizahi öge bakımından zayıf bir metin (f=1) olarak göze çarpmaktadır. Bu metinde yer alan tek mizahi ögenin yansıma yoluyla yapılan bir mizahi yapı olduğu söylenebilir. ‘Gazete Haberi’ adlı metinde ise herhangi bir mizahi ögenin yer almadığı tespit edilmiştir.

*Okuma Kültürü* temasında yer alan ‘Atatürk Neler Okurdu, Nasıl Okurdu?’ metninde herhangi bir mizahi ögeye rastlanmazken ‘Kütüphaneler’ adlı metinde ikileme/pekiştirme ve ünlem yoluyla oluşturulan mizahi yapılara rastlanmıştır. Temanın son metni olan ‘Türkçeye Ağıt’ metninde ünlem yoluyla oluşturulan mizahi yapıların yanı sıra yöresel söyleyiş yoluyla oluşturulan mizahi yapıya da rastlanmıştır.

*Doğa ve Evren* temasının ‘Papatya’ adlı metninde, konuşurma/kişileştirme ve tekerleme/uyaklı sözcük yoluyla oluşturulmuş mizahi yapılar yer almakta iken ‘Kalibri’ adlı metinde herhangi bir mizahi ögeye rastlanmamıştır. Bu temanın son metni olan ‘Acaba Biraz Maviniz, Biraz Yeşiliniz Var Mı?’ metninde ise sadece tekerleme/uyaklı sözcük mizahi ögesinin kullanıldığı bulgulanmıştır.

*Zaman ve Mekân* temasında ‘Cennet Bursa’ adlı metinde yanlış telaffuz ve abartma ile yapılan birer mizahi yapı bulunmaktadır. Ayrıca ikileme/pekiştirme yoluyla oluşturulan mizahi yapılar da yer almaktadır. Bu temada yer alan bir diğer metin olan ‘Eski Çarşı’ adlı metinde herhangi bir mizahi ögeye rastlanmamıştır. ‘Çocukluk’ adlı metin ise yansıma sözcük, tekerleme/uyaklı sözcük ve ikileme/pekiştirme yoluyla oluşturulan mizah yapılarının yer aldığı bir metin olarak düzenlenmiştir.

*Sanat* teması Açık Öğretim Ortaokulu 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı içinde en az mizahi öge barındıran (f=2) temadır. Temanın mizahi öge içeren tek metni olan ‘Sanat Hayatım’ adlı metinde, ikileme/pekiştirme ve mecaz/kinaye yoluyla yapılan iki mizahi yapı bulunmaktadır.

‘Ebrû’nun Tarihçesi’ ve ‘Muhsin Ertuğrul’ metinlerinde herhangi bir mizahi öge tespit edilmemiştir.

### 3.4. Açık Öğretim Ortaokulu 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabına Ait Bulgular

**Tablo 5.** Açık Öğretim Ortaokulu 8. sınıf Türkçe ders kitabında mizahi ögelerin dağılımı

Temalar	Metinler	Mizahın Varlığı	f	Toplam
DOĞA VE EVREN	İlkbahar	+	5	9
	Rize’de Sel	+	1	
	Tilki	+	3	
	Olamam	+	2	
MİLLÎ KÜLTÜRÜMÜZ	Dükkânlarına Alamet Koyan	-	0	17
	Çarşı Esnafı	-	0	
	Oğuz Kağan Destanı	+	15	
	Sarı Sıcak	+	20	
ERDEMLER	Hınk Davası	+	2	26
	Dostluk Derken	+	4	
	Sürekli İletişim İçindeyiz	+	2	
İLETİŞİM	Selam Ver	-	0	2
	İletişim ve Hız	-	0	
	Atatürk Kurtuluş Savaşı’nda	+	4	
MİLLÎ MÜCADELE VE ATATÜRK	Mustafa Kemal Paşa	+	1	6
	İlber Ortaylı ile Röportaj	+	1	
	Türk Dili	+	8	
OKUMA KÜLTÜRÜ	Yaşam Boyu Kullanacağımız Bir Araç	+	4	18
	Sait Faik’le Bir Görüşme	+	6	
	Âşık Veysel’e Selam	+	4	
SANAT	Mesut İnsanlar Fotoğrafhanesi	+	5	10
	Bina	+	1	
ZAMAN VE MEKÂN	Bir Oda Bir Saat Sesi	+	6	19
	Bu Güzel İş Kim Düşündü?	+	12	
	Çalığışu Yuvası	+	1	
<b>TOPLAM</b>				<b>107</b>

*Doğa ve Evren* temasında ‘İlkbahar’ adlı metinde, yansıma sözcük yoluyla yapılan bir mizahi yapı bulunmaktadır. Bunun yanı sıra tekerleme/uyaklı sözcük yolu ile oluşturulan mizahi yapılar yer almaktadır. ‘Rize’de Sel’ adlı metin mizahi öge bakımından zayıf bir metin (f=1) olarak göze çarpmaktadır. Bu metinde yer alan tek mizahi yapının konuşurma/kişileştirme yoluyla yapılan bir mizahi yapı olduğu söylenebilir. ‘Tilki’ adlı metinde ise tezat ve konuşurma/kişileştirme yoluyla yapılan mizahi yapılar bulunmaktadır.

*Millî Kültürümüz* temasının ‘Dükkânlarına Alamet Koyan Çarşı Esnafı’ adlı metninde herhangi bir mizahi ögeye rastlanmazken ‘Olamam’ adlı metinde ise tekerleme/uyaklı sözcük ve ikileme/pekiştirme yoluyla yapılan mizahi yapılar tespit edilmiştir. Temanın son metni olan ‘Oğuz Kağan Destanı’nda ise çok sayıda (f=15) mizahi öge bulgulanmıştır. Bunlar; abartma, gerçek dışılık/hayali durum, tekerleme/uyaklı sözcüktür.

*Erdemler* teması Açık Öğretim Ortaokulu 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı içinde en fazla mizahi öge (f=26) içeren tema olmuştur. Bu temada yer alan ve birçok farklı mizahi öge içeren ‘Sarı Sıcak’ metni, Açık Öğretim Ortaokulu 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı içinde en fazla mizahi ögeye sahip (f=20) metin durumundadır. Bu metinde gerçek dışılık/hayali durum, mecaz/kinaye, ikileme/pekiştirme, benzetme, ünlem, deyim/atasözü, yansıma ve yöresel söyleyiş öğeleri ile oluşturulan mizahi yapıların yer aldığı bulgulanmıştır. ‘Hınk Davası’ adlı metnin ise başlı başına -aynı zamanda bir mizah ögesi olan- fıkra olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında metinde dalga geçme/alay etme yoluyla oluşturulan bir mizahi yapı da bulgulanmıştır. ‘Dostluk Derken’ adlı metinde deyim/atasözü ve ünlem yollarıyla oluşturulmuş mizah yapıları yer almıştır.

*İletişim* teması, Açık Öğretim Ortaokulu 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı içinde en az mizahi öge (f=2) barındıran tema olmuştur. Bu temada yer alan ‘Selam Ver’ ve ‘İletişim ve Hız’ adlı metinlerde herhangi bir mizahi ögeye rastlanmamıştır. ‘Sürekli İletişim İçindeyiz’ adlı metinde ise ikileme/pekiştirme ve ünlem yoluyla oluşturulan iki mizahi yapıya yer verilmiştir.

*Millî Mücadele ve Atatürk* temasında ‘Atatürk Kurtuluş Savaşı’nda’ adlı metinde mizahi öğelerden yansıma, deyim/atasözü, ünlem ve ikileme/pekiştirme kullanılmıştır. ‘Mustafa Kemal Paşa’ ve ‘İlber Ortaylı ile Röportaj’ adlı metinlerde ise mecaz/kinaye türü mizahi öğeler tespit edilmiştir.

*Okuma Kültürü* temasının ‘Türk Dili’ adlı metninin giriş cümlesinde yer alan tekerlemenin yanı sıra ikileme/pekiştirme ve ünlem; ‘Yaşam Boyu Kullanacağımız Bir Araç’ adlı metninde sadece konuşurma/kişileştirme yoluyla oluşturulan mizahi öğeler tespit edilmiştir. Temanın son metni olan ‘Sait Faik’le Bir Görüşme’de ise mecaz/kinaye, yöresel söyleyiş, ikileme/pekiştirme ve deyim atasözü mizahi öğelerinin kullanıldığı tespit edilmiştir.

*Sanat* temasında yer alan ‘Âşık Veysel’e Selam’ adlı metinde tekerleme/uyaklı sözcük, mecaz/kinaye ve konuşurma/kişileştirme türünde mizahi öğeler saptanmıştır. ‘Mesut İnsanlar Fotoğrafhanesi’ metninde mizahi öğelerden sıklıkla ünlemin kullanıldığı tespit edilmiştir. Bunun yanında ikileme/pekiştirme yoluyla oluşturulan bir mizahi yapının da yer aldığı bulgulanmıştır. Temanın son metni olan ‘Bina’ ise mizahi öğelerden ikileme/pekiştirmenin yer aldığı bir metin olmuştur.

*Zaman ve Mekân* temasında ‘Bir Oda Bir Saat Sesi’ adlı metinde sadece tekerleme/uyaklı sözcük türünde mizahi öğeler yer alırken temada yer alan bir diğer metin olan ‘Bu Güzel İş Kim Düşündü?’ adlı metinde ikileme/pekiştirme, ünlem, konuşurma/kişileştirme, yansıma ve dalga geçme/alay etme türünde mizahi öğelere

rastlanmıştır. ‘Çalığışu Yuvası’ adlı metnin ise mizahi öge bakımından zayıf olduğu söylenebilir. Bu metinde sadece benzetme türünde bir mizahi öge saptanmıştır.

#### 4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Açık Öğretim Ortaokulu Türkçe ders kitaplarının mizahi ögeler bakımından incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada, 5, 6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarında yer alan mizahi ögelerin dağılımı analiz edilmiştir. Alanyazında Açık Öğretim Ortaokulu ders kitaplarında mizahi ögeler bağlamında bir çalışma bulunmadığı için çalışmanın tartışma kısmı, örgün öğretim ders kitaplarının mizahi ögeler bakımından incelendiği çalışmalarla yapılmıştır.

Açık Öğretim Ortaokulu 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında ‘Birey ve Toplum, Millî Mücadele ve Atatürk, Doğa ve Evren, Millî Kültürümüz, Vatandaşlık, Sağlık ve Spor, Erdemler, Bilim ve Teknoloji’ temaları yer almaktadır. Bu temaların tümünde mizahi ögelere yer verilmiştir. En fazla mizahi ögenin yer aldığı tema *Vatandaşlık* teması iken en az mizahi ögenin yer aldığı tema *Bilim ve Teknoloji* teması olmuştur. Açık Öğretim Ortaokulu 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında ‘Erdemler, Kişisel Gelişim, Millî Mücadele ve Atatürk, Zaman ve Mekân, Millî Kültürümüz, Birey ve Toplum, Doğa ve Evren, Bilim ve Teknoloji’ temaları yer almaktadır. Bu temaların tümünde mizahi ögelere yer verilmiştir. En fazla mizahi ögenin yer aldığı tema *Erdemler* teması iken en az mizahi ögenin yer aldığı tema *Millî Mücadele ve Atatürk* teması olmuştur. Bu durumun 2 nedeni olabilir: 1) Açık Öğretim Ortaokulu 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında; *Vatandaşlık* temasında öyküleyici ve şiir türünde metinlerin, *Bilim ve Teknoloji* temasında ise bilgi verici metinlerin yer alması. 2) Açık Öğretim Ortaokulu 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında *Millî Mücadele ve Atatürk* temasında yer alan metinler; genellikle Mustafa Kemal Atatürk’ün başarılarını ve kahramanlıklarını anlatan, Millî Mücadele ve 15 Temmuz gibi konuları işleyen metinler olduğu için bu tür metinlerin güldürücü özelliklerinin, öykü içerikli metinlere kıyasla daha az olması. Nitekim Aydoğmuş ve Yıldız (2017) ilkökul Türkçe ders kitaplarında mizahi unsurları analiz ettikleri çalışmalarında; *Atatürk* temasında yer alan metinlerin, genellikle Mustafa Kemal Atatürk’ün başarılarını ve kahramanlıklarını konu edinmelerinden dolayı bu tür metinlerin güldürücü özelliklerinin, öykü içerikli metinlere kıyasla daha az olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Dolayısıyla hem Açık Öğretim Ortaokulu Türkçe ders kitaplarında hem de örgün eğitim Türkçe ders kitaplarında bu açıdan ortak yönler olduğu saptanmıştır.

Açık Öğretim Ortaokulu 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabında ‘Millî Kültürümüz, Erdemler, Millî Mücadele ve Atatürk, Kişisel Gelişim, Okuma Kültürü, Doğa ve Evren Zaman ve Mekân, Sanat temaları yer almaktadır. Bu temaların tümünde mizahi öge tespit edilmiştir. En fazla mizahi ögenin yer aldığı tema *Millî Kültürümüz* teması olurken en az mizahi ögenin yer aldığı tema ise *Sanat* teması olmuştur. Açık Öğretim Ortaokulu 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabında ‘Doğa ve Evren, Millî Kültürümüz, Erdemler, İletişim, Millî Mücadele ve Atatürk, Okuma Kültürü, Sanat, Zaman ve Mekân’ temaları yer almaktadır. Bu temaların tümünde mizahi ögelere yer verilmiştir. En fazla mizahi ögenin yer aldığı tema *Erdemler* teması iken en az mizahi ögenin yer aldığı tema *İletişim* teması olmuştur. Açık Öğretim Ortaokulu 7. ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında daha fazla mizah ögesi içeren temaların olduğu göze çarpmaktadır. Ünveren (2020) Türkçe ders kitaplarında mizah ögelerini araştırdığı



çalışmasında; 5. sınıf Türkçe ders kitabında *Millî Mücadele ve Atatürk* temasında 1 metnin mizahi öge içerdiği; 6, 7, ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında ise aynı temada hiçbir metnin mizahi öge içermediği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca *Bilim ve Teknoloji* ile *İletişim* temalarında yer alan metinlerin diğer temalara oranla daha az mizahi öge içerdiğini tespit etmiştir. Dolayısıyla araştırmanın bu yönü, ilgili çalışma ile benzer sonuçlar göstermektedir. Bu durum, *Millî Mücadele ve Atatürk*, *Bilim ve Teknoloji*, *İletişim* gibi daha çok bilgi verici metinlerin yer aldığı temalara oranla mizahi açıdan daha zengin olan temalarda hikâye edici metinlerin fazla olması, metin türlerinin mizah içeriklerinin zengin olması ile açıklanabilir.

Çalışmanın sonucunda, ders kitaplarında sınıf seviyelerine göre mizahi ögelerin dağılımında dengeli bir durumun olmadığı göze çarpmaktadır. Açık Öğretim Ortaokulu 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında 112 mizahi öge bulunmakta iken Açık Öğretim Ortaokulu 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında bu sayı hemen hemen yarı yarıya düşmüştür (f=60). Mizahi öge sayısı Açık Öğretim Ortaokulu 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabında 83 iken Açık Öğretim Ortaokulu 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabında 107'dir. Metin türleri ve görseller göz önünde bulundurulduğunda 5. sınıftan 8. sınıfa gidildikçe mizahi öge sayılarında azalış beklenirken incelenen Açık Öğretim Ortaokulu Türkçe ders kitaplarında böyle bir durumun olmadığı tespit edilmiştir. Aydoğmuş (2017) ilkökul Türkçe ders ve öğrenci çalışma kitaplarını incelediği çalışmasında, mizahi ögelerin sınıf seviyelerine göre dengeli bir dağılım gösterdiğini tespit etmiştir. Çalışmanın bu sonucu, ilgili çalışma sonuçları ile farklılık göstermektedir. Bu durumun nedeni olarak, ilköğretimin iki farklı kademesindeki Türkçe ders kitaplarının veri kaynağı olarak ele alınması gösterilebilir.

Açık Öğretim Ortaokulu Türkçe ders kitaplarında en fazla kullanılan mizahi ögeler sırasıyla; tekerleme/uyaklı sözcük, ikileme/pekiştirme, deyim/atasözü, ünlem ve yansıma sözcükler olmuştur. Akıncı da (2015) çocuk kitaplarındaki mizah unsurlarını incelediği çalışmasında benzer sonuçlara ulaşmıştır. Akıncı (2015) çalışmasında sözel mizah unsurlarından belirgin farkla (%37.95) kafiyeye yer verildiğini tespit etmiştir. Kafiyenin daha fazla kullanılmasında, dize sonlarındaki ses benzerlikleri ile çocukların ilgisini çekmek ve fonolojik farkındalıklarını arttırmak amaçlanmış olabilir.

Sonuç olarak mizahın; öğretim programlarında, öğrenme-öğretme sürecinde, sınıf ortamında, kullanılan ders materyallerinde ve en önemlisi ders kitaplarında yer alması ciddi kazanımlar sağlayabilir. Çünkü mizah, eğitim ve öğretimde etkin olarak kullanılabilir (Lowis, 1997). Mizahın eğitim öğretim ortamına dengeli ve seviyeli bir şekilde yerleştirilmesi; öğrencilerde istedik ve olumlu yönde gelişmelerin oluşmasına katkı sağlayabilir. Araştırmanın sonuçlarına bağlı olarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Açık Öğretim Ortaokulu Türkçe ders kitaplarında, bilgi verici metinler ile mizahi ögelerin daha fazla yer aldığı hikâye edici metinlerin dağılımında denge sağlanmalıdır.
- Açık Öğretim Ortaokulu Türkçe ders kitaplarında sınıf seviyelerine ve temalara göre mizahi ögelerin dağılımında dengeli bir dağılım gözetilmelidir.
- Açık Öğretim Ortaokulu Türkçe ders kitaplarında, mizah ögelerinin tümünün kullanımına özen gösterilmelidir. Tüm ögelerin örneklerinin yer alması sağlanmalıdır.

- Türkçe ders kitaplarında sözel mizah öğelerinin yanı sıra görsel mizah öğelerinden de faydalanılmalıdır.

## KAYNAKLAR

- Açıkgöz, M. (2016). *Çukurova üniversitesi tıp fakültesi öğrencilerinin psikolojik sağlamlık ile mizah tarzları ve mutluluk düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Akıncı, Ş. (2015). *Resimli çocuk kitaplarında yer alan mizahi unsurların incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altunkaya, H. (2013). Açık Öğretim Ortaokulu altıncı sınıf Türkçe ders notunun metin türleri ve öğrenme alanları açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(3), 1-11.
- Aslan, U. H. ve Çeçen, A. R. (2007). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin cinsiyetlerine ve öğrenilmiş güçlülük düzeylerine göre mizah tarzlarının incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(2), 1-14.
- Avşar, V. (2008). *Öğretmen adaylarının mizah tarzları ve cinsiyet rolleri ilişkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, İ.S. (2006). *Türkçe derslerinde mizah kullanımının öğrenci tutum ve başarısına etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Aydoğmuş, M. ve Yıldız, M. (2017). İlkokul Türkçe ders kitaplarında mizah. *Türk & İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(14), 357-371.
- Aydoğmuş, M. (2017). *İlkokul Türkçe ders ve öğrenci çalışma kitaplarının mizahi öğeler bakımından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aykaç, N. (2018). Eğitim sürecinde mizah ve ortaokul Türkçe ders kitaplarında mizahi unsurlar. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(27), 433-447.
- Britannica, A. (1993). *Genel kültür ansiklopedisi (C. 16)*. İstanbul: Ana Yayıncılık.
- Bulut, K. (2020). Açık öğretim ortaokulu Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 931-949.
- Bulut, S., Amanak, K. ve Say, S. (2017). Ebelik öğrencilerinin mizah kullanımına ilişkin görüşleri ve mizah tarzlarının incelenmesi. *Kadın Sağlığı Hemşireliği Dergisi*, 3(2), 43-53.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). London and New York, NY Routledge Falmer.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. (2nd ed.). N.J.: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Çelik, E. (2006). *Fizik öğretiminde bilgisayar destekli mizahın öğrenci başarısına ve tutumuna etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Dereli, K. (2017). *Rıfat Ilgaz'ın çocuk romanlarındaki mizah unsurlarının çocuk edebiyatı açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adıyaman.
- Dirican, R., Bekir, H. ve Bayraktar, V. (2020). Resimli hikâye kitaplarında sözel mizah unsurları. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 13(29), 243-261.

- Eroğlu, E. (2008). *Muzaffer İzgü'nün çocuk kitaplarının mizah unsurları yönüyle incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Erözkan, A. (2009). Üniversite öğrencilerinin kişiler arası ilişki tarzları ve mizah tarzları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (26), 56-66.
- Jeder, D. (2015). Implications of using humor in the classroom. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 180, 828-833.
- Karagöz, O. (2009). *İlköğretim Türkçe öğretmenlerinin mizah tarzları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, M. ve Çiftci, Ö. (2021). Teachers and Students' Evaluation of Listening Texts in Turkish Textbooks. *International Journal of Education Literacy Studies*, 8(1), 84- 94.
- Kaya, M. ve Kardeş, M. N. (2019). Türkçe öğretmenleri ile Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe ders kitaplarındaki metinlerle ilgili görüşleri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(21), 323-342.
- Kılıç, Y. (2016). The views of Turkish teachers on the use of humor in secondary schools. *Educational Research and Reviews*, 11(9), 945-956.
- Kırtay, O. (2012). *Reklam iletilerinde mizah kullanımı: Öğeler, teknikler ve uygulama örnekleri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kolaç, E. ve Çalışır Zenci, S. (2015). Açık öğretim ortaokulu Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde yer alan değerler. *Journal of Academic Studies*, 17(65), 145-171.
- Lei, S. A. Cohen, J. L. & Russler, K. M. (2010). Humor on learning in the college classroom: Evaluating benefits and drawbacks from instructors' perspectives. *Journal of Instructional Psychology*, 37(4), 326.
- Lowis, M. (1997). A humor workshop program to aid coping with life stress, *Mankind Quarterly*, 38, 25-28.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2015). *Genişletilmiş bir kaynak kitap nitel veri analizi*. [Çev. Ed. S. Akbaba Altun - A. Ersoy (Giriş Bölümünü Çev. A. Ç. Kılınç)]. Ankara: Pegem Akademi.
- Özbay, Y., Palancı, M., Kandemir, M. ve Çakır, O. (2012). Üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluşlarının duygusal düzenleme, mizah, sosyal öz-yeterlik ve başa çıkma davranışları ile yordanması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 325-345.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Kaya, Z. ve Reçepoğlu, E. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin stresle başa çıkma tarzları ile kullandıkları mizah tarzları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 17(3), 405-428.
- Özkara, Y. (2013). İlköğretim Türkçe eğitimi sürecinde mizah unsurlarından yararlanma. *Millî Folklor*, 25(100), 182-188.
- Sarıkaya, B. (2021). Açık öğretim ortaokulu Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin değerlendirilmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6 (1) , 244-261.
- Savaş, S. (2009). *İlköğretim 7. sınıf Türkçe derslerinde mizah kullanımının öğrenci tutum ve başarısına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Sert, G., Kurtoğlu, M., Akıncı, A. ve Seferoğlu, S.S. (2012). Öğretmenlerin teknoloji kullanma durumlarını inceleyen araştırmalara bir bakış: bir içerik analizi çalışması. *Computers & Education*. 14, 46.
- Sis, N. & Akgün Eren, A. (2016). Açık öğretim ortaokulu 6 sınıf Türkçe ders notu'nun sözcüksel görünümü. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 4(50), 367–386.

- Şakiroğlu, Y. ve Kılıç, Y. (2019). Mizah temelli etkinliklerin 7. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine etkisi. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 43-66.
- Şakiroğlu, Y. (2017). *Mizah temelli etkinliklerin 7. sınıf öğrencilerinin anlatma becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ağrı.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Traş, Z., Arslan, C. ve Taş, A. M. (2011). Öğretmen adaylarında mizah tarzları, problem çözüme ve benlik saygısının incelenmesi. *Uluslararası insan bilimleri dergisi*, 8(2), 716-732.
- Tümkaya, S. (2006). Öğretim elemanlarının mizah tarzları ve mizahı yordayıcı değişkenler. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (23), 200-208.
- Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe sözlük* (10. bs.). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Ünveren, D. (2020). Türkçe öğretiminde mizah: ders kitapları örneği. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (67), 715-735.
- Yenen Avcı, Y. (2016). Açık Öğretim Ortaokulu ile örgün eğitim kurumlarında okutulan Türkçe ders kitaplarının karşılaştırılması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 153-160.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M. ve Korkmaz, C. (2017). 1-5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin içerik açısından değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(38), 111-130.



## AR-GE ÇALIŞMALARININ OKULLAR ÜZERİNE ETKİSİNİN ERASMUS+ PROJELERİ BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ

Mehmet BAŞARAN<sup>\*</sup>, Sinem KUMRU<sup>\*\*</sup>, Derya ACAR<sup>\*\*\*</sup>, Fatma KAYIKLIK<sup>\*\*\*\*</sup>, Ömer Faruk  
VURAL<sup>\*\*\*\*\*</sup>

Makale Geliş Tarihi: 04.08.2021

Makale Kabul Tarihi: 20.12.2021

### Özet

Erasmus+ değişim programları kültürel alışverişi ve kültürel hareketliliği sağlayan, birçok yönden katılımcılara yarar sağlayan projelerdendir. Araştırmada Milli Eğitim Müdürlükleri AR-GE birimleri tarafından yürütülen Erasmus+ projelerinin okullar üzerine etkisinin incelenip değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma Ankara, Gaziantep, Mersin ve Osmaniye illerinde farklı branşlarda görev yapan 12 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlere araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular yöneltilmiştir. Elde edilen cevaplara göre kod ve temalar çıkarılmıştır ve veri analizine gidilmiştir. Araştırmada verilerin analizi için betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucuna göre Erasmus+ değişim programlarına katılan öğrenci ve öğretmenlerin hem akademik hem de kişisel gelişimlerine önemli katkılar sağladığı, eğitim ortamında teknoloji kullanımını artırdığı ve tüm katılımcıların uygun koşullar olduğunda tekrar projelerde yer almak istediği görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Erasmus+, akademik gelişim, kişisel gelişim

## EVALUATION OF THE IMPACT OF R&D STUDIES ON SCHOOLS IN THE CONTEXT OF ERASMUS+ PROJECTS

### Abstract

Erasmus+ exchange programs provide cultural exchange and mobility and benefit the participants in many ways. The research aims to examine and evaluate the effects of Erasmus+ projects carried out by the R&D units of the National Education Directorates on schools. The research was carried out with 12 teachers working in different

\* Dr. Öğr. Üye, Gaziantep Üniversitesi, mehmetbasaran@outlook.com, ORCID: 0000-0003-1871-520X

\*\* Öğretmen, MEB, sinemis-17-@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-1087-2641

\*\*\* Öğretmen, MEB, deryaacarr6@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0682-3895

\*\*\*\* Öğretmen, MEB, fkayiklik@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7591-8498

\*\*\*\*\* Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi, omervural@sakarya.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1520-3762

Ankara, Gaziantep, Mersin, and Osmaniye provinces. The semi-structured interview form prepared by the researchers was asked to the teachers. According to the answers obtained, codes and themes were extracted, and data analysis was carried out. A descriptive analysis technique was used to analyze the data in the research. In terms of validity and reliability, attention was paid to the issues in qualitative research, and the Miles & Huberman reliability formula was used. According to the results obtained, it has been revealed that the reliability is high. According to the results of the research, it has been seen those students and teacher participating in Erasmus + exchange programs make significant contributions to both their academic and personal development, increase the use of technology in the educational environment, and all participants want to take part in projects again when appropriate conditions are available.

**Keywords:** Erasmus+, academic development, self-improvement

## 1. GİRİŞ

Günümüzde dünya hızlı bir şekilde bilgi üretmeye, üretilen bilgileri sorgulamaya, yaratıcı düşünme faaliyetlerinde bulunmaya, bilginin araştırması ve geliştirilmesinde yeni adımlar atmaya devam etmektedir. İçinde bulunduğumuz yüzyılda teknolojinin de gelişmesi ve eğitim, endüstri, havacılık, sanayi gibi önemli alanlarda sahip olunan bilginin gücü ülkelerin stratejik olarak araştırmalara verdiği önemi artırmıştır.

Eğitim 21. yüzyılda ülkelerin hedeflerine ulaşmak için sürdürülen uğraşlarda önemini korumaktadır. Bir taraftan bireylerin gelişimine katkıda bulunurken diğer taraftan ülkelerin ekonomik, bilimsel, sosyal ve kültürel kalkınmasını sağlamaktadır. Türkiye eğitime her zaman olduğundan daha fazla önem vermek zorundadır (Gedikoğlu, 2005). Bilginin olmazsa olmaz haline geldiği 21. yüzyılda ülkeler gelişmiş ülke olabilmek için teknolojiye sahip olmak istemişlerdir. Bu amaçla oluşturulan teknoloji politikaları incelendiğinde en önemli noktalardan birinin eğitim olduğu görülmektedir. Çünkü eğitim belirlenen politikaların hayata geçirilebilmesi için eğitilmiş insan gücünün yetiştirilmesine, Ar-Ge vb. faaliyetler için gerekli altyapı oluşturularak beyin gücünün yerinde kullanılmasına imkân sağlamaktadır (Bayazıt & Seferoğlu, 2009).

17.yüzyılın başlarında Francis Bacon'un dediği gibi "Bilgi güç kaynağıdır" sözü ile bilim ve yenilikçi yaklaşımların insanlığa etkisi önem kazanmıştır. Ülkeler arasındaki rekabet bilgiye yatırım yapmaktan geçmektedir. Ar-Ge süreçleri ve özgün çalışmalar bilgi ve teknolojik yatırımlara katkı sağlamaktadır (Bilici, 2018). Eğitim de politik olarak stratejik ve önemli bir yatırımdır fakat alınan kararların etkileri ancak uzun zamanda kendini göstereceğinden yeteri kadar ilgi görmemiş, araştırmalar için gereken önem verilmemiş, hükümet bütçelerinde gerekli payı alamamıştır. Bilginin önemli bir güç olduğu günümüzde bilgi üretimine üstün bir katkı sağlayan Ar-Ge'ye de verilen önem artmıştır. Ülkelerin Ar-Ge için ayırdıkları bütçe, üretilen yeni projeler, alınan patentler, Ar-Ge alanında çalışan kişi sayısı ülkelerin bilgi ve teknoloji alanındaki gelişimini gösterir (Kara & Kasmaliev, 2016). Bilgi ve teknoloji alanındaki gelişim ve ilerlemeler aynı zamanda ülkelerin ekonomik gelişimiyle de ilişkilidir. Teknolojinin tarım, sanayi, silah, havacılık, eğitim gibi önemli yatırım alanlarındaki etkinliği bilgi ve teknolojiyi ülkelerin sosyoekonomik düzeylerinin değişiminde yadsınamaz bir etken haline getirmiştir (Fagerberg,1997).

Gençleri, iyi üretici ve iyi tüketici olarak yetiştirmek eğitim sisteminin ekonomik işlevlerindedir. Buna karşılık rejimin gerektirdiği insanı yetiştirmek ise bireylerin politik bilinci kazanmalarını sağlamada eğitimin politik işlevi olarak gösterilmektedir (Balcı, 2000). Küreselleşme ile artık eğitim programları da değişme sürecine girmekte, gençleri hayat boyu öğrenmeye teşvik etmekte, yeni gelişmelere adapte etmeye çalışmaktadır (Özmete, 2008).

Küresel bir köy haline gelen dünyada dünyanın farklı yerlerindeki gençler hem rekabet etme olanağı bulmakta hem de iş birliği halinde çalışma fırsatı bulabilmektedir. Ülke gençliğinin bu dünyada kendini gösterebilmesi ise eğitimde kalitenin artırılması ile mümkündür (Hasdemir & Çalikoğlu, 2011). Aynı zamanda kültürlerarası değişim ile bireyler farklı kültürel ortamlarda bulunmakta, insani gelişim süreci iç içe geçmektedir (Gu, 2009). Bu yeni toplum yapılan ekonomik çalışmalar için yeni ve değişik bir ortam yaratmaktadır (Erkan, 2000). “Türkiye, 2002 yılında AB Eğitim ve Gençlik Programları Katılım Çerçeve Antlaşması’ni imzalamış, AB’de uzun yıllardır yürütülen Eğitim ve Gençlik Programlarına katılmıştır. Bu programları yürütmek üzere önce Devlet Planlama Teşkilatına bağlı olarak 2003 yılında Türkiye Ulusal Ajansı kurulmuş ve daha sonra Türkiye programlara tam üye olarak dahil olmuştur. AB Eğitim ve Gençlik Programlarında, meslekî eğitim programları için Leonardo Da Vinci, genel eğitim programları için de Sokrates ve Comenius isimlerini kullanarak çalışmalar yürütülmüştür. Bu programlar 2014 yılından itibaren Erasmus+ ismini almıştır” (Avrupa Birliği Bakanlığı, 2003).

“AB 2020” ve özelinde “Gençlik Hamlesi”, temelde kaliteli bir topluma; katılımcı ve istihdam edilebilirliği yüksek, kendini rahat ifade edebilen, bilgi okur-yazarlığı üst seviyede gençlerden oluşan bir topluluğa ulaşmayı hedeflemektedir. Bu bağlamda Avrupa’ nın sosyal ve insanî yönden gelişimini desteklemek ve katkıda bulunmak Erasmus+ programının amaçlarından. Erasmus+ projelerinin her biri eğitim öğretim sistemlerinin geliştirilmesi ve iyileştirilmesi genel amacına ulaşmada birer basamaktır (Avrupa Komisyonu, 2018). Erasmus+ projeleri AB’nin desteklediği hibe programlarıdır ve eğitim, gençlik, spor alanlarını kapsamaktadır. Gençlerin profesyonel gelişimlerine katkı sağlamakla birlikte kurumlar arasındaki iş birliğine de yararlı olmaktadır.

Erasmus programı farklı kültüre ve dile sahip pek çok insanın birbiriyle etkileşime geçmesini sağlayan ve bu etkileşim sayesinde kültürleşmeye de katkı sağlayan bir programdır. Farklı coğrafyalarda yaşayan insanları eğitim hayatlarında ortak bir paydada buluştururken kişilerin birbirlerinden ve program aracılığı ile gittikleri ülkelerin kültürlerinden yeni öğrenmeler gerçekleştirmelerine yol açar. Erasmus Programının kişiler üzerinde sosyal ve kültürel çeşitliliğin tanınması, farklı kültürlerin olumlu yönlerinin alınması, yabancı dilde olgunluk, girişimciliğin gelişmesi, kişisel mesleki gelişimde bir basamak üste çıkılması, beceri ve yeteneklerin daha iyi tanınması ve geliştirilmesi, iş hayatında daha avantajlı olma ve buna bağlı motivasyon artışı gibi etkileri olması beklenir. Erasmus programının kişiler üzerindeki etkilerinin yanı sıra sistem üzerinde de eğitim öğretim projelerine verilen önemin artması, eğitim kalitesinin yükselmesi, yabancı dil pratiğinin artması ve buna bağlı olarak uluslararası iş dünyasında aktif rol oynanması, AB ülkelerindeki eğitim çalışmalarından haberdar olunması ve ülkemizdeki eğitim öğretim projelerine katkıda bulunması, eğitim, istihdam, ekonomi gibi önemli alanlara katkı sağlaması, teknolojik gelişmeler ışığında her

kademe için erişilebilir açık eğitim kaynaklarının kullanımını artırması, kurum ve kuruluşlar arasında eğitim alanında uluslararası işbirliğini artırması beklenmektedir (Hatisaru, 2017).

En faydalı yatırım insana yapılan yatırımdır. Erasmus projelerinde görev alan öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin yanı sıra aynı zamanda kültür ve görgü düzeyleri de yüksek olmalıdır (Oğuz, Oktay ve Ayhan, 2010). Erasmus programı hem aktif katılımcılara hem de kurum ve kuruluşlara çok sayıda fayda sağlamaktadır. Kısa dönemde katılımcıların sosyal ve bilişsel gelişimine katkıda bulunacağı gibi uzun dönemde kurum ve kuruluşların üzerinde daha yaratıcı ve yenilikçi düşünme, çağın gereklerine uygun projeler geliştirme ve yürütme, daha profesyonel bir çalışma biçimi benimseme, çalışma kapasitesini artırma ve gelişmiş ülkelerin seviyesinde çalışmayla ilgili olumlu katkılar sağlaması beklenmektedir (Hatisaru, 2017).

Milli Eğitim Müdürlükleri Ar-Ge birimi bünyesinde devam eden Erasmus+ faaliyeti kapsamında okul eğitimi alanında yapılan çalışmalardan birkaçı; stratejik ortaklıklar, yenilikçi uygulamaların geliştirilmesi ve okullar arasında ortak konularda iş birliğine yönelik projelerdir (Avrupa Birliği ve Gençlik programları Merkezi Başkanlığı, 2020). Yapılan bu projeler okul temelinde değerlendirildiğinde öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişimlerinde kendilerini ifade edebilme özgüveni, takım ruhunu temel alan çalışmalar yapabilme kabiliyeti, öğrencilere yenilikçi ve yaratıcı ürünler ortaya koymalarına fırsat vermesi, katılımcılara hem kendi ülkelerinin hem de ortaklık yapılan ülkelerin kültürlerini daha iyi öğrenme ve araştırma imkanı vermesi, öğrenci, öğretmen ve yöneticiler arasındaki ilişkiyi güçlendirmesi hedeflerine ulaşması beklenmektedir (Dilekli, 2008; Aydoğan & Şahin, 2006; Bahadır, 2007; Acir, 2008; Erdoğan, 2009).

Alan yazında, genelde AB projeleri özelde Erasmus projeleriyle ilgili ülkemizde yapılmış araştırmalar incelendiğinde, çoğunlukla yükseköğretim kademesinde çalışmaların var olduğu, eğitim öğretimin diğer kademelerindeki çalışmaların yetersiz olduğu görülmektedir. Yapılan bu çalışmalar daha çok, proje süreçlerini, projelerin değişkenlerle ilişkisini, projelere yönelik katılımcı görüşlerini kapsamakta ve bu yönde ölçekler geliştirdikleri görülmektedir. (Bahadır, 2007; Tümen, 2008; Ültay, 2010) Bu araştırma Erasmus projelerinin okullar ve öğrenciler üzerine etkilerini görüşme yoluyla inceleyerek, bu alanda yapılan çalışmalara katkı sağlaması açısından önemlidir.

Bu araştırmamızda Gaziantep Milli Eğitim Müdürlüğü Ar-Ge birimi tarafından uygulamaya konulan projeler incelenecek, bizim çalışmamıza katkı sağlayacak ayrıca bizim çalışmamız da daha sonraki çalışmalara katkı sağlayacaktır. Bu çalışmanın amacı Milli Eğitim Müdürlükleri Ar-Ge birimi kapsamında Erasmus+ değişim programı ile yurt dışına giden idareci, öğretmen ve öğrencilerin durum tespitleri yapılarak bunların okullardaki dil yeterliliği, kişisel gelişimleri ve kariyer planlamalarında ne gibi değişiklikler yaptığının tespitinin yapılması ve geleceğe yönelik programların yapılmasına katkı sağlanmasıdır.

Araştırmanın temel amacına uygun olarak araştırma soruları şu şekilde belirlenmiştir;

1. Milli Eğitim Müdürlükleri Ar-Ge birimleri tarafından yürütülen Erasmus+ projelerinin okullar üzerine etkileri hakkındaki düşünceler nelerdir?



2.Erasmus+ projelerinin okulların kısa dönem ve uzun dönem amaçları üzerine etkileri hakkındaki düşünceler nelerdir?

3.Erasmus+ projeleri proje koordinatörleri, okul yöneticileri ve öğrencilere akademik/mesleki anlamda ne gibi katkılar sunmaktadır?

4.Erasmus+ projeleri proje koordinatörleri, okul yöneticileri ve öğrencilere kültürel ve sosyal gelişim anlamında neler kazandırmaktadır?

5.Erasmus+ projeleri araştırma geliştirme bağlamında incelendiğinde neler söylenebilir?

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmada Milli Eğitim Müdürlükleri Ar-Ge birimleri tarafından yürütülen Erasmus+ projelerinin okullar, idareciler, öğretmenler ve öğrenciler açısından etkilerine yönelik düşünceler incelenmiş ve nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda araştırmacı daha esnek olabilir, elde edilen bilgilere göre araştırma sürecini yeniden şekillendirebilir (Yıldırım, 1999). Araştırmada veriler 12 öğretmen ile nitel araştırma desenlerinden durum çalışması bağlamında gerçekleştirilmiştir. Buna göre durum çalışmalarında araştırılan konuya herhangi bir müdahale olmadan konu kendi doğal ortamında incelenir ve az kişiden bilgi edinilir ve sonrasında derinlemesine incelenerek araştırma yürütülür (Aytaçlı, 2012).

### 2.2. Çalışma Grubu

Araştırma 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Ankara, Gaziantep, Mersin ve Osmaniye illerindeki farklı okul kademelerinde görev yapan farklı branşlardaki 12 öğretmenle yürütülmüştür. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örneklemesine göre seçilmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme; oluşturulan örnekleme çalışılan problem durumuna farklı taraf olabilecek kişilerin seçilerek çeşitliliği maksimum düzeyde göstermeyi amaçlamaktadır. Bu çeşitlilik çalışılan problemin farklı boyutlarını görmeyi sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmanın katılımcıları, farklı okul düzeylerinde ve farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerden seçilerek bu çeşitliliği sağlamak amaçlanmıştır. Katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur. Tablolar aşağıdaki şekilde eklenmelidir.

**Tablo 1.** Katılımcılara ait demografik bilgiler

Katılımcılar	Cinsiyet	Yaş	Branş	Öğrenim Durumu	Görev Süresi	Okul Düzeyi
Ö1	Erkek	50	Teknoloji Tasarım	Lisans	21 ve daha fazla	Ortaokul
Ö2	Kadın	30	İngilizce	Lisans	6-10	Ortaokul
Ö3	Erkek	27	Bilişim Teknolojileri	Lisans	0-5	Ortaokul
Ö4	Kadın	27	Müzik	Lisans	0-5	Ortaokul
Ö5	Kadın	39	Okul Öncesi	Lisans	11-15	Okul öncesi
Ö6	Kadın	29	Çocuk Gelişimi- Okul Öncesi	Lisans	6-10	Okul öncesi

Ö7	Kadın	34	Okul Öncesi	Lisans	11-15	Okul öncesi
Ö8	Kadın	30	Okul Öncesi	Lisans	6-10	Okul öncesi
Ö9	Kadın	38	İngilizce	Lisans	0-5	Lise
Ö10	Kadın	31	Bilişim Teknolojileri	Lisans	6-10	Lise
Ö11	Erkek	35	Bilişim Teknolojileri	Lisans	6-10	Lise
Ö12	Kadın	38	Meslek Dersi Öğretmeni	Lisans	6-10	Lise

### 2.3. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik; inandırıcılık, tutarlılık, aktarılabirlik ve teyit edilebilirlik kavramları ile sağlanmaktadır (Denzin & Lincoln, 1994). Yine Yıldırım ve Şimşek'e göre (2018) araştırmaların bilimsel olarak kabul görebilmeleri için araştırma süreç ve sonuçlarının açık, tutarlı ve başka araştırmacılar tarafından teyit edilebilir olması gerekir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar kodlara ayrılmıştır ve araştırmacılar tarafından tablolştırılmıştır. Daha sonra çalışmanın inandırıcılığını sağlamak amacıyla eğitim alanında 3 uzman görüşüne başvurulmuştur. Veriler değerlendirilirken farklı araştırmacıların da görüşleri alınmıştır. Araştırmaya katılan gönüllü öğretmenler sayesinde araştırmanın güvenirliliği artmıştır. Araştırmanın doğrulanabilirliğini sağlamak için araştırmaya katılanlardan elde edilen veriler kayıt altına alınmıştır ve katılımcılar tarafından incelenmiştir. Araştırmanın geçerliliği için katılımcıların teyidi, uzman görüşleri, farklı araştırmacıların görüşlerini almak, kayıttan önce katılımcıları tanıtmak ve araştırmacıların önyargı gibi araştırmanın geçerliliğini sarsacak durumlardan uzak durması gibi yaklaşımlardan yararlanılmıştır. Yapılan analizleri son halini Miles ve Huberman'ın (1994) geliştirdiği formül ile almıştır (Güvenirlik=görüş birliği/görüş birliği+görüş ayrılığı). Araştırmacılar arasında uyum güvenirliliği 0,806 olarak bulunmuştur. Elde edilen güvenirlilik değeri yapılan bilimsel çalışmalara uygun bir değerdir (Miles & Huberman, 1994). Araştırmacılar elde ettikleri analizleri uzman görüşüne sunmuştur. Uzman görüşüne sunulması çalışmanın güvenirliliğini artırmaktadır.

### 2.4. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu tekniği kullanılmıştır. Görüşme yöntemi, belirlenen bir konu hakkında derinlemesine soru sorarak cevap yeterli gelmediğinde veya açıkça belirtilmediğinde tekrar soru sorarak cevabı daha net hale getirdiğinden araştırmacılar tarafından avantajlı bulunan yöntemdir (Çepni, 2009). Bu araştırmada, görüşme soruları araştırmacılar tarafından sekiz soru olarak hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun sorularının son hali tekrar üç alan eğitimi uzmanı tarafından incelenmiştir. Görüşme formu, farklı branştaki ilkökul, ortaokul ve lisede görev yapan 12 idareci ve öğretmene uygun oldukları bir zaman diliminde uygulanmıştır. Görüşme formu, her bir katılımcı ile yaklaşık 30 dakika sürmüştür.

### 2.5. Verilerin Analizi

Yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel analizde veriler önceden belirlenen temalar altına yerleştirilirken, içerik analizinde veriden kodlara ait alt tema ve temalar çıkarılır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Katılımcılara yöneltilen görüşme soruları ses kaydına alınmıştır, yazılı metne dönüştürülmüş ve yeniden okunmuştur, verilerin son haline araştırma problemine uygun olmayan bölümler

çıkarılarak ulaşılmıştır. Daha sonra araştırmacılar kod ve temalar oluşturmuştur ve bu kod ve temalar üç araştırmacı tarafından karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonunda araştırmacılar fikir ayrılığı ve fikir birliğine vardığı noktaları belirlemişlerdir.

### 3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde Erasmus+ projelerine katılan öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Öğretmenlerin Erasmus+ projesinin okulunuza sağladığı katkılarla ilgili elde edilen veriler Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** Erasmus+ projesinin okullara sağladığı katkılar

Tema 1: Erasmus+ projesinin okullara sağladığı katkılar		
Kodlar	Frekans- Öğretmenin Kodu	Alıntı
Okulun il ve ilçede dikkat çekmesi	(3)- Ö2, Ö9, Ö10	Ö2- “Okulumuz dezavantajlı bir bölgede olduğu için ilçe ve ilden büyük bir dikkat çekti.” Ö10- “Yapılan projelerle okulumuz dikkat çekti ve arkadaş ortamlarında konuşulan bir konu oldu”
Okulun prestij kazanması	(6)-Ö2, Ö6, Ö8, Ö11, Ö12, Ö10	Ö2- “Okulumuz biraz prestij kazandı.”
Öğretmen ve idarecilerin tekrar proje yapmaya istekli oluşu	(7)-Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö9, Ö10, Ö11	Ö1- “İdaremiz genel olarak içe kapalıyken şimdi her yıl kaç proje yapıyorsunuz diye soruyor.”
Okul idaresinin yönetim anlayışına katkı sağlama	(2)-Ö1, Ö4	Ö1- “Yönetimsel olarak okul idaremiz ciddi anlamda değişti.”
Fiziki imkanları iyileştirme	(2)-Ö1, Ö3	Ö3- “Biz de kendi okulumuzda hemen bir yazılım kulübü kurduk, bilgisayar laboratuvarımızı olabildiğince öğrencinin dersi en iyi anlayacağı şekilde dizayn ettik.”
Uluslararası başka bir ağa dahil olma	(3)-Ö1, Ö10, Ö11	Ö1- “Erasmusun okulumuza en önemli katkısı belki de başka bir ağa dahil olmak.”
Dil gelişimi	(6)-Ö1, Ö4, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12	Ö4- “Dil anlamında okula ciddi anlamda çok katkı sağladı.”
Öğretmen ve öğrencilerin farkındalığını artırma	(3)-Ö1, Ö11, Ö12	Ö1- “Çevre projesi yürütmekten kaynaklı özellikle öğretmenlerin ve öğrencilerin farkındalığı fazlasıyla arttı.” Ö11- “Öğrencilerde farkındalık kazandırması çok güzel ve bu birbirlerini etkileyerek daha çok öğrencinin projelere katılımını sağlıyor.”
Öğrencilerin ilerlemek istediği alanla ilgili öngörü oluşturma	(1)-Ö3	Ö3- “Her bir çocuğun hangi konuda ilerlemek istediğini seçip bu konuda ilerlemesi konusunda ona bir öngörü oluşturunca.”
Yurt dışındaki okulların eğitim etkinliklerini örnek alma	(3)-Ö3, Ö4, Ö9, Ö10	Ö3- “Yazılım seminerleri yazılım konuşmaları yazılım kulüpleri ve yazılım konusunda yapılmış bir sürü etkinlik bizi çok açışcasıyetkiledi ve bizim onları örnek almamızı sağladı.”
Farklı kültürleri tanıma	(6)-Ö5, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12	Ö5- “Farklı ülkelerden gelen insanlar vardı, gözlemlediler.”
Okullar arası farklılıkları gözlemleyebilme	(1)-Ö5	Ö5- “Sınıflar farklıydı, mesela bizim sınıflarımızda lavabo ve mutfak olayı yok, sınıfın içerisinde hepsi içindeydi.”
Okul etkinliklerini karşılaştırma imkânı vermesi	(5)-Ö5, Ö8, Ö7, Ö11, Ö12	Ö7- “Kendi kültürel değerlerimizi sınıf ortamına yansıtmayı planladık.”
Okula gelen öğrenci sayısının artması	(4)-Ö6, Ö8, Ö9, Ö11	Ö6 – “Okul daha çok ilgi gördü, kayıtlar arttı.”
Kültürel değerlere sınıf etkinliklerinde yer vermek	(2)-Ö7, Ö12	Ö7- “Ekip kurduk ve güzel dönütler aldık”
Okul kültürleri arasında etkileşim	(1)-Ö8	Ö8- “Proje okulları arasında kültürel alışveriş oldu ve farklı kültürlerin nasıl özellikleri olduğu öğrenildi.”
Velilerden olumlu dönütler alınması	(1)-Ö7	Ö7- “Kendi kültürel etkinliklerimizi sınıf ortamına yansıtabilmeyi başardık, velilerden olumlu dönütler aldık”

Tema 1’de katılımcılar Erasmus+ projesinin okullara sağladığı katkılar konusunda görüş bildirmişlerdir. Tablo 2 incelendiğinde okulun il ve ilçede dikkat çektiği ve prestij kazandığı görülmüştür. Özellikle dezavantajlı bölgelerdeki okulların şartları göz önünde bulundurulduğunda Erasmus+ projesi okulun dikkat çekmesine katkıda bulunmuştur. Aynı zamanda yönetici, öğretmen ve öğrencilerin içinde buldukları şartlara rağmen kazandıkları başarı onlarda büyük bir motivasyon sağlamıştır. Katılımcılardan Ö2 “Okulumuz dezavantajlı bir bölgede olduğu için ilçe ve ilden büyük bir dikkat çekti.” şeklinde görüş bildirmiştir. Erasmus projesinin uygulandığı okullarda görev yapan öğretmen ve idarecilerin projeye tekrar katılma konusunda istekli oldukları görülmüştür. Katılımcılardan Ö1 “İdaremiz genel olarak içe kapalıyken şimdi her yıl kaç proje yapıyorsunuz diye soruyor.” ifadesiyle bu durumu belirtmiştir. Tablo incelendiğinde Erasmus+ projesinin okullar üzerinde öğrencilerin ilerlemek istedikleri hedefleri belirlemesi, öğretmen ve öğrencilerde farkındalık oluşturması, dil gelişimine katkıda bulunması, okul idaresinin yönetsel anlayışına katkıda bulunması, okul kültürleri arasında etkileşim gibi etkileri olduğu görülmektedir. Öğretmen ve öğrencilerdeki farkındalık artışını katılımcılardan Ö1 “Çevre projesi yürütmekten kaynaklı özellikle öğretmenlerin ve öğrencilerin farkındalığı fazlasıyla arttı.” şeklinde ifade etmiştir. Öğrencilerin kişisel gelişimleri üzerinde katkıları olduğu gibi okulun tanınması ve okula gelen öğrenci sayısında artış, projenin veliler tarafından olumlu karşılanması gibi etkileri de Erasmus+ projesinin okullar üzerine etkileri arasındadır.

Öğretmenlerin “Erasmus+ projesinin okulunuzun kısa dönem ve uzun dönem amaçları üzerine etkileri nelerdir?” sorusuna vermiş oldukları cevaplardan oluşan tema ve kodlar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

**Tablo 3.** Erasmus+ projesinin kısa dönem ve uzun dönem amaçları

Tema 2: Erasmus+ projesinin okulların kısa dönem ve uzun dönem amaçları üzerine etkileri

Kodlar	Frekans- Öğretmenin Kodu	Alıntı
İlgi oluşturmaları	(3)-Ö2, Ö9, Ö10	Ö2- “Projenin olabildiğini görünce yavaş yavaş onlar da yapmaya başladı bu proje neymiş bana soru sormaya başladılar, idarem de öyle.”
Toplantılar düzenleme	(2)-Ö2, Ö11	Ö2- “Ben kendim öğretmenleri toplantılar düzenledim kısa dönem içerisinde bunu söyleyebilirim.”
Web2.0 araçlarının kullanımını öğrenmesi	(4)-Ö2, Ö9, Ö10, Ö11	Ö2- “Öğretmenlerimiz ve Web2.0 araçlarını tanıdılar öğrendiler.” Ö11- “Web 2 araçlarını kullanmayı öğrenmem ve derslerde etkileşimin artması öğrenmeye katkı sağladı”
Erasmus projesi yazmaya teşvik etme	(4)-Ö2, Ö4, Ö11, Ö12	Ö4- “Öğretmenlerimiz tekrar proje yazma konusunda çok istekliler.” Ö12- “proje yazma konusunda beni araştırmaya istekli hale getirdi”
Yapılan proje sayısını artırma	(3)-Ö1, Ö4, Ö9	Ö4- “Öncelikli hedeflerimizden biri de proje sayısını artırmak.”
Yeni proje türleri üretme	(3)-Ö1, Ö12	Ö1- “Gidip geldiğimiz ülkelerdeki çalışmalarını görüp farklı proje türlerini görüp ek çalışmaların yapılmasına da imkân sağlıyor.”

Eğitim yöntem ve tekniklerinin gelişimine katkı sağlama	(3)-Ö1, Ö9, Ö12	Ö1- “Yeni projelerin kurgulanması ve Avrupalılaşıma ve eğitim yöntem ve tekniklerinin geliştirilmesi anlamında okulun uzun ve kısa vadeli hedefleri üzerinde olumlu etkisi var.” Ö9- “Yeni projeler üzerinde araştırma yapma eğitim yöntemlerinde gelişme konularında pozitif katkısı oldu”
Öğrencilerin yazılıma olan ilgilerini artırma	(1)-Ö3	Ö3- “Öğrencilerin yazılım kulüplerine, yazılım etkinliklerine birlikte katıldığımız yazılım seminerlerine, internetten takip ettiğimiz yazılımcı konuşmalarına ilgilerini arttırmak oldu diyebiliriz.”
Yazılım kulübü kurma ve ileriye taşıma	(1)-Ö3	Ö3- “Kısa dönem hedef olarak bu kulübün kurulması diyebiliriz ve uzun dönem hedefi olarak da bu kulübü daha da ileriye götürüp yazılım konusunda belli başlı başarılar kazanmayı da hedef olarak görüyoruz.”
Avrupa kalite etiketini çoğaltma	(2)-Ö1, Ö11	Ö1- “Özellikle e twinning okulu olmak istiyorsanız uzun dönemde proje sayısını artırmak, öğretmen sayısını artırmak, ulusal ve Avrupa Kalite Etiketini çoğaltmak gibi uzun dönemli hedefleri vardır.”
Gözlemlenen çalışmaların sınıf içinde uygulanması	(6)-Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12	Ö6- “Gördüğüm sanat etkinliklerini uygulama fırsatı buldum.”
Gözlemlenen çalışmaların okullarda uygulanmasının zorluğu	(2)-Ö5, Ö8	Ö8- “Gözlemlenen etkinliklerden mesela bahçe etkinliklerini uygulamam zordu okulda yeterli alan yoktu.”
Model okul olma	(1)-Ö6	Ö6- “Okulumuzun amacı model okul olmaydı ona büyük katkı sağladı.”
Okulların fiziki imkânlarının ve eğitim çalışmalarının karşılaştırılması	(6)-Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12	Ö6- “Sınıfta yatakları vardı çocukların farklı olarak fiziksel yönden.”
Öğrenci davranışlarının eğitim ortamı ile ilişkisi	(4)-Ö5, Ö8, Ö9, Ö12	Ö5- “Okul bahçesi çok genişti, yeşillik vardı ve bunun etkisi ile çoksakindi belki de.” Ö8- “Gittiğim ülkedeki okulun fiziksel ortamı doğa ile iç içeydi ve bu sakin ve huzurlu ortam öğrenci davranışlarına da yansımıştı.”

Tablo 3’te katılımcıların *Erasmus+ projesinin okulların kısa dönem ve uzun dönem amaçları üzerine etkileri* temasına verdikleri cevaplar görülmektedir. Tablo 3 incelendiğinde yazılan proje sayısını artırma, projeye katılan öğretmen ve öğrenci sayısını artırma, yeni proje türleri üretme, gözlemlenen çalışmaların sınıf içinde uygulanması, model okul olmada katkı, kısa dönemde planlama şeması oluşturulması, okulların fiziki imkânlarının ve eğitim çalışmalarının karşılaştırılması, eğitim yöntem ve tekniklerinin geliştirilmesi, Avrupa Kalite Etiketini artırma gibi kısa dönem ve uzun dönem hedeflerin olduğu görülmektedir. Özellikle öğretmen ve idarecilerin Erasmus projesine tekrar katılma konusunda gösterdikleri ilgiyi katılımcılardan Ö2 “*Projenin olabildiğini görünce yavaş yavaş onlar da yapmaya başladı bu proje neymiş bana soru sormaya başladılar, idarem de öyle.*” şeklinde ifade etmiştir. Erasmus projesinin okulların kısa ve uzun dönem amaçları üzerine etkilerini katılımcılardan Ö1 “*Yeni projelerin kurgulanması ve Avrupalılaşıma ve eğitim yöntem ve tekniklerinin geliştirilmesi anlamında okulun uzun ve kısa vadeli hedefleri üzerinde olumlu etkisi var.*” şeklinde ifade etmiştir. Bunların yanı sıra öğretmen ve öğrencilerin Web2.0 araçlarını kullanabilmesi, yazılım alanına olan ilgilerini artırma gibi hedeflerin de olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yazılım alanına olan ilgilerini artırma hedefini katılımcılardan Ö3 “*Öğrencilerin yazılım kulüplerine, yazılım etkinliklerine*

birlikte katıldığımız yazılım seminerlerine, internetten takip ettiğimiz yazılımcı konuşmalarına ilgilerini arttırmak oldu diyebiliriz.” şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenlerin “Erasmus+ projesinin akademik / mesleki gelişiminize katkıları oldu mu? Nelerdir?” sorusuna vermiş oldukları cevaplardan oluşan tema ve kodlar tabloda sunulmuştur.

**Tablo 4.** Erasmus+ projesinin akademik / mesleki gelişiminize katkıları

Tema 3: Erasmus+ projesinin akademik ve mesleki gelişime katkıları		
Kodlar	Frekans-Öğretmenin Kodu	Alıntı
Proje uygulama ve yürütme sürecinin öğrenilmesi	(5)-Ö2, Ö4, Ö9, Ö10, Ö11	Ö2- “Proje yürütme sürecini görmüş oldum. Web2.0 araçlarını öğrenmeden ziyade proje uygulaması nasıl uygulanır bunu görmüş oldum.”
Web2.0 araçlarını derslerde aktif kullanabilme	(2)-Ö2, Ö12	Ö2- “Web2.0 araçlarını hiç bilmiyorlardı bu şekildederslerinde kullanmaya başladılar.”
Dijital içerik oluşturma	(2)-Ö1, Ö12	Ö1- “En son yürütmeye çalıştığımız proje içerisinde dijital içerikler oluşturmaya başladık 2018 yılında.”
Dil gelişimi	(10)-Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12	Ö6 – “Evet, İngilizce öğrenme isteği oluştu.” Ö9- “Dil gelişimine katkısı oldu ve ingilizceye olan ilgilim devamlı hale geldi”
Yurt dışı ortaklarıyla iş birliği yapın onların etkinliklerinden yararlanma	(3)-Ö3, Ö5, Ö9	Ö3 – “Oradaki bir öğretmenle sürekli internet üzerinden Python yazılımı hakkında bilgi alışverişi yapıyoruz.”
Proje Yazma İsteği	(3)-Ö1, Ö6, Ö8	Ö6- “Proje yazma isteği doğdu bu projeye katıldıktan sonra.”
İngilizceyi aktif kullanabilme	(1)-Ö2	Ö2- “İngilizceyi aktif kullanabildim.”
Öğretmen yaklaşımlarının çocuklara ve aileye etkisi	(1)-Ö7	Ö7- “Çocukları daha özgüvenli yetiştirdiklerini ve bunu aileye de aşıladıklarını gözlemledim.”

Tablo 4’e göre Erasmus+ projesinin akademik ve mesleki gelişime olan katkıları katılımcı görüşlerine göre kategorize edilmiştir. Öğretmenler genel olarak Erasmus+ projelerinin dil gelişimi üzerindeki etkisi üzerinde durmuşlardır. Dil gelişimine olumlu katkı sağladığı, dil gelişimi konusunda yetersiz olan öğretmenlerin bu konu üzerinde ilerlemekaydetme konusunda çalışmalarla yöneldiği, özellikle İngilizce öğrenme noktasında istek oluştuğu görülmektedir. Ö6 “Evet İngilizce öğrenme isteği oluştu.” diye görüş belirtmiştir. Ö8 “Projeye katılmak oldukça keyifliydi, ama İngilizce konusunda yetersiz olduğumu, eğer daha iyi olursa bundan sonraki projelerde daha rahat olacağımı farkettim ve bu konuda kendimi geliştirmeye yöneldim.” demiştir. Yapılan görüşmelerde genel olarak yabancı dil konusunda eksiklikler olduğu, bu projede yer alan öğretmenlerin özellikle yabancı dile ihtiyaç duyduğu görülmüştür. Çünkü özellikle proje aşamalarında yabancı dil bilgisine sahip olmanın projede etkililiği arttırdığı düşünülmektedir. Proje kapsamında gidilen ülkelerde de yeterli olabilmek için yabancı dil özellikle de İngilizce bilmenin çalışmalara daha çok katkı sağlayacağı görülmüştür. Ayrıca Erasmus projesine katılan öğretmenler tarafından proje yürütme ve uygulama sürecinin öğrenildiği, bu durumun ise akademik ve mesleki gelişime katkısı olduğu görülmüştür. Ö2 “Proje yürütme sürecini görmüş oldum. Web2.0 araçlarını öğrenmeden ziyade proje uygulaması nasıl uygulanır

*bunu görmüş oldum.*” diyerek bu durumu açıklamıştır. Ayrıca proje kapsamında çalışılan okullar, yurtdışı ortaklarıyla iş birliği yapıp onların etkinliklerinden yararlanmak ve bu etkinlikleri kendi sınıf ortamlarında kullanmak öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlamaktadır. Örneğin Ö3 *“Oradaki bir öğretmenle sürekli internet üzerinden Phyon yazılımı hakkında bilgi alışverişi yapıyoruz.”* demiştir. Aynı zamanda Erasmus+ projelerine katılan öğretmenlerin kendini geliştirme isteklerinde artış olmuştur. Buna yönelik Ö8 *“Projeye katıldıktan sonra eksik yönlerimi farkettim, kendimidaha çok mesleki anlamda geliştirme isteği oldu.”* demiştir. Erasmus+ projesine katılan, görev alan öğretmenler kendilerinde fark ettikleri gelişmeler ve sürecin kazandırdıkları nedeniyle proje yazmakta da istekli hale gelmişlerdir. Ö6 *“Proje yazma isteği doğdu bu projeye katıldıktan sonra.”* Ö2 *“Web2.0 araçlarını hiç bilmiyorlardı bu şekilde derslerinde kullanmaya başladılar.”* ve Ö1 *“En son yürütmeye çalıştığımız proje içerisinde dijital içerikler oluşturmaya başladık 2018 yılında.”* diyerek Web2.0 araçlarını derslerde aktif kullanma ve dijital içerik oluşturma konularına yönelttiğinden, bu alanlarda akademik anlamda ilerlemeler sağlanmıştır.

Öğretmenlerin “Erasmus+ projelerini yürüten okulların akademik başarılarına etkisi olmuş mudur? Nelerdir? “Sorusuna vermiş oldukları cevaplardan oluşan tema ve kodlar tabloda sunulmuştur.

**Tablo 5.** Erasmus+ projelerini yürüten okulların akademik başarılarına etkisi

Tema 4: Erasmus+ projesinin okulların akademik başarılarına etkileri		
Kodlar	Frekans –Öğretmen Kodu	Alıntı
Dil başarısındaki artış	(8)-Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11	Ö4- <i>“Öğrencilerimizin yabancı dil derslerinde daha başarılı olduklarını düşünüyorum, en azından ilgileri arttı.”</i>
Uygulama fırsatı	(3)-Ö6, Ö7, Ö8	Ö7- <i>“Gittiğim ülkede gördüğüm sanat etkinliklerini uygulama fırsatı buldum.”</i>
Öğrencilerin kendini geliştirme isteği	(6)-Ö3, Ö4, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12	Ö3- <i>“Yurtdışındayken gördükleri kazandıkları tecrübeler onlara bir ilham kaynağı olduğu ve bu konuda kendini geliştirmek istediklerini fark etmelerine bayağı bir yardımcı oldu.”</i> Ö9- <i>“Öğrencilerin kendi farkındalıklarını oluşturarak kendi gelişimlerinde istekli olmaları çok güzeldi”</i>
Yazılım alanına ilgide artış	(3)-Ö3, Ö4, Ö8	Ö3- <i>“Öğrenciler gerek İngilizce olsun gerekse yazılım konularında kendilerini çok geliştirme isteğine, geliştirme arzusuna kavuştular.”</i>
Web2.0 araçlarının derslerde yaygın kullanımı	(3)-Ö2, Ö8, Ö11	Ö2- <i>“Öğretmenlerimiz Web2.0 araçlarını derslerde aktif kullanmaya başladılar.”</i> Ö11- <i>“Web2.0 araçlarını aktif kullanmaya başlamaları akademik başarılarının artmasında etkiliydi”</i>
Kültür alışverişi	(1)-Ö8	Ö7- <i>“Gittiğimiz ülkelerde farklı ortamlarda bulunmamız, kültür alışverişi sağladı.”</i>

Tablo 5 incelendiğinde Erasmus+ projelerinin okulların akademik başarıları üzerine etkileri konu alınmıştır. Ö4: *“Öğrencilerimizin yabancı dil derslerinde daha başarılı olduklarını düşünüyorum, en azından ilgileri arttı.”* demiştir. Verilen cevaplar neticesinde okulların akademik başarılarının artmış, okullar daha çok tanınmış, öğrenciler öğrenmeye istekli hale gelmiştir. Okulların akademik başarılarından dil gelişimi üzerinde olumlu etkileri olmuştur, dil başarıları artmıştır. Ö7 ise *“Gittiğim ülkede gördüğüm sanat*

*etkinliklerini uygulama fırsatı buldum.*” diyerek proje kapsamındaki okullar arası bilgi alışverişi olduğunu söylemiştir. Aynı zamanda öğrencilerin kendini geliştirme isteğinde artış olmuştur, öğrenciler okullarının böyle projelerde yer aldığını öğrendiklerinde ve aynı zamanda projeye dahil olduklarında kendilerini de akademik anlamda geliştirmek istemişlerdir, motivasyonu artırıcı etkisi olmuştur. Ö3 bu soruya “*Yurtdışındayken gördükleri kazandıkları tecrübeler onlara bir ilham kaynağı olduğu ve bu konuda kendini geliştirmek istediklerini fark etmelerine bayağı bir yardımcı oldu.*” diyerek hem kişisel hem akademik anlamda projelerin ilham verici olduğunu belirtmiştir. Ayrıca daha önce klasik öğretim yöntem tekniklerini kullanan öğretmenlerin projeye dahil olmayla birlikte yeni teknikleri de öğrenme çabasında olduğu, bunları kendi sınıflarında uygulamaya çalıştıkları görülmüştür. Ek olarak Ö3: “*Öğrenciler gerek İngilizce olsun gerekse yazılım konularında kendilerini çok geliştirme isteğine, geliştirme arzusuna kavuştular.*” demiştir ve Ö2 de “*Öğretmenlerimiz Web2.0 araçlarını derslerde aktif kullanmaya başladılar.*” Yani öğretmenler önceden kullandıkları klasik yöntemlere ek olarak yeniliklere de açık hale gelmiş, bunları geliştirmek, kullanmak için çaba göstermişlerdir. Öğretmenlerin Erasmus+ proje ar-ge bağlamında düşünüldüğünde neler söylenebilir? Sorusuna vermiş oldukları tema ve kodlar tabloda sunulmuştur.

**Tablo 6.** Erasmus+ proje araştırma-geliştirme süreci

Tema 5: Erasmus+ proje araştırma-geliştirme süreci

Kodlar	Frekans- ÖğretmeninKodu	Alıntı
Farklı Web2.0 araçlarının araştırılması	(2)-Ö2, Ö11	Ö11- “ <i>Web2.0 araçları üzerine mesela çok fazla şey öğrendik ve daha da var mıdır deyip kendimiz araştırdık.</i> ”
Farklı proje türlerinin geliştirilmesi	(4)-Ö1, Ö4, Ö9, Ö12	Ö12- “ <i>Biz okul olarak çevre projelerinde çok fazla deneyimliyiz, deneyimliydik. Ama bu projelere başladığınızda proje türlerinin değişmesi gerektiğini hissediyorsunuz.</i> ”
Sesli kitap projesi hazırlama	(1)-Ö1	Ö1- “ <i>Şu an projemizin bir tanesinde sesli kitap hazırlıyoruz.</i> ”
Avrupa vatandaşlığı ile ilgili proje geliştirme	(1)-Ö1	Ö1- “ <i>Özellikle Avrupa vatandaşlığıyla ilgili çalışıyoruz ve bilmediğimiz konularda da okul olarak grup olarak bir şekilde farkındalık oluşturup araştırma yapmak zorunda kalıyoruz proje türlerimizi değiştirebilmek için.</i> ”
İlgi odağını doğru yöne çekme	(3)-Ö3, Ö9, Ö11	Ö3- “ <i>Öğrencinin ilgi odağını doğru yöne çekmek önemli bence bu yüzden gitmeden önce doğru bir araştırma yapılması çok önemli.</i> ” Ö11- “ <i>Bu süreçte araştırma yapılması öğrencinin ilgisini canlı tutmak için önemli</i> ”
Kültürleri araştırma	(1)-Ö6	Ö6- “ <i>Farklı kültürleri araştırmak istiyorsun.</i> ”
Eğitimleri araştırma	(1)-Ö6	Ö6- “ <i>Farklı eğitimleri araştırmak istiyorsun.</i> ”

Tema 5’te katılımcılar Erasmus+ projelerinin araştırma geliştirmeye sağladığı katkılar konusunda görüş bildirmişlerdir. Tablo incelendiğinde farklı proje türlerinin geliştirilmesi konusunda Ö12: ‘*Biz okul olarak çevre projelerinde çok fazla deneyimliyiz, deneyimliydik. Ama bu projelere başladığınızda proje türlerinin değişmesi gerektiğini hissediyorsunuz.*’ şeklinde görüş bildirmişlerdir. Araştırma yaparak öğrencinin ilgi odağını doğru yöne çekme konusunda proje ortağı ülkelere gitmeden önce doğru bir araştırma yapılmasının önemli



olduğunu vurgulamışlardır. Katılımcılardan Ö11-“*Öğrencinin ilgi odağını doğru yöne çekmek önemli bence ve bu yüzden de gitmeden önce doğru bir araştırma yapılması çok önemli.*” Şeklinde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca farklı web2.0 araçlarının araştırılması, Sesli kitap projesi hazırlama ve Avrupa vatandaşlığı ile ilgili proje geliştirme konusunda Erasmus+ projelerinin araştırma geliştirmeye katkısı olduğu konusunda görüş bildirmişlerdir.

Katılımcıların Erasmus+ projelerinin uygulandığı okullarda görev alan öğretmenlere faydaları sorusuna vermiş oldukları cevaplardan oluşturulan tema ve kodlar tabloda sunulmuştur.

**Tablo 7.** Erasmus+ projelerinin uygulandığı okullarda görev alan öğretmenlere faydaları

Tema 6: Erasmus+ projelerinin uygulandığı okullarda görev alan öğretmenlere faydaları		
Kodlar	Frekans-Öğretmenin Kodu	Alıntı
Farkındalık yaratma	(6)-Ö1, Ö2, Ö9,Ö10, Ö11, Ö12	Ö2 “ <i>Projeyi uyguladığımızda zaten en çok farkındalık öğretmenlerde olduyebilirim.</i> ”
Mesleki gelişime katkıda bulunma	(6)-Ö3, Ö4, Ö9,Ö10, Ö11, Ö12	Ö3- “ <i>Tabi ki çok alanda katkısı var öncelikle öğretmenlerin kendi meslekigelişimlerini doğrudan etkiliyor.</i> ”
Dil gelişimine katkıda bulunma	(3)-Ö3, Ö9, Ö11	Ö11- “ <i>Mesleki gelişimlerini dil açısından etkiliyor</i> ”
Farklı öğretim teknikleri öğrenme	(2)-Ö3, Ö12	Ö3- “ <i>Onların kullandığı teknikleri öğrenme açısından etkiliyor.</i> ”
Tekrar proje yazmaya teşvik	(4)-Ö2, Ö4, Ö11, Ö12	Ö12- “ <i>Öğretmenlerimiz tekrar proje yazma konusunda istekliler.</i> ”
Karar almada etkililik	(1)-Ö7	Ö7- “ <i>Bir okulda karar alınması açısından tek kişi olsa etkili olamayabilirdik.</i> ”

Tema 6’da katılımcılar Erasmus+ projelerinin uygulandığı okullarda görev alan öğretmenlere faydaları konusunda görüş bildirmişlerdir. Tablo incelendiğinde katılımcıların Erasmus+ projeleri uygulamalarında farkındalık yaratma, mesleki gelişime katkıda bulunma, dil gelişimine katkıda bulunma, farklı öğretim teknikleri öğrenme ve tekrar proje yazmaya teşvik konularında fayda gördüklerini belirtmişlerdir. Ö12: “*Projeyi uyguladığımızda zaten en çok farkındalık öğretmenlerde oldu diyebilirim.*” görüşünü belirtmiştir. Ö12: “*Tabi ki çok alanda katkısı var öncelikle öğretmenlerin kendi mesleki gelişimlerini doğrudan etkiliyor.*” görüşünü belirtmişlerdir. Ö11: “*Mesleki gelişimlerini dil açısından etkiliyor.*” görüşünü belirtmişlerdir.

Katılımcıların Erasmus projesine katılan öğrencilerinde gözlemlenen sosyal ve kültürel değişimler nelerdir? Sorusuna vermiş olduğu cevaplardan oluşturulan tema ve kodlartabloda sunulmuştur.

**Tablo 8.** Erasmus projesine katılan öğrencilerde gözlemlenen sosyal ve kültürel değişimler

Tema 7: Erasmus projesine katılan öğrencilerde gözlemlenen sosyal ve kültürel değişimler		
Kodlar	Frekans- ÖğretmeninKodu	Alıntı

Dil ve kültür gelişimi	(5)-Ö1, Ö3, Ö4, Ö9, Ö11	Ö1 “ <i>Vasat olan öğrencilerin orda dil kullanımına ilişkin özellikle kendilerini ifade ediyor olmaları, gruplarla arkadaşlık etmeleri çok güzel bir şey.</i> ”
Kendine hedef belirleme	(4)-Ö1, Ö3, Ö9, Ö12	Ö12- “ <i>Kendi eksiklerini görüp kendilerine bir yol çizmeye çalışıyorlar.</i> ”
Motivasyon artışı Farklı kültürlerle ilgi duyma	(7)-Ö1, Ö2, Ö4, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12	Ö10 “ <i>Öğretmenlerim bana güvendi endüstri mesleğe gideceğime bir Anadolu lisesine gideyim gayreti de oluşuyor çocukta. Kesinlikle ciddi bir motivasyon sağlıyor öğrenciye.</i> ”
Sosyal ilişkilerde gelişim	(5)-Ö1, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12	Ö9 - “ <i>Öğrencinin sosyal açıdan gelişimini sağlıyor.</i> ”
Yurtdışı ortaklarıyla görüşmeye devam etme	(2)-Ö1, Ö12	Ö12- “ <i>Öğrenciler halen görüşmeye devam ediyorlar.</i> ”
Müzik eğitimi	(1)-Ö5	Ö5- “ <i>Müzik eğitimine çok önem veriyorlardı. Bunları imkanlar dahilinde ancak uygulayabiliyoruz.</i> ”
Kültürel etkinlikler ile tanıtım	(4)-Ö7, Ö8, Ö11, Ö12	Ö8- “ <i>Sınıfımda kültürel etkinliklere daha çok yer vermeye başladım.</i> ”
İngilizce öğrenme isteği	(3)-Ö8, Ö11, Ö12	Ö11- “ <i>Katıldığım projede İngilizce eksikliğimin olduğunu farkettim ve öğrenme konusunda isteğim arttı.</i> ”
Farklı kültürdeki insanları gözleme	(3)-Ö6, Ö9, Ö10	Ö6- “ <i>Farklı kültürleri araştırmak ve eğitimlerini araştırmak istiyorsun.</i> ”

Tema 7’de katılımcıların “Erasmus projesine katılan öğrencilerinizde gözlemlenen sosyal ve kültürel değişimler nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplar görülmektedir. Tablo incelendiğinde dil ve kültür gelişimi konusunda: Ö11- “*Vasat olan öğrencilerin orda dil kullanımına ilişkin özellikle kendilerini ifade ediyor olmaları, gruplarla arkadaşlık etmeleri çok güzel bir şey.*” görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerde kendine hedef belirleme, motivasyon artışı farklı kültürlerle ilgi duyma, sosyal ilişkilerde gelişim, yurtdışı ortaklarıyla görüşmeye devam etme, müzik eğitimi, kültürel etkinlikler ile tanıtım, İngilizce öğrenme isteği konularında olumlu yönde değişim olduğu hususunda görüş bildirmişlerdir. Sosyal ilişkilerde gelişim Ö12: “*Öğrencinin sosyal açıdan gelişimini sağlıyor.*” görüşünü bildirmişlerdir.

Katılımcıların Erasmus+ projelerinde görev alan okul yöneticileri, öğretmenler ve katılan öğrencilerin çalışmada tekrar görev almak isteme nedenleri sorusuna vermiş oldukları cevaplardan oluşan tema ve kodlar tabloda sunulmuştur.

**Tablo 9.** Erasmus+ projelerinde görev alan okul yöneticileri, öğretmenler ve katılan öğrencilerin çalışmada tekrar görev almak isteme nedenleri

Tema 8: Erasmus + projelerinde görev alan okul yöneticileri, öğretmenler ve katılan öğrencilerin çalışmada tekrar görev almak isteme nedenleri		
Kodlar	Frekans-Öğretmenin Kodu	Alıntı
Yurt dışına gitme isteği	(11)-Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12	Ö4- “ <i>Projede yer almak isteyen öğretmenlerimizin tekrar yurtdışına çıkmak istemeleri büyük bir etken.</i> ”

Erasmus projesinden elde edilen hibe	(4)-Ö1, Ö3, Ö9, Ö11	Ö3- <i>“Bu bütçeden kalan para okulda eksik olan bir şeyler için kullanılabiliyor.”</i>
Web2.0 araçlarını aktif kullanma isteği	(3)-Ö2, Ö9, Ö11	Ö2- <i>“Öğrenciler Web2.0 araçlarını daha aktif kullanmak istediler.”</i>
Okulun fiziki imkanlarını iyileştirme isteği	(1)-Ö3	Ö3- <i>“Bilgisayar laboratuvarımızı birazcık daha genişletmeye güzelleştirmeye harcamıştık o parayı. Bu durumdan dolayı okul yöneticilerimiz olsun gerek hani diğer branştaki öğretmenlerimiz olsun tekrar tekrar katılmaya devam ettiler.”</i>
Eğitim kalitesini artırma	(5)-Ö4, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12	Ö4- <i>“Özellikle idarecilerim projenin eğitim kalitesini artırdığını düşünüyor.”</i> Ö9 <i>“Eğitimde aktif öğrenme işbirliği ve iletişimde kalite artınca eğitimin de kalitesinin arttığını düşünüyorum”</i>
Farklı kültür ve çevre tanıma	(7)-Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12	Ö5- <i>“Farklı kültür ve çevre görüyorum.”</i>
Farklı insanları tanıma	(7)-Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12	Ö6- <i>“Farklı insanlar tanımak çok heyecan verici ve keyifli güzeldi.”</i>
Öğrencilere faydalı olma isteği	(5)-Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12	Ö7- <i>“Öğrencilerin yaşam şekilleri de çok farklı, onların hepsini toparlayıp ortak bir şeyler çıkarmak çok çok keyifli ve eğiticiydi yine böyle bir proje olsa kesinlikle katılmak isterim, öğrencilerime de yararlı olmak isterim.”</i>

Tablo 9 incelendiğinde Erasmus+ projesine katılan okul yöneticileri, öğretmen ve öğrencilerin projeye tekrar katılma nedenleri arasında en belirgin olanın yurt dışına gitme isteği olduğu görülmektedir. Farklı kültür ve çevreleri tanıma, farklı insanları tanıma, eğitim kalitesini artırma gibi nedenlerin yanı sıra katılımcılar projeye katılanların tekrar yurt dışına çıkma isteklerini vurgulamışlardır. Katılımcılardan Ö4 *“Projede yer almak isteyen öğretmenlerimizin tekrar yurt dışına çıkmak istemeleri büyük bir etken.”* şeklinde görüş belirtmiştir. Devlet okullarına verilen ödeneğin yetersiz oluşu ve Erasmus projesinde okullara verilen maddi destek de projenin tekrar tercih edilme nedenleri arasındadır. Katılımcılardan Ö3 *“Bu bütçeden kalan para okulda eksik olan bir şeyler için kullanılabiliyor.”* ifadesiyle görüş belirtmiştir. Erasmus projesi tarafından gerçekleştirilen hibe sayesinde birçok okul projelerini yürütmenin yanı sıra arta kalan bütçeyle kendi okullarının fiziki şartlarını iyileştirme imkanı bulmaktadır. Bu imkanı katılımcılardan Ö3 *“Bilgisayar laboratuvarımızı birazcık daha genişletmeye güzelleştirmeye harcamıştık o parayı. Bu durumdan dolayı okul yöneticilerimiz olsun gerek hani diğer branştaki öğretmenlerimiz olsun tekrar tekrar katılmaya devam ettiler.”* şeklinde ifade etmiştir. Öğrencilere faydalı olma isteği ve okulun eğitim kalitesini artırma da Erasmus+ projesine katılan okul yöneticileri ve öğretmenlerin projede tekrar görev alma nedenlerindedir. Katılımcılardan Ö4 - *“Özellikle idarecilerim projenin eğitim kalitesini artırdığını düşünüyor.”* ifadesiyle bunu dile getirmiştir.

#### 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırma öncelikli olarak Erasmus+ projelerinin, projeye dâhil olan öğretmen ve öğrenciler üzerine etkisi hakkındaki düşünceler üzerine yoğunlaşmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre bu projeye katılan öğretmenler farklı bir ülkede akademik olarak

deneyim sağlama, ayrıca elde ettikleri kültürel, sosyal ve dilsel kazanımları önemli görmektedirler. Bu deneyimlerin avantajlarını akademik olarak hissettikleri görülmüştür.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin farklı kültürleri tanıma, gözlemledikleri etkinlikleri ve uygulamaları kullanmaya başladıkları anlaşılmıştır. Klasik yöntemlerin yanı sıra farklı yöntem ve teknikleri benimsedikleri, bu durumun Erasmus+ projesi ile belirginleştiği fark edilmektedir. Web 2 araçlarını ve oluştukları dijital içerikleri kullanmaya başladıkları, bununda eğitim kalitesini arttırdığı ön plana çıkmıştır. Öğretmenlerden alınan cevaplara göre eğitimde hala sunuş yönteminin ağırlık kullanılmaktadır. Bunun nedeni okullarda gerekli altyapının olmamasıdır ve teknoloji fırsatlarının tam olarak değerlendirilememesinden dolayı gerekli verim alınamamaktadır. Derslerde teknolojinin aktif olarak yer aldığı eğitim ortamlarının yaratılması, öğretmenlere benimsetilmesi, özendirilmesi ve yaygınlaştırılması ile Türkiye’deki eğitim ile Avrupa ülkelerindeki eğitimin yarışacak düzeye gelmesine yardımcı olunacaktır.

Çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda bir değerlendirme yapıldığında kültürlerarası bir etkileşim sağlayan Erasmus+ projelerinin amacı ile benzer olarak öğretmenlerin ve öğrencilerin dil becerilerini geliştirdiği, özgüvenlerinin arttığı ve eğitimde motive oldukları gözlenmiştir. Öğretmenler akademik açıdan kazandıklarını sınıf ortamlarına yansıtmayı sağlamışlar, teknoloji kullanıma daha çok önem vermeye başlamışlardır. Öğrenciler için ise dil farkındalığı ve öğrenme isteğinde artış gözlenmiştir. Ayrıca sosyal becerine olumlu katkı sağladığı, kendilerini daha iyi ifade etme olanağı buldukları alınan cevaplar sonucunda ulaşılmıştır.

Sonuç olarak Erasmus+ programının hem öğretmenler hem de öğrenciler için hem bireysel gelişimlerine hem de akademik gelişmelerine olumlu katkılar sağladığı görülmektedir. Bu çalışma ile elde edilen veriler doğrultusunda Erasmus+ projelerinin gelecekte mesleki ve kişisel gelişime önemli katkılar sağlayacağı bilinmeli, hak ettiği değer verilmeli; öğrenciler, öğretmenler, idareciler ve projelerden sorumlu Milli Eğitim Müdürlükleri AR-GE birimleri tarafından iş birliği sağlanmalı ve giderek güçlenip projeler devam etmelidir. Projeleri dâhil olan kurumlara gerekli destek verilmeli, motivasyonları artırılmalıdır.

Ayrıca öğrencilerin eğer gittikleri ülke ile ilgili önyargıları varsa bu ön yargıların ortadan kalkmaya başladığı ve olumlu bir bakış açısı kazanmaya başladıkları ortaya çıkmıştır (Ersoy & Günel, 2011; Magos, 2007; Malewski & Phillion, 2009; McKenzie & Purdy, 2010; Şahin, 2008). Projeye dahil olanlar eleştirel bir bakış açısıyla dünyaya bakmaya başlamışlar, başka kültürlerle olan ön yargıları ortadan kalkmış ve başkalarının kültürel deneyimlerinden faydalanabilmişlerdir (Guo, Arthur & Lund; 2009). Bu anlamda, Erasmus Programı’na katılanlar sadece gittikleri ülkeyi değil, Avrupa’nın farklı ülkelerini de görebilmekte ve genel anlamda bir Avrupa kültürüyle tanışma fırsatı bulabilmektedir. Zihinlerindeki yabancı kavramı anlam değiştirmekte ve önyargılarından uzaklaşabilmektedirler (Demir & Demir, 2009). Kültürel değerlere olan önyargı, öğrenci değişim programları ile ortadan kaldırmaktadır ve bu bakımdan çok önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmen adayları, projede yer alan öğrenciler, gittikleri ülkelerde farklı kültürlerle

tanışmışlar, kendi kültürlerinin de bazı yönlerini keşfetmişlerdir. Erasmus değişim programları genel olarak kültürel farkındalığın gelişmesinde önemli bir rol oynamıştır. Nitekim Erasmus Programı'na katılan öğrencilerin kendini ve kültürünü yakından tanıması, kültürel paylaşımların yapıldığı ortamlarda bulunması, AB'deki gidilen farklı kültürlerde eğitim deneyimi yaşaması, özgüven kazanması, ırkçılık ve yabancı düşmanlığı ile mücadelede olan inançlarının artması beklenmektedir (Kasapoğlu-Önder & Balcı, 2010). Erasmus sayesinde yaşanan deneyimlerin katkısı ile sorumluluk alma, pozitif düşünme, kendi kültürüne yönelik farkındalık sağlanması, kültürler arası iletişim gibi konularda olumlu gelişmeler olduğu belirlenmiştir (Demir & Demir, 2009). Bu projeye katılan öğretmen ve öğrencilerin yaşadığı önemli güçlüklerden biri de İngilizceyi etkin konuşamama ve konuşulanları anlamama olmuştur. Aslında bu sorunlar hem yeterince İngilizce bilememekten kaynaklanmaktadır hem de İngilizceyi dil bilgisi konularında yeterli olup sosyal hayatta etkin kullanamama ve deneyim azlığından kaynaklanmaktadır. Öğretmenler bu sorunları ilerde tekrar değişim programına katılmak, bu süreç boyunca daha fazla yarar sağlamak için kendi çabalarıyla çözmeye çalışmıştır. Bu sorun sosyal ortamda İngilizce konuştukça, deneyimler arttıkça gelişecektir. Erasmus Programı'nın dil öğrenme becerilerini geliştirdiğine yönelik araştırma sonuçları bulunmaktadır (Demir & Demir, 2009; Sirok, Dermol, Rajh, Marjetic & Sirca, 2007'den akt. Kasapoğlu-Önder ve Balcı, 2010). Proje kapsamında gidilen ülkelerde İngilizce eksikliğinin fark edilmesi ve bu eksikliklerin bizzat yaşayarak giderilmesi önemli bir gelişme olarak değerlendirilebilir. Ayrıca proje kapsamında gidilen ülkelerde karşılaşılan bir sorun ise Türk kültürüne karşı olan önyargıların olması ve bu durumun hissedilmesidir. Yapılan araştırmalarda önyargının nedeninin medya yayınları, orada yaşayan göçmenler ve Türk Erasmus öğrencilerinin neden olduğu izlenim olduğu söylenebilir. Bunu önlemek için Türk kültürünü tanıtmaya ve anlatmaya yönelik yöntemleri yaygınlaştırılmalıdır. Yine araştırmalarda Erasmus Programı'nın kültürlerarası farkındalığı artırma ve kültürlerin birbirlerine olan önyargıları ortadan kaldırmaya yönelik çabalara fayda sağladığı bulunmuştur (Demir & Demir, 2009; Ersoy & Günel, 2011; Sirok vd., 2007'den akt. Kasapoğlu-Önder ve Balcı, 2010). Tüm öğretmenler ve öğrenciler kültürler arası deneyim yaşamının kendileri için bulunmaz bir deneyim olduğunu düşünmektedirler. Bu nedenle daha fazla katılımın sağlanması için Erasmus değişim programlarına özendirici uygulamalar yapılmalıdır. Benzer uyum programları gittikleri ülkelerde de gerçekleştirilebilir.

## KAYNAKLAR

- Avrupa Birliği Bakanlığı (2003). *Türkiye ulusal programı: Eğitim, öğretim ve gençlik*. Ankara: Ofset Yayıncılık.
- Avrupa Komisyonu (2018). *Ek II: Sonuçların yaygınlaştırılması ve kullanılması. Yararlanıcılara yönelik uygulama rehberi*. <http://www.ua.gov.tr/>.
- Aytaçlı, B. (2012). Durum çalışmasına ayrıntılı bir bakış. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1-9.
- Balcı, A. (2000). İki binli yıllarda Türk milli eğitim sisteminin örgütlenmesi ve yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6(24), 495-508.
- Çepni, S. (2009). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (Genişletilmiş Dördüncü Baskı) Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Demir, A., & Demir, S. (2009). Erasmus programının kültürlerarası diyalog ve etkileşim açısından değerlendirilmesi (Öğretmen adaylarıyla nitel bir çalışma). *Uluslararası*

- Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(9), 95-105.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*, USA-California: Sage.
- Erkan, H. (2000). *Bilgi uygarlığı için yeniden yapılanma*, Ankara: İmge.
- Ersoy, A., & Günel, E. (2011). Cross-cultural experiences through Erasmus: Pre-service teachers' individual and professional development. *Eurasian Journal of Educational Research*, 42, 63- 78.
- Fagerberg, J. (1997). Competitiveness, scale and R&D. In J. Fagerberg, L. Lundberg, P. Hansson, & A. Melchior (Eds.), *Technology and international trade*. Cheltenham, UK and Lyme, US: Edward Elgar.
- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa Birliği sürecinde Türk eğitim sistemi: sorunlar ve çözümlerleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 66-80.
- Gu, Q. (2009). Maturity and interculturality: Chinese students' experiences in UK higher education. *European Journal of Education*, 44(1), 37-52.
- Guo, Y., Arthur, N., & Lund, D. (2009). Intercultural inquiry with pre-service teachers. *Intercultural Education*, 20, 565-577.
- Hasdemir, F. & Çalikoğlu, M. R. (2011). Avrupa Birliği eğitim programları ve değişim. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(2), 66-68.
- Hatisaru, V. (2017). Türkiye Erasmus+ programına katılımının değerlendirilmesi: Stratejik ortaklıklar ve bilgi ortaklıkları örneği. *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*, 16(2), 65-83.
- Magos, K. (2007). The contribution of action-research to training teachers in intercultural education: A research in the field of Greek minority. *Teaching & Teacher Education*, 23, 1102-1112.
- Malewski, E., & Phillion, J. (2009). International field experiences: The impact of class, gender and race on the perceptions and experiences of preservice teachers. *Teaching & Teacher Education*, 25, 52-60.
- McKenzie, L. R., & Purdy, N. (2010). The impact of diversity visits for student teachers in Northern Ireland. *Intercultural Education*, 21, 415-427.
- Miles, B. M. & Huberman A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book*. USA-California: Sage.
- Oğuz, O., Oktay, A., & Ayhan, H. (2010). *21. Yüzyılda eğitim ve Türk eğitim sistemi* (2. Baskı), Ankara: Pegem.
- Önder-Kasapoğlu, R., & Balcı, A. (2010). Erasmus öğrenci öğrenim hareketliliği programının 2007 yılında programdan yararlanan Türk öğrenciler üzerindeki etkileri. *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*, 9(2), 93-116.
- Özmete, E. (2008). Gençlere yönelik yaşam becerileri ölçeğinin geliştirilmesi geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Milli Eğitim*, 36(177), 253-269.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel Araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 7-17.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

**Etik Kurul Belgesi:** Bu bilimsel araştırma, Sakarya Üniversitesi 03.02.2021 tarih ve 31 sayılı Etik Kurul Kararı gereğince Etik Kurul İzin Belgesi alınarak hazırlanmıştır.

**Atıf İçin/For Citation:** Başaran, M., Kumru, S., Acar, D., Kayıklık, F., ve Vural, Ö. F. (2021). Ar-Ge çalışmalarının okullar üzerine etkisinin Erasmus+ projeleri bağlamında değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 7(3), 183-201.