GAZİ ÜNİVERSİTESİ
GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
UZAKTAN EĞİTİM UYGULAMA
VE ARAŞTIRMA MERKEZİ

EPÖDER
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM DERNEĞİ

ICCI - EPOK 2022

X. ULUSLARARASI EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM KONGRESİ

26-28 Ekim 2022

10th International Congress on Curriculum and Instruction

Tam Metin Bildiri Kitabı

Editörler

Dr.Öğr.Üyesi Nevriye YAZÇAYIR
Dr.Öğr.Üyesi Serap TÜFEKÇİ ASLIM
Dr.Öğr.Üyesi Özge Ceren ÇELİK

10. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi

Tam Metin Bildiri Kitabı

E-ISBN: 978-975-507-333-0

Gazi Üniversitesi Yayınları No: 21, 2023

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi

Eğitim Programları ve Öğretim Derneği

Gazi Üniversitesi Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi

Editörler: Dr. Öğr. Üyesi Nevriye YAZÇAYIR

Dr. Öğr. Üyesi Serap TÜFEKÇİ ASLIM

Dr. Öğr. Üyesi Özge Ceren ÇELİK

Yayına Hazırlayan: Dr. Aysun ÖZTÜRK

Kapak Tasarım: Öğr. Gör. Gizem YILDIZ

Adres: Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Emniyet Mah. Bandırma Cad. Hersek Binası No: 6/32 06500 Beşevler/Yenimahalle/Ankara

e-posta: icci-epok10@gazi.edu.tr

Web: https://icci-epok10.gazi.edu.tr/

Bu e-kitapçıkta yer alan Türkçe ve İngilizce tam metin bildirilerde belirtilen görüşlerden ve yer verilen ifadelerden bildiri yazarları sorumludur.

KURULLAR

KONGRE ONURSAL BAŞKANI

Prof. Dr. Musa YILDIZ (Gazi Üniversitesi Rektörü)

KONGRE BAŞKANLARI

Prof. Dr. Mahmut SELVİ, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dekanı

Prof. Dr. Özcan DEMİREL, Eğitim Programları ve Öğretim Derneği (EPÖDER) Yönetim Kurulu Başkanı

KONGRE DÜZENLEME KURULU BAŞKANLIĞI

Dr. Öğr. Üyesi Nevriye YAZÇAYIR, Gazi Üniversitesi (Kurul Bşk.)

Dr. Öğr. Üyesi Serap TÜFEKÇİ ASLIM, Gazi Üniversitesi (Kurul Bşk. Yrd.)

Dr. Öğr. Üyesi Özge Ceren ÇELİK, Gazi Üniversitesi (Kurul Bşk. Yrd.)

KONGRE DÜZENLEME KURULU

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Gürcü ERDAMAR, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Gülgün BANGİR ALPAN, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Pınar BİLASA, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Berna ASLAN, EPÖDER

Doç. Dr. Özden DEMİRKAN, Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Gülçin SARAÇOĞLU, Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Mutlu Tahsin ÜSTÜNDAĞ, Gazi Üniversitesi (GUZEM)

Doç. Dr. Esed YAĞCI, EPÖDER

Doç. Dr. Gülçin TAN ŞİŞMAN, EPÖDER

Doç. Dr. Aslıhan Selcen BİNGÖL, EPÖDER

Doç. Dr. Halime Şenay ŞEN, Gazi Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Handan KOCABATMAZ, Gazi Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Suat PEKTAŞ, EPÖDER

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Cem BABADOĞAN, EPÖDER

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa TANRIVERDİ, Gazi Üniversitesi (GUZEM)

Dr. Öğr. Üyesi Mevlüt UYSAL, Gazi Üniversitesi (GUZEM)

Öğr. Gör. Dr. Ahmet ÇELİK, Gazi Üniversitesi (GUZEM)

Arş. Gör. Dr. Aysun ÖZTÜRK, Gazi Üniversitesi

Öğr. Gör. Gizem YILDIZ, Gazi Üniversitesi (GUZEM)

Öğr. Gör. Mehtap ÜNAL ÇALIŞKAN, Gazi Üniversitesi

Öğr. Gör. Rabia Kübra DENİZ, Gazi Üniversitesi

Arş. Gör. Funda KURT KESKİN, Gazi Üniversitesi

BİLİM KURULU

Prof. Dr. A. Cendel KARAMAN, Orta Doğu Teknik Üniversitesi

Prof. Dr. A. Seda SARACALOĞLU, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Prof. Dr. Abdullah ADIGÜZEL, Düzce Üniversitesi

Prof. Dr. Abdurrahman KILIÇ, Düzce Üniversitesi

Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU, Atatürk Üniversitesi

Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY, Çukurova Üniversitesi

Prof. Dr. Ahmet OK, Orta Doğu Teknik Üniversitesi

Prof. Dr. Akeel ALMARAİ, Università per Stranieri di Siena

Prof. Dr. Akmatali ALİMBEKOV, Manas University

Prof. Dr. Ali YILDIRIM, University of Gothenburg

Prof. Dr. Altay EREN, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Prof. Dr. Amirova Amina SLYAMKHANOVNA, Abai Kazakh National Pedagogical

Prof. Dr. Aytunga OGUZ, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi

Prof. Dr. Behçet ORAL, Dicle Üniversitesi

Prof. Dr. Birsen BAGÇECİ, Gaziantep Üniversitesi

Prof. Dr. Cecilia MERCADO, Saint Louis University

Prof. Dr. Cennet ENGİN DEMİR, Orta Doğu Teknik Üniversitesi

Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Prof. Dr. Çetin SEMERCİ, Bartın Üniversitesi

Prof. Dr. Ebru ÖZTÜRK AKAR, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Prof. Dr. Fatma BIKMAZ, Ankara Üniversitesi

Prof. Dr. Feyza DOYRAN, Hasan Kalyoncu Üniversitesi

Prof. Dr. George GRİGORE, University of Bucharest

Prof. Dr. Gülsen ÜNVER, Ege Üniversitesi

Prof. Dr. Gürbüz OCAK, Afyon Kocatepe Üniversitesi

Prof. Dr. Halil İbrahim YALIN, Cyprus İnternational University

Prof. Dr. Hanife AKAR, Orta Doğu Teknik Üniversitesi

Prof. Dr. Hülya GÜVENÇ, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Prof. Dr. Hüseyin UZUNBOYLU, Near East University

Prof. Dr. İlke Evin GENCEL, İzmir Demokrasi Üniversitesi

Prof. Dr. İsa KORKMAZ, Necmettin Erbakan Üniversitesi

Prof. Dr. Kalipa ATEMOVA, L.N. Gumilyov Eurasian National University

Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Prof. Dr. Kıymet SELVİ, Kıymet Selvi Eğitim Destek ve Danışmanlık, A.Ü.Teknopark

Prof. Dr. Lamia HAMMAD, Yarmouk University

Prof. Dr. Mediha SARI, Çukurova Üniversitesi

Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN, Anadolu Üniversitesi

Prof. Dr. Mehmet GÜROL, Yıldız Teknik Üniversitesi

Prof. Dr. Melek DEMİREL, Hacettepe Üniversitesi

Prof. Dr. (Emekli) Meral AKSU, Orta Doğu Teknik Üniversitesi

Prof. Dr. Meral GÜVEN, Anadolu Üniversitesi

Prof. Dr. Muhittin ÇALIŞKAN, Necmettin Erbakan Üniversitesi

Prof. Dr. Murat TUNCER, Fırat Üniversitesi

Prof. Dr. Mustafa ÇELEBİ, Erciyes Üniversitesi

Prof. Dr. Necla KÖKSAL, Pamukkale Üniversitesi

Prof. Dr. Neşe IŞIK TERTEMİZ, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Nilay BÜMEN, Ege Üniversitesi

Prof. Dr. Nurdan KALAYCI, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL, Anadolu Üniversitesi

Prof. Dr. Orhan AKINOĞLU, Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. Özcan DEMİREL, Eğitim Programları ve Öğretim Derneği

Prof. Dr. Ramazan SAĞ, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Raşit ÖZEN, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Prof. Dr. Remzi Y. KINCAL, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Prof. Dr. Ruken AKAR VURAL, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Prof. Dr. Semra DEMİR BAŞARAN, Erciyes Üniversitesi

Prof. Dr. Seval FER, Hacettepe Üniversitesi

Prof. Dr. Soner Mehmet ÖZDEMİR, Mersin Üniversitesi

Prof. Dr. Şaban ÇETİN, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Todd Alan PRICE, National Louis University

Prof. Dr. (Emekli) Yusuf BUDAK, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Zhumabayeva Asia ELEUPANOVNA, Abai Kazakh National Pedagogical

HAKEM KURULU

Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY, Çukurova Üniversitesi

Prof. Dr. Ahmet OK, Orta Doğu Teknik Üniversitesi

Prof. Dr. Altay EREN, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Prof. Dr. Banu YÜCEL TOY, Yıldız Teknik Üniversitesi

Prof. Dr. Behçet ORAL, Dicle Üniversitesi

Prof. Dr. Berna ASLAN, Ankara Üniversitesi

Prof. Dr. Erdal BAY, Gaziantep Üniversitesi

Prof. Dr. Fatma BIKMAZ, Ankara Üniversitesi

Prof. Dr. Gülgün BANGİR ALPAN, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Gülsen ÜNVER, Ege Üniversitesi

Prof. Dr. Gürcü ERDAMAR, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Hanife AKAR, Orta Doğu Teknik Üniversitesi

Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Prof. Dr. Mediha SARI, Çukurova Üniversitesi

Prof. Dr. Mehmet EROĞLU, Fırat Üniversitesi

Prof. Dr. Meral GÜVEN, Anadolu Üniversitesi

Prof. Dr. Oktay ADIGÜZEL, Anadolu Üniversitesi

Prof. Dr. Ramazan SAĞ, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Raşit ÖZEN, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Prof. Dr. Remzi KINCAL, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Prof. Dr. Ruken AKAR VURAL, Adnan Menderes Üniversitesi

Doç. Dr. Abdurrahman ŞAHİN, Pamukkale Üniversitesi

Doç. Dr. Alper YETKİNER, Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Doç. Dr. Beste DİNÇER, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Doç. Dr. Bilge ÇAM AKTAŞ, Anadolu Üniversitesi

Doç. Dr. Bilge KUŞDEMİR KAYIRAN, Çukurova Üniversitesi

Doç. Dr. Birsel AYBEK, Çukurova Üniversitesi

Doç. Dr. Cem BABADOĞAN, Ankara Üniversitesi

Doç. Dr. Gökhan ILGAZ, Trakya Üniversitesi

Doç. Dr. Gülçin SARAÇOĞLU, Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Koray KASAPOĞLU, Afyon Kocatepe Üniversitesi

Doç. Dr. Mükerrem AKBULUT TAŞ, Çukurova Üniversitesi

Doç. Dr. Ömer NAYCİ, Şırnak Üniversitesi

Doç. Dr. Özden DEMİR, Trabzon Üniversitesi

Doç. Dr. Özden DEMİRKAN, Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Serap Nur DUMAN, Kırıkkale Üniversitesi

Doç. Dr. Serkan ASLAN, Süleyman Demirel Üniversitesi

Doç. Dr. Zeynep AYVAZ TUNCEL, Pamukkale Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Akan Deniz YAZGAN, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Banu YAMAN ORTAŞ, Trakya Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Dilruba KÜRÜM YAPICIOĞLU, Anadolu Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Handan KOCABATMAZ, Gazi Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi İnci Zeynep ÖZONAY BÖCÜK, Anadolu Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Kamil Arif KIRKIÇ, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Menekşe ESKİCİ, Kırklareli Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Nesrin ÖZTÜRK, İzmir Demokrasi Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Nurtaç ÜSTÜNDAĞ KOCAKUŞAK, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Özlem ÜZÜMCÜ, Hasan Kalyoncu Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Serkan KELEŞOĞLU, Ankara Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Suat ÇAPUK, Adıyaman Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Süleyman Alpaslan SULAK, Necmettin Erbakan Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Yasemin KARSANTIK, Trabzon Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Yeliz BOLAT, Hitit Üniversitesi

Öğr. Gör. Dr. Abdulkadir DURMUŞ, Anadolu Üniversitesi

Öğr. Gör. Dr. Gülçin GÜLMEZ, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Kuzey Kıbrıs Kampüsü

Arş. Gör. Dr. Aysun ÖZTÜRK, Gazi Üniversitesi

Arş. Gör. Dr. Betül BABAYİĞİT, Anadolu Üniversitesi

Arş. Gör. Dr. Buket TURHAN TÜRKKAN, Çukurova Üniversitesi

Arş. Gör. Dr. Duygu İLERİTÜRK, Atatürk Üniversitesi

Arş. Gör. Dr. Dürdane TOR, Erciyes Üniversitesi

Arş. Gör. Dr. Güler GÖÇEN KABARAN, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Arş. Gör. Dr. Muhammed AKINCI, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

İÇİNDEKİLER

KURULLAR ..... **ii**

İÇİNDEKİLER ..... **ix**

Metaphorical Perceptions of ELT Students at Preparatory Class about "Learning English" and "Teaching English" **1**

Multicultural Education in Turkey: A Meta-Synthesis Study **19**

Öğretmen Eğitimi Lisans Programlarında Yetişkin Eğitimi Konusunda Öğreticilerin Görüşleri **36**

Sekizinci Sınıf EBOB-EKOK Konusunda Öğretilen Bilgiden Özümsenen Bilgiye Dönüşümün Ekolojik Bağlamda İncelenmesi **51**

Değer Temelli Yönetim Eğitimi Modülünün Geliştirilmesi **74**

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Erken Çocukluk Eğitiminde Değerler Eğitimine Yönelik Görüşleri **89**

Eğitimde Program Değerlendirme ile İlgili Araştırmalar Üzerine Bir İçerik Analizi **104**

Uzaktan Eğitimde Fırsat Eşitliği: Bir Meta-Sentez Çalışması **119**

Metaphorical Perceptions of ELT Students at Preparatory Class about "Learning English" and "Teaching English"

Bildiri Kodu: 36

Selda Özer

Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Türkiye

sozer@nevsehir.edu.tr

0000-0003-2648-9150

Abstract

The study aimed at determining perceptions of English Language Teaching (ELT) students at preparatory class about the concepts of "learning English" and "teaching English" through metaphors. Phenomenological design and convenient sampling technique were used in the study. The study group consisted of 15 ELT students at preparatory class in 2021-2022 spring semester. Students were given a form and asked to fill in the form. The form contained two open-ended statements as "Learning English is like … because …" and "Teaching English is like … because ...." The data were analyzed through content analysis. The analyses showed that students created 14 different metaphors for "learning English" and 15 different metaphors for "teaching English". The metaphors produced by students were grouped into three categories as "positive associations", "negative associations" and "both positive and negative associations". Based on the results of the study, some recommendations were made.

Keywords: Learning English, Teaching English, Metaphor, ELT students, Prospective teachers of English.

Öz

Bu çalışma, hazırlık sınıfında öğrenim gören İngiliz Dili Eğitimi/İngilizce Öğretmenliği (ELT) bölümü öğrencilerinin "İngilizce öğrenmek" ve "İngilizce öğretmek" kavramlarına ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni ve amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunu 2021-2022 bahar döneminde hazırlık

sınıfında öğrenim gören İngilizce öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Çalışmaya 15 öğrenci gönüllü olarak katılmıştır. Öğrencilerin İngilizce öğrenmek ve İngilizce öğretmek kavramlarına ilişkin sahip oldukları metaforları belirlemek amacıyla onlara "İngilizce öğrenmek … gibidir, çünkü ..." ve "İngilizce öğretmek … gibidir, çünkü ..." şeklinde iki açık uçlu ifadenin yer aldığı bir form verilmiş ve onlardan bu formu doldurmaları istenmiştir. Veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Analizler sonucunda, öğrencilerin "İngilizce öğrenmek" için 14 farklı metafor ve "İngilizce öğretmek" için 15 farklı metafor ürettikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin ürettikleri metaforlar "olumlu çağrışımlar", "olumsuz çağrışımlar" ve "hem olumlu hem de olumsuz çağrışımlar" olmak üzere üç kategoride toplanmıştır. Çalışma sonuçlarından yola çıkarak bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: İngilizce öğrenmek, İngilizce öğretmek, Metafor, İngilizce öğretmenliği öğrencileri, İngilizce öğretmen adayları.

Introduction

Metaphors play an indispensable part in a person's life, and they determine how he/she lives. Metaphors are considered to create realities and to be a guide for future actions (Lakoff & Johnson, 2003). In other words, an important part of a person's conceptual system is structured by metaphorical relations. Metaphors help him/her conceptualize his/her experiences in concrete terms. The essence of a metaphor is to explain or interpret something, such as a phenomenon, concept or object using something else (Lakoff & Johnson, 2003). According to Yob (2003), metaphors are the most powerful mental tools that can be used to understand and explain an abstract, complex, or theoretical phenomenon.

In educational research, metaphors can be used to visualize and describe an abstract concept more concretely (Lakoff & Johnson, 2003; Singh, 2010). As Low (2015) stated, the use of metaphors in educational settings can enhance learning and teaching. Thus, in educational studies, to investigate students' perceptions and beliefs, metaphors have been accepted and considered as an important data collection tool (Cameron & Low, 1999). Although they are typically thought as a figure of speech, metaphors are employed in the training of language teachers to promote awareness and reflective practice. They have significant impacts on the subject matter and style of instruction, in addition to revealing how teachers behave in the classroom (Arshavskaya, 2014; Herron, 1982). Metaphors might encourage educators to investigate new conceptual horizons that are evident from a different perspective, which might

not have otherwise considered (Martinez, Sauleda, & Güenter, 2001). Based on all these directions in the literature, examining metaphors of ELT students at preparatory class, who are prospective teachers of English, about the concepts of "learning English" and "teaching English" was determined as the aim of this study.

When the literature was reviewed, it was found out that there were some studies using metaphors to examine the viewpoints of prospective teachers or students at preparatory classes. De Guerrero and Villamil (2000) analyzed metaphors of 22 ESL teachers about "being a teacher" in the United States and found that the metaphors reflected traditional notions, including "agent of change", "leader", "nurturer" and "provider of knowledge". Aktekin (2013) examined the concept of "learning English" through metaphors with 30 instructors teaching and 156 students studying at preparatory classes. Gömleksiz (2013) conducted a study with prospective English language teachers examining "foreign language" and reached the categories of "future", "necessity", "power", "pleasure", "travel", "hopelessness", "difficulty" and "colonialism".

Before and after ten weeks of teaching English in practicum, Şimşek (2014) asked 26 Turkish prospective teachers for metaphors of "an EFL teacher". The findings revealed that there were significant changes in prospective teachers' pre- and post-metaphors. Fang (2015) examined college EFL students' metaphorical interpretations of "learning English" in a Northwest China. 120 students participated in the study, including 30 English majors and 30 non-English majors, and it is found out that students understood the process of learning English well. Their metaphors reflected what they thought about (a) themselves as language learners, (b) learning English, and (c) the learning process itself. They realized that learning a language is a challenging process and that being a successful learner entails a number of requirements, including diligence, effort, patience, and a positive attitude.

Zapata (2015) asked six Spanish teachers teaching English at a public university in Canada for metaphors of "a second language teacher, student, and classroom" and revealed that four of the six teachers' metaphors were related to the cultural transmission perspective, which contends that language teachers are the experts at transmitting knowledge and have control over what is taught to students, who are empty vessels. Shaw and Andrei (2020) examined how teacher candidates conceptualize "learning English" and "teaching English" and analyzed the metaphors used by 98 participants from two universities in the United States. Baş and Bal Gezegin (2015) investigated the perceptions of university preparatory class students on the concept of "English learning process". Çelik and Asmalı (2017) analyzed the concepts of

"English learning" and "English learner" by English teachers through metaphors. Erdem (2018) examined university students' metaphorical perceptions of "English" according to the variables of gender, faculty and high school type.

Pehlivan, Şen Akçay, and Neyişci (2020) identified metaphors of 107 university students enrolled English Preparatory Program about "English" and "learning English". The results showed eight conceptual categories as process, effort, necessity, general culture, universality, communication, necessity and hopelessness for "English", and nine conceptual categories as effort, process, universality, general knowledge, obligation, necessity, hopelessness, self-confidence and communication as for "learning English". They concluded that students' metaphorical attitudes toward English were positive and they were conscious of the inevitable necessity of learning English.

As mentioned before, studies in the literature using metaphors as a data collection tool mostly have study groups of either teachers or prospective teachers at Faculty of Education or students at preparatory classes from different departments. In other words, the literature review showed that "learning English" was analyzed with participants who were students at preparatory classes, and "teaching English" was analyzed with participants who were prospective teachers or teachers, so the number of studies investigating metaphors of "learning English" and "teaching English" together was limited. A good and successful language teacher is expected to be aware of psychological, social, and personal factors that affect students. Only if the language teacher loves his/her job, s/he can make courses more meaningful and interesting for students, so his/her students participate in the process more actively (Harmer, 2007). Students with positive perceptions towards the foreign language teacher will develop positive attitudes towards the language and language learning (Gömleksiz, 2013). A positive change in students' attitudes can lead them to learn better, which reveals the role and importance of a language teacher who considers affective dimension in language learning environment. Therefore, in this study, determining the participants as students who not only were studying English extensively at preparatory class but also were prospective teachers and would teach English in the future was thought to contribute to the literature of language teacher training in general and English language teacher training in specific. Based on this thought, the aim of the study was to determine perceptions of ELT students at preparatory class about the concepts of "learning English" and "teaching English" through metaphors. The following questions were addressed in the study:

1. What are the metaphors of ELT students at preparatory class about the concepts of "learning English" and "teaching English"?
2. What positive and/or negative associations do the metaphors of ELT students at preparatory class about the concepts of "learning English" and "teaching English" have?

Method

Study Design

The aim of the research was to determine and analyze the metaphors used by ELT students at preparatory class and their perceptions of the concepts of "learning English" and "teaching English." To achieve this aim, qualitative research was used in which rich data can be collected by trying to explain and understand concepts, facts, relationships (Merriam & Tisdell, 2015). One of qualitative research, phenomenological design was applied to concentrate on the phenomena that individuals are aware of yet do not fully comprehend (Yıldırım & Şimşek, 2011). In this context, the purpose of this research design is not to generalize but define facts (Patton, 2014). Phenomenological design was preferred in this research so as to examine thoroughly the perceptions of ELT students at preparatory class about the concepts of "learning English" and "teaching English" and to create a detailed understanding of their perceptions of the concepts.

Study Group

The study group included ELT students at preparatory class in 2021-2022 spring semester. Convenient sampling technique was used based on voluntariness. Five male and ten female students participated in the study voluntarily. Four of the students were 18, three of them were 19, five of them were 20, two of them were 21 and one of them was 23 years old.

Data Collection Tool

Students were given a semi-structured form and asked to fill in the form. The form contained two open-ended statements as "Learning English is like ... because ..." and "Teaching English is like … because …" in addition to demographic features such as gender and age. In studies where metaphor is used as a research tool, the word "like" is used to reveal the link between

the subject of the metaphor and the source of the metaphor more clearly, and the word "because" is used to provide a rationale or logical basis for their metaphors (Saban, 2008, 2009). The statements written by the participants in their own handwriting were used as the main data in this study.

Data Analysis

In the research, the data were analyzed using content analysis. The main purpose of content analysis is to reach codes, categories and concepts that can explain the data obtained in the research (Cohen, Manion, & Morrison, 2017). By using content analysis, data are defined, and hidden facts are revealed by the researchers. For this purpose, similar data are grouped and interpreted within the framework of certain concepts and themes (Yıldırım & Şimşek, 2011). In this study, the metaphors were grouped into three categories as (a) positive associations, (b) negative associations and (c) both positive and negative associations.

Validity and Reliability

In qualitative research, reporting the data in details and explaining them are important criteria for validity. In addition, including direct quotations from participants and explaining the results based on these quotations are crucial for validity (Yıldırım & Şimşek, 2011). In this study, the validity was tried to be increased by explaining the data analysis process in details and by quoting directly from the students' own statements (Wiersma & Jurs, 2008). While making direct quotations, the letter "S" was used for each student, numerical codes such as 1, 2, 3, 4… were used for the order of submitting the form, and the letters "F" and "M" were used to indicate their gender. For example, the code "S1F" was used for the female student who first submitted the form.

For reliability, expert opinion was sought to determine whether the metaphors represent the relevant categories. For this purpose, two separate lists containing the categories and statements written by students were given to an associate professor in curriculum and instruction. The expert was asked to match the metaphors with the categories, so that no metaphors were left out. The matches made by the expert were compared with those made by the researcher. The numbers of "agreements" and "disagreements" were determined, and interrater reliability was calculated via the reliability formula proposed by Miles and Huberman (1994). Within the scope of the reliability study, the expert scored one of the metaphors differently from the researcher

both for "learning English" and "teaching English." Thus, reliability (93%) was above the expected percentage (80%) suggested by Miles and Huberman (1994) and Patton (2002).

Role of the Researcher

The researcher decided to use convenient sampling in order to get relevant data from the participants. The researcher explained the participants how to write metaphors giving some examples. The researcher emphasized voluntariness for the participation in the study. During analysis, the researcher used the data gathered objectively. The researcher also provided expert opinion and calculated interrater reliability as well as including direct quotations in the findings to increase the objectivity and reliability and to eliminate bias.

Ethical Issues

Within the scope of the research, the issues stated in the literature on qualitative research ethics were taken into account. Voluntary participation of the students in the research was taken as a basis. The participants were informed about the purpose of the research, the identities of the participants were kept confidential, and the participants' confirmation was obtained.

Findings

The Metaphors of ELT Students at Preparatory Class about the Concepts of "Learning English" and "Teaching English"

The metaphors developed by ELT students at preparatory class about the concepts of "learning English" and "teaching English" were listed in Table 1.

Table 1

The Metaphors of ELT Students at Preparatory Class about the Concepts of "Learning English" and "Teaching English"

Learning English	Teaching English
• a friend	• a magic
• a tunnel with no end	• a smiling child
• becoming a new person	• a journey
• bungee jumping	• being a disseminator
• fighting	• being a doctor
• going to another planet	• being a hero
• hot pepper	• building an apartment
• life (2)	• creating a new character
• moving to another country	• discovering new things
• my mom	• growing plants
• my phone	• my boyfriend's mom
• pasta	• solving a problem
• the game of draughts/checkers	• the game of chess
• watching a movie	• travelling different places everyday
	• weaving a carpet

As seen in Table 1, analyses showed that students created 14 different metaphors for "learning English" and 15 different metaphors for "teaching English". Only one metaphor (life) was used twice for "learning English". On the other hand, all metaphors were different for "teaching English".

Positive and/or Negative Associations of Metaphors of ELT Students at Preparatory Class about the Concepts of "Learning English" and "Teaching English"

When the metaphors of ELT students about the concepts of "learning English" and "teaching English" were analyzed, associations for both concepts were found to be grouped into three categories as (a) positive, (b) negative and (c) both positive and negative. The categorizations of the metaphors were given in Table 2, 3, 4, 5, 6, and 7.

Table 2

Positive Associations of Metaphors of ELT Students at Preparatory Class about the Concept of "Learning English"

Metaphors	**f**	**Explanation**
moving to another country	1	"… because I learn new things such as culture." S1F
watching a movie	1	"… because I like watching movies. When I watch a movie, I learn new things. I love English, and I want to learn English completely, so I can learn about other countries and their cultures." S4M
becoming a new person	1	"… because it changes you and you are not the same person when you learn new things." S7F
going to another planet	1	"… because it opens new doors for you such as new people, new ways of education." S8M
a friend	1	"… because you don't feel lonely and you feel happy while learning it." S9F
pasta	1	"… because when you start to eat, you can't stop eating." S12F
bungee jumping	1	"… because it includes new adventures. I learn new people their habits and cultures." S13F
hot pepper	1	"… because my food cannot be delicious without hot pepper, I love it." S14F
my mom	1	"… because she is an important part of my life." S15F
Total	9	

As seen in Table 2, ELT students developed nine metaphors that were categorized in positive associations. Of all the metaphors about the concept of "learning English", positive associations included the most metaphors.

Table 3

Negative Associations of Metaphors of ELT Students at Preparatory Class about the Concept of "Learning English"

Metaphors	**f**	**Explanation**
fighting	1	"… because we have to come up with difficulties." S2M
a tunnel with no end	1	"… because I don't think I can fully learn English." S6M
Total	2	

As seen in Table 3, ELT students developed only two metaphors that were classified in negative associations. Of all the metaphors about the concept of "learning English", negative associations included the least metaphors.

Table 4

Both Positive and Negative Associations of Metaphors of ELT Students at Preparatory Class about the Concept of "Learning English"

Metaphors	**f**	**Explanation**
life	2	"… because it is a process and it never ends." S3F "… because you sometimes have trouble and sometimes have fun." S10F
the game of checkers	1	"… because a person has to revise every detail in order not to forget it." S5M
my phone	1	"… because it is my obsession and I can't stand being without it." S11F
Total	4	

As seen in Table 4, ELT students developed four metaphors that were grouped in both positive and negative associations. The metaphors "life" was developed twice and they included both positive and negative associations about the concept of "learning English".

Table 5

Positive Associations of Metaphors of ELT Students at Preparatory Class about the Concept of "Teaching English"

Metaphors	**f**	**Explanation**
discovering new things	1	"… because when I teach English, I also learn new things. I discover new things about the language." S1F
growing plants	1	"… because it requires endeavor and effort. When we teach somebody English, we help them develop." S2M
solving a problem	1	"… because I feel happy when I solve problems in my life. Observing someone learning a language after I teach is priceless." S4M
creating a new character	1	"… because if a student knows one language, he is a person, and if he knows two languages, he becomes another person." S6M
being a disseminator	1	"… because you transfer your knowledge to your students while teaching." S8M
being a hero	1	"… because when you teach a language to students, they admire you and you become their hero." S9F
a smiling child	1	"… because when you see that smile, you are proud of teaching." S12F
a magic	1	"… because when I teach English, I also learn properly." S13F
traveling to different places every day	1	"… because it brings new things every day." S14F
a journey	1	"… because it gives me pleasure." S15F
Total	10	

As seen in Table 5, ELT students developed ten metaphors that were categorized in positive associations. Of all the metaphors about the concept of "teaching English", positive associations included the most metaphors.

Table 6

Negative Associations of Metaphors of ELT Students at Preparatory Class about the Concept of "Teaching English"

Metaphors	**f**	**Explanation**
the game of chess	1	"… because it isn't as easy as it seems." S5M
weaving a carpet	1	"… because you should be careful about every detail." S10F
Total	2	

As seen in Table 6, ELT students developed only two metaphors that were classified in negative associations. Of all the metaphors about the concept of "teaching English", negative associations included the least metaphors.

Table 7

Both Positive and Negative Associations of Metaphors of ELT Students at Preparatory Class about the Concept of "Teaching English"

Metaphors	**f**	**Explanation**
building an apartment	1	"… because it goes on slowly and carefully." S3F
being a doctor	1	"… because it needs patience." S7F
my boyfriend's mom	1	"… because I haven't met her yet, and similarly I don't know how to teach English now." S11F
Total	3	

As seen in Table 7, ELT students developed three metaphors that were grouped in both positive and negative associations about the concept of "teaching English".

Discussion, Conclusion and Recommendations

The analyses of the study showed that students created 14 different metaphors for "learning English" and 15 different metaphors for "teaching English". Only one metaphor (life) was used twice for "learning English". On the other hand, all metaphors were different for "teaching English". When the metaphors of ELT students about the concepts of "learning English" and "teaching English" were analyzed, associations for both concepts were found out to be grouped into three categories as positive, negative and both positive and negative.

ELT students developed nine metaphors for learning English that could be grouped in positive associations. Learning English was associated with "moving to another country" and "watching a movie" because students learn new things and new cultures. It was resembled to "becoming a new person" because learning new things changes people. "Going to another planet" was among the metaphors developed as it opens new doors for people such as new people and new ways of education. These metaphors may be developed because students are aware of the fact that they

need to know more than just grammar and vocabulary and they need to be familiar with the context and background information. In parallel with these findings of the study, in a study conducted with prospective teachers, "a joke" was developed for learning English. This metaphor implied that understanding something complex like a joke can be difficult for someone unfamiliar with the language, expressions, and culture (Shaw & Andrei, 2020).

Learning English was also associated positively with "a friend" and "mom" because students do not feel lonely and they feel happy while learning and it is an important part of their life. In addition, metaphors "pasta" and "hot pepper" was used because they love it. In Aktekin's (2013) study, a student described learning a language like "eating a hot chili pepper; you cry because of hot but you don't give up eating it", which is the same in this study. The student continues to eat chili peppers because he still thinks that learning English is important and that it is a part of his education, just as the pepper is a necessary component of his food and adds flavor. The phrase alludes to bodily suffering, pain, and the bitterness that brings pleasure (Aktekin, 2013). Finally, "bungee jumping" was developed as a metaphor because it includes new adventures. Likewise, Pierson (2008) emphasized that both the teacher and students enjoy the adventure of an educational journey together by establishing and enabling appropriate learning environments. Of all the metaphors about "learning English", positive associations include the most metaphors. In the same way, Pehlivan et al. (2020) found out that 107 preparatory class students' metaphorical attitudes toward English and learning English were positive.

ELT students developed only two metaphors for learning English to be grouped in negative associations. Learning English was associated with "fighting" because students have to come up with difficulties, and "a tunnel with no end" because they do not think they can fully learn English. In a similar study, Aktekin (2013) displayed that students at preparatory classes described learning English as "milking the pigeon", "something impossible", "carrying a stone on my back with naked feet on a road full of broken glass", "traveling on dead-end streets", "climbing up a rocky mountain with slippers", "walking on eggs without breaking them", all of which exhibit feelings of suffering, anguish, contempt, boredom, and desperation. Thus, success and enjoyment of learning will be minimal if students consider that learning a language is complicated and difficult and if they think the experience is a burden (Aktekin, 2013). However, in this study, it is promising that of all the metaphors about "learning English", negative associations include the least metaphors. Contrary to the frequencies of negative metaphors in this study, Shaw and Andrei (2020) found out that the category of "challenge" had the highest frequency. These negative

metaphors may imply that prospective teachers are aware of the challenges of learning a new language because according to research (Cummins, 1981), it can take up to 5-7 years to learn a second language at a level appropriate for academic purposes.

ELT students developed four metaphors for learning English that could be grouped in both positive and negative associations. The metaphors "life" was developed twice and they included both positive and negative associations about "learning English". Learning English was associated with "life" because it is a process, and it never ends, and because students sometimes have trouble and sometimes have fun. Likewise, in a study in China, students expressed that learning a language is difficult and successful learning requires confidence, a solid foundation, patience and perseverance, and a positive attitude beside effort. Additionally, they mentioned how happy, sad, or confused while they were learning English (Fang, 2015).

The second metaphor in both positive and negative associations category was "the game of checkers" because students must revise every detail in order not to forget it. Lastly, "phone" was developed as a metaphor because it is an obsession, and students cannot stand being without it. Similar to this finding, "cellphone" was developed as a metaphor for "language" by prospective English teachers, and it was classified in the category of "a communicative device" (Şimşek, 2014). These findings are reasonable because the students carry the language with them everywhere. Without cellphones, they feel they will perish and cut off from life. Alike, language connects them to other people and the world.

When all the metaphors in this group, both positive and negative associations category, were analyzed, it is easy to notice that they involve not only challenges but also opportunities and accomplishments. In similar vein, Shaw and Andrei (2020) grouped some metaphors of prospective teachers about learning English in a category called "exploration" including opportunities and successes. In that study, participants explained that learning English is overwhelming but presents thrilling new opportunities. In short, these metaphors imply that prospective teachers respect effort as much as the benefits of being bilingual, and so they can communicate in a second language.

ELT students developed ten metaphors for teaching English that could be grouped in positive associations. Teaching English was associated with "discovering new things", "a magic" and "traveling to different places every day" because students think when they teach English, they will also learn new things. Some positive metaphors included "growing plants" because it requires endeavor and effort, "solving a problem" because they feel happy when they solve problems in their life. Although this finding of the study is parallel with Shaw and Andrei's

(2020) study, there are some opposing findings (Şimşek, 2014; Villamil & de Guerrero, 2005; Zapata, 2015) in the literature. This finding may be resulted from new generation's teaching perspective. In other words, the prospective teachers view teaching as a meaningful and valuable process and the teacher as a facilitator as opposed to the traditional teaching views which consider students as "empty vessels" and themselves as "the expert knowledge giver".

Other positive metaphors developed for teaching English contained "a journey" because it gives them pleasure, and "being a hero" because when they teach a language to students, their students will admire them and they will become their hero. They think that if they make enough effort while they are teaching English, they can observe their students learn English, feel happy and be admired by their students. Similarly, Kliebard (1972) asserted that students follow the curriculum under the direction of a knowledgeable leader (the teacher) and travel companions (the students). The journey will have a distinct impact on each traveler since that impact depends at least as much on that person's preferences, intelligence, interests, and intent as it does on the specifics of the route (Kliebard, 1972). Not only is this diversity inevitable, but it is also desirable. In order to make the journey as interesting, rich, and memorable as possible, significant effort should be put into route planning.

In this study, teaching English was associated positively with "creating a new character" because if they teach their students English, they will not be the same students any more, and with "being a disseminator" because teachers transfer their knowledge to their students while teaching. These findings are similar to De Guerrero and Villamil's (2000) findings. In their study, participants described "being a teacher" as being an "agent of change", "leader", "nurturer" and "provider of knowledge." Likewise, in Aktekin's (2013) study, lecturers of English used metaphors for teaching English which were grouped in "actor/actress", "artist", "construction engineer", "cooperative leader", "guide", "guru", "innovator", "provider of knowledge" and "nurturer" categories. Finally, "a smiling child" was another metaphor with positive association because when teachers see their students smile, they are proud of teaching. Shaw and Andrei (2020) grouped some metaphors of prospective teachers about teaching English in a category called "learn". Like the metaphors developed in this study, some students in Shaw and Andrei's (2020) study explained teaching English as "teaching a newborn to communicate". They resembled English learners to infants who have heard English but do not know how to speak it. As Lightbown and Spada (2013) stated these metaphors may be resulted from the similarity between the processes in second language learning and mother tongue

acquisition. Of all the metaphors about "teaching English", positive associations include the most metaphors.

ELT students developed only two metaphors for teaching English that could be grouped in negative associations. Teaching English was associated with "the game of chess" because it isn't as easy as it seems, and "weaving a carpet" because teachers should be careful about every detail. Of all the metaphors about "teaching English", negative associations include the least metaphors. However, Shaw and Andrei (2020) grouped metaphors developed by prospective teachers in the categories of "challenge", "worthwhile challenge", and "process", which constituted about 50% of the metaphors in their study. The participants in their study were aware that teaching English is difficult, even though they have just recently started their teacher training program. The participants of this study have not started their teacher training program, so this result also implies that some of these prospective teachers think that teaching English should be a worthwhile activity.

ELT students developed three metaphors for teaching English that could be grouped in both positive and negative associations. Teaching English was associated with "building an apartment" because it goes on slowly and carefully. Similarly, Shaw and Andrei (2020) grouped some metaphors of prospective teachers about teaching English in a category called "foundation". Another metaphor developed in this study was "being a doctor" because it needs patience. In Shaw and Andrei's (2020) study, some students developed metaphors including "patience" or "dedication". Lastly, "the boyfriend's mom" was used as a metaphor because she has not met each other yet, and she does not know how to teach English now. Shaw and Andrei (2020) called a category "diversity" referring to the uniqueness of students and their learning. Teaching English was described as "opening a surprise" because teachers can never know what they are going to get as every kid is different and has varying degrees of knowledge and experiences (Shaw and Andrei, 2020), which explains this student's metaphor.

In conclusion, despite the fact that most ELT students appeared to understand that learning English is a process, and it requires time and effort, only a few of them felt unprepared and anxious about teaching English. This result is reasonable because the participants of the study were studying at preparatory class and had not started their teacher training program. The participants as prospective teachers need training and experience in teaching English to overcome these problems.

There are some limitations of the current research. First, the study was conducted with ELT students at preparatory class who were also prospective English teachers. Thus, after attending

certain teacher training courses, potential English teachers may participate in a similar study, and the results could be compared and contrasted since the findings of a study in Turkey revealed that there were significant changes in prospective teachers' metaphors before and after ten weeks of teaching English practicum (Şimşek, 2014). Second, the study group consisted of only 15 ELT students due to convenient sampling technique based on voluntariness. If a larger sample size is included in further research, it will help to obtain thorough data and to reach more comprehensive results about the perceptions of prospective English teachers for learning and teaching English.

References

Aktekin, N. Ç. (2013). İngilizce öğretmenlerinin ve yabancı dil öğrenen öğrencilerin tutum ve inançlarının metafor yoluyla ortaya çıkarılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26*(2), 405-422.

Arshavskaya, E. (2014). "Seeing" second language pre-service teacher learning through the conceptual metaphors of teaching and learning in teaching practicum dialogic blogs. *English Language Teacher Education & Development, 16,* 1-8.

Baş, M. & Bal-Gezegin, B. (2015). Language learning as losing weight: analysing students' metaphorical perceptions of English learning process. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 199*(2015), 317-324.

Cameron, L. & Low, G. (1999). Metaphor. *Language Teaching, 33*, 77-96.

Çelik, H. & Asmalı, M. (2017). In-service English teachers' conceptions about 'learning' and 'learner': Reflections from the shift in language teacher education. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 25*(6), 2465-2478.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2017). *Research methods in education* (8th ed.). London: Routledge.

Cummins, J. (1981). *Bilingualism and minority language children*. Toronto, Canada: Ontario Institute for Studies in Education.

De Guerrero, M. C. M. & Villamil, O. S. (2000). Exploring teachers' roles through metaphor analysis. *TESOL Quarterly, 34,* 341-351.

Erdem, C. (2018). Identifying university students' perceptions of 'English' through metaphors. *International Online Journal of Education and Teaching*, *5*(3), 565-577.

Fang, S. (2015). College EFL learners' metaphorical perceptions of English learning. *The Journal of Asia TEFL*, *12*(3), 61-79.

Gömleksiz, M. N. (2013). Öğretmen adaylarının yabancı dil kavramına ilişkin metaforik algıları. *Electronic Turkish Studies, 8*(8), 649-664.

Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching* (4th ed.). Essex, England: Pearson Education Limited.

Herron, C. (1982). Foreign-language learning approaches as metaphor. *The Modern Language Journal*, *66*(3), 235-242.

Kernis, M. H., Cornell, D. P., Sun, C. R., Berry, A. & Harlow, T. (1993). There's more to self-esteem than whether it is high or low: The importance of stability of self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology, 65*(2), 1190-1204. https://doi.org/10.1080/12312321212

Kliebard, H. M. (1972). Metaphorical roots of curriculum design. *Teachers College Record, 74*(3), 403-404.

Lakoff, G. & Johnson, M. (2003). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.

Lightbown, P. & Spada, N. (2013). *How languages are learned* (4th ed.). Hong Kong: Oxford University Press.

Low, G. (2015). A practical validation model for researching elicited metaphor. In W. Wan & G. Low (Eds.), *Elicited metaphor analysis in educational discourse* (pp. 15-38). Philadelphia, PA: John Benjamins Publishing Company.

Martinez, M. A., Sauleda, N. & Güenter, L. H. (2001). Metaphors as blueprints of thinking about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, *17*(8), 965-977.

Merriam, S. B. & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: John Wiley.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Trans. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.

Pehlivan, H., Şen-Akçay, Z. & Neyişci, N. (2020). Hazırlık sınıfı öğrencilerinin "İngilizce" ve "İngilizce öğrenmeye" yönelik metaforik algıları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi-Journal of Qualitative Research in Education, 8*(2), 665-685.

Pierson, C. (2008). Reflections on educational metaphors for teaching English as a second language to adult learners. *PAACE Journal of Lifelong Learning, 17*, 51-61.

Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 55,* 459-496.

Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip olduğu zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7*(2), 281-326.

Shaw, D. & Andrei, E. (2020). Pre-service teachers' metaphors of learning and teaching English as a second language. *Multicultural Learning and Teaching, 15*(1), 20180007.

Şimşek, M. R. (2014). Examining preservice teachers' conceptions of language and the development of their teaching beliefs over the practicum. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 152*, 937-942.

Singh, K. (2010). Metaphor as a tool in educational leadership classrooms. *Management in Education, 24*(3), 127-131.

Villamil, O. S. & de Guerrero, M. C. M. (2005). Constructing theoretical notions of L2 writing through metaphor conceptualization. In N. Bartels (Ed.), *Applied linguistics and language teacher education* (pp. 79-90). New York, NY: Springer.

Wiersma, W. & Jurs, S. G. (2008). *Research methods in education: An introduction* (9th ed.) Boston, MA: Pearson Education Inc.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8th ed.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yob, I. M. (2003). Thinking constructively with metaphors. *Studies in Philosophy and Education, 22*(2), 127-138.

Zapata, G. C. (2015). The role of metaphors in novice and experienced L2 instructors' classroom practice. In W. Wan, & G. Low (Eds.), *Elicited metaphor analysis in educational discourse* (pp. 167-186). Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins.

Multicultural Education in Turkey: A Meta-Synthesis Study

Bildiri Kodu: 40

Derya Uysal

Alanya Alaaddin Keykubat University, Türkiye

derya.uysal@alanya.edu.tr

0000-0001-5393-5211

Abstract

Turkey as a neighbor country of Syria, has hosted all people that were forced to immigration during the Syrian war and conflict. Similarly, after the conflicts in Ukraine, Turkey has become one of the major refugee host countries for millions of asylum-seekers. It is inevitable that both Turkish people and refugees will be affected by the current asylum-seeking trends. The Turkish government needs to construct common goals, beliefs and perceptions among people while recognizing diversity. One of the tools to achieve this aim is providing refugee children with equal education opportunities and both teachers and administrators and decision takers need to adopt new policies and approaches in this process. Thus, multicultural education stands forward as one of the solutions to the current problems faced by the Turkish schooling system. Aim of this study is to analyze existing studies on multicultural education in Turkey and to reveal the tendency in the related body of literature. Meta-synthesis method was used in the study. 37 studies on multicultural education in Turkey were synthesized. Findings of this meta-synthesis study are significant in terms of drawing a frame as to multicultural education in Turkey and presenting new research areas for researchers. Besides, findings are significant in terms of detecting problems and possible solutions, so findings could be utilized for restructuring Turkish education system in accordance with changing socio-demographic structure in Turkey.

Keywords: Multiculturalism, Education, Case of Turkey, Meta-synthesis

Öz

Türkiye, Suriye'ye komşu bir ülke olarak, Suriye savaşı ve çatışması sırasında göçe zorlanan tüm insanlara ev sahipliği yapmıştır. Benzer şekilde, Ukrayna'daki çatışmalardan sonra

Türkiye, milyonlarca sığınmacı için mültecilere ev sahipliği yapan başlıca ülkelerden biri haline gelmiştir. Güncel sığınmacı eğilimlerinden hem Türk halkının hem de mültecilerin etkilenmesi kaçınılmazdır. Türk hükümeti, bu süreçte çeşitliliği kabul ederken insanlar arasında ortak hedefler, inançlar ve algılar inşa etmelidir. Bu amaca ulaşmanın araçlarından biri de mülteci çocuklara eşit eğitim fırsatları sunmaktır ve bu süreçte hem öğretmenlerin hem de yöneticilerin ve karar vericilerin yeni politika ve yaklaşımlar benimsemesi gerekmektedir. Bu nedenle, çok kültürlü eğitim, Türk eğitim sisteminin karşı karşıya olduğu mevcut sorunlara bir çözüm önerisi olarak öne çıkmaktadır. Bu çalışmanın amacı, Türkiye'de çokkültürlü eğitim ile ilgili mevcut çalışmaları incelemek ve ilgili alanyazındaki eğilimi ortaya koymaktır. Çalışmada meta-sentez yöntemi kullanılmıştır. Türkiye'de çokkültürlü eğitim ile ilgili 37 araştırma sentezlenmiştir. Bu meta-sentez çalışmasının bulguları, Türkiye'deki çokkültürlü eğitime ilişkin bir çerçeve çizmek ve araştırmacılara yeni araştırma alanları sunmak açısından önemlidir. Bulgular, sorunların tespiti ve olası çözümler açısından önemli olmakla birlikte, Türkiye'de değişen sosyo-demografik yapıya göre Türk eğitim sisteminin yeniden yapılandırılmasında kullanılabilir.

Anahtar Kelimeler: Çok kültürlülük, Eğitim, Türkiye, Meta-sentez

Introduction

As societies all over the world have experienced a transition from agriculture to industry and the information age, immigrations and unions have increased the value of multiculturalism against localization. This transition led to the necessity to adapt education to the current structure of societies that are multicultural and diverse (Cırık, 2008). Considering the multicultural diversity in modern societies, multicultural education desires to present equal education opportunities to all students without considering their ethnicity, nationality, language, or religion (Alpaydın, 2017).

Turkey as a neighbor country of Syria, has hosted all people that were forced to immigration during the Syrian war and conflict. Therefore, Turkey has become more multicultural than ever. Thanks to the policies of the Turkish government, Syrian refugees have been provided with temporary protection status (Amnesty International, 2014) as well as some social rights such as identity cards and social support (Saleh, Aydın, & Koçak, 2018). Since 2019, 3.5 million Syrians have been living in various cities of Turkey and 1.6 million of them are children (UNICEF, 2018). Similarly, after the conflicts in Ukraine, Turkey has become one of the major refugee host countries for millions of asylum-seekers (Adar, 2022).

It is inevitable that both Turkish people and refugees will be affected by the current asylum-seeking trends. The Turkish government needs to construct common goals, beliefs and perceptions among people while recognizing diversity. In particular, for a society with a single nation and common culture, recognition of culturally diverse groups has been a real challenge (Çayır, 2015).

One of the tools to achieve this aim is providing refugee children with equal education opportunities and both teachers and administrators and decision takers need to adopt new policies and approaches in this process. Thus, multicultural education stands forward as one of the solutions to the current problems faced by the Turkish schooling system. Since the 1970s, multicultural education has been used as a strategy to legitimize and recognize diversity in some of the Western states (Banks & Banks, 2010).

On the other hand, it is necessary to question whether education staff and politicians are ready for multicultural education. In order to answer this question, there is a need for understanding current situation of multicultural education in Turkey. As a result, the aim of this study is to analyze existing studies on multicultural education in Turkey and to reveal the tendency in the related body of literature. Defining challenges and deficits on multicultural education and suggesting solutions to the problems are the main reasons behind this research. Keeping the aim in mind, following research questions were asked:

1. What are the aims of the existing studies?
2. What are the participants of the existing studies?
3. What are the locations of the existing studies?
4. What are the designs of the existing studies?
5. What are the overall results of the existing studies?

Method

Meta-synthesis method was used in the study. Meta-synthesis studies are conducted in order to examine and explain a particular phenomenon through the synthesis of existing studies carried out on a particular subject. A number of different but interrelated studies are synthesized in order to create a theoretical model. Primary aim of meta-synthesis studies is to provide researchers with a theoretical framework and synthesize the findings obtained from a number of individual studies. Thus, the number of studies included into meta-synthesis studies is limited

via some criteria defined by the researcher (Çalık & Sözübilir, 2014, Walsh & Downe, 2005). After the selection of the studies to be included into the meta-synthesis, they are analyzed into themes and sub-themes. Last, they are interpreted and reported. Analysis of the existing studies yields a detailed overview of research aims, method and results on the topic defined (Walsh & Downe, 2005).

Seven steps followed in meta-synthesis studies are as follows (Polat & Osman, 2015). These steps are;

- Formulating research problem and research questions,
- Conducting a comprehensive search of the literature
- Conducting careful appraisal of research studies for possible inclusion.
- Selecting and conducting meta-synthesis techniques to analyze research studies included into the study.
- Presenting synthesis of findings across studies
- Recommendations for future researches on the subject.

Comprehensive Search of the Literature

After the formulation of the research question, a related body of literature was reviewed in order to define a list of candidate researches. During the review, some keywords such as "multicultural education in Turkey, inclusive education, intercultural education, responsive education" were googled in google scholar. Then, considering the criteria defined by the researcher, 18 research was excluded from the preliminary list. Finally, 37 studies on multicultural education in Turkey were synthesized. The criteria defined were as follows:

- Studies conducted between 2012-2022 (last 10 years)
- Studies conducted in Turkey
- Studies either in English or Turkish language
- Journal articles indexed in Web of Science Databases, EBSCO, ERIC or full-text papers presented in international conferences.

Findings

Firstly, the aim of the studies was analyzed and presented in Table 1.

Table 1

Aim of the Existing Studies

Investigating teachers'/teacher candidates'/administrators'	**Total: 19**
perceptions of multicultural/responsive education	S5, S8, S12, S13, S20, S28, S33
views about multicultural/responsive education	S7, S9, S17, S23, S31
attitude towards multicultural/responsive education	S4, S15, S25, S29, S35, S36
experiences about multicultural/responsive education	S18
Investigating the relationship between multicultural skills and some other variables.	**Total: 3** S1 (cultural effect of globalization) S14 (educational philosophy) S19 (emotional efficacy)
Curriculum studies	**Total: 5**
Examining objectives that address to multicultural education	S2 (grades 1-8), S32 (grades 1-5)
Designing a multicultural curriculum	S3
Examining multiculturalism in textbooks	S16
Policies towards the education of Syrian school-aged refugee children	S22
Problems/challenges/barriers in multicultural/inclusive education	**Total: 6** S6*, S11*, S21, S26*, S30, S34* *studies on Syrian children
Scale development studies	**Total: 2** S10, S36
Effect of various interventions on multicultural skills of teacher candidates	**Total:3** S24, S27, S37

As seen in the table, a high number of existing studies aimed to describe attitudes, views, experiences or perceptions of teachers/teacher candidates/administrators towards multicultural education (19 out of 37). Regarding curriculum studies on multicultural education, while two existing studies aimed to examine objectives of existing curricula (S2 and S32) in terms of multiculturalism, one of them examined textbooks. Besides, there are single studies that aim to discuss educational policies on multiculturalism and objectives, content, learning experiences and assessment processes of a multicultural-oriented curriculum. Although they are few in number, some existing studies aimed to develop scales to measure multicultural perspective (S10, S36) or measure the effect of multicultural-oriented interventions on the attitude of teacher candidates toward multicultural education (S24, S27, S37).

Also, studies that aim to reveal challenges/problems as to inclusive education exist in the literature (S6, S11, S21, S26, S30, S34); however, four out of six studies were conducted with parents, teachers or administrators of Syrian refugees (S6, S11, S26, S34). Last, some existing studies aimed to explore the relationship between the concepts of multicultural skills and a variety of variables that are cultural effects of globalization (S1), educational philosophy (S14), and emotional efficacy (S19). Overall, it could be claimed that most of the existing studies

aimed to describe the current situation of multicultural education and there is a need for studies that suggest how to improve applications to adapt to the new education movement.

Second, participants of the existing studies were analyzed and presented in Table 2.

Table 2

Participants of the Studies

Participants	**Study**	**Total**
Teachers	S4, S5, S6, S7, S8, S9, S10, S11, S14, S17, S18, S20, S21, S26, S30, S33, S34, S35	18
Pre-service teachers	S1, S12, S15, S17, S23, S25, S27, S28, S29, S31, S36, S37	12
Administrators	S6, S8, S11, S34	4
Teacher trainers and academicians	S5, S13	2
Parents of native students	S6	1
Parents of non-natives	S6, S26	2
Non-native students		0
Native students	S24	1
Decision takers		0

As demonstrated in Table 2, 18 out of 37 studies were conducted with teachers and 12 of them were carried out with teacher candidates and the studies conducted with administrators are few. In order to present a detailed overview of multicultural education in Turkey, the studies reflecting conditions of various stakeholders should be conducted. In one of the existing studies (S26), various stakeholders, parents of refugee and Turkish children as well as school administrators and teachers were invited to the study. Despite the attempts to invite refugee children to the study, the researchers reported that they could not reach these children. Also, 2 out of 37 studies included parents of refugee children in the research (S6, S26).

Last, none of the researches included in this meta-synthesis study described conditions of Turkish students that studied in the same education settings with refugee children, or politicians that decided educational policies on refugees. Similarly, refugee children were not included into any of the existing studies. However, as mentioned earlier, conditions of all stakeholders in a multicultural education environment is significant in terms of obtaining a correct picture of multicultural education in Turkey, so there is a need for further studies reflecting conditions of different stakeholders.

Third, the findings about the location of the studies were presented in Table 3.

Table 3

Location of the Studies

Location	**Study**	**Total**
Aegean	Bursa: S1 Izmir: S7 Muğla: S10 Uşak: S36	4
Black Sea	Trabzon: S7 Tokat: S21	2
Marmara	İstanbul: S7, S8, S12, S15, S19, S20, S31, S33, S34 Kocaeli: 29	9
Mediterranean	Antalya: S7, S35	2
South East Anatolia	Şanlıurfa: S4 Diyarbakır: S7, S9, S14, S28	5
Eastern Anatolia	Van: S7, S30 Elazığ: S24	3
Central Anatolia	Ankara: S6, S11, S18 Konya: S7 Kayseri: S27	5
ND (not defined)	S5, S13, S17, S23, S25, S26, S37	

As seen in Table 3, all regions were represented in the existing studies. However, although the cities in the Mediterranean Region host a high number of foreign people, there are only two studies conducted in this region. Similarly, although Hatay, Kilis, Adana, Mersin and Gaziantep are major cities near Syria, none of the research included into this meta-synthesis study was done in these cities. However, as location of some research was not reported or nicknames were used instead of real names (S5, S13, S17, S23, S25, S26, S37), the studies conducted in these major cities could not be taken into consideration. Last, in one of 37 studies, research participants were selected from seven regions of Turkey (S7).

Besides, the design of the studies included into the meta-synthesis was presented in Table 4.

Table 4

Design of the Studies

Method	**Design**	**Study**	**Total**
Qualitative (total: 20)	Phenomenology	S3, S21	2
	Case study	S5, S6, S8, S11, S17, S28, S34	7
	Comparative descriptive study	S29, S35	2
	ND	S2, S13, S16, S18, S22, S26, S30, S32, S33	9
Quantitative (total: 15)	Relational survey model	S1, S14, S19	3
	Single survey model with cross-sectional data	S4	1
	Descriptive survey model	S7, S9, S15, S20, S25, S31	6
	Scale development	S10, S36	2
	Experimental design	S24, S27, S37	3
Mix-method (total: 2)		S12, S23	2

As illustrated in Table 4, while most of the existing studies adopted either quantitative or qualitative research designs, the ones that adopted mix-method research design are few in number. Also, the scales used in these studies in order to measure attitude or perspective towards multicultural education or concepts related to multicultural education are as follows:

1. The scale of Attitude Towards Multicultural Education: developed by Ponterotto, Baluch, Greig, and Rivera (1998), was adapted into Turkish by Yazıcı, Basol, and Toprak (2009)
2. Teachers' Multicultural Attitude Scale: developed by Ponterotto et al. (1998) to measure teachers' attitudes towards multicultural education, and adapted into Turkish by Toprak (2008)
3. The Scale of Perceptions Regarding the Cultural Effect of Globalization: developed by Seyfi (2006)
4. Culturally Relevant Education View Scale (CREVS): developed by Kotluk and Kocakaya (2018)
5. Scale for Views on Multicultural Education (Çokkültürlü Eğitim Hakkındaki Görüşler Ölçeği): developed by Kaya and Söylemez (2014)
6. Scale of Ethnocultural Empathy (SEE): developed by Wang et al. (2003) and adapted into Turkish by Aydın and Kaya (2019)
7. Sensitivity Scale: developed by Chen and Starosta (2000) and adapted by Ustun (2010) into Turkish
8. Attitudes to Multicultural Education Scale (AMES) for prospective teachers: developed by Yavuz and Anıl (2010)
9. The Critical Multicultural Education Competencies Scale (CMECS): developed by Acar-Ciftci (2016)
10. Culturally Responsive Teaching Readiness Scale: developed by Karataş and Oral (2017)
11. Scale of Attitude Towards Multiculturalism: developed by Munroe and Pearson (2006)
12. A Scale for the Measurement of Multicultural Education of Undergraduate Students (SMMEUSCE) developed by Alanay and Aydın (2016)

Last, results of the studies were analyzed, and five main themes emerged. These themes are presented in Table 5.

Table 5

Results of the Studies

Theme	**Studies**
Teachers/teacher candidates have positive attitude towards multicultural education	S4, S5, S7, S9, S13, S25, S28, S31, S33, S35, S36
Turkish government provides refugee children with opportunities of free education	S8, S22, S34
Some variables affect teachers/teacher candidates' attitude towards multicultural education	
Friends from different nations (globalization)	S1
Postmodern (progressivism and reconstructionism) education philosophies	S14
Emotional intelligence	S19
Culturally diverse classrooms in faculties of education	S23
Candidate teachers discussing about multiculturalism	S23, S37
Interventions based on multiculturalism	
Interdisciplinary curriculum developed based on multicultural education	S24
Multicultural fieldwork	S27
Intercultural education	S29
Telecollaboration with an international class	S37
Common themes that emerge in association with multicultural education: human rights and citizenship, bias-free, appreciation of different views, reflective thinking, equality, democracy, justice, tolerance, respect, peace, to accept all identities with their cultural properties without fear of the country's separation.	S3, S5, S13, S28
Challenges against inclusive education of refugee children	
Language diversity	S6, S8, S21, S30
Alienation of refugee children (as a result of their isolation from society in both educational settings and real life)	S6, S8, S22, S26
Social problems (poverty, unfamiliarity with social codes, criminal issues)	S6, S8, S18, S21, S22
Lack of well-planned educational policies on refugee children	S6, S11, S15, S18, S21, S34
Monolingual Education Centers with monoculture	S22
Lack of teachers equipped with necessary skills to deal with culturally diverse students	S4, S7, S11, S12, S13, S17, S18, S20, S21, S22, S28, S34, S36
Existing curriculums support multicultural education to a limited extent and there is a need for adapting curricula/schooling system to changing situations in education	S2, S4, S13, S16, S20, S21, S22, S32, S33

As demonstrated in Table 5, the first main theme is that teachers or teacher candidates have a positive attitude towards multicultural education according to eleven studies (S4, S5, S7, S9, S13, S25, S28, S31, S33, S35, S36). Despite the positive attitude of teachers toward multicultural education, they don't have the necessary skills to deal with multicultural, or inclusive education (S4, S7, S11, S12, S13, S17, S18, S20, S21, S22, S28, S34, S36). Also, lack of well-planned policies (S6, S11, S15, S18, S21, S34) and curricula or schooling system (S2, S4, S13, S16, S20, S21, S22, S32, S33) erect barriers against inclusive education. Other challenges against inclusive education are language diversity, alienation of refugee children, mono-lingual education centers with monoculture.

Another theme that emerged as a result of analyzing results of the studies is that some variables affect teachers/teacher candidates' attitude towards multicultural education (S1, S14, S19, S23, S23, S37, S24, S27, S29, S37). These variables are friends from different nations (globalization), postmodern (progressivism and reconstructionism) education philosophies, emotional intelligence, culturally diverse classrooms in faculties of education, candidate teachers discussing multiculturalism, and interventions based on multiculturalism. However, it was reported in three studies (S8, S22, S34) that the Turkish government provides refugee children with opportunities of free education through temporary education centers or by allowing them to enroll at schools.

Last, some common themes emerged as a result of analyzing findings of the researchers in this meta-synthesis study. These themes are human rights and citizenship, bias-free, appreciation of different views, reflective thinking, equality, democracy, justice, tolerance, respect, peace, to accept all identities with their cultural properties without fear of the country's separation (S3, S5, S13, S28). These themes might give a clue for curriculum designers that aim to design a multicultural-oriented curriculum.

Discussion, Conclusion and Recommendations

Findings of this meta-synthesis study are significant in terms of drawing a frame for multicultural education in Turkey and presenting new research areas for researchers. Besides, findings are significant in terms of detecting problems and possible solutions, so findings could be utilized for restructuring Turkish education system in accordance with changing socio-demographic structure in Turkey. In line with the meta-synthesis that included 37 studies, recommendations are as follows:

- As most of the existing studies aim to describe the current situation of multicultural education in Turkey, there is a need for studies that suggest how to improve the education system or curricula, or applications to adapt to multicultural education environments.
- Researches describing perceptions, problems, or challenges of administrators, native students in the same education setting with refugee children, and parents of both native and refugee children are few, so further studies should include all stakeholders. Although teachers lie at the heart of education and their perspective plays a pivotal role

in multicultural education, the perspectives of all stakeholders should be involved in both research processes and educational reforms.

- There is a need for studies that involve politicians' and decision makers' perspective for improving educational policies and applications on multicultural education.
- Although all regions were represented in the existing studies, there are few studies in the cities in the Mediterranean Region that host a high number of foreign people. Similarly, although Hatay, Kilis, Adana, Mersin, and Gaziantep are major cities near Syria, none of the research included into this meta-synthesis study was done in these cities, so there is a need for studies in the major cities near Syria. Similarly, regarding the Ukrainian asylum-seekers, the cities near Bulgaria are important for further research.
- Curriculum studies on multicultural education should aim to develop curricula for in-service training of teachers from different subject areas because although teachers have a positive attitude towards multicultural education, they don't have necessary skills to deal with multicultural education environments.
- Also, it seems that current curricula don't support multicultural education. Therefore, further studies should be conducted in order to analyze available curricula, design multicultural-oriented curricula for different courses and subjects in different grades and levels. Curriculum designers might use the common themes on multicultural education while designing the curricula. These themes are as follows: human rights and citizenship, bias-free, appreciation of different views, reflective thinking, equality, democracy, justice, tolerance, respect, peace, accepting all identities with their cultural properties without fear of the country's separation (S3, S5, S13, S28). These themes might give a clue for curriculum designers that aim to design a multicultural-oriented curriculum.
- Studies investigating variables concerning multicultural education and the effects of interventions on multicultural skills give a clue about how to improve the multicultural skills of teachers or teacher candidates. They could be integrated into curriculums of faculties of education or in-service training processes of teachers.

References

Acar-Ciftci, Y. (2016). Critical multicultural education competencies scale: A scale development study. *Journal of Education and Learning*, *5*(3), 1-16.

Adar, S. (2022). *Perceptions in Turkey about the war in Ukraine: Implications for the future of EU-Turkey relations* (No. 25/2022). SWP Comment.

Alanay, H. & Aydın, H. (2016). Multicultural education: The challenges and attitudes of undergraduate students in Turkey. *Science and Education, 41*(184), 169-191.

Alpaydın, Y. (2017). An analysis of educational policies for school-aged Syrian refugees in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, *5*(9), 36-44.

Amnesty International. (2014). *Struggling to Survive: Refugees from Syria in Turkey*. Retrieved from https://www.amnestyusa.org/files/eur_440172014.pdf

Aydın, H. & Kaya, Y. (2019). Education for Syrian refugees: the new global issue facing teachers and principals in Turkey. *Educational Studies*, *55*(1), 46-71.

Banks, J. A. & Banks, C. A. M. (2010). *Multicultural education: issues and politics*. New York: John Wiley & Sons.

Chen, G-M. & Starosta, W. J. (2000). The development and validation of the intercultural sensitivity scale. *Annual Meeting of the National Communication Association*. Seattle, WA: USA.

Cırık, İ. (2008). Çokkültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe University Journal of Education, 34*(1), 27-40.

Çalık, M. & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim, 39*(174), 1-14.

Çayır, K. (2015). Citizenship, nationality and minorities in Turkey's textbooks: from politics of non-recognition to 'difference multiculturalism'. *Comparative Education*, *51*(4), 519-536.

Karataş, K. & Oral, B. (2017). Cultural responsive teaching readiness scale validity and reliability study. *Journal of Educational Sciences Research, 7*(2), 245-256.

Karatas, S. (2015). Teachers' views on multicultural education: Sample of Antalya. *The Anthropologist, 19*(2), 373-380.

Kaya, Y. & Söylemez, M. (2014). Öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi: Diyarbakır örneği. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *1*(11), 128-148.

Kotluk, N. & Kocakaya, S. (2018). Culturally relevant/responsive education: What do teachers think in Turkey? *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, *5*(2), 98-117.

Munroe, A. & Pearson, C. (2006). The Munroe multicultural attitude scale questionnaire: A new instrument for multicultural studies. *Educational and Psychological Measurement*, *66*(5), 819-834.

Polat, S. & Osman, A. Y. (2015). Meta-sentez: Kavramsal bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 4*(2), 52-64.

Ponterotto, J. G., Baluch, S., Greig, T. & Rivera, L. (1998). Development and initial score validation of the teacher multicultural attitude survey. *Educational and Psychological Measurement, 58*(6), 1002-1016.

Saleh, A., Aydın, S. & Koçak, O. (2018). A comparative study of Syrian refugees in Turkey, Lebanon, and Jordan: Healthcare access and delivery. *OPUS – International Journal of Society Researches, 8*(14), 448-464.

Seyfi, T. (2006). *Effects of globalization-culture relationship on educational organizations (A case study in Kayseri).* (Master's Thesis). Retrieved from https://tez.yok.gov.tr

Toprak, G. (2008). *Öğretmenlerin Çok Kültürlü Tutum Ölçeğinin (Teacher Multicultural Attitude Survey) güvenirlik ve geçerlik çalışması*. (Yüksek Lisans Tezi). Retrieved from https://tez.yok.gov.tr

UNICEF. (2018). UNICEF Turkey 2018 Humanitarian Situation Report, 24. Retrieved from https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/UNICEF%20Turkey%20Humanitarian%20Situation%20Report%20No.%2024%20-%20August%202018.pdf

Ustun, E. (2010). *Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeylerini etkileyen etmenler.* (Master's Thesis). Retrieved from https://tez.yok.gov.tr

Walsh, D. & Downe, S. (2005). Meta-synthesis method for qualitative research: a literature review. *Journal of Advanced Nursing, 50*(2), 204-211

Wang, Y.-W., Davidson, M. M., Yakushko, O. F., Savoy, H. B., Tan, J. A. & Bleier, J. K. (2003). The scale of ethnocultural empathy: development, validation, and reliability. *Journal of Counseling Psychology, 50*, 221–234.

Yavuz, G. & Anıl, D. (2010, November). *Attitude scale towards multicultural education for pre-service teachers: reliability and validity study.* Paper presented at the International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Akdeniz University. Retrieved from http://www.iconte.org/FileUpload/ks59689/File/227.pdf

Yazıcı, S., Basol, G. & Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumları: Bir güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *37*(37), 229-242.

Studies Included into the Meta-Synthesis

S1: Kahraman, P. B. & Sezer, G. O. (2017). Relationship between attitudes of multicultural education and perceptions regarding cultural effect of globalization. *Eurasian Journal of Educational Research*, *16*(67), 33-249.

S2: Cirik, I. (2014). Investigation of the relations between objectives of Turkish primary school curriculums and multiculturalism. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *116*, 74-76.

S3: Demir, N. & Yurdakul, B. (2015). The examination of the required multicultural education characteristics in curriculum design. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *174*, 3651-3655.

S4: Karacabey, M. F., Ozdere, M. & Bozkus, K. (2019). The attitudes of teachers towards multicultural education. *European Journal of Educational Research, 8*(1), 383-393.

S5: Aydin, H. & Tonbuloğlu, B. (2014). Graduate students perceptions‟ on multicultural education: a qualitative case study. *Eurasian Journal of Educational Research*, *57,* 29-50.

S6: Kayısılı, A., Soylu, A. & Sever, M. (2019). Exploring major roadblocks on inclusive education of Syrian refugees in school settings. *Turkish Journal of Education, 8*(2), 109-128.

S7: Kotluk, N. & Kocakaya, S. (2018). Culturally relevant/responsive education: What do teachers think in Turkey? *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, *5*(2), 98-117.

S8: Aydin, H. & Kaya, Y. (2019). Education for Syrian refugees: The new global issue facing teachers and principals in Turkey. *Educational Studies, 55*(1), 46-71.

S9: Kaya, Y. & Söylemez, M. (2014). Öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi: Diyarbakir örneği. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *1*(11), 128-148.

S10: Özdikmenli-Demir, G. & Demir, S. (2014). Testing the psychometric properties of the Scale of Ethnocultural Empathy in Turkey. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, *47*(1), 27-42.

S11: Arar, K., Örücü, D. & Ak-Küçükçayır, G. (2019). Culturally relevant school leadership for Syrian refugee students in challenging circumstances. *Educational Management Administration & Leadership*, *47*(6), 960-979.

S12: Yurtseven, N. & Altun, S. (2015). Intercultural sensitivity in today's global classes: Teacher candidates' perceptions. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, *2*(1), 49-54.

S13: Damgaci, F. K. & Aydin, H. (2014). An analysis of academicians' perceptions of multicultural education: A Turkish experience. *The Anthropologist*, *18*(3), 817-833.

S14: Gezer, M. (2018) An analysis of correlations between prospective teachers' philosophy of education and their attitudes towards multicultural education. *Cogent Education, 5*(1), 1-17.

S15: Aydin, H., Gundogdu, M. & Akgul, A. (2019). Integration of Syrian refugees in Turkey: Understanding the educators' perception. *Journal of International Migration and Integration, 20*(4), 1029-1040.

S16: Çayır, K. (2015). Citizenship, nationality and minorities in Turkey's textbooks: from politics of non-recognition to 'difference multiculturalism'. *Comparative Education, 51*(4), 519-536.

S17: Erbas, Y. H. (2019). Dimensions of multicultural education: Pedagogical practices knowledge of graduate students towards multicultural education in Turkey. *ERIC-Online Submission*.

S18: Soylu, A., Kaysılı, A. & Sever, M. (2020). Refugee children and adaptation to school: An analysis through cultural responsivities of the teachers. *Education & Science, 45*(201), 64-71.

S19: Arslan, S. & Yigit, M. F. (2016). Investigation of the impact of emotional intelligence efficacy on teachers' multicultural attitudes. *Journal of Education and Practice*, *7*(11), 147-157.

S20: Acar-Ciftci, Y. (2016). Critical multicultural education competencies scale: A scale development study. *Journal of Education and Learning*, *5*(3), 1-16.

S21: Eres, F. (2016). Problems of the immigrant students' teachers: Are they ready to teach? *International Education Studies*, *9*(7), 64-71.

S22: Alpaydın, Y. (2017). An analysis of educational policies for school-aged Syrian refugees in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, *5*(9), 36-44.

S23: Özüdoğru, F. (2018). The readiness of prospective teachers for culturally responsive teaching. *Acta Didactica Napocensia*, *11*(3), 1-12. https://doi.org/10.24193/adn.11.3-4.1.

S24: Aslan, S. & Aybek, B. (2020). Testing the effectiveness of interdisciplinary curriculum-based multicultural education on tolerance and critical thinking skill. *International Journal of Educational Methodology*, *6*(1), 43-55.

S25: Özen, F. (2015). Evaluation of the attitudes of teacher candidates towards democracy and multicultural education. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*, *1*(2), 182-220.

S26: Çelik, Ç. & İçduygu, A. (2019). Schools and refugee children: The case of Syrians in Turkey. *International Migration*, *57*(2), 253-267.

S27: Brendel, N., Aksit, F., Aksit, S. & Schrüfer, G. (2016). Multicultural group work on field excursions to promote student teachers' intercultural competence. *Journal of Geography in Higher Education*, *40*(2), 284-301.

S28: Yılmaz, F. (2016). Multiculturalism and multicultural education: A case study of teacher candidates' perceptions. *Cogent Education*, *3*(1), 1-14.

S29: Polat, S. & Barka, T. O. (2012). Multiculturalism and intercultural education: A comparative study with a sample of Swiss and Turkish candidate teachers. *World Applied Sciences Journal*, *18*(9), 1180-1189.

S30: Peker, B. D. & Sirkeci, I. (2015). Challenges for refugee children at school in Eastern Turkey. *Economics and Sociology*, *8*(4), 122-133.

S31: Alanay, H. & Aydın, H. (2016). Multicultural education: The challenges and attitudes of undergraduate students in Turkey. *Science and Education*, *41*(184), 169-191.

S32: Seban, D. & Uyanık, H. (2016). Türkiye'de çokkültürlü eğitim: 1-5. sınıf programlarında yer alan kazanımların analizi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 6*(1), 01-18, http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2016.001

S33: Tonbuloğlu, B., Aslan, D. & Aydin, H. (2016). Teachers' awareness of multicultural education and diversity in school settings. *Eurasian Journal of Educational Research*, *64*, 1-28.

S34: Aydın, H. & Kaya, Y. (2019) Education for Syrian refugees: the new global issue facing teachers and principals in Turkey. *Educational Studies*, *55*(1), 46-71.

S35: Karatas, S. (2015). Teachers' views on multicultural education: Sample of Antalya. *The Anthropologist*, *19*(2), 373-380.

S36: Akar, C. & Ulu, M. (2016). Attitudes and opinions of classroom teacher candidates regarding multiculturalism. *Education*, *137*(2), 220-232.

S37: Üzüm, B., Akayoglu, S. & Yazan, B. (2020). Using telecollaboration to promote intercultural competence in teacher training classrooms in Turkey and the SA. *ReCALL*, *32*(2), 162-177.

Öğretmen Eğitimi Lisans Programlarında Yetişkin Eğitimi Konusunda Öğreticilerin Görüşleri

Bildiri Kodu: 96

Damla Eldeleklioğlu Onuk
Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye
damlaeonuk@gmail.com
ORCID: 0000-0002-8207-7719

Çiğdem Suzan Çardak
Anadolu Üniversitesi, Türkiye
csbelikusakli@anadolu.edu.tr
ORCID: 0000-0002-1643-1599

Öz

Yetişkin eğitimi en genel tanımıyla; yetişkinlerin öğrenme süreci olarak açıklanmakla birlikte yetişkinlerin yeni bilgiler, anlayışlar, beceriler, tutumlar, ilgi alanları veya değerler edindikleri etkinliklerdir (Knowles, 1980). Öğretmen adayları mezuniyet sonrası Halk Eğitim Merkezleri, üniversiteler, özel kurslar, yetişkin eğitimi düzenleyen çeşitli kurslarda (belediye, iş yerleri vb.) öğretmenlik/eğitmenlik yapmaktadırlar. Öğretmen eğitimi lisans programlarında yetişkin eğitimi konusuna yer verilmesi durumunun belirlenmesi önemli bir gerekliliktir. Bu nedenle, iki eğitim fakültesinde görev yapan öğreticilerin öğretmen eğitimi lisans programlarında yetişkin eğitimi konusuna ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla görüşleri alınmıştır. Çalışmanın katılımcıları, Anadolu Üniversitesi ve Bursa Uludağ Üniversitesi eğitim fakültelerinde görev yapan ve çalışmaya gönüllü olarak katılan öğretim elemanlarıdır. Elektronik anket ile toplanan verilerden, nicel verinin analizinde yüzde ve frekans rapor edilmiş, evet/hayır sorularında ilave açıklamalar doğrudan alıntılarla desteklenerek sunulmuş, açık uçlu sorudan toplanan nitel verinin analizinde ise tematik analiz yapılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, öğreticilerin görüşleri, iki fakültede de yetişkin eğitimi konusunda öğretmen adaylarına yönelik düzenlenen etkinliklerin ve öğreticilerin konu ile ilgili bilgilerinin ve çalışmalarının sınırlı olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Andragoji, Gereksinim belirleme, Mesleki gelişim, Öğretmen eğitimi

Abstract

Adult education, in its most general definition, is defined as the learning process of adults, and it is a series of organizational activities in which adults acquire new knowledge, understandings, skills, attitudes, interests, or values (Knowles, 1980). Prospective teachers work as teachers/trainers in Public Education Centres, universities, private courses, and various courses that organize adult education (municipalities, workplaces, etc.) after graduation. It is an important necessity to determine the inclusion of adult education in teacher education undergraduate programs. Therefore, the opinions of the instructors working in two education faculties were taken to determine their views on the subject of adult education in teacher education undergraduate programs. The participants of the study were lecturers working at Anadolu University and Bursa Uludağ University faculties of education and participated in the study voluntarily. Percentage and frequency were reported in the analysis of quantitative data from the data collected by the electronic questionnaire, additional explanations were presented with direct quotations in yes/no questions, and thematic analysis was performed in the analysis of the qualitative data collected via the open-ended question. According to the results of the study, the opinions of the instructors showed that the activities organized for pre-service teachers on adult education in both faculties and the knowledge and studies of the instructors on the subject were limited.

Keywords: Andragogy, Needs analysis, Professional development, Teacher education

Giriş

Çağımızda bilgi ve teknolojinin hızlı gelişmesiyle insanlar yeni bilgi ve kavramlara uyum sağlamaya çalışmaktadır. Örgün eğitim hayatı sona eren bireyler de bu gelişmelere yetişkin eğitimi ile ayak uydurmaya çalışmaktadırlar. Yetişkin eğitimi en genel tanımıyla; yetişkinlerin öğrenme süreci olarak açıklanmakla birlikte yetişkinlerin yeni bilgiler, anlayışlar, beceriler, tutumlar, ilgi alanları veya değerler edindikleri etkinliklerdir (Knowles, 1980, s. 25). Knowles, Holton ve Swanson'a (2014) göre yetişkinlerde öğrenme, bir kuram, model ya da ilkelerle açıklanamayacak kadar karmaşık bir olgudur (s. 9).

Birçok kurumda yetişkinlere çeşitli konularda eğitimler öğretmenler veya eğitmenler tarafından sunulmaktadır. Öğretmen adayları mezuniyet sonrası Halk Eğitim Merkezleri, üniversiteler, özel kurslar, yetişkin eğitimi düzenleyen çeşitli kurslarda (belediye, iş yerleri vb.) öğretmenlik/eğitmenlik yapmaktadırlar. Öğretmen adayları lisans eğitimleri süresince pedagoji ağırlıklı dersler almakta olmalarına karşın mezuniyetten sonra yetişkin eğitimi hizmeti sunabilmekteler. 2018-2019 eğitim öğretim yılından itibaren Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından öğretmen eğitimi lisans programlarında değişiklik yapılmış, dersler genel kültür, meslek bilgisi ve alan bilgisi olarak üç alana ayrılmış ve Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme dersi seçmeli meslek bilgisi dersi olarak programlarda yer almaya başlamıştır. Dersin programlarda seçmeli bir ders olarak yer alması, öğretmenler ve öğretmen adayları arasında yetişkin eğitimi konusunda bilgi ve becerilere sahip olma düzeyi açısından önemli farklılıklara sebep olabilir. Dersin seçmeli bir ders olarak yer almasının neden olabileceği farklılıklara ek olarak, dersin öneminin ve öğretmen adaylarının mesleklerini icra etmeye başladıklarında hangi alanlarda ihtiyaç duyacakları konusunda yeterli bilgilendirmenin yapılmaması öğretmen adayları tarafından bu dersin seçilme amacının yeterli anlaşılamamasına ve dersin ciddiye alınmamasına neden olabilir. Çağatay (2021) tarafından yapılan araştırmada, Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme seçmeli dersini seçen öğretmen adaylarının kendi öğrenme yolculuklarının farkında olmadıkları, ders seçiminde ders içeriğini araştırmadıkları, okudukları bölümün öğretim programı ile ilgili bilgi sahibi olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. İliç ve Haseski (2019) tarafından öğretmen adaylarının Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi dersine yönelik görüşlerin alındığı araştırmada da öğretmen adayları tarafından kavramlar ve ders ile ilgili bilgi sahibi olunmaması, dersin gereksiz görülmesi gibi sonuçlar elde edilmiştir. Bu durum, öğretmen adayları tarafından dersin ciddiye alınmaması, gerekli çabanın gösterilmemesi ve yeterli bir öğrenme süreci geçirilmemesine yol açabilir. Ayrıca, Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme dersinin seçmeli ders olarak yer alması, öğretmen adaylarının ilgi ve motivasyon düzeylerine göre dersi tercih edip etmeyeceklerini belirleyebilir, öğretmen adayları arasında yetişkin eğitimine karşı ilgi ve farkındalık az ise; dersin programlarda seçmeli olarak yer alması, öğrenciler tarafından göz ardı edilmesine ve gereken önemin verilmemesine sebep olabilir. Öğretmen eğitimi lisans programlarının yetişkin eğitimine ilişkin gerekli bilgi ve becerileri de kazandırması yönünde geliştirilmesi için konuya ilişkin gereksinim belirleme çalışmalarının yürütülmesi program geliştirme açısından önemli bir gerekliliktir. Kapsamlı bir gereksinim belirleme çalışmasının bir boyutu olarak nitelenebilecek bir çalışma; öğretmen eğitimi lisans programlarında yetişkin eğitimi konusuna yer verilme durumunun öğretmen eğitimcilerinin bakış açısıyla belirlemektir. Bu çalışmanın amacı; eğitim fakültelerinde görev

yapan öğreticilerin öğretmen eğitimi lisans programlarında yetişkin eğitimi konusuna yer verilme durumuna ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Çalışmada "öğretmen eğitimi lisans programlarında yetişkin eğitimi konusuna yer verilme durumuna ilişkin öğretmen eğitimcilerinin görüşleri nelerdir?" sorusuna yanıt aranmıştır. Bu çalışmanın bulgularının programlarda yetişkin eğitimi konusuna duyulan gereksinimlerin belirlenmesi sürecine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu temel nitel araştırmada (Merriam, 2009), eğitim fakültesi öğreticilerinin kendi fakültelerinde yetişkin eğitimi konusundaki çalışmalara ilişkin görüşleri belirlenmiştir.

Katılımcılar

Araştırmanın evrenini Türkiye'deki üniversitelerin eğitim fakültelerinde görevli öğretim elemanları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi, uygun örnekleme yoluyla Anadolu Üniversitesi ve Bursa Uludağ Üniversitesi eğitim fakülteleri olarak belirlenmiştir. Her iki üniversitenin eğitim fakültelerinde çalışan 272 öğretim üyesi çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Gönüllük esasına göre çalışmaya katılan 77 öğretim üyesidir. Bir öğretim üyesi sadece bir soruya yanıt verdiğinden, 76 öğretim üyesinden toplanan veri analiz edilmiştir.

Tablo 1

Öğretim Üyelerinin Görev Yaptığı Anabilim Dalları

Bölümler	**Anadolu Üniversitesi**	**Bursa Uludağ Üniversitesi**
Eğitim Bilimleri	16	7
Yabancı Diller Eğitimi	8	11
Özel Eğitim	6	2
Temel Eğitim	4	4
Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi	4	4
Güzel Sanatlar Eğitimi	2	2
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi	3	1
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	1	1
Toplam	44	32

Tablo 1'de verildiği üzere, Anadolu Üniversitesinde en fazla eğitim bilimleri (n=16), yabancı diller eğitimi (n=8) ve özel eğitim (n=6) bölümlerinden yanıt alınmıştır; Bursa Uludağ Üniversitesinde ise yabancı diller eğitimi (n=11) ve eğitim bilimleri (n=7) bölümlerinden katılım olmuştur. Öğretim üyelerinin mesleki hayatlarındaki görev süreleri; 20 yıl ve üstü görev

yapan öğretim üyeleri 38 kişidir. 11-20 yıl arası görev yapan 21 kişi, 6-10 yıl arası görev yapan 12 kişi, 0-5 yıl arası görev yapan ise 6 kişidir. Öğretim üyelerinin Milli Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı eğitim kurumlarında görev yapma durumlarına ilişkin bulgulara göre; daha önce MEB'e bağlı eğitim kurumlarında görev yapan öğretim üyesi sayısı 33'tür. 17 kişi daha önce MEB'e bağlı eğitim kurumlarında görev yapmamıştır. 26 kişi ise soruyu yanıtsız bırakmıştır. MEB'e bağlı eğitim kurumlarında görev yaptığını belirten öğretim üyelerinin 25'inin 0-5 yıl arası, 3'ünün 6-10 yıl arası, 2'sinin 11-15 yıl arası ve 3'ünün 16-20 yıl arası görev yaptığı belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Çalışmanın verisi araştırmacılar tarafından uzman görüşleri alınarak geliştirilen elektronik anket ile toplanmıştır. Elektronik anket kapalı ve açık uçlu toplam on adet sorudan oluşacak şekilde hazırlanmıştır. Bu soruların ilk beşi kişisel bilgilere yönelik sorulardır. Son beş soru ise yetişkin eğitimine yönelik sorulardır. Bu son beş sorunun dördü evet/hayır tipi ve buna göre ilave açıklama isteyen soru iken bir tanesi açık uçlu sorudur.

Veri Toplama Süreci

Elektronik anket, Survey Monkey platformu üzerinden oluşturulmuş ve 29 Nisan 2020 tarihinde Anadolu Üniversitesi ve Bursa Uludağ Üniversitesi eğitim fakültelerinde çalışan öğretim üyelerine e-posta ile gönderilmiştir. 12 Mayıs 2020 tarihine kadar yanıtlar platform üzerinden alınmıştır. Belirtilen tarihten sonra e-ankete erişim kapatılmış ve analiz süreci başlatılmıştır.

Veri Analizi

Elektronik anket ile toplanan kişisel verilere yönelik nicel verinin analizinde ve evet/hayır sorularına verilen yanıtların analizinde yüzde ve frekans rapor edilmiş, evet/hayır sorularında ilave açıklamalar getiren nitel veri kategoriler altında gruplandırılarak doğrudan alıntılarla sunulmuş, açık uçlu sorudan toplanan nitel verinin analizinde ise tematik analiz yapılmıştır. Tematik analiz sürecinde Braun ve Clarke'ın (2006) tematik analizi aşamalarından faydalanılmıştır. Araştırmacı tarafından her bir veri elektronik anketten alınarak okunmuş ve ilk kodlar oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlar temalar altında toplanmıştır. Daha sonra temalar

gözden geçirilmiş ve temalarla ilgili gerekli düzenlemeler tamamlandıktan sonra raporlanmıştır.

Geçerlik Güvenirlik Önlemleri

Anket taslağı için uzman görüşleri alınmıştır. Görüş alınan uzmanların dördü Eğitim Programları ve Öğretim alanında öğretim üyesi iken diğer uzmanlar aynı alanda doktora yapan öğrencilerden oluşmaktadır. Toplam 13 kişiden gelen uzman görüşleri incelenmiş ve öneriler doğrultusunda elektronik anket geliştirilmiştir. Nitel verinin tematik analiz sürecinde ortaya çıkan kodlar bağımsız bir araştırmacı tarafından incelenmiş ve araştırmacılar arasında kodlamalar üzerinde görüş birliğine varılmıştır. Tematik analiz bulgularına ilişkin doğrudan alıntı örnekleri verilmiştir.

Etik Konular

Araştırma ve yayın etiğine uygun hareket edilmiş, ankete gönüllü katılım yönergesi eklenmiş, anketlerde kimliği açığa çıkaracak bilgi istenmemiş, elektronik anket formu öğretim üyelerinin herkesle paylaşılan e-posta adreslerine sadece bir kez gönderilmiş, anketi yanıtlamaları tamamen gönüllük ilkesiyle gerçekleşmiştir.

Bulgular

Öğretim üyeleri tarafından 2018-2019 ve 2019-2020 akademik yıllarında lisans düzeyinde yürütülen derslerin sorulduğu soruya verilen yanıtlara göre; anketi yanıtlayan öğretim elemanlarının meslek bilgisi, alan eğitimi ve genel kültür dersleri kapsamında çeşitli derslerin sorumluluklarını üstlendikleri belirlenmiştir. Ancak, seçmeli bir ders olan "Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme" dersinin sorumlu öğreticisi olma durumu sadece iki öğretim üyesi tarafından belirtilmiştir.

Yetişkin eğitimi ile ilgili eğitime katılma, eğitim verme durumu, yürütülen çalışmalar ile ilgili anket sorusundan elde edilen bulgulara göre öğretim üyelerinden 34'ü yetişkin eğitimi ile ilgili bir eğitime katıldıklarını/eğitim verdiklerini/çalışma yürüttüklerini belirtmişlerdir. 29 kişi yetişkin eğitimi ile ilgili herhangi bir eğitime katılmamış/eğitim vermemiş/çalışma yürütmemiştir. 13 kişi ise; soruyu yanıtsız bırakmıştır. Yetişkin eğitimi ile ilgili bir eğitime katıldığını veya eğitim verdiğini veya çalışma yürüttüğünü belirten 34 öğretim üyesinin

yanıtları incelendiğinde, dört öğretim üyesinin eğitim aldığını, dört öğretim üyesinin çalışma yürüttüğünü ve 26 öğretim üyesinin eğitim verdiğini belirttiği görülmektedir.

Yetişkin eğitimi ile ilgili eğitimlere katıldığını belirten öğretim üyelerinin yazdıkları ifadeler, eğitimlerin konusunun "yetişkin eğitimi" olduğuna ilişkin kanıt oluşturmamaktadır:

Ö17 *"UNICEF-MEB Psiko-Sosyal Proje (katıldığım)."*

Ö42 "*Sertifika eğitimlerine katıldım."*

Ö58 "*Kültürlerarası İletişim Almanya bir aylık meslek içi eğitim"*

Yetişkin eğitimi ile ilgili çalışma yürüttüğünü belirten kimi öğretim üyelerinin açıklamaları ise çalışmalarının konusundan çok hedef kitlesinin yetişkinler olduğunu göstermektedir:

Ö57 "*Öğretmen eğitimi üzerine doktora tez çalışması gerçekleştirdim."*

Ö66 "*Değer eğitimi, meta analiz ve meta sentez eğitimi, öğretmen eğitimine yönelik çalışmalar (sosyal bilgiler öğretimine yönelik, değer eğitimi vb.)."*

Yetişkin eğitimi ile ilgili eğitim verdiğini belirten öğretim üyelerinin verdikleri cevaplar ile oluşturulan temalara göre en fazla mesleki/hizmet içi eğitim (n=21), aile eğitimi (n=12), öğretmen/eğitici eğitimi (n=6) verdikleri görülmekte ve bunları sırasıyla sürekli eğitim merkezi eğitimleri (n=3), ilk okuma yazma eğitimi (n=1), formasyon eğitimi (n=1) ve sürücü kursu öğretmenlerine yetişkin eğitimi kursu (n=1) takip etmektedir. Bazı öğretim üyeleri tarafından verilen yanıtlar şu şekildedir:

Ö39 "*USEM üzerinden internet güvenliği, vb. seminerler"*

Ö50 "*Çeşitli kamu kurumlarında silahlı kuvvetler ve Emniyet teşkilatında bu tür eğitimler verdim. Eğiticilerin eğitimi konusunda çalışmalar yürüttüm."*

Ö61 "*Formasyon eğitimi"*

Bu ifadelere göre öğretmen eğitimcilerinin katıldıkları ve sundukları eğitimler ile yürüttükleri çalışmaların konularının değil, hedef kitlelerinin yetişkinler ile ilgili olduğu söylenebilir.

"Yetişkinlere yönelik öğretim hizmeti sunan öğreticilerin sahip olması beklenen temel mesleki beceriler sizce nelerdir?" sorusuna öğretim üyelerinin verdiği yanıtlar doğrultusunda erişilen temalar ve frekansları ise Tablo 2'de bulunmaktadır.

Tablo 2

Yetişkin Öğreticilerin Sahip Olması Beklenen Temel Mesleki Beceriler

Temalar	**f**
Öğreticilerin sahip olması beklenen kişilik özellikleri	49
Yetişkin bilimi/Andragojik yetkinlikler	44
Eğitim sürecini tasarlama	42
İletişim becerileri	34
Konu alanı uzmanlığı	24
Yetişkin, gelişim, sosyal ve öğrenme psikolojisi yetkinliği	10
Araştırma becerileri yetkinliği	3
Pedagojik yetkinlik	3
Bireysel farklılıklara duyarlı olma	2
Lisans eğitimi alma veya mesleki gelişim programına katılma	2

Öğretim üyelerinin yetişkinlere yönelik öğretim hizmeti sunan öğreticilerin sahip olması beklenen temel mesleki beceriler kapsamında "Öğreticilerin sahip olması beklenen kişilik özellikleri" teması altında toplanan görüşlere örnek şöyledir:

> Ö23 *"... Çok farklı alanlarda mesleki faaliyet yürüten yetişkinlere hitap edecek içerikler sunabilmek için mümkün olduğunca geniş ve derin bir genel kültüre, gündem takibine ve sosyal iletişime sahip olmak"*

"Yetişkin Bilimi/Andragoji Bilgisi" teması kapsamında; yetişkinlerin özellikleri, andragojinin temel ilkeleri, kuramsal temelleri bilme, yetişkinlerle iletişim, yetişkinlere yönelik öğretim süreçlerini planlama, yetişkin eğitiminin kendine özgü yöntemlerini bilme ve uygulayabilme, değerlendirmek, yetişkin psikolojisi, yetişkinlerle iletişim, yetişkinlere uygun eğitim ortamları gibi görüşler yer almaktadır. Örneğin bir öğretim elemanı ankete şunları yazmıştır:

> Ö36 *"-Yetişkinlerin temel özellikleri -Andragojinin temel ilkeleri -Yetişkinlere yönelik öğretim stratejileri - Yetişkinlere yönelik eğitim ortamları ve uygulamaları -Yetişkinlerle iletişim -Yetişkin psikolojisi -Yetişkinlere yönelik eğitim planlama becerileri"*

"İletişim becerileri" teması kapsamında bir görüş şu şekildedir:

> Ö24 *"Etkili iletişim, Etkili iş birliği, Etkili sunum yapma, Teknolojiyi etkin kullanma ..."*

"Yetişkin psikolojisi bilgisi" teması kapsamında görüşlerden bir örnek şu şekildedir:

> Ö77 *"Bir kere yetişkin psikolojisini çok iyi bilmeli. Empatik davranmalıdır. Çünkü örgün eğitimde öğretici bir otorite figürü olarak algılanıp öğrenciler mutlak bağımlıdır. Ancak yetişkinlerde bu bağımsız öğrenme süreci ve kurallarla dolu bir öğrenme örüntüsünün içimde yer alamama durumu iyi analiz edilmelidir…."*

"Eğitimi sürecini tasarlama" teması kapsamında bazı görüşler şu şekildedir:

Ö22 *"... yetişkinlerin öğrenme ihtiyaçlarını belirleyebilme, yetişkinlerin öğrenme tarzlarını belirleyip uygun öğrenme şartları sağlayabilme öğrenim çıktılarını sağlayacak materyali hazırlayabilme"*

"Konu alanı uzmanlığı" teması kapsamında bazı görüşler şu şekildedir:

Ö18 *"Alanlarında yetkinlik ve kendini geliştirme. İnterdisipliner bakış açısı"*

Ö52 *"Alanında uzman, kendi alanını farklı alanlarla bağdaştırabilen yani disiplinlerarası çalışabilen...."*

"Pedagoji bilgisi" teması kapsamında görüşlerden bir örnek şöyledir:

Ö20 *"En azından temel pedagojik formasyon eğitimi kapsamında verilen dersleri ve okul uygulamalarını (staj) almış olmaları gerekir."*

"Araştırma becerileri yetkinliği" teması kapsamında bazı görüşler şu şekildedir:

Ö27 *"... sürekli eylem araştırması yapan bir öğretici olmalı."*

Ö51 *"... araştırma yöntemleri ..."*

Öğretim üyelerinin yetişkinlere yönelik öğretim hizmeti sunan öğreticilerin sahip olması beklenen temel mesleki beceriler kapsamında "Pedagojik Yetkinlik" teması kapsamında görüşleri şu şekildedir:

Ö51 *"Alan bilgisi pedagojik bilgi gelişim psikolojisi araştırma yöntemleri iletişim becerileri"*

Öğretim üyelerinin yetişkinlere yönelik öğretim hizmeti sunan öğreticilerin sahip olması beklenen temel mesleki beceriler kapsamında diğer görüşler şu şekildedir:

Ö52 *"disiplinlerarası çalışabilen"*

Ö54 *"Öncelikle eğitim alanında en az lisans düzeyinde bir eğitim almış olması ve bu konuda çalışma yaptığı için buna yönelik olan eğitim konusunda uzman olması"*

Ö67 *"Bireysel farklılıklara duyarlık"*

Yetişkinlere öğretim hizmeti sunan bir öğreticinin sahip olması beklenen temel mesleki becerilerin sorulduğu soruya öğretim üyeleri tarafından verilen yanıtlar incelendiğinde, temel öğretmenlik becerisi özelliklerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Bir öğretim üyesinin verdiği yanıtta çalıştığı alan olan yetişkin eğitimi ile ilgili uzmanlığının olması gerekliliği belirtilmiştir. İncelenen yanıtlar arasında, alanla ilgili kavramlar bilgisi, hedef kitlenin genel özelliklerini bilme, mesleğe başlamadan önce yetişkin öğrenicilerle ön çalışma yapmış olma gibi yetişkin eğitimine yönelik temel mesleki becerilere yer verilmemiştir.

Öğretim üyelerine "Lisans düzeyinde yürüttüğünüz derslerde yetişkin eğitimi ile ilgili temel becerileri kazandırmaya yönelik çalışmalarınız var mı? Varsa hangi derslerinizde ne tür

çalışmalar/etkinlikler gerçekleştiriyorsunuz?" sorusu yöneltildiğinde, 35 öğretim üyesi temel beceri kazandırmaya yönelik bir çalışma yapmadığını belirtirken 26 öğretim üyesi ise çeşitli çalışmalar yaptıklarını belirtmişlerdir. 14 kişi ise, soruyu yanıtsız bırakmıştır. Lisans öğrencilerine yetişkin eğitimi konusunda bilgi ve beceri kazandırmaya ilişkin çeşitli çalışmalar yaptıklarını belirten öğretim üyelerinin ankete yazdıkları ifadelerden elde edilen kategoriler şunlardır: "anne-baba ve okul yöneticilerinin beklenti ve davranışları", "üst düzey düşünme becerileri", "anne-baba eğitimi, aile eğitimi, aile eğitimi programı hazırlama", "mikro-öğretim uygulaması", "öğrencilerin genel kültürlerini geliştirme çalışmaları", "yaş gruplarına uygun öğretim", "dersi güncel yaşamla ilişkilendirme çalışmaları", "yetişkinlere yönelik okuma-yazma kursları bilgisi", "hedef gruba uygun materyal seçme", "mesleki gelişim konusu", "yetişkin eğitiminde geleneksel oyunlar", "yetişkin eğitiminde kullanılacak yöntem ve teknikler", "yaygın eğitim çalışmaları", "yetişkin eğitimi terimi ve yetişkinlerin öğrenmesi bilgisi", "özel yeteneklilerin tanılanması araçları", "sunum becerileri", "ölçme ve değerlendirme", "bireysel ve grupla psikolojik danışma", "dersleri eğlenceli hale getirme". Öğreticilerin derslerinde verdikleri çalışmalara ilişkin ifadelerin çoğunluğu yetişkin eğitimine yönelik bilgi ve beceri kazandırmaya yönelikken kimi ifadeler öğrencileri yetişkin olarak görüp onlar için çalışmalar yapmaya yöneliktir. Kimi öğretici görüşleri şöyledir:

> Ö9 "*Aile katılımı dersi kapsamında anne baba eğitimlerinin nasıl verileceğini anlatıyorum."*
>
> Ö25 *"İlk okuma yazma öğretimi dersinde yer veriyorum. ... Halk Eğitim Merkezlerinde çalışan sınıf öğretmenleri yetişkinlere yönelik okuma yazma kurslarında görev alıyorlar. Sınıf öğretmenleri ilkokulda çalışıyor olsa bile kendi okulunda yetişkinlere okuma yazma kursu açabiliyorlar. En azından öğretmen adaylarının böyle bir durumla karşılaşabileceklerini fark etmelerini sağlamak için derste yetişkinlere yönelik yürütülen okuma yazma kursları ile ilgili uygulamalardan söz ediyorum."*
>
> Ö47 "*Eğitim bilimine giriş dersi kapsamında yetişkin eğitimi bağlamında yaygın eğitim çalışmalarına ilişkin bilgiler veriyorum. Öğretim ilke ve yöntemleri dersinde ise yetişkin eğitiminde kullanılabilecek yöntem ve tekniklere yer veriyorum"*

Öğretim üyelerine, "Fakültenizde yetişkin eğitimi konulu etkinlikler düzenleniyor mu? Yanıtınız evet ise ne tür etkinlikler düzenlenmektedir (örnekler yazabilirsiniz)" sorusu yöneltilmiştir. 19 öğretim üyesi, fakültelerinde çeşitli etkinliklerin düzenlendiğini belirtirken, 18 öğretim üyesi herhangi bir etkinlik düzenlenmediğini belirtmiştir. 17 kişi soruyu yanıtsız bırakmıştır ve 18 kişi de etkinlik düzenlenip düzenlemediğine dair herhangi bir bilgisinin olmadığını veya hatırlamadığını ifade etmiştir. Düzenlenen etkinlik ve türleri ile ilgili bilgi veren öğretim üyelerinin verdikleri yanıtlardan oluşturulan temalara göre; en fazla

Seminer/panel/konferans (n=10) düzenlendiği, çeşitli etkinliklerin/projelerin (yetişkinler üniversitesi, sosyal etkinlikler, LÖSEV çalışmaları gibi) organize edildiği (n=6) ve ders/hizmet içi eğitim/formasyon eğitimi (n=3) verildiği elde edilmiştir.

Yetişkin eğitimi konulu etkinlik düzenlendiğini belirten bazı öğretim üyelerinin görüşleri şu şekildedir:

> Ö36 *"... Üniversite düzeyinde yetişkinler üniversitesi vb. uygulamalar yer verilmektedir. ..."*
>
> Ö53 *"Fakültemizde özelde "yetişkin eğitimi" başlıklı etkinlikler sınırlı olmakla birlikte, çoğu etkinlikte yetişkinlere yönelik öğretim süreçlerinde işe koşulması gereken yeterliklerin işe koşulması söz konusu."*

Öğretim üyelerine, öğretmen eğitimi lisans programında yetişkin eğitimi konulu bir ders yürütüp yürütmedikleri ve ders yürüttülerse; yaşadıkları güçlükler ve çözüm yolları ile ilgili görüşleri sorulmuştur. Beş öğretim üyesi öğreticilik yaşantıları boyunca yetişkin eğitimi konulu bir ders yürüttüklerini belirtirken, 53 kişi böyle bir ders yürütmediğini belirtmiştir. 17 kişi ise soruyu yanıtsız bırakmıştır.

Öğretmen eğitimi lisans programında yetişkin eğitimi konulu bir ders yürüten öğretim üyelerinin görüşleri şu şekildedir:

> Ö3 "*Yetişkin eğitimi derslerini yürüttüm. Bu çok kapsamlı uzun zamanlı çalışma çünkü yetişkin eğitimine yönelik derslerde psikoloji-sosyoloji-sosyal psikoloji-yönetim-yönetim psikolojisi gibi disiplinlerin içeriklerine sahip olmak gerekir."*
>
> Ö75 "*Evet yürüttüm. Yeterli ve çeşitli kaynak yok. Öğrencileri dersin gerekli bir ders olduğuna ikna etmek zor."*

Öğretmen eğitimi lisans programında yetişkin eğitimi konulu bir ders yürütmemiş bazı öğretim üyelerinin görüşleri şu şekildedir:

> Ö32 "*Yetişkin eğitimi dersimiz önümüzdeki bahar döneminde açılacak dolayısıyla yürütmedim. Ama tahmini zorluklar ülke şartlarına uyarlanabilecek uygun kaynakların sayıca az olması ve teorik bilgi ile uygulamanın örtüşmemesi olacaktır."*
>
> Ö62 "*Direkt olarak hayır ama derslerimin bir kısmında çocuk, ergen ve yetişkinlere yönelik yabancı dil eğitiminin nasıl olması gerektiğini anlatıyorum. Karşılaştığım güçlük daha çok teorik bilginin verilmesi, uygulamaya dökmekte gerçek bir öğrenme/öğretme ortamı ya da yetişkin öğrenciler bulunamadığı için bazı şeyler havada kalabiliyor."*

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada öğretmen eğitimi lisans programlarında yetişkin eğitimi konusuna yer verilme durumu konusunda öğreticilerin görüşleri belirlenmiştir. Araştırmada öğretim üyelerinin son iki yıl içerisinde lisans düzeyinde verdikleri dersler içerisinde iki öğretim üyesinin yetişkin eğitimi ile ilgili ders verdiği, diğer öğretim üyelerinin bu konuda herhangi bir ders işlemediği belirlenmiştir. Bu sonuca göre öğretmen eğitimi lisans programlarında yetişkin eğitimi konusunun yeterince işlenmediği ve öğretmen adaylarının bu konuda yeterli eğitim almamış olabileceği söylenebilir. Ültanır ve Ültanır (2005) tarafından yapılan çalışmada, Halk Eğitim Merkezlerinde bakanlık tarafından belli sayıda öğretmen atandığı veya herhangi bir ilkokul, ortaokul veya liseden ders saati ücreti karşılığı öğretmen görevlendirildiği belirtilmiş ve bu öğretmenler ve eğiticilerin herhangi bir andragoji eğitimine tabi tutulmadıkları ifade edilmiştir. Türkoğlu ve Uça'nın (2011) çalışmasında da yetişkin eğitiminin bu konuda uzmanlaşmış kişiler tarafından yürütülmediği ifade edilmiştir.

Araştırmada öğretim üyelerinin neredeyse yarısına yakını yetişkin eğitimi ile ilgili gördüğü bir çalışmadan bahsetmiştir ancak, bu çalışmaların konusundan çok hedef kitlesinin yetişkin olduğu görülmüştür. Bu durum, öğretim üyeleri arasında yetişkin eğitimi ile ilgili kavramlar hakkında karışıklık olabileceği gibi yetişkin eğitimi denilince yetişkinlere yönelik yapılan çalışmaların anlaşıldığını göstermektedir. Yıldız'ın (2004) yaptığı çalışmada, Türkiye'de yetişkin eğitimi alanında yapılan çalışmaların sayısının oldukça az olduğu ve yapılan çalışmaların da ağırlıklı olarak ihtiyaç ve durum saptamaya yönelik olduğu, yetişkin eğitimi araştırmaları kapsamında araştırma öncelikleri ve eğilimlerini belirlemeye yönelik bir düzenleme bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada öğretim üyelerinin yetişkinlere yönelik öğretim hizmeti sunan öğreticilerin sahip olması beklenen temel mesleki becerilerine yönelik görüşleri sorulduğunda öğreticilerin özelliklerinin öne çıktığı görülmüştür. Terzioğlu-Barış (2013) tarafından yapılan çalışmada da yetişkin eğitimcilerinin sahip olması beklenen yeterliklere yer verilmiştir.

Araştırmada öğretim üyelerinin herhangi bir çalışma yapıp yapmadıkları sorulduğunda, öğretim üyelerinin çoğunluğunun derslerinde bu konuda herhangi bir çalışma yürütmediklerini belirttikleri görülmüştür. Ayrıca araştırmada öğretim üyelerinin çalıştıkları fakültelerde yetişkin eğitimi konulu herhangi bir etkinlik düzenlenip düzenlenmediği sorulduğunda, öğretim üyelerinin bir kısmı çeşitli etkinliklerin düzenlendiğini belirtirken benzer sayıda öğretim üyesinin ise bu tür etkinlik düzenlenip düzenlenmeme hususunda bir bilgisi olmadığı ya da hatırlamadığını belirttiği görülmektedir. Yetişkin eğitimi konulu çeşitli etkinlikler düzenlendiği

belirtilmiş olsa da düzenlenen eğitimlerde andragoji kavramı, yetişkinlerin öğrenme özellikleri, psikolojik ve sosyolojik özellikleri, yetişkinler arasındaki öğrenme farklılıkları, yetişkinlere yönelik öğretim programı hazırlama gibi konuları içerip içermediği ile ilgili bir bilgiye erişilememiştir.

Araştırmada öğretim üyelerine lisans programlarında yetişkin eğitimi konulu bir ders yürütme durumları ve yürüttülerse yaşadıkları güçlükler ve çözüm yolları sorulduğunda, öğretim üyelerinin çok azı tarafından böyle bir ders yürütüldüğü belirtilmiştir. Yaşanılan güçlükler ise, öğrencilerin böyle bir dersin gerekliliğine yönelik inançlarının olmaması ve kaynak, materyal yetersizliği gibi güçlükler belirtilmiştir. Yıldız (2004) tarafından da belirtildiği üzere, Türkiye'de yetişkin eğitimine yönelik çalışma azlığı bu alandaki kaynak ve materyal azlığına da neden olmaktadır. İlic ve Haseski (2019) tarafından öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi dersine yönelik görüşlerinin alındığı çalışmada; öğrencilerin büyük çoğunluğunun dersin varlığından haberdar olmadığı, dersin konusu ile ilgili hiçbir bilgisinin bulunmadığı ve dersin gerekliliği hakkında bir yorumda bulunmalarının zor olduğu belirtilmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre; öğreticilerin görüşleri, iki fakültede de yetişkin eğitimi konusunda öğretmen adaylarına yönelik düzenlenen etkinliklerin ve öğreticilerin konu ile ilgili bilgilerinin ve çalışmalarının sınırlı olduğunu göstermiştir. Sadece iki fakültede yapılan çalışma bulguları, yetişkin eğitimi konusunda daha fazla araştırma yapılması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, yetişkin eğitimi konulu bir ders yürüttüğünü belirten beş öğreticinin dördünün paylaştığı deneyimler yetişkin eğitimi konusunda bir öğretim programının geliştirilmesinde duyulan gereksinime ipucu niteliğindedir. Öğretmen adaylarının mezuniyet sonrasında, halk eğitim merkezleri gibi yetişkin eğitimi hedefli kurumlarda çalışabildikleri, anne baba eğitimleri düzenleyebildikleri, özel kurslarda yetişkinlere yönelik eğitim/kurs verebildikleri, yükseköğretim kurumlarında öğretim görevlisi olarak çalışabildikleri dikkate alındığında, öğretmen eğitimi lisans programlarında yetişkin eğitimi konusuna yer verilmesi oldukça yarar sağlayabilir. Öğretmen eğitimi lisans programlarında yetişkin eğitimi konusuna daha fazla yer verilmesi, öğretmen adaylarının bu konuyla ilgili eğitim alarak yetişkin eğitimi alanında uzmanlaşmış öğretmenlerin yetiştirilmesi önemlidir. Bunun için fakültelerde yetişkin eğitimi ile ilgili gereksinim belirleme çalışması yapılıp bu doğrultuda yetişkin eğitimi konusu programlara eklenebilir. Lisans programının ilk yarıyılını okuyacak olan öğretmen adaylarına yapılan oryantasyon toplantılarında yetişkin eğitimi ile farkındalık yaratılabilir. Fakültelerde yetişkin eğitimi konulu daha çok ve farklı etkinlikler belirli aralıklarla düzenlenebilir. Yetişkin

bilimi/andragoji ve yetişkin eğitimi ile ilgili istekli olan öğreticilere yönelik bu konuda mesleki gelişim etkinlikleri düzenlenebilir. MEB'e bağlı kurumlarda öğretmenlik yapan öğretmenlerin yetişkin eğitimi ile deneyimlerine ilişkin çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77-101. https://doi:10.1191/1478088706qp063oa

Çağatay, Ş. M. (2021). Seçmeli ders olarak "Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme": Öğretmen adayları için ne ifade ediyor? *Uluslararası Eğitimde Yenilikçi Yaklaşımlar Dergisi*, *5*(1), 186-196. https://doi.org/10.29329/ijiape.2021.333.12

Ereş, F. (2020). *Yetişkin eğitimi ve hayat boyu öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi.

İlic, U. & Haseski, H. İ. (2019). Öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi dersine yönelik görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi*, *20*(1), 51-66. https://doi:10.12984/egeefd.488612

King, W. R. & He, J. (2005). Understanding the role and methods of meta-analysis in IS research, *Communications of the Association for Information Systems*, *16*(32), 665-686.

Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education from pedagogy to andragogy*. New York: Cambridge.

Knowles, M. S., Holton, E. F. & Swanson, R. A. (2014). *Yetişkin eğitimi* (O. Gündüz, Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.

MEB. (2014). Öğretmenlik alanları, atama ve ders okutma esasları. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_06/30161256_9_cizelgeveesaslar.pdf sayfasından erişilmiştir.

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: a guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.

Terzioğlu-Barış, E. (2014). Türkiye'nin AB üyeliği sürecinde hayat boyu öğrenmede yetişkin eğitimcisi yeterlikleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *38*(38), 149-165.

Türkoğlu, A. & Uça, S. (2011). Türkiye'de halk eğitimi: Tarihsel gelişimi, sorunları ve çözüm önerileri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *2*(2), 48-62.

Ültanır, E. & Ültanır, G. (2005). Estonya, İngiltere ve Türkiye'de yetişkinler eğitiminde profesyonel standartlar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(1), 1-23.

Yıldız, A. (2004). Türkiye'deki yetişkin eğitimi araştırmalarına toplu bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *37*(1), 78-97.

Sekizinci Sınıf EBOB-EKOK Konusunda Öğretilen Bilgiden Özümsenen Bilgiye Dönüşümün Ekolojik Bağlamda İncelenmesi[1]

Bildiri Kodu: 129

Emine Yaşar
Hatay İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Türkiye
emine.yasar.eya@gmail.com
0000-0003-3275-9786

Mükerrem Akbulut-Taş
Çukurova Üniversitesi, Türkiye
mtas@cu.edu.tr
0000-0002-8398-9357

Öz

Bireyin bilgiyle etkileşimi sonucu bilgi bir dönüşüme uğramaktadır. Üretilen bilimsel bilginin öğretim programları aracılığıyla okullarda öğrenilecek bilgiye ve sonrasında sınıfta öğretilen bilgiden öğrencinin özümsediği bilgiye dönüşüm süreçleri "Didaktik Dönüşüm Teorisi" (DDT) ile açıklanmaktadır. Bilginin dönüştüğü ortam, bilginin ekolojisini ifade etmektedir. Bu araştırmada, sekizinci sınıf EBOB-EKOK konusunda öğretilen bilginin özümsenen bilgiye dönüşümünün ekolojik bağlamda incelenmesi amaçlanmıştır. Bütüncül çoklu durum çalışması kullanılarak yürütülen bu araştırmada ekolojik bağlam olarak, sosyo-ekonomik düzeyleri ve LGS başarı sıralamaları farklı üç devlet ortaokulu seçilmiştir. Maksimum çeşitlilik örneklemesiyle belirlenen katılımcılar, üç ortaokuldan gönüllü sekizinci sınıfta matematik dersini yürüten 6 matematik öğretmeni ve 54 sekizinci sınıf öğrencisidir. Veriler, 15 soruluk EBOK-EKOK Akademik Başarı Testi (ABT), görüşme formları ve ders gözlem videoları ile toplanmıştır. Öğrencilerin ABT'deki yanıtları dereceli puanlama anahtarı ile puanlanarak çözümlenmiştir. Nitel veriler, tümevarımcı içerik analiziyle çözümlenmiştir. Araştırma

[1] Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında gerçekleştirdiği yüksek lisans tezinden üretilmiş, Çukurova Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından (SYL-2021-13601) desteklenmiştir.

sonucunda, üst SED okuldaki öğretmenlerin soru çözüm stratejilerini sıklıkla kullanırken, alt SED okuldaki öğretmenlerin çoğunlukla bilgiyi anlamlandırmaya ve konuyla ilgili önemli bilgilere odaklanmaya başvurdukları belirlenmiştir. Üst SED okuldaki öğretmenlerin konu ile ilgili kuralları vurgulamadan işlemleri yaptıkları, alt ve orta SED okuldaki öğretmenlerin kuralları vurgulayarak, işlem adımlarını ve amacını açıklayarak soru çözdükleri saptanmıştır. ABT'de, SED'den bağımsız olarak öğrencilerin çoğunluğunun kısmen yeterli ve yeterli düzeyde performans sergiledikleri; orta SED okuldaki öğrencilerin kavramsal hata, işlemsel hata ve hem kavramsal hem işlemsel hataları daha sık yaptıkları saptanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, okulların ekolojik bağlamı dikkate alınarak EBOB-EKOK konusuyla ilgili hataları gidermeye yönelik öğretim etkinliklerinin tasarlanması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Ekolojik bağlam, Öğretilen bilgi, Özümsenen bilgi, Ortaokul öğrencileri

Abstract

Because of the interaction of the individual with the information, the information undergoes a transformation. The processes of transforming the scientific knowledge produced into the knowledge to be learned in schools through the curricula and then from the knowledge taught in the classroom to the knowledge absorbed by the student are explained with the "Didactic Transformation Theory" (DDT). The environment in which information is transformed expresses the ecology of information. In this research, it is aimed to examine the transformation of the knowledge taught in the eighth-grade GCD-LCM into assimilated knowledge in an ecological context. In this study, which was carried out using a holistic multiple case study, three public secondary schools with different socio-economic status (SES) and High School Entrance System (HSES) success rankings were selected as ecological context. Participants were determined by maximum diversity sampling, 54 eighth-grade students from three secondary schools and six mathematics teachers who teach mathematics in the eighth grade. The data were collected through the 15-question GCD-LCM academic achievement test (AAT), interview forms, and course observation videos. The answers of the students in the AAT were analyzed by scoring with the rubric. Qualitative data were analyzed by inductive content analysis. As a result of the research, it was determined that while the teachers in the upper SES school frequently used question-solving strategies, the teachers in the lower SES school mostly resorted to making sense of the information and focusing on important information about the subject. Again, it was determined that the teachers in the upper SES school did the operations without emphasizing the rules on the subject, but the teachers in the lower and middle SES

schools emphasized the rules and solved the questions by explaining the steps and purpose of the operations. In the AAT, most of the students, regardless of SES, performed partially and adequately; It was determined that students in middle SES school made more conceptual errors, procedural errors, and both conceptual and procedural errors. We suggest designing teaching activities to eliminate the errors related to the subject of GCD-LCM, considering the ecological context of the schools.

Keywords: Ecological context, Taught knowledge, Learned knowledge, Secondary school students.

Giriş

Bireyin bilgiyle etkileşimi sonucu bilgi dönüşmektedir. Yıldırım ve Şahin'in (2009) belirttiği gibi bilim insanlarının ürettiği bilgiler, öğretim programı aracılığıyla okullarda bireyin edinimine ve kullanımına hazır hale getirilirken bir değişime uğratılmaktadır. Chevallard (1989) bu süreci Didaktik Dönüşüm Teorisi'nde (DDT) temellendirmiştir. Didaktik dönüşüm süreci, bir bilgi yapısının üretildiği, kullanıma sunulduğu, seçildiği ve öğretilmek üzere tasarlandığı andan belirli bir eğitim kurumunda öğretilene kadar geçirdiği dönüşümleri ifade eder (Chevallard & Bosch, 2020). DDT'ye göre dönüşüm dışsal ve içsel olarak iki aşamada gerçekleşir (Bosch, 2020). Dışsal dönüşüm, Chevallard'ın (1989) noosfer adını verdiği alanda bulunan siyasetçiler, matematikçiler (bilim insanları), program geliştirme uzmanları tarafından, toplumun tarihsel, kültürel ve kurumsal koşulları göz önünde bulundurularak gerçekleştirilmektedir (Bosch & Gascon, 2006; Chevallard & Bosch, 2020). Dışsal dönüşüm, üretilen bilimsel bilginin öğretilecek bilgi olarak seçildiği, öğretim için düzenlenerek öğretim programında ve ders kitaplarında yer aldığı süreçtir (Bosch, 2020; Yıldırım & Şahin, 2009). İçsel dönüşüm öğretilecek bilginin, kurumun ve üyelerinin belirli koşullarına ve kısıtlamalarına uyarlanarak öğretimin taleplerine uygun dönüştürülmesidir (Bosch, 2020). Öğretilecek bilgiyi öğretilen bilgiye dönüştüren öğretmenler, bu bilgiyi öğretim programında ve ders kitabında önerildiği haliyle sunduğu gibi, kendilerine özgü değişiklikler yaparak da sunabilmektedir (Putra, 2020). İçsel dönüşüm öğretmenlerin öğretilecek bilgileri öğrencilerin özelliklerine, sahip oldukları program bilgisine, alan bilgisine ve pedagojik alan bilgisine (Shulman, 1986), haftalık ders saati sayısına, sınıf yapısı gibi sosyal-kurumsal düzenlemelere göre yorumlamasıyla gerçekleşir (Putra, 2020). Öğretilen bilgi de, sınıf bağlamına taşınırken öğretilecek bilgiden farklı biçimler alır (Bosch & Gascon, 2006; Chevallard & Bosch, 2020).

DDT'de öğretmenin sınıfta konuya uygun materyaller kullanarak sunduğu bilgi öğretilen bilgi iken, öğretimden sonra öğrencilerin kazandığı öğrenme ürünleri, kavradıkları, anlam yükledikleri bilgiler öğrenilen veya özümsenen bilgidir (Jamilah, Suryadi & Priatna, 2020; Yıldırım & Şahin, 2009). Matematik disiplininde bilginin dönüşümü öğretim programı, ders kitapları, konu ve sınıf bağlamındaki öğrenme-öğretme etkinlikleri ele alınarak incelenmiştir (Jamilah vd., 2020; Karaduman, 2016; Kırtman, 2019; Putra, 2020). Bu çalışmada sadece öğretilen bilgi ve öğrenilen (özümsenen) bilgi incelenmektedir.

Öğrencinin öğretilen bilgiyi anlamlandırmasında kendi zihinsel yapısı kadar ait olduğu sosyo-kültürel bağlam da etkilidir (Arslan, 2016). Öğrencinin edindiği bilginin, öğretmen, sınıf, okul ve aile yapıları ile sosyo-ekonomik-kültürel çevre arasındaki etkileşimin ürünü olduğu düşüncesi, Chevallard (1991) tarafından Antropolojik Didaktik Teorisi'nde (ADT) açıklanmaktadır (aktaran Arslan, 2016; Yıldırım & Şahin, 2009). Scheiner, Godino, Montes, Pino-Fan ve Climent (2022), toplumdaki sosyo-kültürel, ekonomik ve siyasal değişimlerin matematik öğretimi için yapılan düzenlemelerdeki etkisini ADT'yi temel alarak açıklamışlardır.

ADT'de nesne, birey ve kurum temel yapılardır (Arslan, 2016; Yıldırım & Şahin, 2009). Nesne (obje, O) bir sayı, kavram, konu, ünite veya bir duygu olabilir. Birey (X) bir öğrenci, öğretmen, yönetici, ebeveyn veya akran olabilir. Kurum (I), bireylere belirli fikirleri sunan ve kendine özgü yöntemleri, kuralları olan düzendir (Chevallard, 1989'dan aktaran Arslan, 2016). ADT'ye göre tüm bilgiler kurum adı verilen bir ortamda var olur, kurumlar tarafından üretilir, yeniden düzenlenir ve bir başka kuruma aktarılabilir (Arslan, 2016). Bir kurumun ve bireyin bilgi ile olan etkileşim ağı, bilginin ekolojisi ve bilginin praksiyolojisi olarak iki yaklaşımla analiz edilmektedir (Arslan, 2016). Bu çalışmada ekolojik analiz temel alınmıştır.

ADT'de bilgi canlı bir varlık olarak kabul edilmektedir ve ekolojik sistem içinde var olmaktadır. Ekolojik sistem, bir bilginin sahip olduğu koşullarla varlığını sürdürebilmek için bulunduğu ortamdır (Arslan, 2016). Bu araştırmada incelemeye konu olan sistem, bir kurumsal ekolojik sistem olan okullardır yani bilginin öğretildiği yerdir (Arslan, 2016). Ortam, öğrencinin ilgili bilgiyi anlamlandırmasını etkileyen faktörleri içermektedir (Brousseau, 1997'den aktaran Kırmızıgül, 2017). Bilginin ortamı bilginin habitatını, ilgili bilginin bulunduğu habitatta varlığını sürdürebilmek için yükümlü olduğu tüm görevler ise bilginin ekolojik nişini ifade etmektedir (Arslan, 2016). Örneğin, ilköğretim matematik eğitiminde EBOB-EKOK konusunun habitatı altıncı ve sekizinci sınıflardır; ekolojik nişi ise konunun altıncı ve sekizinci sınıftaki kazanımlarına göre öğrenme ve öğretim etkinliklerinin

farklılaşmasıdır. Matematik eğitiminde öğretilen ve özümsenen bilginin niteliği, dönüşümün gerçekleştiği kurumun ekolojisiyle bağlantılıdır (Chevallard, 2004'ten aktaran Yavuzsoy-Köse, 2016). Ekolojik bağlam, bireyin karşılıklı etkileşimde bulunduğu farklı sosyo-kültürel ve ekonomik ortamdır (Obalar & Ada, 2010; Yavuz & Kepceoğlu, 2016). Bu çalışmada okulların ekolojik bağlamı olarak, sosyo-ekonomik düzey (SED) temel alınmıştır. Çünkü çocuğun gelişimi ve öğrenmesinde SED, ev ortamı ve ebeveyn katılımı belirleyicidir (Schunk, 2009). Türkiye'de ekolojik analiz kullanılarak gerçekleştirilen çalışmalarda ise öğretim programı ve ders kitapları (Gök, 2018) incelenmiştir.

İlköğretim matematik öğretim programında EBOB-EKOK konusu altıncı ve sekizinci sınıfta, "Sayılar ve İşlemler" öğrenme alanındaki "Çarpanlar ve Katlar" alt öğrenme alanında yer almaktadır (MEB, 2018). İlköğretim matematik öğretim programının sarmal içerik düzenleme yapısı dikkate alınarak kazanımları incelendiğinde altıncı sınıfta bu konunun (iki kazanım var) sadece "ortak bölen" ve "ortak kat" kavramlarıyla ifade edildiği; yedinci sınıfta olmadığı ve sekizinci sınıfta (bir kazanım var) problemlerle birlikte verildiği görülmektedir. Bu konunun yedinci sınıfta olmamasının doğurduğu boşluğun öğrencilerin öğrenmelerini nasıl etkileyebileceği bu çalışmanın çıkış noktasıdır. Nitekim bazı çalışmalarda sekizinci sınıf öğrencilerinin EBOB-EKOK konusunda anlama hatalarının olduğu, kavramları karıştırdıkları (Karadeniz, Kıdıl & Erol, 2019) ve kavramsal bilgilerinin yetersiz olduğu tespit edilmiştir (Toğrul, 2014). Yapılan açıklamalar doğrultusunda bu araştırmanın problemi, "Sekizinci sınıf öğrencilerinin EBOB-EKOK konusundaki öğretilen bilgiden özümsenen bilgiye dönüşümü ekolojik bağlamda nasıldır?" şeklinde ifade edilmektedir.

Araştırmanın Amacı

Sekizinci sınıfta EBOB-EKOK konusunda öğretilen bilgiden özümsenen bilgiye dönüşümü okulun ekolojik bağlamında incelemeyi amaçlayan bu çalışmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenler görev yaptıkları okulların ekolojik bağlamı hakkında neler düşünmektedirler?
2. Öğretilen bilgi açısından farklı ekolojik bağlamdaki öğretmenlerin bilginin sunumu için ders öncesi hazırlıkları nelerdir?
   - 2a. Öğretmenler öğretilen bilgiyi nasıl sunmaktadırlar?
   - 2b. Öğretmenlerin öğretilen bilgiyle ilgili sundukları temel içerik ögeleri nelerdir?

3. Sekizinci sınıf öğrencilerinin edindikleri bilgi açısından EBOB-EKOK konusuyla ilgili testten elde ettikleri puanların dağılımı nasıldır?

   3a. Öğrencilerin testteki hata türlerinin okulların sosyo-ekonomik düzeyine göre dağılımı nasıldır?

   3b. Öğrencilerin akademik başarı testindeki hatalarıyla ilgili düşünceleri nelerdir?

Sınırlılıklar

Bu araştırma aşağıda belirtilen sınırlılıklar çerçevesinde yürütülmüştür.

- Araştırmada elde edilen veriler, Hatay iline bağlı Erzin ilçesinde farklı semtlerde bulunan ve LGS başarı sıralamaları farklı olan üç ortaokulun sekizinci sınıflarında bulunan 54 öğrenci ve altı öğretmenle sınırlıdır.
- Bu çalışma, öğretmen ve öğrenci görüşme formları, video gözlemleri ve akademik başarı testinden elde edilen verilerle sınırlıdır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada bütüncül çoklu durum deseni kullanılmıştır. Nitel araştırmada durum, derinlemesine çalışılacak olan belirli bir birey, kurum, grup, ortam, mahalle ya da kültür olabilir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Gerçek yaşamdaki bir durum, bütüncül ve bağlamsal olarak ele alınır ve ilgilenilen her bir durumu etkileyen koşullar hakkında derinliğine ve kapsamlı veriler toplayarak bir sonuca ulaşılır (Yıldırım & Şimşek, 2016; Yin, 2009). Bu çalışmanın "kurumsal ekolojik bağlamını" oluşturan durum, Hatay'ın Erzin İlçesindeki farklı SED ve LGS başarı durumlarına sahip üç ortaokuldaki EBOB-EKOK konusunda öğretilen bilginin ve sekizinci sınıf öğrencilerinin özümsedikleri bilginin niteliğidir. Araştırmada İl Milli Eğitim Müdürlüğünden resmi izin alınarak elde edilen bilgiler doğrultusunda 2019 LGS başarı sıralamasına göre en başarılı, en başarısız ve ortadaki okulların nitelikleri incelenerek alt, orta ve üst SED şeklinde sıralanan ortaokullar belirlenmiştir.

Katılımcılar

Bu çalışmada okul ve katılımcı öğretmenler maksimum çeşitlilik örneklemesi ile seçilmiştir. Katılımcılar, okulların bulunduğu sosyo-ekonomik düzey, LGS'deki başarı sıralamaları ve katılımcı öğretmenler için mesleki deneyimleri dikkate alınarak belirlenmiştir. Katılımcılar, okul yöneticilerinden izin alınan üç ortaokulda gönüllü altı öğretmen ile veli izin onayı alınan gönüllü 54 sekizinci sınıf öğrencisidir. Görüşme soruları için katılımcılar, altı öğretmen ve her öğretmenin öğrencileri arasından Akademik Başarı Testinde en yüksek ve en düşük puan alan öğrencilerden gönüllü 14 öğrenci seçilerek oluşturulmuştur. Okulların SED'ine göre altı öğretmene ait katılımcı bilgileri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Katılımcı Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler

Okul SED	Öğretmen	Öğrenci Sayısı	Öğrenim Durumu	Okuldaki Görev Süresi	Mesleki Deneyim
Alt SED	ÖĞT1 (K)	11	Lisans	3	3
	ÖĞT2 (E)		Lisans	5	5
Orta SED	ÖĞT3 (E)	19	Lisans	6	16
	ÖĞT4 (K)		Lisans	5	5
Üst SED	ÖĞT5 (E)	24	Lisans	5	19
	ÖĞT6 (K)		Lisans	2	4

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler, EBOB-EKOK akademik başarı testi (ABT), öğretmen ve öğrenci görüşme formları ve ders gözlem videoları ile toplanmıştır.

Akademik Başarı Testi (ABT)

Araştırmacılar tarafından hazırlanan ABT, kazanım kavrama ve beceri temelli olarak adlandırılan açık uçlu 15 soruluk (dokuz kazanım kavrama, altı beceri temelli) bir başarı testidir. Test geliştirme sürecinde 11 matematik öğretmeninden uzman görüşü alınmıştır ve uzman görüşleri doğrultusunda bir soru testten (yedi uzman öğrenci düzeyine uygun olmadığını belirttiğinden) çıkarılmıştır. Testin pilot uygulaması, çalışma grubu dışında başka bir ortaokuldaki 18 öğrenci ile yapılmıştır.

Gözlem Yöntemi

Bu araştırmada öğretmenlerin sınıf ortamındaki öğretim etkinliklerinin derinlemesine incelenmesi amacıyla yapılandırılmamış gözlem kullanılmıştır. Öğretmenlere, sekizinci sınıf şubelerinde EBOB-EKOK konusunu ile ilgili derslerinin video ile kaydedileceği belirtilmiştir. Bu konu öğretim programında 10 ders saatidir (MEB, 2018). Bu araştırmada öğretmenler bir ders saatinde konu anlatımını bitirdiklerini, diğer derslerde soru çözdüklerini dile getirerek sadece bir ders saatinin kaydına izin verebileceklerini (40 dk.) belirtmişlerdir. Öğretmenler okulların uzaktan öğretime geçtiği süreçte iki öğretmenin çevrimiçi derslerine araştırmacı da girerek dersin kaydı alınmıştır.

Görüşme Formları

Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme yöntemine uygun araştırmacılar tarafından öğretmen ve öğrenci için birer görüşme formu hazırlanmıştır. Öğretmen görüşme formu 15, öğrenci görüşme formu dokuz soru olarak hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, öğretmenlerin görev yaptıkları okulların ekolojik bağlamı, öğretilen bilginin sunumu için öğretmenlerin yaptıkları ön hazırlıklar, öğrencilerin ABT'deki hatalarıyla ilgili düşünceleri hakkında veri elde etmek için kullanılmıştır. Görüşme sorularının, araştırmanın amacına uygunluğu ve anlaşılırlığı açısından değerlendirilmek üzere formlar üç uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanların yönlendirici ve tekrar eden soruların çıkarılması, alternatif sonda soru eklenmesi ile ilgili geribildirimleri doğrultusunda görüşme formu kullanıma hazır hale getirilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırma verileri, İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izni alınarak toplanmıştır (E-96820157-044-5715). Çalışma grubunda yer alan üç ortaokul belirlenerek bu okulların yöneticilerine araştırmanın amacı ve veri toplama araçları açıklanmıştır. Daha sonra, altı öğretmen ile ön görüşme yapılarak araştırmanın amacı, veri toplama araçları hakkında bilgi verilmiş ve onların bilinçli onayları alınmıştır. Sonrasında sekizinci sınıf öğrencilerine bir ders saati içinde, testin yönergesi açıklanarak, ABT uygulanmıştır.

Yüz yüze eğitim sürecinde orta ve alt SED okuldaki birer öğretmenin dersinde araştırmanın birinci yazarı, sınıfta en arka sırada oturarak dersi kaydetmiştir. Uzaktan öğretim sürecinde dört

öğretmenin çevrim içi ders sunumları ve ders kayıtları öğretmenlerden alınmıştır. ABT uygulandıktan sonra, öğretmenlerle yüz yüze (dört katılımcı ile) ya da çevrim içi (iki katılımcı ile) olarak (15-25 dk.) görüşülmüştür. ABT'den aldıkları puanlara göre en yüksek (yedi) ve en düşük puan alan (yedi) 14 öğrenci ile de 6-15 dakikalık görüşme yapılmıştır. Tüm görüşme süreci izin alınarak ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir.

Veri Analizi

Bu araştırmada ABT'de öğrencilerin verdikleri yanıtlar, araştırmacılar tarafından hazırlanan ve doçent iki alan uzmanından görüş alınarak son şekli verilen dereceli puanlama anahtarı ile puanlanmıştır. Öğrencilerin ABT'deki performans düzeyi "yetersiz", "kısmen yeterli", "yeterli" şeklinde tanımlanmıştır. Testten alınan puanlar, SPSS 26.00 programında analiz edilerek betimsel istatistik değerleri hesaplanmıştır.

Bu araştırmadaki gözlem ve görüşme verileri tümevarımcı içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Çalışmada önce rastgele seçilen bir video iki araştırmacı tarafından izlenerek örnek bir kodlama yapılmıştır. Diğer video kayıtları, araştırmanın birinci yazarı tarafından araştırma soruları doğrultusunda videoların her dakikası durdurularak öğretmenlerin sunumdaki cümleleriyle deşifre edilmiştir. Kodlama cümle cümle okunarak yapılmıştır. Ders videolarından elde edilen kodlar, ikinci yazarla birlikte tekrar gözden geçirilerek araştırmanın alt amaçlarını içermeyen kodlar elenmiştir.

Görüşme kayıtları Microsoft Office Word programına aktarılmıştır (12 punto, 1,5 satır aralığı, 103 sayfa). Görüşme metinleri, araştırmanın birinci yazarı tarafından kodlanmıştır. Kodlama öncesinde ise rastgele seçilen bir öğretmene ve bir öğrenciye ait görüşme metinlerini iki araştırmacı birlikte kodlamıştır. Sonrasında yine rastgele seçilen üç öğretmene (alt, orta, üst SED) ve ABT'den düşük ve yüksek puan alan birer öğrenciye ait görüşme kayıtları iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak kodlanmıştır. Ham veriler önce kodlama yapmadan okunmuştur, sonrasında cümle cümle okunarak kodlanmıştır. Elde edilen kodlar, iki yazar tarafından kontrol edilerek araştırmanın alt amaçlarına uygun olmayan kodlar elenmiştir; açık ve anlaşılır olmayan kodlar yeniden ham verilere gidilerek düzenlenmiştir. Görüşme ve gözlemlerden elde edilen kodlardan benzer anlamlara sahip olanlar, ilgili temaların altına yerleştirilerek genel çerçevede bir tablo oluşturulmuştur.

Geçerlik Güvenirlik Önlemleri/İnandırıcılık

Bu çalışmada ABT'deki sorular için alınan uzman görüşlerinden (11 matematik öğretmeni) testin Kapsam Geçerlik Oranı (KGO=0,64>0) hesaplanmıştır (Yeşilyurt & Çapraz, 2018). Öğrencilerin ABT'deki yanıtları araştırmanın birinci yazarı ve iki matematik öğretmeni tarafından puanlanmıştır. Üç puanlayıcı arasındaki Kendall uyumluluk katsayısının istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir (W=0,968, p<.01). Yine, öğretmen ve öğrenci görüşme formları için uzman görüşleri alınmıştır. Bulguların aktarılabilirliğini sağlamak adına ayrıntılı betimleme yapılmış ve bulgular ham verilerden alıntılarla desteklenmiştir. Alıntılarda katılımcılar kodlarla temsil edilmiştir.

Gözlem ve görüşme verileri, kodlama tutarlılığı için iki araştırmacı tarafından bağımsız kodlanmıştır. Kodlayıcılar arasındaki görüş birliği Miles ve Huberman'ın (1994, s. 64) güvenirlik hesaplama formülü (Güvenirlik=görüş birliği/görüş birliği+görüş ayrılığıX100) ile hesaplanmıştır. Kodlama tutarlılığı, öğretmen görüşmeleri için (150/150+18X100=%84); öğrenci görüşmeleri için (20/20+4X100=%83) ve gözlem videoları için (19/19+4X100=%82) hesaplanmıştır. Yine anlamca belirsizlik içeren kodlar için katılımcı öğretmenlerle tekrar görüşülerek, belirsizlikler açıklığa kavuşturulmuştur. Araştırmada kullanılan ham veriler, kodlamalar, notlar, veri toplama araçları gerektiğinde incelenebilmesi amacıyla bilgisayar ortamında depolanmıştır. Veriler, öğretmenlerin ve öğrencilerin çalışmalarını aksatmayacak şekilde toplanmıştır. Öğretmenlerin ve öğrenciler adına velilerin bilinçli onayları alınmıştır.

Araştırmacıların Rolü

Araştırmanın birinci yazarı, veri toplama sürecinde öğretmen ve öğrenci görüşmelerini gerçekleştirmiştir ve ders sunumlarında katılımcı olmayan gözlemci olarak yer almıştır. Veri analizi, bulguların raporlaştırılması sürecinde her iki araştırmacı da iş birliği yaparak çalışmayı gerçekleştirmişlerdir.

Etik Konular

Bu çalışmanın bilimsel araştırma etik ilkelerine uygun yürütülmesi için Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü Etik Kurulundan (Karar No: 9, E. 139231) izin alınmıştır.

Bulgular

Araştırmada elde edilen bulgular araştırma soruları doğrultusunda aşağıda sunulmaktadır.

Okulların Ekolojik Bağlamıyla İlgili Ulaşılan Bulgular

Araştırmada ortaokul matematik öğretmenlerinin görev yaptıkları okulların ekolojik yapısı hakkındaki görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 2'de verilmektedir.

Tablo 2

Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Ekolojik Yapısı Hakkındaki Düşüncelerinden Elde Edilen Tema, Alt Temalar ve Kodlar

Tema	Alt Temalar	Kodlar	Alt SED	Orta SED	Üst SED
			f	f	f
Okulun ekolojik yapısı	Aile yapısı	Evde internetin olmaması		2	2
		Veli ilgisi ve farkındalığının yüksek olması			1
		Ebeveynin tarım/mevsimlik işçi olması	2		
		Veli ilgisi ve farkındalığının düşük olması	1		
		Düşük gelire sahip olma	2	2	1
	Öğrencilerin koşulları	Okul dışında çalışma	1	2	
		Kardeş sayısı fazla olması	1		
		Kardeş bakımını üstlenme	1		
		Taşımalı öğrencilerin fazla olması		2	
	Okulun sosyal çevresi	Kültürel çeşitlilik			1

Tablo 2'de görüldüğü gibi okulun ekolojik yapısına ilişkin "Aile yapısı", "Öğrencilerin koşulları" ve Okulun sosyal çevresi" olarak 3 alt temaya ulaşılmıştır. Öğretmenlerin görüşlerine göre "düşük gelire sahip aileler" her üç SED' deki okulda bulunmaktadır. Orta SED okuldaki öğretmenlerden ÖĞT3 bu konuda şunları ifade etmiştir: *"... İlgili ailelerin çocukları derslere, okula çok daha farklı bakıyor. Benim bulunduğum okulun sosyoekonomik düzeyi aslında normalden çok daha aşağıda, taşımalı eğitimle köyden gelen öğrencilerimiz bulunuyor."* (ÖĞT3, Görüşme).

Aile yapısı alt temasında, orta ve üst SED'deki okullara göre alt SED'deki okulda ebeveynin tarım/mevsimlik işçisi olması dikkat çekmektedir.

Öğrencilerin koşulları alt temasında, "öğrencilerin okul saatleri dışında çalışması", "kardeş sayısının fazla olması", "kardeş bakımını üstlenme" ve "taşımalı öğrencilerin fazla olması" öne çıkmaktadır. Bu bulguları destekleyen ÖĞT2'nin görüşleri şöyledir: *"Sosyo-ekonomik durum açısından da pek iç açıcı değil. Öğrencinin çokluğu, kardeş sayısı fazla olduğu için ve ailelerin*

de maddi durumu yetersiz olduğu için bu tabii ki öğrenciye yansıyor. Biz de bunu çok net bir şekilde görebiliyoruz. ... Öğrencilerin kimisi ders çalışmakta zorlanıyor. Öğrencilerin kardeşleriyle ilgilenme durumları var. Kimisi işe gidiyor. ....” (ÖĞT2, Görüşme).

Okulun sosyal çevresi alt temasında kültürel çeşitlilik bulgusuna sadece üst SED' deki okulda ulaşılmıştır. Bu bulguyu destekleyen ÖĞT6'nın görüşleri şöyledir: *“...ailenin bize katkısı çok önemli. Burası kozmopolit bir mekân, yer. Her türlü kültürden aileye biz ulaşıyoruz. Okulumuza gelen öğrenciler her türlü kültüre sahip ailelerimiz var; ekonomik sıkıntısı olan, kültürü farklı olan, farklı illerden gelmiş ya da ailevî sıkıntısı yani aile içi sıkıntısı olan değişik ailelerle karşılaşıyoruz. ...”* (ÖĞT6, Görüşme).

Okulların Ekolojik Bağlamına Göre EBOB-EKOK Konusunda Öğretilen Bilgi ile İlgili Ulaşılan Bulgular

Okulların ekolojik bağlamına göre EBOB-EKOK konusunda öğretilen bilgi ile ilgili elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Ders Öncesi Hazırlık

Bu araştırmada katılımcı öğretmenlerin ders öncesi hazırlıklarının benzer olduğu gözlenmiştir. Üst SED okuldaki öğretmenlerin “çevrimiçi günlük planları kullanma” veya “kendi ders planını hazırlama”, orta ve alt SED okuldaki öğretmenlerin “dersin kazanımlarını inceleme”, “çevrimiçi yıllık planları ve materyalleri (konu anlatım videoları) inceleme” ve “ders kitabından konuyu gözden geçirme” şeklinde hazırlandıkları belirlenmiştir. Üst ve alt SED okulda görev yapan birer katılımcı öğretmen kendi ders planını hazırladığını belirtmiştir. Katılımcı öğretmenlerin çoğunlukla çevrim içi materyalleri ve planları kullandıkları belirtilebilir.

Öğretilen Bilginin Sunumu

Öğretilen bilginin sunumu ile ilgili elde edilen bulgular Tablo 3'te verilmektedir.

Tablo 3

Öğretilen Bilginin Sunumu ile İlgili Elde Edilen Tema, Alt temalar ve Kodlar

Tema	Alt Tema	Kodlar	Alt SED	Orta SED	Üst SED
			f	f	f
Öğretilen bilginin sunumu	Önemli bilgilere odaklanmayı sağlayan teknikleri kullanma	Ön bilgileri kontrol etme	1		1
		Kazanım açıklama			1
		Önemli bilgileri vurgulama		2	
		Temel kavramları açıklama	1		
		Güdüleme (gerçek yaşamla ilişkilendirme)	1		
	Çözüm stratejilerini kullanma	Zor soruları çözme (Beceri temelli) ipuçlarını açıklama	1		2
		Kısa çözüm yolunu gösterme			1
		Belirli problem kalıplarına dikkati yoğunlaştırma		1	
	Bilgiyi anlamlandırma tekniklerini kullanma	Çözülmüş örnekleri kullanarak kavramları açıklama			1
		Sorunun mantıksal yapısını açıklama	1		
		Neden açıklayarak terimleri öğrenciye buldurma	1		
		Tekrar ve alıştırmaya yönelik soru çözümleri (kazanım odaklı)	1		

Tablo 3'e göre önemli bilgilere odaklanmayı sağlayan teknikleri katılımcı öğretmenlerin çoğu kullanmaktadır. Bu konuda alt SED okuldaki ÖĞT1'in görüşleri şöyledir: "*İlk önce çarpım tablosu kesinlikle bomba gibi bilinecek… Mesela diyoruz ki EBOB-EKOK'a girerken çarpanlarına ayırma, bölenleri nelerdir? İlk bununla başlıyoruz. Orada çocuğun 21 sayısını; 1-3-7' ye bölünebildiğini bilmesi aslında bir yerde çarpım tablosunu çok iyi bilmesini gerektiğini gösteriyor bize."*

Tablo 3'e göre çözüm stratejilerini üst SED okuldaki öğretmenler sıklıkla kullanmıştır. Katılımcılardan ÖĞT5'in görüşleri şöyledir: "*En sonunda da yeni nesil sorular çözdürerek zorluğunu gösteriyorum. Zorluğunu göstererek nelerle karşılaşacaklarını neler yapmaları gerektiğini göstermeye çalışıyorum. Bu şekilde konuyu bitiriyorum."* (ÖĞT5, Görüşme). Bilgiyi anlamlandırma tekniklerini ise alt SED okuldaki öğretmenlerin kullandığı belirlenmiştir. Alt SED okuldaki bir öğretmen bu konuda şunları belirtmiştir: "*…bol bol soru çözüyorum. Soru çözmek bu konuda çok önemli. Ezberden yana değilim. Bazı kalıplaşmış şeyler vardır. Şu soruları gördüğün zaman EBOB kullanacaksın, şu soruları gördüğün zaman EKOK kullanacaksın demekten ziyade mantığını anlatmaya çalışıyorum."* (ÖĞT2, Görüşme).

Öğretilen Bilgide Sunulan Temel İçerik Öğeleri

EBOB-EKOK konusu ile ilgili video kayıtlarından elde edilen kodlar Tablo 4'tedir.

Tablo 4

Öğretmenlerin Öğretilen Bilginin Temel İçerik Ögeleri ile İlgili Elde Edilen Kodlar

Öğretim Programındaki Öğretilecek Bilgiler		**Okul SED**	**Katılımcılar**	**Sınıfta Öğretilen Bilgiler**
Kavramlar	EBOB-EKOK, Bölen, Çarpan, Asal Çarpan	Alt SED	ÖĞT1	Terimi ve tanımı sunma
			ÖĞT2	Terimi ve tanımı sunma
		Orta SED	ÖĞT3	Terimi ve tanımı sunma
			ÖĞT4	Terimi ve tanımı sunma
		Üst SED	ÖĞT5	Terimi ve tanımı sunma
			ÖĞT6	Terimi ve tanımı sunma
Kurallar	6 kural (örn. Birbirinin katı olan sayılardan küçük sayı EBOB, büyük sayı EKOK'tur. Aralarında asal olan sayıların EBOB'u 1, EKOK'u sayıların çarpımına eşittir, vb.)	Alt SED	ÖĞT1	-
			ÖĞT2	Kuralın önermesini sunma Kuralın örneğini çözme
		Orta SED	ÖĞT3	Problemi çözerken ipucu olarak kuralın önermesini sunma
			ÖĞT4	-
		Üst SED	ÖĞT5	-
			ÖĞT6	-
İşlemler	Asal Çarpan Algoritması Çarpan Ağacı	Alt SED	ÖĞT1	İşlemin adını ve amacını açıklama İşlemlerin sırasını belirtme İşlemin yapılışı ile ilgili ipuçlarını vurgulama Örnek üzerinde işlem basamaklarını gösterme
			ÖĞT2	İşlemin adını ve amacını açıklama
		Orta SED	ÖĞT3	Örnek üzerinde işlem basamaklarını gösterme
			ÖĞT4	İşlemlerin sırasını belirtme
		Üst SE	ÖĞT5	İşlemin yapılışı ile ilgili ipuçlarını vurgulama
			ÖĞT6	İşlemin adını ve amacını açıklama

Tablo 4 incelendiğinde öğretim programında öğretilecek bilgiler kavramlar, kurallar ve işlemlerdir. Kavramlarla ilgili olarak öğretmenlerin hepsi programda yer alan kavramların adını ve tanımını vermişlerdir. Kurallar başlığında ise alt SED okuldan bir katılımcı öğretmen Tablo 4'te belirtilen altı kuralın hepsinin öğretimine yer verirken, orta SED okuldan bir katılımcı öğretmen sadece "Aralarında asal olan sayıların EBOB'u 1, EKOK'u sayıların çarpımına eşittir." kuralının önermesini bir problemi çözerken ipucu olarak vermiştir. "Çarpan ağacı algoritmasında" işlem adını ve amacını alt SED okuldaki iki öğretmen ve üst SED okuldan bir katılımcı öğretmen (ÖGT6) vermiştir. Yine alt SED okuldan (ÖGT1) ve orta SED okuldan

(ÖĞT3) birer katılımcı öğretmen "örnek üzerinden işlem basamaklarını gösterme" etkinliğini gerçekleştirmiştir. Bu bulguyu destekleyen ders gözlemlerinden iki alıntı şöyledir:

Üst SED okuldaki katılımcı ÖĞT5'in kavramlara ait sunumu şöyledir (Dakika: 00.22-01.16): *Öğretmen tahtaya geçti ve büyük harflerle EBOB yazdı. EBOB kısaltmasının yanına "En Büyük Ortak Bölen" yazdı ve öğrencilere EBOB tanımını sunmaya başladı.* ÖĞT5: *EBOB neydi arkadaşlar? İki veya daha fazla sayının ortak bölenlerine biz EBOB diyoruz. Öğretmen tekrar tahtada büyük harflerle EKOK yazdı. EKOK kısaltmasının yanına "En Küçük Ortak Kat" yazdı ve öğrencilere EKOK tanımını sunmaya başladı.* ÖĞT5: *İki veya daha fazla sayının en küçük ortak katına da biz EKOK diyoruz, dedi."* (Gözlem Tarihi: 17 Ocak 2021, Sınıf).

Alt SED okuldaki katılımcı ÖĞT1'in işlemlere ait sunumu şöyledir (Dakika: 00.50-02.30): *Genelde EBOB ve EKOK' u iki türlü bulabiliriz. Asal çarpan algoritması ya da çarpan ağacı yöntemiyle. Biz bu soruyu asal çarpan algoritmasıyla bulalım. 75 ve 25' i yan yana yazıyoruz. Daha sonra en küçük asal sayıdan başlamak üzere bölmeye başlıyoruz. Bölünmüyorsa başka bir asala geçeceğiz. Sayılar asal bir sayıya bölünemeyene kadar bölme işlemine devam ediyoruz. 1' i bulana kadar devam ediyoruz. Ortak olan asal çarpanların çarpımı EBOB' u verecek, tüm asal çarpanların çarpımı da EKOK' u verecektir.*" (Gözlem Tarihi: 4 Aralık 2020, Çevrim içi).

Okulların Ekolojik Bağlamına Göre EBOB-EKOK Konusunda Öğrencilerin Özümsedikleri Bilgiye İlişkin Bulgular

EBOB-EKOK konusu ile ilgili ABT'den elde edilen puanların betimsel istatistik değerleri ve öğrencilerin verdikleri yanıtların frekans ve yüzde dağılımları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Öğrencilerin EBOB-EKOK Konusunda ABT'den Elde Ettikleri Puanların Frekans Yüzde Dağılımları ve Betimsel Değerleri

Performans Düzeyleri	**Puanların Aralıkları**	**f**	**%**
Düzey 1 (0-15 puan)	7-14 arası	8	14,8
Düzey 2 (16-31 puan)	16-31 arası	23	42,6
Düzey 3 (32 ve üstüpuan)	32-42 arası	23	42,6
$\bar{X}$	27,92 (alt SED: 32,72; orta SED: 22,88; üst SED: 29,44)		
S	10,37 (alt SED: 8,39; orta SED: 13,25; üst SED: 7,19)		
Medyan	29,00		
Mod (tepedeğer)	39,00		
Minimum	7		
Maksimum	42		
Ranj	35		

Tablo 5'e göre öğrencilerin 8'i (%14,8) 1. düzeyde, 23'ü (%42,6) 2. düzeyde ve 23'ü de (%42,6) 3. düzeyde performans göstermiştir. SED'den bağımsız olarak öğrencilerin %85,2'sinin 2. düzeyde (kısmen yeterli) ve 3. düzeyde (yeterli) performans gösterdiği belirtilebilir. Elde edilen toplam puanların ortalaması sırasıyla alt SED okuldaki öğrenciler için $\overline{x}$=32,72; orta SED okuldaki öğrenciler için $\overline{x}$=22,88; üst SED için $\overline{x}$=29,44'tür.

Okulların Ekolojik Bağlamına Göre EBOB-EKOK Konusunda Öğrencilerin Yaptıkları Hatalara İlişkin Bulgular

Bu çalışmada öğrencilerin ABT'ye verdikleri yanıtlardaki hatalardan elde edilen bulgular Tablo 6'da sunulmaktadır.

Tablo 6

Okulların Ekolojik Bağlamına Göre Öğrencilerin ABT'de Yaptıkları Hata Türlerinin Frekans Dağılımı

Okul SED	**Hata Türü**	**Kazanım Kavrama Soruları**		**Beceri Temelli Sorular**	
		Hata İçeriği	**f**	**Hata İçeriği**	**f**
Alt SED	Kavramsal hata	✓	12	-	
	İşlemsel hata	✓	10	✓	8
	Kavramsal & İşlemsel hata	✓	12	✓	8
Orta SED	Kavramsal hata	✓	11		
	İşlemsel hata	✓	17	✓	16
	Kavramsal & İşlemsel hata	✓	37	✓	19
Üst SED	Kavramsal hata	✓	10		
	İşlemsel hata	✓	11	✓	7
	Kavramsal & İşlemsel hata	✓	17	✓	12

Tablo 6 incelendiğinde kazanım kavrama sorularında kavramsal, işlemsel ve kavramsal ve işlemsel hataların hepsinin yapıldığı; beceri temelli sorularda ise işlemsel ve kavramsal ve işlemsel hataların daha sık yapıldığı belirlenmiştir.

Öğrencilerin Hatalarının Sebeplerine İlişkin Görüşleri

Öğrenciler ABT'deki hatalarının sıklıkla "*Dikkatsizlik (Okuma hataları)* (*f*=13), *Soruyu anlama güçlüğü* (*f*=13), *Kavramları ayırt edememe* (*f*=4), *İşlemsel bilginin eksikliği* (*f*=7), *Güven eksikliği* (*f*=2)" gibi sebeplerden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Dört öğrenci ise herhangi bir sebep belirtmemiştir. Dikkatsizlik (Üst SED f=7) ve soruyu anlayamama (Üst SED f=6) ise üst

SED okuldaki öğrenciler tarafından daha sık dile getirilmiştir. Bu bulguları destekleyen üst SED okuldaki iki öğrencinin ifadeleri şöyledir: *Burada dikkat hatası yapmışım. 240 yazacağım yere 280 yazmışım.*" (ÖĞR13, Görüşme, 16 Temmuz 2021). *Asal çarpanlarına ayırmam gerekiyormuş. Ben asal çarpan algoritmasıyla yapmamışım. Soruya dikkat etmemişim."* (ÖĞR14, Görüşme, 16 Temmuz 2021).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

ADT'ye göre, okul bir ekosistem olarak görüldüğünden, okul ve ait olduğu sosyal yapı arasında karşılıklı bir etkileşim vardır (Gascón & Nicolás, 2019). Öğrencinin edindiği bilgi, öğretmen, sınıf, okul ve aile yapıları ile sosyo-ekonomik-kültürel çevre arasındaki etkileşimin ürünüdür (Chevallard, 1991'den aktaran Arslan, 2016; Yıldırım & Şahin, 2009). Öğretmenler, öğretim programlarında ve ders kitaplarında yer alan matematik bilgisini (öğretilecek bilgi), önerildiği haliyle sunabilirler ya da okulun ve öğrencilerin koşullarına ve kısıtlamalarına uyarlayarak dönüştürebilirler (Bosch, 2020; Putra, 2020). Didaktik dönüşüm düşüncesinde matematik bilgisi, sosyo-kültürel ortama göre bağlamsallaştırılmış, durumlu, sınırlı ve yapılandırılan bir bilgidir (Scheiner vd., 2022). Dolayısıyla öğretilecek matematik bilgisinin sınıf ortamına taşınırken, öğrencilerin ve okulun sosyo-ekonomik ve kültürel yapısına göre yeniden şekillendirildiği belirtilebilir. Bu düşünce doğrultusunda bu çalışmada ekolojik bağlam olarak okulların bulunduğu sosyal çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi (SED) temel alınmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen görüşlerine göre okulların ekolojik bağlamı ile ilgili olarak öğrencilerin aile yapısı ve içinde bulundukları koşulların öne çıktığı belirlenmiştir. Alt SED okuldaki öğretmenlerin yanı sıra orta SED okuldaki öğretmenlerin de olumsuz koşullara sahip öğrencilerinin ve düşük gelire sahip velilerinin olduğunu belirtmesi dikkat çekicidir. Alt ve orta SED okulda öğrenim gören öğrencilerin okul dışında çalışması, çok çocuklu ailede olmaları, kardeş bakımını üstlenmeleri ve taşımalı eğitim öğrencisi olmaları öğretmenler tarafından öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecindeki performanslarını etkileyen olumsuzluklar olarak dile getirilmiştir. Özellikle Alt SED okulun koşulları, Akbulut-Taş'ın (2022) yaptığı çalışmadaki sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı okulların özellikleriyle örtüşmektedir.

ADT'ye göre bireyin ve kurumun bilgiyle olan ilişkisi (bireysel ve kurumsal praksiyolojiler) karşılıklı etkileşim halindedir (Gascón & Nicolás, 2019) Bireyin ve kurumun praksiyolojisi ile kastedilen kurumdaki bireylerin yerine getirmekle sorumlu oldukları eylemlerdir (Arslan, 2016). Öğretmenlerin, sınıf içi öğretim etkinliklerinin niteliği öğrencilerin özümsedikleri bilginin niteliğini olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilir (Yavuzsoy-Köse, 2016). Bu

araştırma sonucunda katılımcı öğretmenlerin ders öncesi hazırlıklarının benzerlik gösterdiği ve genellikle çevrimiçi ders planlarından ve materyallerinden (konu anlatım videoları gibi) yararlandıkları belirlenmiştir. Fakat öğretmenlerin ders sunumlarının farklılık gösterdiği saptanmıştır. Örneğin alt SED okuldaki öğretmenlerin önemli bilgilere odaklanmayı sağlayan ve bilgiyi anlamlandırma tekniklerine sıklıkla başvurdukları; üst SED okuldaki öğretmenlerin ise önemli bilgilere odaklanmayı ve çözüm stratejilerini kullandıkları, orta SED'deki öğretmenlerin ise bilgiyi anlamlandırma tekniklerine başvurdukları tespit edilmiştir.

Yine bu çalışmada video kayıtlarından elde edilen bulgular sonucunda, katılımcı öğretmenlerin EBOBB-EKOK konusu ile ilgili öğrettikleri kavramlarda sundukları bilgilerin benzer olduğu, buna karşılık kurallar ve işlemlerle ilgili sunulan içerik ögelerinin ve etkinliklerin farklılık gösterdiği saptanmıştır. Alt, orta ve üst SED'deki öğretmenlerin tamamı EBOK-EKOK ile ilgili öğretim programında belirtilen kavramların adını ve tanımı sunmuşlardır. Ancak konu ile ilgili kurallar, sadece alt ve orta SED'deki birer katılımcı öğretmen tarafından açıklanmıştır. Bu sonuçlara göre, öğretmenlerin öğrencilerin koşullarına, öğretimi kısıtlayan koşullara (pandemi nedeniyle uzaktan öğretimin olması) göre ders öncesi hazırlıkları benzer olsa da, sınıfta öğretilen bilginin sunumunda farklı teknikleri, etkinlikleri kullandıkları saptanmıştır. Dolayısıyla öğretilen bilgide öğretmenin öğretim davranışlarının etkili olabileceği belirtilebilir.

Öğrencilerin ABT'deki puanlarından elde edilen bulgular değerlendirildiğinde öğrencilerin çoğunluğunun SED'den bağımsız olarak testte başarılı oldukları saptanmıştır. Alt SED okullardaki öğrencilerin akademik başarılarının genel olarak üst SED okuldaki öğrencilere göre daha düşük olduğu belirtilse de (Obalar & Ada, 2010), bu araştırmada en yüksek ortalama alt SED okuldaki öğrencilere aittir. Alt SED okuldaki öğrencilerin özellikle, beceri temelli iki soruda üst SED okuldaki öğrencilerden daha yeterli düzeyde performans göstermeleri, bu öğrencilerin akademik yılmazlığa sahip olduklarını ya da öğretmenlerin anlamlandırmayı artıran stratejilerle daha kalıcı ve derin öğrenmeyi sağladığı için de olabileceğini düşündürtmektedir. Akademik yılmazlık, bireylerin önemli zorluklar karşısında uyumlu bir şekilde direnç gösterebilmeleridir (Luthar vd., 2000; Masten, 2014'ten aktaran Kong, 2020). Gelir eşitsizliği, bireylerin eğitime katılım ve eğitimden yararlanma durumunu derinden etkilese de (Obalar & Ada, 2010; Sunar & Akkuş-Güvendi, 2020), olumsuz sosyo-ekonomik koşullarda yetişen aynı zamanda başarılı olan öğrenciler vardır (Schunk, 2009). Bu araştırmada Covid-19 pandemi koşullarında alt SED okuldaki öğrencilerin çoğunluğunun derse devam etmemesine karşılık, bu katılımcı öğrencilerin devamsızlık yapmaması, LGS'ye hazırlanmaları Seban ve Perdeci'nin (2016) belirttiği gibi başarı motivasyonlarının yüksek olduğuna işaret

edebilir. Nitekim katılımcı öğretmenlerle yapılan informal görüşmelerde öğretmenler genel olarak akademik başarısı iyi olan öğrencilerin devam ettiğini belirtmiştir. Seban ve Perdeci (2016), alt sosyo-ekonomik düzey bir ailede yetişen çocukların akademik başarıları ile yılmazlıkları arasındaki ilişkisini inceledikleri vaka çalışmalarında çok düşük gelire sahip, köyün dışında birçok temel ihtiyaca sahip bir ailede yetişen çocukların başarılı olmalarının sebeplerini araştırmışlardır. Araştırmanın sonucunda, kardeşlerin başarılı olmalarının ardında akademik yılmazlık özelliği gösterdikleri ve akademik yılmazlığı da kardeşlerin içsel motivasyonları, okula ve aileye karşı olumlu tutumları, kardeşlerin birbirlerine olan desteklerinin etkilediği sonucuna varmışlardır. Yine okulun sosyo-ekonomik düzeyi, öğretmenin öğretilen bilgiyi sunarken öğretim materyallerinin kısıtlılığı ya da çeşitliliğini etkileyebilir; bu durum da öğretmenin niteliğini dolaylı yoldan etkileyebilir. Bu etkenlerin göz önünde bulundurulmasıyla birlikte alt SED'deki okuldaki öğrencilerin ABT'deki ortalamalarının diğer okullardaki öğrencilerin ortalamalarına göre yüksek olmasının bir diğer sebepleri de öğretmenlerin öğretim davranışlarının birbirinden farklı olması ve öğretmenlerle yapılan informal görüşmelere göre pandemi koşulları sebebiyle devam zorunluluğunun olmamasından dolayı okula başarılı ve istekli öğrencilerin devam etmesinden kaynaklı olabilir.

Öğrencilerin ABT'deki kazanım kavrama sorularında sıklıkla ya kavramsal hata ya da işlemsel hata yaptıkları, beceri temelli sorularda ise kavramsal ve işlemsel hata yaptıkları; her üç hatanın da sıklıkla orta SED okuldaki öğrencilere ait olduğu belirlenmiştir. Öğrenci görüşlerine göre hatalar sıklıkla soruyu anlama güçlüğünden kaynaklanmaktadır. Özellikle üst SED okuldaki öğretmenlerin öğretilen bilgide soru çözüm stratejilerine odaklanmalarına rağmen bu okuldaki öğrencilerin sıklıkla soruyu anlayamadıkları için hata yaptıklarını belirtmesi ileriki çalışmalarda incelenmesi gereken bir durumdur.

Sonuç olarak okulların ekolojik bağlamı dikkate alınarak yapılan bu çalışmada, katılımcı öğrencilerin genel olarak SED'den bağımsız bir şekilde ABT'den başarılı oldukları sonucuna varılmıştır. Ancak elde edilen sonuçlar, bir ilçe merkezindeki üç ortaokuldan elde edildiği için ve sınırlı sayıda katılımcıdan elde edildiği için genellenebilir değildir. Ayrıca sınıf içi gözlemlerin pandemi koşullarından ve katılımcı öğrencilerin LGS'ye hazırlık döneminde olmalarından dolayı sınırlı olması sebebiyle kısa süreli olması önemli bir sınırlılıktır. İleriki araştırmalarda daha uzun süreli gözlemlerle ekolojik bağlam derinliğine incelenebilir. Yine bu çalışmada öğrencilerin sosyal çevredeki ve aile içindeki davranışları, ders çalışma yöntemleri, ebeveyn desteği hakkında gözlem yapılamama bir diğer sınırlılıktır. Benzer çalışmalarda bu sınırlılığı giderecek şekilde araştırma tasarımı yapılabilir.

Öneriler

Bu araştırma sonucunda elde edilen sonuçlara dayanarak öğrencilerin özümsedikleri bilginin okulların ekolojik bağlamından bağımsız olarak hatalar içerdiği, bu sebeple öğretmenlerin EBOB-EKOK konusuyla ilgili hatalara ve bu hataları gidermeye yönelik için öğretim etkinlikleri tasarlamaları önerilebilir. Yapılacak araştırmalarda matematik eğitiminde diğer konulara ilişkin bilginin dönüşümünün incelenmesine yönelik çalışmalar yapılabilir. Bu araştırmada EBOB-EKOK konusuyla ilgili bilginin dönüşüm basamaklarından öğretilen bilgiden özümsenen bilgiye dönüşüm süreçleri incelenmiştir. Yapılacak çalışmalarda bilimsel bilgiden özümsenen bilgiye dönüşüm incelenerek daha geniş bir bilginin dönüşümü çalışması sağlanabilir.

Kaynakça

Akbulut-Taş, M. (2022). An investigation of curriculum adaptation efforts of teachers working in disadvantaged secondary schools. *Pegem Journal of Education and Instruction, 12*(1), 10-24. https://doi.org/10.47750/pegegog.12.01.02

Arslan, S. A. (2016). Didaktiğin antropolojik teorisi. E. Bingölbali, S. Arslan, & İ. Ö. Zembat (Ed.), *Matematik eğitiminde teoriler* (1. b.) içinde (s. 377-391). Ankara: Pegem Akademi.

Bosch, M. & Gascón, J. (2006). Twenty-five years of the didactic transposition. *ICMI Bulletin, 58*, 51-65.

Bosch, M. (2020). The external didactic transposition of mathematics at university level: Dilemmas and challenges. *Educação Matemática Pesquisa*, *22*(4), 373-386.

Chevallard, Y. (1989). On didactictrans position theory: Some introductory notes. *Proceedings of the International Symposium on Selected Domains of Research and Development in Mathematics Education* içinde (s. 51-62) Bratislava. http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/On_Didactic_Transposition_Theory.pdf sayfasından erişilmiştir.

Chevallard, Y. & Bosch, M. (2020). Didactic transposition in mathematics education. S. Lerman, S. (Ed.) *Encyclopedia of mathematics education*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-15789-0_48

Gascón, J. & Nicolás, P. (2019). Research ends and teaching ends in the anthropological theory of the didactic. *For the Learning of Mathematics*, *39*(2), 42-47. https://www.jstor.org/stable/26757472 sayfasından erişilmiştir.

Gök, M. (2018). *Matematik öğretim programında (2013) fonksiyon konusuyla ilgili ekolojik sorunlar ve öğretmenlerin prakseolojileri*. (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Jamilah, J., Suryadi, D. & Priatna, N. (2020). *Didactic transposition from scholarly knowledge of mathematics to school mathematics on sets theory*. International Conference on Mathematics and Science Education'da sunulmuş bildiri.

Karadeniz, H., M., Kıdıl, M. & Erol, B. (2019). Sekizinci sınıf öğrencilerinin ebob-ekok konusuna ilişkin algılayışlarının belirlenmesi. *Uluslararası 19 Mayıs Multidisipliner Çalışmalar Kongresi* içinde (s. 1039-1057). Giresun: Giresun Üniversitesi.

Karaduman, B. (2016). *Bilimsel bilgiden özümsenen bilgiye: yükseköğretimde "gazlar" ile ilgili kavramların didaktiksel dönüşüm yaklaşımıyla incelenmesi*. (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Kırmızıgül, A. (2017). *Lise öğrencilerinin karmaşık sayılar konusundaki kavramsal ve işlemsel bilgilerinin antropolojik didaktik teorisi bağlamında incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Kırtman, H. (2019). *Fen bilimleri program ve ders kitabındaki hücre kavramının didaktiksel dönüşüm teorisi yaklaşımıyla karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Kong, K. (2020). Academic resilience of pupils from low socio economic backgrounds. *The Journal of Behavioral Science*, *15*(2), 70-89.

MEB. (2018). *Matematik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar).* Ankara: MEB Yayınları.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2. b.). Thousand Oaks. CA: Sage Publications.

Obalar, S. & Ada, S. (2010). Ekolojik bakış açısı ve sosyal kapital kuram çerçevesinde öğrencilerin ilk okuma yazma becerilerinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *32*, 141-168.

Putra, Z. H. (2020). Didactic transposition of rational numbers: A case from a text book analysis and prospective elementary teachers' mathematical and didactic knowledge. *Journal of Elementary Education, 13*(4), 365-394. https://doi.org/10.18690/rei.13.4.365-394.2020

Seban, D. & Perdeci, B. (2016). Alt sosyoekonomik düzey bir ailede yetişen çocukların akademik başarıları ile yılmazlıkları arasındaki ilişki: Bir vaka incelemesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, *4*(3), 106-126. https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.4c3s6m

Schunk, D. H. (2009). *Öğrenme teorileri eğitsel bir bakışla* (M. Şahin, Çev. Ed., 5. b.). Ankara: Nobel Yayınları.

Scheiner, T., Godino, J. D., Montes, M. A., Pino-Fan, L. R. & Climent, N. (2022). On metaphors in thinking about preparing mathematics for teaching. *Educational Studies in Mathematics, 111*, 253-270. https://doi.org/10.1007/s10649-022-10154-4

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher, 15*(2), 4-14. http://www.jstor.org/stable/1175860 sayfasından erişilmiştir.

Sunar, L. & Akkuş-Güvendi, M. (2020). "Ortadaki fili" görmek: Dünyada ve Türkiye'de sosyo ekonomik eşitsizliklerin tezahürleri. *İnsan ve Toplum*, *10*(4), 1-40.

Toğrul, A. (2014). *Lise öğrencilerinin ebob-ekok problemlerinin çözüm süreçlerinin kavramsal ve işlemsel bilgi açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Yavuz, İ. & Kepceoğlu, İ. (2016). Matematik öğretmenlerinin sınıf içi faaliyetlerinin didaktiksel durum teorisi kapsamında incelenmesi. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, *3*(5), 1-15.

Yavuzsoy-Köse, N. (2016). Didaktik dönüşüm teorisi. E. Bingölbali, S. Arslan & İ. Ö. Zembat, (Ed.), *Matematik eğitiminde teoriler* içinde (s. 393-412). Ankara: Pegem Akademi.

Yeşilyurt, S. & Çapraz, C. (2018). Ölçek geliştirme çalışmalarında kullanılan kapsam geçerliği için bir yol haritası. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *20*(1), 251-264.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11.b.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, M. & Şahin, F. (2009a). Didaktiksel dönüşüm teorisi ve fen eğitimi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, *3*(1), 17-45.

Yıldırım, M. & Şahin, F. (2009b). Antropolojik didaktik teorisi ve fen öğretimi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED), 3*(1), 46-57.

Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4. b.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Değer Temelli Yönetim Eğitimi Modülünün Geliştirilmesi

Bildiri Kodu: 150

Mustafa Cem Babadoğan
Ankara Üniversitesi, Türkiye
cbabadogan@gmail.com
0000-0002-6796-5654

Kıymet Selvi
Kıymet Selvi Eğitim Destek ve Danışmanlık Ltd. Şti., Türkiye
kselvi59@gmail.com
0000-0002-9358-9867

Nazmi Karyağdı
Yeni Ekonomi Danışmanlık A.Ş., Türkiye
nazmi.karyagdi@yeniekonomi.com.tr
0000-0002-5431-8765

Öz

Değer temelli yönetimin kapsamı; etik, ahlak ile kurum kültürü ve değer ilişkisini içerir. Sektörde görev yapan yönetici ve uzmanlar gibi tüm çalışanların değer temelli bir anlayışla hareket etmesinin sağlanması günümüzde giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Değer temelli yönetim anlayışına işlevsellik kazandırılabilmesi bu konuda geliştirilecek uygulamalı öğretim programları ile sağlanabilir. Bu çalışmanın amacı, işletmelerde görev yapan tüm çalışanların değer odaklı yönetim anlayışını profesyonel bir yaşam tarzına dönüştürmek için farkındalık yaratmak amacıyla değer temelli yönetim eğitimi modülünün geliştirilmesidir. "Yeni Ekonomi ve Ağdaş Toplumda Değer Temelli Yönetim" konulu bir çalışmada ihtiyaçlar belirlenmiş ve bu belirlenen ihtiyaçlar, bir alan, bir işletme ve iki program geliştirme olmak üzere toplam dört uzman tarafından yeniden incelenerek ihtiyaçlar konusunda bir karara varılmıştır. Araştırmada uzman görüşlerine dayalı olarak içerik analizleri gerçekleştirilmiştir.

Değer Temelli Yönetim (DTY) yaklaşımının işletmelere aktarılması için uzmanlar tarafından masa başı bir çalışma ile bu konuda farkındalığı artırmak amacıyla üç modül tasarlanmasına karar verilmiştir. Bu çalışmada DTY için geliştirilmiş olan birinci modülün yapısı açıklanacaktır. İhtiyaç analizi verilerine göre, program ve modül çıktıları, içerik, öğrenme-öğretme süreci için örnek sorular, vaka çalışmaları ve senaryoları, her senaryonun doküman ve görselleri hazırlanmış ve modül çıktılarını ölçümlemeye yönelik materyaller geliştirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Değer temelli yönetim, Değer, Yönetim, Modül, Öğretim tasarımı, Program geliştirme.

Abstract

Scope of value-based management; it includes the relationship between ethics, morality, and corporate culture and values. Ensuring that all employees, such as managers and experts working in the sector, act with a value-based understanding is gaining more and more importance today. Bringing functionality to the value-based management approach can be achieved with applied teaching programs to be developed on this subject. The aim of this study is to develop a value-based management training module in order to raise awareness in order to transform the value-oriented management approach of all employees working in businesses into a professional lifestyle. In a study on 'New Economy and Value-Based Management in Networked Society', needs were identified, and these identified needs were re-examined by four experts, one area, one business and two program development, and a decision was made on the needs. In the research, content analyses were carried out based on expert opinions. In order to transfer the Value Based Management (DTY) approach to businesses, it was decided to design three modules in order to raise awareness on this issue with a desk study by experts. In this study, the structure of the first module developed for DTY will be explained. According to the needs analysis data, curriculum and module outputs, content, sample questions for the learning-teaching process, case studies and scenarios, documents and visuals of each scenario were prepared, and materials for measuring module outputs were developed.

Keywords: Value based management, Value, Management, Module, Instructional design, Curriculum development.

Giriş

Değer kavramı insanlığın yaşamı ile birlikte oluşmaya başlamış ve insan kararlarının temelini oluşturan ilkelerin ortaya çıkmasına neden olmuştur. İlk insan hayatta kalmaya, kendi varlığını sürdürmeye, kendini beslemeye, vahşi yaşamla mücadele etmeye ve tehditlerden korunmaya çalışırken kendi yaşamıyla ilgili değerler oluşturmaya başlamıştır. Toplumsallaşma sürecinde insan sahip olduğu değerler ve toplumda var olan değerler ekseninde yaşamını sürdürmeye devam etmiş ve devam etmektedir. Değerler aracılığıyla; insan, toplumsal yaşam ve iş yaşamı arasındaki bağlantılar sağlanmaktadır. Değerlerin insan ve kurumsal yapılar bağlamında işe koşulması için de değer ile ilişkili kavramlar ve bu kavramların kapsamları ve aralarındaki ilişkininin açıklanması gerekmektedir. Değerler ile etik ve ahlak arasında güçlü bir ilişki ve etkileşim olduğu için öncelikle değerlerle ilişkili kavramların açıklanması gerekir. Çünkü bu kavramların birinde ortaya çıkacak bir değişiklik diğerlerini de etkilemektedir.

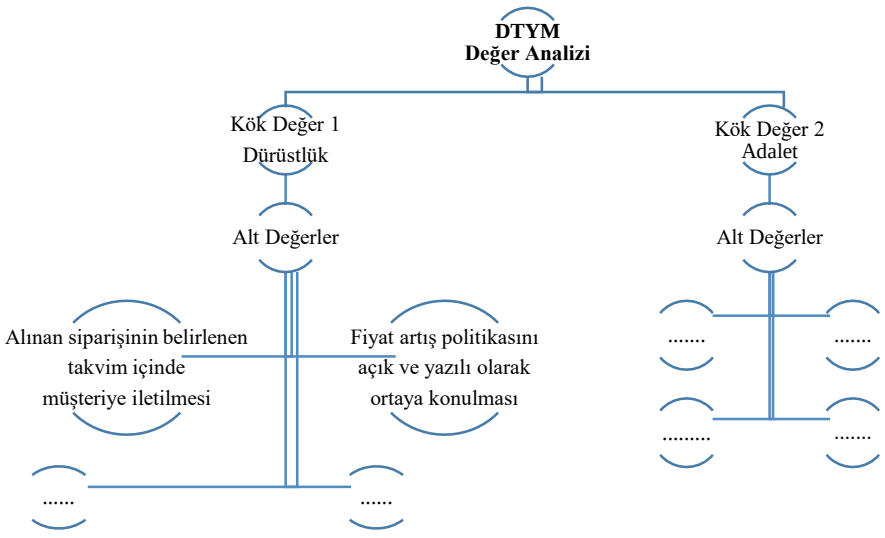
Etik kavramını ahlak felsefesi olarak tanımlayanlar olduğu gibi, etiği felsefenin temel disiplinlerinden biri olarak kabul eden değerler bağlamında ele alanlar da vardır (Tepe, 2009; Topdemir, 2008). Etik, ahlak kavramına göre daha teorik tartışmaları içermektedir. Kuçuradi'ye göre etik teriminin en eski anlamlarından biri "bir canlının genellikle sığındığı, yaşadığı yer, yani bir canlının doğal çevresidir" (Tepe, 2009, s. 27). Etik sözcüğüne yüklenen farklı kavramsal anlamlar vardır. Etik kavramının teorik bağlamda ele alınmasının yanı sıra özel, kamusal ve meslek yaşamı bağlamında da ele alınması gerektiğini belirten Kuçuradi (2003), karşılaştığımız etik problemler karşısında doğru ya da değerli eylemde bulunabilmenin bir zorunluk olduğunu ve bu nedenle kavrama yüklenen anlamaların iyi anlaşılması gerektiğine işaret etmiştir.

Etik bağlamında ortaya konulmuş olanların yaşama aktarılması ahlak olarak nitelendirilir. Etik evrensel açıklamaları yaparken ahlak daha yerel veya bireysel düzeyde açıklamaları kapsar. Cevizci'ye (2011) göre "ahlak, neyin iyi neyin kötü veya neyin doğru neyin yanlış olduğunu bildiren kurallar ve normlar sistemidir". Ahlak çerçevesinde ortaya konulan normlar, insanının canlı ya da cansız çevresiyle ilgili tüm ilişkisini düzenleyen kurallar ve ilkeleri içerir. Ahlak; insan yaşamı sürecinde ihtiyaç duyduğu ve yaşamın organize edilmesi için gerekli olan amaçlar, kurallar, ilkeler, değerler, etik konuları için temel oluşturan düşünce ve eylemlerine yön veren genel açıklamalardır.

Etik ve ahlak, birbirine karıştırılan iki kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitekim Cevizci (2011), etik ve ahlak kavramı arasındaki karşılaştırmayı ve farkı, "etik genel ya da evrenseldir, ahlak ise daha ziyade bireysel, yerel veya kültüreldir" şeklinde açıklamaktadır. Pieper'e göre

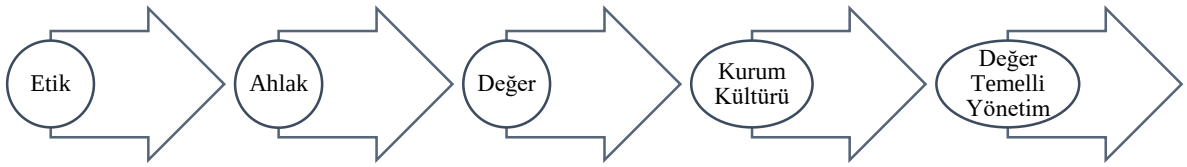
"Etik, felsefenin temel alanlarından birisi olarak görülmekte, ahlak ise, insanı ve onun hayatını her bakımdan içine alan bir fiili durumu olarak, belli zaman ve mekânda ortaya çıkmış gelenek, görenek veya yaşama kurallarının toplamından ibaret olarak değerlendirilmektedir" (aktaran Yıldız, 2010, s. 25).

Değer, ahlak kavramının daha da netleşmesini sağlayacak olan bir kavramıdır. Değerler pek çok açıdan tanımlanabilir. Genel anlamda değer; bir şeye, duruma, olaya, atfedilen kıymet ya da nitelik ya da parayla ölçülebilen karşılık veya bedel olarak ifade edilmektedir. Ancak söz konusu işletmeler ya da kurumlar ise, ahlaki değerler daha çok demokratik değerler ile örtüşmektedir. Değer edinme ve değerleri kalıcı hale getirme çoğunlukla uzun bir süre almaktadır. Ancak değerler eğer birey ya da sistemin veya işletmenin yararına olduğunda çok hızlı biçimde kazanılabilmektedir. Değerlerin oluşumu ve ortaya çıkması ya da tanımlanması her ne kadar çok yavaş olarak değişim gösterse de bazı değerler sabittir, kalıcıdır, zamana göre değişiklik göstermezler. Bunlara "*kök değerler* " de demek mümkündür. Kök değerlerin anlaşılabilmesi için kök değerlerin alt değerlere yani güncel ya da kurumsal yaşamda işe koşulacak değerlere dönüştürülmesi gerekir. Örneğin; "dürüstlük" bireyler ya da işletmeler için kök bir değerdir. Her koşulda ve ortamda değişiklik göstermeden varlığını sürdürebilir. Ancak bu kök değerin anlaşılabilmesi ve uygulanabilmesi için alt değerler olarak açık anlaşılır olarak ifade edilmesi gerekir. Aksi takdirde bu kök değeri herkes farklı biçimde yorumlayacak kurum veya işletmede bu kök değerin uygulanmasında sorunlar yaşanacaktır. Bu dönüştürme süreci Şekil 1'de görüldüğü gibi sağlanabilir. Ancak öncelikle işletmenin ya da kurumun kök değerlerine karar verilmesi daha sonra kök değerin analiz edilerek alt değerlere dönüştürülmesi gerekir.



Şekil 1. Kök değerler ve alt değer analizi

Dürüstlük ve adalet gibi kök değerler ile bunları oluşturan alt değerler arasındaki ilişkinin ortaya konulması, daha sonra tartışılacak "Değer Temelli Yönetim Modeli-DTYM" kapsamının daha kolay anlaşılmasını sağlayacaktır. DTYM bakış açısından yönetim kavramı bir yapı, bir sistem ya da bir işletme için öngörülen bir yönetim anlayışının değerler eksenine dayalı olduğu söylenebilir. Değer temelli yönetim kavramının kapsamı; etik, ahlak, değer ve kurum kültürü ilişkisi ile buna ilişkin yönetim yaklaşımından oluşmaktadır. Bu bağlamda bir yöneticinin rolleri ve sorumluluklarının DTY uygulamasını da kapsaması gerekir. Sektörler açısından yönetim ve tüm işgörenlerin değer temelli anlayışla hareket etmesini sağlamak günümüzde gittikçe daha önemli hale gelmektedir. Kamu kurumları ve özel işletmelerin değer temelli yönetime geçilmesi için Şekil 2'de görüldüğü gibi sırasıyla; etik, ahlak, kurum kültürü ve değer temelli yönetim kavramlarının öğrenilmesi ve bu kavramların kapsamında söz edilen içeriğin kurumun tüm süreçlerine aktarılması gerekir.



Şekil 2. Değer temelli yönetime geçiş

"Değer Temelli Yönetim" anlayışının işletmeler ya da kurumlar için işlevsel hale gelmesi ancak bu anlayışın benimsenerek kurum kültürü ve iş süreçlerinin bir parçası haline getirilmesi ile mümkün olacaktır.

DTY anlayışı bir kurum ya da işletme ve çalışan açısından ortak anlayışın geliştirilmesine katkı sağlayacaktır. Bu yönetim anlayışı aynı zamanda kurum kültürünü de etkileyeceği için bireysel ve kurumsal değerlerin çatışmasını azaltacaktır. DTY anlayışı kurum çalışanları ve yönetimin ortak değerler etrafında birleşilmesini kolaylaştıracaktır. Bireylerin bakış açılarında ve değerlerindeki değişimler kurumlara göre daha hızlı olduğu için kurumlar ile o kurumda çalışan bireyin değerleri arasında farklı çatışmalar ortaya çıkmaktadır. Bazen çalışan kendi için önemli olanı düşünmekte ve kurum için önemli olana daha az odaklanmaktadır. Aynı durum işletme yönetimi açısından da geçerlidir. İşletme yönetimi bireylerin beklenti ve ihtiyaçlarından çok kurumun amaçlarına odaklı kararlar almaktadır. Eğer işletmeler ya da kurumlar DTYM'nin öngördüğü değerlere sahip olurlar ise değerler konusundaki bu çatışmalı durumların çözülmesi çok daha kolay olacaktır.

Kurumlar açısından değerler, işlerin nasıl yapılacağını, hedeflerin neler olduğunu, çalışanların

davranış biçimlerini, yöneticilerin olaylar karşısındaki tepkilerini ve karar veriş biçimlerini belirleyen, örgüte özgü özelliklerdir (Şeker & Bulduklu, 2018, s. 25). Günümüzde değerler; işletmelerin var olabilmeleri ve yaşamlarını sürdürebilmeleri için ön koşullardan biri haline gelmiştir (Gök, 2008, s. 3).

Değer Temelli Yönetim anlayışının pek çok alanda tartışıldığı ve farklı alanlara özgü değer temelli yönetim modellerinin ortaya konulduğu görülmektedir. Değer Temelli Yönetim anlayışı sadece kâr amaçlı işletmeler için değil insanın istihdam edildiği kâr amacı güden ya da gütmeyen tüm kamu ve özel sektör için geçerlidir.

Alanyazında yer alan tartışmalara bakıldığında DTY anlayışının işletmeler odağındaki temel bakışı finansal değerin oluşturulmasıdır. Oysa değer temelli yönetim anlayışının temelini ticari ya da kar değerlerden çok ahlaki ve etik değerler oluşturmaktadır. DTY, yaratıcılık, şeffaflık, dürüstlük, insana ve çevreye saygı, müşteri ve çalışanların mutluluğu, mükemmeliyet, rekabetçilik, güvenilirlik değerlerini ön planda tutan ve yönetimin her adımında bu değerleri benimseyen çalışanlarıyla yola devam eden yönetim şeklidir.

Serbest ve tam rekabet piyasalarında, özellikle serbest piyasa ekonomisinde, kalite ve verimlilik bağlamında kârlılık hedeflenmektedir. Karlılık değer ya da hedefine odaklanmak zaman içinde işletmelerin yapmış olduğu üretim ve hizmetlerde kalite ve verimde düşüşlere neden olmaktadır. Aşırı rekabetin kontrol altında tutulması, tek taraflı işletme çıkarlarının gözetilmesi ve üretilen mal ve hizmetteki bozulmaların önüne geçilmesi için DTY anlayışının işletmelerde hâkim kılınması gerekir. İşletmelerde kârlılığı artırmak hedeflenirken rekabeti haksız rekabet olarak uygulamak, kalite ve verimliliği göz ardı etmek işletme sahibi ve çalışanlar için pek çok değerin erozyona uğramasına neden olmaktadır. Aşırı rekabet gerçeği işletmeleri çeşitli arayışlara iterken, kolaycılığa kaçılmasına neden olarak hızlı sonuç alma, ne pahasına olursa olsun sonuç alma arzusunun artması insanlara, işletmelere, ekonomiye sonrasında da çevreye telafisi imkânsız zararlar vermektedir. Şirket hedeflerini tutturmak, bonus/ödül kazanmak, prim almak, kariyerde yüksek basamaklara terfi ettirilmek, değerlerin, ahlaki (etik) kuralların kapı dışı edilmesine neden olabilir (Karyağdı, Atay & Selçuk, 2021). Özkal-Sayan'a (2020) göre "kamu etiğinin felsefeyle bağlantısının kurularak, 'değer' odaklı yeniden inşa sürecine gidilmesinin doğru bir yöntem olacağıdır" (s. 170). Bu görüşte vurgulanan değer odaklı inşa sürecinin ancak DTY anlayışının hem kamuda hem de işletmelerde uygulanmaya başlanması ile gerçekleşebileceği söylenebilir.

Kamu ve işletmelerde DTY anlayışının hakim kılınması için bu konuda hem yönetime hem de tüm işgörenlere DTY kapsamının açıklanması gerekir. DTY'nin kapsamı ve süreçleri

geliştirilecek uygulamalı eğitim programlarıyla; işletmeler, organizasyonlar ve kurumlara kazandırılabilir. Kuçuradi yasama ve kamuda etik sorunların çözümüne yönelik bir çözüm olarak meslek mensuplarının yetiştirilmesi için etik eğitiminin planlanması konusuna dikkat çekmektedir (Tepe, 2009, s. 43). Bu nedenle ilk önce daha soyut olan etik normlarının anlaşılmasını sağlayacak olan ahlak, değer ve etik kod bağlantısının nasıl kurulacağı etik veya değerler eğitimi bağlamında gerçekleştirilmelidir. Etik ya da değerler eğitimiyle birlikte kurumlar kendilerine özgü olan kök ve alt değerleri belirleyerek kendi etik kodlarını oluşturup DTY anlayışını kendi kurumlarında uygulamaya geçirebilirler. Ancak, DTY yaklaşımının kurumlarda uygulanmasının temel koşulu bu eğitimlerin alınması ve daha sonra da kamu ve özel kurumların yönetiminde ortaya çıkan etik sorunların çözümü için gerekli alt yapının oluşturulmasını sağlayacak bir etik ve değerler alt yapısının oluşturulmasını gerekli kılmaktadır.

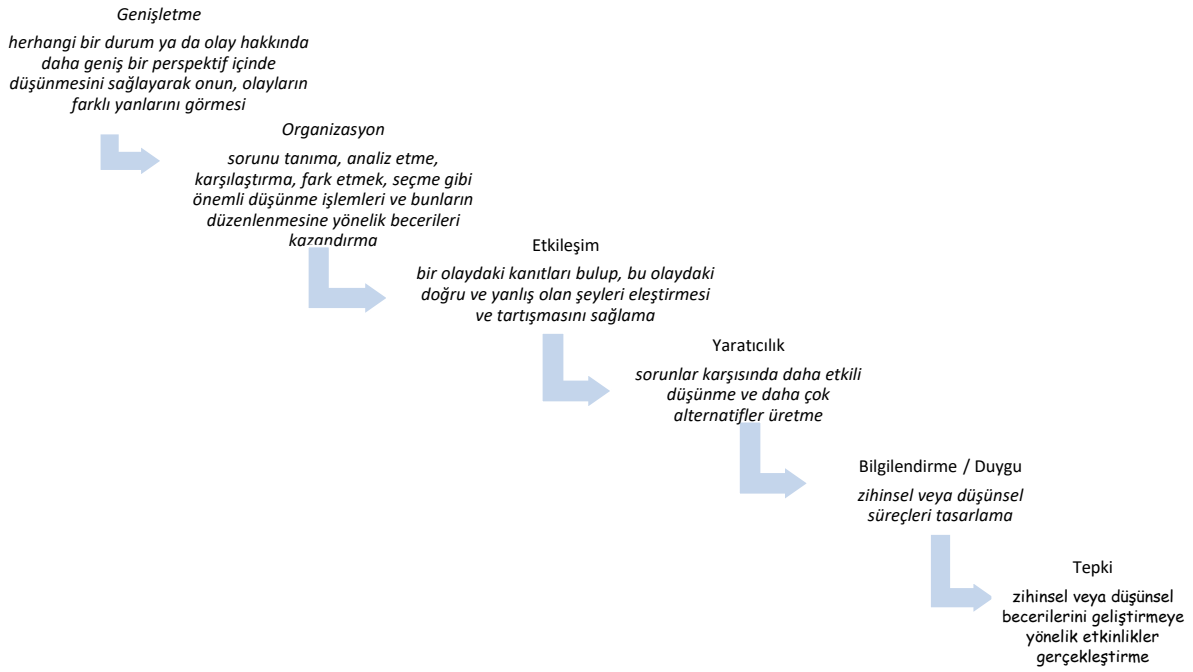
Bu çalışmanın amacı, değer temelli yönetim yaklaşımının kamu ve ticari işletmelerde görev yapan başta yöneticiler olmak üzere tüm çalışanların mesleki yaşam tarzına dönüştürülmesi ve değer temelli yönetim anlayışı ile ilgili farkındalık kazandırması için "Değer Temelli Yönetim Eğitimi Modülünün Geliştirilmesidir".

Yöntem

Karyağdı vd. (2021) tarafından yapılan "Yeni Ekonomi ve Ağdaş Toplumda Değer Temelli Yönetim" konulu bir araştırma yapılmıştır. ISO 500 olarak tanımlanan büyük işletmelerde üst düzey yöneticileri ile yapılan araştırmada yöneticilere "değer temelli yönetim anlayışından ne anladıkları" sorulmuştur. Üç ayrı aşamada gerçekleştirilen bu çalışmada; işletmelerin ve işletmede çalışanlarla birlikte yöneticilerin "İnsan Onuru, Adalet, Güven, Çoğulculuk, Yaşam Kalitesi ve Sürekli Gelişim" olarak yöneticiler tarafından tanımlanmış olan değerlere ihtiyaç duydukları saptanmıştır. Saptanan değerler, iş yaşamında ihtiyaç duyulan temel değerler olarak belirlenmiştir. Bu çalışmanın sonuçlarından hareketle saptanan bu ihtiyaçlar; bir alan uzmanı, bir işletme çalışanı ve iki program geliştirme uzmanı olmak üzere toplam dört uzman tarafından gözden geçirilmiştir. Çalışmada uzman görüşlerine dayalı olarak içerik analizleri gerçekleştirilmiştir.

İhtiyaç saptama çalışmaları sonrasında program yeterlikleri, modül kazanımları, belirlenen yeterlik ve kazanımlar çerçevesinde içerik kapsamı oluşturulmuştur. Modüller için ayrılmış zaman dilimi içinde meşgul olunan ve akademik öğrenme zamanları gözetilerek yeterlik ve

kazanımlara göre örnek sorular ve bunlara dayalı senaryolar yazılmıştır. Ardından her bir senaryo için belge ve görseller hazırlanmış, senaryo süreçlerinin kazanımlarla ilişkisini ölçecek materyaller geliştirilmiştir. Bu sürecin temellendirilmesinde de Bono'nun Bilişsel Araştırma Gerçeklemesi (Cognitive Research Truth-CoRT) modeli temel alınmıştır (de Bono, 2008). CoRT düşünme programı, düşünme becerilerini geliştirmek için hazırlanmış bir programdır. Altı boyutlu bu yaklaşımdaki temel hedef eleştirel bir ortam içinde değerlerle ilgili süreçleri sorgulatarak öğretmektir. Özellikle senaryo ve örnek olayların oluşturulmasında Şekil 3'te süreç aşamaları gösterilmiştir.



Şekil 3. CoRT aşamaları

Bu program, bütün öğrenciler için geçerli ortak sosyal problemlerin belirlenmesi, ortak ihtiyaçların karşılanması ve çalışma alanlarının geliştirilmesinde bütün disiplinlerden yararlanmayı öngörmektedir. Yaşam Temelli alt Tasarımdaki amaç ise öğrenenlerin kavrayışını geliştirme ve gerçek dünya ile ilgili sorunları genelleyebilme becerisi kazanmalarına yardımcı olmaktır. Bu alt tasarım aşağıda yer alan üç temel varsayıma dayanmaktadır (Babadoğan, 2004; Gürkan, 2004).

- Toplumun değişen yaşam ortamına uyum sağlaması ve bu amaca ulaşabilmek için programların işlevsel olması gereklidir.
- Öğrenenlerin çalıştıkları konular kendilerini direkt olarak ilgilendiren konular olmalıdır.

- Öğrenenlerin sosyal ve yaşam durumlarını çalışmaları hem toplumun gelişmesine hem de kendilerinin topluma katılımlarını sağlayacaktır.

İşletmeler için belirlenmiş olan altı temel değer kapsamında yer alan açıklamalar analiz edilerek listelenmiştir. Sözü edilen liste ilgili dört uzman tarafından düzenlenmiştir. Uzmanlar tarafından yapılan masa başı çalışmasıyla 'Değer Temelli Yönetim (DTY)' anlayışının işletmelere aktarılabilmesi için bu konuda farkındalık kazandırmaya yönelik araştırmacılar tarafından üç modül tasarlanmıştır. Tasarlanan çalışmanın pilotlaması büyük bir işletmede araştırmacılar tarafından gerçekleştirmiştir. Gerek çalışma alanının içeriği gerekse pilotlama uygulamalarında etik kurallar göz önüne alınarak modüllerdeki içeriği biçimlendiren kazanımlar arasındaki etkileşim test edilmiştir. Altı saatlik pilot uygulama beş üst düzey yönetici ile gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada sadece birinci modülün yapısı açıklanmıştır.

Bulgular ve Yorum

Bu çalışmada, bireyin, toplumun, kurumlar ve işletmelerin sorunlarını merkeze alan tasarım kullanılmıştır. Bu üst tasarımın odak noktaları; toplumsal yaşam devamlılığı, sosyal problemler, sosyal değerler, yaşam alanları, toplumsal yapılandırma konularıdır. Toplumsal sorunlar, öğrenenlerin ilgileri, yetenekleri ve ihtiyaçları ile birlikte düşünülür. Sorunlara göre düzenlenen program aracılığıyla, topluma, önemli sorunların çözümünde yetenekli, bilgi, beceri, fikir sahibi bireylerin yetiştirilmesi düşünülmektedir. Bu tasarımlarda, sorun çözme yöntem ve yaklaşımları kullanılmıştır. Bu amaçla bireysel ve toplumsal sorunların çözümü için eğitim programlarının tasarlanması ve geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bu program tasarımında, bütün öğrenenler için geçerli ortak sosyal problemlerin belirlenmesi, ortak ihtiyaçların karşılanması ve çalışma alanlarının geliştirilmesinde bütün disiplinlerden yararlanma yoluna gidilmektedir. Bu çalışmada sorun merkezli program tasarımı bağlamında yaşam temelli alt tasarımı kullanılmıştır. Değer temelli yönetim anlayışına daha uygun görülen yaşam temelli alt tasarımı çerçevesi ile katılımcıların kavrayışını geliştirmek ve gerçek dünya ile ilgili sorunları genelleyebilme becerisi kazanmalarına yardımcı olmak amaçlanmaktadır. Modül geliştirilirken; değişen yaşam ortamına uyum sağlama, doğrudan ilgilendirme ve katılım sağlama gibi üç temel varsayıma dayanmaktadır. Karyağdı vd. (2021) tarafından yapılan araştırmada ortaya çıkan ihtiyaçlar dikkate alınarak “Etik, Ahlak, Değer, Kurum Kültürü ve Değerler ile Değer Temelli Yönetim Yaklaşım” kavramlarına odaklanılarak yeterlikler ve kazanımlar ile buna özgü içerikler belirlenerek modül tasarımı gerçekleştirilmiştir. Program

için Avrupa Yeterlikler Çerçevesi (AYÇ) ve Türkiye Yeterlikler Çerçevesi'ne (TYÇ) dayalı olarak, ihtiyaç analizi sonuçlarına göre 13 yeterlik belirlenmiştir. Sözü edilen bu yeterlikler ilerleyen zamanlarda gündeme gelecek mikro yeterlik süreçlerine göre oluşturulmuştur. Aşağıdaki tabloda sadece birinci modüle dayalı olarak hazırlanan dört yeterliğe yer verilmiştir. Tablo 1'de çalışmada temel alınan ana ve alt yeterlikler ve (AYÇ/TYÇ) ölçütlerine dayalı olarak düzeyleri görülmektedir.

Tablo 1

Program Yeterlikleri ve Düzeyleri

	Program Yeterlikleri	**PY 1**	**PY 2**	**PY 3**	**PY 4**
		Etik kavramını ve ilkelerini açıklama ve örnekleme	Etik ve ahlak kavramlarını açıklama ve ayırt etme	Değer ve değer yönetimi kavramlarını açıklama ve kurumuna özgü örnekleme	Kurum kültürü kavramını açıklama ve kurumuna özgü örneklendirme
Bilgi	Kuramsal	X	X		
Bilgi	Uygulamalı			X	X
Beceri	Kavramsal	X			
Beceri	Bilişsel		X		
Beceri	Uygulamalı			X	X
Yetkinlik	Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme			X	X
Yetkinlik	Öğrenme	X		X	X
Yetkinlik	İletişim ve Sosyal		X		
Yetkinlik	Programa Özgü	X	X	X	X

Tablo 1'de görüleceği üzere dört yeterliğin içerik ve öğretim süreçleri de bu yapıya uygun olarak tasarlanmıştır. Ardından üç gün süreli program için program yeterliklerine dayalı içerikler belirlenmiştir. Bu çalışmada sadece birinci modüle dayalı bir günlük bir dağılım gerçekleştirilmiştir. Tablo 2'de bu dağılım verilmiştir.

Tablo 2'de birinci değer ve değer temelli yönetim kavramının ele alındığı modülde; etik, ahlak, değer, kurum kültürü ve değer etkileşimi, değer temelli yönetim yaklaşımı ve bu yaklaşıma dayalı derslik içi uygulamalar ile süreç kurgulanmıştır. Bütünlüğü görmek için diğer modül isimlerine de yer verilmiş olup bu modüllerle ilgili bir ayrıntılama yapılmamıştır.

Tablo 2

Modül Program Yeterlilikleri Eşleştirilmesi

Program Yeterlikleri	***1***	***2***	***3***	***4***	***5***	***6***	***7***	***8***	***9***	***10***	***11***	***12***	***13***
Modüller													
Değer ve Değer Temelli Yönetimi Kavramı													
Etik	5	5											
Ahlak		5											
Değerler			4										
Kurum Kültürü ve Değerler				5									
Değer Temelli Yönetim Yaklaşımı				5									
Değer Temelli Yönetimi Yaklaşımı Uygulamaları				4									
Değer Temelli Yönetimin Temel Değerleri													
İnsan Onuru													
Adalet													
Güven													
Çoğulculuk													
Yaşam Kalitesi													
Değer Temelli Yönetim Modeli (DTYM)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Değer Temelli Yönetimi Modelinin Yapısı													
Değer Temelli Yönetimi Modelindeki Ahlaki/Etik Değerleri Belirleme													
Değer Temelli Yönetimi Modelinin Etik İlkelerini Belirleme													
Değer Temelli Yönetimi Modelinin Etik Kodlarını Belirleme													
İşletmelerde Uygulanan Etik İlke ve Kod Örnekleri													

Bu çalışmada temel alınan birinci modül için yirmi bir kazanım belirlenmiştir. Tablo 3'te bu kazanımların ilgili program yeterlikleri ile olan etkileşim düzeyleri gösterilmektedir.

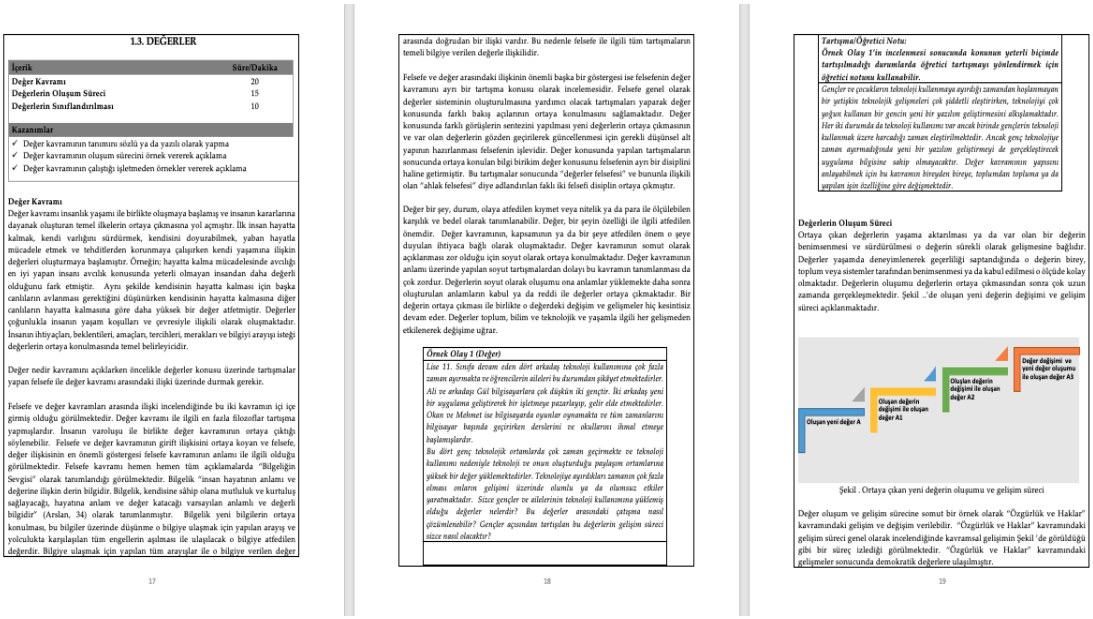
Tablo 3 ayrıntılı incelendiğinde program yeterlikleri ile modül kazanımları arasında yüksek düzeyde (4) bir etkileşim olduğu gözlenmektedir. Kazanımların özellikle 2. ve 3. program yeterlikleri ile daha fazla düzeyde etkileştikleri ortaya çıkmaktadır. Modül sunumunda konu öğretim süreçleri de ilişkilendirilmiş olup gerektiğinde eş eğiticilerle sürdürülecek etkinliklerde etkileşimli öğretim teknikleri işe koşulacaktır.

Tablo 3

Modül Kazanımları ile Program Yeterlilikleri Eşleştirilmesi

Kod	**Program Yeterlikleri Modül Kazanımları**	**1**	**2**	**3**	**4**
111	Etik kavramını yazılı ya da sözlü olarak açıklar	4			
112	Etik türlerini sayar		3		
113	Etik ilkelerin belirlenme sürecini örnek vererek açıklar	4	4		
114	Çevre etiğini işletmeler açısından örnek vererek açıklar		4		
15	İş etiğine işletme etiği bağlamında örnekler		4		
121	Ahlak kavramını yazılı ya da sözlü olarak açıklar		5		
122	İç ve dış ahlak kavramlarına örneklendirir		5		
123	Bireyin ahlak gelişimi düzeylerini Piaget bağlamında açıklar		4		
124	Bireyin ahlak gelişimi düzeylerini Kohlberg bağlamında açıklar		4		
131	Değer kavramının tanımını sözlü ya da yazılı olarak yapar			5	
132	Değer kavramının oluşum sürecini örnek vererek açıklar			5	
133	Değer kavramının çalıştığı işletmeden örnekler vererek açıklar			5	
141	Kurum kültürünün kapsamını açıklar				4
142	Kurum kültürünün değerlerle olan ilişkisini açıklar				5
143	Kurum kültürünün değerlerle olan ilişkisini örneklendirir				4
151	Değer temelli yönetiminin kapsamını açıklar			4	
152	İşletmelerde değer temelli yönetimin finans ve finans dışı dengesini yorumlar			3	
153	Değer temelli yönetimin boyutlarını örnekler verir			4	
154	Değer temelli yönetim uygulamasına ilişkin kurumuna özgü örnek olaylar belirler			4	
155	Değer temelli yönetim uygulamasına ilişkin kurumuna özgü senaryo oluşturur			4	
156	Değer temelli yönetim uygulamasına ilişkin kurumuna özgü analizleri zihin haritasıyla gösterir			4	

Şekil 4'te modülden bir kesit yer almaktadır.



Şekil 4. Değer temelli yönetim modülünden bir kesit

Değer Temelli Yönetim Modülü toplam altı saatte gerçekleştirilecek bir modül olarak tasarlanmıştır. Tasarım sonucunda yaklaşık 40 sayfalık bir metin olarak ortaya çıkmıştır. Modülün kapsamında; kuramsal bilgiler, örnek olaylar, sorular, sorun çözme ve fikir geliştirme etkinlikleri yer almaktadır. İşletmelerden örnekler verilerek değer temelli yönetime geçiş için gerekli olan bakış açısı ve farkındalık oluşturması hedeflenmiştir.

Modül tasarımı gerçekleştirilirken; konu genişliği ve derinliği, bilgi ve yaşantıların birbirleriyle ilişkisi, konular arası dikey ve yatay kaynaşıklığın sağlanması, genişletici ve derinleştirici süreçlerin dengelenerek sürdürme ilkeleri gözetilmiştir. Modüller geliştirildikten sonra uygulamasına ilişkin yapılan pilotlama çalışmasına göre modül yapıları üzerinde çeşitli geliştirme çalışmaları gerçekleştirilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu ilk modülün devamı olan iki modül daha tasarlanmıştır. Bu üç modülün uygulanması ile DTYM anlayışı işletmelerde görev yapan üst yöneticiler için öngörülen gerekli olan bilişsel, duyuşsal ve düşünsel hazırlık gerçekleşmiş olacaktır. DTYM mevcut yönetim anlayışında değişimi öngörmektedir. Değişimin etkili olabilmesi için öngörülen değişimin tepeden başlaması yani üst yönetimin DTY anlayışını benimsemesi ve işletmesine aktarması gerekir. İşletme yönetiminin değer temelli anlayışına evrilmesi ve değişmesi tüm işletmeye bu yeni anlayışın aktarılmasını sağlayacaktır. Karlılık hedefleri ile iş yapan kurumların karlılık hedefinden vaz geçmeden değer temelli anlayışa geçmesi üst düzey yönetici ve ona bağlı dar bir uzman grubu ile birlikte alınacak kararla mümkün olabilir. İşletmeler var olan değerlerini analiz ederek ve gözden geçirerek DTY anlayışını öngördüğü değerleri kendi kurumlarının sahip olduğu değerlerine ekleyerek kurum çalışmalarına aktarabilirler. Kurum kültürü olarak adlandırılan işletme kültürünün büyük bir kısmı o kuruma ait değerlerden oluşmaktadır. DTYM öngördüğü değerleri sadece kurum kültürüne aktarılması ve değerler başlığı altında yazılı olarak ifade edilmesi gibi çalışmalar yapmak yeterli olmaz. DTY anlayışının kurumda devamlılık gösteren kalıcı bir yönetim anlayışına dönüştürülmesi için; iş ve görev tanımları, iş yapma süreçleri, pazarlama stratejileri, ürün tanıtımları gibi pek çok konuda uygulanan yönetmeliklerin DTY anlayışı esas alınarak yeniden gözden geçirilmesi gerekmektedir. DTY anlayışı kurum kültürü ve iş süreçlerine aktarılması ve kurumun parçası haline getirecek çalışmaların yapılması için değişimin üst düzeyden başlaması gerekmektedir.

Yöneticiler için hazırlanmış olsa bile bu modüllerde yapılacak düzenlemeler ile yöneticiler dışında kalan tüm personele uygun hale getirilebilir. Modülün kuramsal dayanaklarının oluşturan teorik bilgiler ile her bir düzey için gerekli olacak kavramsal anlayış ve bakış açısı oluşturacak bir çerçeve çizilmiştir. Bu çerçeve etrafında oluşturulan örnek olaylar ve diğer etkinlikler eğitim alan grubun ihtiyacına göre tasarlanarak modül değişik hedef kitleye uygun hale getirilebilir. Tasarlanacak senaryo ve örnek olaylar ile kolaylıkla hedef kitleye uygun hale getirilebilir. Modül esnek bir yapıya ve ihtiyaç temelli bir yaklaşıma sahiptir. /Bu modülde özellikle senaryo ve örnek olayların oluşturulmasında esas alına CoRT düşünme yaklaşımı da bu esnekliğin sağlanmasına katkı vermekte olup yaklaşımın esası eleştirel bir ortam içinde değerlerle ilgili süreçleri sorgulatarak öğretmektir. Bu nedenle eğitimin 8-12 kişiden oluşan küçük gruplarla yapılması gerekmektedir. Modüllerin hangi koşullarda uygulanacağına ilişkin standart bir süre ve öğrenme-öğretme süreci tasarlanmıştır. Ancak farklı işletmelerde bu çerçevenin nasıl uygulanacağına ilişkin yeni kararlar alınarak öngörülen DTYM eğitimleri verilebilir.

Kaynakça

Babadoğan, C. (2004). Eğitimde program hazırlama ve geliştirme. *Çoluk Çocuk, Ağustos*(42).

Cevizci, A. (2011). *Felsefeye giriş.* Ankara: Nobel Akademi.

deBono, E. (2008). The CoRT thinking programme. http://www.edwdebono.com/debono/cort.htm sayfasından erişilmiştir.

Gök, S. (2008). İş etiği ile iş ahlakı arasındaki ilişki ve çalışma yaşamında iş etiğini etkileyen faktörler. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 5*(1), 1-19.

Gürkan, T. (2004). Program tasarlama ve geliştirme. *Çoluk Çocuk, Ağustos*(42).

Karyağdı, N., Atay, Ö. & Selçuk, M. (2021). *Yeni ekonomide ve ağdaş toplumda değer temelli yönetim.* Ankara: KalDer Yayınları No: 38, Elma Teknik Basım.

Kuçuradi, İ. (2003). Etik ve etikler. *TMH-Türkiye Mühendislik Haberleri, 423*(1), 7-9.

Özkal-Sayan, İ. (2020). Etik ve kamu etiği: Eleştirel bir bakış. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi, 12*(2), 147-174.

Şeker, M. & Bulduklu, Y. (2018). Kurum kültürü ve değerler. M. Şeker, Y. Bulduklu & B. Dilmaç, (Ed.), *Kurumlarda değerler* içinde. Konya: Güler Ofset.

Tepe, H. (2009). *Etik ve meslek etikleri.* Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.

Topdemir, H. G. (2008). *Felsefe.* Ankara: Pegem Akademi.

Yıldız, N. (2010). Etik ve ahlak ayrımı. *Felsefe Arşivi*(35), 23-36.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Erken Çocukluk Eğitiminde Değerler Eğitimine Yönelik Görüşleri

Bildiri Kodu: 242

Burku Özdemir
Marmara Üniversitesi, Türkiye
ozdemirburku@gmail.com
0000-0001-9799-1864

Şaban Berk
Marmara Üniversitesi, Türkiye
saban.berk@marmara.edu.tr
0000-0002-6821-5249

Öz

Bu çalışmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin erken çocukluk döneminde değerler eğitimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırmanın amacı kapsamında araştırmada nitel araştırma yöntemleri içerisinde yer alan olgu bilimsel deseninden faydalanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 15 okul öncesi öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada öğretmenlerin değerler eğitimine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda değerler eğitiminin erken çocukluk döneminde verilmesi gerektiği tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen görüşleri doğrultusunda değerler eğitiminin sınıf içerisindeki etkinlik ve uygulamalarla verilebileceği, "dürüstlük, saygı, sevgi, sorumluluk ve paylaşma" gibi değerlerin sıklıkla sınıf içerisinde öğrencilere verildiği, değerlerin drama ve soru cevap gibi tekniklerle verildiği, özellikle Türkçe ve Drama etkinliklerinde değerlere daha çok yer verildiği tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında aynı zamanda değerler eğitimi sürecinin aile ve çevre ile ilişkili olduğu bu nedenle de aileye ya da çevreye ciddi sorumluluk düştüğü, öğretmenlerin değerler eğitimi kazanımlarını gözlem, davranış takip çizelgeleri ile değerlendirdiklerini, okulöncesi öğretmenlerinin değerlerin soyut kavramlar olması sebebiyle erken çocuklukta öğrencilere

kazandırılmasında ve bazı değerlerin öğrencilerin bilişsel seviyesinin üzerinde olması nedeniyle de zorlandıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Çocukluk dönemi, Evrensel değer, Eğitim, Görüş, Okul öncesinde değerler eğitimi.

Abstract

The aim of this study is to determine the opinions of preschool teachers about values education in early childhood. In line with the purpose of the study, the phenomenological design, which is among the qualitative research methods, was used in the study. The sample of the study consists of 15 preschool teachers. In the study, a semi-structured interview form was used to determine teachers' opinions on values education. The data obtained from the semi-structured interview form were analyzed by descriptive analysis method. As a result of the analysis, it was determined that values education should be given in early childhood. In addition, it has been determined that values education can be included through the activities and practices in the classroom in line with the opinions of the teachers and that values such as "honesty, respect, love, responsibility and sharing" were often given to the students in the classroom, values were given more importance through techniques such as drama and question and answer, and values were given more place especially in Turkish and Drama activities. Within the scope of the research, it was also concluded that the process of values education was related to the family and the environment, therefore there was a serious responsibility for the family or the environment, teachers evaluated the achievements of values education with observation and behavior follow-up charts, that pre-school teachers had difficulty in developing values in early childhood because values were abstract concepts, and some values were above the cognitive level of the students.

Keywords: Childhood, Universal value, Education, Opinion, Values education in preschool.

Giriş

Toplum içerisinde varlık gösteren bireylerin sağlıklı bir şekilde iletişim kurabilmesi ve insan ilişkilerini etkin bir şekilde sürdürebilmesi için evrensel değerlere dikkat etmesi gerekmektedir. Değerlerin gelecek nesillere aktarılmasında ve ilerleyen dönemlerde de varlığını sürdürebilmesi için okul öncesi dönem oldukça önemli bir konuma sahiptir. Çağlar'a (2005) göre değerler,

bireylerin duygu ve düşünceleri doğrultusunda ortaya çıkan bir standart olarak ele alınmakta ve aynı zamanda bu standartlar sonucunda gelişen kültürel unsurlar olarak ifade edilmektedir. Öncül (2008) ise değeri; herhangi bir nesneye karşı ortaya çıkan ruhsal, toplumsal ve ahlaki açıdan verilen önem ve üstünlük derecesi olarak tanımlamaktadır. Değer olgusuna olan ilginin her geçen gün artmasıyla birlikte değerler eğitimi okullar kapsamında daha çok ön plana çıkmaya başlamıştır. Değerler eğitiminin temelinde toplum içerisinde öne çıkan temel değerlerin neler olduğu, herkes tarafından kabul gören değerlerin ne anlama geldiği, değerler eğitimi ile bu değerlerin okullar aracılığı ile gelecek nesillere aktarılıp aktarılmayacağı gibi sorular yer almaktadır (Cihan, 2014). Bu nedenle değerler eğitimi okullarda değerlerin öğretilmesi amacıyla ortaya çıkan bir eğitim şekli olarak değerlendirilebilir.

Okul öncesi dönemde değerler eğitimi denildiğinde akla gelen, kişilik, ahlak ve karakter kavramlarıdır. Küçük yaşta çocuklara kazandırılması arzu edilen bu değerler sosyal ve bilişsel gelişimle iç içe geçmiş haldedir (Balat, 2004).

Değerler eğitimi sayesinde çocuklar içinde bulundukları çevre tarafından kabul gören, hayata olumlu bakabilen, değişen toplumsal şartlar karşısında kendisine ait sorumlulukları yerine getiren, sağlıklı bir karaktere sahip olan bireyler olarak büyüyeceklerdir (MacNaughton & Hughes, 2007). Dolayısıyla kaliteli bir okul öncesi eğitim programı içeriğinde akademik becerilerin yanında, karakter eğitimi, sosyal ve duygusal becerilerinde yer alması gerekmektedir (Greenberg vd., 2003).

Değerler eğitimi kapsamında okullarda en önemli sorumluluk öğretmenlere düşmektedir (Uyanık-Balat & Balaban-Dağal, 2011). Bunun en önemli nedeni de öğretmenlerin çalıştıkları okullarda öğrenciler için rol model olarak algılanması ve öğretmenlerin aynı zamanda sınıf ortamında bulunan öğrencilerin bütünsel olarak gelişimini destekleyen kişi olmasıdır (Oktay, 1999). Çünkü öğrenciler öğretmende gördükleri değerleri öğrenmekte ve onların tutum ve davranışlarına göre kendilerini şekillendirmektedir. Öğretmenler aynı zamanda değerlerin öğretiminde aileden sonra çocuğun en çok model aldığı kişiler arasında yer almaktadır. Çocukların okula başlamasıyla birlikte hayatlarının büyük bir bölümü anne ve babalarının yerine öğretmenleri ile geçmekte ve böylelikle öğretmen ve öğrenci bütünleşmeye başlamaktadır (Yavuzer, 2012). Dolayısıyla öğretmenlerin öğrencilere değerleri aktarırken yeterli donanıma sahip olması hem değerler eğitimi hem de değerlerin öğrenci açısından özümsenebilmesi açısından oldukça önemlidir. Değerler eğitimi noktasında öğretmen tarafından tercih edilecek olan yöntem ve bu yöntemin sınıf içerisinde uygulanması özellikle okul öncesi dönemde öğrencilerin bütünsel olarak gelişimini desteklemesini sağlar (Şen, 2011).

Soyut olan değerler kavramının okul öncesi dönemde kazandırılması için öncelikli olarak çocukların gelişim dönemlerine dikkat edilmesi gerekmektedir. Bu noktada 2021 yılında gerçekleşen 20. Milli Eğitim Şurasıyla birlikte okul öncesi eğitim programlarında çocukların gelişim düzeylerine uygun değerlere yer verilmesi gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2021).

20. Milli Eğitim Şurasında alınan kararlar doğrultusunda okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik görüşlerinin alınması araştırmanın temel çıkış noktası olmuştur. Ayrıca araştırma kapsamında okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimini sınıf içerisinde nasıl uyguladıkları, süreç içerisinde yaşadıkları sorunların tespit edilmesi de hedeflenmiştir. Aynı zamanda elde edilen bulgular doğrultusunda sunulacak önerilerin alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın problem cümlesi "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitimine Yönelik Görüşleri Nelerdir?" biçiminde ifade edilmiştir. Araştırma verileri, çalışma grubu çerçevesinde görüşmelerin gerçekleştirileceği okul öncesi öğretmenlerinden elde edilen veriler ile sınırlandırılmıştır.

Yöntem

Araştırma, nitel bir çalışma olarak düzenlenmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemleri içerisinde bulunan olgu bilim modelinden faydalanılmıştır. Olgular yaşadığımız evren içerisinde ortaya çıkan deneyimler, algılar, yönelimler ve olaylar sonucunda şekillenerek karşımıza çıkabilir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Yaşanmış deneyimler, olgu bilim çalışmalarda incelenen olgunun ortak manalar çerçevesinde tanımlanmasını sağlamaktadır (Creswell & Poth, 2018). Bu sebeple olgu bilim çalışmalarında araştırmacı, yaşanmış deneyimlerin temel yapısını veya özünü ortaya koymaktır (Merriam & Tisdell, 2016). Çalışmada katılımcıların deneyimlerinin temel alınması, olgu bilim yaklaşımının benimsenmesi ile uygun düşmüştür.

Araştırmanın amacı doğrultusunda çalışmada aynı zamanda betimsel analiz yönteminden yararlanılmıştır. Buna göre betimsel analiz yöntemi ile birlikte var olan bir durum ortaya konmaya, açıklanmaya, değerlendirilmeye ve varsa ilişkilerin ortaya çıkartılması amaçlanmaktadır (Çepni, 2007).

Katılımcılar

Araştırmada örneklem belirlenirken amaçlı örneklem yönteminden faydalanılmıştır. Amaçlı örnekleme; araştırma sorularına en iyi cevabı verme ihtimali olan kimselerin, istatistiksel bir

amaca dayandırılmaksızın belirlenmesini sağlamaktadır (Creswell & Poth, 2018). Amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan kartopu örnekleme ile okul öncesi öğretmenleri tespit edilmiştir. Araştırma konusu çerçevesinde ulaşılan kişiler yardımıyla, bilgi aktarımı sağlayacak başka kişilere ulaşılmıştır. Bu bağlamda araştırma 15 okul öncesi öğretmenle yürütülmüş ve araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu tercih edilmiştir. Kullanılan görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Formun ilk bölümünde katılımcıların demografik bilgilerinin yer aldığı sorular, ikinci bölümünde ise araştırmanın amacına uygun dokuz açık uçlu soru yer almaktadır. Görüşmeler çevrim içi olarak gerçekleştirilmiş olup ortalama 30 dakika sürmüştür.

Tablo 1

Katılımcı Okul Öncesi Öğretmenlerine Ait Demografik Bilgiler

Demografik Bilgiler		**f**
Cinsiyet	**Kadın**	**15**
Kıdem Yılı	0-5	4
	5-10	4
	10+	7
Okul Türü	Özel	5
	Devlet	10

Veri Toplama Araçları

Mevcut çalışmada verilerin oluşturulması, çözümlenmesi ve yorumlanması aşamalarında; eğitim programları ve öğretim alanında doçent doktor unvanına sahip bir öğretim üyesi ile en az beş yıl kıdeme sahip üç okul öncesi öğretmenin görüş ve önerilerine başvurulmuştur. Veri toplama araçları olarak öğretmenlere yönelik düzenlenmiş olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Form bazı demografik bilgiler ve görüşme sorularından oluşmaktadır.

1. Okulöncesi eğitimde değerler eğitiminin gerekliliğiyle ilgili düşünceleriniz nelerdir?
2. Okulöncesi döneminde değerler eğitimine yönelik uygulamalarınız var mıdır?

Veri Toplama Süreci

Görüşmeler, katılımcıların onamı alındıktan, sonra çevrim içi platformlardan biri kullanılarak doğrudan canlı olarak kayıt altına alınmıştır. Kayıt altına alınan ham veriler yazılı metin haline dönüştürülmüştür.

Verilerin Analizi

Yazılı metne dönüştürülen veriler nitel veri analizinde sıklıkla başvurulan betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Betimsel analizde hedef, ulaşılan bulguları yorumlanmış ve belirli bir düzen içinde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Çalışmada gizliliğe önem verilerek öğretmenlerin isimleri yerine kodlama yapılmıştır. Örneğin: Ö1, Ö2 gibi kodlamalar kullanılmıştır.

Geçerlik Güvenirlik Önlemleri/İnandırıcılık

Araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik; çalışmanın kavramsallaştırılması, verilerin toplanması, analiz edilmesi, yorumlanması ve okuyucuya aktarılması basamaklarının her birinin özenle gerçekleştirilmesi ile ilişkilidir (Merriam & Tisdell, 2016). Betimsel analizin kullanıldığı çalışmada görüşülen bireylerden doğrudan alıntılara yer verilmiş olması ve bu doğrultuda sonuçların açıklanması geçerlilik için önemli bir göstergedir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Araştırmadan elde edilen verilerin güçlendirilmesi maksadıyla; katılımcılar araştırmanın kapsamı, nasıl yürütüleceği ve kişisel verilerinin korunacağı konusunda bilgilendirilmiş ve katılımcıların araştırma öncesi rızaları alınmıştır. Nitel araştırmalarda nesnel bir gerçekliğe erişmek zor olsa da araştırmanın iç geçerliğini (ya da inandırıcılığını) sağlamak için bazı stratejiler mevcuttur. İç geçerliğin sağlanmasına yardımcı olan stratejilerden biri uzman incelemesidir. Araştırma konusunda bilgi sahibi ve uzman kişilerden yapılan araştırmayı farklı boyutlardan incelemesinin talep edilmesi inandırıcılık noktasında alınabilecek önlemlerden birisidir. İncelemede uzman, toplanan verileri analizler ve sonuçları eleştirel göz ile inceleyip geri bildirimde bulunur (Yıldırım & Şimşek, 2021). Mevcut çalışmada iç geçerlilik için uzman incelemesinden yararlanılmıştır.

Araştırmacıların Rolü

Araştırma sürecinde bazı güçlüklerle karşılaşıldığından söz edilebilir. Verilerin toplanma aşamasında, araştırmacı kendi fikirleri ve deneyimleri doğrultusunda katılımcıların görüşlerini manipüle etmekten kaçınma çabasına girmiştir. Analiz aşamasında veriler el ile kodlanmış ve herhangi bir program kullanılmamıştır.

Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin erken çocukluk döneminde değerler eğitimine yönelik görüşlerinden elde edilen bulgular aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Öğretmenlerin okul öncesi eğitiminde değerler eğitiminin gerekliliğine yönelik görüşleri doğrultusunda elde edilen bulgular Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2

Okul Öncesi Eğitiminde Değeler Eğitiminin Gerekliliğine İlişkin Görüşler

Temalar	**Kodlar**	**f**	**%**
Değerler eğitiminin gerekliliği	Gerekli	10	66,66
	Gerekli Değil	5	33,33
	Toplam	15	100

Tablo 2'ye göre öğretmenlerin %66,66'sı okul öncesinde değerler eğitiminin gerekli olduğunu, %33,33'ü okul öncesinde değerler eğitimin gerekli görmediğini belirtmiştir.

> *Gelecekte sağlam değer yargılarına sahip çocuklar yetiştirmek istiyorsak bu dönemde temelleri atılmalıdır* (Ö1).
>
> *Bu kadar soyut kavramların bu yaşta verilmesinin zor olduğunu düşündüğümden gerekli bulmuyorum* (Ö9).

Öğretmenlerin okul öncesi eğitiminde değerler eğitimine yönelik yapılan uygulamalara ilişkin görüşleri doğrultusunda elde edilen bulgular Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3

Değerler Eğitimine Yönelik Yapılan Uygulamalara İlişkin Görüşler

Temalar	**Kodlar**	**f**	**%**
Değerler eğitimine yönelik uygulamalar	İyilik kavanozu	6	37,5
	Paylaşımcı çocuk	4	25
	Sorumluluk çantası	4	25
	Onun da canı var	2	12,5
	Toplam	16	100

Tablo 3'e göre öğretmenlerin %37,5'i okul öncesi değerler eğitimine yönelik yapılan uygulamalarda iyilik kavanozunu uygulamasını, %25'i paylaşımcı çocuk uygulamasını tercih ettiğini, %25'i sorumluluk çantası uygulamasını tercih ettiğini ve % 12,5'i onun da canı var uygulamasını tercih ettiği görüşünü belirtmişlerdir.

> *İyilik kavanozu uygulamasında sınıfımızda bir kavanozumuz bulunuyor. Çocuklar her hafta bu kavanozdan bir kâğıt çekiyor öncesi resme bakarak iyiliğin ne olduğunu anlamaya çalışıyor daha sonra ben yazıyı okuyorum. Çocuk o hafta seçtiği iyiliği gerçekleştiriyor* (Ö11).

Paylaşımcı çocuk uygulaması ile oyuncak günü ile evden getirilen oyuncağın arkadaşlar ile paylaşılmasını istiyorum (Ö5).

Öğretmenlerin okul öncesi eğitiminde değerler eğitimini kapsamında verilmesi gereken değerlere ilişkin görüşleri doğrultusunda elde edilen bulgular Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4

Değerler Eğitimi Kapsamında Verilmesi Gereken Değerlere İlişkin Görüşler

Temalar	**Kodlar**	**f**	**%**
Değerler	Sevgi	12	26,08
	Saygı	10	21,73
	Dürüstlük	7	15,21
	Sorumluluk	5	10,86
	Paylaşma	4	8,69
	Merhamet	4	8,69
	Kurallara uyma	3	6,52
	Barış	1	2,17
	Toplam	46	100

Tablo 4'e göre öğretmenlerin değerler eğitimi kapsamında öncelikli verilmesi gereken değerlere ilişkin sıralaması %26,08 ile sevgi, %21,73 ile saygı, %15,21 ile dürüstlük, %10,86 ile sorumluluk, %8,69 ile paylaşma, %8,69 ile merhamet, %6,52 ile kurallara uyma ve %2,17 ile barış şeklindedir.

Öncelik tabi ki sevgi olmalıdır (Ö1).

Sevgi ile başlamalı, sorumluluk bilinci, sevgi, saygı, dürüstlük, yardımlaşma ve paylaşma şeklinde devam edebilir (Ö10).

Öğretmenlerin okul öncesi eğitiminde değerler eğitimi verme sıklığına yönelik yapılan uygulamalara ilişkin görüşleri doğrultusunda elde edilen bulgular Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5

Değerler Eğitimine Yer Verme Sıklığına İlişkin Görüşler

Temalar	**Kodlar**	**f**	**%**
Eğitimin sıklığı	Her hafta	8	50
	Her gün	5	31,25
	Her ay	3	18,75
	Toplam	16	100

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin %50'si her hafta, %31,25'si her gün ve %18,75'i her ay değerler eğitimine yer vermektedirler.

Küçük yaş grubu öğrendiğini çabuk unutabiliyor o yüzden her hafta verilmesi gerektiğini düşünüyorum (Ö2).

Günlük olay akışında yeri geldiği zaman her gün verebiliriz (Ö11).

Okul öncesi eğitiminde öğretmenlerin değerler eğitiminde kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin bulgular Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6

Değerler Eğitiminde Kullanılan Yöntem ve Tekniğine İlişkin Görüşler

Temalar	**Kodlar**	**f**	**%**
Öğrenen merkezli	Drama	8	44,44
	Rol yapma	4	22,22
	Oyunlaştırma	4	22,22
	Beyin fırtınası	2	11,11
	Toplam	18	100
Öğretmen merkezli	Soru cevap	2	100
	Toplam	2	100

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin değerler eğitiminde kullandıkları öğrenen merkezli yöntem ve tekniklerde öğretmenlerin %44,44'i drama, %22,22 'si rol yapma, %22,22'si oyunlaştırma ve %11,11'i beyin fırtınasını kullandığını ifade etmiştir. Öğretmen merkezli yaklaşımlara baktığımızda öğretmenlerin tamamı soru cevap yöntemini kullandıklarını ifade etmiştir.

> *Drama ve rol oynama çocuklarda daha kalıcı öğrenmeler sağlıyor* (Ö3).
>
> *Drama, soru cevap, beyin fırtınası kullanmak etkili olacaktır* (Ö9).

Öğretmenlerin okul öncesi eğitiminde değerler eğitiminde kullanılan etkinliklere ilişkin görüşleri doğrultusunda elde edilen bulgular Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7

Değerler Eğitiminde Kullanılan Etkinliklere İlişkin Görüşler

Temalar	**Kodlar**	**f**	**%**
Etkinlikler	Türkçe etkinliği	8	34,78
	Drama etkinliği	7	30,43
	Sanat etkinliği	5	21,73
	Oyun etkinliği	2	8,69
	Müzik etkinliği	1	4,34
	Toplam	23	

Tablo 7 incelendiğinde değerler eğitiminde kullanılan etkinliklere dair, öğretmenlerin %34,78'i Türkçe dil etkinliğini, %30,43'ü drama etkinliğini, %21,73'ü sanat etkinliğini, %8,69'u oyun etkinliğini ve %4,34'ü müzik etkinliğini tercih ettiklerini ifade etmişlerdir.

> *Türkçe dil etkinliği oyun etkililiklerinde kullanılabilir* (Ö5).
>
> *Birçok etkinliğe yayılabilir müzik etkinliği sanat etkinliği oyun etkinliği ve diğer etkinliklere de serpiştirilir bilir* (Ö8).

Öğretmenlerin okul öncesi eğitiminde değerler eğitimi uygulamalarında aileye ve çevreye düşen sorumluluklar hakkında ki görüşleri doğrultusunda elde edilen bulgular Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8

Değerler Eğitimi Uygulamalarında Aileye ve Çevreye Düşen Sorumluluklar Hakkında Görüşler

Temalar	**Kodlar**	**f**	**%**
Sorumluluklar	Değerlerin pekiştirilmesi	6	40
	Örnek davranış ve tutum	5	33,33
	Okul ile işbirliği	4	26,66
	Toplam	15	100

Tablo 8 incelendiğinde değerler eğitiminde aileye ve çevreye düşen sorumluluklara dair, öğretmenlerin %40'ı değerlerin pekiştirilmesi gerektiğini, %26,66'sı okul ile işbirliği yapılmasını ve %33,33'ü örnek davranış ve tutum sergilenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

> *Verilen değerlerin evde pekiştirilmesi desteklenmesi gerekir* (Ö2).
>
> *Okulda yapılan etkinlikler aile ile birlikte götürülmeli işbirliği içerisinde olmalı* (Ö3).

Öğretmenlerin okul öncesi eğitiminde değerlere nasıl ulaşıldığı hakkındaki görüşleri doğrultusunda elde edilen bulgular Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9

Değerler Eğitiminde Kazanımlara Nasıl Ulaşıldığı Hakkında Görüşler

Temalar	**Kodlar**	**f**	**%**
Değerlerin değerlendirilmesi	Davranışlar gözlemlenerek	10	66,66
	Değerler hakkında sohbet	4	26,66
	Aile desteği ile gözlem	1	6,66
	Toplam	15	100

Tablo 9 incelendiğinde değerler eğitiminde kazanımlara nasıl ulaşıldığına dair, öğretmenlerin %66,66'sı davranış gözlemleyerek, %26,66'sı değerler hakkında sohbet ederek, %6,66'sı aile desteği ve gözlem ile değerlendirdiklerini ifade etmişlerdir.

> *Çocuktaki davranışları gözlemleyerek* (Ö14).
>
> *Çocukların davranışlarını değerlendirerek sınıf içi sohbet ederek değerlendirmek mümkün* (Ö13).

Öğretmenlerin okul öncesi eğitiminde değerler eğitimine dair öneriler ve karşılaşılan zorluklara ilişkin görüşleri doğrultusunda elde edilen bulgular Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10

Değerler Eğitimi ile İlgili Öneriler ve Karşılaşılan Zorluklar

Temalar	**Kodlar**	**f**	**%**
Öneri ve zorluklar	Kavramların zorluğu	9	31,03
	Biliş üstü değerler	8	27,58
	Materyal eksikliği	5	17,24
	Veli desteği azlığı	3	10,34
	Öğretmen eğitim eksikliği	3	10,34
	Ailenin farklı değerlere sahip olması	1	3,44
	Toplam	29	100

Tablo 10 incelendiğinde değerler eğitiminde karşılaşılan zorluklara dair öğretmenlerin %31,03'ü kavramların zor olduğunu, %27,58'i biliş üstü değerlerin var olduğunu, %17,24'ü materyallerin eksik olduğunu, %1034'ü veli desteğinin az olduğunu, %10,34'ü öğretmen eğitimlerinin eksik olduğunu ve %3,44'ü ailenin farklı değerlere sahip olduğunu ifade etmişlerdir.

> *Eğitim verilirken somut verilere dayandırılması günlük kullanabileceği kazanımlar kazandırılması bununla ilgili çevre uyaranlarının düzenlenmesi önemli noktalar bunlara dikkat edilmesi kanaatimce daha olumlu sonuçlar doğurur* (Ö11).
>
> *Destekleyici velilerin olması gerektiği görüşündeyim* (Ö1).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda okul öncesi öğretmenleri genel olarak değerler eğitiminin gerekli olduğunu, erken yaşlarda verilen eğitimin etkili olacağını ifade etmişlerdir.

Araştırma kapsamında yapılan analizler sonucunda öğretmen görüşleri incelendiğinde, değerler eğitiminin özellikle erken çocukluk döneminde verilmesi gerektiği tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuç Yiğit ve Keleş (2011) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Yiğit ve Keleş (2011) yaptıkları çalışmada değerler eğitimin özellikle okul öncesi dönemde başlaması gerektiğini vurgulamışlardır.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda özellikle okul öncesi dönemde "kurallara uymak, sevgi, saygı, dürüstlük, paylaşma, merhamet, sorumluluk" gibi değerlere öncelik verilmesi gerektiği tespit edilmiştir. Bu sonuçlar Erkuş'un (2012) çalışması ile benzerlik göstermektedir. Ayrıca Tarkoçin, Berktaş ve Balat (2013) yaptıkları çalışmada sınıf içi etkinliklerde yardımlaşma, işbirliği, sorumluluk, saygı, sevgi, sabır gibi değerlere yer verilmesi gerektiğini tespit etmiştir. Ogelman ve Sarıkaya'nın (2015) çalışmasında da okul öncesi dönemde çocuklara

kazandırılması gereken değerler; sorumluluk, saygı, sevgi, hoşgörü, dürüstlük ve yardımlaşma olarak sıralamaktadır. Aynı çalışmada öğretmenlerin haftada birkaç kez değerler eğitimi verdikleri tespit edilmiştir. Bu sonuç araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin genelinin haftanın belirli günlerinde değerler eğitimine yer verdikleri tespit edilmiştir. Benzer şekilde Sapsağlam ve Ömeroğlu (2015) yaptıkları çalışma sonucunda öğretmenlerin büyük bir kısmının değerler eğitimine her hafta yer verdikleri tespit edilmiştir. Değerler eğitiminin belirli periyodlarla öğrencilere aktarılması ile öğrendiklerini pekiştirmelerini ve hayata geçirmelerini kolaylaştıracağı düşünülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin, değerler eğitiminde yöntem ve tekniklerden genel olarak drama, soru cevap, oyunlaştırma ve rol yapmayı kullandıkları tespit edilmiştir. Akpınar ve Özdaş (2013) yaptıkları araştırma sonucunda öğretmenlerin değerler eğitiminde genel olarak model olma, drama, örnek olay, gruplaştırma ve empati kurma yöntemlerinden yararlandıklarını tespit etmiştir. Kaya vd. (2016) yaptıkları çalışmada değerler eğitimi için drama yönteminin etkili bir yöntem olduğunu tespit etmişlerdir. Drama yönteminin faydaları arasında yer alan, duyguların fark edilmesi ve empati yeteneğini kazandırması, bu yöntemin tercih edilmesini etkilemiş olabilir.

Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin en çok drama ve Türkçe dersinde değerler eğitimini uyguladıkları tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin bu dersler dışında oyun, sanat ve müzik etkinliklerinde de değerler eğitimine yer verdikleri tespit edilmiştir. Kurtdede ve Fidan (2013) yaptıkları çalışmada Türkçe dersinin değerler eğitimi açısından oldukça önemli olduğunu tespit etmişlerdir. Çetingöz (2015) yaptığı çalışmasında okul öncesi öğretmen adaylarının değerler eğitimi uygulamalarını daha çok drama ve oyun etkinliklerinde uyguladıklarını tespit etmiştir.

Araştırma sonucuna göre değerler eğitimi noktasında aile ve çevreye sorumluluk verilmesi gerektiği tespit edilmiştir. Çetingöz (2015) yaptığı çalışmasında okul aile işbirliğinin değerler eğitimi açısından önemli olduğunu vurgulamıştır. Sapasağlam ve Ömeroğlu (2015) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin değerler eğitiminin etkili olabilmesi için aile katılımına önem verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda değerler eğitiminin sadece okulda değil, aile ve çevre faktörleri dikkate alınarak öğrencilere aktarılması gerektiği düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarında okul öncesi öğretmenlerin değerlerin öğretilmesi sürecinde en çok değerlerin soyut olması ve değerleri somutlaştırmaya çalışma noktasında zorlandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca bazı değerlerin öğretilmesinde öğrencilerin bilişsel düzeylerinin uygun

olmaması, yetersiz materyal, veli desteğinin az olması gibi durumlar da değerler eğitimini zorlaştıran faktörler olarak tespit edilmiştir. Ogelman ve Sarıkaya (2015) yaptıkları çalışmada değerlerin soyut kavramlar olması, öğrencilerin bilişsel gelişimi ve materyal eksiklikleri gibi nedenlerle öğretmenlerin değerler eğitimi sürecinde zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Üner'in (2011) çalışmasında değerler eğitiminin istenen düzeye ulaşamamasının materyallerin eksik olması ve okulların fiziksel donanıma sahip olmamasından kaynaklı olduğu tespit edilmiştir. Bu noktada değerler eğitimi verilirken fiziksel imkânların analizinin kapsamlı yürütülmesi, materyallerin yeterli olmasının gündeme getirilmesinde yarar vardır.

Araştırma sonuçlara göre öneriler şu şekilde sıralanabilir:

1. Okul öncesi eğitim programları değerler eğitimine yönelik güncellenebilir. Öğretmenler için eğitimler ve kılavuz kitaplar hazırlanabilir.
2. Soyut olan kavramların daha kolay öğretimi için özgün materyaller tasarlanabilir, alan gezileri yapılabilir.
3. Aile katılımını artırmak ve bilinçlendirmek için toplantılar düzenlenebilir.
4. Araştırma okul öncesi öğretmenleri ile sınırlı kalmıştır. Çalışmaya yöneticiler ve aileler de dâhil edilebilir.

Kaynakça

Akpınar, B. & Özdaş, F. (2013). İlköğretimde değerler eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri: Nitel bir analiz. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 23*(2), 105.

Balat, G. U. & Akman, B. (2004). Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki lise öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerinin incelenmesi. *Journal of Social Science,* 175.

Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches* (4. b.). USA: Sage Publications.

Çağlar, A. (2005). *Okul öncesi dönemde değerler eğitimi. Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Cihan, N. (2014). Okullarda değerler eğitimi ve Türkiye'deki uygulamaya bir bakış. *Turkish Studies, 9*(2), 429-436.

Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (3. b.). Trabzon: Celepler Matbaacılık.

Çetingöz, D. (2015). Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının değerler eğitimde öğretmenin rolüne ilişkin görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 19*(3), 33.

Erkuş, S. (2012). *Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki değerler eğitimine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik. H. & Ellias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist, 58*(6/7), 466-474.

Kaya, Y., Günay, R. & Aydın, H. (2016). Okul öncesi eğitimde drama ile işlenen değerler eğitimi derslerinin farkındalık düzeyi üzerindeki etkisi. *Sakarya University Journal of Education, 6*(1), 23-37.

Kurtdede-Fidan, N. (2009). Öğretmen adaylarının değer öğretimine ilişkin görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim, 2*(2), 1-18.

MacNaughton, G. & Hughes, P. (2007). Teaching respect for cultural diversity in Australian early childhood programs: a challenge for professional learning. *Journal of Early Childhood Research, 5*(2), 189–204.

Merriam, S. B. & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation.* John Wiley & Sons.

MEB. (2021). 20. Milli eğitim şurası (1-3 Aralık 2021). https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_12/08163100_20_sura.pdf sayfasından erişilmiştir.

Oktay, A. (1999). *Yaşamın sihirli yılları: okul öncesi dönem.* Ankara: Epsilon Yayınevi

Oruç, C., Tecim, E. & Özyürek, H. (2011). Okul öncesi dönem çocuğunun kişilik gelişiminde rol modellik ve çizgi filmler. *Ekev Akademi Dergisi, 48,* 303-319.

Ogelman, H. G. & Sarıkaya, H. E. (2015). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin değerler eğitimi konusundaki görüşleri: Denizli ili örneği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29,* 81-100.

Öncül, R. (2000). *Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Sapsağlam, Ö. & Ömeroğlu, E. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programlarında değerler eğitimine yer verme düzeylerinin belirlenmesi. *International Journal of Eurasia Social Sciences, 6*(21), 244-264.

Şad, S. N., Niyazi, Ö. & Abdullah, A. (2019). Psikolojide tematik analizin kullanımı. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, *7*(2), 873-898.

Şen, M. (2011). Okulöncesi dönem değerler eğitiminde öğretmenin ve okulun rolü. A. Arıkan (Ed.), *Okulöncesi dönemde değerler eğitimi* içinde (s. 123-147). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları No:2301.

Tarkoçin, S., Berktaş, D. & Uyanık-Balat, G. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkinliklerde çocuklarla olan iletişimlerinde kullandıkları değerlerin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 3*(2), 37-49.

Uyanık-Balat, G. & Balaban-Dağal, A. (2011). *Okul öncesi dönemde değerler eğitimi etkinlikleri.* Ankara: Kök Yayıncılık.

Ulusoy, K. & Dilmaç, B. (2014). *Değerler eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Üner, E. (2011). *Okul öncesi eğitim programındaki 36-72 aylık çocuklara farklılıklara saygı eğitimi kazandırmanın öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yavuzer, H. (2012). *Doğum öncesinden ergenlik sonuna çocuk psikolojisi.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yiğittir, S. & Keleş, H. (2011). Sosyal bilgiler dersinde değer eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, *40*(189), 144-155.

Eğitimde Program Değerlendirme ile İlgili Araştırmalar Üzerine Bir İçerik Analizi

Bildiri Kodu: 277

Turan Konuk

Kastamonu Merkez Sepetçioğlu Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Türkiye

konukturan@gmail.com

0000-0002-1975-8976

Mustafa Fidan

Bartın Üniversitesi, Türkiye

mfidan@bartin.edu.tr

0000-0001-7461-4994

Öz

Program değerlendirme eğitimde program geliştirmenin en önemli aşamalarından biridir. Program değerlendirme eğitim programının verimliliğini ölçmek ve eksikliklerini tespit edip düzeltmek için kullanılmaktadır. Bu çalışmada eğitimde program değerlendirme ile ilgili araştırmaların içerik analizi yapılmıştır. Araştırma tarama modeline göre desenlenmiştir. Araştırmada eğitimde program değerlendirme ile ilgili 1994-2022 yılları arasında Web of Science (WoS) veri tabanında indekslenen dergilerde yayımlanan makalelerin içerik analizinin yapılması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda WoS veri tabanında program değerlendirme anahtar kelimesi kullanılarak "Eğitim ve Eğitsel Araştırmalar" kategorisinde yayımlanan 700 makale incelenmiştir. Araştırma bulguları bibliyometrik analizle de desteklenmiş, bu doğrultuda VOSviewer yazılımı (1.6.18) aracılığıyla haritalandırılma yapılmıştır. Program değerlendirme ile ilgili yayımlanan makaleler yayın sayısı, ülkelere göre dağılımı, dergi dağılımları, anahtar kelime ağı, özet kelime ağı, araştırma deseni ve program değerlendirme modellerine göre incelenmiştir. Araştırma sonucunda çalışmaların daha çok sırasıyla Amerika, Türkiye ve İspanya'da gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Makalelerin ağırlıklı olarak 2020 yılında, daha sonra ise sırasıyla 2019 ve 2021 yıllarında gerçekleştirildiği görülmüştür. Çalışmaların sayısı son 10 yılda büyük bir artış eğilimindedir. Makalelerde program değerlendirme kavramı genel olarak eğitim, öğrenci, yükseköğretim ve bilim gibi anahtar kelimelerle ilişki ağı oluşturmuş,

son yıllarda ise dil öğrenme, uyarlama, hemşire eğitimi, kariyer kavramları ön plana çıkmıştır. Ayrıca makalelerde en çok Stufflebeam'in CIPP modeline göre program değerlendirme çalışmaları şekillenmiştir. Araştırmada program değerlendirmeye ilişkin eğilimlere yönelik araştırmacılara öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Program değerlendirme, Eğitim araştırmaları, İçerik analizi, Bibliyometrik analiz, VOSviewer, Web of Science

Abstract

Curriculum evaluation is one of the most important stages of curriculum development in education. It is used to measure the efficiency of a curriculum and to identify its deficiencies. In this study, a content analysis of studies on curriculum evaluation in education was conducted. The survey model was adopted in this study. The purpose of this study was to make a bibliometric analysis of the articles published in the journals indexed in the Web of Science (WoS) database between 1994-2022 on curriculum evaluation in education. A total of 700 articles published in the "Education & Educational Research" category with the keyword "curriculum evaluation" in the WoS database were examined. The findings were also supported by bibliometric analysis, and mapping was conducted using VOSviewer software (1.6.18). The articles published on curriculum evaluation were examined according to the number of publications, distribution by country, journal distribution, keyword network, abstract word network, research design, and curriculum evaluation models. The results revealed that the majority of articles were conducted in the USA, Turkey, and Spain, respectively. Most of the articles were published in 2020, followed by 2019 and 2021. The number of studies has shown a significant increase in the past decade. The concept of curriculum evaluation in the articles was primarily associated with education, student, higher education, and science. In recent years, language learning, adaptation, nurse education, and career concepts have gained prominence. Furthermore, the articles predominantly utilized Stufflebeam's CIPP model for shaping curriculum evaluation studies. The study provides recommendations to researchers regarding the trends in curriculum evaluation.

Keywords: Curriculum evaluation, Educational research, Content analysis, Bibliometric analysis, VOSviewer, Web of Science

Giriş

Program değerlendirme, eğitim programının etkililiği hakkında bilgi toplamak, yorumlamak ve program hakkında bir karara varmak olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2017). Uşun'a (2016) göre ise program değerlendirme, sistematik veri toplama ve analizini esas alan bilimsel araştırma süreçleri kullanılarak geliştirilmiş olan bir programın; doğruluğu, gerçekçiliği, yeterliliği, uygunluğu, verimliliği, etkililiği, yararlılığı, başarısı ve yürütülebilirliği vb. herhangi bir özelliği hakkında karar verme sürecidir. Bu süreçte var olan programın nasıl işlediği, programda olan hatalar ve eksik varsa nasıl düzeltileceği belirlenebilmektedir. Program değerlendirmenin amacı programdaki genel ve özel hedeflerin gerçekleşip gerçekleşmediğini saptamak, uygulamada işlerliği ve değiştirilmesi gereken noktaları belirlemek ve eğitim-öğretim sürecindeki kalitenin sürekliliğini sağlamaktır (Oliva, 2009). Nitekim program değerlendirme, program geliştirme alanıyla doğrudan ilişkili bir kavramdır. Varış'a (1988) göre program değerlendirme sürecinde alınan kararlar, geribildirimler program geliştirmenin iyileştirilmesi açısından önemli görülmektedir. Program değerlendirmeye yönelik ilgili alanyazın incelendiğinde, çeşitli değerlendirme yaklaşımları ve modellerinin bulunduğu görülmektedir (Fitzpatrick, Sanders & Worthen, 2004; Posner, 2004; Uşun, 2016; Yüksel & Sağlam, 2014). Örneğin Yüksel ve Sağlam (2012) bu yaklaşım ve modelleri; amaca dayalı (Tyler Modeli, Metfessel-Micheal Modeli, Provus'un Çelişki-Fark Modeli gibi), yönetime dayalı (Stufflebeam'in Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Modeli, Alkin'in UCLA Modeli gibi), uzman odaklı (Eisner'in Eğitsel Uzmanlık ve Eleştiri Modeli gibi), tüketici odaklı ve katılımcı odaklı (Stake'in Değerlendirme Modeli gibi) şeklinde ele almıştır. Posner (2004) ise geleneksel, davranışçı, deneysel, disiplinlerarası ve yapılandırmacı modeller olarak ele almıştır. Ayrıca program değerlendirme süreçlerinde yansıtıcı, biçimlendirici ve düzey belirleyici değerlendirmenin de kullanıldığı görülmektedir (Demirel, 2020). Esasen bu değerlendirme modelleri programların sürekliliğinin sağlanmasında, etkililiğinin kontrolü, mevcut kaynak ve sorunların belirlenmesi ve hedeflere ne düzeyde ulaşıldığının belirlenmesinde önemli görülmektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde farklı alanlara yönelik program değerlendirme çalışmalarının gerçekleştirildiği görülse de (Aslan & Çıkar, 2017; Başaran & Ulubey, 2018; Hamsi-İmrol, Dinçer, Doğan Güldenoğlu & Babadoğan, 2018), özellikle değerlendirme modellerinin çalışma sayısı yeterli düzeyde değildir (Kürüm-Yapıcıoğlu, Atik-Kara & Sever, 2016). Öte yandan program değerlendirme konusuyla ilgili olarak eğilimlerin ve yönelimlerin genel olarak ortaya koyulduğu uygulayıcılar ve araştırmacılara projeksiyon niteliğindeki içerik analizi ya da sistematik derleme çalışmalarının da yapıldığı görülmektedir (Kurt & Erdoğan,

2015; Kürüm-Yapıcıoğlu vd., 2016; Özdemir, 2009). Ancak yakın geçmişteki güncel çalışmaları da ele alan daha kapsamlı araştırmaların yeterli sayıda olmadığı dikkat çekmektedir (Kurt & Erdoğan, 2015; Prihatiningsih & Qomariyah, 2016).

Eğitim araştırmalarında program geliştirme alanı için hayati öneme sahip program değerlendirme konusunun geçmişten günümüze belirli aralıklarda tasnif edilmesi, incelenip düzenlenmesi bu alanda çalışma yapmak isteyen araştırmacılar için rehber niteliğindedir. Daha önce gerçekleştirilmiş çalışmaların birlikte ele alınıp incelenmesi hem konuyla ilgili alanda eğilimlerin ortaya konması hem de sonuca dayalı değerlendirme yapılması ve sorunlara da çözüm önerilerinin geliştirilmesi açısından önem arz etmektedir. Öte yandan program değerlendirme konusunda çok fazla çalışma yapılmıştır. Konuyla ilgili araştırma yapmak isteyenlerin önceki tüm çalışmalara ulaşması zor ve zaman alıcı olabilmektedir. Bu doğrultuda yapılmış araştırmaların sistematik olarak derlemesinin yapıldığı ve haritalandırıldığı içerik analizi ve bibliyometrik çözümlemelerin kullanıldığı çalışmalar araştırmacılara kolaylık sağlamaktadır. İlgili alanyazında bu tekniklerin kullanıldığı çalışmalar son zamanlarda yaygınlaşmaya başlasa da, program değerlendirme alanında yeterli değildir. Bu bağlamda mevcut araştırmanın amacı eğitimde program değerlendirme konusunda 1994-2022 yılları arasında Web of Science (WoS) veri tabanında indekslenen dergilerde yayımlanmış makalelerin içerik analizinin yapılmasıdır. Özellikle 90'lı yıllardan sonra bu çalışmalar başladığı için 1994-2022 tarihleri arasındaki nitelikli yayınları olan WoS veri tabanındaki makaleler ele alınmıştır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı eğitimde program değerlendirme konusunda 1994-2022 yılları arasında Web of Science (WoS) veri tabanında indekslenen dergilerde yayımlanmış makalelerin içerik analizinin yapılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. İlgili yayınların yayın yılı dağılımı nasıldır?
2. İlgili yayınların gerçekleştirildikleri ülkelere göre dağılımı nasıldır?
3. İlgili yayınların dergi dağılımları nasıldır?
4. İlgili yayınların anahtar kelime ağı konusunda nasıl bir yapı ortaya çıkmaktadır?
5. İlgili yayınlarda özet kelime ağı konusunda nasıl bir yapı ortaya çıkmaktadır?
6. İlgili yayınların araştırma desenine göre dağılımları nasıldır?

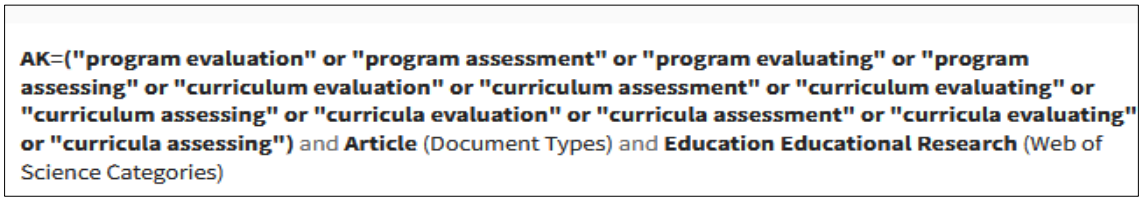
7. İlgili yayınların çalışma grubu/örneklemlerine göre dağılımları nasıldır?
8. İlgili yayınlarda kullanılan program değerlendirme modellerinin dağılımları nasıldır?

Yöntem

Betimsel nitelikteki bu araştırma, tarama modeline göre desenlenmiştir. Tarama modeli, geçmişte ya da halen devam eden bir durumu, olayı var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlamaktadır (Karasar, 2020). Çalışmada nicel yaklaşım benimsenmiş, içerik analizi ve bibliyometrik analiz teknikleri kullanılmıştır. İçerik analizi, birbirine benzeyen verileri bir araya getirerek okuyucunun anlayabileceği şekilde açıklamaktır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bibliyometrik analiz yöntemi ise alanyazının detaylıca incelenip görsel haritalar aracılığıyla bir yayının diğer yayınlarla bağlantısını ortaya koyan ve okuyucuya genel bir projeksiyon sunan bir içerik analizi tekniğidir (Zupic & Cater, 2015).

Veri Toplama Süreci

Analiz süreci öncesinde Türkiye'de bir üniversitenin elektronik kütüphanesi aracılığıyla Web of Science (WoS) veri tabanına erişim sağlanmıştır. WoS veri tabanında etki faktörü yüksek dergiler taranmaktadır. WoS indeksleri bilim alanlarına göre Science Citation Index (SCI), Science Citation Index-Expanded (SCI-E), Social Sciences Citation Index (SSCI), Arts & Humanities Citation Index (AHCI) ve Emerging Sources Citation Index (ESCI) olarak sınıflandırılmakta ve bibliyometrik çalışmalarda sıklıkla kullanılmaktadır. Araştırma kapsamında WoS veri tabanının gelişmiş arama seçeneği ve filtreleme özelliği kullanılarak Şekil 1'de sunulan ("program evaluation", "cirruculum evaluation", "program assessment" vb.) anahtar kelimeler ve ilgili operatörler yardımıyla taranmıştır. Makalelerin veri tabanından sorgulaması 01.11.2022 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Sorgulama aşağıda belirtilen sözcük grubu kullanılarak yapılmıştır:



Şekil 1. Veri tabanındaki sorgulama ekranı sözcük grubu ekran görüntüsü

Tarama sonucunda araştırmanın amacı kapsamında 1994-2022 yılları arasında program değerlendirme ("program evaluation", "curriculum assessment" vb. türevleri) anahtar kelimesi ve "Eğitim ve Eğitsel Araştırmalar" (Education & Educational Research) kategorisi filtrelenerek 700 makaleye ulaşılmıştır.

Veri Analizi

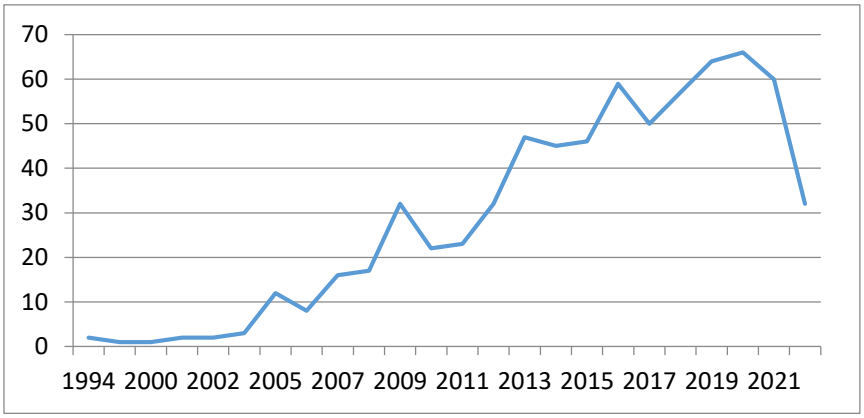
Çalışmada veri analizi tekniği olarak içerik analizi ve bibliyometrik analiz kullanılmıştır. Mevcut araştırma kapsamında ilk olarak WoS veri tabanında filtreleme yapmak için anahtar kavramlar belirlenmiştir. Bibliyometrik analiz, VOSviewer yazılımı (1.6.18) aracılığıyla haritalandırılmıştır. Bu yazılım kavramlara yönelik haritalama ve metin madenciliği tekniklerini kullanarak görselleştirme ve etkileşimli incelenmesine olanak sağlamaktadır (Van Eck, Waltman, Dekker & Van Den Berg, 2010). Çalışmada yayın yılı, yayın yapılan dergiler, ülkeler, makalelerin aldığı atıflar, özet ve anahtar kelime ağları, metot, program değerlendirme modeli bibliyometrik değişken olarak analiz edilmiştir. Ayrıca makalelerin çözümlenmesinde frekans (f), yüzde (%) gibi betimsel istatistikler de kullanılmıştır. Makalelere ilişkin bilgiler bir kelime işlemci ve elektronik tablolama programına kaydedilmiştir ve bu veriler derlenerek gerekli analizler yapılmıştır. Elde edilen veriler tablo, grafik ve şekil biçiminde bulgularda verilmiştir. Araştırmada metodolojik ve değerlendirme modeli kategorileri (araştırmanın 7., 8. ve 9. alt sorularına yönelik) bazı çalışmalarda açıkça ortaya konulmadığından dolayı kelime bulutu şeklinde görselleştirilerek sunulmuştur.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde elde edilen bulgular tablo, grafik ve şekiller halinde yayın sayısı, ülkelere göre dağılımı, dergi dağılımları, yazar sayıları ve ortak çalışma ağı, anahtar kelime ağı, özet kelime ağı, araştırma desenine göre dağılımı, çalışma grubu/örneklem ve değerlendirme modelleri kategorilerine göre sunulmuştur.

Makalelerin Yıllara Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt sorusu "İlgili yayınların yayın yılı dağılımı nasıldır?" şeklindedir. Bu doğrultuda 1994-2022 yılları arasında program değerlendirme ile ilgili yayımlanan makalelerin yıllara göre dağılımı aşağıda Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. İlgili yayınların yayın yılı dağılımı

Şekil 2'de görüldüğü gibi en fazla yayının 2020 (f=66) yılında, daha sonra ise sırasıyla 2019 (f=64) ve 2021 (f=60) yıllarında gerçekleştirildiği görülmüştür. En az yayının 1998 (f=1) ve 2000 (f=1) yıllarında olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda program değerlendirme ile ilgili çalışmaların yıllara göre gittikçe artan bir eğilim gösterdiği ve özellikle 2020 yılında üst seviyeye ulaştığı görülmektedir.

Makalelerin Ülkelere Göre Dağılıma İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt sorusu "İlgili yayınların gerçekleştirildikleri ülkelere göre dağılımı nasıldır?" şeklindedir. Bu doğrultuda program değerlendirme ile ilgili yayımlanan makalelerin gerçekleştirildikleri ülkelere göre dağılımı Tablo 1'de verilmektedir.

Tablo 1

İlgili Yayınların Ülkelere Göre Dağılımı

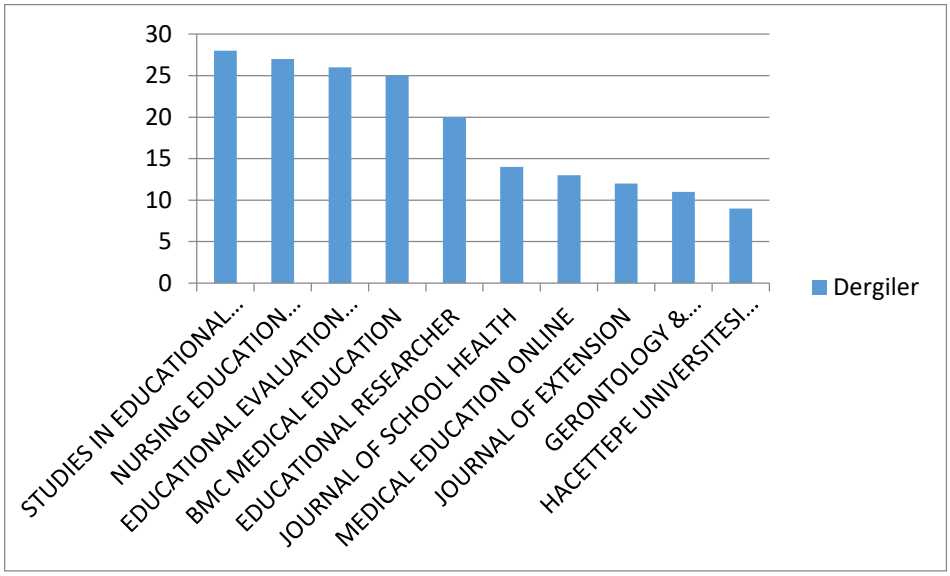
Ülke	**f**	**(%)**	**Ülke**	**f**	**(%)**
Amerika	412	57,22	Kolombiya	7	.97
Türkiye	63	8,75	Hollanda	7	.97
İspanya	47	6,53	Brezilya	6	.83
Avustralya	33	4,58	Meksika	6	.83
Kanada	28	3,89	Yeni Zelanda	6	.83
Çin	14	1,94	İsveç	6	.83
İngiltere	12	1,67	Malezya	5	.69
Şili	11	1,53	Tayvan	5	.69
İran	9	1,25	Birleşik Arap Emirlikleri	5	.69
Almanya	8	1,11	Kıbrıs	4	.56
Güney Afrika	8	1,11	İsrail	4	.56
Güney Kore	8	1,11	Finlandiya	3	.42

Tablo 1 incelendiğinde çalışmanın amacı kapsamında 700 makaleyi 24 farklı ülkeden araştırmacının gerçekleştirdiği görülmektedir. Yayımlanan makalelerin en fazla Amerika

(f=412, %57,22), daha sonra ise sırasıyla Türkiye (f=63, %8,75) ve İspanya'da (f=47, %6,53) gerçekleştirildiği tespit edilmiştir.

Makalelerin Yayımlandığı Dergi Dağılımlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt sorusu "İlgili yayınların dergi dağılımları nasıldır?" şeklindedir. Bu doğrultuda program değerlendirme ile ilgili yayınların dergi dağılımları aşağıda Şekil 3'te verilmektedir.



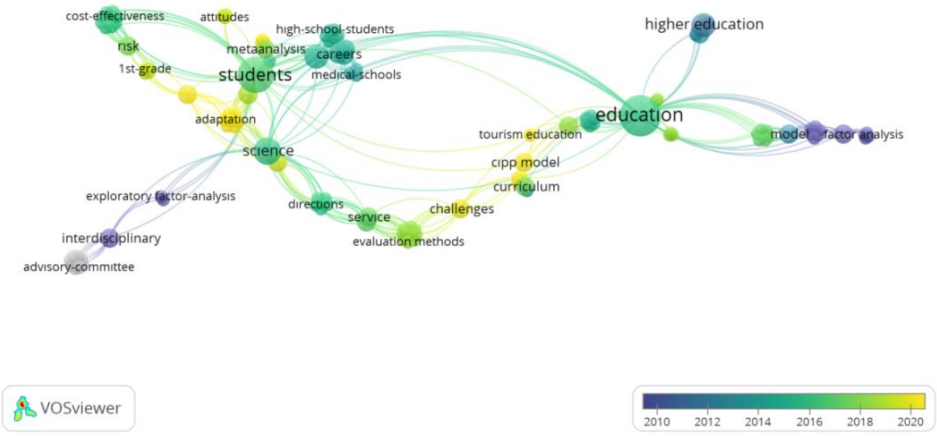
Şekil 3. İlgili yayınların yayımlanan dergiye göre dağılımı

Şekil 3 incelendiğinde, en çok yayın yapılan derginin "Studies in Educational Evaluation" (n=28) olduğu tespit edilmiştir. Daha sonra ise bu dergiyi sırasıyla "Nursing Education Perspectives" (n=27) ve "Educational Evaluation and Policy Analysis" (n=26) takip etmektedir. Konuyla ilgili olarak Türkiye'den Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi'nde de dokuz yayın yer almaktadır. Öte yandan "Nursing Education Perspectives", "BMC Medical Education" ve "Gerentology & Geriatrics" gibi sağlık eğitimi dergilerinde de program değerlendirme çalışmalarının yayımlandığı dikkat çekmektedir.

Anahtar Kelime Ağı

Araştırmanın beşinci alt sorusu "İlgili yayınların anahtar kelime ağı konusunda nasıl bir yapı ortaya çıkmaktadır?" şeklindedir. Bu doğrultuda program değerlendirme kavramı yayımlanan makalelerde toplam 208 tane farklı kavramla birlikte incelenmiştir. Bu doğrultuda ilgili

yayınlarda en çok çalışılan anahtar kavramlar ve bu kavramların birbiriyle örüntüsü aşağıda Şekil 4'te verilmiştir.

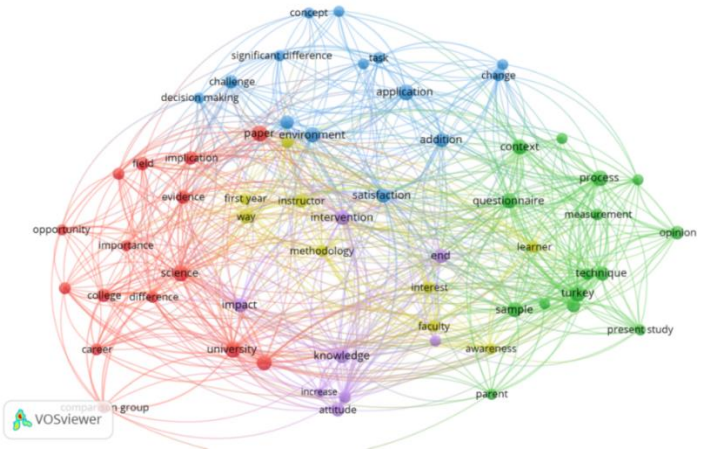


Şekil 4. İlgili yayınların anahtar kelime ağı

Anahtar kelimelerin yer aldığı haritada düğümler büyüdükçe anahtar kelimenin kullanım sıklığı artmakta, küçüldükçe azalmaktadır. Anahtar kelimelerin rengi sarı renge yaklaştıkça o anahtar kelimenin son yıllarda sık kullanıldığını göstermektedir. Buradan hareketle 5 ve üzerinde çalışılan 121 kavramın 11 tane küme oluşturduğu görülmektedir. Anahtar kelime ağı oluşturulurken "program evaluation", "cirruculum evaluation", "program assessment" vb. türev olan anahtar kelimeler çıkarılarak kelime ağı oluşturulmuştur. Buna göre en çok "education (eğitim)", "student (öğrenci)", "higher education (yükseköğretim)" ve "science (bilim)" gibi anahtar kelimeler üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Bu bulguda eğitim araştırmalarında program değerlendirmenin yöntemsel açıdan yükseköğretim alanında ağırlıklı olarak çalışıldığına işaret etmektedir. Son yıllarda ise program değerlendirme ile ilgili yapılan çalışmaların anahtar kelimelerinde "language learning (dil öğrenme)", "adaptation (uyarlama)", "nursing education (hemşire eğitimi)", "tourism education (turizm eğitimi)", "STEAM (fen-teknoloji-mühendislik-sanat-matematik yaklaşımı", "careers (kariyer)", "CIPP (bağlam-girdi-süreç-ürün modeli)" gibi kavramların yer aldığı dikkat çekmektedir. Bu bulgular program değerlendirmenin son yıllarda dil öğrenme, sağlık, turizm ve STEAM konularıyla birlikte ele alındığına işaret etmektedir. Ayrıca program değerlendirme modellerinden birisi olan CIPP modelinin de konuyla ilişkili olarak çoğunlukla ele alındığı görülmektedir.

Özet Kelime Ağı

Araştırmanın altıncı alt sorusu "İlgili yayınlarda özet kelime ağı konusunda nasıl bir yapı ortaya çıkmaktadır?" şeklindedir. Bu doğrultuda program değerlendirme ile ilgili yayınların özet kelime ağı aşağıda Şekil 5'te verilmiştir.



Şekil 5. İlgili yayınların özet kelime ağı

Şekil 5'te program değerlendirme ile ilgili yayınların özet kelime ağı incelendiğinde "university (üniversite)", "faculty (fakülte)", "college (kolej)", "satisfaction (memnuniyet)", "attitude (tutum)", "opinion (görüş)", "öğrenen (learner)", "instructor (öğretici)", "challenge (zorluk)", "science (fen)", "significant difference (anlamlı farklılık)" gibi kavramlar dikkat çekmektedir. Bu bulgular konuyla ilişkili olarak metedolojik açıdan nitel ve nicel boyutlu çalışmaların olduğuna, üniversite ya da yükseköğretim düzeyindeki araştırmaların gerçekleştirildiğine işaret etmektedir.

Araştırma Desenine Göre Dağılımı

Araştırmanın yedinci alt sorusu "İlgili yayınların araştırma desenine göre dağılımları nasıldır?" şeklindedir. Bu doğrultuda program değerlendirme ile ilgili yayınların araştırma desenine göre dağılımı aşağıda Şekil 6'da kelime bulutu olarak verilmiştir.

Şekil 6. İlgili yayınların araştırma desenine göre kelime bulutu

Şekil 6'daki kelime bulutuna göre program değerlendirme ile ilgili yayınlanmış makalelerde ağırlıklı olarak yarı deneysel desen, keşfedici desen, tarama yöntemi ve boylamsal yöntemin kullanıldığı görülmektedir. Bunun yanında ise kesitsel, fenomonoloji, mediasyon analizi gibi yöntem ve tekniklerin kullanıldığı tespit edilmiştir.

Çalışma Grubu/Örneklem Dağılımı

Araştırmanın sekizinci alt sorusu "İlgili yayınların çalışma grubu/örneklemlerine göre dağılımları nasıldır?" şeklindedir. Bu doğrultuda program değerlendirme ile ilgili yayınların çalışma grubu/örneklem dağılımı aşağıda Şekil 7'de kelime bulutu olarak verilmiştir.

Şekil 7. İlgili yayınları çalışma grubu/örneklem dağılımı kelime bulutu

Şekil 7'deki kelime bulutuna göre program değerlendirme ile ilgili yayınlanmış makalelerde çalışma grubunu en çok öğrencilerin (f=129) ve öğretmenlerin (f=57) oluşturduğu görülmektedir. Kelime bulutuna göre alan uzmanları, öğretim üyeleri, çocuklar, asistanlar, ebeveynler, okuryazar yetişkinler, doktorlar, sağlık personeli gibi katılımcılar çalışma grubunda yer alan diğer kişilerdir.

Değerlendirme Modelleri Dağılımı

Araştırmanın dokuzuncu alt sorusu "İlgili yayınlarda kullanılan program değerlendirme modellerinin dağılımları nasıldır?" şeklindedir. Bu doğrultuda program değerlendirme ile ilgili yayınlarda kullanılan değerlendirme modellerine ilişkin dağılım aşağıda Şekil 8'de kelime bulutu olarak verilmiştir.

Şekil 8. İlgili yayınları değerlendirme modelleri kelime bulutu

Şekil 8'deki kelime bulutuna göre program değerlendirme ile ilgili yayınlanmış makalelerde değerlendirme modellerinden en çok Stufflebeam'in CIPP (f=11) modelinin kullanıldığı görülmüştür. Daha sonra sırasıyla Rasch (f=4), Kirkpatrick (f=3) ve meta analiz (f=2) modellerinin kullanıldığı görülmektedir. Diğer çalışmalarda ise herhangi bir program değerlendirme modeli belirtilmemiştir. Bu çalışmalarda ise programların öğretmen, öğrenci ya da farklı bir paydaş görüşüne göre değerlendirildiği görülmüştür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Program değerlendirme ile ilgili yapılan araştırmalarda WoS veri tabanında ilgili anahtar kavramlar doğrultusunda filtreleme işlemi yapılmış, toplam 205.934 çalışmaya ulaşılmıştır. Araştırmanın amacı kapsamında 1994-2022 yılları arasında "Eğitim ve Eğitim Araştırmaları" (Education & Educational Research) kategorisinde toplam 700 makale üzerinde içerik analizi ve bibliyometrik analiz gerçekleştirilmiştir.

Araştırma sonucunda WoS veri tabanında yayımlanan makalelerin ülkelere göre dağılımının en çok 412 yayın ile Amerika, daha sonra sırasıyla 63 yayın ile Türkiye ve 47 yayın sayısı ile İspanya olduğu görülmüştür. Öte yandan, en fazla yayının 2020 yılında, daha sonra ise sırasıyla 2019 ve 2021 yıllarında gerçekleştirildiği görülmüştür. Bu bulgular program değerlendirme ile gerçekleştirilen çalışmaların son 10 yılda büyük bir artış eğiliminde olduğunu göstermektedir. Yayımlanan makaleler en fazla İngilizce dilindedir. Bu durumun nedeni bilim ve iletişim dilinin ağırlıklı olarak İngilizce olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Yayımlanan makalelerde metodolojik olarak daha çok nicel ağırlıklı deneysel desenin ve tarama modelinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Aslan ve Sağlam (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da program değerlendirme konusundaki araştırmalarda daha çok deneysel ve tarama deseninin kullanıldığı görülmüştür. Eğitim araştırmalarında da bu bulgu genel olarak benzerdir.

Gerçekleştirilen çalışmalarda çalışma grubunun daha çok yükseköğretim düzeyindeki öğrencilerden oluştuğu görülmüştür. Araştırmanın metodolojik bulgularını özet kelime ağından elde edilen "university (üniversite)", "faculty (fakülte)" gibi kavramların elde edilmesi bu sonuçları desteklemektedir. Bu bulgularla tutarlı olarak Kurt ve Erdoğan (2015) tarafından gerçekleştirilen içerik analizi çalışmasında, program değerlendirme ile ilgili yapılan çalışmaların daha çok lisans ve ilköğretim düzeyindeki öğrenciler ve öğretmenlerin üzerinde gerçekleştirildiği, diğer paydaşların nispeten daha az örneklem olarak tercih edildiği görülmüştür. Bu durum tercih edilen bu çalışma gruplarına daha kolay ulaşılmasından kaynaklanabilir.

Araştırma sonucunda makalelerde ağırlıklı olarak program değerlendirme modellerinden Stufflebeam'in Süreç-Bağlam-Girdi-Ürün (CIPP) Modeli'nin kullanıldığı görülmüştür. Çalışmaların çoğunda belirli bir program değerlendirme modeline göre şekillenmediği, daha çok programın etkililiğine ilişkin öğrenci, öğretmen görüşlerinin alındığı görülmüştür. Bu durum konuyla ilgili araştırmaların şekillenmesinde program değerlendirme modellerine çok fazla yer verilmediği ve çalışmaların planlanmasında önemsenmediğini göstermektedir. Bu bulgularla tutarlı olarak Aslan ve Sağlam (2017) da Türkiye'deki gerçekleştirilen tezlerde program değerlendirmede büyük çoğunlukta CIPP modelinin kullanıldığını tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Özüdoğru (2018) İngilizce dersi öğretim programının değerlendirilmesine yönelik çalışmasında araştırmacıların daha çok CIPP modelini tercih ettiklerini ifade etmiştir.

Araştırmanın sınırlılıkları ifade edilecek olursa ilki, verilerin elde edilmesinde WoS veri tabanının kullanılmasıdır. Araştırmaların kapsamına WoS indeksleri dışındaki indeksler de dâhil edilebilir. Bu veri tabanı dışındaki dizinlemeler (TR Dizin, ERIC, Tez Merkezi vs.) kullanılabilir. İkincisi bu veri tabanında araştırmada kullanılacak olan çalışmalara erişilirken uygulanan filtrelemelerdir. Bundan sonraki çalışmalarda hedef kitle olarak öğrencilerin yanında lider, kolaylaştırıcı, veli vs. farklı paydaş görüşleri de alınabilir. Araştırmalarda program değerlendirme modelleri ya da farklı modellerin birleştirildiği daha eklektik modellere yer verilebilir. Üçüncüsü sadece makalelerin ele alınmasıdır. Araştırmalarda tam metin bildiri, tezler vb. yer verilebilir. Dördüncüsü yapılan çalışmaların çoğu yükseköğretim düzeyindedir. Gelecekteki araştırmalarda daha az çalışılan okul öncesi, temel eğitim kademesine yönelik program değerlendirme çalışmaları da yapılabilir. Beşincisi araştırmalar genellikle nicel araştırma yöntemi kullanılmaktadır. Araştırmalarda bir olay/durumun daha derinlemesine incelenmesi için nitel araştırma yöntemlerine de yer verilebilir.

Kaynakça

Aslan, M. & Çıkar, İ. (2017). 4. sınıf matematik öğretim programının Tyler'ın hedefe dayalı program değerlendirme modeline göre değerlendirilmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 11*(2), 172-196. https://doi.org/10.17522/balikesirnef.373149

Aslan, M. & Sağlam, M. (2017). Methodological investigation of the curriculum evaluation theses completed between the years 2006-2015 in Turkey. *Universal Journal of Educational Research, 5*(9), 1468-1478.

Başaran, S. T. & Ulubey, Ö. (2018). Okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 51*(2), 1-38.

Demirel, Ö. (2017). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme* (25. b.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya* (29. b.). Ankara: Pegem Akademi.

Fitzpatrick, J. H., Sanders, R. S. & Worthen, B. R. (2004). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. New Jersey: Pearson.

Hamsi-İmrol, M., Dinçer, A., Doğan-Güldenoğlu, B. N. & Babadoğan, M. C. (2018). Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim, 207*, 403-437. https://doi: 10.15390/EB.2021.9625

Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Kurt, A. & Erdoğan, M. (2015). Program değerlendirme araştırmalarının içerik analizi ve eğilimleri: 2004-2013 yılları arası. *Eğitim ve Bilim, 40*(178). http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.4167

Kürüm-Yapıcıoğlu, D., Atik-Kara, D. & Sever, D. (2016). Türkiye'de program değerlendirme çalışmalarında eğilimler ve sorunlar: Alan uzmanlarının gözüyle. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, 6*(12), 91-113.

Oliva, P. F. (2009). *Developing the curriculum.* Boston: Pearson/Allyn and Bacon.

Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye'de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *6*(2), 126-149.

Özüdoğru, F. (2018). Analysis of curriculum evaluation studies conducted in foreign language education: 2005-2016. *Journal of Language and Linguistic Studies, 14*(2), 113-134

Posner, G. J. (2004). *Analyzing the curriculum*. New York: Mcgraw-Hill, Inc.

Prihatiningsih, T. S. & Qomariyah, N. (2016). Evaluation of a problem-based learning curriculum using content analysis. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE), 5*(3), 205-210.

Uşun, S. (2016). *Eğitimde program değerlendirme: Süreçler-yaklaşımlar ve modeller* (2. b.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Van Eck, N. J., Waltman, L., Dekker, R. & Van Den Berg, J. (2010). A comparison of two techniques for bibliometric mapping: Multidimensional scaling and VOS. *Journal of the American Society for Information Science and Technology, 61*(12), 2405–2416. https://dx.doi.org/10.1002/asi.21421

Varış, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme "Teori ve teknikler".* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yüksel, İ. & Sağlam, M. (2012). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.

Yüksel, İ. & Sağlam, M. (2014). *Eğitimde program değerlendirme: Süreçler, yaklaşımlar ve standartlar* (2. b.). Ankara: Anı Yayıncılık

Zupic, I. & Cater, T. (2015). Bibliometric methods in management and organization. *Organizational Research Methods, 18*(3), 429-472. https://doi.org/10.1177/1094428114562629

Uzaktan Eğitimde Fırsat Eşitliği: Bir Meta-Sentez Çalışması

Bildiri Kodu: 284

Nurtaç Üstündağ Kocakuşak
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
nurtac.ustundag@adu.edu.tr
0000-0002-2014-6571

Öz

Bu çalışmada uzaktan eğitimde fırsat eşitliğine yönelik gerçekleştirilen araştırmaların mevcut durumuna ilişkin genel bir çerçeve sunmak amaçlanmıştır. Uzaktan eğitimde fırsat eşitliğine yönelik gerçekleştirilen çalışmalar meta-sentez yöntemiyle incelenmiştir. Araştırma kapsamında Google Akademik Arama Motoru, ULAKBİM Sosyal Bilimler Veri Tabanı, DergiPark ve YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde yer alan çalışmalar incelenmiştir. İlgili kaynaklara ulaşabilmek için "uzaktan eğitim ve eşitlik", "uzaktan eğitim ve fırsat eşitliği", uzaktan eğitim ve eşitsizlik", "uzaktan eğitim ve fırsat eşitsizliği", "uzaktan eğitimde fırsat eşitliği" ve "uzaktan eğitimde fırsat eşitsizliği" olmak üzere Türkçe anahtar kelimeler belirlenmiştir. Bu kapsamda 61 çalışma ile 18 tez olmak üzere 79 çalışma dahil edilme kriterleri belirlenerek detaylı olarak incelenmiştir. Ulaşılan çalışmalar arasında uzaktan eğitimde fırsat eşitliğine yönelik anahtar kelime veya alt amaç içeren, nitel veya karma yöntemlerle gerçekleştirilen, amacı ve sonuçları net bir şekilde ortaya konan, Türkiye sınırları içinde gerçekleşen ve son on yılda Türkçe olarak yayımlanan çalışmalar araştırmaya dahil edilmiştir. Bunun sonucunda 16 makale, bir tam metin bildiri ve iki tez çalışması ile araştırma yürütülmüştür. Analiz aşamasında veriler tek tek incelenerek okunmuş, birbiriyle ilişkisini tespit etmek ve birbirine dönüştürmek amacıyla kodlar oluşturulmuştur. Elde edilen kod ve temalar frekansa dayalı yorumlanmış, tablolar kullanılarak sunulmuştur. Araştırma sonucunda uzaktan eğitimde fırsat eşitliğini etkileyen birçok faktörün bulunduğu ve bu faktörlerin ekonomik, sosyokültürel, coğrafi, ailevi, bireysel ve yönetsel etmenler altında incelendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Fırsat eşitliği, Meta-sentez, Uzaktan eğitim

Abstract

This study aims to present a general framework regarding the current state of research on equal opportunities in distance education. Studies on equality of opportunity in distance education were examined by the meta-synthesis method. Within this study, studies in Google Academic Search Engine, ULAKBİM Social Sciences Database, DergiPark, and YÖK National Thesis Center were scanned. In order to reach the relevant resources, the Turkish keywords "distance education and equality", "distance education and equal opportunity", distance education and inequality", "distance education and inequality of opportunity", "equality of opportunity in distance education" and "inequality of opportunity in distance education" are determined. In this context, 79 studies, including 61 studies and 18 theses, were examined in detail by determining the inclusion criteria. The studies that were conducted within the borders of Turkey and published in Turkish in the last ten years, which contain keywords or sub-purposes for equal opportunities in distance education, which were carried out with qualitative or mixed methods, whose purpose and results were revealed, were included in the research. The research utilized 16 articles, one full-text paper, and two dissertations. In the analysis phase, the data were read and analyzed individually, and codes were created to identify the relationships among the data and to categorize them accordingly. The codes and themes were then interpreted based on their frequency and presented using tables. The findings of the research indicated that there are numerous factors that influence equality of opportunity in distance education. These factors were examined within various categories, including economic, socio-cultural, geographical, familial, individual, and administrative factors.

Keywords: Distance education, Equal opportunity, Meta-synthesis

Giriş

Uzaktan eğitimin tarihi oldukça eskilere dayanmakla birlikte özellikle Covid-19 pandemi sürecinde birçok ülkenin tüm eğitim kademelerinde uzaktan eğitime zorunlu bir geçiş yapılması, uzaktan eğitimin öneminin daha fazla anlaşılmasını sağlamıştır. Uzaktan eğitim, öğretmen ve öğrencilerin aynı ortamda bulunmak zorunda olmadığı ve eğitim-öğretim etkinliklerinin posta hizmetleri ve bilgi iletişim teknolojileri ile sürdürüldüğü bir eğitim yöntemidir (İşman, 2011). Dolayısıyla uzaktan eğitim sürecinden yararlanabilmek için öğrencilerin belirli teknolojik kaynaklara ve altyapıya sahip olmaları gerekmektedir. Pandemi sürecinde birçok ülkede olduğu gibi Türkiye'de de yükseköğretim kurumları ve Millî Eğitim

Bakanlığına (MEB) bağlı kurumlarda uzaktan eğitime geçiş yapılmış, ancak tüm öğrenciler eşit ve eksiksiz bir şekilde uzaktan eğitimden yararlanamamıştır. Bu bağlamda pandemi süreci eğitimde fırsat eşitsizliğine ilişkin sorunları daha da belirginleştirmiştir (Işık & Bahat, 2021). 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda yer alan temel ilkelerden birisi olan fırsat ve imkan eşitliği (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973) ile eğitimde ayrım yapılmaksızın herkese fırsat ve imkan eşitliği sağlanmasının gerekliliğine vurgu yapılmaktadır. Fırsat eşitliği bulunmayan koşullarda uzaktan eğitime katılımı yetersiz olan öğrencilerin öğrenme eksiklerinin olması beklenen bir durumdur (Bulut & Susar-Kımızı, 2021). Eğitimde sürekliliğin sağlanabilmesi için eğitime erişim yolundaki engellerin ve eşitsizliklerin mümkün olduğunca ortadan kaldırılmasına yönelik çabanın gösterilmesi gerekmektedir (Akgül, 2019). Uzaktan eğitimde fırsat eşitsizliğine yönelik yapılan araştırmaların çok boyutlu olarak incelenmesinin, eşitsizliklerin farklı boyutlarına dikkat çekilmesine ve bu eşitsizliklerin en aza indirilmesine yönelik çabaların geliştirilmesine katkı sunması beklenmektedir. Bu çalışma uzaktan eğitimde fırsat eşitliğine yönelik gerçekleştirilen araştırmaların mevcut durumuna ilişkin genel bir çerçeve sunmayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırma kapsamında şu sorulara yanıt aranmıştır:

- İncelenen çalışmalarda uzaktan eğitimde fırsat eşitliğine yönelik ne gibi sonuçlar yer almaktadır?
- İncelenen çalışmalarda uzaktan eğitimde fırsat eşitliğinin geliştirilmesine yönelik hangi ortak temalara ulaşılmaktadır?

Yöntem

Bu araştırma bir içerik analizi türü olan meta-sentez (tematik içerik analizi) yönteminin kullanıldığı nitel bir çalışmadır. Bu araştırmada uzaktan eğitimde fırsat eşitliğine yönelik gerçekleştirilen çalışmalar meta-sentez yöntemi ile incelenmiştir. Nitel çalışmalardan elde edilen sonuçları analiz etmek, sentezlemek ve yorumlamak için nitel yöntemlerin kullanıldığı meta-sentez yöntemi (Major & Savin-Baden, 2010), nitel çalışmaların bulgularını birleştirme veya karşılaştırma yoluyla oluşturulan genelleme ve yorumlamalardır (Polat & Ay, 2016). Araştırma sürecinde Walsh ve Downe'ın (2005) önerdiği aşamalar dikkate alınmıştır. Bunlar; araştırma amacı ve kapsamının belirlenmesi, amaca uygun çalışmaların tespit edilmesi, araştırmaya dâhil edilecek çalışmalara karar verilmesi, çalışmaların kalitelerinin

değerlendirilmesi, çalışmalar arasında karşılaştırmalar yapılması, kodlama ve temalaştırma, temaların sentezlenmesi şeklindedir.

Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanma süreci 8 Nisan 2022 tarihinde başlamış olup 25 Ekim 2022 tarihine kadar devam etmiştir. Böylece araştırmanın tamamlanmasına kadar geçen süre içinde yayımlanan yeni çalışmaların da verilere dâhil edilmesi amaçlanmıştır. Bu çalışma kapsamında Google Akademik Arama Motoru, ULAKBİM Sosyal Bilimler Veri Tabanı, DergiPark ve YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde yer alan çalışmalar incelenmiştir. İlgili kaynaklara ulaşabilmek için "uzaktan eğitim ve eşitlik", "uzaktan eğitim ve fırsat eşitliği", uzaktan eğitim ve eşitsizlik", "uzaktan eğitim ve fırsat eşitsizliği", "uzaktan eğitimde fırsat eşitliği" ve "uzaktan eğitimde fırsat eşitsizliği" olmak üzere Türkçe anahtar kelimeler belirlenmiştir. Uzaktan eğitim kavramının çeşitli araştırmalarda çevrim içi eğitim, uzaktan öğrenme, çevrim içi öğrenme gibi kavramlarla birlikte kullanıldığı görüldüğü için uzaktan eğitim yerine "online eğitim" ve "uzaktan öğrenme" anahtar kelimeleriyle de arama yapılmıştır. İnceleme sürecinde aynı başlıkla farklı türde yayınlandığı (tezden makale, bildiriden tez/makale) görülen çalışmaların tekrarını önlemek için, çalışmaların makale hali dikkate alınmıştır. Çalışmaların 2012-2022 yılları arasında olmasına dikkat edilmiştir. Ön incelemeden geçen 79 çalışma dâhil edilme kriterleri belirlenerek detaylı olarak incelenmiştir. Uzaktan eğitimde fırsat eşitliğine yönelik anahtar kelime veya alt amaç içeren, nitel veya karma yöntemlerle gerçekleştirilen, amacı ve sonuçları net bir şekilde ortaya konan, Türkiye sınırları içinde gerçekleşen ve son on yılda Türkçe olarak yayımlanan çalışmalar araştırmaya dâhil edilmiştir. Bu kapsamda uygunluk kriterlerini karşılamayan 20 çalışma hariç tutulmuştur. Kalan 59 çalışmanın tekrar detaylı incelenmesi sonucunda beş yayın nicel yöntemle yapılandırılmış olma, bir yayın tam metnine ulaşılamıyor olma, bir yayın uzaktan eğitimi kapsamıyor olma, altı yayın amaçları net bir şekilde ortaya konmamış olma ve 27 yayın fırsat eşitsizliğine yönelik anahtar kelime ve alt amaç içermiyor olma nedenleriyle araştırma kapsamına alınmamıştır. Araştırmaya dâhil edilecek kaynakların makale, bildiri ya da tez çalışması olmasına dikkat edilmiş, tam metnine ulaşılamayan çalışmalar araştırma kapsamına alınmamıştır. Bunun sonucunda 16 makale, bir tam metin bildiri ve iki tez çalışması ile araştırma yürütülmüştür. Araştırmaya dâhil edilen çalışmalara ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Çalışmaların Türü, Yazarı, Yılı ve Amacına İlişkin Bilgiler

Kodu	**Türü**	**Yazarı ve Yılı**	**Amacı**
A1	Makale	Cöbek ve Ünişen, 2022	Uzaktan eğitimin geleceği ve Türk milli eğitim temel ilkelerine uygunluğuna ilişkin öğretmen görüşleri
A2	Makale	Erzen ve Ceylan, 2020	Uzaktan eğitim sürecinde sorunlara ilişkin öğrenci görüşleri
A3	Makale	Kabapınar, Kanyılmaz, Ören Koçhan ve Atik, 2021	Öğretmen ve velilerin öğrencilerin uzaktan eğitimde devamsızlıkları ve sürece ilişkin görüşleri
A4	Makale	Kandemir, 2014	Uzaktan eğitim uygulamalarının yükseköğretim eğitimde fırsat eşitliğine ve ekonomik kalkınmaya katkısı
A5	Makale	Karaağaçlı, 2021	Salgında ulusal eğitim sisteminin "fırsat ve imkan eşitsizliği"
A6	Makale	Karaboğa ve Güloğlu, 2022	Pandemi sürecinde eğitimde eşitsizliğe annenin etkisi
A7	Makale	Kaya Osmanbaşoğlu, 2020	Eşitsizlik turnusolu olarak uzaktan eğitim süreci
A8	Makale	Kuş, Mert ve Boyraz, 2021	Pandemi süresince eğitimde fırsat eşitsizliği
A9	Makale	Kuşaksız, Şavklıyıldız ve Turan, 2022	Köy okullarında görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitimde yaşadıkları sorunlar
A10	Makale	Kutluay Tutar, Tutar ve Onat, 2022	Pandemi döneminde eğitim sektöründe dezavantajlı gruplardaki dijital uçurum
A11	Makale	Nerse, 2020	Kırsal-kentsel ayrımlar ve sosyoekonomik farklılaşmalara bağlı olarak pandemi sürecinde uzaktan eğitimde ortaya çıkan eşitsizlikler
A12	Makale	Özer, Suna, Çelik ve Aşkar, 2020	Pandemi nedeniyle okulların kapanmasının eğitim eşitsizliklerine etkisi
A13	Makale	Öztoprak, 2022	Pandemide kamu hizmeti ilkeleri çerçevesinde uzaktan eğitim
A14	Makale	Sezgin ve Fırat, 2020	Pandemi sürecinde uzaktan eğitime geçiş ve dijital uçurum
A15	Makale	Taşkın ve Aksoy, 2021	Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri
A16	Makale	Uğurlu ve Deniz, 2022	Uluslararası öğrenciler için uzaktan eğitimde sürdürülebilirlik ve fırsat eşitliği
A17	Bildiri	Korkmaz ve Toraman, 2021	Pandemi sürecinde uzaktan eğitimin fırsat eşitliğine etkisine ilişkin görüşler
A18	Tez	Altun, 2022	Kültürel sermaye kuramı açısından pandemi sürecindeki eğitim uygulamaları
A19	Tez	Yayla, 2021	Pandemi sürecinde okulların durumları ve rol değişimleri

Araştırmaya dahil edilen çalışmaların betimsel özellikleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Çalışmaların Betimsel Özellikleri

Tema	**Kod**	**Çalışmalar**	**f**
Yöntem	Nitel	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A14, A16, A17, A18, A19	18
	Karma	A15	1
Desen	Durum çalışması	A1, A3, A7, A9, A14, A17	6
	Fenomenoloji	A8, A16, A18, A19	4
	Grounded theory	A11	1
	Betimsel	A2	1
	Belirtilmemiş	A4, A5, A6, A10, A12, A13, A15	7
Çalışma grubu	Öğretmen	A1, A3, A8, A9, A15, A16, A17, A18, A19	9
	Veli	A3, A6, A8, A17, A18, A19	6
	Doküman	A4, A5, A10, A12, A13, A14	6
	Öğrenci	A2, A7, A11, A17, A19	5
	Öğretim elemanı	A17	1
	Yönetici	A19	1
Veri toplama araçları	Görüşme formu	A1, A2, A3, A6, A8, A9, A11, A15, A16, A18, A19	11
	Doküman	A4, A5, A10, A12, A13, A14	6
	Açık uçlu anket formu	A3, A17	2
	Gözlem	A7	1
Veri analizi	İçerik analizi	A2, A3, A6, A8, A9, A11, A15, A17, A18, A19	10
	Betimsel analiz	A1, A16, A19	3
	Belirtilmemiş	A4, A5, A7, A10, A12, A13, A14	7
Geçerlik ve güvenirlik	Doğrudan alıntı	A1, A3, A6, A8, A9, A11, A15, A16, A18, A19	10
	Uzman görüşü	A1, A2, A3, A8, A9, A17, A18, A19	8
	Ses kaydı	A1, A3, A8, A11, A15, A16, A19	7
	Bağımsız kodlama	A1, A2, A3, A8, A15, A18	6
	Katılımcı onayı	A1, A15, A18, A19	4
	Pilot uygulama	A3, A15	2
	Detaylı betimleme	A15, A19	2
	Program kullanımı	A1, A11	2

Verilerin Analizi

Araştırmada çalışmaların bütüncül bir bakış açısıyla incelenerek ortak temaların oluşturulması amacıyla Sandelowski ve Barroso (2007'den aktaran Aspfors & Fransson, 2015) tarafından önerilen adımlar dikkate alınarak veriler çözümlenmiştir. İlk aşamada araştırmanın amacına ve hangi çalışmaların dâhil edileceğine karar verilerek anahtar kelimeler belirlenmiş ve alanyazın taraması yapılmıştır. Sonraki aşamada veriler tek tek incelenerek birbiriyle ilişkisini tespit etmek ve birbirine dönüştürmek amacıyla kodlar oluşturulmuştur. Bu kapsamda tüm araştırmaların konu, amaç, yöntem vb. bölümlerine ilişkin notlar alınmıştır. Ardından araştırmaların sonuçlarını sentezlemek amacıyla temalar oluşturulmuştur. Kod ve temaların oluşturulma sürecinde nitel araştırma deneyimine sahip bir uzmandan görüş alınmıştır. Uzman görüşü ışığında bazı düzeltmeler yapılarak (bir kodun farklı tema altına alınması, bir tema ve iki kodun değiştirilmesi), veri tabanlarının tekrar taranması ve güncel eklemelerin yapılmasıyla

(bir araştırma eklenmiştir) birlikte kod ve temalara son şekli verilmiştir. Elde edilen veriler frekansa dayalı yorumlanmış, tablolar kullanılarak sunulmuştur. Araştırmanın inandırıcılık, tutarlılık, aktarılabilirlik ve teyit edilebilirliğinin sağlanması amacıyla verilerin toplanma ve analizi sürecinin detaylı şekilde anlatılmasına, tüm çalışmaların detaylı şekilde incelenerek birden fazla kez okunmasına, alanyazın tarama sürecinin kontrol edilerek güncel verilerin eklenmesine, incelenen çalışmalarda yer alan doğrudan alıntılara yer verilmesine ve kodlanma ve temaların oluşturulması sürecinde uzman görüşlerine göre düzeltmeler yapılmasına dikkat edilmiştir.

Bulgular

Araştırmaya dâhil edilen çalışmalar incelendiğinde uzaktan eğitimde fırsat eşitliğine yönelik bulgular "Ekonomik Faktörler", Sosyokültürel Faktörler", "Ailevi Faktörler", "Coğrafi Faktörler", "Bireysel Faktörler" ve "Yönetsel Faktörler" olmak üzere altı ana tema altında incelenmiştir. İncelenen çalışmaların sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Belirlenen Tema ve Kodların Dağılımı

Tema	**Kod**	**Çalışmalar**	**f**
Ekonomik faktörler	Gelir farklılıkları	A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A15, A16, A17, A18, A19	15
	İnternet erişimi	A1, A2, A3, A6, A8, A9, A11, A13, A14, A15, A17	11
	Teknolojik araç gereç varlığı/yeterliği	A2, A6, A8, A9, A12, A13, A14, A15, A16, A17, A19	11
	Eğitime erişim/eğitim hakkı	A1, A4, A6, A9, A13, A15, A16	7
	Zaman/mekan esnekliği	A1, A3, A4, A15, A17	5
	Kendine ait oda/bilgisayar	A6, A7, A8, A12	4
	Teknik altyapı/sistem	A8, A19	2
Sosyokültürel faktörler	Dezavantajlı gruplar	A3, A4, A5, A7, A8, A10, A12, A13, A14, A16, A18	11
	Toplumsal cinsiyet	A4, A5, A6, A7, A8, A16, A17	7
	Mevsimlik işçiler	A8, A9, A14, A18	4
	Toplumsal gelişmişlik	A4, A10, A11	3
	Dil farklılıkları	A16	1
Ailevi faktörler	Kardeş sayısı	A1, A2, A3, A6, A8, A9, A15	7
	Eğitim/bilgi düzeyi	A3, A5, A8, A11, A12, A17, A18	7
	Eğitime verilen değer/destek	A3, A8, A9, A12, A18	5
Coğrafi faktörler	Kırsal/kentsel ayrımı	A1, A2, A4, A5, A7, A8, A9, A10, A11, A15	10
	Yöresel farklılıklar	A1, A5, A17	3
	Okulun olanakları	A11	1
Bireysel faktörler	Bireysel farklılıklar	A8, A17, A18	3
	Bilgi düzeyi	A3, A9, A11	3
	İlgi / sorumluluk	A3, A8	2
	Yaş	A4	1
Yönetsel faktörler	Maddi destek	A1, A3, A17	3
	Bilinçlendirme desteği	A3	1
	Kurumlar arası işbirliği	A17	1
	Öğretmenin bilgilendirilmesi	A1	1

Ekonomik Faktörler

İncelenen çalışmalarda uzaktan eğitimde fırsat eşitliğini en çok etkileyen etmen olarak ekonomik nedenler vurgulanmaktadır. Ekonomik faktörler temasının altında gelir farklılıkları, internet erişimi, teknolojik araç gereç varlığı/yeterliği en çok üzerinde durulan etmenler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu etmenleri sırasıyla eğitime erişim ve eğitim hakkı, zaman ve mekân esnekliği, kendine ait oda ve bilgisayar olup olmaması, teknik altyapı ve sistem etmenleri izlemektedir. İncelenen çalışmalarda yer alan gelir farklılıklarına ilişkin örnek ifadeler şu şekildedir:

> *"Günü geçirmeye parası, yiyecek ekmeği yokken interneti bulamaz, tableti düşünemez ki."* (A3)
>
> *"Özel okul öğrenci, veli profili maddi olarak daha üst düzey insanlardan oluşur. Bu çocukların internet ve bilgisayara erişim konusunda hiçbir sorunu yok. Ama bizim öğrencilerimiz ne yazık ki aynı şartlara sahip değiller. Bence zaten büyük farklar olan bu çocuklar arasındaki fark daha çok açıldı."* (A19)

İnternet erişimi ve teknolojik araç gereçlere ilişkin örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur:

> *"Valla evde internet olmadığı için çocuklar pek derse katılmadılar. Mesela bazen internet vardı bazen yoktu... Hani bizim burada alt yapı olmadığı için internet olmadığı için çocuklar çoğu yerden geri kaldılar."* (A6)
>
> *"Aynı kalitede cihaz ve internette iki çocuğumda eşit imkanlardan yararlandı. Ama bunu yapamayan bir sürü çocuk var etrafımda. Benim evimde de internet yoktu. Sırf Zoom için eve internet bağlattım."* (A18)
>
> *"Bütün öğrencilerin maddi olarak uzaktan eğitim için gerekli materyallere sahip olmadığını düşündüğüm için fırsat eşitliği ilkesini tam olarak karşılamıyor."* (A15)

Uzaktan eğitime erişim ve eğitim hakkı ile ilgili örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur:

> *"Temel hakları olan eğitim hakkından mahrum kalmalarına üzülüyorum. Sadece bilgi düzeyi olarak değil arkadaşlık ilişkileri ve sosyalleşmelerinde de gerileme oluyor."* (A3)

Kendine ait oda olup olmamasına ilişkin örnek ifadeler şu şekildedir:

> *"Eşit bulmuyorum çünkü bazı ailelerin durumu iyi olduğu için her bir çocuğunun bir odası oluyor, bir bilgisayarı oluyor, internet sıkıntısı olmuyor."* (A6)
>
> *"Çocuğun eline vermişler bir telefon. Arkadan sürekli boya badana, zımpara sesleri. Şimdi bu çocukla kendi odası olup, son teknolojiye sahip bir cihazla bağlanan çocuk yarın aynı sınavlarda yarışacak ama aynı üniversitelerde okumak için aynı şansa mı sahip olacak mesela?"* (A18)

Teknik altyapı ve sisteme ilişkin örnek ifadeler şu şekildedir:

> *"EBA'ya girmekte sistemden kaynaklanan zorluklar oluyordu. İlk başlarda sistem sürekli hatalar veriyordu.* (A9)
>
> *"Zaten 40 dakikalık bir dersin bağlantı sorunlarıyla 10 dakikası geçiyor sonra öğretmenin öğrencileri toplaması da 10 dakika sürüyor. Dersin çok az bir kısmı verimli işleniyor."* (A18)

Sosyokültürel Faktörler

Sosyokültürel faktörler teması altında dezavantajlı grupların özellikleri en çok vurgulanan etmen olarak göze çarpmaktadır. İncelenen çalışmalarda dezavantajlı gruplar olarak çoğunlukla göçmenler, özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler ve yoksullar ele alınmaktadır. Bu etmenin ardından toplumsal cinsiyet rolleri, mevsimlik işçiler, toplumsal gelişmişlik ve dil farklılıkları gelmektedir. İncelenen çalışmalarda yer alan dezavantajlı gruplara ilişkin örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur:

> *"Bireysel farklılıklar uzaktan eğitim sürecine fazlasıyla yansıdı. Özellikle dezavantajlı olan öğrenciler için çok olumsuzdu."* (A18)
>
> *"Ayrıcalıklı sosyal gruplarda yer alan öğrenciler, en yeni dijital cihazlara daha hızlı erişip daha hızlı ve nitelikli eğitim alırken alt sınıflarda yer alan daha az ayrıcalıklı insanların yeni teknolojik buluşları benimsemesi ise uzun zaman almaktadır."* (A11)

Toplumsal cinsiyet rolleri ve mevsimlik işçilere ilişkin örnek ifadeler şu şekildedir:

> *"Derse erişemeyen öğrenciler arasında cinsiyet farklılıkları var diyebilirim çünkü dediğim gibi çok kardeşli bir ailede kısıtlı internetle girmeleri gerek, öncelik erkek öğrenci oluyor."* (A8)
>
> *"Aile çocuğunu evde işçi gibi kullanırken çok zor. Kimi kardeş baktı, kimi öğrencim yemek yaptı, kimi de çalışmak zorunda kaldı bu süreçte."* (A18)
>
> *"Ders kaynaklarına erişim merkezdeki öğrenciler kadar olamıyor. Çünkü imkânları yeterli değil, ayrıca hayvancılık, çiftçilik gibi faaliyetlerde öğrenciler aile geçimine yardım etmek zorunda kalıyorlar."* (A9)

Ailevi Faktörler

İncelenen çalışmalarda ailevi faktörler teması altında kardeş sayısı, ailedeki bireylerin eğitim ve teknolojik bilgi düzeyleri, ailenin eğitime verdiği değer ve çocuklarına verdikleri destek etmenleri dile getirilmektedir. Kardeş sayısına ilişkin örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur:

> *"Üç kardeşler, birbirinin saatleri çakıştığı için fırsat buldukça girmeye çalışıyorlar."* (A3)
>
> *"Köy okullarında altyapı ve internet sorunları hep vardı. Okuyan kardeş sayıları telefon, bilgisayar kullanımını kısıtlıyor."* (A9)

> *"Kardeş sayısının çok, araç gerecin az olması. Öğrenci olan kardeş sayısı, cihaz sayısının yetersizliği."* (A3).

Ailenin eğitime verdiği değer ve çocuklarına sağladığı destekle ilgili örnek ifadeler şu şekildedir:

> *"Veli desteği olmayınca ne yazık ki öğrenci sabah kalkmıyor derslere yetişemiyor. Ev çalışmalarını yapmıyor. Bu nedenle de geri kalıyorlar."* (A3)

> *"Burada maddi imkanlar da önemli elbet ama son model cep telefonu olup, günde iki paket sigara için çocuğuna bu imkanları sağlamayan velilerim de var. Öncelikleri farklı bir şekilde. Ailenin bakış açısı her şeydir bence."* (A18)

Coğrafi Faktörler

İncelenen çalışmalarda coğrafi faktörler teması altında kırsal/kentsel yerleşim yeri farklılıkları, bölgesel farklılıklar ve okulun olanakları etmenleri vurgulanmaktadır. Kırsal ve kentsel yerleşim yeri ile ilgili örnek ifadeler şu şekildedir:

> *"Şehirde internete haiz öğrenci ile köyde yaşayan ama hiç internet görmemiş öğrenci arasında ne kadar büyük fark olduğunu pandemi sürecinde gördük."* (A1)

> *"Her yerde eşit değil. Yani köy okulları mesela, onların internet ulaşımı çok daha az olduğu için imkân olmuyor onların… Eşitlik pek ortada olmuyor."* (A19)

Bölgesel farklılıklara ve okul olanaklarına ilişkin örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur:

> *"Ülkemizde bölgesel ve bireysel olarak derin ekonomik farklılıkların olması her öğrenciye eşit düzeyde eğitimi imkânsız kılıyor."* (A18)

> *"Yani çünkü devlet okulunda okuyan çocuklar ile maalesef diyorum yine özel okullarda okuyan çocukların hakları eğitim anlamında öğretim anlamında hiçbir zaman eşit olmamıştır."* (A19)

Bireysel Faktörler

Bireysel faktörler teması altında bireysel farklılıklar, öğrencilerin bilgi düzeyi (teknoloji kullanımı), öğrencilerin ilgi ve sorumlulukları ve yaş etmeni vurgulanmaktadır. Bireysel farklılıklar, öğrencilerin ilgi ve sorumlulukları ve yaş faktörüne ilişkin örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur:

> *"30 kişilik sınıfta hele uzaktan eğitimde bireysel farklılıklarla ilgili çalışma yaptım demek. Bir daha düşünün!"* (A18)

> *"İki tane çocuğum var. İlkokula giden biraz daha bu konuda aktif olarak devam edebiliyor ama mesela liseye giden çocuğum çok fazla yararlanamıyor daha doğrusu yararlanmıyor."* (A19)

> *"Çoğu öğrenci derslere katılmadı. Kesinlikle uzaktan eğitimi ciddiye almadılar."* (A18)
>
> *"İlkokul seviyesindeki öğrencilerin dikkatleri çok çabuk dağılıyor ve derse odaklanmada zorlanıyorlar. Teknolojik araç-gereçlere çok uzak kalıyorlar."* (A9)

Yönetsel Faktörler

İncelenen çalışmalarda yönetsel faktörler teması altında devletin sağladığı maddi destek, bilinçlendirme desteği, kurumlar arası işbirliği ve öğretmenin bilgilendirilmesi etmenleri dile getirilmektedir. Devlet tarafından sağlanan maddi destek ve öğretmene ilişkin örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur:

> *"Maddi sıkıntıların yoğun olduğu yerlerde devlet tarafından her öğrenciye tablet verilip internet kapasitesi de verilirse fırsat eşitliği olacağını düşünüyorum."* (A1)
>
> *"Öncelikle internet konusunda en azından eğitim için kullanabilecekleri bir miktar sağlanmalı. Sonrasında tablet desteği kesinlikle lazım."* (A3)
>
> *"Teknolojiye, bilgiye ve teknolojik aletlerin kullanımına yeterince hâkim olamayan bazı öğretmenler başarısızlık duygusuna düştüler."* (A9)

Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucunda uzaktan eğitimde fırsat eşitliğini etkileyen birçok faktörün bulunduğu ve bu faktörlerin ekonomik, sosyokültürel, coğrafi, ailevi, bireysel ve yönetsel etmenler altında incelendiği sonucuna ulaşılmıştır. İncelenen çalışmalarda uzaktan eğitimde fırsat eşitliğine etkisi en çok vurgulanan etmenin ekonomik nedenler olduğu, gelir farklılıkları, internet ve teknoloji erişimindeki farklılıklar, uzaktan eğitime erişim bağlamında kendine ait oda olup olmaması durumu ve teknik altyapı gibi faktörlerin uzaktan eğitimde fırsat eşitliğinin önüne geçtiği tespit edilmiştir. Kırmızı ve Büyükdağ'ın (2022) çalışmasında sosyo ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin internete erişememe, teknolojik araç gereç yetesizliği veya alt yapı sorunları gibi nedenlerden dolayı uzaktan eğitimde fırsat eşitsizliği yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde çeşitli araştırmalarda uzaktan eğitimde alt yapı sorunları, internet bağlantı hızı ve teknolojik araç gereçler gibi olumsuzluklar dile getirilmektedir (Aguliera & Nightengale-Lee, 2020; Akkuş & Acar, 2017; Aykar & Yurdakal, 2021; Bakioğlu & Çevik, 2020; Bulut & Susar-Kırmızı, 2021; Can, 2020; Doğan & Koçak, 2020; Er-Türküresin, 2020; Tuncay, 2020; Yunus, Yıldırım & Kalaycı, 2021). Lancker ve Parolin (2020) özellikle ev ortamının koşulları sebebiyle uzaktan eğitimde fırsat eşitliğinin yeniden tartışılmasının gerekliliğine vurgu yapmaktadır.

Araştırma sonucunda incelenen çalışmalarda, dezavantajlı gruplar arasındaki farklılıklar, toplumsal cinsiyet rolleri ve çocukların belirli dönemlerde çalışmak zorunda kalması gibi etmenler uzaktan eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin sosyokültürel anlamda en çok üzerinde durulan nedenler arasındadır. Bunun yanında ailelerdeki kardeş sayısı, ailenin eğitim düzeyi ve çocukların eğitimine verdikleri desteğe ilişkin özelliklerinin uzaktan eğitimde fırsat eşitliğine etkisinin vurgulandığı tespit edilmiştir. İncelenen bazı çalışmalarda da (Bakırcı, Özcan & Kara, 2021; Kırmızı & Büyükdağ, 2022) ailedeki kardeş sayısının uzaktan eğitime yönelik eşitliği etkilediğine yönelik bulgulara rastlanmıştır. Ayrıca Yıldız ve Akar-Vural (2020) yaptıkları çalışmada ebeveyn veya çocuğun bakımını üstlenen diğer kişilerin eğitim düzeyinin pandemi döneminde önemli bir eşitsizlik yarattığı sonucunu ortaya koymuşlardır. Ferreira ve Gignoux'un (2010) hazırladığı raporda fırsat eşitsizliğini etkileyen en önemli etmenin ailelerin eğitim durumu olduğu tespit edilmiştir. Bayburtlu (2020) da benzer şekilde, uzaktan eğitim sürecini daha etkili hale getirmek için velilerin bilgilendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Araştırma sonucunda çalışmalarda kır veya kentte yaşama, yöresel farklar gibi coğrafi etmenlerin uzaktan eğitimde fırsat eşitsizliği yarattığına ilişkin sonuçlar yer almaktadır. Işık ve Bahat'a (2021) göre de köylerde yaşayan çocuklar uzaktan eğitimde teknoloji alt yapısının yetersizliği gibi sebeplerle dezavantajlı durumdadır. Özellikle pandemi döneminde yapılan çalışmalar incelendiğinde bu görüşü destekleyen çalışmalar bulunmaktadır (Bakırcı vd., 2021; Bulut & Susar-Kırmızı, 2021). Bunun yanında bireysel farklılıklar ve öğrencilerin bilgi düzeyi, ilgi ve sorumlukları gibi bireysel etmenlerle, devletin sağladığı maddi destek, öğrenci ve velileri bilinçlendirme ve öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin bilgi düzeyine ilişkin yönetsel etmenlerin uzaktan eğitimde fırsat eşitliğini önemli ölçüde etkilediği bulgularına ulaşılmıştır. Öğrencinin dijital yeterliği ve teknolojik araç gereçlere yönelik tutumu uzaktan eğitimin başarısını etkilemektedir (Atmojo & Nugroho, 2020). Öğretmen, öğrenci ve velilerin uzaktan eğitime ve teknolojiye ilişkin bilgi düzeylerinin artırılması, sürecin daha etkili şekilde yürütülmesine katkı sağlayacaktır (Can, 2020; Canpolat & Yıldırım, 2021). Öztürk (2005) de teknoloji alt yapısının ve erişim olanaklarının artırılması ve bireylerin bilinçlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Araştırmanın Sınırlılıkları ve Öneriler

Bu çalışma 2012-2022 yılları arasında Türkiye'de gerçekleşen 19 çalışmayla sınırlıdır. Bu kapsamda farklı veri tabanları kullanılarak, uluslararası alanyazın incelenerek yurtdışında yapılan çalışmalar da araştırmalara dâhil edilebilir. Meta-sentez çalışmaları nitel ve karma

araştırma bulgularıyla ilgilendiği için nicel çalışmalar araştırma kapsamına alınmamıştır. Nicel araştırma bulgularının dâhil edildiği sistematik analiz ve meta-analiz çalışmalarıyla çok sayıda çalışmaya ulaşılarak daha kapsamlı incelemeler yapılabilir. Uzaktan eğitim çalışmalarında doğrudan fırsat eşitliğine yönelik olmayan çalışmalar araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Örneğin bazı çalışmalarda uzaktan eğitim sürecinde yaşanan sorunlar irdelenmiş ve ekonomik zorluklar temalar altında incelenmiştir. Bu çalışmalar belirlenen kriterleri karşılamaması ve doğrudan fırsat eşitliğine vurgu yapmaması nedeniyle araştırmaya alınmamıştır. Bu araştırma konuya ilişkin çalışmaların sentezlendiği bir içerik analizi araştırmasıdır. Uzaktan eğitimde fırsat eşitliğine yönelik gözlem, görüşme vb. çeşitli veri toplama tekniklerinin kullanıldığı farklı türde çalışmalar yapılabilir. Ayrıca uzaktan eğitimde fırsat eşitsizliklerini azaltmak adına alınacak önlemlere yönelik çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

Aguliera, E. & Nightengale-Lee, B. (2020). Emergency remote teaching across urban and rural contexts: perspectives on educational equity. *Information and Learning Sciences, 121*(5/6), 471-478.

Akgül, A. E. (2019). "Eğitimde fırsat eşitliği-cinsiyet ayrımı faktörü" üzerine bir araştırma. *International Journal of Social and Humanities Sciences, 3*(1), 127-142.

Akkuş, İ. & Acar, S. (2017). Eş zamanlı öğrenme ortamlarında karşılaşılan teknik sorunların öğretici ve öğrenen üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik bir araştırma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(3), 363-376.

Aspfors, J. & Fransson, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education, 48,* 75- 86.

Atmojo, A. E. P. & Nugroho, A. (2020). EFL classes must go online! Teaching activities and challenges during COVID-19 pandemic in Indonesia. *Register Journal, 13*(1), 49-76.

Aykar, A. N. & Yurdakal, İ. H. (2021). Erken çocukluk öğretmenlerinin acil uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Temel Eğitim Dergisi, 3*(2), 6-14.

Bakırcı, H., Özcan, Ö. & Kara, Y. (2021). Salgın döneminde ortaokul öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *Fen, Matematik, Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi, 4*(3), 155-170.

Bakioğlu, B. & Çevik, M. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies, 15*(4), 109-129.

Bayburtlu, Y. S. (2020). Covid-19 Pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre Türkçe eğitimi. *Electronic Turkish Studies, 15*(4).

Bulut, S. & Susar-Kırmızı, F. (2021). Covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitimde Türkçe dersine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 7*(4), 1-30.

Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid 19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açık Öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 6*(2), 11-53.

Canpolat, U. & Yıldırım, Y. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin COVID-19 salgın sürecinde uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi,7*(1), 74-109.

Doğan, S. & Koçak, E. (2020). EBA sistemi bağlamında uzaktan eğitim faaliyetleri üzerine bir inceleme. *Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 7*(14), 110-124.

Er-Türküresin, H. (2020). Covid-19 pandemi döneminde yürütülen uzaktan eğitim uygulamalarının öğretmen adaylarının görüşleri bağlamında incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi, 49*(1), 597-618.

Ferreira, F. H. & Gignoux, J. (2010). Eğitimde Fırsat Eşitsizliği: Türkiye Örneği. TC Cumhuriyeti DPT ve Dünya Bankası Refah ve Sosyal Politika Analitik Çalışma Programı. Çalışma Raporu, 4.

Işık, M. & Bahat, İ. (2021). Teknoloji bağlamında eğitimde fırsat eşitsizliği: Eğitime erişime yönelik sorunlar ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7*(2), 498-517.

İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim.* Ankara: Pegem Akademi.

Kırmızı, F. & Büyükdağ, G. S. (2022). Literacy problems in distance education during the Covid-19 epidemic according to teachers' opinions. *Inonu University Journal of the Faculty of Education, 23*(1), 385-413.

Lancker, V. W. & Parolin, Z. (2020). COVID-19, school closures, and child poverty: A social crisis in the making. *Lancet Public Health, 5*, 243-244.

Major, C. H. & Savin-Baden, M. (2010). *An introduction to qualitative research synthesis: Managing the information explosion in social science research.* New York: Routledge.

Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973). *T. C. Resmi Gazete, 14574,* 24 Haziran 1973. https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf sayfasından erişilmiştir.

Öztürk, L. (2005). Türkiye'de dijital eşitsizlik: Tübitak-bilten anketleri üzerine bir değerlendirme. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 24,* 111-131.

Polat, S. & Ay, O. (2016). Meta-sentez: Kavramsal bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, *4*(1), 52-64. https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.4c2s3m

Tuncay, T. (2020). Çevrim içi sosyal hizmet eğitimi: Fırsatlar ve engeller. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi, 4*(1), 18-25.

Walsh, D. & Downe, S. (2005). Meta-synthesis method for qualitative research: A literature review. *Journal of Advanced Nursing, 50*(2), 204– 211.

Yıldız, A. & Akar-Vural, R. (2020). Covid-19 Pandemisi ve Derinleşen Eğitim Eşitsizlikleri. Türk Tabipler Birliği Covid-19 Pandemisi Altıncı Ay Değerlendirme Raporu, 556-565.

Yunus, Ö., Yıldırım, Z. & Kalaycı, S. (2021). Uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi: fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi, 6*(2), 477-494.