



International Journal of  
Karamanoglu Mehmetbey  
Educational Research

# IJKER

Volume: 4 No: 2 December 2022

Uluslararası Karamanoğlu  
Mehmetbey  
Eğitim Araştırmaları Dergisi



KARAMAN 2022



# International Journal of Karamanoglu Mehmetbey Educational Research

# IJKER

Volume: 4 Number: 2 December 2022

## Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi [IJKER]

Aralık 2022

Cilt 4 Sayı 2

<https://dergipark.org.tr/ukmead>

### SAHİBİ (OWNER)

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Adına  
Prof. Dr. Hüseyin KARAMAN (Rektör V.)

### EDİTÖR (EDITOR)

Prof. Dr. Münir OKTAY  
KMÜ Eğitim Fakültesi Dekan V.

### EDİTÖR YARDIMCILARI (ASISTANT EDITORS)

Prof. Dr. Özlem SADİ  
Doç. Dr. Cihat ABDİOĞLU  
Doç. Dr. Gonca HARMAN

### MİZANPAJ EDİTÖRLERİ (LANGUAGE EDITOR)

Dr. Caner KASAP  
Dr. Gizem TABARU ÖRNEK  
Arş. Gör. Seda KIYAK

### DİL EDİTÖRLERİ (LAYOUT EDITORS)

Dr. Öğr. Üyesi Taşkın SOYSAL  
Dr. Aziz TEKE

## International Journal of Karamanoglu Mehmetbey Educational Research [IJKER]

December 2022

Volume 4 Issue 2

<https://dergipark.org.tr/ukmead>

The IJKER is a refereed journal and has a double-blind review. Any manuscript submitted for consideration in publication in the IJKER is reviewed by at least two international reviewers with expertise in the relevant subject area. The IJKER is published twice a year in the July and December months.

### Publisher:

Karamanoğlu Mehmetbey University



Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi (IJKER), uluslararası hakemli bir dergi olarak Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarafından Güz ve Bahar sayısı şeklinde yılda iki kez yayımlanmaktadır. Dergi, Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme Temel Alanında güncel, nitelikli, özgün bilimsel araştırmalara yer vermektedir. Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi'nin temel amacı tüm eğitim kademelerine yönelik eğitsel ihtiyaçların tespit etmek, güncel sorunları saptamak ve çözüm önerileri geliştirmek, eğitim paydaşlarının ilgili alandaki gelişimlerine desteklemektir.

Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi, eğitim alanında güncel, nitelikli, özgün bilimsel araştırmalara yer vermektedir. Bu bağlamda Eğitim Bilimleri Temel Alanına yönelik deneysel, tarama ve derleme çalışmaları içeren makaleler dergi kapsamında yayına kabul edilmektedir.

Dergimiz ikinci sayısından itibaren Scientific Indexing Services (SIS) ve The Directory of Research Journal Indexing (DRJI) veri tabanlarında dizinlenmektedir.

## Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi

## International Journal of Karamanoglu Mehmetbey Educational Research [IJKER]

### Alan Editörleri (Relevant Field Editors)

Prof. Dr. Gizem SAYGILI  
Doç. Dr. Abdullah SELVİTOPU  
Doç. Dr. Cihad ŞENTÜRK  
Doç. Dr. Erhan DEVRİLMEZ  
Doç. Dr. Fuad BAKİOĞLU  
Doç. Dr. Halil Erdem ÇOCUK  
Doç. Dr. Mustafa ÇEVİK  
Doç. Dr. Nihal YILDIZ  
Dr. Öğr. Üyesi Elif YILMAZ  
Dr. Öğr. Üyesi Nadide YILMAZ  
Dr. Öğr. Üyesi Neslihan ÜNLÜOL ÜNAL

### Bilim Kurulu (Scientific Board)

Prof. Dr. Celal DEMİR-Afyon Kocatepe Üniversitesi  
Prof. Dr. Derya YAYLI-Pamukkale Üniversitesi  
Prof. Dr. Gizem SAYGILI- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi  
Prof. Dr. Hatice GÜZEL- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi  
Prof. Dr. Hülya AŞKIN BALCI-İstanbul Üniversitesi  
Prof. Dr. Leylâ KARAHAN-Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Mehmet KIRBIYIK-Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi  
Prof. Dr. Münir OKTAY- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi  
Prof. Dr. Özgür Kasım AYDEMİR-Alanya Keykubat Üniversitesi  
Prof. Dr. Özlem SADİ- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi  
Doç. Dr. Abdullah SELVİTOPU- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi  
Doç. Dr. Cihad ŞENTÜRK- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi  
Doç. Dr. Cihat ABDİOĞLU- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi  
Doç. Dr. Enes GÖK- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi  
Doç. Dr. Fuad BAKİOĞLU- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi  
Doç. Dr. Gonca HARMAN- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi  
Doç. Dr. Gülçin GÜVEN- Marmara Üniversitesi  
Doç. Dr. Gülçin ZEYBEK- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi  
Doç. Dr. Gülşah METE- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi  
Doç. Dr. Halil Erdem ÇOCUK- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi  
Doç. Dr. Hülya ERCAN- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi  
Doç. Dr. Kasım KARATAŞ- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi  
Doç. Dr. Mesut ÖZTÜRK- Bayburt Üniversitesi  
Doç. Dr. Miray DAĞYAR-Akdeniz Üniversitesi  
Doç. Dr. Mustafa ÇEVİK- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi  
Doç. Dr. Nedim ÖZDEMİR- Ege Üniversitesi  
Doç. Dr. Nihal YILDIZ- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi  
Doç. Dr. Ömür ÇOBAN- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi  
Doç. Dr. Zeynep TEMİZ- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Aylin YAZICIOĞLU- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Büşra BAKİOĞLU- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Ceren ÇEVİK KANSU- Ondokuz Mayıs Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Elif YILMAZ- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Gökhan ŞENGÜN- Kırıkkale Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Murat İbrahim YAZAR- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Nadide YILMAZ- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Neslihan ÜNLÜOL ÜNAL- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Nurullah YAZICI- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Özay SOSLU- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Selva BAKKALOĞLU- Selçuk Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Selçuk TURAN- Bülent Ecevit Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Taşkın SOYSAL- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Yakup ÖZ- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Yusuf ERGEN- Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi  
Dr. Aziz TEKE- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi  
Dr. Deniz Gökçe ERBİL- Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi



İÇİNDEKİLER/ CONTENTS		Sayfa/ Page
İç Kapak/ Inside Cover		I
Jenerik / Generics Page		II
İçindekiler/ Contents		III
Editörden/ From the Editor		IV
<b>Makaleler/ Articles</b>		
1.	Covid-19 Salgın Sürecinde Okul Yöneticileri, Öğretmen ve Öğrencilerin Uzaktan Eğitime İlişkin Metaforik Algıları Distance Education Metaphorical Perceptions of School Managers, Teachers and Students in the Covid-19 Pandemic	93-102
2.	The Effect of Organisational Virtuousness on Ethical Climate and Psychological Well-Being Örgütsel Erdemliliğin Etik İklim ve Psikolojik İyi Oluşa Etkisi	103-116
3.	Eğitimin Dijital Boyutunda Öğrenme-Öğretme Araçları Learning-Teaching Tools in the Digital Dimension of Education	117-134
4.	Ortaokul Öğrencilerinin Umut Düzeylerini Arttırmaya Yönelik Bir Psikoeğitim Programının Etkililiğinin İncelenmesi Investigation of the Effectiveness of a Psycho-educational Program to Increase the Hope Levels of Secondary School Students	135-145
5.	Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Alan Gezisine Yönelik Görüşleri Opinions of Preschool Teacher Candidates on the Field Trip	146-157





## EDİTÖRDEN/ FROM EDITOR

**Prof. Dr. Münir OKTAY**  
**Dekan/ Dean**

Değerli okuyucu,

Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisinin (IJKER) yeni bir sayısı ile karşınızdayız.

Güzel bir ürün ortaya koyabilmek, sizlere daha iyi bir dergi sunabilmek için çabalyoruz. Katkı veren çok değerli yazarlarımıza, hakemlerimize ve derginin en az kusurla karşınıza çıkabilmesi için çaba gösteren ekip arkadaşlarıma en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Her zaman iki kere iki dört etmez diyebilmek, farklılıkları yakalayabilmek, yeni sayılarda yeni konularla karşınızda olabilmek umudu ve en derin saygılarımla.



Dear reader,

We are here with a new issue of the International Journal of Karamanoğlu Mehmetbey Educational Research (IJKER).

We are striving to produce a good product and to offer you a better journal. I would like to express my sincere thanks to our invaluable authors, referees, and my teammates who have made an effort to make the journal appear before you with the least amount of errors.

I hope to be able to say that two times two isn't always four, to catch the differences, to be able to meet you with new subjects in new issues, and with my deepest respects.







Araştırma Makalesi

**Covid-19 Salgın Sürecinde Okul Yöneticileri, Öğretmen ve Öğrencilerin Uzaktan Eğitime İlişkin Metaforik Algıları**

**Distance Education Metaphorical Perceptions of School Managers, Teachers and Students in the Covid-19 Pandemic**

Research Article

Asiye DURSUN\*<sup>1</sup> Esra ERTAN ERGİN<sup>2</sup>

Karamanoğlu Mehmetbey  
Uluslararası Eğitim  
Araştırmaları Dergisi

Aralık, 2022  
Cilt 4, Sayı 2  
Sayfalar: 93-102  
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

\* Sorumlu Yazar

**Makale Bilgileri**

Geliş : 06.09.2021  
Kabul : 29.01.2022

**Özet**

Bu çalışmada, okul içi paydaşların (okul yöneticileri, öğretmen ve öğrenciler) metafor analizi ile uzaktan eğitime yönelik algılarının ve yaşam doyumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, yaşları 14 ile 62 arasında değişen 105'i (%39.5)'i erkek, 161'i (%60.5) kadın toplam 266 katılımcı yer almıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ve metafor formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen nitel bulgulara göre, 266 kişiden toplam 212 metafor elde edilmiştir. Uzaktan eğitim sürecine ilişkin metaforlar "verimsizlik" "etkileşimsizlik", "yapay olma", "eksiklik", "eşitsizlik", "değişkenlik", "yoksunluk", "altyapı durumu", "farkındalık", "fırsat", "tamamlayıcılık", "koruyuculuk", "gelişim" olmak üzere 13 kategori altında toplanmaktadır. Bu bulgular ışığında uzaktan eğitim sürecine dair öneriler sunulmuştur.

**Anahtar kelimeler:** Covid-19 salgını, metafor, okul yöneticisi, öğrenci, öğretmen, uzaktan eğitim

**Abstract**

In this study, it is aimed to examine the perceptions and life satisfaction of stakeholders (school administrators, teachers and students) towards distance education with metaphor analysis. In the research, there are a total of 266 participants, 105 (39.5%) male, 161 (60.5%) female, aged between 14 and 62. In the study, personal information form and metaphor form prepared by the researchers were used as data collection tools. According to the qualitative findings obtained as a result of the research, a total of 232 metaphors were obtained from 266 participants. Then, all metaphors were handled together and divided into 13 categories. Here are the categories related to metaphors; "inefficiency", "non-interactivity", "artificiality", "deficiency", "inequality", "variability", "deficiency", "situation of infrastructure", "awareness", "opportunity", "complementarity", "protection", "development". In the light of these findings, suggestions about the distance education process are presented.

International Journal of  
Karamanoğlu Mehmetbey  
Educational Research

December, 2022  
Volume 4, No 2  
Pages: 93-102  
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

\* Corresponding author

**Article Info:**

Received : 06.09.2021  
Accepted : 29.01.2022

Covid-19, distance learning, metaphor, school administrator, student, teacher **Keywords**

<sup>1</sup> Milli Eğitim Bakanlığı, Eskişehir, [asiyedursun26@hotmail.com](mailto:asiyedursun26@hotmail.com)

<sup>2</sup> Milli Eğitim Bakanlığı, Eskişehir, [e.ertan09@gmail.com](mailto:e.ertan09@gmail.com)

## GİRİŞ

Uzaktan eğitim kavramının ülkemizdeki geçmişine bakıldığında; 1900'li yılların sonlarında ilk, orta ve yükseköğretim düzeylerinde uzaktan eğitimin fikir düzeyinde başladığı, 1950'li yıllara kadar fikir aşamasında devam ettiği görülmektedir. 1950'li yıllardan sonra uygulanmaya başlayan uzaktan eğitim 2000'li yıllara girmeden gelişim evresini tamamlayarak eğitimin bir parçası haline gelmiştir (Bozkurt, 2017: 114). Uzaktan eğitimin, eğitim sisteminin bir parçası olmasıyla birlikte yeni sorular ortaya çıkmıştır. Bunlardan biri uzaktan eğitimin etkililiği ile ilgilidir. İnternet ortamında gerçekleşen uzaktan eğitimin, yüz yüze eğitimden daha etkili olduğu ifade edilmekle birlikte (Şahin ve Tekdal, 2005: 11) basit bir öğrenme olduğu ve öğrenmelerin temel düzeyde kaldığı belirtilmekte, sınıf ortamında bilgi işlemenin önemli bileşenlerinden öğrenen-öğreten etkileşimi olmaması (Karpenko, 2008: 45) yönüyle de eleştirilmektedir. Uzaktan eğitim, 2020 yılı başlarında Türkiye'de etkisini göstermeye başlayan Covid-19 salgınında ile birlikte yaygınlaşmaya ve yoğun biçimde gündeme gelmeye başlamıştır.

Covid-19 salgınında bulaşıcılığı önlemek için sosyal mesafe oluşturmaya dair gerçekleştirilen düzenlemelerden biri de, eğitimi uzaktan eğitim ortamında yürütmektir. Uzaktan eğitim virüs yayılımını yoğun yaşayan tüm ülkelerde kabul görmüş ve eğitim konusunda en fazla tercih edilen kanal olmuştur (Telli-Yamamoto ve Altun, 2020: 33). Bu açıdan Covid-19 salgını için alınan en önemli önlemlerden biri de uzaktan eğitime geçiş sürecidir. Türkiye'de yüz yüze eğitime 16 Mart 2020 tarihinde ara verilmiş ve 23 Mart 2020 tarihinden itibaren uzaktan eğitim süreci başlamıştır. Bu süreçte öğretmen ile öğrenci etkileşimleri, iletişimi ve öğretmenlerin ders işleme yöntemlerinin de değiştiği görülmektedir (Kırmızıgül, 2020: 283). Bu süreçle birlikte, erişim sorunları, sınavların ertelenmesi, dezavantajlı bölgelerde bulunan öğrencilerin okuldaki olanaklardan mahrum kalması, uzaktan eğitimin veya evde eğitimin ebeveynlere yük getirmesi, çocukların ve gençlerin sosyal etkileşimini azaltması (Chang ve Yano, 2020) gibi farklı sorunların da açığa çıktığı görülmektedir. Teknolojik hazırlık, içerik hazırlığı, pedagojik hazırlık ile izleme ve değerlendirme hazırlığı yapılarak yaşanan eşitsizlik ve sorunların ortadan kaldırılması amaçlanmaktadır (UNESCO, 2020). Buna rağmen ülkemizde de her kademede, uzaktan eğitim uygulamalarının nitelik ve nicelik olarak geliştirilmesine; alt yapının oluşturulmasına, ders içeriklerinin hazırlanmasına ve etkili sunum tekniklerine ihtiyaç olduğu ifade edilmektedir (Can, 2020: 42). Uzaktan eğitime ilişkin sıkıntıların; alt yapı sorunları, eğitimin yüz yüze olmaması, imkansızlık, salgının getirdiği duygudurum ve sınav kaygısı şeklinde ifade edilmekte ve buna çözüm olarak uzaktan eğitimin alt yapısının geliştirilmesi, sınav yerine ödev verilmesi ve hızlandırılmış sistemin uygulanmasının önerildiği görülmektedir (Kürtüncü ve Kurt, 2020: 66). Bir diğer araştırmada "Web tabanlı eğitim, yüz yüze eğitime kadar etkilidir." maddesine 652 öğrenciden 339'nun "kesinlikle katılmıyorum", 211'nin "katılmıyorum", 15'inin ise "kesinlikle katılıyorum" seçeneğini işaretlemesi de (Keskin ve Özer-Kaya, 2020: 66) uzaktan eğitim yerine yüz yüze eğitimi tercih ettiklerinin göstergesidir. Benzer şekilde hem ilkökul öğrencileri ve ebeveynleri hem de sınıf öğretmenlerinin, okulda etkileşim kurup dönüt alınabildiği için öğrenmenin daha iyi olduğunu düşündükleri, bu nedenle okulda yüz yüze eğitimi tercih ettiklerini gösteren bulgulardan biri olmuştur (Yurtbakan ve Akyıldız, 2020: 951). Öğretmenlerle gerçekleştirilen bir diğer araştırma sonucunda uzaktan eğitimin hem olumlu hem olumsuz yanları olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenler, internet bağlantısı, öğrencilerle iletişim kurma, derslere katılım oranının az olması ve okul yönetiminin baskısına maruz kalma gibi problemlere sahip olduklarını ifade etmekte birlikte, teknoloji kullanımlarının ve mesleki gelişimlerinin olumlu etkilendiğini ve kendilerini geliştirme fırsatı yakaladıklarını ifade etmiştir (Bakioğlu ve Çevik, 2020: 111). Ayrıca ilkökul öğrencileri uzaktan eğitim sürecinde bir sorun yaşamadıklarını ifade ederken, ebeveynleri ders süreleri kısa olduğu için öğretmenlerin dersi yüzeysel bir şekilde anlatmasının sorun olduğuna dikkat çekmiştir (Yurtbakan ve Akyıldız, 2020: 951). Sonuç olarak öğretmen, öğrenci ve velilerle uzaktan eğitimin değerlendirmesine yönelik çalışmalarda hem olumlu hem de olumsuz ifadeler olduğu görülmektedir. Bu açıdan okul paydaşlarının uzaktan eğitime yönelik algılarının incelenmesi önem kazanmaktadır.

Bireylerin algılarını öğrenmenin yollarından birisi de metaforlardır. Metaforlar, bireylerin kendi yaşamlarını anlamlandırma ve yapılandırmalarını kolaylaştıran güçlü zihinsel haritalama ve modelleme düzeneği olarak tanımlanmaktadır (Arslan ve Bayrakçı, 2006: 106). Çünkü bir resim içerisinde 1000 kelime barındırıyorsa bir metafor da 1000 resim barındırmakta; resim sadece statik bir imge sunarken metafor bir olgu hakkında düşünmek için zihinsel bir çerçeve sunmaktadır (Shuell, 1990). Uzaktan eğitime yönelik yapılan metafor çalışmalarına bakıldığında, sınıf öğretmen adaylarının metafor içerikleri ön plana çıkmaktadır. Uzaktan eğitime dair oluşturulan bu metaforlarının içeriğinde; eğitimin verimsiz, sıkıcı, etkileşimsiz, duygusuz olduğu, değersiz hissettirdiği, odaklanmanın zor olduğu ve derslerin uzun olmasından rahatsız olduğu görülmektedir (Kaleli-Yılmaz ve Güven, 2015: 312). Covid-19 salgınında ilkökul öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik metaforları ise kolaylaştırıcı, yaşam boyu öğrenme, öğretimsel hazırbulunmuşluk, yapılandırılmış öğrenme, topluluk hissi, özerklik, zaman ve mekandan bağımsızlık, içsel motivasyon ve erişebilirlik şeklinde olumlu kategoride; yalnızlık duygusu, yapaylık, sosyalleşme, dışsal motivasyon, izolasyon, iletişimsizlik, psikolojik uzaklık, kalite, eşitsizlik, anındalık ve duyuşsal yakınlık şeklinde olumsuz kategoride sınıflanmaktadır (Bozkurt, 2020: 1). Araştırmalara bakıldığında genellikle sınıf öğretmeni adaylarının ve ilkökul öğrencilerinin uzaktan eğitim algılarının incelendiği fakat ortaöğretim öğrenci ve öğretmenlerinin algılarının ele alınmadığı görülmektedir. Ayrıca benzer şekilde okul yöneticilerinin uzaktan eğitim algılarına dair bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bütün bu açıklamalar doğrultusunda salgın süreci ile yaşamın bir parçası haline gelen uzaktan eğitimin okulun paydaşları olan öğretmen, öğrenci ve okul yöneticileri tarafından nasıl algılandığının metaforlar aracılığıyla incelenmesinin önemli olduğu söylenebilir.

## Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada Covid-19 salgınında uzaktan eğitim sürecinin birer parçası olan okul yöneticileri, öğretmen ve öğrencilerin uzaktan eğitim algılarının metaforlar aracılığıyla araştırılması amaçlanmaktadır.

Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Katılımcıların oluşturdukları metaforlar nelerdir?
2. Katılımcıların oluşturdukları metaforlardan elde edilen kategoriler nelerdir?
3. Katılımcıların öğrenci, öğretmen ve okul yöneticisi olma durumuna göre oluşturdukları kategoriler nasıl sınıflanmaktadır?

## YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın yöntemi, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin toplanması ve analizine dair detaylar sunulmaktadır.

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgubilim) deseni kullanılmıştır. Bir olguya dair gerçekliği ortaya koymak ve bilgi üretmek amacıyla kullanılan desen (Creswell, 2018), bilinmesine rağmen derinlemesine bir bilgi ve algıya sahip olunmayan olgulara odaklanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

### Çalışma Grubu

Bu çalışmada örnekleme yöntemi olarak kolay örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, uzaktan eğitim sürecini yaşayan ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı tercih eden 62 (%23.3) yönetici, 80 (%30.1) öğretmen, 124 (%46.6) öğrenci oluşturmaktadır. 105'i (%39.5) erkek, 161'i (%60.5) kadın toplam 266 katılımcının yaşları 14 ile 64 arasında değişmektedir ve yaş ortalaması 28.45 olarak hesaplanmıştır. Araştırmaya katılanların 103'ü (%38.7) il merkezinde, 129'u(%48.5) ilçe merkezinde ve 34'ü (%12.8) köy/mahallede yaşamaktadır.

### Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu (KBF): Araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formunda, katılımcıların yaş ve cinsiyet gibi demografik özelliklerine yönelik sorular yer almaktadır.

Metafor Çalışma Formu: Araştırmacılar tarafından oluşturulan metafor çalışma formunda, çalışmanın nitel kısmına yönelik yarı yapılandırılmış bir form kullanılmıştır. 'Uzaktan eğitim benim için ..... gibidir/benzer; çünkü .....' şeklinde yer alan bir ifade oluşturularak katılımcıların boş olan yerleri doldurmaları istenmiştir. Katılımcıların belirtilen form üzerinde tamamladıkları bu cümleler, çalışmanın nitel kısımdaki veri kaynağını oluşturmuştur.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada yer alan katılımcılardan elde edilen veriler, çevrimiçi ortamda bilgilendirilmiş onam sonrasında gönüllü katılım şeklinde toplanmıştır. 2020 yılı Nisan ayı başında veri toplanmaya başlanmış ve bir ay içinde tamamlanmıştır. 18 yaş altında öğrenci katılımcılar için "velimin bilgisi ve izni dahilinde gönüllü katılıyorum." koşulunu sağlama şartı aranmıştır. Her bir uygulama ortalama 5 dakika sürmüştür.

Metafor analizinde aşağıdaki adımlar izlenmiştir (Saban, 2004):

- Kodlama ve Ayıklama: Araştırma katılımcılarının ürettikleri metaforlar alfabetik olarak sıralanmıştır. Uzaktan eğitim hakkında ifade edilen 320 metaforun uygun biçimde ve gerekçeli bir şekilde ifade edilip edilmediği kontrol edilmiştir. Araştırmada uygun olmayan ve aynı metaforun tekrar ettiği 54 form elenmiş ve toplam 266 form üzerinden araştırma yürütülmüştür.
- Örnek Metaforların Belirlenmesi: Araştırmada metaforları örnekleyen birer cümle belirlenmiştir. Metaforlar tekrar alfabetik sıraya göre listelenmiş ham veriler tekrar geçirilmiş, okul yöneticisi, öğretmen ve öğrenci kategorilerinde tekrar listelenmiş, her metaforun yanına cinsiyet, yaş bilgisi yazılmıştır. Ayrıca yöneticiler "OY", öğretmenler "ÖĞT", öğrenciler "ÖĞR" kısaltması kullanılarak sıralanmıştır. Ardından araştırma sürecinde kullanılmak üzere üç farklı kategoriye (yönetici, öğretmen ve öğrenci) barındıran ve 125 metafordan oluşan "örnek metafor listesi" hazırlanmıştır.
- Kategorilerin Belirlenmesi: Oluşturulan örnek metafor listesi baz alınarak her metaforun uzaktan eğitim sürecini nasıl kavramsallaştırdığına bakılmıştır. Bu metafor; konu, kaynak ve konu ile kaynak ilişkisi açısından analiz edilerek belli bir tema ile ilişkilendirilmiş ve toplam 13 farklı kavramsal kategori elde edilmiştir. Bu kategoriler "verimsizlik", "etkileşimsizlik", "yapay olma", "eksiklik", "eşitsizlik", "değişkenlik", "yoksunluk", "altyapı durumu", "farkındalık", "fırsat", "tamamlayıcılık", "koruyuculuk", "gelişim" şeklinde isimlendirilmiştir.
- Geçerlik ve Güvenirliğin Sağlanması: İç geçerliliği sağlamak için yeterli sayıda katılımcıya ulaşılmak gerekmektedir (Merriam ve Tisdell, 2015). Araştırmanın geçerliğini ve güvenirliliğini sağlamak için bu araştırmada da bazı önlemler alınmıştır. 320 katılımcıdan veri toplanarak veri çeşitliliğine ulaşılmaya çalışılmıştır. Ayrıca iç geçerliliği artırmak,



belirlenen temaları destekleyerek bulgularının inandırıcılığını artırmak amacıyla ilgili kategori ve temaların altında doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Nitel bulgular kodlanırken geçerlik ve güvenilirlik ilkeleri bağlamında araştırma sürecinin detaylı biçimde ifade edilmesi gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Yine, araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla iki araştırmacı birbirinden bağımsız şekilde veri kodlaması yapmıştır. Daha sonra araştırmacıların oluşturduğu kodlamalar bir araya getirilerek görüş birliğine varılan ve görüş birliğine varılamayan kodlar belirlenmiştir. Ardından kodlayıcılar arası güvenilirlik oranı % 90 olarak hesaplanmıştır. Bu oranın % 70'ten düşük olmaması gerektiği bilinmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Elde edilen kategoriler hakkında araştırmacılar haricinde ilgili alandan bir uzman görüşü alınmıştır.

- Yüzde ve Frekansların Hesaplanması: Katılımcıların ve metaforların frekans ve yüzdelik bilgilerini elde etmek üzere veriler SPSS 22.0 paket programına aktarılarak gerekli analizler gerçekleştirilmiştir.

## BULGULAR

Bu bölümde, yönetici, öğretmen ve öğrencilerin uzaktan eğitime dair oluşturdukları metafor verilerine ait bulgular yer almaktadır.

### Katılımcıların Geliştirmiş Oldukları Metaforlara İlişkin Bulgular

Araştırmada elde edilen bulgulara sırasıyla yer verilmiştir. İlk olarak katılımcıların geliştirmiş oldukları metaforlar yönetici, öğretmen ve öğrenci şeklinde üç kategoriye ayrılmıştır. Ardından tüm metaforlar birlikte ele alınmış ve 13 kategoriye ayrılmıştır. Metaforlara ilişkin kategoriler; “verimsizlik” “etkileşimsizlik”, “yapay olma”, “eksiklik”, “eşitsizlik”, “değişkenlik”, “yoksunluk”, “altyapı durumu”, “farkındalık”, “fırsat”, “tamamlayıcılık”, “koruyuculuk”, “gelişim” şeklindedir.

Katılımcıların “yönetici, öğretmen ve öğrenci” olarak geliştirmiş oldukları metaforların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.**

*Katılımcıların Uzaktan Eğitim Sürecine İlişkin Metaforlarının Frekans ve Yüzde Dağılımı*

Yönetici	F	Öğretmen	F	Öğrenci	F
Tiyatroyu radyoda dinlemek	1	Ham bir meyve	1	Astronot	1
Kar dondurma	1	Ağaç ve dalları	1	Açığı kapatmak	1
Yemek yiyenleri seyretmek	1	Dalga	1	Akvaryumun içindeki balık	1
Messenger da chat yapmak	2	Can Simidi	1	Bulutsuz bir gökyüzü	1
Komadaki hasta	1	Saksı	1	Faydası olmayan bir kitap	1
Alternatif	1	Aynaya/duvara ders anlatma	8	Tamamlanmamış inşaat	1
Bilgi aktarmak	2	Taşıma su ile değirmen döndürme	1	Yıldız	1
Mektup	1	Saklambaç	1	Yapraksız ağaç	1
Yeni bir fırsat	1	Radio yayını	1	Oyuncağı elinden alınmış çocuk	1
Küçük bir dağ	1	Uçurum	1	Verimsiz toprak/tarla	5
Bal yapmayan arı	1	Zor zaman	1	Örümcek ağı	1
Hayal	1	Sentez	1	Hapishane/kafes	3
Yüz yüze eğitimin yardımcısı	1	Huzur	1	Boşluk/uzay	7
Şelale	1	Tuzsuz/kokusuz bir yemek	4	Hüzün/Hüsrân	2
Araç	1	Antik bir kitabe	1	Teleskop veya dürbün	1
Buza yazı yazmak	1	Taş	1	Sorumluluk	1
Sepeleyen yağmur	1	Haber spikeri	1	Deprem	1
Bilgisayar oyunu	1	Eziyet	2	Kibrit	1
Tuzsuz yemek	2	Güdümlü füze	1	Pazardaki meyve	1
Verimsiz meyve	1	Telefonla konuşmak	1	Kollu terazi/terazi	1
Futbol maçı izlemek	1	Çıkamaz sokak	1	Matematik sorusu	1
Eğitimi diri tutmak	1	Yıldız	1	Uzakta olan sevdiğim	1
Teknoloji	2	Home ofis	2	Maske	3
Özel ders	1	Yeni bir ülke gezisi	1	Giyilmesi gereken küçük ayakkabı	1
Avuntu	1	Soğuk çay	1	Sanal gerçeklik gözlüğü	1
Uzaktaki sevdiğin kişi ile telefonla iletişim kurma	1	Tedavi/tedavi süreci	2	Uçan bir kelebek	1
Cam fanus	1	Teknolojik bir şans	1	Karınca	1
Çimende kayak yapmak	1	Hayali bir sistem	1	Bilgisayar oyunu	1
Zamanı kurtarmak	1	Yapma çiçek	2	Çöp	1
Eksik bulmaca	2	Yarış atı	1	Home Office	1
Arapsaçı	1	El değmeyen eliş ürünleri	1	Kağıdın üstüne taş koymak	1
Sanal dünya	1	Araba	1	Boş ders	3
Televizyon	1	Nefes	1	İlaç/ilaç muadili	2
Özgürce ders işlemek	1	Simülasyon	1	Koca bir engel/zorluk	4
Jeneratör	1	Mektup	1	Boşa kürek çekmek	1
Polyannacılık	1	Karabasan	1	Çözülemez bir çelişki	1
Okulda eğitim	1	Çay kaşığıyla bir şişeye su doldurmak	1	Kendini geliştirme	1
Koala beslenmek	1	Güneş	1	Gayret/çaba	2
Suya yazı yazmak	1	Bir cam fanusun içinde olmak	1	Video/tv izlemek	5
Kanatsız uçmak	1	Havanda su dövmek	1	Ayırım	1
Olta atıp balığı beklemek	1	Hastalık	1	Kısa bir özet	1
Kablosuz internet	1	Yapay zeka	1	Ördek	1
%50 verim düşüklüğü	1	Robot	1	Spor yapmak/koşu	2
Boş bir çerçeve	1	Çorbanın tuzu/limonu	1	Su	1
Similatör	1	Ruhsuz bir beden	1	Dershane/ders	2
Bukalemun	1	Perde	1	Çiçek açmayan bir bitki	1
Parkur	1	Gurbetçilik	1	Sisli bir havada açılan araba farları	1
Kuşburnu	1	Film	1	İyi bir restoranda yemek yemek	1
Matbaanın icadı	1	Kafesteki kuşu sevmek	1	Tarihi geçmiş paketli gıda	1
Çaresizliğin çaresi	1	Kaplumbağa	1	Teknoloji	1
Acil Servis	1	Karınca	1	Duvara bir şeyler anlatmak	2
Anlamsız ve içi boş bir eğitim	1	Kaplumbağa ile Tavşan yarışı	1	Bir telefonun en yeni modeli	1
Stand-up gösterimi	1	İnternet	1	Devekuşu	1
Fırsat eşitsizliği	1	Engelli bir yaşam	1	Kaptansız bir gemi	1
İletişim	1	Doğal bir afet sürecine uyum	1	Suyu olmayan deniz	1
Mesafeli eğitim	1	Tek kanatlı bir kuş	1	Yırtık ayakkabı	1
Kavanozdan zeytine bakıp yiyememek	1	Sadece sesli sinema	1	Şans/şans oyunu	2
		İnsan	1	Dönme dolap	1
		Meyvesiz ağaç	1	Gelecek	1
		Kollu terazi/terazi	1	Çöl	1
		Bilgisayar oyunu	2	Ping	1
		Sulanmamış fidan	1	Zaman kaybı	2



		Akıntıya karşı kürek çekmek	1	Şekersiz tatlı	1
		Boş sahneye karşı tiyatro	1	Yüz yüze eğitim	1
		Uzay çağı filmi	1	Faydasız girişim	1
				İçerikli dolmayan boş şişe	1
				Gelişigüzel/ mış gibi bir sistem	2
				Sıfır rakamı	1
				Eksik malzeme ile kek yapmak	1
				Bal yapmayan arı	1
				Kova	1
				Kan Kanseri	1
				Adaletsizlik	1
				Duygusuz eğitim	2
				Bozuk saat	1
				Göl	1
				Kırık bir kayıkla denize açılmak	1
				Köprü	2
				Alternatif	1
				Rüya	1
				İnternet	1
				Çember	1
				Soğuk havadaki güneş	1
				Gerekli bir besin ögesi	1
				Parçası eksik bir puzzle	1
				Bukalemun	1
				Ayaksız çorap	1
				İçerikli boş ceviz	1
				Kalorifer	1
				Yuvasız kuş	1
Toplam	62	Toplam	80	Toplam	124

Tablo 1 incelendiğinde 266 katılımcının uzaktan eğitim sürecine ilişkin 212 farklı metafor oluşturdukları görülmektedir. Metaforların frekanslarına bakıldığında en fazla aynaya/duvara ders anlatma (n:8) ve boşluk/uzay (n:7), verimsiz bir toprak/tarla(n:5), video/tv izlemek (n:5) metaforu olduğu görülmektedir. İlgili metaforlar ve metaforlara yüklenen anlamlardan birkaç örnek şu şekildedir:

“Boşluğa benzettim çünkü öğretmenler ne kadar çabalasa da yüz yüze eğitim gibi verimli olmuyor ve bir şeyler anlamak çok zor hale geliyor” (Kız, 14, Öğrenci)

“Duvara ders anlatmak gibi. Öğrencilerden bir dönüt almak çok zor, ordalar ama mevcut değiller.” (Kadın, 37, Öğretmen)

“Verimsiz bir toprağa benzettim çünkü verimsiz bir toprak nasıl ki ekin vermezse eğitimden geri kalmış bir öğrenci de çiçek açamaz, çiçek açamazsa da ülkeye faydası olmaz.” (Kız 16, Öğrenci)

“Video izlemeye benzetiyorum hiç canlı odak kuramıyorum.” (Erkek 17, Öğrenci)

### Metaforlardan Oluşturulan Kategorilere İlişkin Bulgular

Katılımcıların oluşturdukları metaforların “verimsizlik” “etkileşimsizlik”, “yapay olma”, “eksiklik”, “eşitsizlik”, “değişkenlik”, “yoksunluk”, “altyapı durumu”, “farkındalık”, “fırsat”, “tamamlayıcılık”, “koruyuculuk”, “gelişim” kategorisine ait geliştirmiş oldukları metaforlar ve katılımcıların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 2’ de verilmiştir.

**Tablo 2.**

*Katılımcıların Uzaktan Eğitim Sürecine İlişkin Oluşturdukları Metafor Kategorileri*

Kategori	Metafor Adları	Katılımcı		Metafor	
		f	%	F	%
<b>Verimsizlik</b>	Kar dondurma (n:1), Mesenger da chat yapma (n:2), Tuzsuz yemek (n:1), Verimsiz meyve (n:1), Avuntu (n:1), Polyannacılık(n:1), Tamamlanmamış inşaat (n:1), Bilgi aktarmak (n:1), Zaman kaybı (n:1), Verimsiz tarla/toprak (n:5), Boşluk/uzay (n:5), Matematik sorusu (n:1), Çöp (n:1), Kağıdın üstüne taş koymak (n:1), Boş ders (n:2), Koca bir engel/zorluk (n:2), Boşa kürek çekmek (n:1), Tarihi geçmiş paketli gıda (n:1), Video/tv izlemek (n:1), Dönme dolap (n:1), Göl (n:1), Kırık bir kayıkla denize açılmak (n:1), Gelişigüzel/ mış gibi bir sistem (n:1), Bal yapmayan arı (n:1), Kaptansız bir gemi (n:1), Sıfır rakamı (n:1), Bozuk saat (n:1), İçerikli dolmayan boş şişe (n:1), Rüya (n:1), Spor yapmak/Koşu (n:1), Ayaksız çorap (n:1), İçerikli boş ceviz (n:1), Soğuk havadaki güneş (n:1), El değmeyen eliş ürünleri (n:1), Duvara bir şeyler anlatma (n:1), Eziyet (n:1), Akıntıya karşı kürek çekmek (n:1), Yapırsız ağaç (n:1), Kablosuz internet (n:1), Yarış atı (n:1)	51	19.92	41	17.67
<b>Etkileşimsizlik</b>	Tiyatro radyo dinlemek (n:1), Bilgi aktarmak (n:1), Mektup (n:1), Futbol maçı izlemek (n:1), Televizyon(n:1), Similatör(n:1),Anlamsız ve içerikli boş bir eğitim (n:1), Stand-up gösterimi (n:1), Mesafeli eğitim (n:1), Aynaya/duvara ders anlatma (n:8), Saklambaç(n:1), Zor zaman(n:1), Haber spikeri(n:1), Hayali bir sistem (n:1), Karabasan(n:1), Çay kaşığıyla bir şişeye su doldurmak (n:1), Bir cam fanusun içinde olmak (n:1),Perde (n:1), Tuzsuz yemek (n:1), Engelli bir yaşam (n:1), Boş sahneye karşı tiyatro (n:1), Tek kanatlı bir kuş (n:1), Sadece sesli sinema (n:1), Kafesteki kuşu sevmek (n:1), Güneş (n:1), Cam fanus (n:1).	33	12.40	26	11.21
<b>Yapay olma</b>	Bilgisayar oyunu (n:1), Yapay zeka (n:1), Robot (n:1), Film (n:1), Yapma çiçek (n:1), Zamani kurtarmak (n:1).	6	2.25	6	2.59
<b>Eksiklik</b>	Bal yapmayan arı (n:1), Çimende kayak yapmak (n:1), Suyu yazı yazmak (n:1), Kanatsız uçmak (n:1),Boş bir çerçeve (n:1), Acil Servis (n:1), İletişim (n:1), Bulutsuz bir gökyüzü (n:1), Faydası olmayan bir kitap (n:1),Yıldız (n:1), Giyilmesi gereken küçük ayakkabı (n:1), Karınca (n:1), Video/tv izlemek (n:1), Yırtık ayakkabı (n:1), Eksik malzeme ile kek yapmak (n:1), Koca bir engel/zorluk (n:2), Gayret/çaba (n:1), Çiçek açmayan bir bitki(n:1), Zaman kaybı (n:1), Ham bir meyve (n:1), Kısa bir özet (n:1), Tuzsuz/kokusuz bir yemek (n:4), Telefonla konuşmak (n:1), Soğuk çay (n:1), Meyvesiz ağaç (n:1), Sulanmamış fidan (n:1), Uzay çağı filmi (n:1), Çıkmaz sokak (n:1), Parçası eksik bir puzzle (n:1), Yuvasız kuş (n:1), Şekersiz tatlı (n:1), Ruhsuz bir beden (n:1).	36	13.16	32	13.79
		Katılımcı		Metafor	



Kategori	Metafor Adları	f	%	F	%
Eşitsizlik	Buza yazı yazmak (n:1), Maske (n:1), Parkur (n:1), Fırsat eşitsizliği (n:1), İyi bir restoranda yemek yemek(n:1). Duvara bir şeyler anlatma (n:1), Bir telefonun en yeni modeli (n:1), Adaletsizlik (n:1), Ayırım (n:1), Şans/şans oyunu (n:1), Köprü (n:1), Taşıma su ile değirmen döndürme (n:1). Kollu terazi/terazi (n:2), Kalorifer (n:1), Uçurum(n:1), Antik bir kitabe (n:1). Kaplumbağa ile Tavşan yarışı (n:1), Bilgisayar oyunu (n:1), Köprü (n:1), Devekuşu (n:1), Havanda su dövmek (n:1).	22	8.27	21	9.05
Yoksunluk	Yemek yiyenleri seyretmek (n:1), Sanal dünya (n:1), Kavanozdan zeytine bakıp yiyememek (n:1), Hapishane/kafes (n:3), Uzay/boşluk (n:1) Hüzün/Hüsran(n:1). Uzakta olan sevdiklerim (n:1), Video/tv izlemek (n:2), Suyu olmayan deniz (n:1), Duygusuz eğitim (n:2), Yapma çiçek (n:1), Saksı (n:1), Gurbetçilik (n:1) Çember (n:1), Akvaryumun içindeki balık (n:1).	19	7.14	14	6.46
Değişkenlik	Bilgisayar oyunu (n:2), Teknoloji (n:1), Arapsaçı (n:1), Bukalemun (n:2). Deprem (n:1), İlaç/ilaç muadili (n:1), Çözülemez bir çelişki (n:1), Uçan bir kelebek (n:1), Gelecek (n:1), Taş (n:1), Karınca (n:1), Hastalık (n:1), Doğal bir afet sürecine uyum (n:1), İnsan (n:1), Kibrit (n:1).	17	6.39	15	6.46
Altyapı durumu	Teknoloji(n:1), Çaresizliğin çaresi (n:1), "Ping"(n:1), Faydasız girişim(n:1), Radyo yayını (n:1), Eziyet(n:1), Kaplumbağa(n:1), İnternet(n:1), Gelişigüzel/ mış gibi bir sistem(n:1).	9	3.38	9	3.88
Farkındalık	Küçük bir dağ (n:1), Olta atıp balığı beklemek (n:1), %50 verim düşüklüğü (n:1), Kuşburnu (n:1), Matbaanın icadı (n:1), Boş ders (n:1), Çöl (n:1). Kova (n:1), Kan Kanseri (n:1), İnternet(n:1), Hüzün/Hüsran (n:1), Su (n:1), Pazardaki meyve (n:1).	13	4.89	13	5.60
Fırsat	Komadaki hasta (n:1), Yeni bir fırsat (n:1), Şelale (n:1), Araç (n:1), Alternatif (n:2), Sepeleyen yağmur( n:1), Jeneratör (n:1), Koala beslenmek (n:1), Teknoloji (n:1), Uzaktaki sevdiğin kişi ile telefonla iletişim kurma(n:1). Özgürce ders işlemek (n:1), Ağrı kapatmak (n:1), Örümcek ağı(n:1), Uzay/boşluk (n:1), Teleskop veya dürbün (n:1), Home Office (n:1). Ördek (n:1), Dershane/ders (n:2), Yüz yüze eğitim (n:1), Sisli bir havada açılan araba farları (n:1), Sanal gerçeklik gözlüğü (n:1), İlaç/ilaç muadili(n:1). Gerekli bir besin ögesi (n:1), Ağaç ve dalları (n:1), Can Simidi(n:1), Astronot (n:1). Huzur (n:1), Gülümlü füze (n:1), Yıldız (n:1), Home ofis (n:2), Araba (n:1), Nefes (n:1), Mektup (n:1), Sentez (n:1), Simülasyon (n:1), Yeni bir ülke gezisi (n:1).	39	14.28	36	15.52
Tamamlayıcılık	Hayal(n:1), Yüz yüze eğitimin yardımcıları (n:1), Özel ders (n:1), Teknolojik bir şans(n:1), Eksik bulmaca (n:2) Çorbanın tuzu/limonu (n:1), Eğitimi diri tutmak (n:1), Okulda eğitim (n:1)	9	3.38	8	3.45
Koruyuculuk	Oyuncağı elinden alınmış çocuk (n:1), Maske (n:2), Spor yapmak/koşu (n:1), Tedavi/ tedavi süreci(n:2)	6	2.25	4	1.72
Gelişim	Dalga (n:1), Sorumluluk(n:1), Gayret/çaba(n:1), Video/tv izlemek(n:1), Şans/şans oyunu(n:1), Kendini geliştirme (n:1).	6	2.25	6	2.59
<b>Toplam</b>		<b>266</b>	<b>100</b>	<b>231</b>	<b>100</b>

Tablo 2 incelendiğinde 266 katılımcı ve 231 metafor olduğu görülmektedir. Tablo 1’de 212 metafor elde edilmesine rağmen Tablo 2’de bu sayının 231 olması, aynı isimdeki metaforların birbirinden farklı kategori altında yer alarak tekrarlanmasından kaynaklanmaktadır. Verimsizlik kategorisinde 51 katılımcının, 41 farklı metafor oluşturdukları görülmektedir. İlgili metaforlar ve metaforlara yüklenen anlamlardan birkaç örnek şu şekildedir:

*“Matematik sorusuna benzetiyorum. Çünkü anlamıyorum ben ekrana ekran bana bakıyor” (Erkek, 17, Öğrenci)*

*“Eziyete benzetiyorum. Çünkü hiçbir işe yaramıyor ve boşuna teknolojik aletlerin karşısında oturuyoruz.” (Kadın, 36, Öğretmen)*

*“Polyannacılığa benzetiyorum. Çünkü çocuklara yüzde 1 bile faydası olmadığını düşünüyorum ama her şey mükemmelmiş gibi kendimizi kandırıyoruz.” (Erkek, 40, Yönetici).*

Etkileşimsizlik kategorisinde 33 katılımcının, 26 farklı metafor oluşturdukları görülmektedir. Öğretmen ve yöneticiler bu kategoride farklı metaforlar oluşturmasına rağmen öğrencilerin ilgili kategori altında metafor oluşturmadıkları görülmektedir. İlgili metaforlar ve metaforlara yüklenen anlamlardan birkaç örnek şu şekildedir:

*“Tiyatro eserini radyodan dinlemeye benzettim. Çünkü yeterli düzeyde etkileşim yok.” (Erkek, 45, Yönetici).*

*“Saklambaca benzettim çünkü öğrenciler görünmez oluyorlar, öğretmenler onları bulmaya çalışıyorlar.” (Kadın, 31, Öğretmen)*

*“Hayali bir sisteme benzetiyorum. Öğrencilerin gözün içine bakıp aynı havayı solumak gerekir.” (Erkek, 33, Öğretmen).*

Yapay olma kategorisinde 6 katılımcının, 6 farklı metafor oluşturdukları görülmektedir. Bu 6 katılımcının da öğretmen olması dikkat çekmektedir. İlgili metaforlar ve metaforlara yüklenen anlamlardan birkaç örnek şu şekildedir:

*“Yapay zekaya benzetiyorum. Çünkü kendimi bazen insan değil de robot gibi hissediyorum. Her şey gerçek değil gibi geliyor.” (Kadın, 37, Öğretmen).*

*“Yapma çiçek gibi görüntüde var ancak kokusu ve ruhu yok.” (Kadın, 35, Öğretmen).*

Eksiklik kategorisinde 36 katılımcının, 32 farklı metafor oluşturdukları görülmektedir. İlgili metaforlar ve metaforlara yüklenen anlamlardan birkaç örnek şu şekildedir:

*“Sulanmamış fidana çünkü ağaç olabilecek fidanların güneş ışıkları da olsa sulanmadığı sürece büyüyüp dallanamaz. Çocukların da güneş ışıkları var ama suları eksik.” (Kadın, 28, Öğretmen).*

*“Kanatsız uçmaya benzetiyorum. Çünkü eksik parçaları var.” (Erkek, 50, Yönetici)*

*“Zorlu bir yolculuğa benzettim çünkü çoğu konu tam anlamıyla öğrenilemiyor.” (Kız, 14, Öğrenci).*



Yoksunluk kategorisinde 19 katılımcının, 14 farklı metafor oluşturdukları görülmektedir. İlgili metaforlar ve metaforlara yüklenen anlamlardan birkaç örnek şu şekildedir:

*“yemek yiyenleri seyretmeye benzetiyorum. Görüyorsunuz ama yemeğin lezzetini alamıyorsunuz.” (Erkek, 54, Yönetici).*

*“Uzaya benzetiyorum. Uzay dünyaya çok uzak ve bizde okullardan çok uzakta kalmak zorunda kaldık okulumuzu özledik” (Kız, 15, Öğrenci)*

*“Gurbetçiliğe benzetiyorum. İlişkilerde İletişimdesinizdir ama samimiyet ve sıcaklık kafi gelmez ve özlem duyarsınız yan yana olmaya.” (Kadın, 34, Öğretmen).*

Eşitsizlik kategorisinde 22 katılımcının, 21 farklı metafor oluşturdukları görülmektedir. İlgili metaforlar ve metaforlara yüklenen anlamlardan birkaç örnek şu şekildedir:

*“İyi bir restoranda yemek yemeye benzetiyorum. Herkes katılamıyor sadece imkanı olanlar girebiliyor yani çoğu insan eğitimden mahrum kalıyor.” (Erkek, 15, Öğrenci).*

*“Parkur. Hem Teknolojiye direnen, hem de etkin kullanan bireyler için yarışa dönüştü. Zamanı etkin kullanma materyal üretme gibi konular kimisi için kaliteli eğitimi artırma, kimileri için de külfete dönüştü (Kadın, 36, Yönetici)*

*“Teraziye benzettim çünkü iyi ayrı öğrenci grubu var imkanı olan öğrenciler internete düzenli girip bilgi birikimleri diğer öğrencilerden fazla olacağı için her zaman ağır basar.” (Kadın, 30, Öğretmen)*

Değişkenlik kategorisinde 17 katılımcının, 15 farklı metafor oluşturdukları görülmektedir. İlgili metaforlar ve metaforlara yüklenen anlamlardan birkaç örnek şu şekildedir:

*“Uçan bir kelebeğe benzetiyorum. Çünkü sonunda nereye konacağı belli değil.” (Erkek, 16, Öğrenci).*

*“Karınca gibi çünkü belirsiz yavaş yavaş şekillenen ve geliştirilen bir uygulama.” (Erkek, 37, Öğretmen)*

*“Arapsaçına benzetiyorum. Süreç içerisinde çok fazla karar değişikliği yapıldı. İdareci olarak bizler bile bocaladık. Çocuklarımız da ciddi bir çıkmazın içine girdiler.” (Erkek, 50, Yönetici)*

Altyapı durumu kategorisinde 9 katılımcının, 9 farklı metafor oluşturdukları görülmektedir. İlgili metaforlar ve metaforlara yüklenen anlamlardan birkaç örnek şu şekildedir:

*“Ping'e benzettim çünkü yüz yüze eğitimi LAN bağlantısına benzetirseniz ve uzaktan eğitimi kendi internetinizle aldığımız gecikmeye benzetirsek, LAN bağlantısındaki gibi kaliteli ve hiç bir sıkıntısı olmaz yüz yüze eğitimin duygusuyla kafamıza işlenir bilgiler ama uzaktan eğitimde bilgiye bir şekilde ulaştığınız da her türlü bir eksiklik, bıkkınlık ve gecikme ile karşılaşabilirsiniz. (Erkek, 17, Öğrenci).*

*“Eziyet gibiydi. Alt yapı çok yetersiz. Donanım eksikliği çok fazla..” (Erkek, 46, Öğretmen)*

*“Çaresizliğin çaresi gibidir. Teknolojik sıkıntılar içinde bir yere varmak, ulaşmak gayreti için yaşanan zorluklar..” (Erkek, 58, Yönetici)*

Farkındalık kategorisinde 13 katılımcının, 13 farklı metafor oluşturdukları görülmektedir. İlgili metaforlar ve metaforlara yüklenen anlamlardan birkaç örnek şu şekildedir:

*“Kovaya benzetiyorum. Ne doldurursan onu alırsın” (Erkek, 18, Öğrenci).*

*“Küçük bir dağa benzettim çünkü onu aşmadan yeni hedefler belirleyemem.” (Kadın, 32, Yönetici)*

Fırsat kategorisinde 39 katılımcının, 36 farklı metafor oluşturdukları görülmektedir. İlgili metaforlar ve metaforlara yüklenen anlamlardan birkaç örnek şu şekildedir:

*“Özgürce ders işlemeye benzetiyorum. Zaman ve mekan zorunluluğu olmadığı için ve istediğimiz teknolojik yöntemle ders işlemeyi mümkün kıldığı için” (Erkek, 31, Yönetici).*

*“Home ofise benzettim çünkü evden çalışarak birçok işimizi kolaylıkla halledebiliyoruz.” (Kız, 15, Öğrenci)*

*“Can simidine benzetirim. Çalışan, okumak isteyen, okula gidemeyen, ayrıca bu süreçte evlerinden çıkamayan binlerce insan için kıymetli olduğunu düşünüyorum. (Kadın, 39, Öğretmen)*

Tamamlayıcılık kategorisinde 9 katılımcının, 8 farklı metafor oluşturdukları görülmektedir. İlgili metaforlar ve metaforlara yüklenen anlamlardan birkaç örnek şu şekildedir:

*“Eksik bulmacaya benzetiyorum. Oluşabilecek bilgi eksikliğini tamamlamaktadır” (Erkek, 56, Yönetici).*

*“Çorbanın tuzuna limonuna benzetiyorum. Çünkü tamamlar..(Erkek, 39, Öğretmen)*

Koruyuculuk kategorisinde 6 katılımcının, 4 farklı metafor oluşturdukları görülmektedir. Kategorideki metaforların öğrenciler tarafından oluşturduğu görülmektedir. İlgili metaforlar ve metaforlara yüklenen anlamlardan birkaç örnek şu şekildedir:

*“Oyuncağı elinden alınmış çocuğa benzetiyorum şuan. Okula gitmemiz zararlı o yüzden uzaktan devam ediyoruz. Uzaktan devam etmek bizim için en sağlıklı” (Kız, 17, Öğrenci).*



Gelişim kategorisinde 6 katılımcının, 6 farklı metafor oluşturdukları görülmektedir. İlgili metaforlar ve metaforlara yüklenen anlamlardan birkaç örnek şu şekildedir:

*"Kendini geliştirmeye benzetiyorum, kendimi bu dönemde çok geliştirdim." (Kız, 17, Öğrenci).*

*"Şansa benzetiyorum, bütün alttan derslerimden geçtim ve derslerimi başarılı şekilde verdim." (Kız, 17, Öğrenci).*

*"Dalgaya benzetiyorum. Dalganın şiddeti ne olursa olsun üzerinde sörf yapabilecek kadar güçlüyüm." (Kadın, 39, Öğretmen)*

### Katılımcıların Okul Yöneticisi, Öğretmen ve Öğrenci Olarak Oluşturulan Kategorilere İlişkin Bulgular

Katılımcıların oluşturdukları metaforlardan elde edilen kategorilerin okul yöneticisi, öğretmen ve öğrenci olma durumuna göre frekans ve yüzde dağılımı ve metafor ürettikleri kategori sayısı Tablo 3' de verilmiştir.

**Tablo 3.**

*Katılımcıların Okul Yöneticisi, Öğretmen ve Öğrenci Olarak Oluşturdukları Metafor Kategorileri*

Paydaş	Kategori	Toplam Metafor	
		f (%)	Kategori sayısı
Okul yöneticisi	Verimsizlik (n:11), Etkileşimsizlik (n:10), Yoksunluk (n:3), Fırsat (n:12), Farkındalık (n:5), Tamamlayıcılık (n:6), Eşitsizlik (n:3), Yapay olma (n:2), Altyapı (n:2), Eksiklik (n:6), Değişkenlik (n:2)	62(%23.3)	11
Öğretmen	Verimsizlik (n:5), Etkileşimsizlik (n:22), Yoksunluk (n:3), Fırsat (n:12), Tamamlayıcılık (n:2), Eşitsizlik (n:6), Yapay olma (n:5), Altyapı (n:3), Eksiklik (n:13), Değişkenlik (n:6), Gelişim (n:1), Koruyuculuk (n:2)	80(%30.1)	12
Öğrenci	Verimsizlik (n:35), Etkileşimsizlik (n:1), Yoksunluk (n:13), Fırsat (n:15), Tamamlayıcılık (n:1), Eşitsizlik (n:13), Altyapı (n:4), Eksiklik (n:17), Değişkenlik (n:9), Gelişim (n:5), Koruyuculuk (n:4), Farkındalık (n:7)	124(%46.96)	12

Tablo 3 incelendiğinde okul yöneticilerinin 11 kategoride öğretmen ve öğrencilerin ise 12 kategoride metafor ürettikleri görülmektedir. Kategoriler incelendiğinde öğrencilerin, öğretmen ve okul yöneticilerine göre daha verimsizlik, yoksunluk ve eksiklik kategorilerinde daha fazla metafor üretmişlerdir. Etkileşimsizlik ve tamamlayıcılık kategorisinde ise tam aksine öğretmen ve okul yöneticilerinin daha fazla metafor ürettiği, öğrencilerden sadece bir katılımcının iki kategoriye dair birer tane metafor ürettiği dikkat çekmektedir. Okul yöneticilerinin koruyuculuk ve gelişim, öğretmenlerin farkındalık, öğrencilerin ise yapay olma kategorisi altında metafor üretmedikleri görülmektedir.

### TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmanın nitel sonuçları incelendiğinde, araştırmaya katılan katılımcılar uzaktan eğitim sürecine ilişkin 212 metafor geliştirmiştir. Yönetici, öğretmen ve öğrencilerin oluşturdukları metaforların "verimsizlik", "etkileşimsizlik", "yapay olma", "eksiklik", "eşitsizlik", "değişkenlik", "yoksunluk", "altyapı durumu", "farkındalık", "fırsat", "tamamlayıcılık", "koruyuculuk", "gelişim" olmak üzere on üç kategori altında toplandığı görülmektedir. Bu kategorilere göre uzaktan eğitime ilişkin algılar olumlu ve olumsuz olmak üzere iki başlık altında değerlendirilebilir. Çünkü "verimsizlik", "etkileşimsizlik", "yapay olma", "eksiklik", "eşitsizlik", "değişkenlik", "yoksunluk" kategorilerindeki gerekçeler genellikle uzaktan eğitimin eksik yanlarını ve zorluklarını tanımlamakta; "farkındalık", "fırsat", "tamamlayıcılık", "koruyuculuk", "gelişim" kategorilerindeki gerekçeler ise uzaktan eğitimin faydaları ve olumlu yanları üzerinde durmaktadır. "Altyapı durumu" kategorisinde ise gerekçeler hem olumlu hem olumsuz ifadeler barındırmaktadır. Benzer şekilde uzaktan eğitime yönelik yapılan metafor çalışmalarında da hem olumlu hem de olumsuz anlam barındıran kategoriler olduğu görülmektedir. Nitekim uzaktan eğitimin verimsiz, sıkıcı, etkileşimsiz, duygusuz olduğu, değersiz hissettirdiği, odaklanmanın zor olduğu ve derslerin uzunluğundan rahatsız olunduğu (Kaleli-Yılmaz ve Güven, 2015: 312), yalnızlık duygusunu, yapaylığı, izolasyon, iletişimsizlik, psikolojik uzaklığı arttırdığı; kalite, eşitsizlik, anındalık ve duyuşsal yakınlığı zorlaştırdığı görülmekle birlikte uzaktan eğitimin kolaylaştırıcı olduğu, yaşam boyu öğrenmeyi, hazırbulunuşluk, yapılandırılmış öğrenme, topluluk hissi ve özerkliği kolaylaştırdığı, zaman ve mekandan bağımsız olduğu için içsel motivasyon ve erişilebilirliği artırdığı ifade edilmektedir (Bozkurt, 2020: 1). Farklı bir araştırmada uzaktan eğitimi geleneksel eğitime tercih ettiklerini belirten öğrenciler; uzaktan eğitimin daha öğretici olduğunu, sınavların daha kolay ve kaliteli olduğunu, uzaktan eğitim için daha fazla zaman harcadıklarını ifade etmektedir (Hannay ve Newvine, 2006: 1). Bir diğer araştırmada ifade edilen metaforların genellikle olumlu olduğu ve metaforların "esneklik", "erişilebilirlik", "eğitsel", "etkileşim" ve "duyuşsal" olmak üzere 5 kategoride toplandığı görülmektedir (Çivril, Aruğaslan ve Özyayın-Özkara, 2018).

Araştırmada verimsizlik, eksiklik ve etkileşimsizlik kategorilerindeki metafor sayılarının oldukça fazla olduğu görülmektedir. Uzaktan eğitim özellikle arkadaşlarla ilişkilerin önem kazandığı ergenlik döneminde etkileşimsizliği artırdığı için olumsuz algılanabilir. Benzer şekilde yapılan araştırmalarda etkileşimsizlik ve iletişimsizliğin olumsuz bir faktör olarak ifade edilmesi de (Bozkurt, 2020; Kaleli-Yılmaz ve Güven, 2015; Kan ve Fidan, 2016) araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Verimsizlik temasında hem öğretmen hem öğrenci hem de idarecilerin metaforları olduğu görülmektedir. Uzaktan eğitimin verimsiz olduğunu (Kaleli-Yılmaz ve Güven, 2015) belirten araştırma sonucunun yanı sıra geleneksel eğitimden daha verimli olduğunu ifade eden araştırma sonuçları olduğu da (Hannay ve Newvine, 2006) görülmektedir. Eksiklik kategorisinde ise uzaktan eğitimin



yeterli olmadığına ve bir şeylerin yarım kaldığına dair ifadeler olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin incelendiği bir araştırma sonucunda öğrencilerin internete/bilgisayara erişemedikleri, derslere katılımı az sağladıkları, düşük motivasyon/isteksizlik gösterdikleri, iletişim zayıflığı yaşadıkları, ders programlarını bilmedikleri ve canlı dersleri sabote ettikleri görülmektedir (Bakioğlu ve Çevik, 2020). Bu açıdan uzaktan eğitim sürecinde yüz yüze eğitim sürecine göre birtakım eksikliklerin yaşandığı söylenebilir. Ayrıca yüz yüze eğitimden bu açılardan farklı olması, iletişim/etkileşim konusunda yetersiz kalması uzaktan eğitimin yapay şekilde algılanmasına ve yoksunluk hissedilmesine yol açabilir. Araştırma sonucunda elde edilen bir diğer kategori ise eşitsizliktir. Uzaktan eğitimin temel bileşenleri olan bilgisayar ve internet bağlantısının olmaması öğrenci açısından bir dezavantaj olmakta (Özgöl, Sarıkaya ve Öztürk, 2017) ve eşitsizliğe yol açmaktadır. Bu eşitsizliğe yol açan durumlardan diğerinin de alt yapı durumu olduğu söylenebilir. Başaran, Doğan, Karaoğlu ve Şahin'in (2020) araştırmasında salgın sürecinde uzaktan eğitim sisteminin alt yapısının yeterli olmadığını ve uzaktan eğitime olumsuz etkisi olduğunu ifade etmeleri de bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Katılımcıların olumlu olarak değerlendirdikleri fırsat kategorisinde, uzaktan eğitimin geleneksel eğitime kıyasla sağladığı imkanlar nedeniyle bireyler için iyi bir alternatif olabileceği vurgulanmaktadır (Çivril, Aruğaslan ve Özyayın-Özkara, 2018). Tamamlayıcılık kategorisi ise, uzaktan eğitimin örgün eğitimde eksik kalan yönleri ortadan kaldırma veya telafi etmesi ile ilişkilidir (Özbay, 2015). Gelişim kategorisini ele alan bir diğer araştırma ise uzaktan eğitimin, öğrencilerin farklı açılardan kendilerini geliştirmelerine yönelik avantaj sağladığını ve kişisel hedeflerine ulaşmalarını desteklediğini belirtmektedir (Çivril, Aruğaslan ve Özyayın-Özkara, 2018). İlgili araştırmalarda ifade edilen sonuçlar, araştırmada ele alınan tamamlayıcılık ve gelişim kategorisi bulgularını destekler niteliktedir. Ayrıca uzaktan eğitim sürecinde öğrenci, öğretmen ve okul yöneticilerinin kendilerine ve sürece dair farkındalık kazandıkları ve uzaktan eğitimi Covid-19 salgınına karşı koruyucu biçimde algıladıkları görülmektedir. Okul paydaşlarının oluşturdukları metaforlar kategoriler bağlamında ele alındığında, algıların birbirine göre farklılaştığı söylenebilir. Bu bağlamda öğrencilerin, öğretmen ve okul yöneticilerine göre verimsizlik, yoksunluk ve eksiklik kategorilerinde daha fazla metafor ürettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Etkileşimsizlik ve tamamlayıcılık kategorisinde ise öğretmen ve okul yöneticilerinin daha fazla metafor ürettiği, öğrencilerden sadece bir katılımcının iki kategoriye dair birer tane metafor ürettiği dikkat çekmektedir. Ayrıca okul yöneticilerinin koruyuculuk ve gelişim, öğretmenlerin farkındalık, öğrencilerin ise yapay olma kategorisi altında metafor üretmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin uzaktan eğitim sürecini etkileşimsiz değerlendirmemesinin sebebi çevrimiçi ortamlarda etkileşimde olmaya alışkın olmalarından kaynaklanabileceği düşünülebilir. Fakat bu bulgunun aksine öğrencilerin uzaktan eğitimi etkileşimsiz olarak algıladıkları da görülmektedir (Çokyaman ve Ünal, 2021). Orta öğretim öğrencilerinin uzaktan eğitimi verimsiz algılamaları, uzaktan eğitimi olumsuz anlamda algılayan ortaokul öğrencileri (Öztürk ve Koca, 2021) ve anlamsız, görüntülü görüşmek, oyun, sıkıcı metaforları ile değerlendiren ilkökul öğrencileri (Bozkurt, 2020) ile benzer niteliktedir. Öğrenci, öğretmen ve velilerin uzaktan eğitime yönelik algılarını metaforlarla ele alan başka bir araştırmada uzaktan eğitimin geçici ve verimden uzak olması, yüz yüze eğitimin yerine ikame edilmesi ve ruhsuz, duygusuz, sosyalleşmeden uzak bir süreç olarak ifade edilmesi de (Karakuş ve Karacaoğlu, 2021) araştırma bulguları destekler niteliktedir.

## ÖNERİLER

Sonuç olarak araştırmanın, uzaktan eğitim sürecini okul yöneticisi, öğretmen ve öğrenci algılarını metaforlar bağlamında ele alarak nitel açıdan alanyazına katkı sağladığı söylenebilir. Bununla birlikte araştırmanın birtakım sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırmanın nitel bulguları metafor formunun ölçtüğü özelliklerle sınırlıdır. Nitel yöntem şeklinde ele alınan araştırmanın yanı sıra nicel ve karma desende araştırmalar planlanabilir ve uzaktan eğitim sürecinin faydalı olması için okul yöneticisi, öğretmen ve öğrencilere yönelik farklı programlar geliştirilebilir ve deneysel olarak sınanabilir. Bu araştırma uzaktan eğitim sürecinin paydaşlarından olan okul yöneticisi, öğretmen ve öğrencilerle sınırlıdır. Başka araştırmalarda veli ve diğer paydaşlar araştırma sürecine dahil edilebilir. Araştırmada okul içi paydaşların uzaktan eğitime yönelik olumsuz algılarını iyileşmesine yönelik çalışmalar planlanabilir. Uzaktan eğitimin verimsiz olmasına yol açacak altyapı sorunu, etkileşimsizlik, yapay olma, değişkenlik, eşitsizlik ve eksikliğe yol açacak durumların düzenlenerek daha işlevsel hale getirilmesi önemlidir. Bununla ilgili öğretmen ve sistem düzenlemeleri gerçekleştirilebilir, öğrencilerin aktif katılımına yönelik planlamalar yapılabilir. Ayrıca uzaktan eğitimin fırsat olarak görülmesi ve tamamlayıcı, koruyucu, gelişim sağlayan şeklinde olumlu algılanması da uzaktan eğitimin, eğitim sistemine uygun şekilde entegre edilmesinin önemli olduğunu düşündürmektedir.

## KAYNAKÇA

- Arslan, M. M. ve Bayrakçı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim öğretim açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 35(171), 100-108.
- Bakioğlu, B., & Çevik, M. (2020). COVID-19 Pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 109-129.
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E., & Şahin, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 179-209.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye'de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.

- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemisi sırasında ilköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik imge ve algıları: Bir metafor analizi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1-23.
- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Chang, G. C., & Yano, S. (2020). How are countries addressing the Covid-19 challenges in education? A snapshot of policy measures. Retrieved May, 4, 2020.
- Creswell, J. W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (Çev: M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çivril, H., Aruğaslan, E., & Özkara, B. Ö. (2018). Uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik algıları: bir metafor analizi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(1), 39-59.
- Çokyaman, M. ve Ünal, M. (2021). Öğrenci ve öğretmenlerin Covid-19 salgını dönemindeki uzaktan eğitim algısı: Bir metafor analizi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(Yönetim ve Organizasyon Özel Sayısı), 1684-1715. DOI: 10.26466/opus.913396.
- Hannay, M., & Newvine, T. (2006). Perceptions of distance learning: A comparison of online and traditional learning. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 2(1), 1-11.
- Kaleli-Yılmaz, G. & Güven, B. (2015). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 6(2), 299-322.
- Kan, A. Ü., & Fidan, E. K. (2016). Türk dili dersinin uzaktan eğitimle yürütülmesine ilişkin öğrenci algıları. *Turkish Journal of Educational Studies*, 3(2), 23-45.
- Karakuş, N.; Karacaoğlu, M. Ö. (2021). Uzaktan eğitime yakından bakış: Bir metafor çalışması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö10), 44-62. DOI: 10.29000/rumelide.1009038.
- Karpenko, M. P. (2008). The emergence and development of distance education. *Russian Education and Society*. 50(3), 45–56.
- Keskin, M., & Özer-Kaya, D. (2020). COVID-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 59-67.
- Kırmızıgül, H. G. (2020). Covid-19 salgını ve beraberinde getirdiği eğitim süreci. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 283-289.
- Kürtüncü, M., & Kurt, A. (2020). COVID-19 pandemisi döneminde hemşirelik öğrencilerinin uzaktan eğitim konusunda yaşadıkları sorunlar. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 66-77.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Özbay, Ö. (2015). Dünyada ve Türkiye’de uzaktan eğitimin güncel durumu. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (5), 376-394.
- Özgöl, M., Sarıkaya, İ., & Öztürk, M. (2017). students’ and teaching staff’s assessments regarding distance education applications in formal education. *Journal of Higher Education and Science*, 7(2), 294-304.
- Öztürk, D. & Koca, A. H. (2021). Ortaokul öğrencilerinin laboratuvar ve uzaktan eğitim kavramlarına yönelik metaforik algıları, *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 5(1), 179-199. DOI: 10.35346/aod.929576
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının “öğretmen” kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.
- Shuell, T. J. (1990). Teaching and learning as problem solving. *Theory into Practice*, 29, 102-108.
- Şahin, M. C., & Tekdal, M. (2005). İnternet tabanlı uzaktan eğitimin etkililiği: Bir meta-analiz çalışması. *Akademik Bilişim*, 02-04.
- Telli-Yamamoto S. G., & Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.
- UNESCO. (2020). Distance learning strategies, What do we know about effectiveness? <http://www.unesco.org/covid19EDwebinar>, web adresinden 16 Şubat 2021 tarihinde edinilmiştir.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yurtbakan, E., & Akyıldız, S. (2020). Sınıf öğretmenleri, ilkökul öğrencileri ve ebeveynlerin Covid-19 izolasyon döneminde uygulanan uzaktan eğitim faaliyetleri hakkındaki görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(6). 949-977





Arastırma Makalesi

The Effect of Organisational Virtuousness on Ethical Climate and Psychological Well-Being\*

Örgütsel Erdemliliğin Etik İklim ve Psikolojik İyi Oluşa Etkisi

Research Article

Ali Kahveci\*<sup>1</sup>

Atila Yıldırım<sup>2</sup>

Karamanoğlu Mehmetbey  
Uluslararası Eğitim  
Araştırmaları Dergisi

Aralık, 2022  
Cilt 4, Sayı 2  
Sayfalar: 103-116  
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

\* Sorumlu Yazar

Makale Bilgileri

Geliş : 24.04.2022  
Kabul : 27.09.2022

DOI: 10.47770/ukmead.1108010

Özet

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin algılarına göre örgütsel erdemliliğin etik iklim ve psikolojik iyi oluş üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırma ilişkisel bir araştırmadır. Evreni 2017-2018 eğitim öğretim yılında Konya ili merkez ilçelerinde bulunan 444 okulda görev yapan 12.852 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem oranlı küme örnekleme yöntemi ile belirlenen 452 öğretmenden oluşmaktadır. Psikolojik iyi oluş algılarının düzeyde olduğu ve "cinsiyete" ilişkin psikolojik iyi oluş algıları arasında kadınlar lehine anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Örgütsel erdemlilik ve etik iklim algıları "kідeme" göre anlamlı farklılık göstermektedir. Psikolojik iyi oluş, örgütsel erdemlilik, etik iklim ve boyutları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Örgütsel erdemliliğin yüksek düzeyde etik iklimi, orta düzeyde psikolojik iyi oluşu yordadığı belirlenmiştir. Ayrıca etik iklim, psikolojik iyi oluşu orta düzeyde yordamaktadır.

**Anahtar kelimeler:** Erdem, Etik, İklim, Örgütsel Erdemlilik, Psikolojik İyi Oluş

Abstract

The aim of this study is to examine the effect of organizational virtuousness on ethical climate and psychological well-being according to teachers' perceptions. The research is a correlational study. The universe consists of 12,852 teachers working in 444 schools in the central districts of Konya in the 2017-2018 academic year. The sample consists of 452 teachers determined with the proportional cluster sampling method. It was found that perceptions of psychological well-being are at a good level and there is a significant difference between perceptions of psychological well-being regarding "gender" in favour of women. Organizational virtuousness and ethical climate perceptions vary significantly regarding "seniority". Significant correlations were found between psychological well-being, organizational virtuousness, ethical climate and their dimensions. It is determined that organizational virtuousness predicts ethical climate at a high level and psychological well-being at a medium level. Additionally, ethical climate predicts psychological well-being moderately.

Virtue, Ethics, Climate, Organisational Virtuousness, Psychological Well-Being

Keywords

International Journal of  
Karamanoğlu Mehmetbey  
Educational Research

December, 2022  
Volume 4, No 2  
Pages: 103-116  
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

\* Corresponding author

Article Info:

Received : 24.04.2022  
Accepted : 27.09.2022

DOI:  
10.47770/ukmead.1108010

<sup>1</sup> Necmettin Erbakan University, Education Faculty, [alikabveci1968@gmail.com](mailto:alikabveci1968@gmail.com)

<sup>2</sup> Necmettin Erbakan University, Education Faculty, [ayildirim@erbakan.edu.tr](mailto:ayildirim@erbakan.edu.tr)

\*This study was taken from the doctoral thesis under the supervision of Atila Yıldırım at Necmettin Erbakan University.

## INTRODUCTION

It can be said that the teacher's psychological well-being is as important as his/her professional qualifications and compliance with ethical codes. Because the teacher is in intense communication and interaction with his/her students and colleagues. The psychology of the teacher is naturally influenced by these conditions. The World Health Organization (WHO) detected that low psychological well-being is one of the most important reasons for the decrease in labour force participation and lay off the job (Harnois & Gabriel, 2000). When a person fails to fulfil his/her functions, he/she can not meet the conditions of psychological well-being and starts to lose the good at their job quality of being good. The concept of psychological well-being includes personality development, leading a meaningful life, the struggle of life difficulties and the ability to perform functions (Keyes, Shmotkin & Ryff, 2002).

Stress and burnout symptoms are more common in occupations that require communication and interaction with others at any time (Roffey, 2012; Kermen, İlçin Tosun, & Doğan, 2016). The teaching profession is one of them. The teacher is in constant communication and interaction with colleagues and students. Problems the teachers encounter in these conditions increase their stress and burnout symptoms (Demir, 2018; Durak & Seferoglu, 2017).

Factors that negatively affect the psychology of teachers in school are problems related to classroom management, teacher-student relations, discipline, inability to use technology effectively in the classroom, frequent changes in the education system, feeling inadequate and incompetent, unjustified practices of managers, being a stressful profession, having problems with colleagues and bureaucratic works (Altınok, 2009; Durak & Seferoğlu, 2017). As a result, symptoms such as tension, smoking, burnout, loss of motivation, insensitivity, despair and frequent reports appear (Göksu & Argon, 2014).

The psychological well-being of teachers is also influenced by the ethical problems they face at school. Teachers who cannot solve ethical problems feel anxiety and despair (Yam, 2017). Ethical dilemmas in the school are teachers' and parents' demands, assessment of student achievement, discipline and fair implementation of decisions and rules (Sezgin & Erdoğan, 2019). School administrators encounter ethical dilemmas in dealing with teachers' demands fairly (Erdoğan, 2012; Tokhay, 2016). Teachers experience ethical dilemmas because of parents' requests and demands (Sezgin & Erdoğan, 2019). The need for ethics and morality has increased in order to be able to behave correctly in the face of ethical problems in school (Altinkurt & Yılmaz, 2011). Negative emotions arising from ethical problems negatively affect psychological well-being (Kuyumcu, 2012).

The school's ethical climate provides guidance on solving ethical problems (Schwepker & Hartline, 2005; Martin & Cullen, 2006) and reducing negative behaviour. Ethical climate reduces intimidation, burnout, conflict, anti-social behaviour and unethical behaviour (Akpınar, 2016; Özipek, 2014; Ulutaş, 2015) and thus supports psychological well-being. However ethical norms are not enough to protect ethical values (Kuçuradi, 2003). Every ethical problem has its own characteristics. People can be forced to behave according to the rules, but they cannot be forced to adopt ethical values (Kuçuradi, 2003). Adhering to ethical values and acting according to these values requires a certain accumulation in personality (Yılmaz, 2006). Kuçuradi (2003) proposes to focus on virtue education at this point. This accumulation should include virtues. It is considered that virtues and organizational virtuousness contribute to ethical conduct.

The psychological well-being of teachers impacts on teaching and classroom management (Harding et al., 2019; Jennings, 2014). Teachers with low psychological well-being have more problems with their students (Jennings, 2014). Therefore, there is a need to support teachers' psychological well-being. At this point, the role of the ethical climate characterized by virtues should be emphasized.

### Psychological Well-Being

The concept of well-being reflects the physical and psychological functions of a person. Well-being reflects the physical and psychological functions of a person. Self-knowledge and self-realization take place in the essence of well-being (Ryff, 1995). Interrelated but different approaches have been developed to explain the concept of well-being. In order to be well, people need to be happy and be psychologically well. Happiness is called subjective well-being in literature. Being well is determined by the frequency with which people perceive positive and negative emotions and their life satisfaction (Deci and Ryan, 2008).

Ryff (1995) explained that studies in the field of well-being often focused on life satisfaction and positive and negative affect and neglected psychological dimension and "positive function. Explaining "well-being" only with the concepts of happiness and life satisfaction neglects the positive psychological function. A person's well-being is also related to his/her psychological aspect.

Studies on well-being have focused on life satisfaction and positive and negative emotions. Ryff (1995) argued that studies neglect the psychological dimension and positive function of human beings. Explaining "well-being only with happiness and life satisfaction neglects positive psychological function. A person's well-being is also related to his psychological aspect. Psychological well-being is a combination of feeling good and performing functions (Huppert, 2009). Psychological well-being is related to the family environment, personality, pro-social behaviour, and physical health (Huppert, 2009).

According to Ryff (1995) psychological well-being comprises the following dimensions: 1- Evaluating a person's self and life healthily (self-acceptance), 2-Ability to make his/her own decisions (autonomy), 3- Being in continuous development (personal development), 4-To establish qualified relations with other people (establishing positive relations), 5-The belief that his/her life is purposeful and meaningful (purposeful life) and 6-Having the capacity to manage life and environment (environmental mastery).



The psychological well-being of the teacher is effective on quality of teaching, teacher-student relationship, classroom management, learning and school success (Harding et al., 2019; Jennings, 2014). Psychological well-being increases both academic achievement in students (Ateş, 2016) and professional achievement in teachers (Harding et al., 2019; Jennings, 2014; Roffey, 2012). Kurt (2018) found that teachers' psychological capital and psychological well-being were strong.

### What is Ethics?

Ethics is a discipline that examines morality. It also determines professional principles and rules. Ethics is also a normative system that determines professional codes and rules it and resembles morality in this respect. There are two major functions for ethics: ethics is both a system of moral principles and a discipline that examines morality. Therefore, although ethics and morality are original concepts in terms of philosophy, they are very close to each other at the sociological level (Gündüz, 2005). Ethics identify and evaluate moral actions and examine moral concepts such as free will, responsibility, conscience, virtue, duty, good and bad (Günay, 2010). Morality tells us what is good and evil, right and wrong. According to Nurettin Topçu, morality is to know what is good and right and to act in that way (Karaman, 2000).

We perceive ethics as not to violate professional rules. However, it should focus on character development and superior behaviors (Mc Govern and Miller, 2008). To be ethical, one need to be virtuous. According to Kaptein (2008), organizations must be virtuous in order to be ethical. According to Bauman (2010), the world and our lives look like a battlefield and ethics do not have much chance in this environment.

### Ethical Climate

Ethical climate is the perceptions of employees about the events and practices happening in the organization and the degree to which they find them ethical and moral. Ethical climate is related to the moral consequences of organizational behaviours and practices (Yurdakul, 2013). Ethical climate is a component of the organizational climate and it determines the ethical character of the organization (Webber, 2007). Ethical climate serves as normative control and provides guidance for ethical decisions (Schwepker & Hartline; 2005).

The ethical climate emerges when employees believe that a certain form of ethical behaviour is expected of them. The ethical climate therefore influences both decision-making and behaviours (Martin and Cullen, 2006). In the two-dimensional ethical climate matrix developed by Victor and Cullen (1988), the first dimension represents ethical criteria and the second dimension is the locus of analysis. The individual level refers to employees, the local level organization or group. The universal level represents society, professional organizations, laws, and the public. Although organizations generally have a dominant type of ethical climate, there is not a single type of climate. Nine ethical climates were identified theoretically.

<i>Locus of Analysis</i>			
	Individual	Local	Universal
Egoist	Self interest	OrganisationProfit	Efficiency
Benevolent	Friendship	Team interest	Social responsibility
Principled	Independence (Personalmorality)	Rules	Laws and Codes

**Figure 1.** Theoretical Ethical Climate Classification (Victor and Cullen, 1988).

Victor and Cullen (1988) confirmed the five climate types that provide the most data. These are instrumental, caring (benevolent), independence, rules, laws and codes climates. However, research made in Turkey has revealed the existence of efficiency and social responsibility climates and other types of ethical climate in schools (Ozen & Durkan, 2016; Hendekçi, 2017).

Ethical climate supports organizational citizenship behaviours (Develi, 2015; Shin, 2012), commitment (Demir, 2018; Schwepker, 2001), job satisfaction, trust, innovative behaviours (Asad, Naseem and Faiz, 2017; Biçer, 2017) and ethical behaviours (Yeşil, Mavi and Ceyhan, 2017). Caring climate has the highest correlation with ethical behaviour (Fu & Deshpande, 2013). Ethical climate reduces mobbing (Koç & Keklik, 2018), burnout, depersonalization (Elçi, Erdilek Karabay & Akyüz, 2015; Öcal, 2018), conflict, anti-productivity behaviours (Gerçek, 2017), turnover intention (Çetin, Güleç & Kayasandık, 2015; Mulki, Jaramillo & Locander, 2007), anti-social behaviours (Özipek, 2014), stress and unethical behaviours (Mulki, Jaramillo and Locander, 2007) and employee misconduct (Mayer, Kuenzi & Greenbaum, 2010).

### What is Virtue?

Virtue is a behaviour or attitude that has become character, which directs it to goodness and is considered perfect. Cevizci (2003) describes the virtue as the moral power to always engage in good and right actions and the human will power to act for good. Virtue is the moral and intellectual perfection of human character and action (Bright, Winn & Kanov, 2014). Human beings balance extremities by wisdom and become virtuous (MacIntyre, 2001). The man who fulfills his role is virtuous. MacIntyre (2001) describes the virtues as talents and tendencies that enable us to overcome challenges, dangers, and temptations. According to Cevizci (2003), one can realize himself by virtue.

According to Socrates (469-399 BC), to be virtuous means to be knowledgeable. Only ignorant people can do evil (Uyanık, 2012). Socrates warns his students by saying "know yourself" and "overdo nothing". Wisdom and prudence are the major virtues (Platon, 2007; Gough, 2002). Socrates says "no one willingly become evil" and he emphasizes the need for knowledge of virtues (Kuçuradi, 2003, p.9). Aristotle argues that it is not enough to have the knowledge of virtue to be virtuous. There is a tendency to gain virtues within human and that virtues can only be gained through efforts in society. Thus, he established a link between virtues and habits. A person becomes virtuous by choosing the middle way instead of excesses.

Character comprises behaviour habits. Virtues and vices make up the character (Cevizci, 2003; Kesgin, 2013). The values and virtues that people adopt build their character (Yazıcı & Yazıcı, 2011). Knowing the right and the good is not the same as doing the right and the good. Character fills the gap between them (Gough, 2002).

### Organisational Virtuosity

Although virtue is an individual qualification, it is spread throughout the organization through leadership, colleagues, and informal systems. The reinforcing effect of virtue or virtuous cycle (Caza, Barker & Cameron, 2004) causes the increase from individual level. Employees who witness the virtues of their colleagues tend to repeat and respond to them. Positive emotions lead to positive behaviours, which evoke more positive emotions in turn (Seligman, 2002). Thus, a virtuous cycle is occurred throughout the organisation. This capacity is called organizational virtuousness, which spreads within the organization and increasingly becomes an element of organizational culture (Caza, Barker & Cameron, 2004). Hence, it is considered that organisational virtuousness influences organisational behaviours. Therefore, the aim of this study is to examine the effect of organizational virtuousness on ethical climate and psychological well-being according to teachers' perceptions. Following questions will be replied within the research:

What are psychological well-being, ethical climate and organizational virtuousness levels according to teacher perceptions? Do teachers' perceptions of psychological well-being show a significant difference according to gender, age, and seniority? Is there a relationship between psychological well-being, ethical climate and organizational virtuousness? To what extent does organizational virtuousness explain psychological well-being and ethical climate?

## METHOD

This research, which aims to determine the effect of organizational virtuousness on ethical climate and psychological well-being, is a descriptive study. A total of 12,852 teachers working in 444 schools in Konya central districts. The sample was determined in two stages in order to better reflect the universe. First, proportional sampling method was used, and then random sampling was used to determine the sample. In proportional cluster sampling, the universe is divided into clusters with more similar characteristics and clusters are included in the sampling rate regarding the proportion that they take place in the universe (Esin, 2017). Central districts are clusters of the research. Schools and teachers were determined by proportional cluster sampling method and then by simple random method according to their proportions in the cluster. According to Yazıcıoğlu and Erdoğan (2004), 370 samples with 5% error are sufficient for a universe of ten thousand people. Here, it is considered that the sample size of 452 teachers is sufficient. The frequencies and percentages of the sample group regarding gender, age, and seniority variables are given in Table 1.

**Table 1.**

*Demographic Distribution of Participants*

Category	n	%
<b>Gender</b>		
Men	189	41,8
Women	263	58,2
<b>Seniority</b>		
1-10 years	163	36,1
11-20 years	195	43,1
21 years and more		20,8
<b>Age</b>		
Up to 35 years	159	35,2
36-45	208	46,0
46 years and more		18,8
<b>Category</b>	<b>n</b>	<b>%</b>

data of the study were got by applying the organizational virtuousness scale (Erkmen and Esen, 2012), ethical climate scale (Özen and Durkan, 2016) and psychological well-being scale (Telef, 2013). The scales were applied to 661 teachers in 34 schools in 2018 and we received 529 forms after one week. After subtracting 77 incorrect or incomplete forms, 452 forms were got.

Psychological well-being scale has one dimension and eight items. It is a seven-grade Likert type (Telef, 2013). The scale estimates 53% of the total variance. In confirmatory factor analysis, index values show a good fit (Telef, 2013). We found the reliability coefficient to be 0.87.



They adapted ethical Climate Scale into Turkish and because of the factor analysis, it was decided that the scale had five dimensions. 14 items that made little contribution to the scale were excluded from the scale. The scale explains 58% of the variance. Because of confirmatory factor analysis, the data were found to be consistent with the model (Özen & Durkan, 2016). Reliability coefficients are between 0.72 and 0.83. In this study, 0.86 was found.

Organizational virtuousness scale is a 6-point Likert type with 18 questions and five dimensions. In adaptation process, it was determined that the scale comprised optimism, trust and honesty. Erkmén and Esen (2012) state that the scale is valid and reliable.

## FINDINGS

### What is The Level Of Psychological Well-Being, Ethical Climate, and Organizational Virtuousness?

Psychological well-being, organisational virtuousness, and ethical climate levels are shown in Table 2.

**Table 2.**

*Descriptive Statistics of Virtuousness, Ethical Climate and Psychological Well-Being*

	$\bar{X}$	Ss
Organizational virtuousness	4,87	0,65
Ethical Climate	3,75	0,40
Psychological well-being	6,01	0,64

According to teachers' perceptions, virtuousness was found at "agree" level ( $\bar{X}= 4,87$ ). Ethical climate was at "often true" ( $\bar{X}= 3,75$ ) and psychological well-being was at agree level ( $\bar{X}= 6,01$ ).

Perceptions of teachers on psychological well-being were examined regarding their gender, age, and seniority. T-test was used for gender and ANOVA test was used regarding age and seniority. With of two independent groups such as gender, before the t-test, the data distribution was examined by Kolmogorov-Smirnov (K-S) test. In addition, Q-Q graph and box graph were examined. It was determined that the data was distributed normally. We give the results in table 3.

**Table 3.**

*T-Test And ANOVA Results of Psychological Well-Being Regarding Gender, Age and Seniority*

		n	$\bar{X}$	Test Value	(p)
<b>Gender</b>	Women	239	6,13	t=2,802	0,041*
	Men	165	5,99		
<b>Age</b>	Up to 35 years	143	6,08	F=0,265	0,767
	36-45	192	6,06		
	46 and more	69	6,10		
<b>Seniority</b>	1-10 years	147	6,07	F=0,046	0,955
	11-20	179	6,08		
	21 and more	78	6,07		

We found that women's perceptions of psychological well-being were higher than that of men ( $t = 2,802$ ;  $p = 0,041 < 0,05$ ). However, it was determined that teachers' perceptions did not change regarding their age ( $p = 0,767 > 0,05$ ) and seniority ( $p = 0,955 > 0,05$ ).

**Table 4.**

*Correlation Analysis Findings Between Psychological Well-Being, Organizational Virtuousness And Ethical Climate*

	PWB	Ö.V.	Honesty	Trust	Optimism	E. C.	Response.	Rules	Benevolent	Principled	Efficiency
PWB	1,000										
Ö.V.	0,288**	1,000									
Honesty	0,277**	0,933**	1,000								
Trust	0,223**	0,778**	0,531**	1,000							
Optimism	0,271**	0,708**	0,606**	0,415**	1,000						

E. C.	0,316**	0,480**	0,517**	0,345**	0,482**	1,000					
Respons.	0,234**	0,556**	0,537**	0,347**	0,514**	0,711*	1,000				
Rules	0,191**	0,362**	0,297**	0,294**	0,382**	0,685**	0,533**	1,000			
Benevolent	0,113*	0,379**	0,372**	0,219**	0,364**	0,753**	0,452**	0,416**	1,000		
Principled	0,77	0,049	0,065	0,018	0,006	0,455**	0,116*	0,094**	0,286**	1,000	
Efficiency	0,265**	0,432**	0,417**	0,295**	0,349**	0,665**	0,486**	0,436**	0,355**	0,140**	1,000

According to Table 4, we found a positive relationship between psychological well-being, organizational virtuousness ( $r=0,288$ ,  $p<0,01$ ) and its dimensions. Similarly, psychological well-being had a positive correlation with dimensions of honesty ( $r = 0.277$ ,  $p <0.01$ ), trust ( $r = 0.223$ ,  $p <0.01$ ) and optimism ( $r = 0.271$ ,  $p <0.01$ ).

The correlation between ethical climate and psychological well-being was found to be positive and moderate ( $r = 0.316$ ,  $p <0.01$ ). Social responsibility dimension of ethical climate ( $r = 0,234$ ,  $p <0,01$ ), rules ( $r = 0,191$ ,  $p <0,01$ ), benevolent ( $r = 0,113$ ,  $p <0,05$ ) and efficiency dimension ( $r = 0,265$ ,  $p <0.01$ ) were positively correlated with psychological well-being.

Organizational virtuousness and ethical climate are positively and moderately correlated ( $r = 0,480$ ,  $p <0,01$ ). Similarly, dimension of honesty was in positive correlation with ethical climate ( $r = 0.517$ ,  $p <0.01$ ) and with its dimension social responsibility ( $r = 0.537$ ,  $p <0.01$ ) and with rules ( $r = 0.297$ ,  $p <0.01$ ) and with benevolent ( $r = 0.372$ ,  $p <0.01$ ) and with efficiency ( $r = 0.417$ ,  $p <0.01$ ).

Trust was in positive correlation with ethical climate ( $r = 0.345$ ,  $p <0.01$ ) and with its dimension of social responsibility ( $r = 0.347$ ,  $p <0.01$ ) and with rules ( $r = 0.294$ ,  $p <0.01$ ) and with benevolent ( $r = 0.219$ ,  $p <0.01$ ) and with efficiency ( $r = 0.295$ ,  $p <0.01$ ).

Optimism was in positive correlation with ethical climate ( $r = 0.482$ ,  $p <0.01$ ) and with its dimension social responsibility ( $r = 0.514$ ,  $p <0.01$ ) and with rules ( $r = 0.382$ ,  $p <0.01$ ) and with benevolent ( $r = 0.364$ ,  $p <0.01$ ) and with efficiency ( $r = 0.349$ ,  $p <0.01$ ).

Ethical climate and its dimensions, except "principled" were all in positive correlation with psychological well-being, organizational virtuousness and its dimensions. Independence dimension of ethical climate had no correlation with these structures.

**To what Extent Does Organizational Virtuousness Predict Psychological Well-Being and Ethical Climate?**

In the path analysis conducted with AMOS program, organizational virtuousness is an independent variable, psychological well-being is a dependent variable and ethical climate is mediator variable. In order to determine model fit with the data, the fit index values are examined. Index values give information about the general fit of the model. A value provides information on the compatibility of only one aspect of the model.

In the path analysis conducted with AMOS program, organizational virtuousness is an independent variable, psychological well-being is a dependent variable and ethical climate is mediator variable. In order to determine model fit with the data, the fit index values are examined. Index values give information about the general fit of the model. A value provides information on the compatibility of only one aspect of the model. Therefore, fit values are examined together (Erkorkmaz, Etikan, Demir, Özdamar & Sanisoğlu, 2013). First of all, path analysis was applied between organizational virtuousness, which is independent variable and psychological well-being, which is determined as dependent variable.

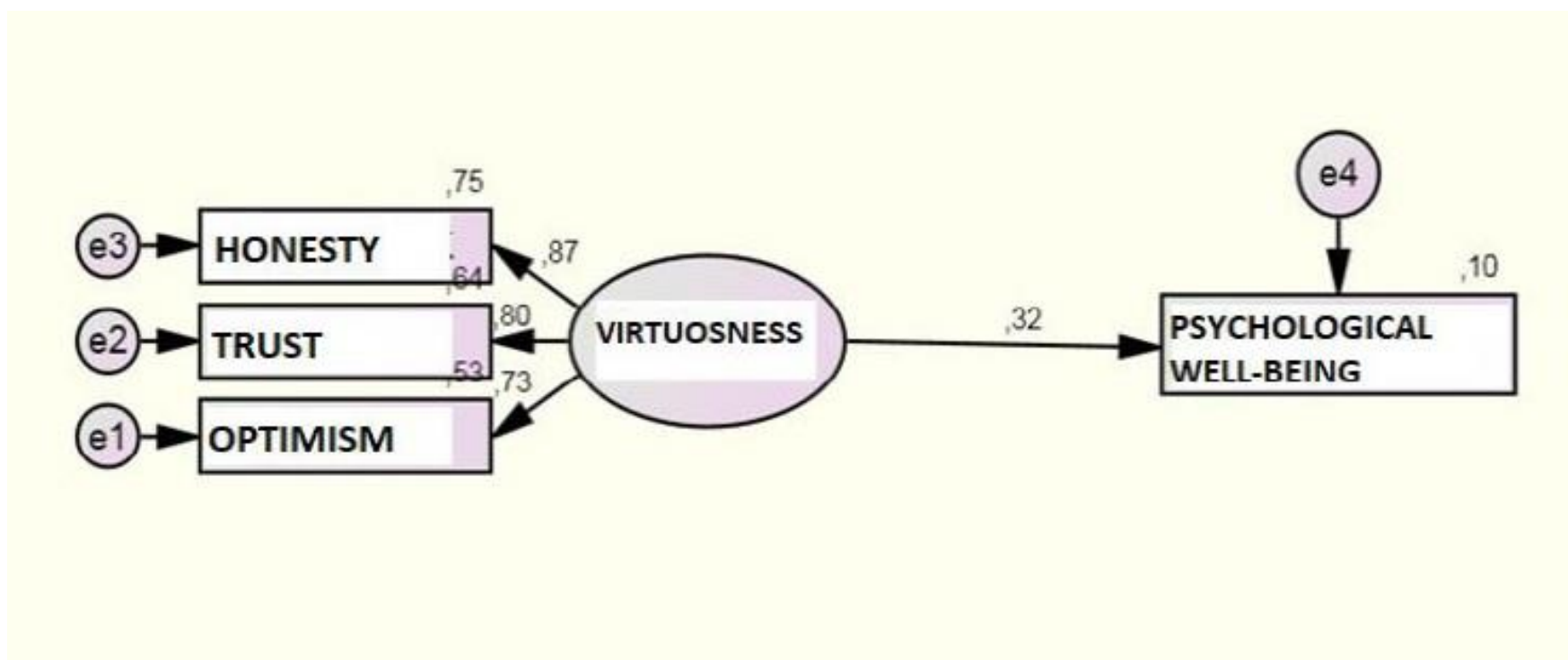


Figure 2. Path Analysis of Organizational Virtue And Psychological Well-Being.



Figure 2 shows that the model established in the path analysis is significant. Organizational virtuousness predicts psychological well-being significantly and positively ( $\beta$  0.32;  $p < 0.05$ ). One unit change in organizational virtuousness causes 0.32 unit change in psychological well-being.

Table 5.

Organizational Virtuousness And Psychological Well-Being Model Fit Values

Index	Good	Acceptable	Research Finding	Result
( $\chi^2$ /sd)	$\leq 3$	$\leq 5$	1,76	Good fit
RMSEA	$\leq 0,05$	$\leq 0,08$	0.02	Good fit
RMR	$\leq 0,05$	$\leq 0,08$	0,04	Good fit
IFI	$\geq 0,95$	$\geq 0,90$	0.99	Good fit
CFI	$\geq 0,95$	$\geq 0,90$	0.99	Good fit
GFI	$\geq 0,95$	$\geq 0,90$	0.99	Good fit
AGFI	$\geq 0,95$	$\geq 0,90$	0,99	Good fit
NFI	$\geq 0,95$	$\geq 0,90$	0,98	Good fit

When Table 5 is examined, it is determined that all index values show good fit.

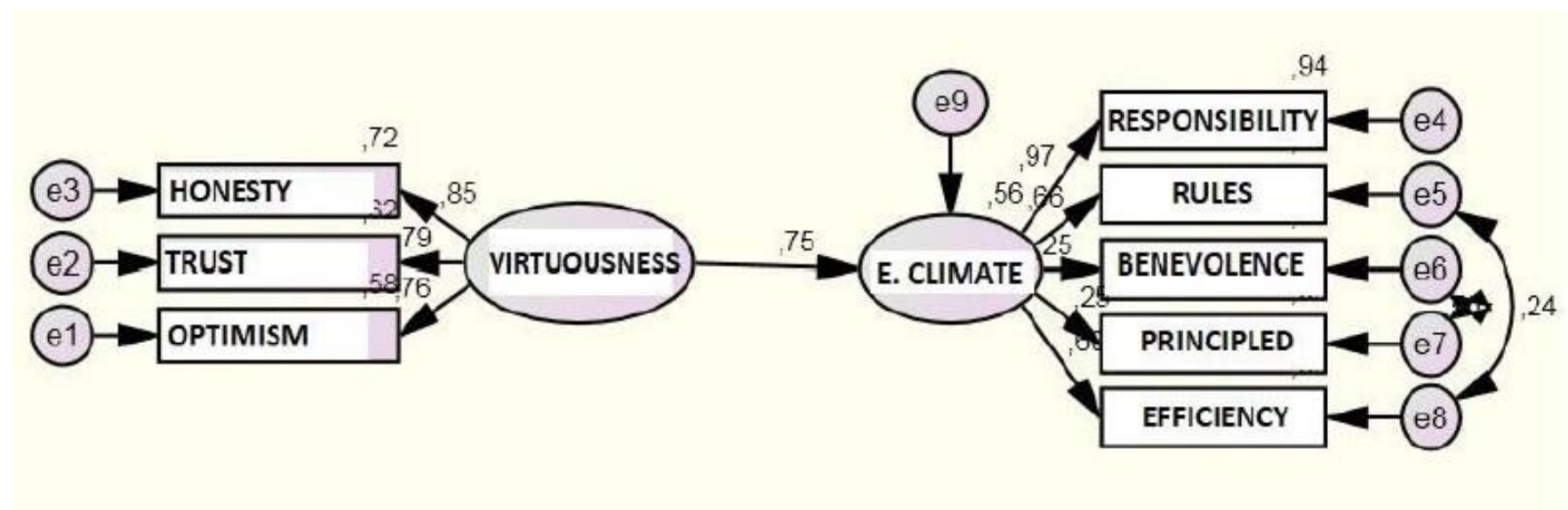


Figure 3. Path Analysis of Organizational Virtuousness and Ethical Climate

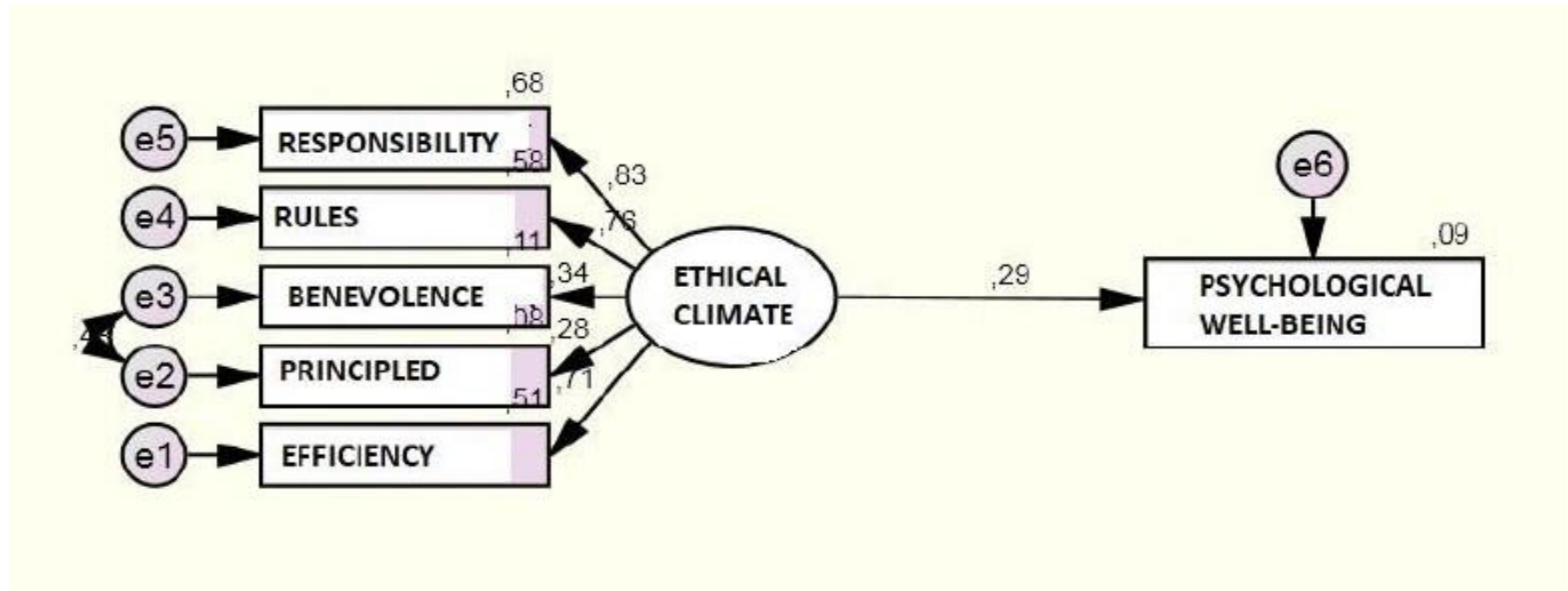
Figure 3 shows that organizational virtuousness predicts ethical climate significantly and positively at high level ( $\beta$  0.75;  $p < 0.05$ ). One unit change in organizational virtuousness structure causes 0.75 unit change in ethical climate. The data on model fit are given in Table 6.

Table 6.

Organizational Virtue and Ethical Climate Model Fit Values

Index	Good	Acceptable	Research Finding	Result
( $\chi^2$ /sd)	$\leq 3$	$\leq 5$	3,54	Acceptable fit
RMSEA	$\leq 0,05$	$\leq 0,08$	0.02	Good fit
RMR	$\leq 0,05$	$\leq 0,08$	0,04	Good fit
IFI	$\geq 0,95$	$\geq 0,90$	0.97	Good fit
CFI	$\geq 0,95$	$\geq 0,90$	0.97	Good fit
GFI	$\geq 0,95$	$\geq 0,90$	0.96	Good fit
AGFI	$\geq 0,95$	$\geq 0,90$	0,92	Acceptable fit
NFI	$\geq 0,95$	$\geq 0,90$	0,96	Good fit

In Table 6, ( $\chi^2$  / sd) and AGFI values are acceptable, other values show good fit. Finally, it was investigated whether ethical climate has a predictive effect on psychological well-being. Considering the significant and positive correlation between the two structures, path analysis was performed.



**Figure 4.** Path Analysis Of Ethical Climate and Psychological Well-Being

In Figure 4, it is seen that ethical climate predicts psychological well-being at a significant, positive level ( $\beta$  0.29;  $p < 0.05$ ). The data on model fit are given in Table 7.

**Table 7**

Ethical Climate And Psychological Well-Being Model Fit Values

Index	Good	Acceptable	Research Finding	Result
$(\chi^2/sd)$	$\leq 3$	$\leq 5$	2,51	Good fit
RMSEA	$\leq 0,05$	$\leq 0,08$	0,06	Acceptable fit
RMR	$\leq 0,05$	$\leq 0,08$	0,03	Good fit
IFI	$\geq 0,95$	$\geq 0,90$	0,98	Good fit
CFI	$\geq 0,95$	$\geq 0,90$	0,98	Good fit
GFI	$\geq 0,95$	$\geq 0,90$	0,98	Good fit
AGFI	$\geq 0,95$	$\geq 0,90$	0,96	Good fit
NFI	$\geq 0,95$	$\geq 0,90$	0,97	Good fit

It is understood that the index values show the fit of the model in table 7. The RMSEA value shows acceptable fit, while other values show good fit.

## CONCLUSION AND DISCUSSION

### Conclusions and Discussion on Psychological Well-Being, Ethical Climate and Organizational Virtuousness

In the study, it was determined that psychological well-being was perceived at a high level. It is understood that teachers feel psychologically well. We concluded that teachers perform their functions, find their profession and life meaningful, their social relations are supportive and optimistic. When the psychology of the teacher is good, the effectiveness of the teaching increases and the teacher becomes mentally and physically healthier (Jenning, 2014; Harding et al., 2019). In the literature, it was determined that teachers' psychology was strong (Ertürk, Keskinçilic Kara & Zafer Güneş, 2016; Kurt, 2018).

Psychological well-being is correlated with meaningful job (Arnold, Turner, Barling, Kelloway and McKee, 2007). Yılmaz and Aslan (2013) found that life satisfaction was high among teachers. Life satisfaction is related with psychological well-being (Aksel, 2018; Oğuz, 2019). It is known that job satisfaction, social support and social skills positively affect psychological well-being (Aksel, 2018; Oğuz, 2019). It was concluded "high" level of life satisfaction, job satisfaction, meaningful job and social skills support the psychology of teachers.

It was determined that ethical climate was perceived as "often correct" level in the study. Rules, efficiency and social responsibility dimensions were perceived as higher than others. The dimension of "principled" was also perceived at a relatively high level. The lowest perceived dimension is benevolence. This result is negative for the ethical climate and wider ethical context of schools. Because benevolent climate has the highest correlation with ethical behaviour (Fu & Deshpande, 2013).

These results are supported by literature. Similarly, Özen and Durkan (2016) found that the climates of the organizational benefit, efficiency, social responsibility, rules, laws and codes" were perceived at high levels. Rosenblatt and Peled (2002) found that rules,



laws and codes and caring climates, which were perceived mostly, were the strongest predictors of organizational behaviour and outcomes.

Organizational virtuousness is a capacity and quality that emerges from the empowering effect of virtuous behaviours and corresponds to the levels of virtue that encourage employees to ethical behaviour (Bright et al., 2013; Caza, Barker & Cameron, 2004; Kaptein, 2008). In this study, organizational virtuousness was found relatively high. It was also determined that the honesty, trust and optimism dimensions were perceived at a relatively high level. It is expected that the virtues are perceived at the highest level at school. Because the teacher is the role model of the students and it should be among his/her primary duties to enable the students growing up with an excellent character. In the researches of Kahveci, Kotbaş and Bayram (2019), Kotbaş (2018) and Nartgün and Dilekçi (2016) organizational virtuousness at school was found to be “agree” level in the same way. However, based on the findings of four studies, it is concluded that organizational virtue is perceived at a “minimum” level at schools, which has vital functions and should be perceived at the highest level.

### Results and Discussion of Psychological Well-Being Perceptions by Gender, Age and Seniority

There was a significant difference in psychological well-being in favor of women. This result is supported by a wide range of literature (Ağaçbacak, 2019; Aksu, 2017; Kuyumcu, 2012; Ryff, 1989; Ryff, 2014). It is considered that this result can be explained by various factors, such as life satisfaction and job satisfaction. In some studies (Kardaş, Cam, Eskisu & Gelibolu, 2019; Yılmaz & Aslan, 2013), life satisfaction levels of women teachers were found to be higher than that of men.

In addition, it has been determined that women experience more job satisfaction than men in the work environment (Dündar, 2018). Psychological well-being was found to be higher among women who think that they have reached their career goals (Ryff, 2014). It was concluded that women's higher levels of job satisfaction, life satisfaction and achievement of career goals contributed to their higher psychological well-being. In addition, social well-being of women was found higher than that of men and social well-being predicts psychological well-being (Göçet Tekin, 2014).

In the study, it was determined that teachers' ages and their psychology were not related. In some studies, psychological well-being perceptions did not change according to age. (Ağaçbacak, 2019; Aydoğan, 2019). In some studies, it was determined that the psychological well-being of young adults and elderly people was higher than that of middle-aged group. Psychological well-being decreases again as people get older (Blanchflower & Oswald, 2008; Huppert, 2009; Jeste & Oswald, 2014). It is possible that the psychological well-being of the middle aged group, which has more responsibility for family, job and financial issues than younger and older people, may be affected more by these issues.

In the study, it was determined that teachers' perception of psychological well-being did not change according to their tenure. There are studies supporting this result in the literature (Bilgin, 2018; Brough & Pears, 2005; Ertürk, Keskinliç Kara & Zafer Güneş, 2016). However, there are also studies that determine that seniority has an effect on teacher psychology (Aydoğan, 2019). Work stress and burnout are thought to play a role in this situation. However, it is considered that various factors reduce the negative effects of seniority on teacher psychology. It was concluded that teachers' high level of life satisfaction (Koruklu, Feyzioğlu, Özenoğlu-Kiremit & Aladağ, 2013; Telef, 2011), job satisfaction (Yılmaz & Altınok, 2009) and increasing self-efficacy (Ayra & Kösterelioğlu, 2015; Gökyer & Bakcak, 2018) along with “seniority” support teachers' psychological well-being.

### Results of Correlation Between Variables

According to the results of the research, there is a significant and positive relationship between psychological well-being and ethical climate. This result is supported by literature (Martin and Cullen, 2006; Zakipour and Shabrava, 2017). Psychological well-being was found positively correlated with social responsibility, rules, benevolence and efficiency. In the literature, it was found that rules and benevolence dimensions were positively related to psychological well-being (Martin and Cullen, 2006; Zakipour and Shabrava, 2017).

In the study, it was determined that the principled (independence) dimension of ethical climate is not related to psychological well-being. Decisions are made according to personal morality in this dimension (Victor and Cullen, 1988). In a school where the dimension of independence is perceived, then different moral standards can cause stress and conflict. Independent and personal morality may negatively affect “the positive relations with other people” dimension of psychological well-being.

Psychological well-being was found positively correlated with organizational virtuousness. Virtues aim for good and socially beneficial (MacIntyre, 2001). Employees feel “good” when they behave virtuously or when they witness the virtues (Huffington, 2014). A significant and positive relationship was found between honesty, trust and optimism dimensions of organizational virtuousness and psychological well-being. Similarly, optimism and hope (Cenkseven Önder & Mukba, 2017), honesty (Cameron, 2003) and forgiveness (Şahin, 2013; Yaşar, 2015) are related to psychological well-being. Çelik and Esen (2017) found that organizational virtuousness positively correlated with psychological well-being and commitment.

A moderate positive relationship was found between organizational virtuousness and ethical climate. The climate, which is characterized by virtues, is considered ethical (Ciulla, 2004; Kanungo & Mendonca, 1998; Wright & Goodstein, 2007). Asad, Naseem and Faiz (2017) found a moderate positive relationship between ethical climate and organizational virtuousness. Virtues are the aim of morality (Topçu, 2012). Therefore, it can be said that virtues are regarded as ethical. In the study, positive correlation was found between the dimensions of ethical climate and the honesty, trust and optimism of organizational

virtuousness except independence climate. The social responsibility dimension of the ethical climate was found to be the most related dimension to the virtues. That the social responsibility dimension takes place at the level of “universal” analysis and that virtues (honesty, trust and optimism) are considered universal may be the reason for this result.

### Results of Organizational Virtuousness Prediction Psychological Well-Being and Ethical Climate

Psychological well-being includes the ability of an individual to perform his/her functions, to realize his/her potential and to establish good relations with others (Cihangir Çankaya, 2009; Hargreaves, 2000; Ryff, 1995). It is concluded that organizational virtuousness supports teachers' efforts to be good. Because virtues are regarded as perfect behaviours and represent the “highest good” (MacIntyre, 2001; Ryff, 2014).

It is revealed that teachers' perception of organizational virtuousness predict their psychological well-being. It is understood that the dimensions of honesty, trust and optimism predict psychological well-being by aiming for goodness and being beneficial socially (MacIntyre, 2001). This result is supported by the literature. The virtues of gratitude, hope and optimism have powerful effects on psychological well-being (Cenkseven Önder & Mukba, 2017; Kardas, Cam, Eskisu & Gelibolu, 2019).

Positive emotions awaken in those who witness virtuous behaviours. Teachers who witness the virtues of principals and colleagues tend to repeat and respond to them. Thus, positive emotions lead to positive behaviours which in turn evoke more positive emotions (Seligman, 2002; Caza, Barker & Cameron, 2004). Thus, the positive emotions support psychological well-being (Keyes, Shomotkin and Ryff, 2002).

In the study, it was determined that organizational virtuousness predicted the ethical climate at a high level. Literature studies support this result. When virtues are perceived, the perception of ethical climate increases, thus the climate characterized by virtues is considered “ethical” (Ciulla, 2004; Hackett & Wang, 2012; Kanungo & Mendonca, 1998; Wright & Goodstein, 2007). It is expected that teachers must solve ethical dilemmas with ethical behaviours. It is understood that virtues as excellent character habits are facilitators for ethical behaviours and provide readiness of ethical behaviours.

As Kuçuradi (2003) emphasizes, ethical knowledge does not guarantee ethical behaviour. Therefore, characters and virtues should be taken into consideration (Mc. Govern and Miller, 2008; Yıldırım, 2010). The teacher, who makes virtues the quality of his character, can fulfill his/her character's needs with little difficulty in the face of ethical problems. When the character is not considered, there are problems in ethical conduct. In order to behave ethically, it is necessary to be ethical (Bilici, 2008). We concluded that organizational virtuousness provides negative entropy for organisations, including schools, and also provides readiness for ethical behaviours.

### REFERENCES

- Adugit, Y. (2013). *Etikte Akıl ve Duygu Çatışması*. Akılcı perspektif. Kocaeli: Umuttepe.
- Ağaçbacak, P. M. (2019). *Examination of the relationships among psychological well-being, self-efficacy beliefs and organizational commitment behaviours of elementary school teachers based on positive psychology* (Master's Thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Akpınar, F. (2016). *Effect of ethical leadership and ethical climate on mobbing and an empirical study*, (Master's Thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Aksel, B. (2018). *The prediction of the subjective well-being, learned resourcefulness and perceived social support of 0-6 years of children's mothers' psychological well-being*, (Master's Thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Aksu, N. (2017). *The moderating role of abusive supervision in the relationship between organization-based self-esteem and psychological well-being*, (Master's Thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Altınok, V. (2009). İş stresinin ortaöğretim öğretmenleri üzerindeki etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (2), 513-532.
- Arnold, K. A., Turner, N., Barling, J., Kelloway, K. & Mc Kee, M. C. (2007). Transformational leadership and psychological well-being: The mediating role of meaningful work. *Journal of Occupational Health Psychology*, 12(3), 193–203.
- Asad , H., Naseem , R., & Faiz, R. (2017). Mediating effect of ethical climate between organizational virtuousness and job satisfaction, *Pakistan Journal of Commerce and Social Sciences* (PJCSS), 11(1), 35-48.
- Pakistan Journal of Commerce and Social Sciences, 11 (1), 35- 48. Ateş, B. (2016). Üniversite öğrencilerinde akademik başarının yordayıcısı olarak psikolojik iyi oluş ve sosyal yetkinlik. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59), 1203-1214.
- Aydoğan. A. (2019). *School climate perceptions of teachers as predictors of psychological well-being levels* (Master's Thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Ayra, M., & Kösterelioğlu, İ. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik algıları ile ilişkisi. *NWSA: Education Sciences*, 10(1), 17-28. <http://dx.doi.org/10.12739/NWSA.2015.10.1.1C0630>
- Baş, G., & Şentürk, C. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel vatandaşlık ve örgütsel güven algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(1), 29–62.



- Bauman, Z. (2010). *Etiğin tüketiciler dünyasına dair şansı var mı?* Ankara: De Ki.
- Bayram, N. (2010). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Amos uygulamaları*. Bursa: Ezgi.
- Biçer, M. (2017). *A research on the relationship between ethical climate, organizational learning and innovative behaviour*, (Doctoral Thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Bilici, M. V. (2008). *Relations of religion and ethics in the context of contemporary virtue ethics*, (Master's thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Blanchflower, D. G., & Oswald, A. J. (2008). Is well-being u-shaped over the life cycle? *Social Science Medicine*, 66, 1733–1749.
- Birtch, T. A., & Chiang, F. F. T. (2013). The influence of business school's ethical climate on students' unethical behaviour. *Journal of Business Ethics*, 123, 283–294. DOI: 10.1007/s10551-013-1795-y
- Bright, D.S., Winn, B. A., & Kanov, J. (2014). Reconsidering virtue: Differences of perspective in virtue ethics and the positive social sciences. *Journal of Business Ethics*, 119 (4), 445-460.
- Brough, P., & Pears, J. (2005). Evaluating the influence of the type of social support on job satisfaction and work related psychological well-being. *International Journal of Organizational Behaviour*, 8, 472–485.
- Cameron, K. (2003), "Organizational virtuousness and performance", in Cameron, K.S., Dutton, J.E. & Quinn, R.E. (Eds), *Positive Organizational Scholarship: Foundations of a New Discipline*, Berrett-Koehler Publishers, Inc., San Francisco, CA, 48-65.
- Caza, A., Barker, B. A. & Cameron, K. S. (2004). Ethics and ethos: The buffering and amplifying effects of ethical behaviour and virtuousness. *Journal of Business Ethics*, 52 (2), 169–178.
- Cenkseven Önder, F. & Mukba, G. (2017). Üniversite öğrencilerinde umut ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkide yaşam amacının rolü. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 62, 103-116.
- Cevizci, A. (2003). *Felsefe terimleri sözlüğü*. İstanbul: Paradigma.
- Cihangir Çankaya, Z. (2009). Öğretmen adaylarında temel psikolojik ihtiyaçların doyumu ve iyi olma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 691-711.
- Ciulla, J. B. (2004). Ethics and leadership effectiveness in Antonakis, J., Cianciolo, A.T. and Sternberg, R. J. (Eds), *The Nature of Leadership*, Sage Publications, CA, 302-327. Retrieved from [https://us.corwin.com/sites/default/files/upm-binaries/5284\\_Chapter\\_13\\_Antonakis.pdf](https://us.corwin.com/sites/default/files/upm-binaries/5284_Chapter_13_Antonakis.pdf)
- Çelik, A., & Esen, E. (2017). Moderating role of psychological well being: Organisational virtuousness and work engagement. *Journal of International Social Research*, 10(50), 668-674.
- Dawson, D. (2015). Organisational virtue, moral attentiveness, and the perceived role of ethics and social responsibility in business: The case of UK HR practitioners, *Journal of Business Ethics*, 148(4), 765-781.
- Deci, E. L., & Ryan, M. R. (2008). Hedonia, eudaimonia, and well-being: An introduction. *Journal of happiness studies*, 9, 1–11. DOI 10.1007/s10902-006-9018-1
- Demir, D. (2018). *Investigating the relationship between information technologies teachers' virtual loneliness, occupational burnout and psychological well-being*, (Master's Thesis). Retrieve from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Develi, A. (2015). *Human resources management practices, ethical climate and organizational citizenship behaviour*, (Master's Thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Durak, H. Y., & Seferoğlu, S. S. (2017). Öğretmenlerde tükenmişlik duygusunun çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 759-788.
- Dündar, Z. (2018). *Examining the psychological well being of employees having different marital status*, (Master's Thesis). "https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi
- Erdoğan, Ç. (2012). İlköğretim okul müdürlerinin davranışlarının etik ilkelere uygunluğu. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 503-518.
- Elçi, M., Karabay, M. E., & Akyüz, B. (2015). Investigating the mediating effect of ethical climate on organizational justice and burnout: A study on financial sector. *Procedia-Social and Behavioural Sciences*, 207, 587-597. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.10.130
- Erkmen T., & Esen E. (2012). Adaptation of the organizational virtuousness scale: Validity and reliability studies. *Business and Economics Research Journal*, 3(4), 107-121.
- Erkorkmaz, Ü., Etikan, İ., Demir, O., Özdamar K., & Sanisoğlu, S.Y. (2013). Doğrulayıcı faktör analizi ve uyum indeksleri. *Türkiye Klinikleri Tıp Bilimleri Dergisi*, 33(1), 210-223. DOI: 10.5336/medsci.2011-26747

- Ertürk, A., Keskinliç Kara, S. B., Zafer Güneş, D. (2016). Duygusal emek ve psikolojik iyi oluş: Bir yordayıcı olarak yönetsel destek algısı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (4), 1723-1744.
- Esin, M. N. (2017). Örneklem. In S. Erdoğan, N. Nahcivan & M. N. Esin (Ed.), *Hemşirelikte araştırma* (pp. 169- 192).
- Fu, W., & Deshpande, S. P. (2013). The impact of caring climate, job satisfaction and organizational commitment on job Performance of employees in a China's insurance company. *Journal of Business Ethics*, 124, 339-349. DOI: 10.1007/s10551-013-1876-y
- Gerçek, M. (2017). Etik iklim ve örgütsel güvenin üretkenlik karşıtı davranışlar üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(51), 953-963. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2017.1829>
- Göçet Tekin, E. (2014). *An investigation of psychological well-being, emotional intelligence and social well-being levels of university students*, (Doctoral Thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Gough, R. W. (2002). *Karakteriniz kaderinizdir*. Ankara: HYB.
- Gökçer, N., & Bakcak, S. (2018). Secondary school teachers' self-efficacy levels: Elazığ province sample. *Turkish Journal of Educational Studies*, 5 (3), 82-98.
- Günay, M. (2010). *Metinlerle felsefeye giriş*. Adana: Karahan.
- Gündüz, M. (2005). *Ahlak sosyolojisi*. Ankara: Anı.
- Hackett, R., & Wang, G. (2012). Virtues and leadership: An integrating conceptual framework founded in Aristotelian and Confucian perspectives on virtues, *Management Decision*, 50 (5), 868-899 <http://dx.doi.org/10.1108/00251741211227564>
- Harding, J. F., Connors, M. C., Krauss, A. F., Aikens, N., Malone, L., & Tarullo, L. (2019). Head Start Teachers' Professional Development, Well-being, Attitudes, and Practices: Understanding Changes Over Time and Predictive Associations. *American Journal of Community Psychology*, 63(3-4), 324-337.
- Harnois, G., & Gabriel, P. (2000). Mental health and work: Impact, issues and good practices. Geneva: World Health Organisation/International Labour Organisation. Retrieved from <http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1223&context=gladnetcollect>
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: teachers' perceptions of their interaction with students. *Teaching and Teacher Education*, 16, 811-826.
- Huffington, A. (2014). *Başarı İçimizdedir*. İstanbul: Doğan Egmont.
- Huppert, F. A. (2009). Psychological well-being: Evidence regarding its causes and consequences. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 1(2), 137-164. DOI: 10.1111/j.1758-0854.2009.01008.x
- İkiz, Asıcı, E. & Kaya, Z. (2018). The Predictive Roles of Life Goals and Psychological WellBeing on Attitudes Towards Teaching Profession. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 7-26. Jennings,
- Jeste, D. V., & Oswald, A. J. (2014). Individual and societal wisdom: explaining the paradox of human aging and high well-being. *Psychiatry*, 77(4), 317-330. DOI: 10.1521/psyc.2014.77.4.317.
- Kahveci, G., Kotbaş, S. & Bayram, S. (2019). An Examination of the relationship between the levels of organizational virtuousness and job satisfaction of teachers. *Journal of Theoretical Educational Science*, 12(1), 205- 226. DOI: <http://dx.doi.org/10.30831/akukeg.428332>
- Kanungo, R. N. & Mendonca, M. (1998). Ethical leadership in three dimensions. *Journal of Human Values*, 4 (2), 133-148.
- Kaptein, M. (2008). Developing and testing a measure for the ethical culture of organizations: The corporate ethical virtues model. *Journal of Organizational Behavior*, 29, 923-947.
- Karaçam, A., & Pular, A. (2018). Beden eğitimi öğretmenlerinin başarı algıları ve akademik iyimserlik, psikolojik iyi oluş ve fiziksel saygı düzeyleri'nin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, (1), 1- 23. DOI: 10.1501/Sporm\_0000000411
- Karaman, H. (2000). *Nurettin Topçu'da ahlak felsefesi*. İstanbul, Dergah.
- Kardaş, F., Cam, Z., Eskisu, M., & Gelibolu, S. (2019). Gratitude, hope, optimism and life satisfaction as predictors of psychological well-Being. *Eurasian Journal of Educational Research*, 82, 81-100. DOI: 10.14689/ejer.2019.82.5
- Keyes, C.L., Shmotkin, D. & Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82 (6), 1007 - 1022. DOI:10.1037//0022-3514.82.6.1007
- Koruklu, N., Feyzioğlu, B., Özenoğlu-Kiremit, H., & Aladağ, E. (2013). Examining teachers job satisfaction level according to some variables. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 119 - 137.



- Kotbaş, S. (2018). *Examining of the relationship between organizational virtue and organizational health according to the perceptions of teacher*, (Master's Thesis). Retrieve from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Kuçuradi, İ. (2003). Etik ve "etikler". *Türkiye Mühendislik Haberleri*, 423, 7-9.
- Kurt, Ş. (2018). *The relationship between teachers' political skills and academic optimism levels*, (Master's Thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Kuyumcu, B. (2012). Investigation of psychological well-being emotional awareness and expression of emotion of Turkish and English university students with respect to country and gender. *Erzincan University Journal of Education Faculty*, 14 (2), 1-24.
- MacIntyre, A. (2001). *Homerik çağ an yirminci yüzyıla etik'in kısa tarihi*. İstanbul: Paradigma.
- Martin, K. D., & Cullen, J. B. (2006). Continuities and extensions of ethical climate theory: A meta-analytic review. *Journal of Business Ethics*, 69(2), 175-194.
- Mayer, D., Kuenzi, M., & Greenbaum, R. (2010). Examining the link between ethical leadership and employee misconduct: The mediating role of ethical climate. *Journal of Business Ethics*, 95(1), 7-16. DOI 10.1007/s10551-011-0794-0
- Mc. Govern, T. V., & Miller, S. L. (2008). Integrating teacher behaviours with character strenghts and virtues for faculty development. *Teaching of Psychology*, 35, 278-285, DOI:10.1080/00986280802374609
- Mulki, J. P., Jaramillo, J. F., & Locander, W. B. (2007). Effect of ethical climate on turnover intention: Linking attitudinal-and stress theory. *Journal of Business Ethics*, 78(4), 559-574. Doi:10.1007/s10551-007-9368- 6
- Nartgün,S. S., & Dilekçi, U. (2016). Teacher views on administrators' leadership styles and level of organizational virtuousness. *Anthropologist*, 24 (1), 363-372.
- Oğuz, N. E. (2019). *The investigation of the relation among adaptation of self-reflection, insight expressing emotions, emotional schemes and psychological well-being a various emographic variables in adults*, (Master's thesis). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Öcal (2018). *The effect of ethical climate to the employee level of the employees: A field research in the public institutions of Mersin*, (Master's Thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Özen, F., & Durkan, E. (2016). Algılanan örgütsel etik iklim ile öğretmenlik meslek etiği arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22 (4), 593-627.
- Özipek, H. (2014). *The effect of ethical climate on anti social behaviours*, (Doctoral Thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- P. A. (2014). Early childhood teachers' well-being, mindfulness, and self-compassion in relation to classroom quality and attitudes towards challenging students mindfulness. *Mindfulness*, 6(4), 732-743. DOI 10.1007/s12671- 014-0312-4
- Pence, G. (1993). *Virtue Theory, A Companion To Ethics*, Ed. Peter Singer, Oxford, UK: Cambridge Mass. Retrieved from <http://www.philosophy.uncc.edu/mleldrid/cmt/gp.html>
- Platon (2007). *Toplu diyaloglar - 1*. Ankara: EOS.
- Roffey, S. (2012). Pupil wellbeing – Teacher wellbeing: Two sides of the same coin? *Educational & Child Psychology*, 29 (4), 8-17.
- Rosenblatt, Z., & Peled, D. (2002). School ethical climate and parental involvement. *Journal of Educational Administration*, 40 (4), 349-367.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological wellbeing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069– 1081.
- Ryff, C. D. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current Directions in Psychological Science*, 4 (4), 99-104.
- Ryff, C. D. (2014). Psychological well-being revisited advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 83, 10-28. DOI: 10.1159/000353263
- Schwepker C. H. (2001). Ethical climate's relationship to job satisfaction, organizational commitment, and turnover intention in the salesforce. *Journal of Business Research* 54(1), 39-52. DOI:10.1016/s0148-2963(00)00125-9.
- Schwepker, C., & Hartline, M. (2005). Managing the Ethical Climate of Customer-Contact Service Employees. *Journal of Service Research*, 7(4), 377-397. DOI: 10.1177/1094670504273966
- Seligman, M. E. P. (2002). Positive psychology, positive prevention and positive therapy. Retrieved from <http://www-personal.umich.edu/~prestos/Downloads/DC/10>
- Sezgin, F., & Erdoğan, O. (2019). *Türk milli eğitim sisteminde okul yöneticileri ve öğretmenlerin etik ikilemleri*. Devlet, 482. Retrieved from <http://devlet.com.tr/makaleler/y367>

- Shin, Y. (2012). CEO Ethical leadership, ethical climate, climate strength, and collective organizational citizenship behaviour. *Journal of Business Ethics*, 108(3), 299-312. <https://doi.org/10.1007/s10551-011-1091-7>
- Şahin, M. (2013). *Examining the relationship between forgivingness and psychological well-being in terms of different variables*, (Master's Thesis). Retrieve from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Tarullo, L. (2019). Head start teachers' professional development, well-being, attitudes, and practices: Understanding changes over time and predictive associations. *American Journal of Community Psychology*, 63, 324-337. DOI: 10.1002/ajcp.12327
- Telef, B. B. (2011). Öğretmenlerin öz yeterlikleri, iş doyumları, yaşam doyumları ve tükenmişliklerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(1), 91-108.
- Telef, B. (2013). Psikolojik iyi oluş ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (3), 374-384.
- Tokhay, E. (2016). *The relationship between ethical climate and ethical leadership and research* (Master's Thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Topçu, N. (2012). *Ahlak*. İstanbul: Dergah.
- Turan, R. (2014). *Ibn Miskawayh's concept of justice*, (Doctoral Thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Ulutaş, Ö. (2015). *The effects of ethical climate perceptions and emotional labour on burnout in hotel managements: The case of Nevşehir*, (Master's thesis). Retrieve from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Uyanık, M. (2012). *Felsefi düşünceye çağrı*. Ankara: Elis.
- Victor, B., & Cullen B. (1988) The organizational bases of ethical work climates. *Administrative Science Quarterly*, 33,101-125.
- Webber, S. (2007). Ethical climate typology and questionnaire: A discussion of instrument modifications. *The Journal of Academic Librarianship*.33 (5), 567-580.
- Wright, T. A., & Goodstein, J. (2007). Character is not "Dead" in management research: A review of individual character and organizational-level virtue. *Journal of Management*, 33 (6), 928-958.
- Yaşar, K. (2015). *The relationship etween the Uludağ University Education Faculty students' subjective well-being, psychological resilience, forgiveness*, (Master's Thesis). Retrieve from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> a resin en e inilmiştir.
- Yazıcıoğlu, Y., & Erdoğan, S. (2004). *SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Detay.
- Yeşil, Mavi & Ceyhan, (2017). Etik iklim algısı ve bireysel sonuçlar üzerinde etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 51, 19-38.
- Yıldırım, A. (2010). *An aplication on the relationship between ethical leadership and organizational justice*, (Master's Thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Yılmaz, E. (2006). *To Investigate the effect of school managers' ethical leadership levels on the organizational trust level and to test whether the organizational trust level in schools differentiate with respect to some variables or not*, (Doctoral Thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Yılmaz, E., & Aslan, (2013). Öğretmenlerin iş yerindeki yalnızlıkları ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(3), 59-69.
- Yurdakul, M. (2013). *Ethical climate in business ethics: Research on ethical climate in banking sector regarding individual and institutional characteristics*, (Master's Thesis). Retrieve from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Zakipour, M., & Shabrava, M. (2017). Effect of ethical climate workplace on psychological well-being of nurses. *Journal of Exploratory Studies in Law and Management*, 4(2), 43-47.





Derleme Makalesi

Eğitimin Dijital Boyutunda Öğrenme-Öğretme Araçları

Learning-Teaching Tools in the Digital Dimension of Education

Kübra Seher ARAS<sup>1</sup>

Hüseyin KOCASARAÇ<sup>\*2</sup>

Review Article

Karamanoğlu Mehmetbey  
Uluslararası Eğitim  
Araştırmaları Dergisi

Aralık, 2022

Cilt 4, Sayı 2

Sayfalar: 117-134

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

\* Sorumlu Yazar

Makale Bilgileri

Geliş : 24.05.2022

Kabul : 20.12.2022

DOI: 10.47770/ukmead.1120930

Özet

Çağımızda teknolojinin etkisinin artması eğitim alanında özellikle öğrenme ve öğretme süreçlerinde birtakım yenilikleri mecburî kılmaktadır. En verimli sonuç için güncellenmesi gereken noktaların tespiti önem arz etmektedir. Bu noktada kazanımlara etkili ve verimli bir şekilde ulaşmanın yolunun öğrenme-öğretme yöntemlerinden geçmektedir. Değişen ve gelişen dünyada tüm faaliyetler yeni düzene ayak uydurmaya çalışırken öğrenme ve öğretme araçlarının da çağın gereklerine uygun şekilde güncellenmesi bir tercihten ziyâde ihtiyaçtır. Ülkelerin bir kısmı eğitim sistemlerinde bu ihtiyaca cevap verirken, Türkiye'nin de dâhil olduğu birçok ülke bu değişimi ıskalamaktadır. Bütün bunlardan hareketle bu çalışmada, dijitalleşen dünyada eğitim alanında kullanılan öğrenme-öğretme araçlarının bir kısmını inceleyeceğiz. Bu çalışma, özellikle yurtdışında kullanılan dijital öğrenme-öğretme araçlarından bazılarını ülkemizdeki öğretmenlerimizin tanınmasına fırsat sunacaktır.

**Anahtar kelimeler:** Araç-gereç, dijital araç, eğitim, öğrenme, öğretme.

Abstract

The increase in the effect of technology in our age necessitates some innovations in the field of education, especially in learning and teaching processes. It is vital to determine the points that need to be updated for the most efficient result. At this point, it will be seen that the way to reach the gains effectively and efficiently is through learning-teaching methods. In a changing and developing world, while all activities are trying to keep up with the new order, updating the learning and teaching tools in accordance with the requirements of the age is a necessity rather than a choice. While some of the countries respond to this need in their education systems, many countries including Turkey miss this change. Based on all these, in this study, we will examine some of the learning-teaching tools used in the field of education in the digitalized world. This study will provide an opportunity for our teachers in our country to get to know some of the digital learning-teaching tools used abroad.

International Journal of  
Karamanoğlu Mehmetbey  
Educational Research

December, 2022

Volume 4, No 2

Pages: 117-134

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

\* Corresponding author

**Article Info:**

Received : 24.05.2022

Accepted : 20.12.2022

DOI: 10.47770/ukmead.1120930

Digital tool, education, learning, teaching, tool. **Keywords**

<sup>1</sup> Gazî Üniversitesi Eğitimin Sosyal ve Tarihi Temelleri Yüksek Lisans Öğrencisi, [seberaras1071@gmail.com](mailto:seberaras1071@gmail.com)

<sup>2</sup> MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü, [huseyinkocasarac@gmail.com](mailto:huseyinkocasarac@gmail.com)

## GİRİŞ

İçinde bulunduğumuz 21. yüzyılda insanı ilgilendiren her alanda hızlı bir değişim ve gelişim yaşanmaktadır. Ersoy (2003)'a göre tecrübe edilen bu gelişmelerin; insanın ve yaşanan toplumun tüm ihtiyaçlarıyla beraber eğitime olan etkisi de dikkat çekici düzeydedir. Çağı yakalamak için bu değişim ve gelişimin takip edilmesi bir gerekliliktir. Eğitimde kendini güncelleyemeyen milletler bir süre sonra çağın ihtiyaçlarına cevap veremeyen nesiller yetiştirmesinin neticesinde kısır bir döngü içine girmeye mahkûm olacaklardır.

Eğitimde gerçekleştirilmesi gereken değişim ve gelişmelerin etkili olabilmesi için güncellenmesi gereken noktaların tespiti önem arz etmektedir. Eğitimde iki ana unsurun öğreten ve öğrenen olduğu göz önüne alındığında, uygun görülen yeniliklerin bu iki temel aktör çevresinde oluşması da kaçınılmazdır. Buradan yola çıkıldığında kazanımlara etkili ve verimli bir şekilde ulaşmanın yolunun öğrenme ve öğretme yöntemlerinden geçtiği görülecektir. Değişen ve gelişen dünyada tüm faaliyetler bu yeni düzene ayak uydurmaya çalışırken öğrenme ve öğretme araçlarının da çağın gereklerine uygun şekilde güncellenmesi bir tercihten ziyâde ihtiyaçtır.

Dünya genelinde ülkelerin bir kısmı eğitim sistemlerinde bu ihtiyaca cevap verirken, maalesef Türkiye'nin de dâhil olduğu birçok ülke bu değişime ayak uyduramamaktadır. 21. yüzyıl becerilerinin farkında olan ülkeler teknolojiyi eğitimle gerekli bir noktada buluşturarak kolay yoldan, en az maliyetle, en fazla verimi alabilecekleri çözüm önerileri üretmektedirler.

Üretilen çözümlerin ekseriyeti, öğrenme-öğretme sürecindeki en etkili iki faktör olan öğrenene ve öğretene yardımcı olacak niteliktedir. Bu süreçte eğitime destek olan öğrenme-öğretme araçlarının rolü artmaktadır. Geleneksel eğitimde öğrenme-öğretme araç ve gereçleri kitap, tahta, kalem, harita ve posterler gibi elle tutulur malzemelerle sınırlı iken; bugün dijital dünyanın ihtiyacı olan modern eğitimdeki öğrenme-öğretme araçları teknoloji vasıtasıyla oluşturulmuş konu anlatım, pratik, tekrar, sunum, bilgi paylaşımı, ödev kontrolü gibi dijital araçlardan müteşekkil büyük bir havuzdur.

Yapmış olduğumuz araştırmada ise bu dijital eğitim havuzunun birkaç damlasına tekâbül eden dijital öğrenme-öğretme araçlarından bir kısmını farklı yönleriyle inceleyeceğiz. Mercek altına alacağımız dijital öğrenme ve öğretme araçları; Abcya, Answer Garden, Brainpop, Blendspace, Chrome Remote, Class Dojo, Dropbox, Edmodo, Edpuzzle, Listenwise, Mobymax, Prodigy, Quiver, Remind, Teachers Pay Teachers olarak sıralanabilir. Geniş bir dijital havuzdan bu araçların tercih edilme sebepleri uluslararası eğitim sahasında söz konusu araçların sık kullanılmasıdır.

### Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı; 21. yüzyılda dünyanın farklı yerlerinde öğretmenler ve öğrenciler tarafından kullanılan bazı dijital öğrenme-öğretme araçlarının farklı yönleriyle incelenmesi ve bu araçların ülkemizdeki farklı alan ve kademelerdeki ilgili öğrenci ve öğretmenlere tanıtılmasıdır.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

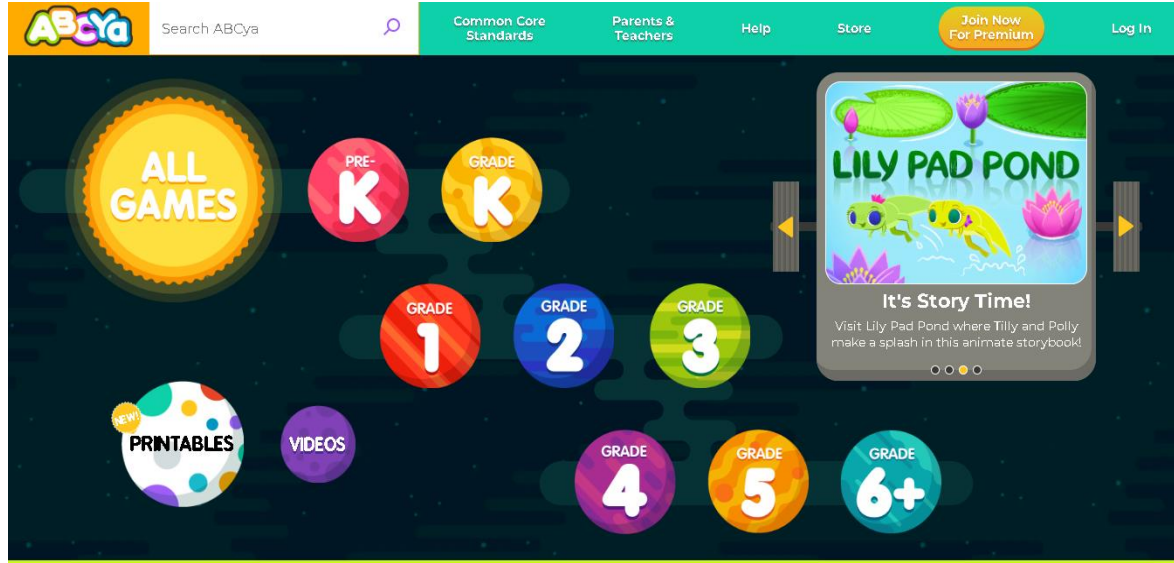
Nitel bir araştırma olan çalışmamız özellikle yurtdışında kullanılan dijital öğrenme-öğretme araçlarının farklı kaynaklardan taranması ile derlenmiştir. Bu sebeple çalışmamız bir literatür taramasıdır. Araştırmanın temel veri kaynaklarını öğrenme-öğretme araçlarına dair yurtiçi ve yurtdışı literatürde yer alan kitap, tez, makale ve ilgili araçların internet siteleri ile uygulamalar oluşturmaktadır. Kaynaklarda karşılaşılan tüm araçlar çalışmamıza dâhil edilmemiş olup, yalnızca çalışma konusunu oluşturan dijital araçlara dair bilgiler kullanılmıştır. Kaynaklar analiz edilerek tespit edilen incelemeler olduğu gibi belirtilmiş olup eleştirel bir bakış açısıyla ele alınmıştır.

## BULGULAR

Dijital öğrenme ve öğretme araçları çok geniş bir şekilde dinamik etkileşim, sosyal ağ veya insanlar ve bilgi arasında kullanıcı arabirimi gerektiren son kullanıcı uygulamaları olarak tanımlanabilir. Neredeyse her zaman akıllı cihazlar için eşlik eden web sitelerine ve ilgili uygulamalara sahiptirler. Bir Web 2.0 ortamında, kullanıcılar bilgiyi nasıl kullanmak, etkileşim kurmak ve bilgi oluşturmak istediklerine karar verirler (Morrison ve Lowther, 2005). Dijital öğrenme ve öğretme araçları, öğrencilerin etkileşim kurabilecekleri ve en önemlisi ders materyallerinden öğrenebilecekleri ilgi çekici yollar sağlar. Bu araçları, öğrenciler tarafından oluşturulan proje ve ürünleri oluşturmak ve paylaşmak için kullanılabilen dijital programlardır. Öğrencileri birbirleriyle işbirliği yapmaya veya bireyselleştirilmiş ürünler oluşturup paylaşmaya teşvik eden etkileşimli, çok amaçlı, kullanımı kolay dijital platformlardır.



## 1. ABCya!



Şekil 1. ABCya! sitesinin başlangıç ekranı (ABCya! websitesi, 2022).

ABCya.com, okul çağındaki çocuklar için eğitici oyunlar ve aktiviteler sunan bir web sitesidir. Siteye detaylı bakılacak olursa harfler, sayılar, tatil, strateji ve beceri gibi kategorilere ayrılmıştır. Videolar bölümü, çeşitli el sanatları projeleri için 'nasıl yapılır?' videoları içermektedir. Site öğrencilere okulda veya evde eğlenceli oyunlarla temel konu becerilerini geliştirme fırsatı sunar. Oyunlar genellikle oldukça basittir. Ancak bazıları özellikle dikkat ve yaratıcılık gerektirmektedir.

Öncelikle belirtmemiz gerekir ki sitenin dili İngilizcedir. Ancak tarayıcı ayarlarınızdan sayfayı otomatik Türkçeye çevirebilirsiniz. Pratik edilmek istenen konuya tıklanır ve talimatlar okunur. Bazı talimatlar karışık olduğu için özellikle küçük yaş gruplarında öğretmenlerin veya anne-babaların yardım etmeleri gerekebilir. Oyunlar zorluk seviyeleri içermektedir. Bu sebeple öğrenciler her girişte tekrar sınıf seviyelerini seçmelidirler. Birkaç oyun çok oyuncudur, bu nedenle çocukların oynamak için kullanıcı adları oluşturması gerekir. Aynı sınıftaki çocukların veya bir arkadaş grubunun aynı oyuna erişebilmesi için bir şifre oluşturulmalıdır. Sitenin kullanımı oldukça kolaydır.

İngilizce öğrenimini pekiştirmek için tasarlanan bu siteyi ülkemizde de aynı amaçla İngilizce dersi için kullanmak mümkündür. Web sitesindeki oyunlar, okul öncesinden altıncı sınıfa kadar olan yaş gruplarına hitap etmektedir. Tüm içerik ücretsizdir ancak reklamsız sürümü kullanmak için ücretli üyelik yapılmalıdır. Site, abonelik ile mobil cihazlarda uygulama üzerinden de kullanılabilir. Site, abonelik ile mobil cihazlarda uygulama üzerinden de kullanılabilir.

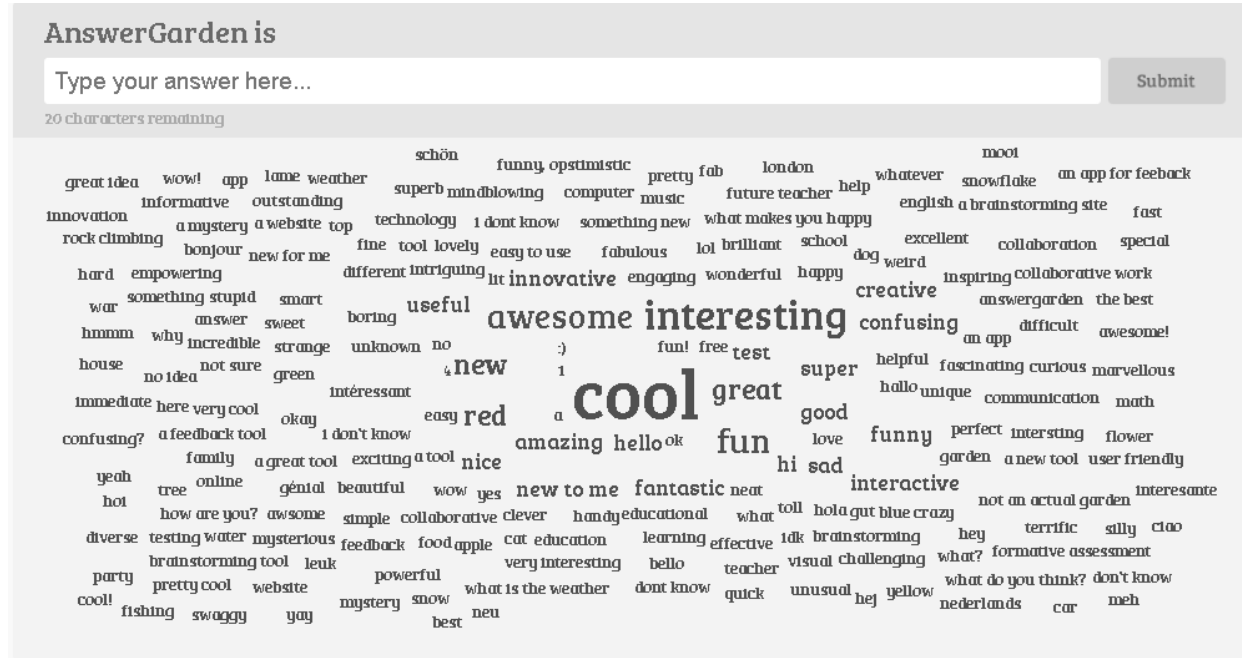
Avantajları nelerdir?

- ✓ Öğrenciler istedikleri oyunları hemen bulabilirler; kullanımı oldukça kolaydır.
- ✓ 400'den fazla çok yönlü ve eğlenceli oyun içermektedir. İçeriği zengin bir sitedir.
- ✓ Öğretmenlerin kullanımına uygun olarak ayrı bir sekmede boyama sayfaları, çalışma kâğıtları ve dersi destekleyici kaynaklar paylaşılmıştır.
- ✓ Ücretsizdir.

Sınırlılıkları nelerdir?

- Hangi oyunu seçeceğini veya zor bir oyunu nasıl atlatacağını bilmeyen çocuklar için yaş grubuna uygun destek bulunmamaktadır.
- Öğretmenlerin kullanımına sunulan destek kaynakların çoğu ücretli üyelik kapsamında kullanılabilir.
- Oyun esnasında tam ekranla devam etmek için ücretli üye olunması gerekmektedir.
- Ücretli üyelik yapılmadığı takdirde oyunların oynanması esnasında öğrencilerin karşısına reklamlar çıkabilir. Çocuklar oyunlara tıkladıklarını zannederek yanlışlıkla reklamlara girebilirler. Bu durum istenmeyen sonuçlara yol açabilir. Ayrıca sitenin, çocuklara uygun olmayan reklamların bildirilmesini rica etmesi böyle bir durumun var olduğu izlenimini vererek ebeveynleri ve öğretmenleri tedirgin edebilir.

## 2. Answer Garden



Şekil 2. AnswerGarden'da verilen cevapların genel şemada görünüşü (AnswerGarden websitesi, 2022).

AnswerGarden, bir gruptan kısa geri bildirim almanın kolay ve güçlü bir yolunu kullanmak isteyen herkes içindir. Bu siteyi dijital beyin fırtınası olarak adlandırmak yerinde olacaktır. AnswerGarden, öğretmenler tarafından bir sınıfın belirli bir konudaki bilgi düzeyini belirlemek için kullanılır (Lewis, 1997: 95-107). Konferans ve çalıştaylarda izleyici ile eğlenceli ve interaktif bir şekilde havayı yumuşatmak için kullanılabilir (Basile ve Matis, 2018: 79). Yaratıcı ekipler tarafından dijital beyin fırtınası oturumları için kullanılır. Web sitelerini ve blogları yöneten kişiler, ziyaretçilerine kısa ve öz bir konuda anket yapmak için kullanırlar.

"Yeni bir AnswerGarden oluştur" sayfasındaki ilgili yere konu/soru yazılarak kullanılmaya başlanır. Siteyle alakalı belirtilmesi gereken en önemli husus soru çeşididir. Kelime bulutu oluşturulabilmesi için kısa cevaplar verilebilecek sorular sorulmalıdır. Örneğin; "1. Dünya Savaşı'nın sonuçları nelerdir?" sorusu bu site için uygun değilken; "Fırsatınız olsa hangi yüzyılda yaşamak isterdiniz?" sorusu oldukça uygun bir soru çeşididir.

Bir sonraki adım, AnswerGarden'ınızı diğer insanlarla paylaşmaktır. Sınıfta, toplantıda veya konferansta canlı olarak kullanabilir veya verilen yerleştirme kodunu kullanarak AnswerGarden'ınızı blogunuza, sitenize veya sosyal ağ sayfanıza yerleştirebilirsiniz. Ayrıca bir forumda AnswerGarden'ınızın doğrudan bağlantısını yayımlayabilir veya arkadaşlarınıza e-posta ile gönderebilirsiniz. AnswerGarden'ınız dikkat çekerken, insanlar ya kendi yanıtlarını girerek ya da üzerine tıklayıp mevcut yanıtları göndererek sorunuza yanıtlarını göndermeye başlayacaklardır. Bunlar daha sonra AnswerGarden'ınızda büyüyen bir kelime bulutu şeklinde görünecektir.

Bu sitede kullanılabilen dört farklı mod vardır. Sınıf Modu'nda (varsayılan), katılımcılar sınırsız sayıda yanıt gönderebilir ancak her yanıt yalnızca bir kez gönderebilir. Beyin Fırtınası Modu'nda, katılımcılar aynı cevabın sınırsız kopyası dâhil olmak üzere sınırsız sayıda cevap gönderebilirler. Bu mod, hedef kitlenize güveniyorsanız kullanışlıdır. Kilitli Mod'da, AnswerGarden kapatılır ve yeni yanıtlar gönderilemez. Çok sayıda yanıt için henüz hazır değilseniz bu kullanılabilir ve istenildiği zaman açılıp başka bir mod ayarlanabilir. Son olarak Moderatör Modu ise her yanıtı AnswerGarden'a yönlendiren bir moddur. Yönetici paneli aracılığıyla yalnızca uygun bulunan yanıtlar onaylanabilir. Bu seçenek için, AnswerGarden'ınızı oluştururken eklenmesi gereken bir parolaya ihtiyaç duyulmaktadır.

AnswerGarden'ın kullanım alanı konusunda bir sınırlılık bulunmamaktadır. Matematik, Türkçe, İngilizce, Fen Bilimleri, Tarih, Sanat vb. istenilen tüm derslerde kullanıma uygundur. Kullanıcının lise ve üstü yaş grubunda olması daha iyi sonuçlar almak için önemlidir. Uygulama aşamasında ise ortaokul ve üstü yaş grubuna hitap edilmesi daha uygun görünmektedir. Üye olduğu takdirde sorulan soruya verilen cevaplara müdahale edilebilir ya da soru silinebilir. Ancak üye olmadan da siteyi kullanmak mümkündür. Kullanımı tamamen ücretsizdir.

Avantajları nelerdir?

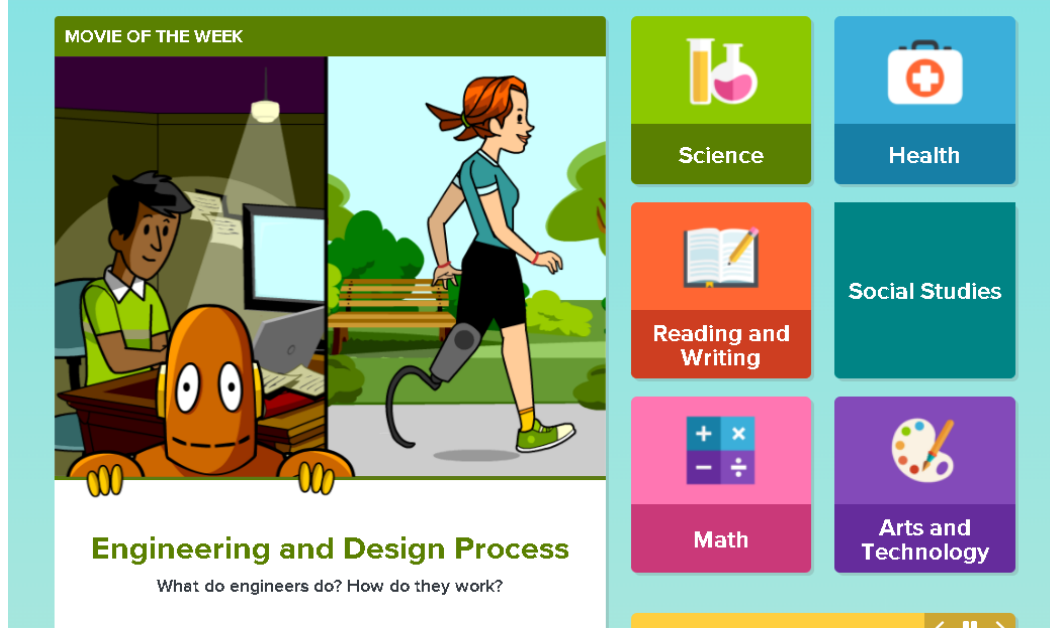
- ✓ Kullanım açısından oldukça esnekler; herhangi bir konuda herhangi bir yerde uygulanabilir.
- ✓ Mevcut ortama/konuya/derse dikkat çekmek için son derece uygun bir araçtır.
- ✓ Ücretsizdir ve üyelik gerektirmez.

Sınırlılıkları nelerdir?

- Pek çok farklı sorudan oluşan bir sınav yapılması düşünülüyorsa, öğrencilerden uzun, derinlemesine cevaplar almak veya gerçekten uzun sorular formüle edilmek isteniyorsa AnswerGarden'ı seçmek doğru olmayacaktır. AnswerGarden bunun için tasarlanmamıştır.



### 3. BrainPOP/BrainPOP Jr.



Şekil 3. BrainPOP'taki bölümler (BrainPOP websitesi, 2022).

BrainPOP; sınıflarda, evde ve mobil cihazlarda öğrencilerin ilgisini çeken, öğretmenleri destekleyen ve başarıyı hedefleyen animasyonlu müfredat içeriği oluşturan işlevsel bir eğitim aracıdır (Cheung vd., 2017: 58-81). Web sitesi, çocukların okulda karşılaşacakları birçok konu hakkında yardımcı animasyonlu videolar sunar. Site; Matematik, Sosyal Bilgiler, İngilizce, Bilim, Mühendislik ve Teknoloji, Sağlık, Sanat ve Müzik kategorilerine ayrılmıştır.

Ayrıca daha genç kullanıcılar için BrainPOP Jr., anadili İspanyolca olan kişiler için BrainPOP Espanol ve İngilizce öğrenenler için BrainPOP ESL olarak üç tane kendine bağlı site bulunmaktadır. Kullanıcıların hareket halindeyken BrainPOP'un video içeriğini almasına olanak tanıyan bir mobil uygulama da mevcuttur.

BrainPOP, öğretmenlerin öğrenmeyi takip etmelerine, sınav sonuçlarını görmelerine, sınıf çapında analiz yapmalarına ve öğrenme hakkında geri bildirim sağlamalarına yardımcı olur. Ayrıca, özel bir değerlendirme yaratıcısı olan Quiz Mixer'a erişim sağlar.

Öğretmenler, sınıfa yeni konuları tanıtmak için BrainPOP'u kullanabilirler. Kullanıcılara içeriği daha iyi iletmek için etkileşimli web materyalleri sunulmuştur. Öğretmenler ve öğrenciler için siteye bireysel girişler mevcuttur. Ayrıca öğretmenler içeriği tüm sınıfla paylaşabilirler. Öğretmenler kısa sınavlar gibi materyalleri yazdırabilirken, öğrenciler çalışmalarını geri bildirim için çevrimiçi olarak da gönderebilirler. Kullanıcılar ilerlemelerini takip etmek için testler yapabilir ve ödevlerini tamamlamak için listeler ve grafik düzenleyiciler gibi materyalleri kullanabilirler. Öğrenciler ayrıca "Make-A-Map" (Harita Oluştur) özelliğiyle kavram haritaları aracılığıyla öğrendiklerini gösterebilir; "Make-A-Movie" (Film Oluştur) veya Yaratıcı Kodlama yoluyla videolar veya başka içerikler oluşturabilirler. Çocukların yarattığı her şey paylaşılabilir. Hatta sitenin "GameUp" bölümünde çeşitli konularda eğitici oyunlar oynanabilir.

Videoyu sınıf olarak izledikten sonra, öğrencilerin içerikteki anahtar kelimeler ve görseller arasındaki bağlantıları özel olarak ele alan kavram haritaları oluşturmaları sağlanabilir. Öğrenme hedeflerine bağlı olarak, öğretmenler öğrencilerin çalışması için belirli konuları seçebilir veya çocukların bağımsız bir çalışma süresi için ilgi alanlarını keşfetmelerine ve takip etmelerine olanak tanıyabilirler.

BrainPOP Eğitimcileri, öğretmenlere BrainPOP'u sınıfa entegre etme konusunda yardımcı olmak için mesleki gelişim (PD) ve eğitim fırsatları, ders fikirleri, çeşitli uygulamalar ve diğer kaynakları sunmaktadır.

BrainPOP 8 yaş ve üstü çocuklar için kullanılırken, hizmetin kardeş sitesi BrainPOP Jr. daha küçük yaş gruplarına yönelik içerik sunmaktadır. Öğrenciler kod olmadan giriş yapamazlar. Öğretmenler ücretli üyelik satın almadan siteyi kullanmaya başlayamazlar. Veliler için 2 haftalık ücretsiz deneme mevcuttur.

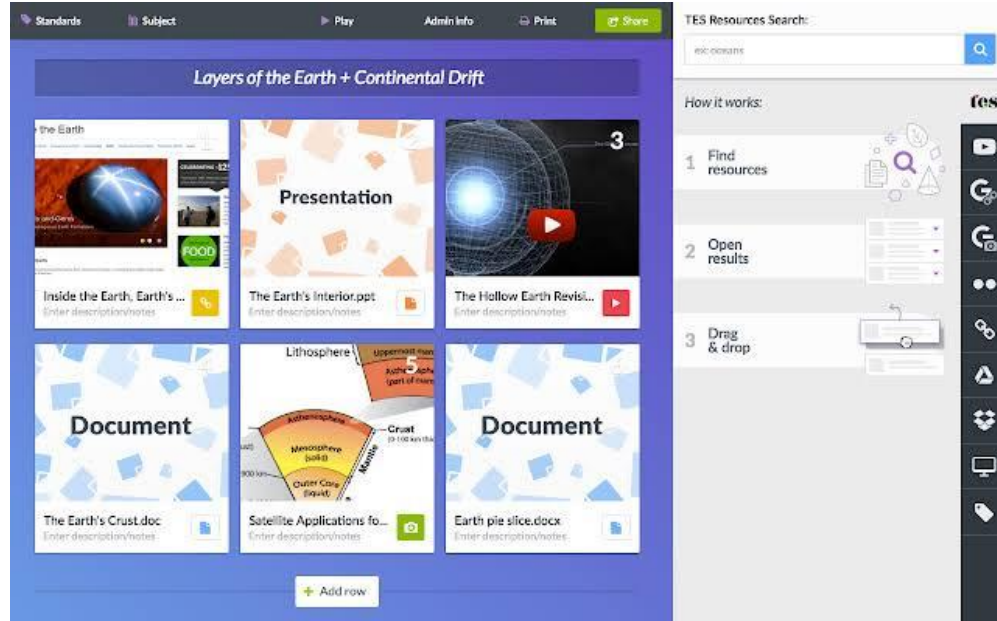
Avantajları nelerdir?

- ✓ BrainPOP'taki videolar ilgi çekicidir ve karmaşık sorunları kısa sürede basitleştirir.
- ✓ Oyunlar öğrencilerin videoda öğrendikleri bilgilerin bir kısmını uygulamalarına olanak tanır.

Sınırlılıkları nelerdir?

- BrainPOP ve ona bağlı tüm siteler için ayrı ücretli üyelik gerekmektedir. Bu durum da daha fazla maliyet anlamına gelir.
- Sorular standart çoktan seçmeli türdendir, bu nedenle eleştirel düşünme çok az düzeyde gerçekleşir.

#### 4. Blendspace



Şekil 4. Blendspace'te sunumun oluşturulma aşamaları (Blendspace websitesi, 2022).

Blendspace; öğrencilerin web sitesi, Chrome uygulaması veya iPad uygulaması aracılığıyla erişebilecekleri bir multimedya ders oluşturma platformudur (Lin ve Hwang, 2019: 1011-1027). Çok sayıda multimedya kaynağının birleştirilmesine izin veren bir araçtır. Öğretmenler videolar, metinler, elektronik tablolar, resimler, testler ve diğer kaynakları arayabilir, ekleyebilir ve ardından bunları öğrencilerinin bağımsız olarak tamamlaması için dersler oluşturacak şekilde düzenleyebilirler. İçeriği yeniden sıralamak ve ders akışını iyileştirmek için öğretmenler sayfa içindeki kutuları sürükleyip bırakabilirler. YouTube, Google, Flickr ve diğer çevrimiçi kaynakların yanı sıra kişisel bilgisayarlar veya bulut sürücüler gibi hemen hemen her yerden içerik çekmek mümkündür. Öğrenciler derslere bir katılım kodu aracılığıyla erişebilirler veya öğretmenler, öğrenim yönetim sistemlerine (ÖYS) bağlantılar yerleştirebilirler.

Eğitimciler sınıflar oluşturabilir, öğrencilerini bu alanlara ekleyebilir ve ilerlemeyi takip edebilirler. Blendspace, eğitimcilere birçok farklı türde öğrenme aracını içeren bir platform sağlamaktadır. Her ders için tüm içerik, takip edilmesi kolay bloklarda tek bir yerde toplanır.

Öğrencilerin derse olan motivasyonlarını arttırmak için günümüz öğretmenleri "Flipped Classroom (Ters Yüz Edilmiş Sınıf)" yönteminden faydalanarak, öğrencilerinin dersten önce gerekli konulara dair araştırma yapmış ve öğrenmiş olarak beklemektedirler. Böylece öğretmenler dersi daha etkin kullanmayı amaçlamaktadırlar. Blendspace uygulaması bu tür öğretme metodunda sıklıkla kullanılmaktadır.

Öğrencilere temel içerik konusunda rehberlik edecek doğrusal dersler oluşturmak için ücretsiz bir Blendspace hesabı kullanılabilir. Örneğin; bir ortaokul biyoloji öğretmeni, fotosentez ile ilgili bir dersi paylaşabilir ve öğrencilerin bilgilerini oluşturmaya yardımcı olmak için bağlantılar, resimler ve videolar, metinler ve kısa testler yükleyebilir.

Öğrencilerin testleri gözden geçirmeleri, bir proje için kaynakları seçmeleri veya akranlarıyla paylaşmak üzere sunumlar oluşturmaları için kendi tablolarını tasarlamaları sağlanabilir. Ardından, öğrencilerin projelerine bağlantılar içeren sanal bir galeri yürüyüşü oluşturularak sunum karıştırılabilir ve onlara tartışma aracı aracılığıyla akranlarına geri bildirim sağlama fırsatı verilebilir. Bir dizi video, bir dizi metin ve etkileşimli araçlara yönelik bir dizi bağlantı oluşturulursa çocukların tercih ettikleri seçeneğe göre öğrenmelerine izin verilmiş olur.

Alternatif olarak, çeşitli bakış açıları kazandırmak için çocukların her satırdan birini seçmesi istenebilir. Öğrencilerin ders boyunca ilerlemelerini sağlamak için çeşitli kaynaklar eklenmelidir. Uygulamanın Türkçe, Tarih, Coğrafya, İngilizce, Fen Bilimleri vb. istenilen herhangi bir derste kullanılması uygundur. Öğrenme konusunda özdenetim sahibi yaş grupları için uygundur (muhtemelen lise ve üstü yaş grubu). Kayıt gerekli ve ücretsizdir.

Avantajları nelerdir?

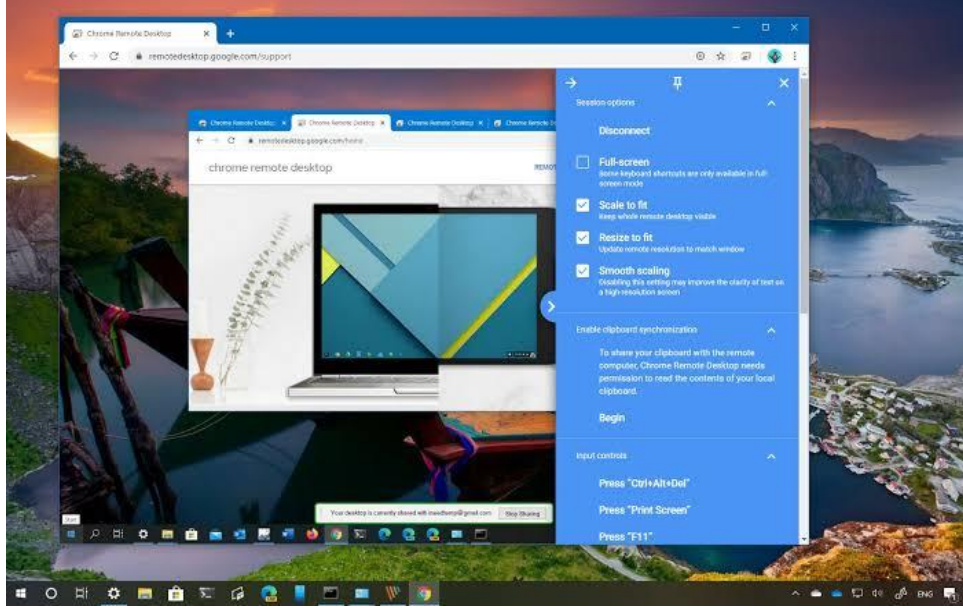
- ✓ Blendspace, ders oluşturma ve yürütme söz konusu olduğunda öğrenciler için esneklik ve eğitimciler için önemli seçenekler sunar.
- ✓ Tasarım oldukça iyi ve kullanışlıdır. İnternete bağlı herhangi bir cihazda çalıştırılabilir. Öğrencilerin evde görebilecekleri dersler oluşturma seçeneği ise ekstra bir fayda yaratmaktadır.
- ✓ Kaynaklara erişim açısından zaman tasarrufu sağlamaktadır.
- ✓ Ücretsizdir.

Sınırlılıkları nelerdir?

- Çok fazla etkileşimli bir araç olmadığı için dikkatli bir planlama ve içerik incelemesi yapılmadığı takdirde öğrencileri sıkabilir ve dersleri durağan hâle getirebilir. Bağımsız olarak öğrenmek için çaba sarf eden öğrenciler, derslerde ilerlerken muhtemelen ek desteğe ihtiyaç duyacaklardır.
- Öğrenciler medya seçerken, videolar veya resimler için açık bir eğitim filtresi bulunmamaktadır. Bu nedenle arama terimine bağlı olarak seçenekler listesinde uygunsuz içerik görünebilir.



## 5. Chrome Remote Desktop



Şekil 5. Bir bilgisayardan diğerine bağlanıldığı andaki ekran görüntüsü (Chrome Remote Desktop websitesi, 2022).

Chrome Remote Desktop, Google tarafından geliştirilen ve bir kullanıcının başka bir bilgisayarın masaüstünü, yine Google tarafından geliştirilen ve dâhili olarak "Chromoting" olarak adlandırılan özel bir protokol aracılığıyla uzaktan kontrol etmesine olanak tanıyan bir uzak masaüstü yazılım aracıdır (Yazdanipour, 2012: 1-5). Kullanıcılar, konumlarından bağımsız olarak aynı cihazda ekranlarını paylaşabilir ve gerçek zamanlı olarak ortak çalışabilirler.

Chrome Uzaktan Masaüstü'nü kullanmak için Chrome tarayıcısının yüklü olması yeterlidir ve bunu anlamak için ileri düzeyde eğitime gerek yoktur (Hogan, 2019: 558-561). Google Chrome ve eklentisi, kontrol eden bilgisayara olduğu gibi uzak bilgisayara da yüklenmelidir ve kontrol eden bilgisayar tarafından sağlanan bir erişim kodunu girmek için uzak bilgisayarda bir kullanıcı bulunmalıdır. Windows, Mac, Linux, Android ve iOS işletim sistemleri için destek dâhildir, bu nedenle kullanmak için özel cihazlara da ihtiyaç yoktur.

Oturum açmak ve başlamak için web sitesine gidiniz. Buradan başlamak için ekrandaki talimatları takip edebilirsiniz. Ekranın sağ tarafındaki küçük oku tıkladığınızda, görüntüleme seçeneklerini ayarlayabilir, klavye kısayollarını ayarlayabilir ve hatta iki bilgisayar arasında doğrudan dosya aktarabilirsiniz. Bu arada mobil uygulama, bir veya iki parmakla dokunarak fare tıklamalarını simüle edebilmeniz için bir dokunmatik ekran ara yüzü sağlamaktadır. İstenilen herhangi bir ders ya da konuda kullanılabilir. Uygulanan grup açısından bakıldığında istenilen herhangi bir grupta kullanılabilir. Kayıt olmadan devam etmek mümkün ve ücretsizdir.

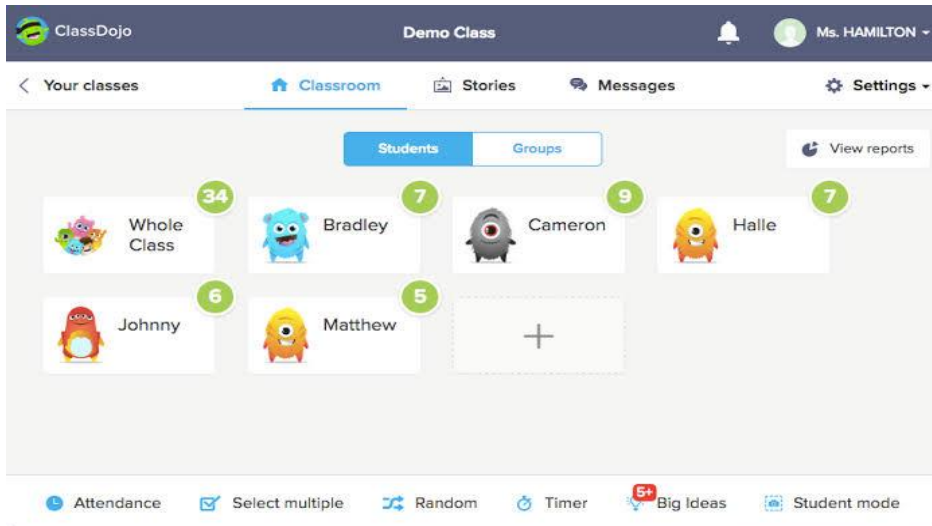
Avantajları nelerdir?

- ✓ Kullanıcıların herhangi bir karmaşık kurulum olmadan dünyanın herhangi bir yerinden bir diğer masaüstüne bağlanması kolaydır.
- ✓ Diğer bazı uzak masaüstü araçlarının aksine, Chrome Uzaktan Masaüstü'nün kullanımı tamamen ücretsizdir.

Sınırlılıkları nelerdir?

- Normalden daha güçlü bir internet bağlantısı gerektiriyor.
- Mevcut bilgisayar ekranındaki bilgiler uzaktan bağlanılan bilgisayara kopyalanıp yapıştırılmıyor.

## 6. Classdojo



Şekil 6. Classdojo'da oluşturulmuş bir sınıf (Classdojo websitesi, 2022).

ClassDojo, öğretmenlerin öğrenci davranışlarını kaydedip takip edebilecekleri, sınıf etkinliklerini kolaylaştırabilecekleri, öğrenci portföylerini düzenleyebilecekleri ve okuldan eve iletişim kurabilecekleri çevrimiçi bir sınıf yönetimi platformu ve uygulamasıdır (Marouf ve Brown, 2021: 441-448). Öğrenci tarafından sınıf kodu, Q R kodu veya kullanıcı adı ile giriş yapılması oldukça basittir.

Öğretmenler öğretmen panosunda orijinal etkinlikler oluşturabilir, sınıf duyuruları yayınlatabilir veya rastgele gruplar oluşturabilirler. Tercihe bağlı olarak öğretmenler bilgileri özel veya herkese açık olarak paylaşabilirler. Ayrıca eve gelen mesajları 30'dan fazla dile çevirmek mümkündür.

Uygulama öğretmenlerin olumlu veya olumsuz davranışlar için öğrencilere puan vermesine müsaittir. Bunun yanı sıra öğretmenler öğrencilere video, ses, metin, dosya, resim veya çizim biçiminde sunmaları için etkinlikler atayabilir; onaylandıktan sonra bunlar, öğrencilerin yıldan yıla takip edildikleri portföylerde belgelenir. Veliler davranış durumu ve akademik ilerlemeyi görmek ve öğretmenlere mesaj göndermek için hesaplar oluşturabilirler. Öğretmenler ayrıca sınıftaki etkinlikleri ve fotoğrafları velilerle paylaşabilirler. Veliler açısından bu durum çocuklarıyla sınıf atmosferini hissetmek açısından olumlu değerlendirilebilir. Öğretmenler, ClassDojo'yu kullanarak sınıfta fotoğraf ve video çekmek için akıllı telefonlarını veya tabletlerini kullanabilirler. Bu, notlarla birlikte tamamlanmış bir çalışmanın fotoğrafı veya bir öğrencinin bir görevi açıkladığı bir video olabilir. Uygulamada manuel olarak veya örneğin Word veya Excel belgelerinden ad çekerek sınıf listeleri oluşturulabilir. Öğretmenler daha sonra velilere e-posta veya metin yoluyla bir katılım kodu göndererek davet edebilirler.

Öğretmenler öğrencilere videolar, testler, resimler veya çizimler şeklinde etkinlikler atayabilirler. Öğrenciler çalışmayı teslim ettiğinde, profilde yayınlanmadan önce öğretmen tarafından onaylanır ve daha sonra aile tarafından görülebilir. Bu görevler daha sonra, ilerlemeye ilişkin geniş bir genel bakış sağlamak için öğrenciyi her kademedede takip ederek kaydedilir.

Davranış, öğretmenin bir ila beş puan arasında seçebileceği bir sayı ile derecelendirilir. Olumsuz davranış da eksi bir ile eksi beş puan arasında bir ölçekte gösterilir. Öğrencilerin daha sonra geliştirmek için çalışabilecekleri bir puan ortaya çıkar. Bu sayede hem öğretmen hem de veliler öğrencinin ilerlemesini izleyebilirler. İstenilen herhangi bir derste kullanılabilir. İlkokul ve ortaokul yaş grubu için uygundur. Kayıt gerekli ve ücretsizdir.

Avantajları nelerdir?

- ✓ Eğitimde teknolojinin verimli kullanılması açısından dersleri destekleyici bir uygulamadır.
- ✓ Öğrenilenin pekiştirilmesi ve ödev/görev takibi açısından oldukça eğlenceli ve verimlidir.

Sınırlılıkları nelerdir?

- Davranış puanı sistemi, ödül-ceza yöntemine hizmet ettiğinden çocukların bazıları için sorunlara yol açabilir.
- Öğretmenlerin sınıftaki etkinlikleri velilerle paylaşmaları öğrencinin ve öğretmenin üzerinde bir baskıya sebep olabilir.

## 7. Dropbox

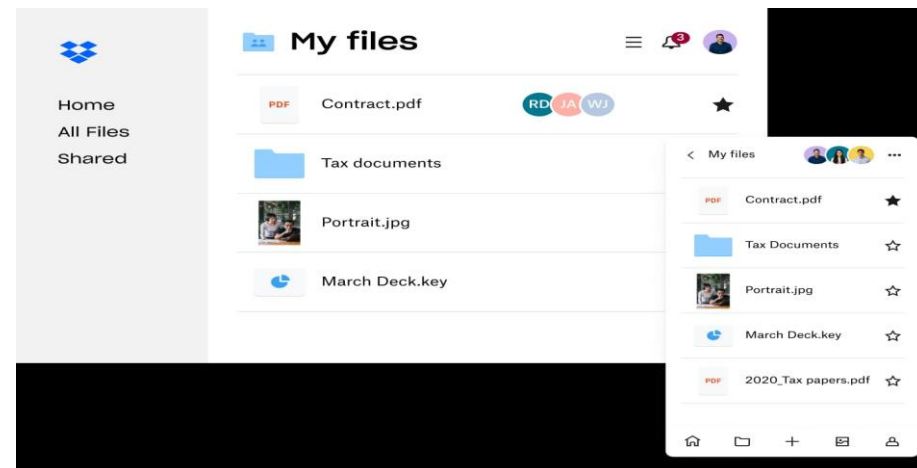
Dropbox, kullanıcıların birden fazla cihazdan dosya yüklemesine ve bunlara erişmesine olanak tanıyan bulut tabanlı bir depolama sistemidir (Sari, 2015: 142). E-postayla gönderilemeyecek kadar büyük dosyalar sorunsuz bir şekilde aktarılır. Belgeler, bir bağlantı e-postayla gönderilerek herkesle paylaşılabilir. Kullanıcılarına 2 GB'a kadar ücretsiz veri saklama alanı sağlayan bir servistir.

Dropbox ile ücretsiz bir hesap oluşturduktan sonra, Word belgeleri, Excel elektronik tabloları, PowerPoint sunumları, metinler, PDF'ler, müzik, video ve resimler dâhil olmak üzere her türde dosyaları yükleyebilir ve bunlara diğer bilgisayarlardan veya bir mobil cihazdan veya birden fazla cihazdan erişebilirsiniz. Dropbox hesabı olmayan kişiler de dâhil olmak üzere herkesle dosya, klasör ve belgelere bağlantılar paylaşabilirsiniz. Dosyalarınız Dropbox hesapları olan kişiler tarafından paylaşılabilir ve düzenlenebilir. Belirli dosyaları gözden geçirilmek üzere çevrimdışı olarak kullanılabilir hale getirmek için "yıldız" verebilirsiniz. Silinen belgeler kurtarılabilir, bu da birden fazla katılımcı bir belge üzerinde çalışırken verilere güvenlik sağlar. Dropbox, hem Android hem de iOS cihazlarda mevcuttur.

Öğrenciler, grupların ortaklaşa çalışması için belgelerle paylaşılan klasörler oluşturabilir ve projeleri veya kâğıtları atanmış bir klasöre teslim edebilirler. Ayrıca müfredat, velilere notlar, ödev sayfaları veya öğrenciler için değerlendirme listeleri için bir depolama sistemi olarak hizmet eder ve dosyalara evde, okulda, tabletlerde ve telefonlarda erişilebilir. Uygulama ters yüz sınıf modelinde sıklıkla kullanılmaktadır.

İstenilen herhangi bir ders ya da konuda dosya paylaşımı için uygundur.

Eğitimde genellikle öğretmenlerin kullanımına uygun bir uygulamadır. Eğer öğrencilerle dosya paylaşımak istenirse de alt yaş gruplarında (okul öncesi ve ilkököl kademelerinde) kullanmak pek mümkün değildir. Kayıt gereklidir. 2 GB'a kadar ücretsiz kullanım hakkı tanır. Daha fazla alandan faydalanmak için çeşitli tarifeler mevcuttur.



Şekil 7. Dropbox dosya paylaşımı (Dropbox websitesi, 2022).



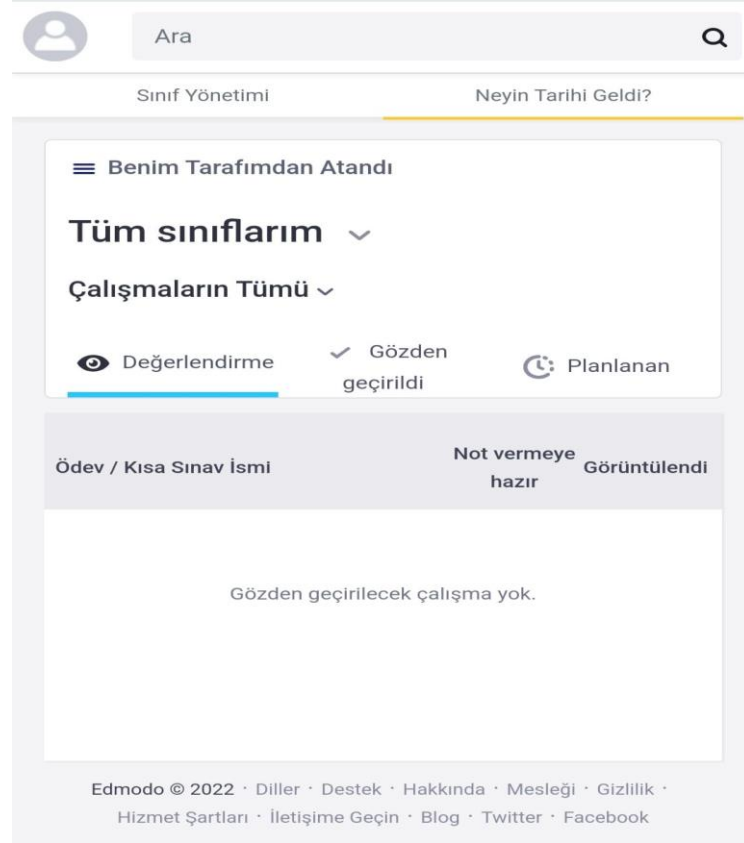
Avantajları nelerdir?

- ✓ Kullanıcılar herhangi bir cihazdan veya bilgisayardan dosyalara erişebilir ve başkalarıyla kolayca paylaşabilirler. Kullanımı kolaydır.

Sınırlılıkları nelerdir?

- Dosya depolamak için sunulan 2 GB'lık ücretsiz alandan sonra kapasiteyi arttırmak için ödeme yapılmalıdır.

## 8. Edmodo



Şekil 8. Edmodo'da sınıf oluşturulduğunda yapılabilecek seçeneklerden bazıları (Edmodo websitesi, 2022).

Edmodo, sınıf içeriğini, güvenli iletişimi ve değerlendirmeyi sosyal medya bilgisiyle birleştiren ücretsiz bir öğrenme yönetimi platformudur (Tsetsos ve Prentzas, 2020: 91-111). Öğretmenler siteye kaydolurken dakikalar içinde sınıfları oluşturabilir ve ödevleri hazırlayabilirler. Öğrencileri ve velileri sınıf kodu, e-posta veya çalışma notu aracılığıyla kendilerine katılmaya davet edebilirler. Öğrenciler katıldıktan sonra içeriği görebilir, son teslim tarihlerini yönetebilir, ödevleri alıp gönderebilir ve etkinliklere katılarak ve gömülü dosyalar, bağlantılar ve medya içeren gönderiler yazarak öğretmen ve diğer sınıf arkadaşlarıyla iletişim kurabilirler (Tegousi ve Drakopoulos, 2020: 58-64). Öğretmenler tüm gönderileri görebilir ve içeriği denetleyebilir veya sınıf üyelerini salt okunur moda geçirebilirler. Kullanıcılar, Google ve Microsoft hesaplarından dosyaları entegre ederek sürükleyip bırak özelliğini kullanarak belgeleri, bağlantıları, videoları ve görüntüleri paylaşabilirler (Murar, 2015: 800). Öğretmenler, ödevlerine eklemek üzere uygulamalar, oyunlar ve öğrenci odaklı haberler bulmak için Keşfet sayfasını da kullanabilirler. Raporlar özelliği ise öğretmenlerin ödev tamamlama ve notları izlemesine olanak tanımaktadır. Ayrıca, sitenin eğitim kalitesini ve mesleki fırsatlarını geliştirerek, birden fazla tartışma forumu ve grupları aracılığıyla birbirleriyle fikirlerini paylaşmaya istekli olan güçlü bir Edmodo kullanıcıları topluluğu vardır. Öğrenciler ve veliler, öğrenci planlayıcısı ve tartışma konuları aracılığıyla sorulara hızlı yanıtlar almanın yanı sıra sınıf ödevleri ve olaylar hakkında güncel bilgi alabilirler. Örneğin, bir ön bilgi yoklama sorusu gönderilebilir, öğrencilerin günün konusuyla ilgili girdilerini almak veya anladıklarını hızlı bir şekilde değerlendirmek için bir anket yapılabilir. Kısa cevaplı, çoktan seçmeli, eşleştirme ve açık uçlu sorular oluşturularak çok sayıda öğrencinin katılımı sağlanabilir. Sınav sonuçları detaylı şekilde alınıp başarı yüzdelerini ve cevaplama zamanlarını gösteren analizler kolaylıkla oluşturulabilir. Öğrencilere başarı rozetleri verilerek motivasyon kaynağı sağlanabilir. Ayrıca ödevleri ve son teslim tarihlerini verimli bir şekilde yönetmek için öğretmen ve öğrenci planlayıcı özellikleri de kullanılabilir. Öğrenci ilerlemesini izlemek veya öğrenmeyi kişiselleştirmek istenirse, öğrenci katılımını artırmak ve standartlara dayalı biçimlendirici değerlendirmeler atamak için CK-12 ve Wisewire entegrasyonları kullanılabilir. İstenilen herhangi bir ders için kullanılması mümkündür. Ortaokul ve üzeri yaş grubu için uygun bir sitedir. Uygulama ters yüz sınıf modelinde sıklıkla kullanılmaktadır. Kayıt gerekmektedir, ücretsizdir.

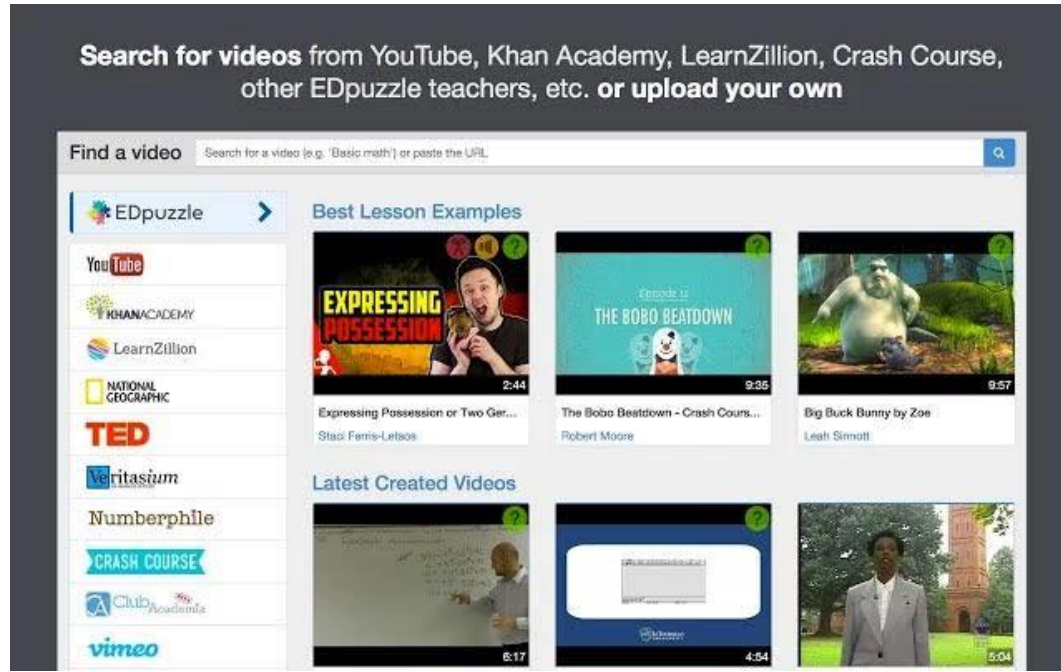
Avantajları nelerdir?

- ✓ Çevrimiçi tartışma forumları, çekingen öğrencileri paylaşmaya teşvik edebilir. Bu, öğrencilere yanıt vermeleri ve akran girdilerinden yararlanmaları için düşük stresli bir yol sunar.
- ✓ Popüler sosyal medyaya aşina olan herkesin kolaylıkla kullanabileceği basit bir ara yüze sahiptir.
- ✓ Lise kademesi ve altında eğitim veren kurumlar için veliyi bilgilendirmeye olanak sağlayan uygulama oldukça kullanışlıdır.
- ✓ Ücretsizdir.

Sınırlılıkları nelerdir?

- Kullanıcı ara yüzünde çok fazla reklamla karşılaşabilmektedir.

## 9. Edpuzzle



Şekil 9. Edpuzzle ders örnekleri (Edpuzzle websitesi, 2022).

EdPuzzle, öğretmenlerin ve öğrencilerin bir videoya açık uçlu veya çoktan seçmeli sorular, sesli notlar, sesli parçalar veya yorumlar ekleyerek etkileşimli çevrimiçi videolar oluşturmasına olanak tanıyan ücretsiz bir değerlendirme merkezli araçtır (Mischel, 2019: 283-289). Edpuzzle etkileşimli videolar, YouTube, TED, Vimeo ve National Geographic dâhil olmak üzere bir dizi web sitesindeki videolarla oluşturulabilmektedir. EdPuzzle'da öğretmenler çevrimiçi sınıflar oluşturabilir ve orijinal videolar yükleyebilir veya çevrimiçi videolar seçebilir, etkileşimli özellikler ekleyebilir, bu videoları öğrencilere atayabilir ve video ödevlerini erişim kodu veya bir bağlantı sağlayarak öğrencilerin e-posta adreslerine gönderebilir (Vyas, 2021: 4). EdPuzzle, öğretmenlerin videoyu kaç öğrencinin izlediğini, öğrencilerin videonun yüzde kaçının izlediğini, ne zaman izlediklerini, öğrencilerin videoda hangi soruları doğru veya yanlış cevapladıklarını takip etmelerini sağlar.

Edpuzzle'ı kullanmaya başlamak için öncelikle ücretsiz üyelik yapmak gerekmektedir. Öğretmenler kendi videolarını yükleyebilir, URL'ler ekleyebilir veya yerleşik içerik kitaplığında arama yapabilirler (YouTube videoları, Khan Academy, TED, National Geographic ve daha fazlası için filtreler dâhil). Videolar, sesli yorumlar, gömülü değerlendirme soruları, bağlantılar ve daha fazlasıyla özelleştirilebilir. Öğretmenler, öğrencileriyle videolar paylaşabilir, teslim tarihleri atayabilir ve öğrencilerinin puanlarını ve zaman içindeki ilerlemelerini, öğrenciler videoları izleyip gömülü değerlendirmeleri yanıtladıkça takip edebilirler. Öğrenciler videoları tek başlarına veya öğretmenlerin bir videoyu grup etkinliği olarak gösterebileceği "canlı mod" aracılığıyla izleyebilirler.

Gömülü sınavlardan alınan veriler, öğretmenin Edpuzzle panosunda görünür. Bu verileri dışa aktarmak ve diğer not ve kurs yönetim sistemlerine dâhil etmek için basit özellikler vardır. Edpuzzle, Google Classroom, Canvas, Schoology, Moodle, PowerSchool ve daha fazlasıyla yerleşik LMS entegrasyonlarına sahiptir. Öğretmenler Screencastify, Explain Everything ve Google Drive'dan kendi videolarını doğrudan içe aktarabilme imkânına sahiptirler. Öğretmenler, videolarını özel hâle getirmeyi seçebilir veya aracı kullanan diğer öğretmenlerin videolarını başka bir amaçla kullanabilmeleri için paylaşabilirler. Video ile desteklenmesi uygun olan herhangi bir konu veya derste kullanılabilir. Okul öncesinden yükseköğretime kadar tüm kademelerde kullanmak mümkündür.

Kayıt gerekmektedir. 3 farklı türde üyelik söz konusudur:

- Ücretsiz üyelik: Öğretmenler ve öğrenciler için 5 milyondan fazla videoya erişim, sorular, ses ve notlarla ders oluşturma yeteneği sağlayan temel ücretsiz planlar mevcuttur. Öğretmenler ayrıntılı analizleri görebilir ve 20 videoluk depolama alanına sahip olurlar.
- Pro Teacher: Bu plan yukarıdakilerin hepsini sunar. Video dersleri ve öncelikli müşteri desteği için sınırsız depolama alanı sağlar.
- Okullar ve bölgelere uygun üyelik: Bu üyeliğin ücreti okul ve bölgeye göre değişiklik göstermektedir.

Avantajları nelerdir?

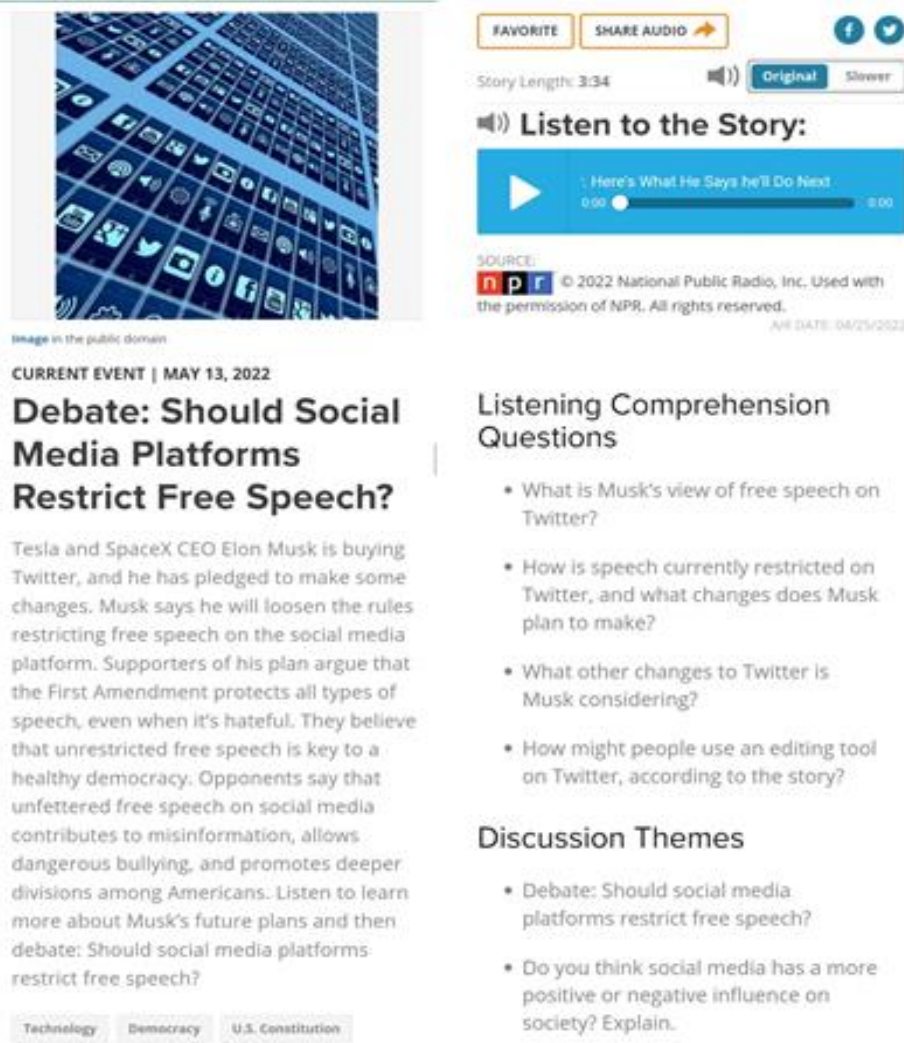
- ✓ Görsel materyalle konuların desteklenmesi hususunda zengin bir kaynaktır.
- ✓ Projeler, öğretmenlerin öğrencilere video oluşturmaları gereken bir görev atmasına olanak tanıyan bir özelliktir.
- ✓ Öğrencilerin uygulama üzerinden takip edilebilmesi öğretmenin sürece hâkim olmasını sağlamaktadır.

Sınırlılıkları nelerdir?

- Bir konu için video aratıldığında farklı öğretmenler tarafından oluşturulmuş aynı içeriğe sahip birçok video karşımıza çıkmaktadır. Bu da bir süre sonra arayış arzusunun baltalamaktadır.



## 10. Listenwise



The screenshot shows the Listenwise interface. On the left, there is a grid of social media icons. The main content area features a news article titled "Debate: Should Social Media Platforms Restrict Free Speech?" dated May 13, 2022. The article text discusses Elon Musk's plans to buy Twitter and the implications for free speech. To the right of the article, there is an audio player with a play button and a progress bar. Below the audio player, there are "Listening Comprehension Questions" and "Discussion Themes" sections. The questions include: "What is Musk's view of free speech on Twitter?", "How is speech currently restricted on Twitter, and what changes does Musk plan to make?", "What other changes to Twitter is Musk considering?", and "How might people use an editing tool on Twitter, according to the story?". The discussion themes include: "Debate: Should social media platforms restrict free speech?" and "Do you think social media has a more positive or negative influence on society? Explain.".

Şekil 10. Dinleme etkinliğinden bir örnek (Listenwise websitesi, 2022).

Listenwise, sesli ve yazılı radyo içeriğini tek bir yerde sunan öğretmenler ve öğrenciler için web sitesi tabanlı bir kaynaktır (Brady-Myerov, 2021). Site, öğrencilere konu materyallerini öğretmeye ve aynı zamanda dinleme ve okuma becerileri üzerinde çalışmaya odaklanan, eğitici radyo içeriği sunmaktadır. Platform önceden oluşturulmuş radyo içeriğini alır ve Listenwise'a hazır hale getirir (Lamb, 2017: 39-40). Bunun da konuşulan kelimelerin yazılı transkripsiyonunun dinleyen öğrenci tarafından okunabilmesi demektir. Ayrıca, öğrencilerin içerikten ne kadar iyi öğrendiklerini değerlendirmek için sınavlara izin verir.

Bu, sınıf içi öğrenme için kullanışlı bir araçtır, ancak öğrencilerin sınıf dışındayken belirli alanlarda öğrenimlerini ilerletmelerine olanak tanıyan bir uzaktan öğrenme sistemi olarak daha da yararlı olabilir.

Listenwise'a kayıt olduktan sonra öğretmenler belirli terimleri yazarak veya çeşitli kategorilere göz atarak içerik arayabilirler. Listenwise, öğretmenlerin planlarını halka açık radyo kayıtları biçiminde sunulan içerikle uyumlu hale getirebilmeleri için sorular ve hedefler sunan dersler düzenlemektedir. Ders içerisinde dinleme rehberi, kelime yardımı, video analizi ve tartışma rehberi gibi araçlar bulunmaktadır. Ayrıca bireysel yazma ve uzatma parçaları seçeneği de vardır. Öğretmenler, dinlemeyi desteklemek için soru ve cevapları kullanarak öğrencilerin duyduklarını özümseme ve anlama becerilerini platformun dışına çıkmadan değerlendirebilirler.

İngilizce, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri ve güncel olaylar ile ilgili konularda faydalanmak mümkündür. Ortaokul ve lise kademeleri için uygundur. Ayrıca akademik dinleme için de kullanıma müsaittir. Üyelik gerektirmektedir ve ücretsizdir. Ancak ücretsiz üyelik ile elde edilen imkânlar Premium üyelikten çok daha kısıtlıdır. Premium üyelikte 30 gün ücretsiz deneme sürümünü kullanmak mümkündür.

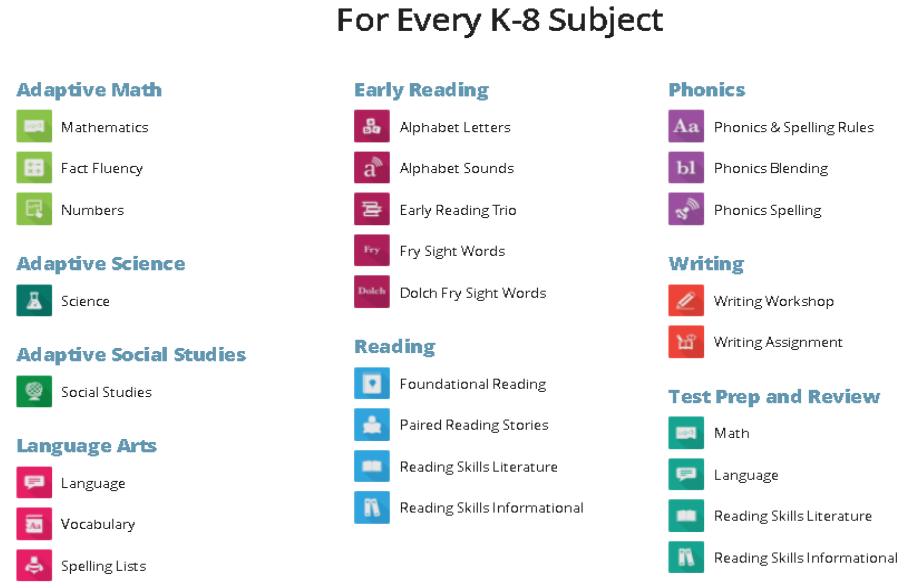
Avantajları nelerdir?

- ✓ Premium üyelikte 30 günlük ücretsiz deneme fırsatı uygulamayı daha yakından tanımak için iyi bir fırsattır.
- ✓ Halka açık radyodan alınan geniş kapsamlı güncel olay bilgisi ve tarihi hikâyeler, öğrencilerin gerçek hayatla bağlantı kurmalarını sağlar.
- ✓ Öğretmenler içerikleri değerlendirebilirler. Böylece site daha etkileşimli hâle gelmektedir.

Sınırlılıkları nelerdir?

- Görsel içeriği kullanmaya alışmış çocukları cezbetmek için birkaç video veya resim siteyi daha verimli hâle getirebilirdi ancak bu küçük bir eksiklik.

## 11. MobyMax



Şekil 11. Anaokulundan 8. sınıfa kadar olan konu başlıkları (MobyMax websitesi, 2022).

MobyMax, uyarlanabilir testler, test hazırlık dersleri, etkileşimli beyaz tahta etkinlikleri ve motivasyon araçları ile donatılmış matematik, okuryazarlık, fen ve sosyal bilgiler için standartlara uygun bir öğrenme platformudur (Faber, 2021). MobyMax ayrıca belirli durum testi hazırlık etkinliklerine de sahiptir. Özellikleri arasında çoklu tek oturum açma seçenekleri, öğretmenlerin performans için rozet atama yeteneği, öğrenci hedef belirleme, öğrenci-öğretmen mesajlaşması ve öğretmen tarafından başlatılan sınıf yarışmaları yer alır (Albarado, 2021). Sitede ayrıca öğretmenlerin sınıf mesajları, ödevler, etkinlikler ve anketler gönderebileceği bir "duvar" özelliği vardır.

Program, bir başlangıç uyarlamalı testine dayanarak, bilgedeki boşlukları gidermek için dersleri atar ve sıralar. Öğretmenler her öğrenci için ders seçebilir ve ders sıralarını istedikleri zaman değiştirebilir veya silebilir. Müteakip testler, öğrencilerin beceri gelişimini ve her öğrencinin öğrenme hızını izler. Öğrenciler, sitenin oyun alanında oynamaya zaman kazandıran yeterliliği elde etmek için dersler boyunca çalışırlar. Öğretmenler ayrıca öğrenciler için özellikleri ve içeriği özelleştirebilir ve ebeveynler, bir ebeveyn portalı aracılığıyla çocuklarının puanlarını izleyebilir. Öğretmenler, kütüphaneden sorular derleyerek kısa bir biçimlendirici kontrol oluşturabilir veya bireysel öğrencilere veya tüm sınıfa atanabilecek biçimlendirici bir değerlendirme olarak bir Hızlı Kıyaslama kullanabilir.

Öğretmenlerin her öğrenci için içeriği özelleştirme yeteneği, MobyMax'i sınırlı miktarlarda bireyselleştirilmiş öğretim için iyi bir uyum haline getirir. Dersler çoğunlukla çoktan seçmeli veya yapılandırılmış yanıt istemlerini içerir, ancak yazılı yanıtlar için fırsatlar da vardır - bunlar yalnızca otomatik olarak derecelendirilmez veya ilerleme izleme verilerine dâhil edilmez. Bu özellikler, MobyMax'i rehberli uygulama ve ilerleme izleme için sağlam bir araç haline getirir. Dersler, çoğunlukla, anlamlı öğrenmeyi ve kavramsal anlayışı teşvik etmek için tasarlanmıştır.

Bunlara ek olarak, öğretmenler, veliler ve öğrencilerin tümü, bir öğrencinin ilerlemesini takip etme erişimine sahiptir ve bu, öğrencilerin kendi öğrenmelerinden daha sorumlu olmalarına olanak tanıyabilir. Çocuklar ayrıca oyun zamanı kazanabilir veya özel Moby Arkadaşları oluşturabilir, ancak öğretmenler bu etkinliklerin her zaman açıkça öğrenmeyle bağlantılı olmadığını ve ilgi çekici bir öğrenme deneyiminden çok angarya için bir ödül gibi hissedilebileceğinin farkında olmalıdır.

Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, Dil Öğrenimi, okuma ve yazma gibi alanlarda kullanılabilir. Anaokulundan 8. sınıfa kadar olan kademeler için uygundur. Kullanıcıların MobyMax'in tüm özelliklerine erişmek için ücretli aboneliklerden birine ihtiyacı olacaktır ancak değerlendirme paketi olan Quick Checker ücretsizdir.

Avantajları nelerdir?

- ✓ Konu alanlarında etkinlik sıkıntısı yoktur ve öğretmenler, öğrencilerin gelişimi hakkında birçok veri alabilir.
- ✓ Öğretmenlerin her öğrenci için özel olarak ders seçebilmesi özelliği eğitimde bireyin önemine katkı sağlamaktadır.
- ✓ Öğrencilerin sitenin oyun alanında oynayabilmek için tamamlaması gereken derslerin olması ekran bağımlılığının önüne geçmeye yardımcı olan bir özelliktir.
- ✓ Öğretmenin kendi kaynaklarını yüklemek zorunluluğu olmayıp kütüphaneden ders kaynağı seçme imkânı bulunması dersleri çok yönlü ve daha zengin hâle getirecektir.

Sınırlılıkları nelerdir?

- Standart hâle gelmiş test kalıpları oldukça fazladır.
- Deneme sürümünün dışında devam etmek için ücretli üyelik gerektirmektedir.

## 12. Prodigy



Şekil 12. Prodigy oyunundan bir kesit (Prodigy websitesi, 2022).

Prodigy, dünya çapında milyonlarca öğrenci, veli ve öğretmen tarafından kullanılan bir matematik oyunudur. Oyun, 1. ila 8. sınıf öğrencilerinin okul günlerinde ve evde oynamaları için tasarlanmıştır (Laato vd., 2020: 1-8). Çocuklar ayrıca Prodigy para birimiyle alışveriş yapabilir, dans hareketleri yapabilir, diğer oyuncularla sohbet edebilir ve sevimli hayvanları kurtarabilir. Uygulamaya kayıt yaptıktan sonra öğrenci mi, öğretmen mi yoksa ebeveyn olarak mı giriş yapılacağı seçilir. Oyuna başlanırken oyun esnasında kullanmak için bir avatar seçilir. Avatarın özellikleri belirlendikten sonra sınıf seviyesi seçilir ve oyuna başlanır. Öğrenciler renkli, anime tarzı avaturları kişiselleştirir ve onları savaşa hazırlanmak için Sihirbaz Akademisi'ne gönderir. Öğrencilerin karakterleri dünyayı dolaşırlar: Bir dizi önceden yazılmış sohbet yorumu aracılığıyla diğer sihirbazlarla sohbet ederler, arkadaşlarına arenada savaşmaları için meydan okurlar. Sihirbaz büyülerini matematik problemleriyle desteklenir. Öğrenciler matematik becerilerinde ilerledikçe, düşmanlarına karşı kullanmak için yeni büyüler öğrenerek karakterlerini geliştirirler. Bu büyüler başarılı bir şekilde kullanmak için öğrenciler matematik bilgilerini esnetmeli ve çok sayıda içeriği kapsayan soruları yanıtlamalı ve bunlar öğrencilerin yeteneklerine göre ayarlanmalıdır.

Evde oynarken, öğrenciler ilk denemede başarılı olamazlarsa, onlara yardım etmek için ipuçları ve başka bir şans alırlar. Okuldan oynarken hala ipuçlarına erişimleri vardır ama yanıtlamak için yalnızca bir şansları bulunur. Seviye atladıkça daha fazla büyü kazanırlar ve daha zorlu canavarlarla yüzleşirler, evleri için zırh ve eşya satın almak için kullanabilecekleri altın kazanırlar.

Uygulama Matematik dersi için tasarlanmıştır. Ancak İngilizce dersini destekleyen oyunların da yakında yükleneceği belirtilmiştir. 7 ile 14 yaş arası çocuklar için uygundur. E-posta adresi ile kayıt gerektirmektedir. Site ücretsiz kullanılabilir. Premium üyelik de mevcuttur.

Avantajları nelerdir?

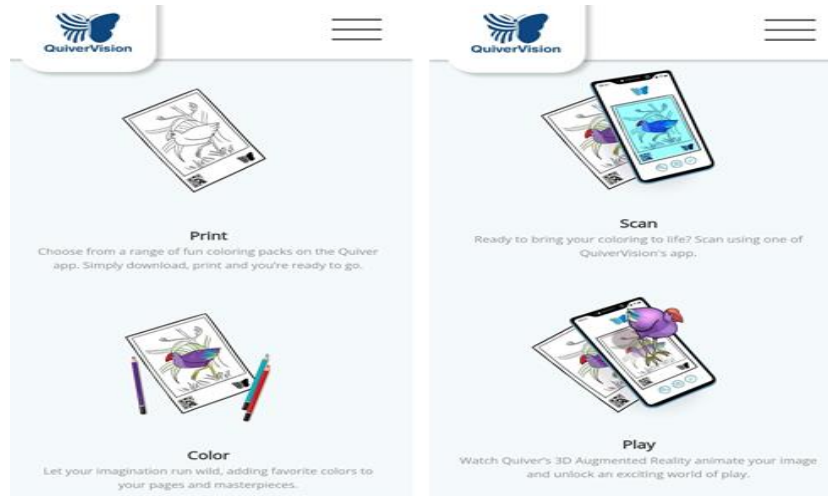
- ✓ Uygulama çocuğa bilgilendirici ipuçları ve çok fazla geri bildirim sunuyor.
- ✓ Sesli okuma özelliği uygulamayı zenginleştirilmektedir.
- ✓ Ayrıca sesli okuma sayesinde İngilizce dinleme pratiği yapılabilir.

Sınırlılıkları nelerdir?

- Matematik oyuna tam olarak entegre edilmemiştir, yani oyun çocuğa tam olarak bir Matematik pratiği sunmamaktadır. Bu durum veliler ve öğretmenler tarafından hoş karşılanmamaktadır.
- Ücretsiz hesap ve Premium üyelik arasındaki kullanım farklılığı kullanıcıyı Premium üyeliğe mecbur kılmaktadır. Ücretsiz hesapta yapılabilecekler oldukça kısıtlıdır. Ayrıca ücretsiz hesapta ortalamanın üzerinde reklam gösterilmektedir.
- Oyunun görüntü kalitesi ve çözünürlüğü oldukça düşüktür.
- Her bir adım için sürekli olarak "next" butonuna basmak gerektiğinden oyun yavaş ilerlemektedir. Ayrıca bilgisayardan girişlerde oyun, bilgisayar klavyesini kullanmaya izin vermemektedir. Devam etmek için ekran klavyesinin kullanılması gerekmektedir. Bu durum da oyunun daha yavaş ilerlemesine ve oynayanın daha fazla ekran başında kalmasına sebep olmaktadır.



### 13. Quiver



Şekil 13. Uygulamada üç boyutlandırmanın aşamaları (Quiver websitesi, 2022).

Quiver artırılmış gerçeklik teknolojisini kullanan bir web 2.0 aracıdır. Özellikle küçük yaşta öğrencilere üç boyut kavramını anlatmak için kullanılabilir (Molnár, Szűts ve Biró 2018: 209-222). Uygulamayı kullanmak için üye olunmasına gerek yoktur. Quiver'in internet sitesindeki etkileşimli materyaller ücretsiz indirilip, tablet veya telefona yüklenilecek olan uygulama ile materyali gözlemlemek yeterli olacaktır. Ardından cihazın ekranındaki materyaldeki karakterin canlandığı ve hatta kullanıcılardan gelen etkilere göre tepki gösterdiği görülecektir (Vázquez-Cano vd., 2020: 393-408). Uygulamanın sisteminde indirilmeye hazır materyaller renksiz hâdedir. Yani Quiver uygulamasıyla kullanılacak olan materyaller indirilip, boyama çalışmasıyla renklendirilmelidir. Bu materyaller Quiver uygulaması ile etkileşimli hâle getirildiğinde, canlanan karakter boyanmış olan renge bürünecektir.

Öğrencilerle bir boyama etkinliği gerçekleştirilerek Quiver sisteminden indirilen boyama kâğıtları renklendirilebilir. Sonrasında tablete veya akıllı telefona yüklenmiş olan Quiver uygulaması üzerinden öğrencilere eğlenceli etkinlikler yaptırılabilir. Bu etkinlik, küçük çocukların yaşları dolayısıyla anlamakta güçlük çektikleri üç boyut kavramını kolayca anlamalarını sağlayabilir. Yeni teknolojiler, ulaşım araçları ve uzay konularında kullanılabilir. Anaokulu ve ilkokul gibi küçük yaş gruplarında kullanılabilir. Kayıt gerekli olmakla birlikte uygulama ücretsizdir.

Avantajları nelerdir?

- ✓ 3 boyut kavramını öğrencilere çok kolay bir yolla anlatmayı ve uygulamayı sağlar.

Sınırlılıkları nelerdir?

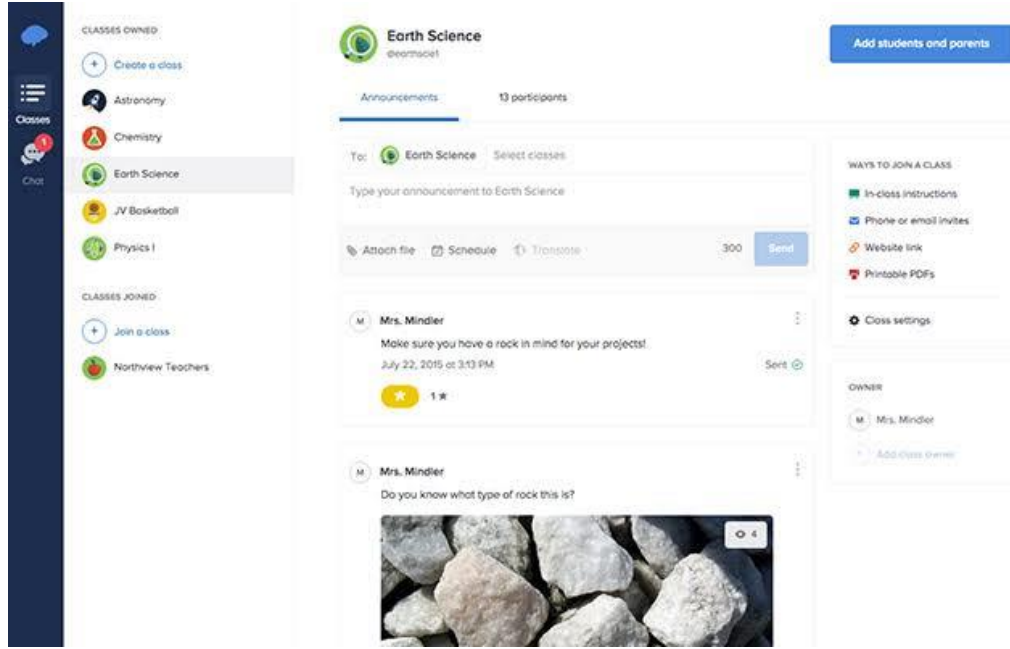
- Yaş grubu dolayısıyla oldukça küçük bir kitle tarafından kullanılmaktadır.

### 14. Remind

Remind, öğretmenlerin herhangi birinin kişisel iletişim bilgilerini ifşa etmeden bireylere veya gruplara toplu veya hedefli mesajlar gönderebilecekleri, güvenli, sınıf dostu bir iletişim web sitesi ve uygulamasıdır. Mesajlar ayrıca 70'den fazla dile çevrilebilir, ancak mobil cihazlarda telefonun genel dil ayarının ana dile ayarlanması gerektiği görülmektedir (Santos-Guevara ve López, 2020: 32-44). Ebeveynler ve öğrenciler mesajlara yanıt verebilir ancak bağımsız olarak bu özelliği devre dışı bırakmaya karar verebilirler (Nisbet ve Opp, 2017). Öğretmenler metin, ses veya video mesajlarının yanı sıra bağlantılar, dosyalar ve resimler paylaşabilir. Kullanıcılar bağış toplama, malzeme veya etkinlikler için bile para toplayabilir (İşlem başına küçük bir ücretle).

Başlamak için, bir bağlantı paylaşarak, beş basamaklı bir sayıya bir sınıf kodu yazmasını sağlayarak veya yazılı talimatların bulunduğu bir PDF (İngilizce, İspanyolca, Fransızca veya Portekizce) göndererek üye eklenmelidir. Aracı 13 yaşından küçük çocuklar için kullanıyorsanız, ebeveynlerin e-posta doğrulaması sağlaması gerekir. Bir onay metninden sonra, tüm mesajları SMS veya e-posta yoluyla alınmaya başlanacaktır. Bir sınıf web sitesine, öğrenim yönetim sistemine veya öğrenci ajandalarına ek olarak, öğrencilere ve ailelere önemli teslim tarihlerini, yaklaşan testler ve sınavları, program değişikliklerini, okul gezilerini veya diğer bilgileri hatırlatmak için bir metin mesajı (ekler dâhil) gönderebilir veya programlayabilirsiniz. Uzatılmış tatiller, uzaktan eğitim veya yıl boyunca devam eden okullar için, çocuklar binada değilken iletişimin devam etmesini kolaylaştırmaktadır.

Remind ayrıca sertifikalı öğretmenlerle bire bir matematik koçluğu sunar. İlk seans ücretsizdir ancak haftalık seanslar 40 dakikalık seans başına belirli bir ücrete tabidir. Özelleştirilebilir seçenekler de sitede mevcuttur. Remind Chat, Remind Hub'ın üç katman sunduğu ücretsiz bir platformdur: Diğer farklılıkların yanı sıra, ücretsiz sürümde mesaj uzunluğu 140 karakterdir, ücretli sürümler ise 10.000 karakter sunar. Herhangi bir ders için kullanılması uygundur. Herhangi bir yaş grubu için sınıf oluşturularak kullanılabilir. Ancak 13 yaşından küçük çocuklar için ebeveyn e-posta doğrulaması gerekmektedir. Kayıt gereklidir. Ücretsiz sürümünü kullanmak mümkün olmakla birlikte Premium üyelik de mevcuttur.



Şekil 14. Remind ile oluşturulan bir sayfa (Remind websitesi, 2022)

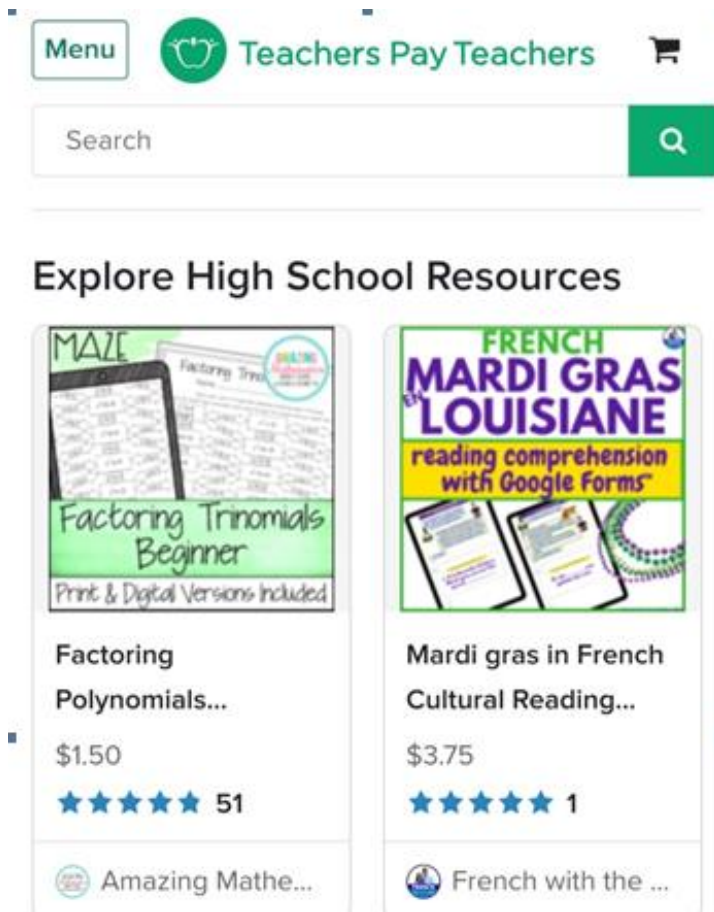
Avantajları Nelerdir?

- ✓ 70'ten fazla dile çeviri desteği bulunmaktadır.
- ✓ Okul ile ev arasındaki iletişimi canlı tutar.

Sınırlılıkları Nelerdir?

- Ücretsiz sürümde mesaj uzunluğu sınırlıdır.
- Sitede ek kaynaklar olsa da bunlara erişmek için kişisel bilgileri girmek bazı öğretmenler için rahatsız edici olabilir.

## 15. Teachers Pay Teachers



Şekil 15. Materyallerin paylaşıldığı bir sayfa (Teachers Pay Teachers websitesi, 2022).

Teachers Pay Teachers (veya onların deyimiyle TpT); çalışmalarını, içgörülerini ve ilhamlarını birbirleriyle paylaşmak için bir araya gelen 4 milyondan fazla eğitimciden oluşan bir topluluktur (Fan, Xie ve Correia, 2022: 85-91). TpT, öğretmenlerin orijinal eğitim kaynaklarını paylaştığı, sattığı ve satın aldığı dünyanın ilk ve en büyük açık pazarıdır. Okul öncesinden 12. Sınıfa kadarki eğitimin içeriğine uygun 2 milyondan fazla kullanılabilir kaynak mevcuttur (Archambault, Shelton ve Harris, 2020: 1458-1463). Yalnızca geçen yıl, her üç ABD'li öğretmenden ikisi TpT'den bir öğretim kaynağı indirmiştir.

Bir Satıcı hesabına kaydolduktan sonra mağazaya kaynak yüklemeye başlanabilir. Fiyatlar belirlenebilir, satışlar artırabilir ve mağazayı tanıtmamanın ve pazarlamanın yolları keşfedilebilir. İstenilen herhangi bir dersin materyali paylaşılabilir, alınabilir, satılabilir. Öğrencilerin kullanımına uygun değildir. Öğretmenlerin ise okul öncesinden 12. Sınıfa kadarki tüm kademeler için materyal bulması mümkündür. Ücretsiz üye olunabilmektedir. Ancak Premium üyelik de mevcuttur. İki tür üyelikte de sınırsız sayıda materyal yüklemek mümkündür. Ancak ücretsiz üyelikte video yükleme özelliği yoktur. Premium üyelikte işlem ücreti daha düşüktür, dosya boyut limiti daha yüksektir, video yüklenebilir ve birçok ekstra özellik mevcuttur.

Avantajları nelerdir?

- ✓ Dünyanın herhangi bir yerindeki herhangi bir ders için herhangi bir öğretmenin kullandığı materyalleri görebilmek öğretmenlerin materyal yelpazesini genişletecektir.

Sınırlılıkları nelerdir?

- Satın alınacak materyale dair fotoğraflar yanıltıcı olabilir.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

İçinde bulunulan çağın gerekleri göz önüne alındığında değişime ve gelişime karşı koymak bir noktadan sonra imkânsızdır (Ardıç ve Altun, 2017: 12-30). Karşı konulduğu takdirde bu direnç bireylere ve toplumlara faydadan çok zarar getirecektir. Bu bağlamda her geçen gün hızla kendini yenileyen dünya, yeniliğe ayak uydurmayı her alanda mecburî kılmaktadır.

Değişen ve gelişen dünyadan payını alan en önemli alanlardan birinin eğitim olduğu ise kuşkusuz bir gerçek (Parlak, 2017: 1741-1759). Peki, eğitimin sürekli kendini güncellediği bir çağda bu yenilikleri göz ardı ederek geleneksel yöntemlerle öğrenmek ve öğretmek ne kadar mümkündür? Elbette eski düzenin araçlarıyla yeni ve durmadan yenilenen bir çağı yakalamanın imkânı yoktur (Bozkurt vd., 2021: 35-63). Bu sebeple eğitimin mihenk taşı olan “öğrenme-öğretme araçları”nın da çağa uygun olarak güncellenip derslere uygun kazanımlarla harmanlanması önemlidir.

Biz bu çalışmada dünya genelinde hâlihazırda kullanılan dijital öğrenme-öğretme araçlarından yalnızca çok az bir bölümünü ülkemizdeki meslektaşlarımızla paylaşmak istedik. Çalışmamızda ele aldığımız araçların ne işe yaradıkları, hangi alanda ve nasıl kullanıldıkları, olumlu ve olumsuz yönleri gibi hususları açıklığa kavuşturmaya çalıştık. Unutulmamalıdır ki geçtiğimiz yüzyılın eğitim metotları ve araçları o yüzyılın hedeflerine uygun olarak tasarlanmıştı. 21. yüzyılın hedef ve kazanımlarına 20. yüzyılın metot ve araçlarıyla ulaşmaya çalışmak nâfile bir çaba olarak görünmektedir.

### Tablo 1.

İncelediğimiz araçları kullanışlılık açısından özetlemiş olan aşağıdaki tablo çalışmamızın genel çerçevesini sunmaktadır:

ÖZELLİKLER					
	Yaş Grubu	Kullanım Alanı	Ücretsiz Üyelik	Premium Üyelik	Türkçe Dil Desteği
ARAÇLAR					
ABCya!	5-12	İngilizce	Evet	Evet	Yok
Answer Garden	11+	Her ders	Evet	Hayır	Yok
BrainPOP/ BrainPOP Jr.	3+	Temel dersler	Hayır	Evet	Yok
Blendspace	11+	Her ders	Evet	Hayır	Yok
Chrome Remote Desktop	Sınır yok	Her ders	Evet	Hayır	Var
Classdojo	41821	Her ders	Evet	Hayır	Var
Dropbox	11+	Her ders	Evet	Evet	Var
Edmodo	11+	Her ders	Evet	Hayır	Var
Edpuzzle	7+	Her ders	Evet	Evet	Yok
Listenwise	11+	İngilizce, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri, güncel olaylar	Evet	Evet	Yok
Mobymax	5-14	Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, Dil Öğrenimi, okuma-yazma	Evet	Evet	Yok
Prodigy	7-14	Matematik	Evet	Evet	Yok
Quiver	5-10	Teknoloji, ulaşım araçları, uzay vs.	Evet	Hayır	Yok
Remind	7+	Her ders	Evet	Evet	Var
Teachers Pay Teachers	Sınır yok	Her ders	Evet	Evet	Yok

Önemli not: Türkçe dil desteği olmayan siteler için tarayıcı ayarlarınızdan sayfayı Türkçe'ye çevirerek ana fikri büyük oranda anlayabilir ve siteyi rahatlıkla kullanabilirsiniz.

## ÖNERİLER

Teknolojinin hüküm sürdüğü bir çağda, dünyanın farklı yerlerinde dijital bir mecraya taşınan eğitime ülkemizde de ihtiyaç oldukça fazladır. Bu ihtiyacı karşılamak için sanıyoruz ki öncelikle mevcut eğitim sistemimiz derinlemesine incelenmeli ve



kullanılan yöntemler ile öğrenme-öğretme araçları tespit edilmelidir. Mevcut durumun tespitinin ardından başta başarılı eğitim sistemine sahip ülkeler olmak üzere tüm dünyadaki eğitim sistemleri, bunların metotları, öğrenme-öğretme araçları tespit edilerek analiz edilmelidir. Bu analizin ardından "21. yüzyılda ülkemiz eğitim sisteminde hangi strateji, yöntem, teknik, araç-gereç ve materyaller işe yarar?" sorusunun cevabı aranmalıdır. Çağın getirdiği dijital öğrenme-öğretme araçlarından uygun bulunanlar sisteme dâhil edilmeli, öğretmenlere yönelik yüzyüze ve uzaktan eğitimler verilmeli, eğitim fakültelerinin müfredatları güncellenmeli ve öğretmen adayları alanlarına yönelik 21. yüzyıl yöntem ve teknikleriyle donatılmalı ve son olarak araştırmamıza konu olan dijital araçlar vb. öğretmen ve öğrenciler tarafından ivedilikle uygulanmaya başlanmalıdır.

### KAYNAKÇA

- ABCya!. (2022/28/03) <https://www.abcya.com/> 'den erişim.
- Alacapınar, F. G. (2007). Traditional education, computer assisted education, systematic learning and achievement. *Eurasian Journal of Educational Research*, 29, 13-24.
- Albarado, S. (2021). How Can Teachers Use MobyMax to Increase Math Proficiency? The Use of Computer Assisted Technology to Impact Daily Student Learning.
- Ardıç, E., & Altun, A. (2017). Dijital çağın öğreneni. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi (IJONASS)*, 1(1), 12-30.
- Answer Garden. (2022/03/29) <https://answergarden.ch/about-AnswerGarden/> 'den erişim.
- Archambault, L., Shelton, C., & Harris, L. (2020, April). Design Quality and Technology Use in the Top 100 US History Activities on Teachers Pay Teachers. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference (pp. 1458-1463). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE)*.
- Aslan, S. (2012). *Birleştirilmiş sınıflı okullarda dizgeli eğitimin akademik başarıya ve tutuma etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Balci, A. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler* (8. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Basile, A., & Matis, S. (2018). Is there an app for that? A review of mobile apps for information literacy classes. *College & Research Libraries News*, 79(10).
- Blendspace. (2022/04/01) <https://www.blendspace.com/lessons/dashboard> 'den erişim.
- Bozkurt, A., Hamutoğlu, N. B., KABAN, A. L., TAŞÇI, G., & Aykul, M. (2021). Dijital bilgi çağı: Dijital toplum, dijital dönüşüm, dijital eğitim ve dijital yeterlilikler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 35-63.
- Brady-Myerov, M. (2021). *Listen Wise: Teach Students to Be Better Listeners*. John Wiley & Sons.
- BrainPop. (2022/04/03) <https://www.brainpop.com/> 'den erişim.
- Cheung, A., Slavin, R. E., Kim, E., & Lake, C. (2017). Effective secondary science programs: A best-evidence synthesis. *Journal of Research in Science Teaching*, 54(1), 58-81.
- ClassDojo. (2022/04/06) <https://teach.classdojo.com/#/launchpad> 'den erişim.
- Dropbox. (2022/04/06) <https://www.dropbox.com/business> 'den erişim.
- Edmodo. (2022/04/07) <https://new.edmodo.com/> 'den erişim.
- Edpuzzle. (2022/04/04) <https://edpuzzle.com/discover> 'den erişim.
- Ersoy, Y. (2003). Teknoloji destekli matematik eğitimi-I: Gelişmeler, politikalar ve stratejiler. *İlköğretim Online*, 2(1), 18-27.
- Faber, B. (2021). Action Research Project: Using MobyMax to Increase Student's Fact Fluency.
- Fan, X. U., Xie, J., & Correia, A. P. (2022, April). How Users Seek Computational Thinking Resources on Teachers-Pay-Teachers: A Review-Based Content Analysis. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference (pp. 85-91). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE)*.
- Hogan, A. (2019). Review of Ben Williamson (2017). Big Data in Education: the Digital Future of Learning, *Policy and Practice. Postdigital Science and Education*, 1(2), 558-561.
- Laato, S., Lindberg, R., Laine, T. H., Bui, P., Brezovszky, B., Koivunen, L., ... & Lehtinen, E. (2020, June). Evaluation of the pedagogical quality of mobile math games in app marketplaces. In *2020 IEEE International Conference on Engineering, Technology and Innovation (ICE/ITMC)* (pp. 1-8). IEEE.
- Lamb, A. (2017). Listenwise. *Teacher Librarian*, 44(4), 39-40.
- Lewis, R. (1997). Sharing professional knowledge: organizational memory. *International Journal of Continuing Engineering Education and Life Long Learning*, 7(2), 95-107.
- Lin, H. C., & Hwang, G. J. (2019). Research trends of flipped classroom studies for medical courses: A review of journal publications from 2008 to 2017 based on the technology-enhanced learning model. *Interactive Learning Environments*, 27(8), 1011-1027.
- Listenwise. (2022/04/16) <https://listenwise.com/> 'den erişim.
- Marouf, R., & Brown, J. A. (2021, November). A Review on the Contribution of ClassDojo as Point System Gamification in Education. *International Conference on Entertainment Computing* (pp. 441-448). Springer, Cham.
- Mischel, L. J. (2019). Watch and learn? Using EDpuzzle to enhance the use of online videos. *Management Teaching Review*, 4(3), 283-289.
- Mobymax. (2022/04/27) <https://www.mobymax.com/> 'den erişim.
- Molnár, G., Szűts, Z., & Biró, K. (2018). Use of augmented reality in learning. *Acta Polytechnica Hungarica*, 15(5), 209-222.
- Murar, P. (2015, October). Edmodo as a gamification platform: Review and plans. In *European Conference on Games Based Learning* (p. 800). Academic Conferences International Limited.

- Morrison, G. R., & Lowther, D. (2005). *Integrating computer technology into the classroom*. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill/Prentice Hall.
- Nisbet, K., & Opp, A. (2017). Effects of the Remind app on parent-teacher communication at a mixed-income middle school.
- Parlak, B. (2017). Dijital çağda eğitim: Olanaklar ve uygulamalar üzerine bir analiz. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22(Kayfor 15 Özel Sayısı), 1741-1759.
- Prodigy. (2022/04/12) <https://www.prodigygame.com/main-en/>'den erişim.
- Quiver. (2022/04/28) <https://quivervision.com/>'den erişim.
- Remind. (2022/04/13) <https://www.remind.com/classes/6angi/people>'den erişim.
- Remote Desktop. (2022/04/05) <https://remotedesktop.google.com/>'den erişim.
- Santos-Guevara, B. N., & López, A. A. (2020). Gamification and remind app: An applied experience in a professional competencies development workshop. *International Journal of Engineering Pedagogy (ijEP)*, 10(2), 32-44.
- Sari, A. (2015). A review of anomaly detection systems in cloud networks and survey of cloud security measures in cloud storage applications. *Journal of Information Security*, 6(02), 142.
- Teachers Pay Teachers. (2022/04/14) <https://www.teacherspayteachers.com/>'den erişim.
- Tegousi, N., & Drakopoulos, V. (2020). Educational social networking services: The case of edmodo in the teaching practice. *Trends in Computer Science and Information Technology*, 5(1), 058-064.
- Tsetsos, S., & Prentzas, J. (2020). A survey on recent learning approaches in school education using Edmodo. *Open Educational Resources (OER) pedagogy and practices*, 91-111.
- Vázquez-Cano, E., Marín-Díaz, V., Oyarvide, W. R. V., & López-Meneses, E. (2020). Use of augmented reality to improve specific and transversal competencies in students. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(8), 393-408.
- Vyas, T. (2021). Effective teaching methodologies in dental education during the COVID-19 pandemic: A brief review. *Journal of Primary Care Dentistry and Oral Health*, 2(1), 4.
- Yazdanipour, M., Mahmoudi, D., Yazdanipour, A., Yazdanipour, M., & Mehdipour, A. (2012, September). Comprehensive review and selection criteria for virtual network computing technology. *In 2012 Ninth International Conference on Wireless and Optical Communications Networks (WOCN)* (pp. 1-5). IEEE.



Araştırma Makalesi

Ortaokul Öğrencilerinin Umut Düzeylerini Arttırmaya Yönelik Bir  
Psikoeğitim Programının Etkililiğinin İncelenmesi

Investigation of the Effectiveness of a Psycho-educational  
Program to Increase the Hope Levels of Secondary School  
Students

Research Article

Nezir EKİNCİ\*<sup>1</sup>

Rıdvan YILMAZ<sup>2</sup>

Karamanoğlu Mehmetbey  
Uluslararası Eğitim  
Araştırmaları Dergisi

Aralık, 2022  
Cilt 4, Sayı 2  
Sayfalar: 135-145  
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

\* Sorumlu Yazar

Makale Bilgileri

Geliş : 16.09.2022  
Kabul : 07.10.2022

DOI: 10.47770/ukmead.1176549

Özet

Bu araştırma, ortaokul öğrencilerinin umut düzeylerini arttırmaya yönelik hazırlanan umut temelli psiko-eğitim programını uygulamak ve bu programın etkililiğini sınamak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Pozitif psikoloji temelli olarak hazırlanan bu programın öğrencilerin umut düzeyi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışma, Konya'da devlet okulunda 6. Sınıfta öğrenim gören toplam 24 öğrenci (12'si deney grubu, 12'si kontrol grubu) ile yürütülmüştür. Katılımcıların yaş ortalaması 11.8'dir. Çalışmaya katılanların 14'ü kız ve 10'u erkeklerden oluşmaktadır. Çalışmada "Çocuklarda Umut Ölçeği (ÇUÖ)" veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmada ön-test, son-test, kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Umut temelli psiko-eğitim programı her bir oturum 50 dakika olarak 8 hafta boyunca deney grubuna uygulanmış ve programın etkililiği sınanmıştır. Kontrol grubu için ise herhangi bir müdahale yapılmamıştır. 8 hafta boyunca uygulanan bu programın sonunda deney grubu lehine umut düzeyinde anlamlı bir artış bulunurken kontrol grubu son test puanlarında artış olmadığı bulunmuştur.

**Anahtar kelimeler:** Umut, Psiko-Eğitim Programı, Türkiye.

Abstract

This research was carried out in order to implement the hope-based psycho-education program prepared to increase the hope levels of secondary school students and to test the effectiveness of this program. The effect of this program, which was prepared on the basis of positive psychology, on the hope level of students was examined. The study was carried out with a total of 24 students (12 in the experimental group, 12 in the control group) studying in the 6th grade of a public school in Konya. The average age of the participants is 11.8. Of the participants in the study, 14 were girls and 10 were boys. In the study, "Hope Scale in Children (CSS)" was used as a data collection tool. Pre-test, post-test, quasi-experimental design with control group was used in the research. The hope-based psycho-education program was applied to the experimental group for 8 weeks, each session 50 minutes, and the effectiveness of the program was tested. No intervention was made for the control group. At the end of this program, which was applied for 8 weeks, there was a significant increase in the level of hope in favor of the experimental group, while there was no increase in the post-test scores of the control group.

Hope, Psycho-Education Program, Türkiye.

**Keywords**

International Journal of  
Karamanoğlu Mehmetbey  
Educational Research

December, 2022  
Volume 4, No 2  
Pages: 135-145  
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

\* Corresponding author

**Article Info:**

Received : 16.09.2022  
Accepted : 07.10.2022

DOI: 10.47770/ukmead.1176549

<sup>1</sup> Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, University, [ekincinezir@gmail.com](mailto:ekincinezir@gmail.com)

<sup>2</sup> Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,, [ridvanyilmaz7042@gmail.com](mailto:ridvanyilmaz7042@gmail.com)



## GİRİŞ

İnsanlık tarihi boyunca bireyler, gündelik yaşamları da dahil olmak üzere birçok zorlukla karşılaşmakta ve bu zorluklarla baş etmek konusunda da çıkmazlar yaşamaktadırlar. Bu durum göz önüne alındığında insanların baş etmelerini sağlayacak bir kavram olan umut oldukça önemli olmaktadır (Snyder, 2002). Psikoloji, ortaya çıktığı günden beri insanların içinde buldukları olumsuz düşüncelerden kurtulmalarını sağlamayı ve ruhsal bozukluklarını tedavi etmeyi temel amaç edinmiştir. Son yıllarda bu amaca ilave olarak yalnızca olumsuz kısımları düzenlemek kadar daha mutlu bir yaşamı ve iyimser bakışı ele almıştır. Geçmişte hümanist psikoloji ile kullanılan umut kavramı, pozitif psikolojide Snyder'in (2000) çalışması ile ortaya çıkmıştır (Snyder, 2000). Umut adına çalışmalara ise Jerome Frank (aktaran Akman ve Korkut, 1993) 1968' te öncülük etmiştir. Pozitif psikoloji için üç temel ilkedden (denge, konsültasyon ve umut) birisi olan umut, bireylerin problemlerini çözebilecek yeteneğe ve inanca sahip olduğunu ortaya koyar (Peseschkian, 1980). Bu açıdan pozitif psikoloji için oldukça önemli bir kavram olan umut (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000), bireylerin hayatlarında daha olumlu ilerleyişi sağlamak adına temel oluşturmaktadır (Dağcı, 2014). Temel olarak umut, hayata olumlu bakabilmeyi ve bireylerin hayatının anlamını bulabilmelerini sağlar (Üngüren ve Ehtiyar, 2009).

Umut, bireylerin içinde buldukları yaşama ilişkin güven duymaları ve yaşamlarını değerli görmeleri, geleceğe yönelik olumlu bir bakışa sahip olmaları olarak tanımlanmıştır (Tetley, 2010; Zournazi, 2004). Bu kavram bireylerin belirlenen hedefe ulaşma isteklerini içine almaktadır (Lopez, Pedrotti ve Snyder, 2007). Yüksek umut düzeyinin, depresyon riskini azaltmakta olduğu (Du, King ve Chu, 2016), akademik başarıyı yükselttiği (Atik ve Kemer, 2009), okula uyumu olumlu yönde etkilediği (Akos ve Kurz, 2016), tükenmişlik yaşamaktan uzaklaştırdığı (Gustafsson, Hassmén ve Podlog, 2010) ve ruh sağlığını koruduğu (Chang, 2017) görülmüştür. Yüksek umut düzeyinin ayrıca, yaşam kalitesi, okula, öğretmenlerine ve akranlarına karşı olumlu bakış açısına sahip olması ve yılmazlık ile doğru orantılı olduğu belirlenmiştir (Curry, Snyder, Cook, Ruby ve Rehm, 1997; Snyder, Cheavens ve Sympson, 1997; Snyder, 2002; Snyder, 2005; Tarhan ve Bacanlı, 2016). Yüksek umut düzeyine sahip olmanın hedeflere götürülen yolları daha iyi tanımlayabilmeyi, bu doğrultuda karşısına çıkan engellere karşı daha dayanıklı olmayı, aksilikler karşısında başarısızlık yerine mücadele etme düşüncesine sahip olmayı ve depresyon ve anksiyete ile daha başarılı biçimde başa çıkmayı ortaya koyduğu görülmüştür (Arnau, Rosen, Finch, Rhudy ve Fortunato, 2007; Aspinwall ve Leaf, 2002; Snyder vd., 1991). Ayrıca umudun, depresyon ile negatif ve yaşam doyumu ile pozitif bir ilişkide olduğu (Chang, 2003) ve yüksek umudun özsaygıyı arttırdığı (Marques, Lopez ve Pais-Ribeiro, 2011) bulunmuştur. Aynı zamanda umudun, psikolojik iyi oluş (Sarı ve Tunç, 2016; Shorey, Little, Snyder, Kluck ve Robitschek, 2007), özyeterlik (Tarhan, 2012) ve yüksek yaşam doyumu ile (Bailey, Eng, Frisch ve Snyder, 2007; Wong ve Lim, 2009) pozitif yönlü güçlü bir ilişkiye sahip olduğu bulunmuştur. Umut düzeyinin yüksek oluşu, amaçların oluşumu, bu amaçlara yönelik etkili planlar ve yeteneklerin kullanımı için oldukça önemlidir (Moulden ve Marshall, 2005). Yüksek umut ayrıca, bireylerin kendilerini yeterli olarak tanımlarını, motivasyona sahip olmalarını ve amaca ulaşma çabalarının sürekliliğini sağlamaktadır (Snyder vd., 2000; Wroblecki ve Snyder, 2005). Umut düzeyinde düşüklüğün özgüven eksikliği, depresyon ve intihar gibi psikolojik problemlere yol açtığı görülmüştür (Yıldız, 2016). Umutsuzluk, aynı zamanda, yaşam doyumu (Hirschi, 2009; Şen-Baz, 2019) ve iyi oluş (Kardaş, Cam ve Eşkisü, 2019) halini de olumsuz etkilemektedir. Geleceğe yönelik belirsizlik yaşayan bireyler, önlerine çıkabileceğini düşündükleri engeller karşısında kaygıya kapılıp bunalım yaşamaktadırlar (Dursun ve Özkan, 2019; Gizir, 2005; McWhirter, 1997; Patton, Creed ve Watson, 2003; Türküm, Kızıldaş ve Sarıyer, 2004).

Umut için bireylerde üç boyut mevcuttur. Birinci boyut olan amaca yönelim ile bireyler hedefleri ortaya koyar. İkinci boyut olan amaca ulaşma yolları ile bireyler amaca ulaşmak adına yöntemler geliştirir. Üçüncü boyut olan amaca güdülenmede ise geliştirilmiş olan yöntemlerin kullanılması adına birey süregelen bir motivasyona sahiptir (Snyder, Lopez, Shorey, Rand ve Feldman, 2003).

Umut, bireylerin yaşamlarına etki eden ve yaşamlarının şekillenişinde rol oynayan bir düşünce şeklidir ve bu düşünce şekli erken yaşlarda ortaya çıkarak yaşama yön vermektedir (Akin, Hamedoğlu, Kaya ve Sarıçam, 2013). Umudun oluşumunu ve gelişimini görmek için çocukluk yıllarına gitmek gerekir (Tarhan ve Bacanlı, 2016). Snyder (2000a), ilk başlarda ortaya çıkan güven ilişkisinin hedefe yönelik düşüncüyü beslediğini ortaya koymuştur. Çocuklar istedikleri şeyi göstererek hedeflerini ortaya koymakta ve benlik algıları ile eyleyici düşüncenin belirtilerini sergilemektedirler. Özellikle 3-6 yaş döneminde çocukların dil gelişimi hedeflerini dile getirmelerini kolaylaştırmaktadır. 7-12 yaş döneminde ise umudu geliştirme adına belirlenen hedefe ulaşmayı geliştirecek modeller sunulması önemlidir (Snyder, 2000b). Ergenlik döneminde ise, ortaya çıkan değişikliklerle beraber bu dönemde bulunan bireylerin daha fazla amaç belirledikleri ve bu amaçlara ulaşırken daha fazla zorluk yaşadıkları, bu nedenle de olumsuzluklardan daha fazla etkilendikleri görülmektedir. Bu zorluklara karşı motive olmalarını sağlayan ve farklı yolların olduğunu onlara gösteren ve onları motive eden "umut" kavramı oldukça önemlidir (Atik ve Kemer, 2009).

Okul bağlamında değerlendirildiği zaman umudun geleceğe yönelik amaçlar belirleme ve bu amaçlara ulaşmak adına motivasyonu sağlama açısından oldukça önemli olduğu görülmektedir (Snyder vd., 1991). Umut düzeyinin yüksek olmasının ergenlerde okul başarısızlıklarına karşı daha fazla tolerans gösterebilmelerini ve güçlü kalabilmelerini sağladığı görülmüştür (Kemer ve Atik, 2005). Bu da umut kavramının bireyleri hedefe ulaştıran ve iş, okul, sağlık gibi alanlarda onları güçlü tutan bir yapıda olduğunu göstermektedir (Carr, 2011; Snyder vd., 1997; Snyder, 2002). Ortaokul döneminin, duygusal iniş çıkışların ve duygusal yoğunlukların yaşandığı (Steinberg, 2005), akademik ve gelişimsel olarak zorlanılan ve okul tükenmişliğinin meydana geldiği (Akos ve Kurz, 2016; Aypay, 2011) bir dönem olması nedeniyle bu araştırma, ortaokul öğrencilerine yönelik olarak gerçekleştirilmiştir. Bu dönemde bireyler farklı stres kaynaklarına maruz kalmaktadırlar (Akos ve Kurz, 2016). Fizyolojik, bilişsel, sosyal ve akademik değişimler ortaya çıkmakta (Santrock, 2014) ve bireylerin karşılaştıkları problemlerle mücadele

etmesinde ve sorunların azaltılmasında umut önem kazanmaktadır (Atik ve Kemer, 2009). Umut, olumsuz yaşantılar karşısında psikolojik bir kalkan görevi görmektedir (Valle, Huebner ve Suldo, 2006). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin umut düzeyleri üzerine yapılan bir çalışmada umudun sınıf seviyelerine göre farklılık gösterdiği bulgulanmış ve 6. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin 7 ve 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek düzeyde umuda sahip oldukları ortaya konmuştur (Atik ve Kemer, 2009). Ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirilen bir başka çalışmada ise, okunan okul türü ve sınıfların umut düzeyinde değişikliği ortaya çıkardığı görülmüştür (Yılmaz, 2017). Bu doğrultuda umut düzeyinin birçok faktörden etkilendiği görülmektedir.

Psikoeğitim kavramı, 1970'li yıllarda bireylerin davranışlarına tanı koyma, ilaç tedavisi, terapi desteği yerine danışanların geleceğe yönelik olarak sorunlarla baş etmesini sağlama ve yaşam doyumu artışını sağlama amaçlı gerçekleşen bir hareket ile ortaya çıkmıştır. Böylece tanı koyma anlayışı etkisini kaybetmiş ve psikoeğitim kavramı ön planda bulunmuştur. Bu kavram ile yaşam becerilerinin artırılması ve problemlerin önlenmesi amaçlanmıştır (Authier, 1977). Mevcut psikoeğitim çalışmasında katılımcıların rol-model olarak gördükleri kişiler ile uyuşan yönlerini görüp umutlarını arttırmak, geçmişte kendilerini başarılı buldukları anları hatırlayıp umutlarını yitirmemelerini sağlamak, sahip oldukları olumsuz düşünceleri olumlular ile yer değiştirip çarpıtmaları ortaya çıkarmak, umutsuzluk içerisine düştükleri zaman mutlu oldukları anları hatırlayıp motive olmalarını sağlamak, hedef koyarak umutlarını yükseltmek ve başarılı içsel konuşmaları hayatlarında karşılaştıkları zorluklar karşısında kullanmalarını sağlamak amaçlanmıştır. Psikoeğitim programı içeriğinde ilham verici hayat hikâyelerine, örnek filmlere ve görsellere yer verilmiştir. Böylece umutsuzluk anlarında birden fazla çözüm yolu oluşturabilmeleri ve hedefe yönelik motivasyonlarının kaybetmemeleri amaçlanmaktadır. Bu kavramlar doğrultusunda katılımcıların zor durumlar karşısında güdülenmeleri ve çözüm yollarını çeşitlendirmeleri sağlanabilecektir.

Alan yazın incelendiği zaman 8.sınıf öğrencilerine yönelik çevrimiçi olarak uygulanan grup rehberliği programının öğrencilerin psikolojik iyi oluş ve umut düzeylerine etkisini inceleme (Genç, 2021), umut üzerine barış eğitimi programının ergenlerin umut düzeylerine etkisini inceleme (Sağkal ve Türnüklü, 2017), affetme esnekliği kazandırmaya yönelik grupla psikolojik danışmanın ergenlerin umutsuzluğuna etkisini inceleme (Eker, 2017), yetiştirme yurdunda kalan ergenlere yönelik 16 oturumluk psiko eğitim programının umut düzeylerine etkisini inceleme (Akpınar, 2013), hobi terapi ve bilişsel davranışçı terapi temelli umut programlarının ergenlerin umutsuzluk seviyesi üzerindeki etkisini inceleme (Yerlikaya, 2006) çalışmalarının olduğu ve mevcut yarı deneysel çalışmaların oldukça az olduğu gözlemlenmiş olup bu çalışmanın alana katkı sunacağı düşünülmüştür.

### Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin umut düzeylerini arttırmak amacıyla hazırlanan psiko-eğitim programının etkililiğinin incelenmesidir. Bu amaca yönelik olarak çalışmada, "Snyder'in umut kuramındaki umut düzeyini arttırmaya yönelik stratejileri ile hazırlanan psiko-eğitim programı 6. sınıf öğrencilerinin umut düzeylerini arttırmada etkili midir?" sorusu cevaplanmaya çalışılmıştır. 6. sınıf öğrencilerinin yaşadıkları sorunlara yönelik umut psiko-eğitim programı kazanımlarının çözüm olabileceği düşünülmektedir. Çalışmada umut düzeyi düşük olan katılımcıların rol-model aldığı kişiler ile güçlü yanlarını desteklemek, olumlu içsel konuşmalarını arttırmak, başarıya odaklanmayı daha fazla gerçekleştirmelerini sağlamak, olumsuz olaylar karşısında güçlü ve mutlu kalmalarını sağlamak gibi amaçlar belirlenmiştir. Bu çalışma ile ortaya konan bulguların, ortaokullarda görev yapan psikolojik danışmanlara pozitif psikoloji temelli programlarında yol göstereceği de düşünülmektedir.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, ortaokul öğrencilerinin umut düzeylerini arttırmaya yönelik oluşturulan müdahale programının etkisini belirlemek amacı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma, ön test-son test, kontrol gruplu, iki faktörlü (2x2) karışık (split-plot) yarı deneysel bir çalışmadır. Yarı deneysel model, gerçek deneme modelleri için gereken kontrollerin sağlanamadığı durumlarda kullanılır (Karasar, 2014). Bu modelde çalışmayı deneysel yapan iç ve dış geçerliliği tam anlamda sağlayamama durumu mevcuttur (Can, 2019). Yarı deneysel model, gruplardan bir tanesi üzerinde görülen değişimin diğerine göre ne kadar farklı olduğunu test etmekte kullanılır (Büyüköztürk, 2007).

### Tablo 1.

*Öntest-son test, kontrol gruplu, iki faktörlü (2x2) karışık (split-plot)*

Gruplar	Öntest	Deneysel İşlem	Sontest
Deney grubu	Umut Ölçeği	Umut Psikoeğitim Programı	Umut Ölçeği
Kontrol grubu	Umut Ölçeği	Müdahale yapılmadı	Umut Ölçeği

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Konya ili Karatay ilçesinde bir devlet ortaokulunda öğrenimine devam eden 6. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Gönüllülük esasına göre seçilen öğrencilere Çocuklarda Umut Ölçeği uygulanmış ve ölçek puan sıralaması yapılmıştır. İlk 36 öğrenci ile bireysel görüşme yapılmış ve görüşme neticesinde 12 kişilik (6 kız ve 6 erkek) deney ve 12 kişilik (8 kız ve 4 erkek) kontrol grubu oluşturulmuştur.

### Veri Toplama Araçları

Çocuklarda Umut Ölçeği (ÇUÖ): Çocukların umut seviyelerinin belirlenmesinin hedeflendiği bu ölçek, Snyder ve arkadaşları (1997) tarafından geliştirilmiş ve “amaca ulaşma yolları” ve “amaca güdülenme” olarak iki alt boyuttan meydana gelmektedir. Ölçeği Türkçe’ye uyarlama çalışmaları ise Atik ve Kemer (2009) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek 8-16 yaş arası çocuklarda kullanıma uygundur. 6 maddeden oluşan likert tipi derecelemeye uygun olarak “Hiçbir Zaman=1, Nadiren=2, Bazen=3, Sık Sık=4, Çoğu Zaman=5 ve Her Zaman=6” şeklinde derecelendirilmektedir. Ölçekte kesme değeri yoktur ve her maddeden alınan puan toplanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 6, en yüksek puan 36 şeklindedir. Ölçekte tek sayılı maddeler amaca güdülenme boyutunu, çift sayılı maddeler ise amaca ulaşma boyutunu oluşturmaktadır. Ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı, farklı örneklemeler için .72 ve .86 arasında değişmektedir (Atik ve Kemer, 2009).

### Verilerin Analizi

Çalışmaya ilk olarak Çocuklarda Umut Ölçeği (ÇUÖ) ön-testi uygulanarak başlanmıştır. Grup çalışmasına başlamadan önce öğrenciler süreç hakkında bilgilendirilmiş ve öğrencilerle aynı zamanda bireysel görüşme sağlanmıştır. Bu doğrultuda çalışmaya katılmaya gönüllü olan öğrencilerin veli izinlerinin alınması adına bilgilendirilmiş onam formu dağıtılmış ve doldurulması sağlanmıştır. Çalışmaya katılan öğrenciler 12’şerli olarak deney ve kontrol grubunu oluşturmuşlardır. Gruplar oluşturulurken kolay ulaşılabilirlik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem araştırmacılara hız ve pratiklik kazandırmakta ve araştırmacı için kolay ve yakın durumu seçme imkânı sunar (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Çalışma programı uygulandıktan sonra deney ve kontrol gruplarına son-test uygulanmış ve veriler toplanmıştır. Araştırmanın analizi için SPSS 24 programı kullanılmıştır. Örneklem büyüklüğünün 30’dan az olmasından dolayı verilerin analizi için parametrik olmayan testler (Büyüköztürk, 2007) Mann Whitney U Testi ile Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Parametrik testler ile analiz için verilerin rassal ve bağımsız elde edilmiş olması ve normal bir dağılıma sahip olması gereklidir. Bu şartlar sağlanmadığı zaman nonparametrik testler kullanılmaktadır (Karagöz, 2010). Aynı zamanda nonparametrik testlerin avantajlarından bir tanesi ana grup hakkında bilgi sahibi olunmadığı durumlarda güvenle kullanılabilir olmasıdır. Nonparametrik testler daha kolay ve daha pratik bir kullanıma sahiptir ve küçük çalışma gruplarında etkilidir (Kartal, 2006). Ayrıca analiz öncesi deney ve kontrol gruplarının çarpıklık-basıklık değerleri tespit edilmiştir. Deney grubu öntest Skewness -.455, Kurtosis .581, kontrol grubu öntest Skewness .761, Kurtosis -1.431 olarak hesaplanmıştır.

### Etik Onay

Psikoeğitim uygulama öncesi çalışmaya katılan öğrenci ve velilerin onamı alınarak çalışma yürütülmüştür.

### Grup Müdahalesi

Bu çalışma, Konya ili Karatay ilçesinde bir devlet ortaokulunda araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışmada 12 kişilik deney grubuna alan yazından yararlanılarak hazırlanan program uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Programın genel çerçevesi şöyledir:

#### 1. Oturum

Oturumun amacı: Grup sürecini kavramalarına ve aidiyet duygusunu kazanmalarına yardımcı olma, grup kavramını anlama, grup sürecinde amaçlar belirleme, gruba ait kuralları oluşturma ve uygulama konusunda kararlılık gösterme, duygu ve düşüncelerini ifade edebilme

Oturumun içeriği: Öğrenciler ile bir araya gelinir, grup lideri öncelikle kendisini tanıtır ve bu grubun bir araya geliş amacı açıklanır. Grubun genel amacı ve oturumun özel amacından bahsedilir. Grubun umut arttırmak amacıyla kurulmuş bir psikoeğitim grubu olduğu, her oturumda gerçekleştirilecek çalışma ve etkinliklerle umut seviyesini yükseltmenin temel amaç olduğu anlatılır. Oturumda özel amacın ise gruba aidiyet hissetme ve grupta fikirlerini rahatça dile getirmeyi sağlama olduğu iletilir. Ardından “el yakan top” isimli ısınma oyunu oynanır. Isınma etkinliği sonrasında grup süresince uyulması gereken kurallar ve sorumluluklar gruba duyurulur. Grup üyeleri bir adet topu sırayla ellerine alırlar ve kendilerini kısaca tanıttıktan sonra en çok gerçekleşmesini istedikleri şeyi grup ortamında dile getirirler. Bütün üyeler sıra ile söz hakkı alırlar. Ardından grup üyelerinin süreçten beklentileri öğrenilir. Son olarak sormak istedikleri bir şey olup olmadığı öğrenilir, bu oturumda konuşulanlar kısaca özetlenir.

#### 2. Oturum

Oturumun amacı: Rol-model almanın umut düzeyine olumlu etkisini ortaya koymalarını sağlama, rol model olarak örnek almak istediği kişileri belirleyebilme, toplumda başarısı ile tanınan insanların başarı hikâyelerini kavrama, hangi yönlerden model aldığını fark edebilme, modelin olumlu özelliklerini kendi hayatına yansıtabilme.

Oturumun içeriği: Bu oturum “heykelleşme” ısınma oyunu ile başlar. Sonrasında rol-model kavramının ne olduğu sorulur ve ardından açıklama yapılır. Yakın çevrelerinde ya da uzak çevrelerinde örnek aldıkları birinin olup olmadığı ele alınır ve evet cevabı karşısında örnek aldıkları kişi ile benzer ya da yakın olan özelliklerini görmeleri sağlanır. Örnek almanın faydaları



konusulur ve ardından bir a4 kağıdının sol tarafına rol-modellerinin iyi buldukları özelliklerini; sağ tarafına ise rol modelleri ile kendilerinin benzer özelliklerini yazmaları sağlanır. Oturuma ilişkin geribildirim alınır ve oturum sonlandırılır.

### 3. Oturum

Oturumun amacı: Geçmişteki başarılı oldukları anları umutsuzluk anlarında hatırlamalarını sağlama, geçmişteki başarılı tecrübelerini hatırlama, ihtiyaç duyduğu zaman bunları tekrar aklına getirebilme, kendi olumlu yönlerini fark etme.

Oturumun içeriği: Oturuma "5 tahmin" isimli ısınma oyunu ile başlanır. Isınma oyunu sonrası öğrenciler ile yakın zamanda yaşanmış olan ve başarısızlık olarak tanımladıkları bir durumun olup olmadığı ele alınır. Bu durumla ilgili en hâkim duygu ve düşünceler de konuşulur. Diğer adımda ise geçmişte yaşadıkları başarılı olduklarını düşündükleri bir tecrübelerini sırayla paylaşımları adına grup üyeleri ile ayakta genişçe bir halka oluşturulur ve sırayla iyi ki ile başlayan bir anılarını söylemeleri istenir. Son aşamada ise yaşadıkları iyi ki anılarının kâğıda aktarılması adına grup üyelerine "geçmişimdeki iyi kiler" içerikli a4 kâğıdı birer tane dağıtılır ve doldurmaları sağlanır. Oturuma ilişkin geribildirim alınır ve oturum sonlandırılır.

### 4. Oturum

Oturumun amacı: Olumsuz düşüncelerin yerine olumlu düşünceleri koyabilmelerine yardımcı olma, başarısızlıkla ilgili düşüncelerini yeniden biçimlendirebilme, olaylara pozitif açıdan bakabilme, alternatif düşünceler oluşturma.

Oturumun içeriği: Oturuma "bilgi topu" isimli ısınma oyunu ile başlanır. Ardından hayatın akışında gerçekleştirilen eylemlerin olumsuz sonuçları üzerine öğrencilerin ne gibi başarısız oldukları durumları yaşadıkları ele alınır. Bu düşüncelerin günlük yaşamda ne gibi engeller oluşturabileceği grup üyelerine kısaca açıklanır ve bu olumsuz düşüncelerin yerine daha olumlu ve işler olan nelerin konulabileceği grup üyeleri ile değerlendirilir. Havuç resminden hareketle gündelik hayatta da bazen olayların sadece bir kısmını değerlendirerek karar aldığımız ya da düşündüğümüz ve umutsuzluk yaşadığımız zamanlar olduğu konuşulur. Zorlu yol resmi ile istenilen hedefe ulaşmada karşılaşılan güçlüklerin bizleri hedefe ulaşmak için daha güçlü yaptığının altı çizilir. Grup üyelerine madalyonun öteki yüzü etkinliğinin yer aldığı kâğıt verilir ve üstte yer alan madalyon resmine olumsuz düşünceyi yazmaları istenirken; alttaki resme ise olumlu şeklini yazmaları istenir. Oturuma ilişkin geribildirim alınır ve oturum sonlandırılır.

### 5. Oturum

Oturumun amacı: Mutlu anları hatırlama ve beraberinde gülme eylemini ortaya çıkarmalarına destek olma, gülme eyleminin gücünü ortaya çıkarma, mutlu olduğu anları hatırlama, zorlu olaylar karşısında mutlu kalabilme.

Oturumun içeriği: Oturuma "güven yürüyüşü" isimli ısınma oyunu ile başlanır. Sonrasında öğrenciler ile insanların gülme davranışını ortaya çıkaran nedenlerin ne olduğu ele alınır ve gülmenin olumlu fizyolojik ve duygusal etkileri konuşulur. "Gülmek bulaşıcıdır" başlıklı video izletilir ve üzerine tartışılır. Ayrıca üyelerden kendilerini bugüne kadar en çok güldüren anı hayal etmeleri ve resmetmeleri istenir. Bir diğer çalışma olarak da üyelerden iki dakika boyunca sadece başarılı oldukları zamanları hatırlamaları ve iyi yaptıkları şeyleri kendi içlerinden tekrar etmeleri istenir. Oturuma ilişkin geribildirim alınır ve oturum sonlandırılır.

### 6. Oturum

Oturumun amacı: Zorluklar karşısında hedefler koyabilmeyi ve alternatif yollar oluşturabilmeyi gerçekleştirmelerine yardımcı olma, gerek duyduğu durumlarda kendisine hedef oluşturabilme, alternatif yollar üretme, hedefe giderken karşılaşılan zorluklarla bilişsel olarak baş etme.

Oturumun içeriği: Oturuma "cümle ulama" isimli ısınma oyunu ile başlanır. Bu oturumda gündelik hayatta hedef koymanın önemi ele alınır ve hedef ile ilgili spor dallarından bazı örnekler verilir (ok atma, 100 m. engelli koşu, formula 1 yarışı gibi). Ardından hedef belirlerken neler yapılacağı konuşulur. Son aşamada ise labirent yolu etkinliği öğrencilere verilir. Burada bazı kelimeler yer almaktadır ve çıkış için ipucu sunmaktadır. Son olarak oturuma ilişkin geribildirim alınır ve oturum sonlandırılır.

### 7. Oturum

Oturumun amacı: Başarılı anları içsel konuşma ile tekrar gündeme getirmelerini sağlama, başarılarına ilişkin içsel konuşma yapabilme, kendini motive edebilme, azimli ve kararlı olduğu zamanların farkına varabilme.

Oturumun içeriği: Oturuma "eli takip et" isimli ısınma oyunu ile başlanır. Ardından üyeler ile geçmişte başarılı oldukları anları ne sıklıkla hatırladıkları ele alınır. "Başarı tablom" etkinliği gruba dağıtılır ve içerisine kendilerini en başarılı buldukları üç durumu sıralama şeklinde yazmaları ve yan tarafa da o anki duygularını eklemeleri sağlanır. Ardından "azimle çalışmak ve başarı" konulu kısa film izlenir. Son olarak üyelerden halka şeklinde grup oluşturmaları istenir ve sırayla başarılı bir anlarına ilişkin slogan oluşturmaları sağlanır. Oturuma ilişkin geribildirim alınır ve oturum sonlandırılır.

### 8. Oturum

Oturumun amacı: Grup sürecinin sona erdiğini fark etmelerini ve bütün oturumlara yönelik değerlendirme yapmalarını sağlama, psikoeğitimin değerlendirilmesi, grubun sona erdiğini anlayabilme.

Oturumun içeriği: Bu oturumda ısınma oyunu olarak kulaktan kulağa oynanır. Isınma oyunu sonrasında üyelerle yaşamda amaç belirlemenin ne kadar önemli olduğu konuşulur ve bu kavramın yaşam üzerindeki en büyük etkisinin ve amaç belirlemek için ilk şartın ne olduğu ele alınır. Bütün süreçteki hâkim duygu ve düşünce de tek tek ele alınır. Ardından boş kağıtlar dağıtılır ve buradan olumlu anlamda kazandıklarını kâğıda madde şeklinde yazmaları istenir. Süreç "asla pes etme" konulu kısa film izlendikten sonra vedalaşma ile kazanımların fark edilmesi sağlanır.

## BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın denencesinin test edilmesi amacıyla yapılan istatistiksel analizlere ve bu analizler sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

**Tablo 2**

*Deney ve kontrol gruplarının ön-test son-test umut ölçeği puanlarına ilişkin betimsel istatistikler*

Gruplar	Ölçüm	N	$\bar{x}$	SS
Deney	Ön-test	12	19.17	2.44
	Sontest	12	21.25	3.74
Kontrol	Ön-test	12	20.25	2.45
	Son-test	12	20.08	2.15

Tablo 2’de deney ve kontrol gruplarının umut ölçekleri ön test ve son test puan ortalamaları gösterilmiştir. Tabloya göre deney grubu umut ölçeği ön test puan ortalaması (19.17), son test puan ortalaması (21.25) olduğu görülmektedir. Kontrol grubunun ise umut ölçeği ön test puan ortalaması (20.25), son test puan ortalaması (20.08) olduğu görülmektedir.

**Tablo 3**

*Deney ve kontrol grubunun umut ölçeği ön-test puanları Mann-Whitney U Testi sonuçları*

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplam	U	p
Deney	12	11.21	134.50	56.50	.361
Kontrol Toplam	12	13.79	165.50		

Tablo 3’e göre deney ve kontrol grupları arasında umut ölçeği ön test puanları ( $U = 56.50$ ,  $p > 0.5$ ) arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgulara göre psikoeğitim uygulama öncesi deney ve kontrol gruplarının istatistiksel olarak eşit olduğu söylenebilir.

**Tablo 4**

*Deney grubu umut ölçeği ön test-son test puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi analizi sonuçları*

Öntest Sontest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplam	z	p
Negatif	1	1.50	1.50	-2.671	.008
Pozitif	9	5.94	53.50		
Eşit	2				

\* Negatif Sıralar Temeline Dayalı

Tablo 4’te öğrencilerin deney öncesi ve sonrası umut ölçeğinden aldıkları puanlarda farklılık olup olmadığına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları görülmektedir. Araştırma bulgusu, öğrencilerin umut ölçeği ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ( $z = -2.671$ ,  $p < .05$ ). Bu sonuca göre öğrencilerin umut düzeylerini artırmaya yönelik hazırlanan psiko-eğitim programının, deney grubu öğrencilerinin umut düzeylerini artırmada etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca umut psikoeğitim programının etkililiğini değerlendirmek için Cohen's d etki büyüklüğü değeri hesaplanmıştır. Cohen's d = .77 olarak hesaplanmıştır. Cohen d değerleri .20’ye kadar küçük, .20-.80 arası orta, .80 ve üzeri büyük etki olarak değerlendirilmektedir (Cohen, 1992). Uygulanan psikoeğitim programının orta düzeyde etki büyüklüğü bulunmaktadır.

**Tablo 5***Kontrol grubu umut ölçeği ön test-son test puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi analizi sonuçları*

Öntest Sontest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplam	z	p
Negatif	7	4.79	33.50	-.628	.530
Pozitif	3	7.17	21.50		
Eşit	2				

\* Negatif Sıralar Temeline Dayalı

Tablo 5 incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin umut ölçeği ön test-son test puanları ( $z=-.628$ ;  $p>.05$ ) ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

**Tablo 6**

Deney ve kontrol grubunun umut ölçeği son-test puanları Mann-Whitney U Testi sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplam	U	p
Deney	12	13.21	158.50	63.50	.620
Kontrol	12	11.79	141.50		
Toplam					

Tablo 6 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının umut ölçeği son test puanları ( $U:63.50$ ,  $p>0.5$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmada, deney grubu öğrencilerine yönelik sekiz haftalık psiko-eğitim programı uygulanırken kontrol grubu öğrencilerine herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Araştırma doğrultusunda geliştirilen programın öğrencilerin umut düzeyini arttıracak hipotezi ortaya koyulmuştur. Gerçekleştirilen çalışma neticesinde, psiko-eğitim programının deney grubundaki öğrencilerin umut düzeylerini anlamlı şekilde arttırdığı bulunmuştur.

Araştırma bulgusuna göre hazırlanmış olan psiko-eğitim programının deney grubunda bulunan öğrencilerin umut düzeylerini olumlu şekilde etkilediği bulunmuştur. Bu çalışma, yurtiçi (Akpınar, 2013; Eker, 2017; Genç, 2021; Sağkal ve Türnüklü, 2017; Yerlikaya, 2006) ve yurt dışı (Marques vd., 2011) diğer çalışmalar ile benzerlik göstermektedir. Bu çalışma, geleceğe yönelik amaçlar belirleme ve hayal kurma (Genç, 2021), kalıp yargısız yaşama (Sağkal ve Türnüklü, 2017) kazanımları açısından benzerlik gösterirken, bilişsel davranışçı terapi kazanımları (Akpınar, 2013; Eker, 2017) ve hobi terapi kazanımları (Yerlikaya, 2006) açısından farklılık göstermektedir. Kontrol grubu öğrencilerinden yedi tane öğrencinin ön test-son test puanı açısından puanlarının düştüğü görülmüştür. Bu duruma yönelik olarak ergenlik döneminde duygusal coşku ve taşkınlık (Yavuzer, 2013), duygusal çelişkiler (Kılıç, 2013) önemli rol oynamaktadır.

Kazanımlar açısından bu çalışma, mevcut çalışmalar ile güçlü yönler vurgu, geleceğe yönelik hedef ve hayal oluşturma ve olumsuz inanç ve düşünceleri olumlular ile değiştirme yönünde benzerlik göstermektedir. Bu doğrultuda öğrencilere yönelik olarak uygulanacak olan sistemli bir program ile umut düzeylerini arttırmanın mümkün olduğu belirtilebilir. Program içeriğinde ilham veren başarı hikâyelerine yer verilmesi, rol-model alınan kişilerin değerlendirilmesi, olumlu içsel konuşmalar ve içeriğe uygun motive edici videoların izlenmesi gibi etkinlikler yer almıştır. Bu çalışmaların da umut düzeyi üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu görülmüştür. Mevcut alan yazında ortaokul öğrencilerinin umut düzeylerini arttırmaya yönelik az sayıda grup çalışması olduğu görülmüştür. Türkiye’de ortaokul öğrencilerinin umut düzeyini arttırmak adına benzer çalışmaya rastlanmadığı fakat mevcut psiko-eğitim çalışmasında yakın çalışmalar (Ataman, 2021; Konuk, 2020) ile paralel sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Alan yazın incelendiğinde umudun kariyer gelişimi (Amundson vd., 2013), öğrenci bağlılığı, akademik performans, mesleki kimlik (Yoon vd., 2015) değişkenleri üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Snyder’in umut teorisi temelli gerçekleştirilen çalışmalar ile çeşitli yaş gruplarında ve ergenlerde umudun arttığı ortaya koyulmuştur (Marques vd., 2011; McDermott vd., 1997). Bu sonuçlar doğrultusunda okullar bünyesinde umut destekli çalışmaların arttırılmasının bireylerin daha motive olmasını sağlayacağı görülmektedir. Okullarda pozitif psikoloji temelli bu tür programların arttırılması ve uygulanması oldukça önemli bir yere sahiptir.

Literatürde birçok değişken gibi umut kavramı da pozitif psikolojinin çalışma alanında bulunmaktadır (Lopez ve Snyder, 2011; Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Pozitif psikolojinin bireylerin olumsuz yanlarından ziyade olumlu yanlara yönelik çalışmalarda bulunması bu yaklaşımı daha önemli hale getirmiştir. Umud kavramının da bu anlamda okuldaki çalışmalara katkı sunacak bir yapıya sahip olduğu belirtilebilir.



Bu araştırma kapsamında hazırlanan psiko-eğitim programı ile 6. sınıfa devam eden ortaokul öğrencilerinin umut düzeylerinde anlamlı bir artış bulunmuştur. Bu açıdan mevcut program dâhilinde umut temelli programların okullarda uygulanması psikolojik danışma ve rehberlik çerçevesinde önemli olduğu belirtilebilir. Fakat çalışmanın sınırlılıkları da mevcuttur. Psiko-eğitim programının 8 oturum olması, yalnızca 6. sınıf öğrencilerine uygulanması, öğrencilerin rastgele seçilememesinden ötürü yarı deneysel bir çalışma olması ve tek bir okul ile sınırlı olması sınırlılıklar olarak belirtilebilir. Bu açıdan sonrasında gerçekleştirilecek olan çalışmalarda bu faktörlerin göz önünde bulundurulması çalışmaların sürdürülmesi oldukça önemlidir.

### ÖNERİLER

Bu çalışma 6. Sınıf öğrencilerine yönelik olarak hazırlanmıştır. Benzer çalışmalar diğer sınıf seviyelerinde de yapılabilir.

Bu çalışma psiko-eğitim çalışması olup aynı psiko-eğitim ile grupla psikolojik danışma olarak da gerçekleştirilebilir.

Bu çalışmada oturum süreleri 50 dakika ve oturum sayısı 8 ile sınırlı tutulmuş olup oturum süresi ve oturum sayısı artırılarak daha uzun süreli çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Bu çalışma 6. Sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Alan yazında çocuklarla ve ergenlerle umut üzerine çalışmaların oldukça sınırlı olması, psiko-eğitim çalışmalarının da az olması doğrultusunda çocuk ve ergenlerle daha fazla psiko-eğitim, grup rehberliği çalışmaları yapılabilir.

### KAYNAKÇA

- Akın, A., Hamedoğlu, M., Kaya, Ç., Sarıçam, H. (2013). Turkish version of the Employment Hope Scale: The validity and reliability study. *IIB International Refereed Academic Social Sciences Journal*, 11 (4), 56-68. Erişim adresi: <https://www.researchgate.net/publication/255723007>
- Akman, Y.; Korkut, F. (1993). Umut ölçeği üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 193-202. Erişim adresi: <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1370-published.pdf>
- Akos, P.; Kurz, M. S. (2016). Applying hope theory to support middle school transitions. *Middle School Journal*, 47 (1), 13-18. doi: 10.1080/00940771.2016.1059724
- Akpınar, Ş. (2013). *Yetiştirme yurdunda kalan erkek ergenlere uygulanan yapılandırılmış eğitimin benlik saygısı, umutsuzluk düzeyi ve intihar olasılığı üzerine etkisi*. Atatürk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Erzurum.
- Amundson, N., Niles, S., Yoon, H. J., Smith, B., In, H., Mills, L. (2013). Hopecentered career development for university/college students. Erişim adresi: [http://ceric.ca/wpcontent/uploads/2012/10/CERIC\\_Hope-Centered-Career-Research-Final-Report.pdf](http://ceric.ca/wpcontent/uploads/2012/10/CERIC_Hope-Centered-Career-Research-Final-Report.pdf)
- Arnau, R. C., Rosen, D. H., Finch, J. F., Rhudy, J. L., Fortunato, V. J. (2007). Longitudinal effects of hope on depression and anxiety: A latent variable analysis. *Journal of Personality*, 75 (1), 1-21. doi: 10.1111/j.1467-6494.2006.00432.x
- Aspinwall, L. G.; Leaf, S. L. (2002). In search of the unique aspects of hope: Pinning our hopes on positive emotions, future-oriented thinking, hard times and other people. *Psychological Inquiry*, 13 (4), 276-288. doi: 10.1207/S15327965PLI1304\_02
- Ataman, A. (2021). *Umut temelli müdahale programının Suriyeli mülteci çocukların umut ve psikolojik dayanıklılık düzeylerine etkisi*. İbn Haldun Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Atik, G.; Kemer, G. (2009). Çocuklarda umut ölçeği'nin psikometrik özellikleri: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 8 (2), 379-390. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr>
- Authier, J. (1977). The Psychoeducation Model: Definition, contemporary roots and content. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 12 (1), 15-22. Erişim adresi: <https://cjc-rcc.ucalgary.ca>
- Aypay, A. (2011). Elementary school student burnout scale for grades 6-8: A study of validity and reliability. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11 (2), 520-527. Erişim adresi: <https://www.researchgate.net>
- Bailey, T. C., Eng, W., Frisch, M. B., Snyder, C. R. (2007). Hope and optimism as related to life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology*, 2 (3), 168-175. doi: 10.1080/17439760701409546
- Bingöl, F. (4 Ekim 2018). -Asla pes etme- kısa animasyon film. Furkan Bingöl [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=jFBt3R3Rjuk&t=63s&ab>
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (3. baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Can, A. (2019). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (8. baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Carr, A. (2011). *Positive Psychology: The science of happiness and human strength* (2. baskı). New York NY: Routledge.

- Ceylan, Y. S. (22 Mart 2017). Gülme krizi, kahkaha, gülmek bulaşıcıdır. Yavuz Selim Ceylan [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=5bCJEvTaEfe&ab>
- Chang, E. C. (2003). A critical appraisal and extension of hope theory in middle-aged men and women: Is it important to distinguish agency and pathways components? *Journal of Social and Clinical Psychology, 22*, 121-43. doi: 10.1521/jscp.22.2.121.22876
- Chang, E. C. (2017). Hope and hopelessness as predictors of suicide ideation in Hungarian college students. *Death Studies, 41* (7), 455-460. doi: 10.1080/07481187.2017.1299255
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin, 112* (1), 155-159.
- Curry, L. A., Snyder, C. R., Cook, D. L., Ruby, B. C., Rehm, M. (1997). Role of hope in academic and sport achievement. *Journal of Personality and Social Psychology, 73*, 1257-1267. doi: 10.1037/0022-3514.73.6.1257
- Dağcı, A. (2014). *Pozitif psikoloji bağlamında umudun dindarlıkla ilişkisi*. Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Konya.
- Du, H., King, R. B., Chu, S. K. W. (2016). Hope, social support and depression among Hong Kong youth: Personal and relational self-esteem as mediators. *Psychology, Health & Medicine, 21* (8), 926-931. doi: 10.1080/13548506.2015.1127397
- Dursun, A.; Özkan, M. (2019). Ergenlerin gelecek kaygıları ile psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişkide yaşam doyumunun aracı rolü. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi, 3* (5), 23-37. doi: 10.31461/ybpd.508996
- Eker, H. (2017). *Affetme esnekliği kazandırma amaçlı bilişsel davranışçı yönelimli grupla psikolojik danışma uygulamasının ergenlerdeki umutsuzluk üzerindeki etkisi*. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Sakarya.
- Genç, H. (2021). *8.sınıf öğrencilerine yönelik grup rehberliği programının psikolojik iyi oluş ve umut düzeylerine etkisi: Çevrimiçi bir uygulama*. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Malatya.
- Gizir, C. A. (2005). Orta Doğu Teknik Üniversitesi son sınıf öğrencilerinin problemleri üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1* (2), 196-213. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17391/181761>
- Gustafsson, H., Hassmén, P., Podlog, L. (2010). Exploring the relationship between hope and burnout in competitive sport. *Journal of Sports Sciences, 28* (14), 1495-1504. doi: 10.1080/02640414.2010.521943
- Hirschi, A. (2009). Career adaptability development in adolescence: Multiple predictors and effect on sense of power and life satisfaction. *Journal of Vocational Behavior, 74* (2), 145-155. doi: 10.1016/j.jvb.2009.01.002
- Karagöz, Y. (2010). Nonparametrik tekniklerin güç ve etkinlikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 9* (33), 18-40. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/esosder/issue/6147/82524>
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi* (26. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kartal, M. (2006). *Bilimsel araştırmalarda hipotez testleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kardaş, F., Cam, Z., Eşkisü, M. (2019). Gratitude, hope, optimism and life satisfaction as predictors of psychological well-being. *Eurasian Journal of Educational Research, 82*, 81-100. doi: 10.14689/ejer.2019.82.5
- Kemer G., ve Atik G. (2005, Eylül, 21-23). *Kırsal kesimde ve kent merkezinde okuyan lise öğrencilerinin umut düzeylerinin aileden algılanan sosyal destek düzeyine göre karşılaştırılması*. 8. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, İstanbul, Türkiye.
- Kılıç, M. (2013). *Gerçek yaşam tadında: Gelişim dönemleri 3, yetişkinlik ve yaşlılık*. Ankara: Pegem Akademi.
- Konuk, M. (2020). *Umut odaklı kariyer gelişimi modeline dayalı psikoeğitim programının üniversite öğrencilerinin umut ve kariyer geleceği düzeylerine etkisi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara.
- Lopez, S. J., Pedrotti, J. T., Snyder, C. R. (2007). *Positive Psychology: the scientific and practical explorations of human strengths*. Sage Publications.
- Lopez, S. J.; Snyder, C. R. (2011). *The Oxford handbook of positive psychology* (2. baskı). New York: Oxford University Press.
- Marques, S. C., Lopez, S. J., Pais-Ribeiro, J. L. (2011). "Building hope for the future": A program to foster strengths in middle-school students. *Journal of Happiness Studies, 12* (1), 139-152. doi: 10.1007/s10902-009-9180-3
- McDermott, D., Hastings, S., Gariglietti, K., Callahan, B., Gingerich, K., Diamond, K. (1997). A Cross-Cultural Investigation of Hope in Children and Adolescents.
- McWhirter, E. H. (1997). Perceived barriers to education and career: Ethnic and gender differences. *Journal of Vocational Behavior, 50*, 124-140. doi: 10.1006/jvbe.1995.1536
- Moulden, H. M.; Marshall, W. L. (2005). Hope in the treatment of sexual offenders: The potential application of hope theory. *Psychology, Crime & Law, 11* (3), 329- 342. doi: 10.1080/10683160512331316361

- Patton, W., Creed, P. A., Watson, M. (2003). Perceived work related and non-work related barriers in the career development of Australian and South African adolescents. *Australian Journal of Psychology*, 55 (2), 74-82. doi: 10.1080/00049530412331312924
- Peseschkian, N. (1980). *Positive family therapy*. New York: Springer.
- Sağkal, A. S.; Türnüklü, A. (2017). Barış eğitimi programının lise öğrencilerinin öznel iyi oluş ve umut düzeyleri üzerindeki etkileri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 7 (47), 69-85. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/631367>
- Santrock, J. W. (2014). *Ergenlik*. (D. M. Siyez, Çeviri; 14. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sarı, T.; Tunç, E. (2016). Üniversite öğrencilerinde umudun yordayıcısı olarak psikolojik iyi olma. *International Journal of Social Science*, 45, 291-302. doi: 10.9761/JASSS3389
- Seligman, M. P.; Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55 (1), 5-14. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.5
- Shorey, H. S., Little, T. D., Snyder, C. R., Kluck B., Robitschek, C. (2007). Hope and personal growth initiative: A comparison of positive, future-oriented constructs. *Personality and Individual Differences*, 43, 1917-26. Erişim adresi: [https://www.academia.edu/16494062/Hope\\_and\\_personal\\_growth\\_initiative\\_A\\_comparison\\_of\\_positive\\_future\\_oriented\\_constructs](https://www.academia.edu/16494062/Hope_and_personal_growth_initiative_A_comparison_of_positive_future_oriented_constructs)
- Snyder, C. R. (2000). *Handbook of hope*. San Diego: Academic Press.
- Snyder, C. R. (2000a). *Hypothesis: there is hope*. In C.R. Snyder (Ed.), *Handbook of hope theory, measures and applications* (3-18). San Diego: Academic Press.
- Snyder, C. R. (2000b). *Genesis: the birth and growth of hope*. In C.R. Snyder (Ed.), *Handbook of hope: Theory, measures and applications*. (5-36). San Diego: Academic Press.
- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13 (4), 249-275. doi: 10.1207/S15327965PLI1304\_01
- Snyder, C. R. (2005). Teaching: The lessons of hope. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24 (1), 72-84. doi: 10.1521/jscp.24.1.72.59169
- Snyder, C. R., Cheavens, J., Sympson, S. C. (1997). Hope: an individual motive for social commerce. *Group Dynamics: Theory, Research and Practice*, 1 (2), 107-118. doi: 10.1037/1089-2699.1.2.107
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., . . . Harney, P. (1991). The will and the ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60 (4), 570-585. doi: 10.1037/0022-3514.60.4.570
- Snyder, C. R., Hoza, B., Pelham, W. E., Rapoff, M., Ware, L., Danovsky, M., . . . Stahl, K. J. (1997). The development and validation of the Children's Hope Scale. *Journal of Pediatric Psychology*, 22 (3), 399-421. doi: 10.1093/jpepsy/22.3.399
- Snyder, C. R., Ilardi, S. S., Cheavens, J., Michael, S. T., Yamhure, L., Sympson, S. (2000). The role of hope in cognitive behavior therapies. *Cognitive Therapy and Research*, 24, 747-762. doi: 10.1023/A:1005547730153
- Snyder, C. R., Lopez, S. J., Shorey, H. S., Rand, K. L., Feldman, D. B. (2003). Hope theory, measurements, and application to school psychology. *School Psychology Quarterly*, 18 (2), 122-139. doi: 10.1521/scpq.18.2.122.21854
- Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*, 9, 69-74. doi: 10.1016/j.tics.2004.12.005
- Şen-Baz, D. (2019). Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunu yordamada kariyer kararı öz-yeterliği ve umudun rolünün incelenmesi. *Kariyer Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 2 (2), 144-165. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kpdd/issue/51379/623038>
- Tarhan, S. (2012). *Umudun öz-yeterlik algılanan sosyal destek ve kişilik özelliklerinden yordanması*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara.
- Tarhan, S.; Bacanlı, H. (2016). İlkokuldan üniversiteye umut kavramının tanımlanması üzerine nitel bir çalışma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi. Journal of Qualitative Research in Education*, 4 (2), 86-112. Erişim adresi: <https://www.enadonline.com>
- Tetley, J. (2010). *An Investigation of self-authorship, hope, and meaning in life among second-year college students* [Doctoral dissertation, University of California].
- Tosun, Y. (10 Ocak 2019). "Azimle çalışmak ve başarı" konulu kısa film. Yasin Tosun [Video]. Youtube. [https://www.youtube.com/watch?v=\\_jgE\\_Z-E80s&t=40s&ab](https://www.youtube.com/watch?v=_jgE_Z-E80s&t=40s&ab)



- Türküm, A. S., Kızıldaş, A., Sarıyer, A. (2004). Anadolu Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Merkezinin hedef kitlesinin psikolojik ihtiyaçlarına ilişkin bir ön çalışma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3 (21), 15-27. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tpdrd/issue/21441/229625>
- Üngüren, E.; Ehtiyar, R. (2009). Türk ve Alman öğrencilerin umutsuzluk düzeylerinin karşılaştırılması ve umutsuzluk düzeylerini etkileyen faktörlerin belirlenmesi: Turizm eğitimi alan öğrenciler üzerinde bir araştırma. *Journal of Yasar University*, 4 (14), 2093-2127. Erişim adresi: <https://journal.yasar.edu.tr>
- Valle, M. F., Huebner, E. S., Suldo, S. M. (2006). An analysis of hope as a psychological strength. *Journal of School Psychology*, 44, 393-406. doi: 10.1016/j.jsp.2006.03.005
- Wong, S. S.; Lim, T. (2009). Hope versus optimism in Singaporean adolescents: Contributions to depression and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 46 (5), 648-652. doi: 10.1016/j.paid.2009.01.009
- Wroblewski, K. K.; Snyder, C. R. (2005). Hopeful thinking in older adults: Back to the future. *Experimental Aging Research*, 31, 217-233. doi: 10.1080/03610730590915452
- Yavuzer, H. (2013). *Ergenlik dönemi: Çocuk psikolojisi* (36. baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yerlikaya, İ. (2006). *Bilişsel-davranışçı yaklaşıma ve hobi terapiye dayalı umut eğitimi programlarının ilköğretim öğrencilerinin umutsuzluk düzeyine etkisi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara.
- Yıldırım, A.; Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldız, D. A. (Ed.). (2016). *Pozitif Psikoloji bağlamında umut: Hedefe giden yolda sınırları aşmak*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yılmaz, E. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarının yordanmasında umut ve yaşam doyumlarının incelenmesi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Yoon, H. J., In, H., Niles, S. G., Amundson, N. E., Smith, B. A., Mills, L. (2015). The effects of hope on student engagement, academic performance, and vocational identity. *The Canadian Journal of Career Development/Revue Canadienne de Développement de Carrière*, 14 (1), 34-45. Retrieved from [https://www.crossroadsconsultinginc.com/uploads/3/9/8/2/39823493/yoonyet\\_al\\_-2015-\\_the\\_effects\\_of\\_hope\\_on\\_student\\_engagement\\_academi.pdf](https://www.crossroadsconsultinginc.com/uploads/3/9/8/2/39823493/yoonyet_al_-2015-_the_effects_of_hope_on_student_engagement_academi.pdf)
- Zournazi, M. (2004). *Umut değişim için yeni felsefeler*. (U. Abacı, Çeviri). İstanbul: Literatür Yayıncılık.



Araştırma Makalesi

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Alan Gezisine Yönelik Görüşleri

Opinions of Preschool Teacher Candidates on the Field Trip

Research Article

Hatice Uysal Bayrak\*<sup>1</sup> Melek Merve Güngör<sup>2</sup> Emine Küçük<sup>3</sup>

Karamanoğlu Mehmetbey  
Uluslararası Eğitim  
Araştırmaları Dergisi

Aralık, 2022  
Cilt 4, Sayı 2  
Sayfalar: 146-157  
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

\* Sorumlu Yazar

Makale Bilgileri

Geliş : 01.03.2022  
Kabul : 18.11.2022  
DOI: 10.47770/ukmead.1080470

Özet

Bu araştırma okul öncesi öğretmen adaylarının alan gezisine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik çalışma kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılı İç Anadolu Bölgesinde bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Programının 4. sınıfında öğrenim gören 5'i erkek 31'i kadın olmak üzere toplam 36 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından oluşturulan açık uçlu sorular aracılığıyla Google Form üzerinden toplanmıştır. Elde edilen veriler, içerik analizi tekniğine göre çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının eğitim aldıkları fakültede alan gezilerine yönelik bir eğitim almadıkları ve gerekli bilgilere sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca elde edilen bulgular, okul öncesi öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun okul öncesi dönemde yer bulan alan gezisi etkinliklerine karşı olumlu tutum ve görüşe sahip olduğu, alan gezilerini okul öncesi dönemde önemli ve gerekli gördüklerini göstermiştir.

**Anahtar kelimeler:** Alan gezisi, okul öncesi eğitim, okul öncesi öğretmeni adayları

Abstract

This research was conducted to determine the opinions of preschool teacher candidates about the field trip. Phenomenological study, one of the qualitative research methods, was used in the study. The study group of the research consisted of 36 teacher candidates studying in the 4th grade of the Education Faculty Preschool Education Program of a state university in the Central Anatolia Region in the 2021-2022 academic year. A semi-structured interview form was used as a data collection tool in the research. Research data were collected through Google Form through open-ended questions created by the researchers. The obtained data were analyzed according to the content analysis technique. As a result of the research, it has been determined that the majority of preschool teacher candidates have positive attitudes and opinions towards field trip activities in the preschool period, and they consider field trips important and necessary in the preschool period. In addition, it was concluded that preschool teacher candidates did not receive any training for field trips in the faculty they were educated and did not have the necessary information.

International Journal of  
Karamanoğlu Mehmetbey  
Educational Research

December, 2022  
Volume 4, No 2  
Pages: 146-157  
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

\* Corresponding author

Article Info:

Received : 01.03.2022  
Accepted : 18.11.2022  
DOI: 10.47770/ukmead.1080470

Field trip, preschool education, preschool teacher candidates **Keywords**

<sup>1</sup> Nigde Omer Halisdemir University, Education Faculty, [huyisal@ohu.edu.tr](mailto:huyisal@ohu.edu.tr)

<sup>2</sup> [melekmerve16@gmail.com](mailto:melekmerve16@gmail.com)

<sup>3</sup> [eminekucuk2727@gmail.com](mailto:eminekucuk2727@gmail.com)

## GİRİŞ

İnsan yaşamının temel yapıtaşının oluşturulduğu yıllar olarak bilinen okul öncesi eğitim dönemi, çocukların gelişimsel temellerinin oluşturulduğu kritik eğitim dönemini kapsamaktadır. Çocukların bu dönemdeki yaşantıları, edindikleri kazanımları ilerleyen yaşantılarında onlara yol gösterici ışık görevini üstlenmektedir (Erata, 2018). Bu dönem çocukların öğrenmeye son derece açık oldukları bir dönemdir. Bu dönemde çocukların zihni oldukça hızlı çalışmakta ve öğrenmeye aç bir durumda bulunmaktadır. Bu nedenle; okul öncesi eğitimde uygulanacak etkinliklerin seçilmesi, seçilen etkinliklerin doğru bir şekilde planlanması hususu oldukça önemlidir. Hazırlanan etkinlikler çocuğun doğal yapısını bozmadan çocukta doğuştan var olan merak duygusunu harekete geçirip bu merak duygusuyla edinebileceği etkinlikleri hedef almalıdır. Okul öncesi eğitim programının öncelikli hedef noktası, çocuklara zor akademik kavramlar öğretmek değil; onların bu süreçte merakla, sevinçle ve büyük bir istekle aktif katılım sağlayacakları keşfederek öğrenecekleri ortamlar oluşturmaktır (Cho, Kim ve Choi, 2003).

Çocukların yaşına ve gelişimine uygun bilgi, beceri ve tutum kazandırmada etkili olan eğitim programları hazırlanmalıdır. Okul öncesi eğitimde hazırlanan programların içerik olarak çocuğun doğal yapısını bozmayan, çocukta var olan merak duygusuyla edineceği etkinliklerden yola çıkarak çocukların doğaya ilgilerinden ve meraklarından yola çıkarak eğitim etkinlikleri planlanmalıdır. Çocukların bu dönemde görerek, dokunarak, hareket halinde yaparak-yaşayarak ve gerçek yaşam deneyimleriyle eğlenerek öğrenmelerini sağlayan etkinlikler planlanmalı; böylece öğrenmenin kalıcılığı sağlanmalıdır. Okul öncesi eğitim programının önemli özelliklerinden birisi, çocuğun günlük yaşam deneyimlerinden yola çıkarak, içinde bulunduğu çevrenin imkânlarını eğitim amaçlı kullanımını sağlamayı hedeflemektir (MEB, 2013). Oysaki günümüz toplumunda çocuklar gün geçtikçe açık alanlardan daha da uzaklaşarak evlerinde, ellerine aldıkları teknolojik aletlerle beton yığınları içinde hapsolmaktadırlar. Buldukları doğayı, çevreyi, kültürü doğal ortamlardan değil; medyadan, evlerinin pencerelerinin arkasından öğrenmeye başlamışlardır. Benzer şekilde okullarda da çocuklar çevreden soyutlanmış, daha çok akademik başarıya odaklanmış ve suya, toprağa dokunmayan, bulunduğu çevreyi tanımayan, sanayi ürünü materyallerle oluşturulmuş kapalı sınıf ortamlarına sıkışıp kalmış durumdadırlar. Fakat Handler ve Epstein'in (2010) de belirttiği gibi okul ortamının dışında ki açık alanlar çocukların daha yaratıcı keşifler yapmasına katkıda bulunmaktadır. Çocuklar açık alanlarda çeşitli duyarını aktif olarak kullanma imkânı bulmakta; doğada bulunan su, bitki, taş, toprak gibi birçok doğal nesneyi ve bu nesnelerin farklı biçimsel özelliklerini ilk elden öğrenme fırsatı kazanmaktadırlar. Okul öncesi öğretmenine bu süreçte oldukça büyük rol düşmektedir. Öğretmenlerin bu süreçte çocukların ilk deneyimlerini edinmesi, onlara ileriki yaşları için temel oluşturacak alışkanlıklar kazandırarak tüm gelişim alanlarını desteklemesi ve rehberlik etmesi beklenmektedir. Bu süreçte öğretmen çocuk için rol model ve rehberdir. Öğretmenlerden, çocukların aktif olarak katılabileceği etkinlikleri geliştirip uygulamasının yanı sıra bu etkinlikler esnasında farklı etkinlik içeriklerinin planlanması ve kullanılması da eğitsel faaliyetlerin kalıcılığını sağlar. İşte tam bu noktada çocukların açık alanlarda çeşitli duyarını aktif olarak kullanıp yaparak-yaşayarak öğrenme imkânı bulacakları etkili bir öğretim yöntemi olan alan gezileri akla gelmektedir.

Alan gezileri, çocukların fiziksel olarak sınıfın dışında, öğretmen rehberliğinde belirli kazanımlar ve yönergeler doğrultusunda, planlanmış, öğrenme hedeflerine göre düzenlenmiş olarak yapılan gezi etkinlikleridir. Alan gezisi etkinlikleri, eğitsel amaçlar doğrultusunda çocukların farklı ortamlarda deneyim kazanmaları olarak tanımlanmaktadır (Tal ve Morag, 2009). Chard'a (1998) göre alan gezileri, çocuklara gezi sürecinde aktiviteler yoluyla, ilk elden kişisel deneyimler kazandırırken onlara kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu vermektedir (akt. Erata, 2018). Çocuklar alan gezileriyle insanları, bitkileri, hayvanları, nesnelere kısacası ait olduğu çevreyi olay ve olguları gözleme fırsatı sağlamaktadır (Flexer ve Borun, 1984). Alan gezilerinin çocukların gelişimleri üzerinde birçok katkısı vardır. Alan gezileri çocukların günlük yaşamın streslerinden uzaklaşmalarını sağlarken çocuklara enerji vermektedir. Çocuklar çevre hakkında daha fazla bilgiye sahip olurken, yaratıcılıkları da gelişmektedir. Ayrıca alan gezileri sayesinde çocuklar arasındaki sosyal etkileşim dolayısıyla oyun, dil ve işbirliği becerileri de gelişmektedir (Bixler, Floyd ve Hammur, 2002). Alan gezileri çocukların koordinasyon, denge gibi becerileri başta olmak üzere psiko-motor gelişimlerini de desteklemektedir. Alan gezileri ile çocuklar buldukları toplumun kültürünü, tarihini, çevresini daha yakından tanıma imkânı bulurken, burada elde ettikleri deneyimleri paylaşmaktadır. Böylece buldukları dünyaya karşı bir merak ve saygı geliştirirken aynı zamanda hayal güçleri, gözlem yapma, kavrama gücü ve ilişkilendirme yetenekleri gelişmektedir (Gordon, 2014). Alan gezilerinin çocuklar için bunca olumlu katkısı bulunmasına rağmen öğretmenler tarafından bu geziler riskli bulunduğu için kendilerine daha az sorumluluk yüklenen, zaman ve maliyet açısından daha uygun olan diğer eğitim yöntemleri tercih edilmektedir. Nitekim alan gezileri çok fazla tercih edilmeyen bir eğitim yöntemi olarak kalmaktadır (Öz, 2015). Şimşek'e (2011) göre okul öncesi eğitim kurumlarında düzenlenen alan gezileri incelendiğinde yapılan alan gezilerinde daha çok kurum ve kuruluşların, hayvanat bahçesi ve piknik alanlarının tercih edildiği görülmektedir. Ancak bu tür ziyaret ve gezilerin bir öğrenme ortamı oluşturmaktan ziyade çocukların arkadaşları ile birlikte zaman geçirecekleri, paylaşımda bulunacakları eğlence ortamları olarak planlandığı anlaşılmaktadır. Oysaki nitelikli bir alan gezisinden beklenen plansız, belirli bir öğretim amacı olmaksızın belirlenmiş alanlar olarak değil, aksine belirli bir hedef doğrultusunda planlı ve programlı olarak düzenlenmiş gezi ve etkinlikler olarak tanımlanmaktadır (akt. Erata, 2018).

Alan gezilerini belirleyen en önemli unsur şüphesiz ki öğretmenlerdir (Behrendt ve Franklin, 2014). Öğretmen sınıflarında kullanacakları öğretim yöntemini belirlemede ve seçtiği öğretim yöntemini sınıfta uygulama konusunda özgürdür. Alan gezilerini planlama ve uygulama aşamasında öğretmenin üzerine çok daha fazla sorumluluk düşmektedir. Öğretmenlerden ilk olarak programda yer alan kazanımlara uygun göstergeler doğrultusunda hedeflerine uyumlu bir alan gezisi etkinliği planlamaları ve gezi düzenlenecek ortamı daha öncesinde görmeleri, ortamı tanımaları beklenmektedir. Çocuklara ziyaret sırasında araştırma ve keşfetmeleri için zaman vermeleri, çocuklarla alanda çeşitli etkinlikler yapmaları, çocukların



deneyimlerini pekiştirme imkânı vermeleri istenmektedir. Çocuklara paylaşım ve geri bildirim için fırsatlar vermek amacıyla gezi sonrasında sınıfta etkinlikler yapmaları da beklentiler arasındadır (DeWitt ve Storksdieck, 2008; Ramey-Gassert, 1997; Tutkun, Kılıç, Balcı ve Kök, 2019). Alan gezilerinde ortamda geçirilen zamanın belirli bir süresi vardır. Bu nedenle öğretmenlerden alan gezisi sürecinde geçirilen zamanının niteliğini arttırmaları için, geziye çıkmadan önceki günlerde çocuklara sürece dair bilgiler vermeleri ve onları hazırlamaları beklenmektedir. Çocukların gezi öncesinde ve sonrasında öğrendiklerini yapılan etkinlikler yardımıyla bütünleştirmesi önemlidir (Meiers, Reid, McKenie ve Mellor, 2013). Alan gezileri öğretmenlere çok fazla sorumluluk yükleyen ve yasal sorumluluğu fazla olan bunun yanında iyi planlanmadığında ise başarı sağlamanın zor olduğu bir etkinlik türüdür. Bu yüzden ki öğretmenlerin alan gezileri hakkında pek çok endişeleri ve korkuları bulunmaktadır. Dolayısıyla eğitim yöntemi olarak pek fazla tercih etmeyi istememektedirler. Bu açıdan bakıldığında meslek hayatına başlamadan, daha sahaya çıkmadan önce okul öncesi öğretmen adaylarının alan gezileri hakkında bilgilerinin, alan gezilerine yönelik görüşlerinin, üniversite eğitiminde alan gezisi deneyimlerinin, alan gezilerinin uygulama süreciyle ilgili neler yaptıklarının detaylı bir şekilde incelenmesi önemlidir. Unutulmamalıdır ki, her öğrenci geleceğin bir öğretmen adaydır ve insanlar bu süreçte buldukları okullardan neler öğreniyorsa ileride onları uygulayacaktır. Bu yüzden ki öğretmenlerin bir konuda ki bilgisini, yetkinliğini anlamak için okula, okulda aldığı eğitim incelenmelidir. Bu çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının alan gezilerine yönelik görüşlerinin belirlenerek; bu adayların alan gezilerine yönelik farkındalık oluşturmalarına katkı sağlaması amaçlanmıştır. Ayrıca bu konuyla daha öncesinde yapılmış hiç çalışmaya rastlanılmamış olmasından dolayı alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Okul öncesi öğretmen adaylarının alan gezisine yönelik görüşlerini incelemek amacıyla yapılan bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik çalışma ile gerçekleştirilmiştir. Fenomenoloji günlük olarak sıklıkla karşılaştığımız, ancak ayrıntılı ve derin bir anlayışa sahip olmadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için kullanılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016).

### Çalışma Grubu

Okul öncesi öğretmen adaylarının alan gezilerine yönelik görüşlerinin incelenmesi amacıyla yapılan çalışmada araştırmanın çalışma grubu oluşturulurken amaçlı örnekleme yönteminden faydalanılmıştır. Amaçlı örneklemede araştırmacılar temel olgular hakkında bilgi edinmek veya onu anlamak için bireyleri ve araştırma mekânlarını maksatlı bir biçimde seçerler (Creswell ve diğerleri, 2017). Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken “tamamen mevcut olan, ulaşması hızlı ve kolay olan ögelere dayanan.” (Patton, 2005) kolay ulaşılabilir örnekleme stratejisi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında İç Anadolu Bölgesinde bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Programının 4. sınıfında öğrenim gören 5 erkek ve 31 kadın olmak üzere toplam 36 öğretmen adayı oluşturmuştur.

### Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında öğretmen adaylarından alan gezilerine yönelik görüşleri hakkında veri toplanabilmesi için araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlama sürecinde önce konuyla ilgili literatür taraması yapılmıştır. Hazırlanan görüşme formu, soruların anlaşılır olma ve araştırma amacına hizmet etme durumunu belirlemek amacıyla iki alan uzmanının görüşlerine sunulmuştur. Uzman görüşü sonrasında gönderilen 12 soru üzerinde gerekli eklemeler ve çıkarmalar yapılarak soru sayısı 10 soruya indirilmiştir. Araştırma soruları araştırmacılar tarafından oluşturulan açık uçlu sorular aracılığıyla Google Form üzerinden katılımcılara sunulmuştur.

### Verilerin Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yapılan araştırmadan elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve bu kavramlar arasındaki ilişkilere ulaşmaktır. Bu amaçla, toplanan veriler önce kodlanıp kavramsallaştırılarak organize edilerek listelenir ve verileri açıklayan temalar belirlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu kapsamda okul öncesi öğretmen adaylarından elde edilen veriler, her bir katılımcının sorulara verdiği cevaplardan yola çıkarak listeler oluşturularak yazılmıştır. Oluşturulan listelerde yer alan cevaplar kodlanmış ve kodların ortak yönleri göz önünde bulundurularak temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan temaların anlaşılır hale gelmesi amacıyla araştırma sorularının her biri için tablolar oluşturulmuş ve frekans dağılımları eklenmiştir. Yapılan araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini belirlemek için tabloların altında hiçbir değişikliğe gidilmeksizin öğretmen adaylarının düşüncelerinin belirttiği sözel ifadelerle doğrudan alıntılar yapılarak yer verilmiştir.

## BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın bulguları öğretmen adaylarından elde edilen verilerin kodlanmasıyla çeşitli temalar altında birleştirilerek sunulmuştur.

Öğretmen adaylarına ilk olarak, “Okul öncesi dönemde alan gezilerinin önemi” hakkındaki düşünceleri sorulmuştur. Bu kapsamda öğretmen adaylarından alınan cevaplar tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1.***Okul Öncesi Eğitimde Alan Gezilerinin Önemi İle İlgili Görüşler*

Tema	Kodlar	F	Kişiler
Katılma Durumları	Önemli	36	(E1,E2,E3,E4,E5,E6,E7,E8,E9,E10,E11,E12,E13,E14,E15,E16,E17,E18,E19,E20,E21,E22,E23,E24,E25,E26,E27,E28,E29,E30,E31,E32,E33,E34,E35,E36)
	Önemli değil	0	
Katılma Nedenleri	Yaparak yaşayarak öğrenmek	12	(E34,E32,E31,E21,E17,E15,E14,E13,E10,E8,E4,E1)
	Kalıcı öğrenmek	12	(E34,E32,E30,E29,E28,E27,E26,E23,E18,E13,E8,E6)
	Birinci elden kaynak	8	(E29,E28,E17,E12,E11,E8,E7,E5)
	Aktif yaşantı	7	(E25,E24,E19,E16,E15,E6,E2)
	Keşfetmeleri için	3	(E26,E21,E6)
	Eğlenerek öğrenmek	3	(E23,E20,E9)
	Bilimsel süreç becerileri	2	(E36,E33)
	Gözlem yapmaları	2	(E34,E3)
	Hayal dünyaları gelişimi	1	(E3)
	Doğaya karşı olumlu tutum	1	(E8)
	Gelişim alanlarını desteklemek	1	(E22)

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılım sağlayan okul öncesi öğretmen adayları (36) okul öncesi dönemde alan gezilerini önemli bulmuştur. Öğretmen adayları, okul öncesi dönemde yapılan alan gezilerinin çocuklara yaparak yaşayarak öğrenme (12), kalıcı öğrenme (12) ve birinci elden kaynak fırsatı sağladığına (8) yönelik görüşlerini ifade etmişlerdir.

Okul öncesi öğretmen adayları, "Okul öncesi dönemde alan gezileri önemli midir? Neden?" sorusuna yönelik görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

*"Önemlidir çünkü birincil kaynak sunar ve çocukların daha kalıcı öğrenmelerini gerçekleştirir. Aynı zamanda doğaya karşı olumlu bir tutum geliştirmesini sağlar."* (E8)

*"Evet önemlidir. Çünkü çocukların yaparak yaşayarak öğrenmelerine ve birinci elden deneyim kazanmalarına olanak sağlar."* (E17)

Bununla birlikte okul öncesi dönemde alan gezilerinin önemine yönelik farklı noktalara değinen öğretmen adayları da mevcuttur. Bu öğretmen adaylarından birinin düşünceleri şu şekildedir:

*"Önemlidir. Çünkü çocuklar olabildiğince yaşayarak öğrenmeli, gözlem yapmalı ve hayal dünyası geliştirmelidir."* (E3)

Öğretmen adaylarına ikinci olarak, okul öncesi dönemde alan gezilerinin yapılıp yapılmamasıyla ilgili düşünceleri sorulmuştur. Bu kapsamda öğretmen adaylarından alınan cevaplar tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2.***Okul Öncesi Eğitimde Alan Gezilerinin Yapılmasıyla İlgili Görüşler*

Tema	Kodlar	F	Kişiler
Katılma Durumları	Yapılmalı	36	(E1,E2,E3,E4,E5,E6,E7,E8,E9,E10,E11,E12,E13,E14,E15,E16,E17,E18,E19,E20,E21,E22,E23,E24,E25,E26,E27,E28,E29,E30,E31,E32,E33,E34,E35,E36)
	Yapılmamalı	0	
Katılma Nedenleri	Yaşayarak öğrenmek	7	(E3,E14,E15,E16,E22,E23,E24)
	Gözlem yapmak	6	(E3,E9,E15,E27,E34,E36)
	Kalıcı öğrenmek	6	(E5,E9,E11,E13,E32,E34)
	Her yerde eğitim sağlamak	5	(E12,E17,E18,E21,E23)
	Merakları canlı tutmak	5	(E16,E27,E28,E31,E35)
	Somut yaşantı sağlamak	4	(E1,E17,E33,E34)
	Aktif öğrenme	4	(E4,E5,E10,E27)

Eğitimden verim almak	3	(E7,E10,E13)
Keşfetmek	3	(E21,E27,E35)
Araştırmacı olmak	3	(E9,E16,E28)
Çevre duyarlılığı kazanmak	2	(E2,E19)
Eğlenerek öğrenmek	2	(E4,E12)
Sıradanlıktan kurtulmak	2	(E20,E26)
Hayal dünyasını geliştirmek	1	(E3)
Görsel öğrenmeye destek	1	(E6)
İlgi çekmek	1	(E8)
Problem çözmeye yardım	1	(E9)
Eğitici olması	1	(E11)
Sorgulamaya yardım etmesi	1	(E16)
Bilgi vermek	1	(E22)
Beceri kazandırmak	1	(E22)
Heyecanlandırmak	1	(E26)
Öğrenilenleri pekiştirmek	1	(E30)
Eğitime karşı olumlu tutum geliştirmek	1	(E31)

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılım sağlayan okul öncesi öğretmen adayları (36), okul öncesi eğitimde alan gezilerinin yapılması gerektiğini savunmuştur. Buna gerekçe olarak ise yaşayarak öğrenmek (7), gözlem yapmak (6), kalıcı öğrenmek (6) gibi etmenlerden bahsederek görüşlerini ifade etmişlerdir.

Okul öncesi öğretmen adayları, "Okul öncesi dönemde alan gezileri sizce yapılmalı mıdır? Neden?" sorusuna yönelik görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

*"Yapılmalıdır, eğitimin yalnızca okulda olmadığını fark etmesi açısından da faydalı olacağını düşünüyorum, yerinde eğitim öğrenmelerin kalıcılığını sağlayacaktır."* (E12)

*"Evet yapılmalıdır. Çocuklar sürekli aynı ortamda tutulduğunda ve aynı şeyler yapıldığında bıkkınlık olabilir. Alan gezileri onlar için heyecan yaratacak, ilerlenen bu yola yeni bir soluk getirecektir."* (E26)

*"Bence yapılmalı, gerekli güvenlik önlemlerini alarak tabii, yaş grubuna her şeyi anlatamayız ya da anlattığımız her şeyi sınıf ortamına yansıtamayabiliriz alan gezileri bu gibi tikanıklıklara iyi gelebilir."* (E33)

Öğretmen adaylarına üçüncü olarak, alan gezilerinin çocukların gelişim alanları üzerindeki etkisiyle ilgili düşünceleri sorulmuştur. Bu kapsamda öğretmen adaylarından alınan cevaplar tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3.**

*Alan Gezilerinin Çocukların Gelişim Alanları Üzerindeki Etkisiyle İlgili Görüşler*

Tema	Kodlar	F	Kişiler
Gelişim Alanları	Bilişsel gelişim	18	(E36,E35,E34,E33,E32,E29,E27,E26,E24,E23,E18,E16,E15,E13,E5,E3,E2,E1)
	Tüm gelişim alanları	11	(E30,E25,E22,E21,E19,E14,E10,E9,E8,E7,E4)
	Sosyal gelişim	10	(E28,E24,E20,E18,E17,E16,E15,E13,E11,E5)
	Psikomotor gelişim	4	(E32,E27,E20,E15)
	Duygusal gelişim	4	(E33,E20,E18,E16)
	Duyuşsal gelişim	3	(E31,E12,E1)

Tablo 3 incelendiğinde, okul öncesi öğretmen adaylarının; "Alan gezileri çocukların gelişim alanlarından hangisini daha çok destekler?" sorusuna verdiği cevaplar incelendiğinde, okul öncesi öğretmen adaylarının alan gezilerinin bilişsel gelişim (18), tüm gelişim (11) ve sosyal gelişim (10) alanlarını desteklediğini düşündükleri görülmüştür.

Okul öncesi öğretmen adayları konuya yönelik görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

*"Pek çok gelişim alanını etkiler ancak bilişsel gelişim alanını daha fazla etkilediğini düşünüyorum."* (E22)



"Bütün gelişim anlamlarını destekler. En çok duyuşsal alanı desteklediğini düşünüyorum." (E8)

"Bana göre en çok duyuşsal alanlarında etkili olur. Çünkü alan gezileri çocuklarda olumlu tutum ve duygu geliştirmede çok etkilidir." (E31)

Öğretmen adaylarına dördüncü olarak, aylık planda alan gezilerine yer verilme sıklığı hakkındaki düşünceleri sorulmuştur. Bu kapsamda öğretmen adaylarından alınan cevaplar tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4.**

*Aylık Planda Alan Gezilerine Yer Verilme Sıklığı*

Tema	Kodlar	F	Kişiler
Sıklık Durumu	Ayda 1 kez	8	(E2,E4,E7,E10,E11,E20,E28,E33)
	Ayda 1-2 kez	5	(E1,E3,E6,E22,E34)
	Ayda 2 kez	5	(E8,E13,E17,E25,E29)
	Ayda 4 kez	4	(E14,E19,E32,E36)
	Ayda 2-3 kez	2	(E24,E27)
	Ayda en az 1 kez	2	(E23,E30)
	2 ayda 1 kez	1	(E5)
	Dönemde 2 kez	1	(E9)
	Dönemde en az 4 kez	1	(E16)
	Ayda en fazla 3-4 kez	1	(E31)
	Ayda en fazla 4 kez	1	(E15)
	Ayda en az 4 kez	1	(E12)
	Ayda en az 2 kez	1	(E18)
	İmkânlar dâhilinde	1	(E35)

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının; "İdeal bir okul öncesi eğitim aylık planında alan gezilerine sizce ne sıklıkta yer verilmelidir?" sorusuna ayda bir kez (8), ayda bir-iki kez (5), ayda iki kez (5) gibi cevaplar vererek, düşüncelerini ifade ettikleri görülmüştür.

Okul öncesi öğretmen adayları konuya yönelik görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

"Çok ekonomik olmadığı için ve sorumluluğu fazla olduğu için Ayda 1 kere idealdir." (E4)

"Her hafta yapılacak bir alan gezisiyle, minimum dört gezinin ideal olacağını düşünüyorum." (E12)

"Bir yılda her hazırladığımız aylık planda alan gezilerine yer vermeliyiz. Bir ay içerisinde ise uygun şartlar sağlanırsa bir veya iki alan gezisini uygun olacağını düşünüyorum." (E22)

Öğretmen adaylarına beşinci olarak, içerisinde alan gezisinin olduğu bir ders alma durumu ile ilgili düşünceleri sorulmuştur. Bu kapsamda öğretmen adaylarından alınan cevaplar tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5.**

*İçerisinde Alan Gezisinin Olduğu Bir Ders Alma Durumu İle İlgili Görüşler*

Tema	Kodlar	F	Kişiler
Alan gezisi dersi alma durumu	Hayır almadım	20	(E35,E34,E31,E26,E25,E24,E21,E20,E19,E16,E14,E13,E11,E10,E8,E7,E5,E3,E2)
	Bazı derslerin içeriğinin de vardı	9	(E36,E33,E30,E29,E28,E22,E15,E9,E6)
	Evet, alan gezisi dersi aldım	7	(E32,E27,E18,E17,E12,E4,E1)

Tablo 5 incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının eğitim aldıkları fakültede içeriğinde alan gezisinin yer aldığı bir ders aldınız mı? sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde; öğretmen adaylarının (20) böyle bir ders almadıklarının ifade ederken, öğretmen adaylarından (9) bazı derslerin içeriğinde alan eğitimini gördüklerini ifade etmişlerdir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının bu konuya yönelik görüşleri şu şekildedir:

"Alan gezisi dersi almadım fakat aylık planlar içerisinde alan gezilerinin önemini öğrendim." (E9)

"İçerik bakımından alan gezisine ve önemine değindiğimiz özel öğretim yöntemleri dersi aldım." (E15)

"Özel olarak alan gezileri üzerine bir ders almadık ama özel öğretim yöntemleri dersi kapsamında bu etkinlik türü hakkında bilgi sahibi olma şansı edindik." (E22)

Öğretmen adaylarına altıncı olarak, üniversite eğitimleri sırasında alan gezisine yönelik gözlem ve uygulama yapılma durumu ile ilgili düşünceleri sorulmuştur. Bu kapsamda öğretmen adaylarından alınan cevaplar tablo 6'da sunulmuştur.

**Tablo 6.**

*Üniversite Eğitimi Sırasında Alan Gezisine Yönelik Gözlem ve Uygulama Yapılma Durumu*

Tema	Kodlar	F	Kişiler
Gözlem ve uygulama yapılma durumu	Hayır yapılmadı	31	(E1,E2,E3,E4,E6,E7,E8,E9,E10,E11,E13,E14,E15,E16,E18,E19,E20,E21,E22,E23,E24,E25,E26,E27,E28,E29,E31,E32,E33,E35,E36)
	Evet yapıldı	5	(E5,E12,E17,E30,E34)
Alan gezisi yapılan mekânlar	Anaokulu	4	(E12,E17,E26,E34)
	Çocuk kütüphanesi	2	(E5,E17)
	İlçedeki okullar	1	(E30)
	Kütüphaneler	1	(E30)

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adayları, "Üniversite eğitiminiz sırasında alan gezisine yönelik gözlem ve uygulama yaptınız mı? Cevabınız evetse, alan gezisi yaptığınız yerleri yazar mısınız?" sorusuna 31 öğretmen adayı "hayır yapılmadı" cevabını verirken, 5 öğretmen adayının ise "evet yapıldı" cevabını verdiği görülmüştür. Alan gezisi yapılan mekânlar ise anaokulu (4), çocuk kütüphanesi (2), ilçedeki okullar (1) ve kütüphaneler (1) olarak sıralanmıştır.

Okul öncesi öğretmen adayları konuya yönelik görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

"Çocuk edebiyatı dersi kapsamında isteğe bağlı çocuk kütüphanesine gittim. Bunun dışında herhangi bir uygulama yapılmadı." (E5)

"Üniversite kapsamındaki anaokulunda gözlem yaptık." (E12)

"Evet. İlçedeki okullara gittik, kütüphanelere gittik." (E30)

Öğretmen adaylarına yedinci olarak, üniversite eğitimleri sırasında alan gezisi ile ilgili bir ders almaya yönelik görüşleri sorulmuştur. Bu kapsamda öğretmen adaylarından alınan cevaplar Tablo 7'de sunulmuştur.

**Tablo 7.**

*Üniversite Eğitimi Sırasında Alan Gezisi İle İlgili Bir Ders Almaya Yönelik Görüşler*

Tema	Kodlar	F	Kişiler
Alan Gezisi İle İlgili Bir Ders İsteme Durumları	İsterdim	34	(E36,E35,E34,E33,E32,E31,E30,E29,E28,E27,E26,E25,E24,E22,E20,E19,E18,E17,E16,E15,E14,E13,E12,E11,E10,E8,E7,E6,E4,E3,E2,E1)
İsteme Durumları	Kararsız kaldım	1	(E35)
	Başka bir ders içerisinde anlatılmasını isterdim	1	(E9)

Tablo 7 incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının üniversite eğitimi sürecinde alan gezisi ile ilgili bir ders olmasını ister miydiniz? sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde öğretmen adaylarının (34) böyle bir dersin olmasını isterken, diğer taraftan bir öğretmen adayı diğerlerinden farklı olarak bu konuda kararsız olduğunu ifade etmiştir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının bu konuya yönelik olarak görüşleri şu şekildedir:

"Evet, öğretmenlik hayatımızda süreçte nelere dikkat edeceğimiz konusunda bizlere rehber bir ders olacağını düşünüyorum. Ayrıca alan gezilerinin önemini kavramamızı sağlayacaktır bu dersin alınması." (E12)

"Bu alanda yaptığımız etkinlik planlarımızı uygulayabileceğimiz bu etkinlik türü ile ilgili daha kapsamlı bilgiler öğrenebileceğimiz bir ders olsun isterdim." (E22)

"Emin olamadım. Ama olacaksa uygulamalı olmasını isterdim. Yani bizzat alana gidip örneklerle anlatılması gibi." (E5)

Öğretmen adaylarına sekizinci olarak, alan gezileri sırasında dikkat edilmesi gereken noktalar ile ilgili görüşleri sorulmuştur. Bu kapsamda öğretmen adaylarından alınan cevaplar tablo 8'de sunulmuştur.

**Tablo 8.**

## Alan Gezileri Sırasında Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar İle İlgili Görüşler

Tema	Kodlar	F	Kişiler
Öğretmen Açısından	Güvenlik önlemleri alınmalı	27	(E1,E2,E5,E7,E8,E9,E10,E11,E13,E14,E15,E16,E17,E18,E20,E22,E23,E24,E25,E28,E29,E30,E31,E33,E34,E35,E36)
	Gerekli izinler alınmalı	7	(E1,E10,E12,E21,E22,E23,E26)
	Geziye veliler de katılmalı	5	(E5,E10,E21,E27,E31)
	Çocuklara gerekli bilgi aktarımı sağlanmalı	4	(E1,E3,E9,E22)
	Çocuklar dikkatle kontrol edilmeli	4	(E3,E4,E27,E31)
	Planlama yapılmalı	3	(E6,E12,E21)
	Çocuklara sorular sorulmalı	2	(E3,E8)
	Rehberlik yapılmalı	2	(E3,E17)
	Gezi sonrası değerlendirme yapılmalı	2	(E8,E12)
	Kurallar öğretilmeli	1	(E33)
	Kurallar drama çalışmasıyla pekiştirilmeli	1	(E33)
	Gerekli hazırlıklar tamamlanmalı	1	(E22)
Çocuk Açısından	Çocuk düzeyine uygun olmalı	5	(E4,E6,E16,E22,E25,E31,E34)
	İlgi çekici olmalı	5	(E10,E16,E19,E20,E22)
	Çocuk ihtiyaçlarına uygun olmalı	4	(E19,E22,E35,E36)
	Çocukla birlikte karar alınmalı	3	(E6,E8,E22)
	Eğitsel değer taşımali	2	(E20,E32)
	Amaca uygun olmalı	2	(E19,E24)
	Merak güdülenmeli	2	(E33,E34)
	Verimli olmalı	2	(E13,E32)
	Çocuklara rozet hazırlanmalı	1	(E12)
	Eğlenceli olmalı	1	(E20)
Hazırbulunuşluk düzeylerine dikkat edilmeli	1	(E33)	
Alan Açısından	Önceden kontrol edilmeli	4	(E5,E8,E21,E30)
	Ulaşım kolay olmalı	1	(E7)

Tablo 8 incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının, "Okul öncesi eğitimde alan gezileri sırasında dikkat edilmesi gereken noktalar nelerdir?" sorusuna yönelik görüşleri üç farklı kısımda incelenmiştir. Öğretmen açısından bakıldığında güvenlik önlemleri (27) ve gerekli izinler alınmalı (7); çocuk açısından bakıldığında çocuk düzeyine uygun (5) ve ilgi çekici olmalı (5); son olarak bir de alan açısından bakıldığında önceden kontrol edilmeli (4) ve ulaşım kolay olmalı (1) görüşleri sıralanmıştır.

Okul öncesi öğretmen adayları konuya yönelik görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

"Alan gezisi yapılacak yer çocuklar ile karar verilmelidir. Öğretmen daha önce gezi yapılacak yeri gidip görmelidir. Güvenlik önlemleri alınmalıdır. Çocukların gezi esnasında sorular sorulmalıdır. Gezi dönüşü hemen geziyi resmetmelerini istemelidir." (E8)

"Öncesinde gerekli izinler alınmalı (okul yönetiminden, velilerden, gezi yapılacak kurumdan) gezi öncesi planlama yapılmalı, çocuklara isimlerinin yazdığı bir rozet hazırlanmalı, gezi sonrası süreç değerlendirmesi yapılmalı." (E12)

"Öncelikle çocukların gelişim özellikleri, ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda bir alan gezisini planı yapılmaya özen gösterilmelidir. Bu etkenlere dikkat edilerek, çocukların yaşlarına uygun güvenli bir alan gezisini ortamı belirlenmelidir. Daha sonra Milli Eğitim Bakanlığı, okul müdürlüğü ve ailelerden gerekli izinler alınmalıdır. Gidilecek yer ile konuşulmalı ve ulaşım için gerekli araçlar belirlenerek hazırlıklar yapılmalıdır. Çocuklara bu konuda bilgi verilmeli ve onların bu konuda fikirleri alınmalıdır." (E22)

Öğretmen adaylarına dokuzuncu olarak, alan gezisindeki mekân tercihleriyle ilgili görüşleri sorulmuştur. Bu kapsamda öğretmen adaylarından alınan cevaplar tablo 9'da sunulmuştur.



**Tablo 9.**  
*Alan Gezisindeki Mekân Tercihleriyle İlgili Görüşler*

Tema	Kodlar	F	Kişiler
Mekân Tercihi	Doğal mekânlar	11	(E36,E31,E29,E24,E23,E19,E18,E13,E10,E3,E1)
	Tarihi mekânlar	8	(E35,E34,E28,E26,E13,E11,E5,E2)
	Müzeler	6	(E22,E16,E15,E8,E7,E3)
	Eğitsel mekânlar	4	(E32,E20,E13,E6)
	Eğlendirici mekânlar	3	(E32,E26,E13)
	Ormanlar	2	(E33,E8)
	Bilim ile ilgili mekânlar	2	(E30,E16)
	Güvenli mekânlar	2	(E33,E17)
	Çocuğa göre mekânlar	2	(E27,E17)
	Parklar	2	(E33,E22)
	Etkinlik türüne göre mekânlar	2	(E21,E9)
	Bahçeler	1	(E22)
	Kapalı alanlar	1	(E23)
	Akvaryumlar	1	(E4)
	Hayvanat bahçeleri	1	(E7)
	Fabrikalar	1	(E12)
	Atölyeler	1	(E22)
	Kütüphaneler	1	(E22)

Tablo 9 incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının bir alan gezisi düzenleyecek olsanız daha çok nasıl mekânları tercih edersiniz? sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde öğretmen adaylarının; doğal mekânlar (11), tarihi mekânlar (8), müzeleri (6) daha çok tercih ettikleri görülmektedir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının bu konuya yönelik olarak görüşleri şu şekildedir:

*“Çocukları hayata hazırlayacak polis merkezi, aile sağlık merkezi vs. ve tarihi mekânları tercih ederim.”* (E5)

*“Açık mekânlara çünkü çocukların daha çok aktif olmalarını, hem de çevrelerini daha çok tanımaları için doğa gezilerine çıkarmayı tercih ederdim.”* (E18)

*“Çocukların gelişimlerine ve yaşına uygun ilgi, ihtiyaçları doğrultusunda çocuklarında fikirlerini alarak alan gezileri düzenlerdim. Çocukları her yönü ile destekleyecek ve farklı alanlarda bilgi sahibi olabilecekleri müzeler, kütüphaneler, mesleki atölyeler, parklar veya bahçeler gibi mekânları tercih ederim.”* (E22)

Öğretmen adaylarına onuncu olarak, alan gezisi sırasında bir yetişkinin kaç çocukla ilgilenmesi gerektiği ile ilgili görüşleri sorulmuştur. Bu kapsamda öğretmen adaylarından alınan cevaplar tablo 10’da sunulmuştur.

**Tablo 10.***Alan Gezisi Sırasında Bir Yetişkinin Kaç Çocukla İlgilenmesi Gerektiği ile ilgili Görüşler*

Tema	Kodlar	F	Kişiler
Çocuk Sayısı	10	8	(E1,E2,E3,E5,E15,E26,E29,E35)
	3-5	8	(E6,E10,E13,E16,E21,E31,E33,E36)
	5-10	6	(E9,E11,E18,E19,E22,E27)
	5	5	(E17,E20,E26,E30,E32)
	Tüm sınıf	5	(E6,E20,E24,E28,E31)
	2	3	(E7,E8,E23)
	15	2	(E4,E12)
	1	2	(E14,E34)
	12	1	(E25)

Tablo 10 incelendiğinde araştırmaya katılım sağlayan okul öncesi öğretmen adaylarının, “Sizce alan gezisi sırasında bir yetişkin en fazla kaç çocukla ilgilenmelidir?” sorusuna yönelik görüşlerine bakıldığında 10 çocukla (8), 3-5 çocukla (8), 5-10 çocukla (6) ilgilenmeli görüşleri en çok verilen yanıtlar arasında yerini almıştır.

Okul öncesi öğretmen adayları konuya yönelik görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

*“Sınıfında ne kadar çocuk bulunuyorsa ilgilenmek zorundadır ancak ideal olarak çocukların verim alabilmeleri ve bilgi sahibi olabilmeleri için en fazla 7 veya 8 çocukla ilgilenmelidir diye düşünüyorum.” (E22)*

*“Okul öncesi dönemde çocuklar çok hareketli oldukları için bir yetişkinin çok fazla çocukla ilgilenme olasılığı olmuyor. Bu yüzden bir yetişkin en fazla 3-4 çocukla ilgilenebilir. Ama bu yetişkin bir okul öncesi öğretmeni ise öğretmen, birçok çocukla aynı anda ilgilenme yetkinliğine sahip olmalıdır.” (E31)*

*“Bir yetişkin bir çocukla ilgilenmeli. Ama imkânlar dâhilinde gibi görünmüyor :)” (E34)*

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Okul öncesi öğretmen adaylarının alan gezilerine yönelik görüşlerinin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada, öğretmen adaylarına okul öncesi dönemde yer bulan alan gezisi etkinliklerinin önemi hakkındaki görüşleri sorulmuş ve araştırmaya katılan öğretmen adaylarının tamamının okul öncesi dönemde alan gezisi etkinliklerini önemli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada okul öncesi dönemde yapılan alan gezisi etkinliklerinin çocukların yaparak-yaşayarak öğrenme, gözlem yapma ve kalıcı öğrenme gibi akademik becerilerine katkısı olduğu vurgusu yapılmış olmakla birlikte; çok az sayıda öğretmen adayı ise çocukların hayal dünyasını geliştirmek, ilgilerini çekmek için alan gezilerinin yapılmasını gerekli gördüklerini belirtmişlerdir. Alan yazın incelendiğinde bu konu ile ilgili daha öncesinde yapılan araştırmalarda alan gezilerinin çocuk için eğitimsel açıdan birçok yararının olduğu ortaya koyulmuştur (Bozdoğan, Okur ve Kasap, 2015; Kızıldaş ve Sak, 2018). Alan gezileri ile ilgili Tutkun ve arkadaşlarının (2019) yaptığı bir araştırmada ise okul öncesi öğretmenleri alan gezilerinin eğlence yoluyla kalıcı öğrenmeyi sağladığını belirtmişlerdir.

Okul öncesi öğretmen adaylarına alan gezilerinin çocukların gelişim alanlarından hangilerini daha çok desteklediği sorulmuş ve verilen yanıtlar incelendiğinde alan gezilerinin çocukların en fazla bilişsel gelişim alanını desteklerken, en az etkilediklerini düşündükleri gelişim alanının ise duyuşsal gelişim alanı olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının böyle düşünmesine sebep olarak doğal çevrede yapılan alan gezisi etkinliklerinin çocukların bilimsel süreç becerilerini geliştirmesi dolayısıyla da bilişsel gelişim alanını desteklemesi şeklinde yorumlanmış olabileceği gösterilebilir. Bu konu hakkında alan yazın incelendiğinde alan gezilerinin çocukları bilişsel ve sosyal gelişim alanlarında destekledikleri konusunda araştırmaların öncelikte olduğu görülmektedir. Kızıldaş ve Sak'ın (2016) okul öncesi eğitim programında yer alan etkinliklerle bütünleştirilmiş olan alan gezisi etkinliklerinin 48-66 aylık çocukların sosyal-duygusal beceri gelişimine etkisinin incelendiği deneysel desenli araştırmasında son test puanlarına göre deney grubunun sosyal-duygusal beceri gelişimin kontrol grubuna göre olumlu anlamda bir artış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bütünleştirilmiş etkinliklerde uygulanan alan gezisi etkinliklerinin çocuklara kazandırdıklarının uygulamadan üç ay sonra hala kalıcılığının devam ettiği görülmüştür. Alan yazında yer alan bir diğer çalışma olan Açar'ın (2010) çalışmasında da alan gezilerinin çocukların çevreye duyarlılıklarını arttırdığı, eleştirel düşünce becerilerini olumlu bir şekilde geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Okul öncesi öğretmen adaylarına alan gezileri sırasında dikkat edilmesi gereken noktaların neler olduğu sorulmuş ve bu soruya öğretmen adayları, öğretmen adayı açısından, çocuk açısından ve gezilen alan açısından başlığı altında üç tema oluşturmuşlardır. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu her şeyden önce güvenlik önlemlerinin alınmasının gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Okul öncesi öğretmen adaylarına bir alan gezisi düzenleyecek olsalar, mekân tercihleri sorulmuş ve öğretmen adaylarının doğa ve açık alan gezilerini daha çok tercih edecekleri görülmüştür. Alan yazın incelendiğinde Şentürk'ün (2015)

yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin alan gezileri için mekân tercihlerinin genellikle bilim merkezlerine yönelik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının alan gezisinde kaç çocukla ilgilenebileceği sorulmuş ve verilen cevaplar incelendiğinde öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu bir yetişkin en fazla sekiz çocukla ilgilenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Yine, okul öncesi öğretmen adaylarına ideal bir okul öncesi eğitim aylık planında ne sıklıkla alan gezilerine yer verilmesi gerektiğine yönelik soru sorulmuş ve verilen cevaplar incelendiğinde öğretmen adaylarının bir aylık plan içerisinde en az bir kez alan gezisi düzenlenmesi gerektiğini ifade ettikleri görülmüştür. Alan yazın incelendiğinde ise okul öncesi öğretmenlerinin alan gezilerini, eğitim öğretim yılı içerisinde en çok 1-2 kez planladıkları ya da hiç tercih etmedikleri anlaşılmaktadır. Koç ve Sak'ın (2017) okul öncesi eğitim programında yer alan etkinlikleri uygulama durumlarını araştırdıkları çalışmasından elde edilen bulgular sonucunda en az tercih edilen etkinliğin alan gezisi etkinliği olduğu ortaya çıkmıştır. Okul öncesi öğretmenleri alan gezisine programda yer verilme sıklığını, henüz üniversite eğitimleri sırasında aldıkları teorik bilgilerle uyumlu bir şekilde ayda en az bir kez olması gerektiğini düşünürken; alana/uygulamaya geçen öğretmenlerin pratikte yılda en çok bir iki kez programında yer vermesi oldukça düşündürücü bulunmuştur. Veli izinlerinin ve uzun süren prosedürlerin buna neden olabileceği gibi gerçek hayatta alan gezisi esnasında yetişkin başına düşen çocuk sayısının çokluğunun, dolayısıyla gerekli güvenlik önlemlerinin sağlanamaması da alan gezilerinin programda beklenen ve istenenden daha az yer bulmasının nedenleri arasında olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının daha öncesinde alan gezisinin yer aldığı bir ders alıp almadıklarını anlamak için, eğitim aldıkları fakültede içeriğinde alan gezisinin yer aldığı bir ders alıp almadıkları sorulmuş ve verilen cevaplardan yola çıkarak öğretmen adaylarının yükseköğrenimleri esnasında alan gezilerine yönelik herhangi bir ders almadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarının üniversite eğitimleri sırasında bir alan gezisi etkinliğine katılım fırsatı bulup, gözlem ve uygulama yapma imkânları olup olmadığını anlamak için yönlendirilen soruya gelen cevaplara göre öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu tarafından buldukları okullarda alan gezileri yapılmadığı ifade edilmiştir. Çok az sayıda öğretmen adayı ise alan gezilerinin yapıldığını ve bu alan gezilerinin daha çok anaokulu, çocuk kütüphanesi, ilçedeki okullar ve kütüphanelere yönelik olduğunu belirtmiştir. Öğretmen adaylarının eğitim yönünden alan gezisi etkinlikleri konusunda yetersiz oldukları, doğrudan bir ders almadıkları; ayrıca yapılan alan gezisi etkinliklerinin ise daha çok öğretmen adaylarının aldığı diğer dersler ve onların ödevleri ile ilintili olduğu ifade edilebilir. Okul öncesi öğretmen adaylarının alan gezilerine yönelik bir ders alma konusundaki düşüncelerini görmek için; öğretmen adaylarına üniversite eğitimleri sürecinde alan gezisi ile ilgili bir dersleri olsun isterler miydi sorusu sorulmuş ve öğretmen adaylarının verdiği cevaplar neticesinde öğretmenlerin alan gezilerine yönelik bir dersleri olmasını istedikleri anlaşılmıştır.

## ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonuçlarından elde edilen verilerden yola çıkarak öğretmen adaylarına, politika yapıcılara ve bu konu hakkında araştırmalar yapıp konuyu derinlemesine incelemek isteyen araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

Okul öncesi öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarına alan gezilerine yönelik olarak alan gezisi eğitimi adında bir ders programa eklenerek adayların seçmeli ya da zorunlu olarak bu dersten faydalanması sağlanabilir. Böylece öğretmen adaylarının alan gezilerinin uygulama süreciyle ilgili gerekli teknik bilgi ve beceriyi, üniversite eğitimleri sırasında kazanmaları sağlanabilir. Öğretmen adayları bu alanda gerekli bilgi ve beceriyi edindikten sonra öğretmen adayları bir alan gezisi etkinliğine dâhil edilebilirler, ayrıca öğretmenlik staj uygulamalarında edindikleri bilgiler ışığında alan gezisi etkinlikleri planlamaları, planladıkları alan gezilerini uygulamaları için fırsatlar verilebilir. Böylece geleceğin bilim adamlarını, doktorlarını, öğretmenlerini yetiştirecek olan okul öncesi öğretmen adaylarına gerekli bilgi, beceri ve donanım kazandırılabilir. Ayrıca öğretmen adaylarına ilerleyen zamanlardaki meslek hayatlarında alan gezileri ile çocukların eğlenerek kalıcı bir şekilde öğrenmesini, bilgiyi içselleştirmesi için çocuğun aktif olarak öğrenme sürecine katan etkinlikleri nasıl kullanacağı öğretilir.

Bundan sonraki çalışmalarda farklı üniversitelerde, okul öncesi öğretmenliği eğitimi alan öğretmen adaylarının alan gezilerine yönelik bakış açıları araştırılabilir. Eğitim hayatında alan gezilerine yönelik bir eğitim dersi alan ve uygulamalara katılan okul öncesi öğretmen adayları ile bulunduğu fakültelerde alan gezilerine yönelik bir eğitim dersi almayan, böyle bir uygulamaya dâhil edilmeyen öğretmen adayları kıyaslanabilir. Okul öncesi öğretmen adaylarının alan gezilerine yönelik görüşleri farklı yöntem ve teknikler (doküman incelemesi, gözlem, vb.) kullanılarak araştırılabilir.

## KAYNAKÇA

- Açar, S. (2010). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinde gözlem gezisi uygulamasının öğrencilerin eleştirel düşünme becerisine ve çevre duyarlılığına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Behrendt, M., & Franklin, T. (2014). A review of research on school field trips and their value in education. *International Journal of Environmental and Science Education*, 9(3), 235-245.
- Bixler, R. D., Floyd, M. E., & Hammitt, W. E. (2002). Environmental socialization: Qualitative tests of the childhood play hypothesis. *Environment and Behavior*, 34(6), 795-818.
- Bozdoğan, A. E., Okur, A., & Kasap, G. (2015). Planlı bir alan gezisi için örnek uygulama: Bir fabrikası gezisi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 79-90.



- Cho, H. S., Kim, J., & Choi, D. H. (2003). Early childhood teachers' attitudes toward science teaching: A scale validation study. *Educational Research Quarterly*, 27(2), 33.
- Creswell, C., Violato, M., Fairbanks, H., White, E., Parkinson, M., Abitabile, G., ... & Cooper, P. J. (2017). Clinical outcomes and cost-effectiveness of brief guided parent-delivered cognitive behavioural therapy and solution-focused brief therapy for treatment of childhood anxiety disorders: a randomised controlled trial. *The Lancet Psychiatry*, 4(7), 529-539.
- DeWitt, J., & Storksdieck, M. (2008). A short review of school field trips: Key findings from the past and implications for the future. *Visitor studies*, 11(2), 181-197.
- Erata, F. (2018). *Okul öncesi eğitimde alan gezilerinin uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi* (Doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Flexer B. K., & Borun M. (1984). The impact of a class visit to a participatory science museum exhibit and a classroom science lesson. *Journal of Research Science Teaching*, 21(9), 863- 873.
- Gordon, D. (2014) Nature lesson for kindergarden readiness. 19.08.2021 tarihinde <http://www.first5amador.com/> adresinden erişilmiştir.
- Handler, D., & Epstein, A. (2010). Nature education in preschool. *Highscope Extensions*, 25(2), 1-7.
- Kızıldaş, E., & Sak R. (2016). Okul öncesi eğitimde alan gezisi etkinlikleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 536-554.
- Kızıldaş, E., & Sak R. (2018). Anne-babaların perspektifinden alan gezisi etkinlikleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 468-480.
- Koç, F., & Sak, R. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 43-71.
- MEB. (2013). Okul öncesi eğitim programı. Ankara. 10.02.2020 tarihinde <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> internet adresinden erişilmiştir.
- Meiers, M., Reid, K., McKenzie, P., & Mellor, S. (2013). Literacy and numeracy interventions in the early years of schooling: A literature review. Report to the Ministerial Advisory Group on Literacy and Numeracy. Australian Council for Educational Research.
- Öz. G. (2015). *Öğretim yöntemlerinden gezi gözlem ve inceleme metodunun uygulanmasında ortaya çıkan problemlere ilişkin öğretmen görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi), Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative Research*. New York: John Wiley & Sons, Ltd.
- Ramey-Gassert, L. (1997). Learning science beyond the classroom. *The Elementary School Journal*, 97(4), 433-450.
- Şentürk, E. (2015). *Field trips to science centers: Teachers' perspectives, roles, and reflections* (Doctoral Dissertation). Middle East Technical University, Ankara.
- Tal, T., & Morag, O. (2009). Reflective practice as a means for preparing to teach outdoors in an ecological garden. *Journal of Science Teacher Education*, 20(3), 245-262.
- Tutkun, C., Aydın Kılıç, Z. N., Balcı, A., & Kök, M. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin alan gezisi etkinliğine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 469-487.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



