



e-international
Journal of educational research
e-uluslararası eğitim araştırmaları dergisi



İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Editörden/Editorial
Prof. Dr. Erdal Toprakçı /vi-vii

İlkokul Öğrencilerinin "Öğretmen" Kavramına İlişkin Metaforik Algıları
Metaphorical Perceptions of Primary School Students about "Teacher" Concept
Ramazan Ertürk (1-15)

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin 'Araştırmacı Öğretmen Modeli' Hakkındaki Görüşleri
The Opinions of the Social Studies Teachers on 'Researcher-Teacher Model'
Serpil Demirezen-Nadire Emel Akhan (16-33)

Development of a Scale to Determine High School Students' Purposes for the Utilization of Social Networks via Smart Phones
Lise Öğrencilerinin Akıllı Telefonlar Üzerinden Sosyal Ağ Kullanım Amaçlarının Belirlenmesine Yönelik Bir Ölçek Geliştirme Çalışması
Feride Karaca- Murat Adnan Tamer (34-45)

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının "Prokaryot" ve "Ökaryot" Kavramları Hakkındaki Bilişsel Yapılarının Belirlenmesi
Determining Pre-Service Science Teachers' Cognitive Structure on the Concepts of "Prokaryote" and "Eukaryote"
Serpil Kalaycı (46-64)

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ve Öğretmen Adaylarının Evrensel Değerlere İlişkin Metafor Algıları
Metaphor Perceptions of Social Studies Teachers and Preservice Teachers Related to Universal Values
Tekin Çelikkaya-Osman Seyhan (65-87)

5. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Okuma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri
Teachers' Perception related to the Learning Outcomes of the Reading Learning Field in the 5th Grade Turkish Course Curriculum
Mustafa Ersoy-Hatice Kurga (88-101)

Editor / Editor

Erdal Toprakcı

Editör Yardımcıları

Editor Assistants

Mustafa Ersoy

Dil Editörleri

Language Editors

Osman Ferda Beytekin

Ali Sabancı

Aslı Ağiroğlu Bakır

İhsan Topçu

Didem Arlı Koşar

Asu Pimer

Yazı Ön İnceleme Kurulu

The Board of Manuscript Prereview

Mehmet Üstüner (İnönü Üniversitesi)

Ahmet Üstün (Amasya Üniversitesi)

Osman Ferda Beytekin (Ege Üniversitesi)

Yılmaz Tombul (Ege Üniversitesi)

Mesut Saçkes (Balıkesir Üniversitesi)

Niyazi Özer (İnönü Üniversitesi)

Ali Türkddoğan (Cumhuriyet Üniversitesi)

Ebru Bozpolat (Cumhuriyet Üniversitesi)

Evren Karataş (Cumhuriyet Üniversitesi)

Zekeriya Kaptan (Cumhuriyet Üniversitesi)

Didem Arlı Koşar (Hacettepe Üniversitesi)

Hatice Yıldız (Cumhuriyet Üniversitesi)

Mustafa Kışoğlu (Aksaray Üniversitesi)

Esen Altunay (Ege Üniversitesi)

Serkan Buldur (Cumhuriyet Üniversitesi)

Mustafa Ersoy (Cumhuriyet Üniversitesi)

S.Tunay Kamer (Kastamonu Üniversitesi)

Ramazan Alabaş (Kastamonu Üniversitesi)

Muhammed Salman (Kastamonu Ünivers.)

İclal Dağdeviren (Cumhuriyet Üniversitesi)

Gülçin Oflaz (Cumhuriyet Üniversitesi)

Hilal Yücel (Cumhuriyet Üniversitesi)

Murat Arslan (Ege Üniversitesi)

Ayşegül Kadı (Ege Üniversitesi)

Ali İhsan Yanar (Ege Üniversitesi)

Uluslararası Hakem Kurulu

International Reviewer Board

Adnan Baki (Karadeniz Teknik Üniversitesi)

Ali Uçan (Gazi Üniversitesi)

Alim Kaya (Mersin Üniversitesi)

Bambang Supriyanto (Atma Jaya University)

Battal Aslan (Hakkari Üniversitesi)

Betül Çotuksöken (Maltepe Üniversitesi)

Dana Rolison Harwell (University of West Alabama)

Eralp Altun (Ege Üniversitesi)

Haldun Sümer (Cumhuriyet Üniversitesi)

Hasan Şimşek (Bahçeşehir Üniversitesi)

Hüseyin Başar (Hacettepe Üniversitesi)

İbrahim Ortaş (Çukurova Üniversitesi)

İoanna Kuçuradi (Maltepe Üniversitesi)

Kaarina Määttä (University of Lapland)

Kasım Karakütük (Ankara Üniversitesi)

Kathy Cabe Trundle (Ohio State University)

Ken Reid (Swansea Metropolitan University)

Leyla Harputlu (Ahi Evran Üniversitesi)

Linda Noel Batiste (Virginia State University)

Lucia Marie Flewares (Ohio State University)

Mark Geary (Dakota State University)

Mehmet Arslan (Gazi Osman Paşa Üniversitesi)

Mehmet Durdu Karslı (Çanakkale Üniversitesi)

Mehmet Şişman (Osman Gazi Üniversitesi)

Mustafa Ergün (Afyon Karahisar Üniversitesi)

Pigga KESKITALO (Saami University College)

Süleyman Doğan (Ege Üniversitesi)

Thomas McLaughlin (Gonzaga University)

Uğur Demiray (Anadolu Üniversitesi)

Yüksel Kavak (Hacettepe Üniversitesi)

Zeki Kaya (Gazi Üniversitesi)

Bu Sayının Hakemleri

Referees of this Issue

Arzu Önel (Kafkas Üniversitesi)

Emine Koç (Gümüşhane Üniversitesi)

Fatih Gürbüz (Bayburt Üniversitesi)

Fatih Yılmaz (Dicle Üniversitesi)

Fatma Budak (Gaziosmanpaşa Üniversitesi)

Fatma Şaşmaz Ören (Celal Bayar Üniversitesi)

Hatice Yıldız (Cumhuriyet Üniversitesi)

Mediha Sarı (Çukurova Üniversitesi)

Ömer Faruk Sönmez (Gaziosmanpaşa Üniversitesi)

Semra Başaran (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi)

Sevim Sevgi (Erciyes Üniversitesi)

Yılmaz Geçit (Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi)

Zeynep Yüce (Kafkas Üniversitesi)

e-uead dört ayda bir yayınlanan ticari olmayan hakemli bir dergidir. Dergide yayınlanan yazılardaki düşünce ve öneriler ile kaynakların doğruluğundan tümüyle yazarlar sorumludur. Yayına kabul edilen makalelerin telif hakları "e-uluslararası eğitim araştırmaları dergisine" aittir.

e-ijer is a non-commercial, peer-reviewed, publishing journal three times a year. The authors response from thoughts and suggestions in articles are published on journal and the accuracy of the references. The copyright of articles are accepted for publication, belongs to "e-journal of international educational research"

Abstracting and Indexing



Editörden

2017 yılının son sayısı ile yeniden sizinle. Kaliteye verdiğimiz önem sayesinde, çok kısa sürede adından söz ettiren bir dergiye dönüştük. Kuşkusuz bu süreçte en önemli etken yazarlarımız ve hakemlerimizin titizliğidir.

Dergimizin bu sayısında şunlar var: Birinci olarak, öğrencilerin öğretmen kavramını en çok anne baba, bilgisayar, fırıncı, ayaklı sözlük ve güneş gibi metaforlara benzettiklerini ortaya koyan **Ertürk**'e ait "İlkokul Öğrencilerinin "Öğretmen" Kavramına İlişkin Metaforik Alguları" isimli makale vardır. İkinci olarak, öğretmen görüşlerine göre, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimleri için, bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerini öğrenme ve okul/sınıf ortamında aktif olarak kullanma isteğinde oldukları saptamasında bulunan **Demirezen ve Akhan** "Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin 'Araştırmacı Öğretmen Modeli' Hakkındaki Görüşleri" adlı makaleleri vardır. Üçüncü olarak, lise öğrencilerinin günlük sosyal medya kullanım amaçları hakkında bilgi toplamayı amaçlayan bir ölçek geliştiren **Karaca ve Tamer**'in "Lise Öğrencilerinin Akıllı Telefonlar Üzerinden Sosyal Ağ Kullanım Amaçlarının Belirlenmesine Yönelik Bir Ölçek Geliştirme Çalışması" isimli makale vardır. Dördüncü olarak, **Kalaycı**'ya ait "Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının "Prokaryot" ve "Ökaryot" Kavramları Hakkındaki Bilişsel Yapılarının Belirlenmesi" adlı çalışma vardır. Araştırmacılar, öğretmen adaylarının prokaryot ve ökaryot kavramlarını karıştırdıkları, bu kavramlarla alakalı bazı kavram yanılgılarına sahip olduklarını ortaya koymuşlardır. Beşinci olarak, araştırmalarının sonuçlarına göre; öğretmen ve öğretmen adaylarının her ikisinin de en çok "dürüstlük değeri" için metafor ürettikleri tespitinde bulunan **Çelikkaya ve Seyhan**'a ait "Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ve Öğretmen Adaylarının Evrensel Değerlere İlişkin Metafor Alguları" isimli makale vardır. Son olarak, **Ersoy ve Kurga** tarafından yapılan "5. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Okuma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri" isimli çalışmayı görüyoruz. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin, okuma öğrenme alanında yer alan kazanımların beşinci sınıf öğrencisinin seviyesinin üstünde zihinsel beceri gerektirdiği, onların hazırbulunuşluk düzeyinin üzerinde kaldığı bu nedenle de uygulamada sıkıntılarının yaşandığı görüşünde oldukları bulunmuştur.

E-UEAD'ın yayına hazırlanması sürecinde emeği geçen dergi çalışanı, yazar, hakem ve diğer ilgililere teşekkürlerimi sunuyorum, yeni yılın yurdumuza ve dünyaya uygar bir barış getirmesini diliyorum.

Birlikte daha nice zamanlara...

Prof. Dr. Erdal Toprakçı

Editorial

With the last number of 2017 year we are together with you Because of the importance that we have to give to quality, we have become a famous journal in a very short period of time. There is no doubt that the most important factor in this success is the contributions of our authors and the referees.

The contents in this number of our journal are as follows: First, there is a study under the title of "Metaphorical Perceptions of Primary School Students about "Teacher" Concept" by **Ertürk**. They were concluded that the students' mostly compared the concept of teacher to the parents, computers, bakers, footsteps and sun metaphors. Second, there is a study under the title of "The Opinions of the Social Studies Teachers on 'Researcher-Teacher Model'" by **Demirezen and Akhan**. They have indicated that the teachers in the study group wanted to learn scientific research methods and techniques for their personal and professional development, and to use them in classes, and they thought that the in-service education course was highly beneficial for them. Third, there is a study under the title of "Development of a Scale to Determine High School Students' Purposes for the Utilization of Social Networks via Smart Phones" by **Karaca and Tamer**. They developed that a scale for exploring high school students' purposes for utilizing social media via smart phones. Fourth, there is a study under the title of "Determining Pre-Service Science Teachers' Cognitive Structure on the Concepts of "Prokaryote" and "Eukaryote" by **Kalaycı**. The researchers found that pre-service science teachers confused prokaryotic and eukaryotic concepts and had some misconceptions related to these concepts. Fifth, there is a study under the title of "Metaphor Perceptions of Social Studies Teachers and Preservice Teachers Related to Universal Values" by **Çelikkaya and Seyhan**. They determined that Metaphor was produced most for honesty in both the teachers and the preservice teachers. Finally, there is a study under the title of "Teachers' Perception related to the Learning Outcomes of the Reading Learning Field in the 5th Grade Turkish Course Curriculum" by **Ersoy and Kurga**. They found that the teachers have the difficulties in practice because the learning outcomes in the field of learning to read require mental skills above the level of the fifth-grade students and they are above the level of students' readiness.

I thank to the journal employees, authors, reviewers and all the others who have contributed to the preparation process of this issue. And, I hope that the New Year brings a civil peace to our country and the world.

Together to many more times...

Prof. Dr. Erdal Toprakçı

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Editörden/Editorial

Prof. Dr. Erdal Toprakçı /vi-vii

İlkokul Öğrencilerinin “Öğretmen” Kavramına İlişkin Metaforik Algıları

Metaphorical Perceptions of Primary School Students about “Teacher” Concept

Ramazan Ertürk (1-15)

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ‘Araştırmacı Öğretmen Modeli’ Hakkındaki Görüşleri

The Opinions of the Social Studies Teachers on ‘Researcher-Teacher Model’

Serpil Demirezen-Nadire Emel Akhan (16-33)

Development of a Scale to Determine High School Students’ Purposes for the Utilization of Social Networks via Smart Phones

Lise Öğrencilerinin Akıllı Telefonlar Üzerinden Sosyal Ağ Kullanım Amaçlarının Belirlenmesine Yönelik Bir Ölçek Geliştirme Çalışması

Feride Karaca- Murat Adnan Tamer (34-45)

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının “Prokaryot” ve “Ökaryot” Kavramları Hakkındaki Bilişsel Yapılarının Belirlenmesi

Determining Pre-Service Science Teachers’ Cognitive Structure on the Concepts of “Prokaryote” and “Eukaryote”

Serpil Kalaycı (46-64)

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ve Öğretmen Adaylarının Evrensel Değerlere İlişkin Metafor Algıları

Metaphor Perceptions of Social Studies Teachers and Preservice Teachers Related to Universal Values

Tekin Çelikkaya-Osman Seyhan (65-87)

5. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Okuma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Teachers’ Perception related to the Learning Outcomes of the Reading Learning Field in the 5th Grade Turkish Course Curriculum

Mustafa Ersoy-Hatice Kurga (88-100)

İlkokul Öğrencilerinin “Öğretmen” Kavramına İlişkin Metaforik Alguları

Ramazan ERTÜRK(Doktora Öğr.)
Milli Eğitim Bakanlığı-Türkiye
Bolu Mehmet Çelik İlkokulu
koroglu522@hotmail.com

Özet:

Araştırmada ilkökul öğrencilerinin öğretmen kavramına yönelik metaforik algularını belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma grubunu Yeniçağa'da eğitim öğretim gören 80 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak açık uçlu sorulardan anket formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğrenciler öğretmen kavramını ifade etmek için 33 metafor üretmişlerdir. Öğrenciler öğretmen kavramını en çok anne baba, bilgisayar, fırıncı, ayaklı sözlük ve güneş metaforlarına benzetmişlerdir. Öğrencilerin oluşturduğu metaforların 5 kavramsal kategoride toplandığı görülmektedir. Öğrenciler tarafından oluşturulan metaforlar bilgi kaynağı olan öğretmen, yol gösterici öğretmen, şefkat göstergesi öğretmen, yetiştirici-şekillendirici öğretmen, ve lider olan öğretmen kategorileri altında toplanmıştır. Öğrencilerin oluşturduğu metaforlar sonucunda oluşturulan kategorilere göre öğretmen kavramı öğrenciler tarafından en çok bilgi kaynağı olan öğretmen, yol gösterici öğretmen, şefkat göstergesi öğretmen, yetiştirici-şekillendirici öğretmen olarak algılanmıştır. Araştırma sonucuna göre, ilkökul öğrencilerinin öğretmen kavramına ilişkin ürettiği metaforlar ve oluşturulan kategoriler öğretmeni nasıl algıladıklarını ortaya koymaktadır. Bu anlamda araştırma sonuçları öğretmen öğrenci iletişimi açısından önemlidir.

Keywords: Metafor, Öğretmen, İlkokul Öğrencisi, Algı



**E-Uluslararası Eğitim
Araştırmaları Dergisi,
Cilt: 8, Sayı:3x, 2017, ss.1-15**

DOI: 10.19160/ijer.285232

Gönderim : 10.01.2017
Revizyon1 (varsa): 08.02.2017
Revizyon1 (varsa): 21.06.2017
Kabul : 07.11.2017

Önerilen Atıf

Ertürk, R. (2017). İlkokul Öğrencilerinin Öğretmen Kavramına İlişkin Metaforik Alguları. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 8, Sayı: 3, 2017, ss. 1-15, DOI: 10.19160/ijer.285232

GİRİŞ

Metafor; bir kavramsal ifadeyi başka bir kavramsal ifadeye benzetmek olarak tanımlanmıştır (Kövecses, 2002). Metafor, algısal benzerlik olan bir objeden diğerine geçen anlam transferidir (Semerci, 2007). Metafor, olayların meydana gelişi ve işleyişiyle ilgili fikirleri yapılandıran, yönlendiren ve kontrol eden en güçlü zihinsel araçlardır (Saban, 2004). Metaforlar bir kavramı anlatmak için başka kavramlar kullanmak, anlatırımı kuvvetlendirmek, dili zenginleştirmek ve düşünceleri dilsel eylemlere en etkili bir biçimde dönüştürmek için kullanılan yapılardır. Metafor, zihinsel olarak güçlü bir modeldir. Çünkü metafor yoluyla, benzeşik olmayan iki olgu arasında ilişki kurularak, belli bir zihinsel şema, başka bir zihinsel şema üzerine yansıtılır. Bu şekilde metaforlar, bir bireyin zihninin belli bir kavrayış biçiminden başka bir anlayış biçimine hareket etmesini sağlar (Saban, 2008: 424). Metaforların kullanılma amaçlarından biri, bir kavram ya da olgunun nasıl algılandığını ortaya koymaktır (Aydın, 2011: 26). Martinez, Saulea ve Huber'e (2001) göre metafor şekillerin konuşmasından öte zihnin önemli bir mekanizmasını oluşturmaktadır. Böylece benzerliği olan bir kavramın başka bir kavramla anlatılarak parçalardan sinerji oluşturulmakta ve algıda seçicilik yaratılmaktadır (Marshall, 2010). Metafor, bir konuyu diğer bir konunun bakış açısından algılamaya ve anlamaya izin veren zihindeki bilgiler arasında bir bağ kurma sürecidir (Eraslan, 2011). Metaforlar, söylenmek isteneni daha az sözcükle, daha vurgulu bir biçimde ifade etmeyi kolaylaştırmaktadır. Metaforlar; bireyi yaratıcı düşünmeye, hayal kurmaya, kendi yaşantısı içinde anlamlandırmaya yönlendirmekte aynı zamanda bireylerin sınırlanmasını engelleyerek onları yaratıcılığa yönlendirirken, dilin derinliklerinde kendilerini bulmalarını sağlamaktadır (Tompkins ve Lawley, 2002). Metaforlar düşünceleri yansıtmakta, şekillendirmekte ve sonuç olarak insan davranışlarını belirleyerek onlara yön vermektedir (Strenski, 1989).

Metafor, bir söz sanatı olarak benzetme türlerinin içerisine dahil edilebilir; ancak benzetmeden farklı olarak onu üretenin ve dinleyenin zihinsel kavrayış zenginliğine daha geniş bir alan bırakır (Quine, 2003). Salman (2003), benzetmelerden farklı olarak metaforlarda neyin neye benzetildiğini, ne ölçüde ve hangi nedenle benzetildiğini, dinleyen ya da okuyanın kendisinin keşfetmek zorunda olduğunu vurgulamıştır. Bu zorlu keşif dinleyen ya da okuyana büyük bir zevk verir, düş gücünü devreye sokar, zenginleştirir. Metafor; düşünme biçimi olarak, dil ve bilim üzerinde olduğu kadar, kendimizi ifade etme üzerinde de biçimlendirici bir etki yapar (Morgan, 1998).

Öğretmen öğretim faaliyetinden sorumlu kimsedir. Onun görevi belirlenmiş amaçlar, müfredat, ortam ve olanaklar bağlamında kendisinden beklenen öğretim faaliyetini yerine getirmektir. Bunun için alan bilgisi, öğretme bilgi ve becerisi vb gibi konularda yeterli olması gerekir (Toprakci, 2012) Toplumda öğretmenler, öğrencileriyle etkileşim hâlinde olarak, milli eğitim, okul ve ders amaçlarını göz önünde bulundurarak öğrenci davranışlarını şekillendirmekle sorumluluğu olan kişiler (Akgöl, 1994) olarak da görülmektedir Okullarda öğrencilerin öğrenmelerini, gelişimlerini ve kişilik kazanmalarını etkileyen önemli değişkenlerden biri öğretmendir. Eğitim sürecinin başarısı, sürdürülebilir olması ve nitelikli duruma gelmesinde öğretmenler önemli bir öğedir (Altan, 2014).

Metaforlar, değerleri ve inançları yansıtan bir dil olduğundan öğretmenin davranışlarını, öğretim uygulamalarını etkileyebilmektedir (McEwan, 2007). Bu nedenle öğrencilerin öğretmen kavramına yönelik metaforik algıları öğrencilerin öğretmeni nasıl algıladıkları ve onunla ilgili ne düşündükleri öğretmenin öğrencilerine karşı davranış biçimlerini ve öğretim uygulamalarını etkileyebilmektedir. Bu anlamda da araştırma hem öğretmenlere sağlayacağı yarar hem de literatüre sağlayacağı katkı açısından önem arz etmektedir.

Literatür incelendiğinde öğretmen kavramına yönelik çeşitli metafor çalışmaları bulunduğu görülmektedir (Aslan, 2013; Cerit, 2008; Aydın ve Pehlivan, 2010; Pektaş ve Kıldan, 2009; Saban, Koçbeker ve Saban, 2006; Koç, 2014; Yıldırım, Ünal ve Çelik, 2011; Turhan ve Yaraş, 2013; Çelikten, 2006; Yılmaz, Göçen ve Yılmaz, 2013; Günay, 2015). Çalışmalar incelendiğinde

ilkokul öğrencilerini öğretmen kavramına ilişkin metaforik algılarına yönelik çalışmaların çok az olduğu görülmektedir. Turhan ve Yaraş (2013) 110 ilköğretim birinci kademe öğrencisi ve 50 sınıf öğretmeni ile yaptıkları öğretmen ve öğrencilerin öğretmen, disiplin, müdür, sınıf kuralları, ödül ve ceza kavramlarına ilişkin metafor algıları adlı çalışmalarında öğrencilerin öğretmenlere ilişkin en çok kullandıkları metaforun "melek" metaforu olduğunu saptamışlardır. Melek metaforundan sonra sırasıyla "anne" ve "baba" metaforları gelmektedir. Cerit (2008) ise Bolu ili merkez ilçe sınırları içerisinde bulunan 19 ilköğretim okulunda beşinci sınıfta okuyan 600 öğrenci ve bu okullarda görev yapan 203 öğretmen ve 51 yönetici ile yaptığı çalışmasında öğretmenin bilgi kaynağı ve dağıtıcısı, anne/baba, arkadaş, rehber ve çevresini aydınlatan kişi olduğu metaforlarını saptamış, öğretmenin bahçıvan, otoriter kişi, bakıcı, gardiyan, yıkıcı ve zarar verici kişi olduğu metaforlarının ise tercih edilmediğini saptamıştır. Bu çalışmada da ilkökul öğrencilerinin öğretmen kavramına yönelik metaforik algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- İlkokul öğrencileri öğretmen kavramına ilişkin metafor algıları nelerdir?
- İlkokul öğrencilerinin, öğretmen kavramına ilişkin algıladıkları metaforlar hangi kavramsal kategoriler altında sunulmaktadır?

YÖNTEM

Araştırma modeli:

Tarama modelinde desenlenen bu çalışmada nitel araştırma geleneği çerçevesinde veri analizi gerçekleştirilmiştir. Metaforların nitel veri toplama aracı olarak kullanılabilmesi ve kavramlar yoluyla zengin bulgular elde edilebileceği bilinmektedir (Patton, 2002; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Metaforlar, sosyal olguları anlamada hem betimleme hem de karşılaştırma araçları olarak kullanılabilir (Silman ve Şimşek, 2006).

Çalışma Grubu:

Araştırmanın çalışma grubu, Bolu ili Yeniçağa ilçesinde 2016-2017 eğitim öğretim yılında iki farklı ilkökulda öğrenim gören kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle ulaşılan 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden oluşan 80 kişilik bir gruptur. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi; maliyetin az olması, araştırmacıya tanıdık bir katılımcı grubu olması, araştırmaya hız ve pratiklik kazandırması (Yıldırım ve Şimşek, 2013) nedenleriyle tercih edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, öğrencilerin kişisel bilgilerine yönelik sorular yer almaktadır. İkinci bölümde ise öğrencilerden gözlemledikleri öğretmenlerin özelliklerini düşünerek, onları bir metaforla tanımlamaları ve kullandıkları metaforun nedenini belirtmeleri istenmiştir. Bu amaçla öğretmen adaylarından, "Öğretmengibidir. Çünkü" cümlesini tamamlamaları istenmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışma sonunda elde edilen veriler üzerinde içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu amaçla toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde organize edilmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu kapsamda öğrencilerin verdiği cevaplar ışığında metaforların benzer özellikte olanları gruplandırılmıştır. Bu gruplara ayrılan metaforlar isimlendirilerek kategorize edilmiştir. Ayrıca metafor kategorilerinde, öğrencilerin bazılarının açıklamalarından alıntılar yapılmıştır.

Katılımcıların geliştirdikleri metaforların analizi dört aşamada gerçekleştirilmiştir:

a.Verilerin kodlanması,

- b.Temaların bulunması
c. Verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması.
d.Bulguların yorumlanması (Ekiz, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2013).

a.Kodlama Aşaması: Bu aşamada öğrenciler tarafından üretilen metaforların listesi yapılarak araştırma soruları doğrultusunda her öğrencinin ürettiği metafor incelenerek kodlandı.

b.Temaların Kodlanması Aşaması: Öğrencilerin öğretmene yönelik ifade ettiği 33 metafor elde edilmiştir. Temalar tespit edilirken öncelikle yapılan kodlamalar bir araya getirilerek incelendi. Kodlar arasındaki ortak yönler bulunmaya çalışıldı. Birbiriyle ilişkili olan kodlar bir araya getirilerek temalar belirlendi (Ekiz, 2009). İfade edilen kodlamalara bakılarak öğretmen kavramına ilişkin sahip olunan metaforlar ortak özellikler bakımından *bilgi kaynağı olan öğretmen, yol gösterici öğretmen, şefkat göstergesi öğretmen, yetiştirici-şekillendirici öğretmen ve lider olan öğretmen* şeklinde 5 kavramsal tema altında toplandı.

c.Verilerin Kodlara ve Temalara Göre Düzenlenmesi ve Tanımlanması: Bu aşamada elde edilen veriler tanımlanan temalara göre düzenlenmiştir. Veriler tanımlanıp yorumlanmıştır.

d.Bulguların Yorumlanması: Bulgular yorumlanıp, sonuçlar çıkarılmıştır.

Toplanan verilerin ayrıntılı bir şekilde rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması nitel bir araştırmada geçerliğin önemli ölçütleri arasında yer almaktadır (Yıldırım, 2010: 81-82). Araştırmanın geçerlilik çalışmaları kapsamında veri analiz süreci açıklanarak öğrencilerin ifade ettiği 33 metaforun tamamı incelendi ve tüm metaforlara bulgular kısmında yer verildi. Metaforlar ortak özelliklerine göre gruplandırılarak temalar belirlendi. Metaforların yer aldığı temayı temsil edip etmediği, uygun temaların belirlenip belirlenmediği konusunda iki uzmanın görüşüne başvuruldu. Uzmanların görüşleri doğrultusunda temalar ve temaların altındaki kodlar yeniden gözden geçirildi. Araştırmanın güvenilirliği Miles ve Huberman'ın (1994) formülü ile hesaplanmıştır. Miles ve Huberman (1994)'ın Güvenirlik Formülü = Görüş birliği / Görüş birliği + Görüş ayrılığı = 32 / 32 + 1 = 0,97 Formülden elde edilen sonuç doğrultusunda; uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasında % 97 oranında bir uzlaşma (güvenirlik) sağlandığı görülmektedir. Miles ve Huberman (1994) güvenilirlik sonucunun % 70'in üzerinde çıkmasının araştırmanın güvenilirliği için geçerli bir oran olduğunu; Saban (2008) ise nitel çalışmalarda, uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun % 90 ve üzeri olması istenilen güvenilirliğin sağlandığının göstergesi olduğunu ifade etmektedir.

BULGULAR

Öğrencilerin öğretmen kavramına yönelik metaforik algıları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: İlkokul öğrencilerinin öğretmen kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar

Metafor	f	Metafor	f	Metafor	f
Anne-baba	7	Kutup yıldızı	3	Rehber	2
Bilgisayar	5	Melek	3	Kaptan	2
Fırıncı	4	Kılavuz	3	Şemsiye	1
Ayaklı gazete	4	Çoban	2	Usta	1
Güneş	4	Pusulula	2	Futbol antrenörü	1
Kütüphane	3	Bahçıvan	2	Kahraman	1
Arı	3	Işık	2	Aile Reisi	1
Kitap	3	Mimar	2	Navigasyon	1
Sanatçı	3	Ağaç	2	Yol gösterici	1
İnternet	3	Komutan	2	Aile reisi	1
Fener	3	Aşçı	2	Hazine	1
				Toplam	80

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin öğretmen kavramını ifade etmek için 33 metafor ürettikleri görülmektedir. Öğrenciler öğretmen kavramını en çok anne baba (7), bilgisayar (5), fırıncı (4), ayaklı sözlük (4), güneş (4) metaforlarına benzettikleri görülmektedir. Öğrencilerin öğretmen kavramını en çok bilgi kaynağı, şefkat örneği, ve şekillendirici olarak algıladıkları söylenebilir. Öğrencilerin öğretmen kavramını arı, kütüphane, kitap, fener, internet, kılavuz, melek, kutup yıldızı (3) metaforları, ağaç, pusula, bahçıvan, mimar, ışık, komutan aşçı, rehber, kaptan (2) metaforları, ay, kahraman, yol gösterici, sabır taşı, şemsiye, futbol antrenörü, aile reisi hazine (1) metaforları ile de özdeşleştirdikleri saptanmıştır.

Öğrencilerin öğretmen kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar kategorileştirilerek Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2:

Öğretmen kavramına ilişkin oluşturulan kategoriler

Kategori	f	Yüzde
Bilgi kaynağı olan öğretmen	24	%30
Yol Gösterici öğretmen	19	%23,75
Şefkat göstergesi öğretmen	16	%20
Yetiştirici-şekillendirici öğretmen	15	%18,75
Lider olan öğretmen	6	%7,5
Toplam 100		%100

Tablo 2 incelendiğinde, öğrencilerin oluşturduğu metaforların 5 kategoride toplandığı görülmektedir. Öğrenciler tarafından oluşturulan metaforların %30’u (n=24) bilgi kaynağı olan öğretmen, %23,75’i (n=19) yol gösterici öğretmen, %20’si (n=16) şefkat göstergesi öğretmen, %18,75’i (n=15) yetiştirici-şekillendirici öğretmen, % 7,5 ‘i (n=6) lider olan öğretmen kategorilerinde yer aldıkları görülmektedir. Öğrencilerin oluşturduğu metaforlar sonucunda oluşturulan kategorilere göre öğretmen kavramının öğrenciler tarafından en çok bilgi kaynağı olan öğretmen, yol gösterici öğretmen, şefkat göstergesi öğretmen, yetiştirici-şekillendirici öğretmen olarak algılandığı söylenebilir.

Öğrenciler bilgi kaynağı olan öğretmen kategorisi altında 8 adet metafor üretmişlerdir. Öğrencilerin bilgi kaynağı olan öğretmen kategorisi altında ürettikleri metaforlar Tablo 3’te görülmektedir.

Tablo 3:

Bilgi kaynağı olan öğretmen kategorisi

Metafor	f
Bilgisayar	5
Ayaklı sözlük	4
Kitap	3
İnternet	3
Güneş	3
Kütüphane	3
Ağaç	2
Hazine	1
Toplam 24	

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin bilgi kaynağı olan öğretmen kategorisinde en çok bilgisayar (n=5) ve ayaklı sözlük (n=4) metaforlarını ürettikleri saptanmıştır. Kitap (n=3), internet (n=3), güneş (n=3), kütüphane (n=3), ağaç (n=2) ve hazine (n=1) metaforlarını da bilgi kaynağı olan öğretmen kategorisinde ürettikleri görülmektedir. Öğrencilerin bilgi kaynağı olan öğretmen kategorisinde ürettikleri metaforlara ilişkin görüşlerinden bazıları doğrudan alıntı şeklinde aşağıda gösterilmektedir:

Ö5 "Öğretmenim bilgisayar gibi bütün bilgileri bize öğretir.", Ö9 "İnternetten nasıl hemen bilgiye ulaşabiliyorsak öğretmenimizde her şeyi bilir. İnternet gibi bilgi kaynağıdır.", Ö14 "Ağaç gibi her dalında bilgi vardır. Dallarındaki bilgileri öğrencilerini sunar. ", Ö21 "Öğretmenimiz kitap gibi öğrencilerine bilgilerini veriyor. Kitaplar gibi içi bilgi dolu.", Ö26" Öğretmenim ayaklı sözlük gibidir. Bilmediğimiz kelimelerin, deyimlerin, atasözlerini anlamlarını bize hemen açıklar. Sözlük gibi bilgilerle dolu.", Ö27" Öğretmenim hazine gibi bilgilere sahip. Tam bir bilgi hazinesi.", Ö30 " Güneşin ısıya sahip olduğu gibi öğretmenimiz de bilgi doludur. Güneşin ısı kaynağı olduğu gibi öğretmenimiz de bilgi kaynağıdır.", Ö41 "Kütüphanedeki gibi öğretmenimiz bir çok bilgi öğretir bize. ", Ö46 "Öğretmenimiz kitaplar gibi bize karşılıksız bilgilerini verirler." şeklindedir.

Öğrencilerin yol gösterici öğretmen kategorisi altında 9 adet metafor üretmişlerdir. Öğrencilerin yol gösterici öğretmen kategorisi altında ürettikleri metaforlar Tablo 4'te görülmektedir.

Tablo 4:

Yol gösterici öğretmen kategorisi

Metafor	f
Kutup yıldızı	3
Fener	3
Kılavuz	3
Pusula	2
Işık	2
Rehber	2
Kaptan	2
Navigasyon	1
Yol gösterici	1
Toplam 19	

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin yol gösterici öğretmen kategorisinde en çok kutup yıldızı (n=3), fener (n=3) ve kılavuz (n=3) metaforlarını ürettikleri saptanmıştır. Pusula (n=2), ışık (n=2), rehber (n=2), kaptan (n=2), navigasyon (n=1) ve yol gösterici (n=1) metaforlarını da yol gösterici öğretmen kategorisinde ürettikleri görülmektedir. Öğrencilerin yol gösterici öğretmen öğretmen kategorisinde ürettikleri metaforlara ilişkin görüşlerinden bazıları doğrudan alıntı şeklinde aşağıda gösterilmektedir:

Ö1 "Kutup yıldızının bize yönümüzü buldurduğu gibi öğretmenimizde bize yol gösterir, doğru yola yönlendirir.", Ö4 " Öğretmenimiz bizim kılavuzumuzdur. Kılavuz eşyaların, makinelerin nasıl kullanılması gerektiğini anlatarak bize yol gösterdiği gibi öğretmenimiz de bütün öğrencilerine olaylar karşısında nasıl davranmaları gerektiği konusunda yol gösterir. ", Ö8" Karanlıkta elimize fener alarak yolumuz bulup gideceğimiz yere gideriz. Öğretmenimizde bizim geleceğimizi aydınlatan, bize yolumuzu aydınlatan bir fenerdir.", Ö15"Pusula yönleri bulmada bizlere yardımcı olan bir araçtır. Öğretmenler de bizim doğru yolda gitmemize, doğru davranışlar göstermemize yardımcı olurlar.", Ö19 "Kaptan taşıtları yönlendirir. Onların yollarda doğru hareket etmesini sağlar. Öğretmen de kaptanlar gibi öğrencilerin doğru yolda ilerlemesi için onlara yol gösterir. Bu yüzden öğretmeni kaptana benzettim.", Ö25" Babamla arabayla giderken navigasyon yolumuzu bulmamıza yardımcı olmuş yol göstermişti. Öğretmenimiz de navigasyon gibi bizleri doğru insanlar olması için bize yol gösterir. ", Ö37" Öğretmenimiz bizim için yol göstericidir. Hep bizim doğru insan olmamız için öğütler verir.", Ö47" Işık bizi karanlıktan kurtarır. Öğretmenimiz bizim geleceğimizi aydınlatır ve bizim karanlıkta kalmamıza engel olur. Bizim yolumuzu aydınlatır." şeklindedir.

Öğrencilerin şefkat göstergesi öğretmen kategorisi altında 5 adet metafor ürettikleri görülmektedir. Öğrencilerin şefkat göstergesi öğretmen kategorisi altında ürettikleri metaforlar Tablo 5'te görülmektedir.

Tablo 5:

şekfat göstergesi öğretmen kategorisi

Metafor	f
Anne-baba	7
Melek	3
Arı	3
Sabır taşı	1
Güneş	1
şemsiye	1
Toplam 16	

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin şekfat göstergesi öğretmen kategorisinde en çok anne-baba (n=7) metaforunu ürettikleri görülmektedir. Melek (n=3), arı (n=3), sabır taşı (n=1), güneş (n=1) ve şemsiye (n=1) metaforlarını da şekfat göstergesi öğretmen kategorisinde ürettikleri görülmektedir. Öğrencilerin şekfat göstergesi öğretmen kategorisinde ürettikleri metaforlara ilişkin görüşlerinden önemli görülenlerinden bazıları doğrudan alıntı şeklinde aşağıda gösterilmektedir:

Ö11"Arılar hiç bir çiçeklere çok güzel davranarak çalışırlar ve bizim beslenmemiz için en önemli besinlerden biri olan balı üretirler. Öğretmenlerimiz de bizlere şekfat göstererek arı gibi çalışırlar.", Ö15" Öğretmenimiz bizi anne babamız gibi sever. Okuldaki anne babamız öğretmenimizdir. Anne babamızın bize gösterdiği şekfatı ,sevgiyi okulda öğretmenimiz bize gösterir. Öğretmenimiz her şeyimizle ilgilenir", Ö20" Öğretmenimiz bir melektir. Melekler bembeyaz sevgi doludur. Öğretmenler de öğrencilerini büyük bir sevgi ile şekfatle severler.", " Ö35 " Öğretmenimiz çocuklarını hiç bıkmadan onları dinlerler." şeklinindedir.

Öğrencilerin yetiştirici-şekillendirici öğretmen kategorisi altında 7 adet metafor ürettikleri görülmektedir. Öğrencilerin şekfat göstergesi öğretmen kategorisi altında ürettikleri metaforlar Tablo 6'da görülmektedir.

Tablo 6:

Yetiştirici-şekillendirici öğretmen kategorisi

Metafor	f
Fırıncı	4
Sanatçı	3
Bahçıvan	2
Mimar	2
Aşçı	2
Usta	1
Aile reisi	1
Toplam 15	

Tablo 6'da görüldüğü gibi öğrencilerin yetiştirici-şekillendirici öğretmen kategorisinde en çok fıırıncı (n=4) metaforunu ürettikleri görülmektedir. Sanatçı (n=3), bahçıvan (n=2), mimar (n=2), aşçı (n=2), usta (n=1) ve aile reisi (n=1) metaforlarını da yetiştirici-şekillendirici öğretmen kategorisinde ürettikleri görülmektedir. Öğrencilerin yetiştirici-şekillendirici öğretmen kategorisinde ürettikleri metaforlara ilişkin görüşlerinden önemli ve değerli görülenlerinden bazıları doğrudan alıntı şeklinde aşağıda gösterilmektedir:

Ö8"Fırıncı hamuru yoğurur. şekil verir. Fırına atar ve pişirir. Öğretmenler de bizim iyi bir insan olmamız için bizi yetiştirir. Ekmek gibi bizi pişirir ve topluma iyi bir insan olarak sunar.", Ö12"Öğretmenimiz bahçıvanın çiçekleri budayıp suladığı ve büyüttüğü gibi bizleri yetiştirir. Biz öğretmenimizin elinde büyürüz. Bizi budar, sular ve büyütür.", Ö33" Mimarlar evlere binalara şekli verir, güzel bir şekilde inşa ederler. Öğretmenim de beni büyütür. Benim davranışlarımın

şekillenmesine yardımcı olur.", Ö40 "Öğretmenimiz bir sanatçının şarkı üretmesi gibi yüzlerce öğrencisini büyütmüş ve onların davranışlarını oluşturmuştur." şeklindedir.

Öğrencilerin lider olan öğretmen kategorisi altında 4 adet metafor ürettikleri görülmektedir. Öğrencilerin lider olan öğretmen kategorisi altında ürettikleri metaforlar Tablo 7'de görülmektedir.

Tablo 7:

Lider olan öğretmen kategorisi

Metafor	f
Komutan	2
Çoban	2
Futbol antrenörü	1
Kahraman	1
Toplam 6	

Tablo 7'de görüldüğü gibi öğrencilerin lider olan öğretmen kategorisinde komutan (n=2), çoban (n=2), futbol antrenörü (n=1) ve kahraman (n=1) metaforlarını ürettikleri görülmektedir. Öğrencilerin bazıları bu kategoriye ilişkin metaforlarını üretirken görüşlerini aşağıdaki şekilde açıklamışlardır:

Ö5 "Öğretmen bir çobandır. Pek çok öğrenciyi idare eder.", Ö17 "Öğretmen bu sınıfın başkanı, komutanıdır.", Ö22 "Öğretmenin komutlarını dinleriz. Ona göre davranırız. Futbol takımının lideri antrenör ise sınıfımızın lideri de öğretmendir.", Ö39 "Çoban koyunları otlatır, onlara başkanlık ediyorsa öğretmenimiz de bizi yönetir, başkanlık eder." şeklindedir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

İlkokul öğrencilerinin öğretmen kavramına yönelik metaforik algılarını belirlemeyi amaçlayan araştırma sonuçlarına göre öğrenciler öğretmen kavramını ifade etmek için 33 metafor üretmişlerdir. Öğrenciler öğretmen kavramını en çok anne baba, bilgisayar, fırıncı, ayaklı sözlük ve güneş metaforlarına benzetmişlerdir. Öğrencilerin öğretmenlerini anne baba metaforuyla açıklamaları, ilkökul öğrencilerinin anne babalarından sonra en çok öğretmenleriyle vakit geçiriyor olmasından kaynaklanıyor olabilir. Ayaklı sözlük, bilgisayar metaforları ise öğrencilerin öğretmenlerini bilgili görmeleriyle açıklanabilir. Saban (2004) tarafından yapılan çalışmanın sonucunda öğretmen adaylarının öğretmenleri bir heykeltıraş olarak gördüklerini tespit etmiştir. Öğretmen adaylarının öğretmen kavramını, çok geniş bir metaforik algı ile algıladıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmen adayları öğretmen kavramını açıklarken "aile, anne, baba, bahçıvan, çiftçi, rehber, ışık, fener, kitap" gibi bilinen metaforların yanı sıra "asgari ücretli, anayasanın ilk üç maddesi, sosyal sigorta, cami, peygamber" gibi farklı metaforlar da kullanmıştır. Bu durum, "öğretmen" metaforunun bilinen bir ya da birkaç metaforla açıklanamayacağını göstermektedir (Yılmaz, Göçen ve Yılmaz, 2013). Cerit (2008), Çelikten (2006) Gillis ve Johnson (2002) Patchen ve Crawford (2011) tarafından yapılan çalışmalarda da, öğretmen kavramına yönelik üretilen metaforlar, bu çalışmadaki bulguları ile benzerlik göstermektedir. Yine benzer şekilde en çok tekrar edilen "anne-baba, metaforu Ocak ve Gündüz (2006) tarafından yapılan çalışmanın bulgusu ile de benzerlik göstermektedir.

Bu çalışmada öğrencilerin oluşturduğu metaforların 5 kavramsal kategoride toplandığı görülmektedir. Öğrenciler tarafından oluşturulan metaforlar bilgi kaynağı olan öğretmen, yol gösterici öğretmen, şefkat göstergesi öğretmen, yetiştirici-şekillendirici öğretmen, ve lider olan öğretmen kategorileri altında toplanmıştır. Öğrencilerin oluşturduğu metaforlar sonucunda oluşturulan kategorilere göre öğretmen kavramı öğrenciler tarafından en çok bilgi kaynağı olan öğretmen, yol gösterici öğretmen, şefkat göstergesi öğretmen, yetiştirici-şekillendirici öğretmen

olarak algılanmıştır. Koç (2014) öğretmen adayları ile yaptığı çalışmasında öğretmen adaylarının öğretmen kavramına yüklemiş oldukları metaforları, bilgi kaynağı olarak öğretmen, fedakarlık örneği olarak öğretmen, kişisel gelişim kaynağı olarak öğretmen, lider olarak öğretmen, motivasyon kaynağı olarak öğretmen, tedavi edici ve iyileştirici olarak öğretmen, yetiştirici ve geliştirici olarak öğretmen ile yol gösterici olarak öğretmen olmak üzere 8 kategori başlığı altında toplamıştır. Koç (2014)'un ulaştığı kategorilerle bu araştırmada oluşturulan kategoriler bilgi kaynağı olarak öğretmen, fedakarlık örneği olarak öğretmen, lider olarak öğretmen, yetiştirici ve geliştirici olarak öğretmen ile yol gösterici olarak öğretmen kategorilerinde benzerlik göstermektedir. Yine aynı çalışmada öğretmen kavramına yüklenen metaforlar içerisinde en fazla metaforun bilgi kaynağı olarak öğretmen kategorisinde yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır (Koç, 2014). Ocak ve Gündüz (2006)'ün 362 öğretmen adayı ile yaptıkları çalışma sonuçları incelendiğinde, öğretmen adayları tarafından ortaya konulan metaforlar ve ilgili 12 kavramsal kategori içerisinde yer alan bilgi kaynağı öğretmen, kategorisinin bu çalışmanın sonuçları ile benzerlik gösterdiği görülmektedir. Ancak hem Koç (2014)'un hem de Ocak ve Gündüz (2006)'ün yaptığı çalışmalarda öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlar çeşitlilik göstermektedir. Bunun sebebi ilkokul öğrencilerini kelime dağarcığının öğretmen adaylarına göre zayıf olmasından kaynaklanıyor olabilir. Yine bezer şekilde Ekiz ve Koçyigit'in (2013) sınıf öğretmenleri ile yürütmüş oldukları çalışmada 8 kategori başlığı altındaki metaforların öğretmen adaylarınca ifade edilme sıklıklarına göz önüne alındığında; bilgi kaynağı olarak öğretmen, motivasyon kaynağı olarak öğretmen ve yol gösterici olarak öğretmen kategorilerinin katılımcılarca en sık ifade edilmiş olan metaforların yer aldığı ilk 3 başlık olarak belirlenmiştir. Görüldüğü üzere bilgi kaynağı olarak öğretmen yine en sık ifade edilmiş metafor kategorisidir. Yılmaz, Göçen ve Yılmaz (2013)'ın yapmış oldukları araştırmada öğretmen kavramının, öğretmen adayları tarafından şekillendirici öğretmen, yol gösterici öğretmen, bilgi kaynağı olan öğretmen olarak kategorilendirilmesi bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Benzer şekilde Saban (2004)'ın sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen kavramın yönelik metaforik algılarının belirlemek amacıyla yapmış olduğu çalışma sonuçları incelendiğinde katılımcıların en fazla metaforu bilgi sağlayıcı olarak öğretmen kategorisinde ürettikleri görülmektedir. Turhan ve Yaraş (2013) tarafından yapılan çalışmada da öğretmene ilişkin hem öğrenciler hem de öğretmenler tarafından üretilen metaforların, öğretmenlerin aydınlatıcı, güven verici ve koruyucu, bilgi kaynağı ve aktarıcısı, sevilen bir kişi, yansıtıcı ve sanatçı gibi algılandığı saptanmıştır. Bu araştırmada öğrencilerin öğretmenlerini yol gösterici, yetiştirici, lider öğretmen olarak görmeleri üniversitelerde öğretmen eğitimlerin de liderlik derslerinin önemli olduğunu göstermektedir. Bu öğrencilerin öğretmenlerini lider olarak görmeleriyle açıklanabilir.

Araştırmada öğrencilerin bilgi kaynağı olan öğretmen kategorisinde bilgisayar, ayaklı sözlük, kitap, internet, güneş, kütüphane, ağaç ve hazine metaforlarını bilgi kaynağı olan öğretmen kategorisinde ürettikleri görülmektedir. Ekiz ve Koçyigit'in (2013) sınıf öğretmenleri ile yürütmüş oldukları çalışmada, güneş ve mum metaforlarının, benzer şekilde enerji ve bilgi kaynağı olarak öğretmen kategorisinde ortaya koydukları görülmektedir. Bu bağlamda güneş metaforu iki çalışmada da bilgi kaynağı olan öğretmen kategorisinde benzer metafor olarak algılanmıştır. Turan, Yıldırım ve Tıkman (2016) tarafından yapılan çalışmada öğretmen kavramı için mum, güneş, anne, su, ışık gibi metaforlar üretilmiş; öğretmen adaylarınca öğretmen kavramı ile ilgili en fazla metafor üretilen tema "bilgi kaynağı ve yol gösterici" teması olmuştur. Bu bağlamda yine bu araştırmanın sonucuyla örtüşmektedir. Bilgi kaynağı olan öğretmen kategorisi, Saban, Koçbeker ve Saban (2006) ile Guerro ve Vilamil (2002) tarafından elde edilen "bilgi sağlayıcı öğretmen " kategorisiyle benzerlik göstermektedir.

Araştırma sonucunda öğrencilerin yol gösterici öğretmen kategorisinde kutup yıldızı, fener, kılavuz, pusula, ışık rehber, kaptan, navigasyon ve yol gösterici metaforlarını ürettikleri saptanmıştır. Koç (2014)'un çalışmasında yol gösterici ve yönlendirici olarak öğretmen kategorisinde yer alan ışık metaforunun en sık ifade edilmiş olan metafor olduğu saptanmıştır. Yol gösterici öğretmen" kategorisi Seferoğlu, Korkmazgil ve Ölçü (2009) ile Mahlios ve Maxson

(1998) tarafından yapılan araştırmaların bulgularıyla örtüşmektedir. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin şefkat göstergesi öğretmen kategorisinde en çok anne-baba, metaforunu ürettikleri görülmektedir. Melek, arı, sabır taşı, güneş ve şemsiye metaforlarını da şefkat göstergesi öğretmen kategorisinde ürettikleri saptanmıştır. Turhan ve Yaraş (2013) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin öğretmenlere ilişkin en çok kullandıkları metafor "Melek" metaforudur. Bundan sonra "Anne" ve "Baba" metaforları gelmektedir. Öğrencilerin öğretmenleri için ürettikleri bu metaforlar sınıf öğretmenlerinin öğrenciler için ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin hayal dünyasında öğretmenler anne, baba ve melek olarak yerini almaktadır. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin öğretim sürecinde göstermiş oldukları davranışlar öğrenciler üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu araştırmada da şefkat gösteren öğretmen kategorisinde en çok üretilen metafor anne-baba ve melektir. Bu bağlamda araştırmaların sonuçları benzerlik göstermektedir. Koç (2014) metaforlar fener, ışık, pusula ve rehber metaforları da araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Araştırmalarda öğrencilerin öğretmen kavramını anne, baba ve melek metaforuyla açıklamaları öğretmenin çocukların gözünde ne kadar önemli olduğuyla açıklanabilir. Bu açıdan öğretmenler eğitim-öğretim faaliyetlerini monotonluktan kurtarak öğrencilere anne baba şefkatini gösterecek etkinliklerle desteklemeleri iyi olabilir.

Öğrencilerin yetiştirici-şekillendirici öğretmen kategorisinde fırıncı, sanatçı, bahçıvan, mimar, aşçı, usta ve aile reisi metaforlarını ürettikleri görülmektedir. Koç (2014) çalışmasında bu kategoride bahçıvan, kek kalıbı, makas, mimar, sanatçı ve tasarımcı gibi metaforları saptamıştır. Yılmaz, Göçen ve Yılmaz (2013) çalışmalarında şekillendirici öğretmen kategorisi altında bahçıvan, anne-baba, anne, heykeltıraş ve çiftçi metaforlarını toplamışlardır. Bahçıvan metaforu bu araştırmadaki kategori ile aynı yerde yer almıştır.

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin lider olan öğretmen kategorisinde komutan, çoban, futbol antrenörü ve kahraman metaforlarını ürettikleri görülmektedir. Koç (2014) çalışmasında lider olarak öğretmen kategorisinde sınıf öğretmeni adaylarının çoban ve teknik direktör metaforlarını ürettiklerini saptamıştır. Koç (2014) 'un çalışmasındaki sonuçlarla bu araştırmanın sonuçları benzerlik göstermektedir.

Öğrenciler tarafından öğretmen kavramına yönelik olumsuz bir metafor algılaması olmamıştır. Bu yaş öğrencilerinin öğretmenlerini çok sevdiği, ona anne baba gözüyle baktığı ve model aldığı söylenebilir. Bu bağlamda öğretmen eğitimlerinde çocuk psikolojisi ön planda tutulmalı, öğretmenlerin öğrencilerine anne baba sevgisi, şefkati gösterecek eğitimi almaları sağlanmalıdır. Öğrencilerin oluşturduğu olumlu metaforlardan yola çıkarak öğretmenlerin öğrencilerin dünyasında önemli bir yeri olduğunu söylemek mümkün olabilir. Bu bağlamda sınıf öğretmenleri ilkokul çağlarındaki öğrencilere iyi bir model olarak çocukların kişiliklerinin oluşmasında ve toplumun geleceğinde önemli bir role ve etkiye sahiptir. Öğrencilerin öğretmenlerine yönelik olumlu metafor kullanmaları, öğretmenlerin öğrencilerini yönlendirilmesi açısından onlara kolaylık sağlayabilir. Çünkü öğretmeni hakkında olumlu düşünceleri olan öğrencileri şekillendirmek, yönetmek daha kolay olabilir. Öğretmenler bu olumlu algıyı fırsat bilip öğrencilerine gerekli rehberliği kolaylıkla yapabilirler. Öğrencilerin öğretmenlerini bilgi kaynağı olarak algılamaları dolayısıyla öğretmenlerin iyi yetiştirilmesi gereklidir. Hem de her öğretmen mesleki içi eğitim faaliyetlerine katılarak, yüksek lisans ve doktora yaparak çağın gerektirdiği donanıma sahip olmalıdır. Üniversitelerde liderlik ve rehberlik derslerine ağırlık verilerek öğretmenlerin öğrencilere iyi bir model, iyi bir lider ve rehber olmaları sağlanabilir. Öğrencilerin öğretmenlerini şefkat göstergesi olarak görmeleri sebebiyle öğretmenler çocukları iyi anlamalı ve onları sevmelidir. Öğretmen kavramına ilişkin ortaokul ve lise öğrencilerinin metaforik algıları belirlenerek farklılık olup olmadığı araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Altan, M. Z. (2014). *Türkiye'nin eğitim çıkmazı: Girişimci öğretim girişimci öğretmen*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akgöl, H. (1994). *Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanları ve öğrencilerin ideal bir öğretim elemanının nitelikleri hakkındaki görüşleri ile kendi kurumlarındaki öğretim elemanlarının bu niteliklere uygunluklarının karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Aslan, S. (2013). Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin "öğretmen" kavramı ile ilgili algılarının metaforik incelenmesi (Metaphoric examination of perception of teachers working in multigrade classrooms about "teacher" concept). *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(6), 43-59.
- Aydın, İ. S. ve Pehlivan, A. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının "öğretmen" ve "öğrenci" kavramlarına ilişkin kullandıkları metaforlar. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(3).
- Aydın, F. (2011). Üniversite öğrencilerinin "çevre" kavramına ilişkin metaforik algıları. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 26, 25-44.
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 693-712.
- Çelikten, M. (2006). Kültür ve öğretmen metaforları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 1-7.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, (2. baskı), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ekiz, D. ve Koçyiğit, Z. (2013). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen kavramına ilişkin metaforlarının belirlenmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 439-458.
- Eraslan, L. (2011). Sosyolojik metaforlar. *Akademik Bakış Dergisi*, 27, 1-22.
- Gillis, C. ve Johnson, C. L. (2002). Metaphor as renewal: re-imagining our professional selves. *The English Journal*, 91(6), 37-43.
- Guerrero, M. C. M. ve Villamil, O. S. (2002). Metaphorical conceptualizations of ESL teaching and learning. *Language Teaching Research*, 6(2), 95-120.
- Günay, R. (2015). Eğitim fakültesinde görev yapan öğretim elemanlarının yapılandırmacı öğretmen algıları. *İlköğretim Online*, 1(14), 845-861.
- Koç, S. E. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen ve öğretmenlik mesleği kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(15), 47-72.
- Kövecses, Z. (2002). *Metaphor a practical introduction*. New York: Oxford University.
- Mahlis, M. ve Maxson, M. (1998). Metaphors as structures for elementary and secondary preservice teachers' thinking. *International Journal of Educational Research*, 29, 227-240.
- Marshall, J. (2010). Five ways to Integrate: Using strategies from contemporary art. *Art Education*, 63(3), 13-19.
- Martinez, M. A., Saulea, N., & Huber, G. L. (2001). Metaphors as blueprints of thinking about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 17(8), 965-977.
- McEwan, A. E. (2007). Do metaphors matter in higher education? *Journal of College & Character*, 8(2), 1-8.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Morgan, G. (1998). *Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor*. G. Bulut (Çev). İstanbul: Mü-Ka.
- Ocak, G. ve Gündüz, M. (2006). Eğitim fakültesini yeni kazanan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine giriş dersini almadan önce ve aldıktan sonra öğretmenlik mesleği hakkındaki metaforlarının karşılaştırılması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 293-310.
- Patchen, T. ve Crawford, T. (2011). From gardeners to tour guides: The epistemological struggle revealed in teacher-generated metaphors of teaching. *Journal of Teacher Education*, 62(3), 286-298.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. California: Sage Publication.
- Pektaş, M. ve Kıldan, A. O. (2009). Farklı branşlardaki öğretmen adaylarının "öğretmen" kavramı ile ilgili geliştirdikleri metaforların karşılaştırılması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 271-287.
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının "öğretmen" kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.
- Saban, A. (2008). İlköğretim I. kademe öğretmen ve öğrencilerinin bilgi kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *İlköğretim Online*, 7(2), 421-455.

- Saban, A. Koçbeker, B. N. ve Saban, A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(2), 461-522.
- Salman, Y. (2003). *Dilin düş evreni: Eğretileme*. Kitaplık, 65, 53-54.
- Seferoğlu, G., Korkmazgil, S. ve Ölçü, Z. (2009). Gaining insights into teachers' ways of thinking via metaphors. *Educational Studies*, 35(3), 323-335.
- Semerci, Ç. (2007). "Program geliştirme" kavramına ilişkin metaforlarla yeni ilköğretim programlarına farklı bir bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(1), 139- 154.
- Silman, F. ve Şimşek, H. (2006). Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri okulları ve merkezi eğitim kurumlarına mecazlar yoluyla bir bakış. *Eğitim Araştırmaları*, 23, 177-187.
- Strenski, E. (1989). Disciplines and communities, armies and aonasteries and the teaching of composition. *Rhetoric Review*, 8(1), 137-146.
- Tompkins, P. ve Lawley, J. (2002). *The magic of metaphor*. The Caroline Newsletter, March.
- Toprakci, E. (2012) Rethinking Classroom Management: A new perspective, a new horizon. *e-international journal of educational research (e-uluslararası eğitim araştırmaları dergisi)* 3(3), 84-110. at [http://dergipark.gov.tr/download/article-file/89768]
- Turan, M., Yıldırım, E. ve Tıkman, (2016). Öğretmen adaylarının eğitim ve bazı temel kavramlara ilişkin metaforik algıları, *M.Education Sciences (NWSAES)*, 11(4), 217-242.
- Turhan, M. ve Yaraş Z. (2013). Öğretmen ve öğrencilerin öğretmen, disiplin, müdür, sınıf kuralları, ödül ve ceza kavramlarına ilişkin metafor algıları, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(23), 129-145.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, A., Ünal, A. ve Çelik, M. (2011). Öğretmen kavramına ilişkin öğretmen, yönetici ve müfettiş algılarının analizi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 2(8), 92-109.
- Yıldırım, K. (2010). Nitel araştırmalarda niteliği artırma. *İlköğretim Online*, 9(1), 79-92.
- Yılmaz, F., Göçen, S. ve Yılmaz, F. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algıları: bir metaforik çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(9), 161-164
- Quine, W. V. (2003). *Eğretileme üzerine son düşünceler*. Kitaplık, 65, 75.

Metaphorical Perceptions of Primary School Students about "Teacher" Concept

Ramazan ERTÜRK (PhD Student)
Minister of National Education-Turkey
Bolu Mehmet Çelik Primary School
koroglu522@hotmail.com

Abstract

The aim of this study was to determine the metaphorical perceptions of elementary school students towards the concept of teacher. The working group is composed of 80 students who are studying in Yeniçağ. Questionnaires from open-ended questions were used as data collection tools. Descriptive analysis technique which is a qualitative research method were used to analyze the data. According to research findings, students produced 33 metaphors to express the concept of teacher. Students mostly compared the concept of teacher to the parents, computers, bakers, footsteps and sun metaphors. Metaphors created by students appear to be collected in 5 categories. The metaphores created by the students are grouped under the categories of teacher, guiding teacher, compassionate teacher, breeder-shaping teacher, and leader who are sources of information. As a result of the metaphores formed by the students, the concept of teacher was perceived as the most informative teacher, guiding teacher, compassion indicator teacher, breeder-shaping teacher by the students. According to the results of the research, the metaphors produced by the elementary school students on the concept of teacher and the categories created reveal how they perceive the teacher. In this sense, research results are important for teacher student communication..

Keywords: Metaphor, teacher, primary school student, perception



**E-International Journal
of Educational Research,
Vol:8, No:3x, 2017, pp.1-15**

DOI: 10.19160/ijer.285232

Received : 10.01.2017
Revision1: 08.02.2017
Revision2: 21.06.2017
Accepted : 05.10.2017

Suggested Citation:

Ertürk, R. (2017). Metaphorical Perceptions of Primary School Students about Teacher Concept, *E-International Journal of Educational Research*, Vol: 8, No: 3, 2017, pp. 1-15, DOI: 10.19160/ijer.285232

EXTENDED ABSTRACT

Purpose

When studies are examined, it is seen that there are very few studies about the metaphorical perceptions of the elementary school students regarding the concept of teacher. In this study, it was aimed to determine the metaphorical perceptions of the elementary school students towards the concept of teacher. For this purpose, the following questions were sought: • What are the meta-perceptions of the concept of primary school students teacher? • How do primary school students describe the metaphors they identify with the concept of teachers?

Method

In this study, which is designed in the screening model, data analysis was carried out within the scope of qualitative research tradition. It is known that metaphors can be used as a qualitative data collection tool and rich information can be obtained through concepts. Metaphors can be used both as a means of describing and comparing social phenomena. The study's study group is a group of 3 and 4 year old students of 80 people who reached to the primary school in Bolu province in Yeniçağa province in 2016-2017 educational year with easy access to sampling in two different primary schools. Easily accessible sampling method; It is preferred because of its low cost, the fact that it is a familiar group of researchers and it gives speed and practicality to research,

The data collection tool used in the research consists of two parts. In the first part, there are questions about the personal information of the students. In the second part, students are asked to identify the characteristics of the teachers they have observed, to identify them with a metaphor, and to identify the reason for the metaphor they use. For this purpose, teacher candidates, "Teacher Because "they are asked to complete the coven.

Content analysis was performed on the data obtained at the end of the study. The main purpose of content analysis is to reach concepts and associations that can explain collected data. For this purpose, it is necessary to first organize the collected data in a logical way according to the conceptualization of the collected data and then to define the themes explaining the data accordingly. In this context, the answers given by the students are grouped with similar characteristics of the metaphors. Metaphores separated into these groups are categorized by name. Also in the metaphoric categories, some of the students' explanations were made.

Results

Students produced 33 metaphors to express the concept of teacher. Students mostly compared the concept of teacher to the parents, computers, bakers, footsteps and sun metaphors. Metaphors created by students appear to be collected in 5 categories. The metaphores created by the students are grouped under the categories of teacher, guiding teacher, compassionate teacher, breeder-shaping teacher, and leader who are sources of information. As a result of the metaphores formed by the students, the concept of teacher was perceived as the most informative teacher, guiding teacher, compassion indicator teacher, breeder-shaping teacher by the students.

Discussion

Students mostly compared the concept of teacher to the parents, computer, baker, footed dictionary and sun metaphor. In this research, it is seen that the metaphors created by the students are collected in 5 categories. The metaphores created by the students are grouped under the categories of teacher, guiding teacher, compassionate teacher, breeder-shaping teacher, and leader who are sources of information. As a result of the metaphores formed by the students, the concept of teacher was perceived as the most informative teacher, guiding teacher, compassion indicator teacher, breeder-shaping teacher by the students. In the research, it is seen that the students in the category of teachers, computer, pedestal dictionary, book, internet, sun, library, tree and treasure metaphor are produced in the category of teachers who are sources of information. As a result of the research, it was determined that the students produced polar star, lantern, guide,

compass, light guide, captain, navigation and guiding metaphor in the guiding teacher category. According to the results of the research, it is seen that the students in the category of compassion show the most parents, metaphor in the category of teachers. It has been determined that the metaphors of angels, bees, patience, sun and umbrella are produced in the categories of teachers of compassion. These metaphors that pupils produce for teachers show how important class teachers are for students. In the imagination of the students, the teachers take their place as mother, father and angel. For this reason, the behaviors of classroom teachers in the teaching process have an important influence on the students. In this study, the most produced metaphor in the category of teachers who show compassion are parents and mothers. In this context, the results of the research are similar. It is seen that the students produced the metaphors of baker, artist, gardener, architect, cook, master and family reiser in the category of educator-styling teacher. According to the results of the research, it is seen that the students produced commander, shepherd, football coach and hero metaphor in the leader category.

Conclusion

There was no negative perception of the teacher by the students. It can be said that these age students love teachers very much, look at them with parents' eyes and take models. In this context, classroom teachers have an important role to play in the formation of children's personalities and the future of society as a good model for students in elementary school age.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin "Araştırmacı Öğretmen Modeli" Hakkındaki Görüşleri*

Yrd. Doç. Dr. Serpil Demirezen
Aksaray Üniversitesi-Türkiye
serpil.demirezen@gmail.com

Doç.Dr. Nadire Emel Akhan
Akdeniz Üniversitesi-Türkiye
neakhan@akdeniz.edu.tr

Özet:

Bu çalışmanın amacı, "Araştırmacı Öğretmen Modeli" hakkında sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin, araştırmacı öğretmen kavramına, "Araştırmacı Öğretmen Modeli" hizmet içi eğitim kursunun etkililiğine ve araştırmacı öğretmenin modelinin okullarda uygulanabilirliğine yönelik görüşleri incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından 15-19 Haziran 2015 tarihleri arasında düzenlenmiş olan 30 saatlik "Araştırmacı Öğretmen Modeli" hizmet içi eğitim kursunu tamamlayan, 22 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki öğretmenlerin araştırmacı öğretmen modeli ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi amacıyla, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modeli kullanılmış, araştırmanın verileri görüşme tekniği ile toplanmıştır. Çalışma grubundaki öğretmenlerle önceden belirlenmiş yarı yapılandırılmış görüşme soruları çerçevesinde yüz yüze görüşme yapılmış ve elde edilen veriler, betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimleri için, bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerini öğrenme ve okul / sınıf ortamında aktif olarak kullanma isteğinde oldukları, kursun genel anlamda bu beklentilerini karşıladığı, bilimsel bakış açısının okullarda yaygınlaşması için kurstan daha fazla sayıda meslektaşlarının yararlanması gerektiğini düşündükleri, bu doğrultuda kursun uygulamaya dönük etkinliklerle zenginleştirilerek daha uzun süreli eğitimler verilmesi yönünde önerilerde buldukları tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Araştırmacı Öğretmen Modeli, Sosyal Bilgiler, Hizmet İçi Eğitim



**E-Uluslararası Eğitim
Araştırmaları Dergisi,
Cilt: 8, Sayı:3, 2017, ss.16-33**

DOI: 10.19160/ijer.303643

Gönderim : 03.04.2017
Revizyon1 (varsa): 16.06.2017
Kabul : 16.10.2017

Önerilen Atıf

Demirezen, S. & Akhan, N. E. (2017). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin "Araştırmacı Öğretmen Modeli" Hakkındaki Görüşleri, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 8, Sayı: 3, 2017, ss. 16-33, DOI: 10.19160/ijer.303643

* Bu çalışma, International PAEDEIA Conference: European Symposium Young Teachers as Change Agents, 21-23 October 2015, Gazi Üniversitesi, Ankara. (PAEDEIA Değişimin Aktörü Olarak Genç Öğretmenler: Uluslararası Öğretmen Eğitimi ve Mesleğe Uyum Sempozyumu, 21- 23 Ekim 2015) sunulan sözlü bildirden türetilmiştir.

GİRİŞ

Eğitim ve öğretim etkinliklerinde öğretmenler, birçok farklı problemle karşılaşmaktadırlar. Gerekli mesleki beceri ve niteliğe sahip olan eğitimciler, alanlarının öğretilimiyle ilgili problemleri tespit edebilmelerin yanında, mevcut problemleri araştırıp gerekli çözüm önerileri getirebilmelidirler. Günümüzdeki çağdaş öğretmen eğitimi kurumları, öğretmen adaylarına yukarıdaki özellikleri taşıyacak bir eğitim vermelidir. Araştırmacı öğretmen modeli diye tanımlanan bu yaklaşım, geçen asrın son çeyreğinde, gelişmiş ülkelerin öğretmen eğitimi programlarında yerini almıştır (Demircioğlu, 2004).

Öğretmenlerin okul ve sınıf ortamlarında eğitim ve öğretimin problemlerine yönelik araştırma yürütmelerinin önerildiği araştırma şekli Araştırmacı Öğretmen Modeli (AÖM) olarak tanımlanmaktadır (Ekiz ve Yiğit, 2012). İlk olarak Japonya'da uygulama örnekleri ile alan yazına giren "Araştırmacı Öğretmen" kavramı gerek öğretmenlerin profesyonel gelişimine katkısı gerekse öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki olumlu etkisi üzerine odaklanmıştır. 21. yüzyıl becerilerinin öğrencilerde geliştirilmesi için geleceğin öğretmenin de meslek içinde sürekli gelişim ve değişim içinde olması kaçınılmaz bir gerçektir (Altun, 2015). Stigler ve Hiebert (1999) söz konusu kavramı, 'öğretmeyi iyileştirmek istiyorsanız, bunu yapmak için en etkili yer sınıf bağlamadır' ilkesine dayandırmıştır. Dudley (2005) ise araştırmacı öğretmen kavramını, öğrencinin öğrenmesini geliştirmek amacıyla, yarım dönem ve bir yıl ya da daha fazla dönemlerde sürecek iyi yapılandırılmış grup planlaması, gözlem ve ders analizi döngülerine dayanan bir faaliyet olarak tanımlamaktadır (Galanouili, 2010'dan aktaran Altun, 2015).

Cohen, Manion ve Morrison'a (2000) göre öğretmenin araştırıcı olduğu model, eğitim-öğretim sürecinin özel bir durumunda ortaya çıkan bir problemi belirleyip o anda çözmek için geliştirilmiş yöntemler olarak tanımlanır. Bu model öğretmene problemleri araştırma metodu veya tekniği değil, öğretmenler için çok elverişli olduğu ispatlanan bir yaklaşımdır. Çünkü bu yaklaşımın temeli uygulayıcının pratikte karşılaştığı problemleri belirleyip çözme prensibine dayanır. Kısacası uygulayıcı yani öğretmen bir araştırmacıdır (Akt. Ekiz ve Yiğit, 2012)

Araştırmacı Öğretmen Modelinde öğretmen, çalıştığı alanda araştırıcı bir rol üstlenir; problemi belirler, çözüm önerir, bu önerilerini kolaylıkla uygular, varılan sonuçları diğer öğretmen ve ilgililerle tartışabilecek seviyeye ulaşır. Elde edilen veriler raporlar haline dönüştürülür. Bu yaklaşımla tespit edilen problem ve öneriler, öğrencisini ve öğrenme ortamını iyi tanıyan öğretmen tarafından uygulandığı için, inandırıcı ve gerçektir. Kısacası öğretmenin araştırmacı bir role sahip olması; bulunduğu şartları belirleyip buna paralel müfredat programları geliştirmeye, gönderilen mesajın mümkün olduğu kadar istendiği gibi algılamaya, çalıştığı ortamı dikkate alarak etkili bir uygulama yapmaya yardımcı olacaktır. Araştırmacı öğretmenin elde ettiği veriler, etkili raporlara dönüştürülmesi durumunda hem bu alanda çalışanlara hem de bu alana hazırlık yapan öğretmen adaylarını hazırlama programlarına içerik yönünden katkıda bulunacaktır (Çepni ve Akdeniz, 1996).

Günümüzde öğretmenler, eğitim ve öğretimin kalitesini arttırmak için çalıştıkları eğitim kurumlarında eğitim araştırmalarını yürütmelidirler. Özellikle gelişmiş ülkelerde öğretmenlerden eğitimin kalitesini arttırmak ve karşılaştıkları problemleri çözmeleri için eğitim araştırmalarını takip etmeleri ve bu araştırmaların bizzat içinde olmaları istenmektedir (Mortimore, 2000; Everton, Galton & Pell, 2000'den aktaran Ekiz & Yiğit, 2012). Schon'a (1991) göre öğretmenlerin araştırma süreçlerine dahil olmasını sağlayacak çeşitli yaklaşımlar vardır. Bu yaklaşımlardan ilki, eğitim sorunlarını inceleyen araştırmaların öğretmenlerle üniversitedeki araştırmacılar tarafından iş birliği içerisinde yapılmasıdır. İkincisi, öğretmenlerin araştırma temelli bilgilere aşına olması ve bunları sınıflarında uygulamaya çalışmasıdır. Öğretmenlerin kendi başlarına bir araştırmacı olmaları için üçüncü bir yaklaşım da, öğretmenlerin bilim adamları ve profesyoneller gibi kendilerinin birer araştırmacı olmasıdır. Bu yaklaşım eylem araştırması "action research" olarak

bilinmektedir (Akt. [Vaidya, 2001](#)). Aksiyon araştırmaları, uygulayıcıların; mesleklerini yürütme sürecinde etkin ve pratik uygulamalar geliştirmelerine ve karşılaştıkları sorunlara bilimsel çözümler oluşturmalarına katkıda bulunmaktadır. Öğretmenlerin aksiyon araştırmaları yürütmeleri, mesleki etkililiklerinin geliştirilmesine katkıda bulunarak, öğretmen ve araştırmacılar arasındaki işbirliğinin arttırılmasını sağlamaktadır ([Ekiz, 2006](#)). Çünkü geleneksel olarak bilinen "bilimsel araştırmayı akademisyen yapar, sonucunu da öğretmen olduğu gibi uygular" anlayışının, öğretmen ve araştırma arasındaki sorunu arttırmakta olduğu düşünölmektedir ([Ekiz ve Yiğit, 2012](#)).

Günümüzde öğretmenlerin uygulamalarını araştırma bulgularına dayandırması gerektiği gittikçe önem kazanan bir yaklaşımdır. Bunun yanı sıra, öğretmen yetiştirme programlarında araştırma ve araştırma temelli uygulama konusunda farkındalığı yüksek öğretmenlerin yetiştirilmesi önemsenen konular arasındadır ([Sarı, 2006](#)). Eğitim araştırmalarının yürütölmesinde öğretmenlerin daha etkin rol almalarının sağlanabilmesi, öğretmen adaylarının hizmet öncesi öğretmen eğitimi sürecinde araştırmacı öğretmen yaklaşımı ile yetiştirilmelerini gerektirmektedir. Bu bağlamda, öğretim sürecine ilişkin programın geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarının istenen etkililikte yürütölmesi, öğretmenlerin araştırmacı kimliğe sahip olma düzeyi ile doğrudan ilişkili olduğu ön plana çıkmaktadır ([Saka, 2009](#)).

Öğretmenlere araştırmacı bakış açısı kazandırma ve bilimsel araştırma hakkında farkındalık oluşturmak amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından Mesleki Gelişim Programı kapsamında "Araştırmacı Öğretmen Modeli Kursu", bir hizmet içi eğitim faaliyeti olarak düzenlenmektedir. Kursun amaçları; öğretmenlerin araştırma sürecindeki temel kavramlar, araştırma hazırlama süreci, bilimsel kaynaklardan veri toplama ve yorumlama, alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri, örnek araştırma incelemeleri, araştırmaların uygulanması ve raporlaştırılması hakkında bilgi sahibi olmalarıdır. Hedef kitlesi, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul ve kurumlarda görev yapan tüm öğretmen ve yöneticiler olan kurs, 30 ders saati olarak planlanmıştır. Yönetici ve öğretmenlerin "Bilimsel Araştırma Yöntem ve Teknikleri" hakkında gerekli temel kazanımları elde etmeleri amacıyla belirlenmiş olan konular, etkinlik içeriğini oluşturmaktadır.

Tüm ölkelerde eğitim sistemlerinin görevi, eleştirel düşünebilen, sorgulayabilen, araştırabilen bireylerden oluşan bir toplumun yapılandırılmasına katkı sunmaktır. Bunu gerçekeştirmede öğretmenler baş aktörler olarak görev almaktadırlar. Eğer bu amaca ulaşmada başrolü alan öğretmenlerin kendisi araştırma becerilerinden yoksun ise ve eğer henüz alanda yapılan bilimsel çalışmaların etkili bir tüketicisi konumuna gelememişler ise yetiştirecekleri bireylere bir araştırma kültürü kazandırmaları da çok zordur ([Sarı, 2006](#)).

MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından belirlenmiş olan "*Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*" ve "*Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri*" içerisinde yer alan performans göstergeleri incelendiğinde "Mesleki Gelişimi Sağlama" yeterlik alanı kapsamında alanıyla ilgili bilimsel çalışmaları takip etmeleri, akademik düzeyde çalışmalar yapmaları, araştırmalarında bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerini dikkate almaları ve bu doğrultuda sosyal bilimlere yönelik proje, makale gibi ürünler ortaya koymaları beklenmektedir ([MEB, 2008](#)). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, sözü edilen performans göstergelerini yerine getirebilmeleri için bilimsel araştırma süreçlerine hakim olmaları ve uygulayabilmeleri için birer araştırmacı öğretmen olmaları gerekmektedir. Hemen her branşta bir öğretmen için araştırma kültürünün kazanılması önemlidir. Fakat özellikle sosyal bilgiler dersi ve konusunu toplumdan ve tamamen sosyal bilimlerin zengin içeriğinden alan bir ders olmasından dolayı sosyal bilgiler öğretmenleri için araştırma yapmanın önemi vazgeçilmezdir. Sosyal bilimler toplumu inceler. Sayısal alanlar gibi formülleri ve laboratuvar ortamında deneyleri yoktur. Sosyal bilimlerin odak konusu insan ve onun oluşturduğu toplumdur. Toplum sürekli değişim içerisinde. Bu değişim sürecini doğru anlamak ve inceleyebilmek için de sosyal bilimlerin sürekli kendini güncel tutması gerekir. İşte sosyal bilimlerin ilköğretimdeki uygulayıcısı konumunda olan sosyal bilgiler dersinin,

ders kitaplarının ve özellikle öğretmenlerinin kendilerini sürekli yenilemeleri ve sosyal bilimlerin her biri insanların ve toplumların bir boyutunu inceleyen disiplinlerine hakim olmaları elzemdir. Bu noktadan hareketle araştırmanın amacının, "Araştırmacı Öğretmen Modeli" hakkında sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi olduğu söylenebilir. Bu amaç doğrultusunda çalışma grubundaki sosyal bilgiler öğretmenlerinin, araştırmacı öğretmen kavramına, "Araştırmacı Öğretmen Modeli" hizmet içi eğitim kursunun etkililiğine ve araştırmacı öğretmen modelinin uygulanabilirliğine yönelik görüşleri incelenmiştir.

YÖNTEM

Bu araştırmada nitel araştırma yönteminden, durum çalışması modeli kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Nitel bir araştırma modeli olan durum çalışmaları, "bir olayı değerlendirmek" amacıyla, bilimsel sorulara cevap aramada kullanılan ayırt edici bir yaklaşımdır (Büyüköztürk, Kılıç- Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından 15-19 Haziran 2015 tarihleri arasında düzenlenmiş olan 30 saatlik "Araştırmacı Öğretmen Modeli (AÖM)" hizmet içi eğitim kursunu tamamlayan öğretmenlerden seçilen 22 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Aşağıdaki tablolarda çalışma grubundaki öğretmenlerin lisansüstü eğitim durumları ve mesleki kıdemleri gösterilmiştir.

Tablo 1.

Çalışma Grubunun Lisansüstü Eğitim Durumları

Eğitim Durumları	f
Lisansüstü eğitim aldım/alıyorum	6
Lisansüstü eğitim almadım	16

Tablo 2.

Çalışma Grubunun Mesleki Kıdemleri

Yıl	1-5	6-10	11-15	16-20	20
f	2	4	6	6	4

Tablo 1 ve 2 birlikte incelendiğinde çalışma grubundaki öğretmenlerin çoğunluğunun lisansüstü eğitim almadığı ve yarıdan fazlasının mesleki kıdeminin 10 yıldan fazla olduğu görülmektedir. Söz konusu kursa katılımın, eğitim öğretim dönemi dışında ve gönüllülük esasına dayalı bir hizmetiçi eğitim faaliyeti olduğu göz önüne alındığında bu durum, öğretmenlerin araştırma konusunda kişisel ve mesleki gelişimlerini sağlama noktasında istekli oldukları şeklinde yorumlanabilir. Örneğin çalışma grubundaki öğretmenlerden 28 yıllık kıdeme sahip olan 18K, kurstan beklentisini "Araştırmacı öğretmenlerden kastın ne olduğunu anlamaya, bu kriterin neresinde olduğumu görmeye, eksikim varsa nelerdir merakı ile geldim. Kendimi geliştirmeye nasıl bir katkı sağlayabilirim merakı ile başvurdum." ifadeleri ile açıklamıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri görüşme tekniği ile toplanmıştır. Önceden belirlenmiş yarı yapılandırılmış görüşme soruları çerçevesinde, 30 saatlik eğitimi tamamlayan öğretmenler ile yüz yüze görüşme yapılmıştır. Ayrıca, katılımcılara "bilimsel araştırma" ve "araştırmacı öğretmen"

kavramlarına ilişkin bir kelime ilişkilendirme testi kurs başlangıcında ve sonunda uygulanarak hizmet içi eğitim kursunun, bilişsel yapıdaki değişime ve kavramsal gelişime etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışma grubundan elde edilen veriler, betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Betimsel analizde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenmiş ve yorumlanmıştır. Elde edilen nitel verilerin sayısallaştırılması yoluna gidilerek veriler frekanslarla birlikte sunulmuştur. Bulguların sunumunda öğrencilerin görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Betimsel analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Araştırma sürecinde, çalışmayı yürüten araştırmacılar haricinde bir başka araştırmacıdan da toplanan verilerin analizi için yardım alınmış ve araştırmacılar arasındaki güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği; $Güvenirlilik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)$ şeklindeki güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Hesaplama sonucunda kodlamaların güvenilirliği yüzde 93 olarak hesaplanmış ve araştırmacının analizinin güvenilir olduğu kabul edilmiştir. Araştırmada ayrıca çalışma grubundaki her öğretmene bir numara ve cinsiyetine göre bir kod (K: Kadın, E: Erkek şeklinde) verilmiş ve bulgularda alıntı yapılan öğretmen 1K, 2K, 1E, 2E... şeklinde gösterilmiştir.

BULGULAR

1. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin daha önce branşları veya meslekleri ile ilgili araştırma faaliyetine katılma durumlarına ilişkin bulgular

Çalışmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin daha önce branşları veya meslekleri ile ilgili araştırma faaliyetine katılıp katılmadıkları ve eğer katıldılar ise bunun ne şekilde olduğuna yönelik yanıtları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Araştırma Faaliyetlerine Katılma Durumları

Öğretmen Cevapları	f	Açıklamalar	
Evet, bulundum	13	Lisansüstü eğitim aldım/alıyorum	6
		TKY/Stratejik plan hazırladım	3
		Kongre/Sempozyumlarda bildiri sundum	3
		Diğer (TÜBİTAK projesi, çalıştay vb.)	3
Hayır, bulunmadım	9		
		1K, 11K, 12K, 15K, 16K,17K,18K, 19K, 22K	

Çalışma grubundaki öğretmenlere daha önce branşları veya meslekleri ile ilgili herhangi bir araştırma faaliyetine katılıp katılmadıkları sorulmuştur. Öğretmenlerden 13'ü daha önce araştırma faaliyetlerine katıldığını, 9'u ise katılmadığını söylemiştir. Araştırma faaliyetine katılan öğretmenlerin cevaplarına bakıldığında öğretmenlerin "lisansüstü eğitim almak, TKY / Stratejik plan hazırlamak, Kongre / Sempozyumlarda bildiri sunmak, TÜBİTAK projesi, çalıştay gibi diğer faaliyetlerde bulunmak" üzerine faaliyetleri olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin bazılarının cevapları şöyledir:

"Okulumda TKY alışmaları kapsamında lise öğrencileri üzerinde yaptığımız araştırmada okulumuzu daha kaliteli bir mekân haline getirmek için görev aldım." 2E

"Tezsiz yüksek lisans yaptığımızda örgüt sağlığı ile ilgili çok derin olmayan bir çalışma yaptım." 3K

"TÜBİTAK 4006 Bilim Fuarı için Sesteş Kelimeler Sözlüğü hazırladım. Türkçedeki sesteş sözcükleri araştırdım." 5K

"Okul ve kurum yöneticilerinin eğitim durumları, eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitim alan yöneticilerin, yönetim biçimlerinin değerlendirildiği bir çalışma içinde yer aldım." 7K

"Doktora ğrencisiyim. Kongre ve sempozyumlarda bildirimlerimi sundum." 13E

"MEB ve TTKB tarafından matematik programı üzerine düzenlenen beş çalışmaya katıldım. TÜBİTAK projelerinde yürütücü olarak görev yaptım." 14E

"Sizin yaptığınız anlamda bir araştırma yapmadım ama bu eğitimden sonra olabilir." 18K

2. Sosyal Bilgiler ğretmenlerinin, "araştırmacı ğretmen" kavramı hakkındaki görüşlerini içeren bulgular

Çalışmaya katılan Sosyal Bilgiler ğretmenlerinin, "araştırmacı ğretmen" kavramı hakkındaki görüşleri Tablo 4'de gösterilmiştir.

Tablo 4.

Öğretmenlerin Araştırmacı Öğretmen Kavramına Yönelik Görüşleri

Öğretmen Görüşleri	f
Hizmet içi eğitimlere katılan	11
Alanıyla ilgili bilimsel gelişmeleri / yayınları takip eden	10
Okuyarak kendini geliştiren	10
Eğitim sorunlarına yönelik bilimsel araştırmalar yapan	5
Gelişen teknolojiye uyum sağlayan	4
Genel kültürünü geliştiren	2
Yüksek lisans – Doktora yapan	2
Farklı bakış açılarına sahip	1
Bilgi paylaşımına açık	1
Vizyon-misyon sahibi olan	1

Çalışma grubundaki öğretmenlere sizce araştırmacı ğretmen kimdir? diye sorulduğunda öğretmenlerin araştırmacı ğretmeni, "kişisel ve mesleki gelişim için yapılması gereken" şeklinde açıkladıkları, "hizmet içi eğitimlere katılan, alanıyla ilgili bilimsel gelişmeleri / yayınları takip eden ve okuyarak kendilerini geliştiren" gibi cevaplar verdikleri görüşmüştür. Bu öğretmenlerden bazılarının cevapları şöyledir:

"Daima okumalıyız. Yorum yapmak, sorgulamak ve hayatın içinde olmak için algılarımız açık olmalı. Aydın insanların beslenmeleri okumakla ve fikirlerini paylaşmakla karşılanabilir. Topluma yön verebilmemiz için literatüre hâkim olmamız şart." 2E

"Okuma oranı bence düşük, ğretmen iyi bir okur olmalı. Gündemi takip etmeli. Araştırmacı olmalı. Bilgiyi basit bir dille aktarabilmeli." 5K

"Öğretmenlerin kendi alanlarıyla ilgili bilimsel gelişmeleri / yayınları takip etmesi mesleki gelişimlerine katkı sağlar." 19K

Bunun yanı sıra öğretmenlerden bazıları "araştırmacı ğretmen"i açıklarken eğitim sorunlarına yönelik bilimsel araştırmalar yapmanın önemine değinmişlerdir. Bu ğretmenlerin cevapları şöyledir:

"Okulda yaşadığımız sorunlara daha objektif yaklaşarak problem çözme basamaklarını uygulayıp çözümler üretebiliriz ve bunları meslektaşlarımızla paylaşmak için akademik yayınlar yapabiliriz." 7K

"Eğitim sorunlarını araştırmacı öğretmen bakış açısıyla ele alıp birer araştırma konusu olarak görmeli ve bu mantıkla çözümler üretmeliyiz." 7K

"Bilimsel araştırma yöntemleri ve tekniklerini kullanmayı alışkanlık haline getirmeliyiz." 3K

Çalışma grubundaki öğretmenler ayrıca "araştırmacı öğretmen"i açıklarken mesleki gelişimleri için gelişen teknolojiye uyum sağlamanın gerekliliği üzerinde durmuşlardır. Bu öğretmenlerin cevapları şöyledir:

"Teknoloji hızla geliyor, öğrencilerimize ulaşmak için bizler de iyi birer teknoloji okuryazarı olmalıyız." 3K

"Teknolojik imkânları derste kullanabilmek için öğretmenler kendini geliştirmeli." 6E

Çalışma grubundaki diğer öğretmenler ise; "araştırmacı öğretmen" olmak için "genel kültürünü geliştiren" ve "lisansüstü eğitim yapan", "farklı bakış açılarına sahip", "bilgi paylaşımına açık" ve "vizyon-misyon sahibi" şeklindedir. Bu öğretmenlerin cevapları ise şöyledir:

"Okulun içerisinde üzerimize bir kâbus gibi çökmüş olan bıkkınlık hissinden sıyrılıp mesleğe dışarıdan bakabilmeyi başarmalıyız." 15K

"Kişisel gelişimlerini sağlamak için öğretmenler özellikle seminer dönemlerini daha verimli geçirerek önemli katkılar sağlamış olacaklardır." 21E

"Öğretmenler mesleki gelişimleri için genel kültürünü de geliştirmelidir. Sürekli gelişime açık olmalıdır" 5K

"Öğretmenler yüksek lisans ve doktora yaparak akademik açıdan kendilerini geliştirmelidir. Böylece hem kendilerine hem de öğrencilere daha faydalı olabilirler." 14E

"Mesleki gelişimleri için öğretmenler bilgi paylaşımına açık olmalıydılar. Birbirlerinin tecrübelerinden faydalanmalı, özellikle genç öğretmenlere rehber olmalılar." 6E

Çalışma grubundaki Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, "araştırmacı öğretmen"i açıklarken kişisel ve mesleki gelişimleri ölçüt aldıklarını ve kullandıkları ifadelerin MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından belirlemiş olan "*Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*" ve "*Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri*" içerisinde yer alan kriterler ile paralel olduğunu söylemek mümkündür. Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri içerisinde belirtilen "Mesleki Gelişimi Sağlama" yeterlilik alanının kapsamı şöyle ifade edilmektedir: "*Bu yerlik alanı; öğretim sürecini desteklemede öğretmenin mesleki gelişimine yönelik uygulamaları kapsamaktadır.*" Bu alan için belirlenmiş olan yeterlikler ve performans göstergelerinden, çalışma grubundaki öğretmenlerin ifadeleri ile uyumluk gösterdiği tespit edilen maddeler şunlardır:

1. Mesleki yeterliklerini belirleyebilme: *Meslektaşlarının eleştiri ve önerileri doğrultusunda mesleki gereksinimlerini belirler (A2 Düzeyi)*
2. Sosyal Bilgiler öğretimine ilişkin kişisel ve mesleki gelişimini sağlayabilme: *Sosyal Bilgiler öğretimini desteklemek amacı ile çeşitli yayınları takip etmede isteklidir. (A1 Düzeyi)*
Sosyal Bilimler alanındaki çalışmalarını takip eder. (A1 Düzeyi)
Araştırma, planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde teknolojiden yararlanır. (A2 Düzeyi)
Bilimsel ve eğitimle ilgili süreli yayınları takip eder. (A2 Düzeyi)
Alanıyla ilgili akademik düzeyde çalışmalar yapar. (A3 Düzeyi)
3. Mesleki gelişimine yönelik uygulamalarda bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerinden yararlanabilme: *uygulamalarında bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerinin gerekliliğinin farkındadır. (A1 Düzeyi)*

Mesleki gelişimine yönelik araştırmalarında bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerini dikkate alır. (A2 Düzeyi)

Bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerine göre hazırlanmış sosyal bilimlere yönelik proje, makale gibi ürünler ortaya koyar. (A3 Düzeyi)

3. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Araştırmacı Öğretmen Modeli kursuna katılırken beklentilerinin neler olduğuna yönelik bulgular

Çalışmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Araştırmacı Öğretmen Modeli kursuna katılırken beklentilerinin neler olduğuna yönelik yanıtları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Araştırmacı Öğretmen Modeli Kursundan Beklentileri

Öğretmenlerin kurstan beklentisi	f
Bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerini öğrenme isteği	10 1K, 5K, 7K, 8K, 13E, 14E, 16K, 17K, 19K, 21E
Mesleki gelişime katkı sağlaması	7 2E, 3K, 6E, 9K, 12K, 15K, 18K
Seminer dönemini verimli geçirmek	5 4K, 10K, 11K, 20E, 22K

Çalışma grubundaki öğretmenlere Araştırmacı Öğretmen Modeli kursuna hangi beklentiyle başvurdukları sorulduğunda öğretmenlerden 10'u beklentisinin "bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerini öğrenme isteği" olduğunu dile getirmiştir. Bu öğretmenlerin bazılarının cevapları şöyledir:

"Araştırma yöntemleri hakkındaki bilgilerimi pekiştirmek için. Okuldaki seminerlerin yetersizliği nedeniyle bu kursu seçtim." 13E

"Öğrenciler ve çevreleri ile ilgili problem çözme konusunda bilgi sahibi olmak için." 19K

"Araştırmacı öğretmen" ismini duyunca katılmak istedim. Yönetici olmama rağmen, bu kurstan yeni yöntem ve teknikleri öğrenip okulumdan öğretmen arkadaşlarımla paylaşmak için bu kursa katılmak, yararlanmak istedim." 21E

Çalışma grubundaki 7 öğretmen ise Araştırmacı Öğretmen Modeli kursuna katılma nedenlerini "mesleki gelişimlerine katkı sağlaması" olarak açıklamışlardır. Bu öğretmenlerin bazılarının cevapları şöyledir:

"Çağın gereklerine uygun olarak öğrenci yetiştirmek için araştıran, sorgulayan ve düşünen bir öğretmen olabilmek ve bunu bilimsel temellere dayandırmak için eğitim almak amacıyla başvurdum." 2E

"Öğrencilerime model olabilmek ve kişisel mesleki gelişimim için başvurdum." 3K

"Katıldığım ilk hizmet içi faaliyeti olacaktı. MEB'in yeni bir yapısını tanımak için heyecanlıydım. Mesleğimde farkındalık oluşturmak, rutinden kurtulmak için başvurdum. Kafamda oturtmaya çalıştığım öğretmen modeli arayışlarım çerçevesinde başvurdum." 6E

Çalışma grubundaki 5 öğretmen ise Araştırmacı Öğretmen Modeli kursuna katılma nedenlerini "seminer dönemini verimli geçirmek" olarak açıklamışlardır. Bu öğretmenlerin bazılarının cevapları şöyledir:

"Seminer döneminin faydalı geçmesi için, yeni bir şeyleri kendime katmak için başvurdum." 10K, 20E

"Araştırmacı öğretmen" ismi bende merak uyandırdı. Kursun seminer döneminde olması nedeniyle daha verimli geçeceğini düşündüm." 22K

4. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Araştırmacı Öğretmen Modeli kursunda neler öğrendiklerine yönelik yanıtlarını içeren bulgular

Çalışmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Araştırmacı Öğretmen Modeli kursunda neler öğrendiklerine yönelik yanıtları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine Göre Araştırmacı Öğretmen Modeli Kursunun Katkıları

Öğretmenlere göre kursun katkıları	f
Bilimsel araştırma yöntemleri	16
Bilimsel araştırma basamakları	7
Literatür tarama	2
Alternatif ölçme araçları	1

Çalışma grubundaki öğretmenlere Araştırmacı Öğretmen Modeli kursunda neler öğrendikleri sorulduğunda öğretmenlerden 16'sı "bilimsel araştırma yöntemleri" cevabı vermişlerdir. Bu öğretmenlerin bazılarının cevapları şöyledir:

"Öğretmenin sürekli kendisini yenilemesi gerektiğini, bilimsel araştırma metotlarını, akademik çalışmaların ne şekilde yapılması gerektiğini kısaca; bir öğretmenin sürekli alanıyla ilgili araştırmalar yapması gerektiğini öğrendim." 21E

"Mesleki anlamda fark ettiğimiz birçok sorunun bilimsel temellerle tespit edilip değiştirilebilme ya da çözümlenme imkânına sahip olduğunu, bunu yapabilmeyen yöntemlerini öğrendim." 5K

"Araştırma yöntem ve teknikleri hakkında çok şey öğrendim." 8K, 12K, 13E, 14E, 15K, 16K, 17K, 19K, 20E, 22K

Çalışma grubundaki öğretmenlere Araştırmacı Öğretmen Modeli kursunda neler öğrendikleri sorulduğunda öğretmenlerden 7'si "bilimsel araştırma basamakları" cevabı vermişlerdir. Bu öğretmenlerin bazılarının cevapları şöyledir:

"Araştırmacı öğretmende bulunması gereken nitelikler, problemi tespit etme, çözüme yöntemleri, raporlama, araştırma basamakları, bir araştırma bilimsel yollarla nasıl yapılır." 9K

"Kursta öğretmenin sorunlar karşısında duyarlı olup, çözüm odaklı çalışmalar içinde bulunması gerektiğini öğrendim. Bilimsel araştırma nedir, nasıl yapılır, süreç nasıl sürdürülür öğrendim." 6E

"Bu kursta çok da araştırmaya yatkın bir meslek hayatı sürdürmediğimi gördüm. Kafama takılan bir problemin, hipotezin araştırılıp, sorunun nedenlerini bulup çözümlenebileceği fikri oluştu bende." 18K

Çalışma grubundaki öğretmenlere Araştırmacı Öğretmen Modeli kursunda neler öğrendikleri sorulduğunda öğretmenlerden 2'si "literatür tarama" cevabı vermişlerdir. Bu öğretmenlerin cevapları şöyledir:

"Araştırma yaparken literatür taraması yapmam gerektiğini, çalışmalarımı uluslararası hangi kaynaklardan araştırabileceğimi, sunumlardan izlediğim örneklerle öğretmenliğe farklı bir boyuttan bakmam gerektiğini, araştırmalarımı nasıl raporlaştırabileceğimi öğrendim. En önemlisi de Cuma günü tam vaktinde gelerek öğrendiğim derse binaen, derse vaktinde gelmenin önemini anladım." 11K

"Bilimsel araştırma nasıl olmalıdır, hangi yollar izlenmelidir. Bilimsel araştırma sadece akademisyenlerin işi değildir. Sınıfımızdaki sorunları bilimsel yöntemlerle çözebiliriz. Literatür taraması önemlidir." 3K

Çalışma grubundaki öğretmenlere Araştırmacı Öğretmen Modeli kursunda neler öğrendikleri sorulduğunda öğretmenlerden biri "alternatif ölçme araçları" cevabı vermişlerdir. Bu öğretmenin cevabı şöyledir:

"Araştırma süreçlerinin basamaklarını, alternatif ölçme değerlendirme araçlarını öğrendim. Bilimsel araştırma yapma isteği uyandı. Bilgilendim ve fikir yürütebilirim." 2E

5. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, Araştırmacı Öğretmen Modeli kursunun, beklentilerine/kişisel /mesleki gelişimlerine katkısına yönelik yanıtlarını içeren bulgular

Çalışma grubundaki öğretmenlere Araştırmacı Öğretmen Modeli kursunun beklentilerini ne derece karşıladığı sorulduğunda ve kişisel /mesleki gelişimlerine katkısını değerlendirmeleri istendiğinde çalışma grubundaki öğretmenlerin tamamı, kursun beklentilerini karşıladığını ve kişisel /mesleki gelişimlerine katkısı olduğunu dile getirmişlerdir. Öğretmenlerden bazılarının cevapları şöyledir:

"Okulumda ya da hayatımda karşılaştığım bir problem durumunda daha bilimsel yaklaşım doğru metotlarla çözüm üretebilirim." 2E

"Hem mesleki hem de kişisel anlamda katkısı olduğunu düşünüyorum. Daha erken alsaydım daha iyi olurdu." 5K

"Mesleğimle ilgili ya da ilgisiz her konuda araştırma yapabileceğimi öğrendim." 12K

"Beklentilerimin üzerinde oldu. Ders sorumlularının konularına hakim olmaları önemliydi." 13E

"Kurs beklentilerimi fazlasıyla karşıladı. Kendimi yüksek lisans yapmaya hazır hissediyorum. Mesleki açıdan ise okulun ve öğrencilerimin hemen hemen her konuda araştırma yapmak için büyük bir kaynak olduğunu gördüm. Mesleki bakış açımaya yeni bir yön getirdi bu kurs." 15K

6. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, Araştırmacı Öğretmen Modeli kursunda edindikleri bilgileri okul ve sınıf ortamına yansıtma konusundaki düşüncelerini içeren bulgular

Çalışma grubundaki öğretmenlere Araştırmacı Öğretmen Modeli kursunda edindikleri bilgilerin okul ve sınıf ortamına yansıtma konusunda düşünceleri sorulduğunda çalışma grubundaki öğretmenlerin tamamının olumlu görüş belirttikleri görülmüştür. Öğretmenlerden bazılarının cevapları şöyledir:

"İlk günlerde yazdığımız problem cümlelerini, araştırma basamaklarını kullanarak çözüme ulaştırmayı çok istiyorum." 2E

"Okulumda yaşanan problemlere farklı bakış açılarıyla bakabileceğimi düşünüyorum." 3K

"Ölçme değerlendirmede, sınıf düzeyini tespit etmede, sorun çözmede, çözüm üretmede kullanabilirim." 5K

"Çalışma ortamında karşılaştığımız problemleri eylem araştırması yaparak bilimsel bilgiye dönüştürmeyi planlıyorum." 7K

"Okulda gördüğüm problemlerle ilgili çalışmayı düşünüyorum. Ölçme-değerlendirme yöntemlerimi de farklılaştırmayı deneyeceğim." 9K

"Bireysel farklılıklara daha çok önem vereceğim. Ödül-ceza yöntemini çok kullanırdım. Bu konuda tereddütlerim oluştu. Öğrencilere neden ders çalışmaları gerektiğini farklı yollardan anlatma fırsatı bulacağım." 11K

"Sınıf ortamında belirlediğim bir problem üzerine makale yazabileceğimi düşünüyorum." 14E

"Kesinlikle evet. Sınıfta karşılaştığımız bir problemi araştırma konusu haline getirebilirim. Gereken verileri topladıktan sonra çözüme doğru gidebilirim." 18K

7. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, Araştırmacı Öğretmen Modelinin okullarda uygulanmasına yönelik önerilerini içeren bulgular

Çalışmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, Araştırmacı Öğretmen Modelinin okullarda uygulanmasına yönelik önerileri Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Araştırmacı Öğretmen Modelinin Okullarda Uygulanması İçin Önerileri

Öğretmenlerin Önerileri	f
Bu alanda hizmet içi eğitimleri yaygınlaştırılabilir	9 1K, 7K, 8K, 9K, 12K,14E, 15K, 16K, 17K
Bu eğitim okullarda tüm öğretmenlere verilebilir	7 2E, 3K, 4K, 5K, 20K, 21E, 22K
Öğretmenlerden araştırma yapmaları istenebilir	3 6E, 11K, 19K
İyi örneklerin okul idareleri tarafından paylaşılması	1 10K
Gönüllülük esasına göre uygulanmalı	1 13E
Öğretmenlerin motivasyonlarının artırılması gerekir	1 18K

Çalışma grubundaki öğretmenlere Araştırmacı Öğretmen Modelinin okullarda uygulanabilmesi ve yaygınlaştırılması için önerilerini sordüğümüzda çalışma grubundaki öğretmenlerden 9’u Araştırmacı Öğretmen Modelinin hizmet içi eğitimlerde yaygınlaştırılmasını önermişlerdir. Bu öğretmenlerden bazılarının cevapları şöyledir:

“Bu alanda hizmet içi eğitimlerin verilmesi, yaygınlaştırılması gerekli.” 1K- 7K- 9K- 12K- 14E- 15K

“Keşke tüm öğretmenlerimiz kademeli olarak seminer dönemlerinde böyle bir kurs alabilseler.” 8K

“Okullarda hizmet içi kursların ve eğitim konularının tanıtımının bir nevi reklamının eksik kaldığını düşünüyorum. Mesleki ve kişisel gelişimlerine yapacağı katkıyı bilseler eminim birçok arkadaşım bu eğitime katılır.” 15 K

Çalışma grubundaki öğretmenlerden 7’si Araştırmacı Öğretmen Modeli eğitiminin okullarda tüm öğretmenlere verilebileceğini önermişlerdir. Bu öğretmenlerden bazılarının cevapları şöyledir:

“Okullarda bu alanla ilgili eğitimlerin verilmesi, tüm öğretmenlerin bu eğitimi alması iyi olur.” 2E- 3K- 4K- 5K

“Bütün öğretmenlerin zorunlu olarak bu kursa katılmalarını istiyorum. Böylece okullarda bayan öğretmenler pasta-börek, erkek öğretmenler futbol muhabbetini bırakarak

“Araştırmacı Öğretmen” olmak için mesailerini harcarlar diye düşünüyorum.” 21E

Çalışma grubundaki öğretmenlerden 3’ü Araştırmacı Öğretmen Modelinin okullarda uygulanabilirliği konusunda öğretmenlerden araştırma yapmalarının sağlanmasını önermişlerdir. Bu öğretmenlerin cevapları şöyledir:

“Bu modelin uygulanıp yaygınlaşması için, öğretmenlerimizden her yıl en az bir araştırma yapmaları istenebilir. Ayrıca çalışma yapan öğretmenlerin çalışmaları sergilenip duyurulmalı.” 6E

“Okullar tarafından belirlenen konulara yönelik öğretmenler anket çalışmaları yapabilir ve eylem araştırmaları hazırlayabilirler.” 11K

"Bu kurstan öğrendiğim kadarıyla tüm öğretmenlerin bu bilgilere sahip olması gerekli. Bu amaçla öğretmenlerin araştırma planlamaları zorunlu kılınmalı. Uygulanmalı bir şekilde araştırma yöntemleri gösterilmeli." 12K

Çalışma grubundaki öğretmenlerden 3'ü ise Araştırmacı Öğretmen Modelinin okullarda uygulanabilirliği konusunda "iyi örneklerin okul idareleri tarafından paylaşılması, gönüllülük esasına göre uygulama yapılması gerektiği, öğretmenlerin motivasyonlarının arttırılması gerektiği" şeklinde öneriler getirmişlerdir. Bu öğretmenlerin cevapları şöyledir:

"İyi örneklerin okul idareleri tarafından paylaşılması, öğretmenlerin motive edilmesi, manevi haz duyması sağlanırsa yaygınlaşması da sağlanabilir." 10K

"Gönüllülük esasına göre uygulanmalı. Resen verildiğinde hiçbir faydasının olacağını düşünmüyorum." 13E

"Öncelikle öğretmenlerin motivasyonlarının arttırılması gerekir. Öğretmenler çoğunlukla mutsuz, yılgın ve boş vermişlik içerisinde. Kendi okulunda kendini mutlu hissetmeli ki araştırmaya heves etsin." 18K

8. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, Araştırmacı Öğretmen Modeli kursunun geliştirilmesine yönelik önerilerini içeren bulgular

Çalışmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, Araştırmacı Öğretmen Modeli kursunun geliştirilmesine yönelik önerileri Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8.

Öğretmenlerin Araştırmacı Öğretmen Modeli Kursu İçin Önerileri

Öğretmenlerin Önerileri	f
Uygulamaya ağırlık verilebilir	8
Süresi uzatılabilir	7
Yaygınlaştırılabilir	4
Başka şehirde düzenlenebilir	3

Çalışma grubundaki öğretmenlere Araştırmacı Öğretmen Modeli Kursu için öneride bulunmaları istendiğinde öğretmenlerden 8'i uygulamaya ağırlık verilmesi gerektiğini, 7'si kursun süresinin uzatılması gerektiğini, 4'ü kursun yaygınlaştırılması gerektiğini, 3'ü ise kursun başka şehirlerde de yapılması gerektiğini dile getirmişlerdir. Bu öğretmenlerden bazılarının cevapları şöyledir:

"Kursun süresi uzatılıp kursiyerlerin somut çalışmalar yapması istenebilir. Ya da süre aynı tutulup, kursiyerlerin sene içerisinde çalışmalar yapmaları istenebilir. Böylece yaratılan farkındalık hem uzun soluklu olur hem de işe vuruk çalışma yapılır." 6E

" Kurs başka şehirlerde düzenlenirse çocuk, ev, vs. düşünmeden tamamen motive olabiliriz." 11K

" Kursta teorik olarak öğrendiğimiz konuları okulda pratiğe döküp uygulasak ve sonuçları birbirimizle paylaşacağımız bir ortam olsa daha faydalı olur diye düşünüyorum." 4K

"Eğitim öğretim yılı boyunca belirli aralıklarla toplanıp çalışmalarımızı paylaşabiliriz. Böylece motivasyonumuz da artar ve sürekli olur." 2E

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Alan yazın incelendiğinde, Türkiye’de, öğretmen ve araştırma ilişkisi üzerine yapılan araştırmaların oldukça sınırlı olduğu, uygulamalı alan araştırmaları boyutunda değerlendirildiğinde ise söz konusu araştırmaların uluslararası düzeyde de sınırlı olduğu görülmektedir (Ekiz, 2006). Bu nedenle bu araştırmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin “Araştırmacı Öğretmen Modeli” hakkında görüşleri ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda araştırmada, 30 saatlik “Araştırmacı Öğretmen Modeli (AÖM)” hizmet içi eğitim kursunu tamamlayan, 22 sosyal bilgiler öğretmeni ile görüşme yapılmıştır.

Araştırma bulgularına bakıldığında, çalışma grubundaki öğretmenlerin çoğunluğunun gerek lisansüstü eğitim gerek okullarda yürütülen bir takım çalışmalar kapsamında daha önce araştırma faaliyetlerinde bulunduğu, bunların dışında kalanların ise herhangi bir araştırma faaliyetinde bulunmadığı görülmektedir. Daha önce araştırma faaliyetinde bulunmayan öğretmenlerin de kursa ilgi duyarak katılmalarını ise, kursun öğretmenlerinin kişisel ve mesleki gelişimlerine katkı sağlaması yönünde beklentileri olduğu şeklinde yorumlamak mümkündür.

Bulgularda ayrıca, öğretmenlerin bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerini öğrenerek, edindikleri bilgileri hem kişisel hem de mesleki gelişimlerinde aktif olarak kullanma istekleri göze çarpmaktadır. Çalışma grubundaki öğretmenlerin çoğunluğunun daha önce araştırma faaliyetleri içinde bulunduğu düşünülürse (Tablo 3 verilerine göre), öğretmenlerin AÖM kursuna katılmalarında bu alanda uzmanlaşma ve edinilen bilgileri okul / sınıf ortamına yansıtma isteğinin etkili olduğu söylenebilir. Ekiz (2006) çalışmasında, çalışma grubundaki öğretmenlerin büyük çoğunluğunun eğitim araştırmalarına yönelik olumlu tutumlarının olmasına rağmen, eğitim araştırmaları yürütecek bilgi, beceri, zaman ve olanaklarının olmadığı sonucunu ortaya koymuştur. Sarı (2006) ise araştırmasında, öğretmenlerin sadece % 27’sinin eğitim alanında yapılan bilimsel araştırmaları izlediği sonucunu ortaya koymuştur. Çepni ve Küçük (2002) de çalışmalarında öğretmenlerin eğitim araştırmalarına ulaşmak için fazla ihtiyaç hissetmediklerini ve bu nedenle çaba sarf etmediklerini söylemişlerdir. Benzer çalışmalarda öğretmenlerin, mesleğe başladıktan sonra eğitim alanındaki güncel çalışmaları takip etme konusunda fazla istekli olmadıkları görülmektedir. Ancak, çalışma grubundaki öğretmenlerin AÖM kursuna tamamen gönüllülük esasına dayalı olarak katılmış oldukları düşünüldüğünde, bilimsel araştırma deneyimi olan öğretmenlerin kişisel ve mesleki açısından kendilerini daha fazla geliştirme isteğinde oldukları söylenebilir.

Araştırmanın bulgularında ayrıca çalışma grubundaki öğretmenlerin AÖM kursunda öğrendiklerini belirttikleri noktaların, kursun MEB tarafından belirlenmiş olan amaçlarıyla örtüştüğü görülmektedir. Dolayısı ile AÖM kursunun amacına ulaştığını söylemek mümkündür. Daha önce de belirtildiği gibi gönüllülük esasına dayalı olarak düzenlenmiş olan AÖM kursunun içerik olarak öğretmenlerin beklentilerini karşıladığı ve öğretmenlerin kursun kişisel / mesleki açıdan gelişimlerine katkı sağlayacağını belirttikleri görülmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin okul / sınıf ortamında karşılaştıkları problemlere ilişkin araştırmalar yapma konusunda motive olduklarını da söylemek mümkündür. Saka (2009) da çalışmasında, araştırmacı öğretmen yaklaşımı kapsamında yürütülen alan çalışmalarının; öğretim sürecine ilişkin pratik görüşler oluşturmada ve öğretim uygulamalarını irdelemeye katkısı olduğunu ortaya koymuştur.

Araştırma bulgularında, öğretmenlerin AÖM kursunda edindikleri bilgilerin okul / sınıf ortamında karşılaştıkları problemlerin tespit edilmesi, çözümlenmesi ve raporlaştırılmasında etkili olarak kullanılabilir olduğu yönünde görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Kurs süresince bilimsel araştırma basamakları hakkında verilen teorik bilgilerin, okul ve sınıf bazında örneklerle zenginleştirilmiş olmasının, öğretmenlerin bu konuda olumlu düşüncelere sahip olmaları üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir.

Bulgularda ayrıca, öğretmenlerin AÖM’nin okullarda uygulanabilmesi ve yaygınlaştırılması hakkındaki önerilerinin genel olarak öğretmen eğitimi üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Kursta edindikleri bilgilerin okul / sınıf ortamındaki pek çok sorunun çözümünde etkili olarak kullanılabileceğini belirten öğretmenler, daha fazla sayıda öğretmenin bu bilgilerden

faydalanması gerektiğini dile getirmişlerdir. Bununla birlikte, AÖM'ne uygun olarak yapılan çalışmalar hakkında mesleki paylaşımların yapılmasının hem motivasyonu sağlamada hem de iyi örneklerin artmasında etkili olacağını belirtmektedirler.

AÖM kursunun geliştirilmesi için ise öğretmenler çoğunlukla, kursun daha uzun süreli olması ve uygulamaya ağırlık verilmesi yönünde önerilerde bulunmuşlardır. 30 ders saati süresince yürütölen bir kurs hakkına öğretmenlerin daha uzun süre önerisinde bulunmuş olmaları, kursun öğretmenler üzerinde etkili olduğu, kursta işlenen konular hakkında daha ayrıntılı bilgi sahibi olmak istedikleri şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte kurs sonunda öğretmenlerin uygulama yapma konusunda istekli oldukları da görölmektedir. Bu durumu, öğretmenlerin "araştırmacı öğretmen" olma yolunda olumlu bir adımı olarak değerlendirmek mümkündür.

"Araştırmacı Öğretmen Modeli" kursuna katılan öğretmenlerin çoğunluğunun lisansüstü eğitim almadığı ve yaridan fazlasının mesleki kıdeminin 10 yıldan fazla olduğu görölmüştür. Bu durum, çalışma grubundaki öğretmenlerin kıdemleri artsa bile araştırmaya- yeniliğe olan meraklarının azalmadığı şeklinde yorumlanabilir. Nitekim öğretmenler, araştırmacı öğretmen olmak için; hizmet içi faaliyetlere katılmayı, alanıyla ilgili gelişmeleri takip etmeyi ve sürekli okuyarak kendilerini geliştirmeyi, eğitim sorunlarına yönelik bilimsel araştırmalar yapmayı, derslerde teknolojik imkânları kullanmayı önemli bulduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin araştırmacı öğretmen olmak yani mesleki gelişimlerini devam ettirmek için gerekli olduğunu belirttikleri tüm hususların, MEB'in belirlemiş olduğu "*Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*" ve "*Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri*" kapsamındaki performans göstergeleri ile uyumlu olduğu da görölmüştür. Dolayısı ile AÖM eğitimlerinin yaygınlaştırılmasının, öğretmenlerin söz konusu performans göstergelerini yerine getirmelerinde etkili olacağı söylenebilir. Bu noktada, öğretmen adaylarının da eğitim faköltelerinde araştırmacı öğretmen modeline uygun olarak yetiştirilmelerinin gerekliliği karşımıza çıkmaktadır. Öğretmen adaylarının araştırmacı öğretmen bakış açısına sahip, bilimsel araştırma basamaklarını aktif şekilde kullanabilen, problem çözme becerisi gelişmiş, teknolojiye hakim, gelişime açık öğretmenler olarak eğitim sistemine dahil olmaları son derece önemlidir.

Öğretmenlerin değindiği bir diğer husus, haziran ve eylöl aylarındaki seminer dönemlerinin verimli geçirilmesi ve kursun yaygınlaştırılmasıdır. Seminer dönemlerinde düzenlenecek kursların okullar veya eğitim bölgeleri düzeyinde planlanması, ulaşılabilirlik açısından önerilebilir. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğu tarafından ilan edilen ve bireysel başvuru alınan kursların tanıtımının daha çok yapılması ise yaygınlaştırma açısından önerilebilir. "Araştırmacı Öğretmen Modeli" hakkında uygulamaya dönük eğitimlerin de hizmet içi eğitim planlarına yansıtılması önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Altun, S. (2015). Geleceğin Araştırmacı Öğretmeni. XIV. Geleneksel Eğitim Sempozyumu "Geleceğin Öğretmeni". Türkiye Özel Okullar Birliği Derneği. S.16. 29-31 Ocak 2015 / Antalya.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: A Pegem Akademi.
- Çepni, S. ve Akdeniz, A. R. (1996). Fizik Öğretmenlerinin Yetiştirilmesinde Yeni Bir Yaklaşım. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 12: 221-226.
- Çepni, S. ve Küçük, M. (2002). Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Eğitim Araştırmaları Hakkındaki Düşünceleri. VI. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde Sunulan Bildiri, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Demircioğlu, İ. H. (2004). Tarih ve Coğrafya Öğretmenlerinin Sosyal Bilimler Öğretiminin Amaçlarına Yönelik Görüşleri (Doğu Karadeniz Bölgesi Örneği). *Bilig*. 31: 71-84.
- Ekiz, D. (2006). *Öğretmen Eğitimi ve Öğretimde Yaklaşımlar*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ekiz, D. ve Yiğit, N. (2012). Öğretmen Adaylarının Eğitim Araştırmalarının Amaç ve Çeşitleri Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 23: 3-20.
- MEB (2008). *Özel Alan Yeterlikleri, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü*, Ankara: 25.07.2008 / B.08.0.ÖEG.0.13.01.4 tarih ve sayılı resmi yazı.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Saka, A. Z. (2009). Öğretmen Adaylarının Araştırmacı Öğretmen Yaklaşımı İle Yetiştirilmelerinde Alan Çalışması Yürütmelerinin Rolü. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 17, 168-182.
- Sarı, M. (2006). Araştırmacı Öğretmen: Öğretmenlerin Bilimsel Araştırmaya İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 6 (3): 847-887
- Vaidya, S. R. (2001). Research For Classroom Teachers. *Education*, 122 (1), 151-153.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

The Opinions of the Social Studies Teachers on “Researcher-Teacher Model”

Assist.Prof.Dr. Serpil Demirezen
Aksaray University-Turkey
serpil.demirezen@gmail.com

Assoc.Prof.Dr. Nadire Emel Akhan
Akdeniz University-Turkey
neakhan@akdeniz.edu.tr

Abstract

The aim of this research was to analyse the opinions of the social studies teachers on “researcher-teacher model”. Therefore, the opinions of the social studies teachers on the concept of researcher-teacher, the effectiveness of the in-service education course called “Researcher-teacher model” and the practicality of this model in schools were analysed. The study group of the study consisted of 22 social studies teachers who completed the 30-hour- in-service education course called “Researcher-teacher model” organised by the provincial directorate of National Education during 15th to 19th June in 2015. Of the qualitative research methods, the case study model was used to determine the opinions of the teachers in the study group on “researcher-teacher model”, and the data were collected by means of the interview technique. The face to face interviews with semi-structured questions prepared beforehand were done with the teachers in the study group, and the data were analysed by means of the descriptive analysis. According to the results of the research, the teachers in the study group wanted to learn scientific research methods and techniques for their personal and professional development, and to use them in classes, and they thought that the in-service education course was highly beneficial for them. Also, they thought that more teachers should attend this course in order to enable scientific viewpoints to be common in schools and they made suggestions that the course should be improved with practical activities with much more duration.

Key Words: Researcher-Teacher Model, Social Studies, In-service Education



**E-International Journal
of Educational Research,
Vol: 8, No: 3, 2017, pp.16-33**

DOI: 10.19160/ijer.303643

**Received : 03.04.2017
Revision 1: 16.06.2017
Accepted: 16.10.2017**

Suggested Citation:

Demirezen, S. & Akhan, N. E. (2017). The Opinions of the Social Studies Teachers on “Researcher-Teacher Model”, *E-International Journal of Educational Research*, Vol: 8, No: 3, 2017, pp. 16-33, DOI: 10.19160/ijer.303643

* This study is derived from the oral presentation submitted in the “International PAEDEIA Conference: European Symposium Young Teachers as Change Agents”, 21-23 October 2015, Gazi University, Ankara.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: In the researcher – teacher model, teachers play a searching role in their field of study and carry out the educational research studies in their workplaces in order to raise the quality of teaching. It is really important for teachers from nearly every branch to gain the ability to do research. However, it is indispensable for the social studies teachers to do research because the subject area of this course comes from the society itself and the rich content of the social sciences. The focus of the social sciences is people and society. The society is changing continuously. The social studies have to stay up to date so that this process of changing can be understood and analysed properly. Therefore, the social studies course, which is the implementer of the social sciences in the elementary schools, and the coursebooks have to be up to date, and especially the teachers have to renew themselves and master every discipline of the social sciences that analyse different aspects of people and societies. Thus, the aim of the study is to analyse the opinions of the social studies teachers on “the Researcher – Teacher Model (RTM)”. Therefore, the opinions of the social studies teachers on the concept of researcher-teacher, the effectiveness of the in-service education course called “Researcher-teacher model” and the practicality of this model in schools were analysed.

Method: Of the qualitative research methods, the case study model was used to determine the opinions of the teachers in the study group on “researcher-teacher model”, and the data were collected by means of the interview technique. The face to face interviews with semi-structured questions prepared beforehand were done with the teachers in the study group, and the data were analysed by means of the descriptive analysis. The study group of the study consisted of 22 social studies teachers who completed the 30-hour- in-service education course called “Researcher-teacher model” organised by the provincial directorate of National Education during 15th to 19th June in 2015.

Findings: In this research it was found out that the teachers stated that what they learned in the RTM course can be used effectively in order to determine, analyse and report the problems to be met in schools/classes. It can be said that the theoretical information given about the scientific research steps with a lot of examples related to the problems in schools and classes helped teachers to have positive thoughts on this subject.

It is seen that the suggestions of the teachers in the study group on implementing and extending RTM in schools generally focus on teacher education. The teachers, who think that what they have learned in the course can be used effectively in order to solve the problems in schools and classes, think that much more teachers should benefit from this course. Also, they indicate that the professional sharing on the studies done appropriately for RTM will be effective in both raising motivation and increasing good examples.

When the opinions of the social studies teachers on what they can do personally to maintain their professional development were analysed, it was found out that the expressions that they used are compatible to the criteria in “General Teaching Qualifications” and “Special Field Qualifications for Social Studies Teachers”, both of which were prepared by Ministry of National Education, General Directorate of Teacher Training and Education. In short, it can be said that the points that the teachers in the study group thought are necessary to maintain professional development are consistent with the criteria of Ministry of National Education.

To improve the RTM course, the teachers suggested that the course duration should be longer and there should be much more practice during the course. The teachers’ suggestion that the 30 – hour –course should be much longer can be interpreted as the course affected the teachers positively and the teachers wanted to have more detailed information on the course subjects. In addition, it is understood that the teachers were willing to do practice at the end of the course. This can be evaluated as a positive step for teachers to be “a researcher – teacher”.

Conclusion: According to the results of the research, the teachers in the study group wanted to learn scientific research methods and techniques for their personal and professional development, and to use them in classes, and they thought that the in-service education course was highly beneficial for them. Also, they thought that more teachers should attend this course in order to enable scientific viewpoints to be common in schools and they made suggestions that the course should be improved with practical activities with much more duration.

Development of a Scale to Determine High School Students' Purposes for the Utilization of Social Networks via Smart Phones¹

Assist. Prof. Dr. Feride Karaca
Marmara University-Turkey
feride.karaca@marmara.edu.tr

Murat Adnan Tamer (Ph.D. Stud.)
Marmara University-Turkey
murattamer@yandex.com

Abstract:

This study aimed to develop a scale for exploring high school students' purposes for utilizing social media via smart phones. The sample of the study involved students from a public vocational high school in Istanbul. While developing the scale, the researcher benefitted from the literature, open-ended questions applied to a group of vocational high school students, cognitive interviews with participants and expert reviews. Then, a pilot study was conducted with 201 vocational high school students. According to the exploratory factor analysis results, the final scale involved 25 items with 5 factors: (1) information gathering, (2) problem solving, (3) social communication, (4) routine communication, (5) sharing and entertainment. Giving information about the high school students' daily social network utilization, this scale would be beneficial for the teachers, educational institutions and also for social network developers about how to use social networks more effectively in educational environments.

Keywords: Scale development, Smart Phone, Social networks, High schools



**E-International Journal
of Educational Research,
Cilt: 8, Sayı: 3, 2017, ss.34-45**

DOI: 10.19160/ijer.335953

**Gönderim : 24.08.2017
Kabul: 29.09.2017**

Suggested Citation:

Karaca, F., & Tamer, M.A. (2017). Development of a scale to determine high school students' purposes for the utilization of social networks via smart phones, *E-International Journal of Educational Research*, Vol: 8, No: 3, 2017, pp. 34-45, DOI: 10.19160/ijer.335953

¹ This study was presented as an oral presentation at 5th International Conference of Strategic Research on Social Science and Education -ICoSReSSE conference (2016, Antalya).

GİRİŞ

In today's world, social network occupies an important place in people's everyday life as it has become one of the most popular way for communication and socialization. Social Networks have been used to form interactive web based platforms, which creates an environment for sharing, discussing, collaboratively working and creating interactive content with people all around the world (Kietzmann, 2011). According to Digital 2017 Global Overview Report (2017), the most active social media platforms are Youtube (65%), Facebook (57%), Instagram (52%), and Twitter (50%). We spend a substantial time using these social networks, thus they have become an important part of our daily life (Karaca, 2015).

According to Manca (2016), social networks also play an important role in the changes that happened in instructional processes in the 21st century. Today, most of the high school students have social network accounts and they generally utilize social networks via their smart phones (Diker & Uçar, 2016; Mao, 2014). With all these happenings, some studies have been conducted to investigate how to use the social networks in educational environments (Argyris & Xu, 2016; Brooks, 2015; Dal & Dal, 2014; Doğan, 2015; Güler, 2015; Karapanos, Teixeira & Gouveia, 2016; Kolokytha, Loutrouki, Valsamidis & Florou, 2015; Manca, 2016; Mao, 2014; Rae & Lonborg, 2015). These studies indicated that the lessons supported by social networks increased active participation of the students (Kolokytha et al., 2015; Hamid, Waycott, Kurnia & Chang, 2015), helped to develop some archiving skills (Güler, 2015), increased communication and interaction among the students, made learning more permanent, and supported the development of some vocational skills (Doğan, 2015). Furthermore, recent research indicated that utilization of the social networks made the lesson more entertaining (Hamid et al., 2016) and so made the students more happier and increased their life satisfaction (Doğan, 2016). Instead of these advantages, there are some studies showing the unfavorable effects of social networks. For example, Doğan (2016) explained that in the lessons that have been supported by social networks, the students have difficulties in expressing their ideas, and in asking questions about the topics of the lessons. Also, they complained about the redundant comments and sharing on the social network pages that is not appropriate for the lessons' objectives.

Having a variety of attributes, such as instant messaging, video conferencing, tagging, sharing pictures and videos, social networks has become one of the most popular Web 2.0 technologies (Yükseltürk & Top, 2013). Social networks have been utilized in many different ways from communication and information gathering to sharing and entertainment in everyday life (Dal & Dal, 2014; Mao, 2014; Diker & Uçar, 2016). The users utilize social networks not only for communicating with close friends, relatives and colleagues, but also for creating new friendships and participating to new groups that they are interested in (Karaca, 2015, Richter & Koch, 2008). As the current research indicates that social networks make people more happier and increase their life satisfaction (Doğan, 2016), they prefer to use it in their leisure times by sharing and viewing some humorous pictures and videos, and communicating with friends (Doğan, 2016, Karaca, 2015). Also, especially the youth use social networks for forming new friendships, keeping in touch with existing friends, and being accessible all the time (Tinmaz, 2013). Furthermore, Karaca (2015) revealed that the young people utilize social networks mostly for communication purposes by sending and receiving messages and keeping in touch with friends. On the other hand, the author found that the utilization of social networks for establishing new friendships or for communicating with some no-intimate friends were low among university students. Thus, the author concluded that social networks were more likely to be used as an environment to communicate with existing close friends, instead of establishing new friendships. Moreover, the social networks have been utilized for searching and sharing purposes as it allows to search information and share any kind of materials in just in time manner (Karaca, 2015; Çelik, Yurt & Şahin, 2015). In addition, social networks have been utilized for some cooperation and

collaboration activities, such as joining to academic or interest groups, finding solutions to the common problems, cooperating and discussing about an issue with people with common interests.

With a variety of social network sites and applications, there has been a high increase in social network users every other day. According to Lenhart (2015), 73% of teens have access to smart phones and 71% of teens report using more than one social networking site. In addition, recent statistics show that 37% of the whole worlds' population has been defined as active social network users and 34% of the population access social networks via their mobile devices (Digital in 2017: Global Overview Report, 2017). Our country can be defined as one of the most frequent social network users as we are in the 7th place in the countries having the largest number of active facebook users. In Turkey, there are 48 million active facebook users, which accounts for 60% of whole population. Furthermore, most of these active users utilize social networks with their mobile devices as there are 42 million active mobile social network users in Turkey. Thus, these statistics indicate that most people prefer to use social networks via their mobile phones, so there is a need for assesing mobile social network utilization specifically. Although some studies conducted to assess social network usage among young people, there is limited literature examining the utilization of social networks via smart phones. Thus, this study aimed to develop a scale that assesses high school students' purposes for daily utilization of social networks via smart phones. As todays' youth spend substantial time in using social networks (Çelik, Yurt & Şahin, 2015), it would be a good idea to investigate how to use it in educational environments. Thus, the scale developed in this study would be effectively used to understand young people's social media usage patterns. Learning about their daily utilization of social networks would be very helpful in understanding how to use it for educational purposes as well. Furthermore, as high school students are one of the most frequent users of social networks (Lenhart, 2015), this scale would also be beneficial for social network application developers about how to improve the interface and features of these applications to be most effectively used by young people.

METHOD

This study has been conducted in a public vocational high school in Istanbul, Turkey. In this study, two different samples have been used. First sample was used during the initial scale development, in which some open-ended questions have been applied to 38 volunteer high school students. The second sample of the study involved 205 high school students. To decide on these participants, simple random sampling method has been used as it allows for eliminating selection bias and increasing generalizability (Kiliç, 2013). Among the participants, 4 students have been eliminated from the study as their questionnaires involved many missing data.

Some demographic information about the participants has been provided in Table 1. As shown in the table, the sample of the study involved 183 males and 18 females. Most students were 11th grade (%35.3), followed by 10th grade (%24.9), 9th (%19.9) and 12th grade (%19.9).

Table1:
Demographic information about participants (n=201).

		n	(%)
Gender	Female	18	9,0
	Male	183	91,0
Grade Level	9th grade	40	19,9
	10th grade	50	24,9
	11th grade	71	35,3
	12th grade	40	19,9

Instrumentation:

In this study, a scale has been developed to assess high school students' purposes for utilizing social networks via mobile phones. In the first step of instrument development, a literature review has been made to understand the theoretical background of the study. Furthermore, the existing questionnaires in the literature have been examined. Depending on these examinations, some open-ended questions have been written to retrieve the scale items directly from the participants. These open-ended questions have been applied to 38 volunteer participants from 11th grade. After qualitatively analyzing the data, some scale items were written and an initial item pool was formed. In the next step, these items were revised depending on the existing scales and questionnaires in the literature and some items were directly taken from existing scales (Eren, 2014; Karal & Kokoç, 2010; Usluel, Demir & Cinar, 2014). By this way, an item pool was generated with 33 items.

In the next step, the scale has been examined by an expert in Turkish languages for grammar and clarity checking. Then, to understand the scale from respondents' perspective, some cognitive interviews were conducted with 4 students, which also helped to check the face validity of the scale (Drennan, 2003). For the purpose of content validation, 3 experts in department of Computer Education and Instructional Technologies were asked to assess the quality of each item, verify matching of items to the corresponding dimensions (Crocker & Algina, 1996). After making necessary revisions to the scale, it was ready for the pilot study. The final version of the scale involved 33 questions with 5 dimensions: (1) Information Gathering (7 items), (2) Problem Solving (4 items), (3) Communication (10 items), (4) Sharing (8 items), (5) Entertainment (4 items). It was a likert type scale from 1(Never) to 5 (Always). Finally, a pilot study has been conducted with 201 high school students to identify the main factor structures of the scale.

Data Analysis:

In this study, SPSS 20.0 was used to analyze data. Exploratory Factor Analysis (EFA) was used to identify the main factor structures of the scale. According to Tabachnick and Fidell (2007), exploratory factor analysis is very helpful in defining and summarizing the data by "grouping together variables that are correlated" (p.609). For factor extraction, maximum likelihood estimation has been utilized as it "allows for the computation of a wide range of indexes of the goodness of fit of the model" (Fabrigar et al., 1999, p.277). Furthermore, oblique rotation was utilized as the rotation method as it lets the factors to be correlated (Tabachnick & Fidell, 2007).

FINDINGS

In this study, Exploratory Factor Analysis (EFA) with maximum likelihood estimation was applied to identify the main factor structures of the scale. Before conducting EFA, KMO measure of sampling adequacy and the Bartlett's tests of sphericity were used to decide on the appropriateness of factor analysis. A KMO value of .84 indicated that the data were appropriate for factor analysis. Also, Bartlett's test of sphericity was found to be statistically significant, $\chi^2(528) = 2530.57, p=.00$, which also suggested that this data is suitable for factor analysis. Of the 33 items administered, 8 items were removed from the scale because either they loaded on more than one factor, or their factor loadings were lower than .30 (Tabachnick & Fidell, 2007).

To decide on the number of factors, 3 criteria has been used: (1) the scree plot, (2) eigen values greater than 1, (3) interpretability of the factor solution. First, examining the scree plot, there were 5 or 6 data points above the last break point. Second, according to eigenvalue criterion, five factors seemed to emerge in the instrument. Finally, examining the items under each factor, having a five-factor structure was the most interpretable solution. Accordingly, 5 factors emerged from this scale. Although a five-factor structure was pre-determined in the

development phases of the scale, some changes have been occurred in the factor structure according to EFA results. Though the pre-determined factor of “problem solving” preserved its status quo, there have been some differences from firstly estimated factor structures. For example, 3 items of “information gathering” has been dropped from the scale. Furthermore, “communication” factor has been divided into two different factors called “routine communication” and “social communication”, and 1 item has been dropped from the scale. Furthermore, the items of “entertainment” and “sharing” factors were loaded on a single factor, which has been called as “sharing and entertainment”. 4 items were also dropped from this combined factor. Consequently, the final scale consisted of 5 factors with 25 items: (1) Information Gathering (4 items), (2) Problem Solving (4 items), (3) Social communication (6 items), (4) Routine communication (3 items), (5) Sharing and Entertainment (8 items).

Table 2:
Factor loadings for each item in the scale.

	Scale item	Factor Loadings
F1	1. I use social networks to make research about my homework or my projects.	.764
	2. I use social networks to have information about my homework or projects from my school friends.	.752
	3. I use social networks to gain information about a topic that I wonder or I am interested in.	.553
	4. I use social networks to gain information about different views and opinions.	.467
F2	5. I use social networks to find solutions to my private problems that I can not share with anyone else.	-.731
	6. I use social networks to solve problems that I face with the people around my social environment.	-.718
	7. I use social networks to find solutions to my health-related problems.	-.649
	8. I use social networks to solve my problems related to different software or games that I use.	-.430
F3	9. I use social networks to follow the life of the friends and the people that I am interested in.	.671
	10. I use social networks to make other people follow my daily life.	.651
	11. I use social networks to come together with people with common interests.	.648
	12. I use social networks to establish new friendships.	.617
	13. I use social networks to share texts that reflect my opinions or feelings.	.357
	14. I use social networks to reach the old friends, whom contact information is not available.	.311
F4	15. I use social networks to continue communication with my existing friends.	-.713
	16. I use social networks to send and receive messages with my friends.	-.678
	17. I use social networks to communicate with school friends.	-.612
F5	18. I use social networks to make humorous and entertaining sharing (such as texts, videos, cartoons).	.625
	19. I use social networks to have a good time by getting away from the bored things in my life.	.603
	20. I use social networks to spend my leisure times.	.595
	21. I use social networks to share videos.	.577
	22. I use social networks to play interactive games.	.512
	23. I use social networks to share different kinds of contents (such as texts, video and pictures) that I liked or I am interested in.	.510
	24. I use social networks to view different kinds of humorous and joyful sharing (such as texts, videos, cartoons).	.430
	25. I use social networks to follow social activities.	.374

*F1: Information Gathering, F2: Problem Solving, F3: Social Communication, F4: Routine Communication, F5: Sharing and Entertainment

The factor loadings for each item in the scale were shown in Table 2. Examining Table 2, the factor loadings for the first factor were between .467 and .764, for the second factor were between -.430 and -.731, for the third factor were between .311 and .671, for the fourth factor were between -.612 and -.713, and for the fifth factor were between .374 and .625. The internal consistency values for these factors were found .739, .738, .791, .778 and .799 respectively, all of which shows acceptable reliability values (Barclay, Thompson & Higgins, 1995). The original Turkish version of the "Purposes for Social Network Utilization Scale" can be found in the Appendix part.

DISCUSION AND CONCLUSIONS

In this study, a scale has been developed to assess high school students' purposes for daily utilization of social networks via smart phones. The scale development has been completed in several steps. First, a literature review has been made and existing scales have been examined to understand the theoretical background of the study. According to the literature review, some open-ended questions were written and they were applied to 38 volunteer participants. After qualitatively analyzing the data, some scale items have been written and an initial item pool has been formed. These items were revised depending on the existing scales and questionnaires in the literature. In the next step, the scale was examined by an expert in Turkish Languages and then some cognitive interviews were done to check the face validity of the scale. For the purpose of content validation, 3 experts in department of Computer Education and Instructional Technologies were asked to assess the quality of each item, verifying matching of items to the corresponding dimensions (Crocker & Algina, 1996). Finally, a pilot study was conducted with 201 vocational high school students to determine factor structure of the scale.

According to the factor analysis results, 8 items have been removed from the scale either they have loaded on more than one factor or their factor loadings were lower than .30. The final scale involved 5 factors: (1) Information Gathering, (2) Problem Solving, (3) Social communication, (4) Routine communication, (5) Sharing and Entertainment. First, the "information gathering" factor assess how the high school students utilize social networks to gain information about their homework/ projects and to search information about any kinds of subject they wonder. Second, "problem solving" factor assess how the high school students use social networks to solve their technology-related and health related problems and also their private problems. Third, "social communication" factor assesses how the high school students utilize social networks to be followed by others or to follow others' life, to reach old friends, to establish new friendships and to come together with the people with common interests. Fourth, "routine communication" factor assesses the high school students' daily communication with their friends and school friends. Fifth, "sharing and entertainment" factor assess high school students' utilization of social networks for the purposes of a variety of joyful media sharing and viewing, game playing, spending their leisure times and having a good and enjoyable time.

With an increasing variety of social network sites and applications every other day, there is a high rise in social network users. Recent statistics show that most people prefer to use Social Networks via their smart phones (Digital 2017: Global Overview Report, 2017). Although some studies conducted to assess social network usage among young people, there is limited research examining the utilization of social networks via smart phones. Thus, this study aimed to develop a scale that assesses high school students' purposes for daily utilization of social networks via smart phones. Providing information about the daily social network utilization purposes of young people, this study will shed light in how to use it for also educational purposes. As today's youth spend substantial time in using social networks, it would be a good idea to investigate how to use it in educational environments. The scale developed in this study

would be effectively used to understand young people's social media usage patterns, so it will give information about how to adapt it to educational environments. Furthermore, as high school students are one of the most frequent users of social networks (Lenhart, 2015), this scale would also be beneficial for social network application developers about how to improve the interface and features of these applications to be most effectively used by young people.

REFERENCES

- Argyris, Y. E., J. Xu (2016). Enhancing self-efficacy for career development in Facebook, *Computers in Human Behavior*, 55, 921-931.
- Barclay, D., Higgins, C., & Thompson, R. (1995). The partial least squares (PLS) approach to causal modeling: Personal computer adoption and use as an illustration. *Technology Studies* 2(2), 285-309.
- Brooks, S. (2015). Does personal social media usage affect efficiency and well-being? *Computers in Human Behavior*, 46, 26-37.
- Çelik, I., Yurt, E., & Şahin, I. (2015). A Model for Understanding Educational Facebook Use. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 11(4), 899-907.
- Crocker, L., & Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- Dal, N. E., & V. Dal (2014). Kişilik Özellikleri Ve Sosyal Ağ Sitesi Kullanım Alışkanlıkları: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 144-162.
- Digital in 2017: Global Overview (2017, January 24). Retrieved April 23, 2017, from <https://wearesocial.com/special-reports/digital-in-2017-global-overview>
- Diker, Z., M. Uçar (2016). Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Ağları Kullanım Amaçlarına Yönelik Bir Araştırma. *Safranbolu Meslek Yüksekokulu Örneği, Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 376-386.
- Doğan, T. G. (2015). Sosyal medyanın öğrenme süreçlerinde kullanımı: ters-yüz edilmiş öğrenme yaklaşımına ilişkin öğrenen görüşleri, *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 24-48.
- Doğan, U. (2016). Effects of social network use on happiness, psychological well-being, and life satisfaction of high school students: Case of facebook and twitter, *Ted Eğitim ve Bilim*, 41(183).
- Drennan, J. (2003). Cognitive interviewing: verbal data in the design and pretesting of questionnaires. *Journal of Advanced Nursing*, 42(1), 57-63.
- Eren, E. Ş. (2014). Sosyal medya kullanım amaçları ölçeğinin geliştirilmesi ve bazı kişisel değişkenlere göre incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (4), 230-243.
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C., & Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4(3), 272-299.
- Güler, K. (2015). Social media-based learning in the design studio: A comparative study, *Computers & Education*, 87, 192-203.
- Hamid, S., Waycott, j., Kurnia, S. ve Chang, S. (2015). Understanding students' perceptions of the benefits of online social networking use for teaching and learning, *The Internet and Higher Education*, 26, 1-9.
- Karaca, F. (2015). Undergraduate students' purposes of utilizing social networks: A survey research, *European Journal of Research on Education*, 3(2), 50-57.
- Karal, H., & Kokoç, M. (2010). Üniversite öğrencilerinin sosyal ağ siteleri kullanım amaçlarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 1(3).
- Karapanos, E., Teixeira, P. ve Gouveia, R. (2016). Need fulfillment and experiences on social media: A case on Facebook and WhatsApp, *Computers in Human Behavior*, 55, 888-897.
- Kietzmann, J. H., Hermkens, K., McCharty, I. P. & Silvestre, B. S. (2011). Social media? Get serious! Understanding the functional building blocks of social media, *Business Horizons*, 54(3), 241-251.
- Kilic, S. (2013). Sampling methods, *Journal of Mood Disorders*, 3(1), 44-46.
- Kolokytha, E., Loutrouki S., Valsamidis, S., & Florou, G. (2015). Social media networks as a learning tool, *Procedia Economics and Finance*, 19, 287-295.
- Lenhart, A. (2015, April 9). *Teens, Social Media & Technology Overview 2015*. Pew Research Center: Internet, Science & Tech. Retrieved 5 Jun, 2017 from <http://www.pewinternet.org/2015/04/09/teens-social-media-technology-2015/>
- Manca, S. ve M. Ranieri (2016). Facebook and the others. Potentials and obstacles of social media for teaching in higher education, *Computers & Education*, 95, 216-230.
- Mao, J. (2014). Social media for learning: A mixed methods study on high school students' technology affordances and perspectives, *Computers in Human Behavior*, 33, 213-223.
- Rae, J. R., S. D. Lonborg (2015). Do motivations for using Facebook moderate the association between Facebook use and psychological well-being? *Front Psychology*, 6, 771.
- Richter, A., Koch, M. (2008). Functions of social networking services. In *Proc. Intl. Conf. on the Design of Cooperative Systems, the 8th International Conference on the Design of Cooperative Systems*, 87-98.

- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics* (5th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Tınmaz, H. (2013). Sosyal ağ web siteleri ve sosyal ağların eğitimde kullanımı. In Çağıltay, K. & Göktaş, Y. (Eds.), *Öğretim teknolojilerinin temelleri: Teoriler, araştırmalar, eğilimler*, 615-630. Ankara: Pegem Akademi.
- Usluel, Y.S., Demir, Ö., & Cinar M. (2014). Sosyal Ağların Kullanım Amaçları Ölçeği, *Eğitim Teknolojileri Araştırma Dergisi*, 5(2).
- Yükseltürk, E., & Top, E. (2013). Web 2.0 teknolojilerinin öğretmen eğitiminde kullanımı. In Çağıltay, K. & Göktaş, Y. (Eds.), *Öğretim teknolojilerinin temelleri: Teoriler, araştırmalar, eğilimler*, 665-680. Ankara: Pegem Akademi.

Lise Öğrencilerinin Akıllı Telefonlar Üzerinden Sosyal Ağ Kullanım Amaçlarının Belirlenmesine Yönelik Bir Ölçek Geliştirme Çalışması

Yrd. Doç. Dr. Feride Karaca
Marmara Üniversitesi-Türkiye
feride.karaca@marmara.edu.tr

Murat Adnan Tamer (Dok. Öğr.)
Marmara University-Turkey
murattamer@yandex.com

Özet

Bu çalışmada sosyal ağların akıllı telefonlar üzerinden kullanım amaçlarına yönelik bir ölçek geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçeğin örneklem grubunu İstanbul'da bulunan bir meslek lisesi öğrencileri oluşturmaktadır. Ölçeğin geliştirilmesinde alanyazın kaynakları ve öğrencilere yöneltilen açık uçlu sorulardan elde edilen verilerle, uzman görüşü ve katılımcılarla yapılan bilişsel görüşmelerden faydalanılmıştır. Pilot uygulama kapsamında 201 öğrenciye ölçek uygulanmış, elde edilen veriler "açımlayıcı faktör analizi" ile değerlendirilmiştir. Faktör analizi sonucunda geliştirilen ölçek 25 maddeden oluşmuş olup, 5 faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır: (1) bilgi edinme, (2) problem çözme, (3) sosyal iletişim, (4) sıradan iletişim, (5) paylaşım ve eğlence. Lise öğrencilerinin günlük sosyal medya kullanım amaçları hakkında bilgi toplamayı amaçlayan bu ölçek, öğretmen, eğitim kurumları ve de sosyal ağ geliştiricilerine sosyal ağların eğitim ortamlarında daha etkin bir şekilde kullanabilmeleri için neler yapılması gerektiği konusunda yol gösterici olacaktır.

Keywords: Anket Geliştirme, Akıllı telefon, sosyal ağlar, lise öğrencileri.



**E-Uluslararası Eğitim
Araştırmaları Dergisi,
Vol: 8, No:3x, 2017, pp.34-45**

DOI: 10.19160/ijer.335953

**Received: 24.08.2017
Accepted: 29.09.2017**

Önerilen Atıf:

Karaca, F., & Tamer, M.A (2017). Lise öğrencilerinin akıllı telefonlar üzerinden sosyal ağ kullanım amaçlarının belirlenmesine yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. , *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 8, Sayı: 3, 2017, ss. 34-45, DOI: 10.19160/ijer.335953

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

Problem: Günlük yaşamın ayrılmaz bir parçası haline kadan sosyal ağlar günümüzde iletişim, bilgi paylaŐımı, eğlence, farklı insanlarla tanışma, farklı insanların yaŐamlarını takip etme, işbirliği yapma, video, resim paylaŐımı gibi bir çok amaçla kullanılmaktadır (Dal & Dal, 2014; Mao, 2014; Diker & Uçar, 2016, Karaca, 2015). Tüm bu geliŐmelere paralel olarak her geçen gün hayatımıza yeni sosyal ağ sitelerinin girdiğini ve sosyal ağ kullanıcılarının sayısında da sürekli bir artış olduğu görülmektedir. Nitekim, 2017 istatistikleri incelendiğinde dünya nüfusunun %37'inin aktif sosyal ağ kullanıcısı olduğu ve yine dünya nüfusunun %34'ünün mobil sosyal ağ kullanıcısı olduğu görülmektedir (Digital in 2017: Global Overview Report, 2017). Ülkemiz sosyal medya kullanımı konusunda oldukça iddialı olup, facebook kullanıcı sayısında dünya sıralamasında 7. Sırada yer almaktadır. Türkiye'de 48 milyon aktif facebook kullanıcısı bulunup, bu sayı toplam nüfusun yaklaşık olarak %60'ını oluŐurmaktadır. Buna ek olarak Türkiye'de de dünyadakine benzer bir sonuç görülmekte olup, sosyal ağlar genelde mobil cihazlar aracılığı ile kullanılmakta ve 42 milyon mobil sosyal ağ kullanıcısı bulunmaktadır. Benzer Şekilde Lenhart'ın 2015 yılında yapmış olduğu çalışma sonuçları incelendiğinde genç popülasyonun %73'ünün cep telefonu eriŐimi bulunduğu ve %71'inin ise en az bir sosyal ağ web sitesine üye oldukları görülmüştür. Alanyazında gençler arasında sosyal ağ kullanımı konusunda bazı çalışmalar bulunmasına karşın, sosyal ağların akıllı telefonlar üzerinden kullanımına yönelik çok fazla çalışma bulunmadığı görülmüştür. Alanyazındaki bu açığı kapatmak amacı ile, bu çalışmada sosyal ağların akıllı telefonlar aracılığı ile kullanımına ilişkin bir ölçek geliŐtirmiŐtir. Lise öğrencilerinin günlük sosyal ağ kullanım amaçları hakkında bilgi toplamayı amaçlayan bu ölçek kullanılarak yapılacak olan çalışmalar sosyal ağların eğitimde kullanımı konusunda da yol gösterici olacaktır. Sosyal ağları en aktif kullanan gruplardan biri de lise öğrencileri olduğundan (Lenhart, 2015), bu çalışmada geliŐtirilecek olan ölçek sosyal ağların bu yaş grubu tarafından daha etkili bir Şekilde kullanılabilmesi için neler yapılması gerektiği konusunda sosyal ağ geliştiricilerine de yol gösterici olacaktır.

Yöntem: Bu çalışma İstanbul'da bir meslek lisesinde gerçekteŐirilmiş olup, iki farklı örnekleme grubu kullanılmıştır. Ölçek geliştirme sürecinin ilk basamaklarından birinde uygulanmış olan açık uçlu soruların uygulandığı grup 38 gönüllü katılımcı lise öğrencisinden oluşmaktadır. Ölçek geliştirme sürecinin son basamağı olan pilot çalışma ise 201 meslek lisesi öğrencisi ile gerçekteŐirilmişdir. Ölçek geliştirme sürecinde ilk olarak ölçeğin teorik alt yapısına karar vermek amacı ile alanyazın taraması yapılmış olup, konuyla alakalı mevcut ölçekler incelenmiştir. Daha sonra bazı açık uçlu sorular yazılarak 38 meslek lisesi öğrencisine uygulanmış ve elde edilen veriler nitel yöntemlerle analiz edilerek, ölçek soruları hazırlanmıştır. Daha sonra bu sorular literatürdeki mevcut ölçekler (Eren, 2014; Karal & Kokoç, 2010; Usluel, Demir & Cinar, 2014) incelenerek revize edilmiş ve 33 maddeden oluşan bir soru havuzu oluşturulmuştur. Sonrasında sorular bir Türkçe alan uzmanı tarafından dilbilgisi açasından incelenmiştir. Ölçeğin görünüş geçerliliğini sağlamak amacı ile 4 öğrenci ile bilişsel görüşmeler yapılmış ve ölçek katılımcı grubun da görüşleri göz önünde bulundurularak yeniden düzenlenmiştir. Sonrasında, kapsam gerçerliliğini sağlamak amacı ile ölçek Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitim Bölümü alan uzmanı 3 farklı kişi tarafından incelenmiştir. Uzman görüşü sonucunda son düzenlemeleri yapılan ölçek, pilot çalışma kapsamında 201 meslek lisesi öğrencisine uygulanmıştır. Verilerin analizi için SPSS 20.0 programı kullanılmıştır. Ölçeğin faktör yapısını belirlemek amacı ile Açımlayıcı Faktör analizi kullanılmıştır.

Bulgular: Açımlayıcı Faktör Analizi sonuçları incelendiğinde 33 maddeli ölçekten anlamsız bir Şekilde birden fazla faktöre aitmiş gibi görünen, ya da faktör yük değeri .30'un altında olan 8 maddenin çıkarılmasına karar verilmiştir (Tabachnick & Fidell, 2007). Faktör sayısına karar verebilmek için 3 farklı kriter göz önünden bulundurulmuştur: (1) scree test, (2) özdeğer istatistiği, (3) faktör yapısının açıklanabilirliği. Tüm bu kriterler göz önünde bulundurulduğunda ölçeğin 5 faktörden oluşmasına karar verilmiştir. Anket geliŐtirmenin ilk aŐamalarından alanyazın taraması sonucunda 5 faktörlü bir yapı ortaya çıkabileceği belirtilmiş olmasına karşın başta belirtilen faktör

yapısından biraz daha farklı bir yapı ortaya çıkmıştır. Başta belirlenmiş olan "problem çözme" faktörü ilk yapısını korumuştur. "Bilgi edinme faktörü" nün 3 maddesi faktör analizi sonuçlarına göre ölçekten çıkarılmıştır. "İletişim" faktörü ise "sıradan iletişim" ve "sosyal iletişim" olmak üzere iki farklı faktöre ayrılmış olup, 1 madde ölçekten çıkarılmıştır. Başta belirlenmiş olan "eğlence" ve "paylaşım" faktörleri ise tek bir faktör yapısı altında toplanmış olup, "paylaşım ve eğlence" olarak adlandırılmıştır. İki faktörün birleştirilmesi ile oluşturulan bu faktörden de faktör analizi sonuçlarına göre 4 madde çıkarılmıştır. Anketin pilot çalışma sonrası son hali 5 faktörden oluşmakta olup, 25 madde içermektedir: (1) Bilgi Edinme (4 madde), (2) Problem Çözme (4 madde), (3) Sosyal İletişim (6 madde), (4) Sıradan İletişim (3 madde), (5) Paylaşım ve Eğlence (8 madde). Her bir faktöre ait güvenilirlik katsayısı incelendiğinde tüm değerlerin .70 üzerinde olduğu görülmüştür (Barclay, Thompson & Higgins, 1995). Ölçeğin orijinal hali "Appendix" bölümünde yer almaktadır.

Appendix

Turkish Version of Purposes for Social Network Utilization Scale

	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
	1	2	3	4	5
1. Sosyal Ağları, ödev ya da projelerimle alakalı araştırma yapmak amacı ile kullanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Sosyal Ağları, ödevlerle ilgili okul arkadaşlarımdan bilgi alabilmek amacı ile kullanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Sosyal Ağları, merak ettiğim ya da ilgi duyduğum bir konu hakkında bilgi edinmek için kullanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Sosyal Ağları, farklı görüş ve düşünceler hakkında bilgi sahibi olmak amacı ile kullanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Sosyal Ağları, kimseyle paylaşmadığım kişisel sorunlarıma çözüm bulmak için kullanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Sosyal Ağları, sosyal çevremdeki insanlarla yaşadığım sorunları çözmek için kullanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Sosyal Ağları, sağlık ile ilgili sorunlarıma çözüm yolları bulmak için kullanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Sosyal Ağları, kullandığım yazılım ya da oyunlarda yaşadığım sorunlarla ilgili yardım almak için kullanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Sosyal Ağları, arkadaşlarımdan ya da ilgi duyduğum kişilerin yaşantılarını takip edebilmek için kullanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Sosyal Ağları, başkalarının günlük yaşantısını takip edebilmesi için kullanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Sosyal ağları, benimle ortak ilgi alanına sahip insanlarla bir araya gelmek için kullanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Sosyal Ağları, yeni arkadaşlıklar kurmak için kullanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Sosyal Ağları, duygularımı ya da görüşlerimi ifade edebilecek yazılar eklemek için kullanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Sosyal ağları iletişim bilgilerini bilmediğim arkadaşlarıma ulaşmak amacı ile kullanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Sosyal Ağları, var olan arkadaşlarımla iletişimimi devam ettirebilmek için kullanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Sosyal Ağları arkadaşlarımla mesajlaşmak için kullanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Sosyal Ağları, okul arkadaşlarımla iletişim kurmak için kullanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Sosyal Ağları, komik ve eğlenceli paylaşımlarda (yazı, video, karikatür gibi) bulunmak için kullanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Sosyal Ağları, günlük yaşantımda sıkıcı bulduğum anlardan kaçıp, hoşça vakit geçirmek için kullanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Sosyal Ağları, boş zamanlarımla değerlendirmek için kullanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Sosyal Ağları, video yüklemek için kullanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Sosyal Ağları, interaktif oyunlar oynamak için kullanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Sosyal Ağları, ilgi duyduğum ya da beğendiğim içerikleri (metin, video, resim vb.) paylaşmak için kullanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Sosyal Ağları, komik ve eğlenceli paylaşımlara (yazı, video, karikatür gibi) bakmak için kullanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Sosyal Ağları, etkinlikleri takip etmek için kullanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının “Prokaryot” ve “Ökaryot” Kavramları Hakkındaki Bilişsel Yapılarının Belirlenmesi ¹

Yrd.Doç.Dr. Serpil Kalaycı
Mustafa Kemal Üniversitesi-Türkiye
skalayci@mku.edu.tr

Özet:

Bu araştırmanın amacı, fen bilgisi öğretmen adaylarının ökaryot ve prokaryot ile ilgili kavramsal bilgilerini belirleyerek bilişsel yapılarını tespit etmektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veriler toplam 78 fen bilgisi öğretmen adayının katılımıyla toplanmıştır. Verilerin toplanmasında kelime ilişkilendirme testi ve çizme-yazma tekniği bir arada kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizine göre düzenlenmiştir. Araştırma sonunda prokaryot kavramına ait veriler 4 kategori, ökaryot kavramına ait veriler ise 6 kategori altında toplanmıştır. Yaptığımız araştırma sonucunda öğretmen adaylarının prokaryot ve ökaryot kavramlarını karıştırdıkları, bu kavramlarla alakalı bazı kavram yanlışlarına sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının bazıları tüm tek hücreli canlıları prokaryot olarak sınıflandırırken, ökaryotların hepsinin de çok hücreli olduğu gibi kavram yanlışlarına rastlanmıştır.

Anahtar kelimeler: Prokaryot, ökaryot, kelime ilişkilendirme testi, çizim, bilişsel yapı



**E-Uluslararası Eğitim
Araştırmaları Dergisi,
Cilt: 8, Sayı: 3, 2017, ss.46-64**

DOI: 10.19160/ijer.337877

Gönderim : 12.09.2017
Revizyon : 28.10.2017
Kabul : 07.12.2017

Önerilen Atıf

Kalaycı, S. (2017). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının “Prokaryot” ve “Ökaryot” Kavramları Hakkındaki Bilişsel Yapılarının Belirlenmesi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 8, Sayı: 3, 2017, ss. 46-64, DOI: 10.19160/ijer.337877

¹ Bu araştırma 27-29 Nisan 2017 tarihinde gerçekleşen VII. Uluslararası Eğitimde Araştırmalar Kongresi (ULEAD)'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

GİRİŞ

Kavramlar, insanların zihninde tasarladığı bir Şekil, bir bilgi ya da hayatındaki varlıkların özelliklerini temsil eden soyut sembollerdir. Bu soyut sembollerin hatırlanabilmesi ya da zihinde yapılandırılabilmesi için bireyin bu varlıkları anlamlandırması gerekir. Böylece her birey, duyu organlarıyla algılayıp anlamlı hale getirdikleri bu kavramları kullanabilmektedir (Karadüz, 2006). İnsanlar, çocukluktan itibaren kavramları ve onların temsil ettiği sözcükleri öğrenerek, aralarındaki ilişkileri bulurlar. Böylece öğrendikleri bilgilere anlam kazandırır ve hatta yeni kavramlar ve yeni bilgiler üretirler. İnsan yaşamındaki bu öğrenme süreci bebeklikten başlayıp ölene devam etmektedir (MEB, 2005).

Yeni öğrenilen bilgiler eski bilgiler ile ilişkilendirildiği sürece anlamlı öğrenme gerçekleştiği için kavramlar arası ilişkinin iyi kurulması gerekmektedir. Öğretimin her aşamasında bu durum göz önünde bulundurularak yeni bilginin kavramlara ayrılması, aralarındaki ilişkinin gösterilmesi ve eski bilgilerle bu yeni bilgiler arasında anlamlı bir ilişkinin kurulması kavram öğreniminde büyük kolaylık sağlamaktadır (Ayas, 2014). Bazen öğrencilerin sahip olduğu ön birikimler ve deneyimler, onların yeni kavramları yanlış öğrenmelerine neden olabilmektedir. Bir konunun öğrenilmesi veya bir probleme çözüm üretilmesi öğrencilerin önceki birikimlerine uygun düşebilir fakat bildiklerinin bilimsel geçerliğini olmadığını algılayamayabilirler. Gerçekleşen bu durum kavram yanlışlarının oluşmasına ve gelişmesine neden olmaktadır (Yağbasan ve Gülççek, 2003). Kavram yanlışlarının en belirgin özelliği öğrenciler için bir bilgi niteliği taşımaları ve öğrencilerin bunları diğer bilgilerden ayırt edememesidir (Rowell, Dawson, Harry, 1990).

Kavram yanlışlarına en çok fen bilimleri derslerinde rastlanmaktadır. Özellikle fen bilimleri derslerindeki kavramların soyut nitelik taşıması nedeniyle öğrencilerin bu kavramları zihinlerinde canlandırmaları zorlaşmaktadır. Fen Bilimleri canlı ve cansız doğa arasındaki ilişkileri de inceleyen bir bilim olduğundan, "canlı" ve "canlılık" gibi kavramların öğretilmesi için biyolojinin en önemli konularından biri olan hücre kavramının doğru bir Şekilde zihinde yapılandırılması gerekmektedir.

Alanyazı incelemesi yapıldığında, eğitim alanında hücre konusuyla ilgili pek çok çalışmaya rastlanmıştır (Storey, 1991; Gencer, 2006; Jones, Minogue, Oppewall, Cook ve Broadwell, 2006; Minogue, Jones, Broadwell ve Oppewall, 2006; Clément, 2007; Yörek, 2007; Maras ve Akman, 2009; Yörek, Şahin ve Uğulu, 2009; Cavas ve Kesercioğlu, 2010; Tasdelen ve Güven, 2012; Topsakal ve Oversby, 2012; Taştan Kırık ve Kaya, 2014; Ormancı ve Balım 2016; Yüce, Önel ve Bekis, 2016). Hücre konusu ile yapılan tüm çalışmalarda ribozom bir organel olarak değerlendirilmiştir. Ancak incelenen moleküler biyoloji ve hücre biyolojisi kitapları ile son yıllarda yayınlanan çalışmalarda ribozom protein sentezinden sorumlu özel birimler olarak kabul edilmektedir (Mullins, 2005; Fromont-Racine, Senger, Saveanu ve Fasiolo, 2003; Albert, Johnson, Lewis, Raff, Roberts ve Walter, 2008; Kressler, Hurt ve Baßler, 2010; Pommerville, 2010; Cassimeris, Lingappa ve Lewin, 2011). Hücrenin temel öğelerinin öğrenciler tarafından iyi kavranması daha ilerideki konuların (hücre döngüsü ve bölünmeler, protein sentezi, bitkisel ve hayvansal dokular gibi) anlaşılması ve öğrenilmesi için temel oluşturmaktadır (Kete, Horasan ve Namdar, 2012). Bunun için tüm canlıların yapısal özellikleri göz önüne alındığında iki temel hücre tipinden bahsetmek gerekir. Biri bakteri ve archeada görülen daha basit hücre tipi, diğeri ise geri kalan tüm canlıların hücrelerinde görülen daha karmaşık hücre tipidir. Bu farklılığa dayanılarak canlılar prokaryot ve ökaryot hücreler olmak üzere iki temel gruba ayrılır. Prokaryotik canlıların organelleri ve çekirdeği yoktur. Genetik materyalleri hücre içerisinde dağınık bir halde bulunur ve halkasal yapıdadır. Ökaryotik hücre ise zarla çevrili çeşitli organellere sahip olup ayrıca zarsız organellerde içermektedir. Bu tip hücrelerde DNA proteinlerle bir araya gelerek kromozomları oluşturur. Prokaryotik ve ökaryotik hücreler karmaşık yapılaşma düzeyleri bakımından birbirlerinden kesin olarak ayrılırsalar da, temel özellikleri bakımından benzerdirler.

Türkiye’de hücre kavramı öğrencilere ilk kez 6. sınıfta verilmektedir. Hücre konusuna dair öğrencilerin kavramsal bilgi düzeylerinin belirlenmesine dair yapılan çalışmaların çoğu ortaokul

ve lise seviyesindedir. Öğretmen adayları üzerine yapılan çalışma sayısı ise yalnızca bir adettir. Bahsi geçen bu çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının hücre hakkındaki fikirleri çizme yöntemi ile belirlenmeye çalışılmıştır (Ormancı ve Balım, 2016). Sonuçta, fen bilgisi öğretmen adaylarının hücrenin temel kısımlarını bilseler bile, organellerin yerleri, şekilleri ve bağlantıları hakkında yanlış ve eksik bilgilere sahip oldukları görülmüştür.

Öğrencilerin ve öğretmen adaylarının kavramsal yapılarını ortaya çıkarmak için eğitim alanında çeşitli yöntem ve teknikler kullanılmaktadır. Bunlara gözlem, görüşme, anket, kelime ilişkilendirme testi, çizme-yazma tekniği, kavram haritalarını örnek olarak verebiliriz (Bahar, Özel, Prokop ve Uşak, 2008). Öğrencilerin bilişsel yapılarını incelemek için son zamanlarda bağımsız kelime ilişkilendirme testi ile çizme-yazma tekniği sıkça kullanılmaktadır. Bu tekniklerin bireylerin kavramsal yapılarını ortaya koymakta oldukça etkili olduğu dile getirilmiştir (Bahar ve ark., 2008; Hovardas ve Korfiatis, 2006).

Bu araştırmanın amacı, fen bilgisi öğretmen adaylarının prokaryot-ökaryot konusundaki bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi ve çizme-yazma tekniğinin birlikte kullanılması yoluyla incelenmesidir. Öğretmen adaylarının fen bilimleri derslerine katılmadan önceki bilgi birikimleri ve algılama şekilleri oldukça önemlidir. Öğretmen adaylarına kazandırılacak fenle ilişkili kavramların anlamlı ve kalıcı olması için, öğretmen adaylarının yeni öğrendikleri ile sahip oldukları kavramlar arasında iyi bir bağlantı olmalıdır. Bunun için öğretmen adaylarının sahip oldukları kavramları ortaya çıkarmak ve bu kavramların doğruluğunu tespit etmek gereklidir (Yağbasan ve Gülçiçek, 2003). Bu araştırma ile, "fen bilgisi öğretmen adaylarının prokaryot ve ökaryot kavramlarını bilişsel yapılarında nasıl kavramsallaştırıyorlar?, Aralarındaki farkı anlayabilmişler mi?, Hangi kavram yanlışlarına sahipler?" sorularına odaklanılarak öğretmen adaylarının bu kavramları doğru bir şekilde öğrenip öğrenmedikleri tespit edilmeye çalışılmıştır.

YÖNTEM

Araştırma modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Seale (2001)'e göre, nitel araştırma, olayları doğal ortamındaki gibi bozulmadan gözlenmesini sağlayan araştırmalardır. Nitel araştırmanın amacı, araştırılan konu ile ilgili kapsamlı ve zengin betimsel veriler sunmaktır. Araştırma sonuçlarının geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanabilmesi için veriler oldukça ayrıntılı bir şekilde sunulması gereklidir (Creswell, 1994; Patton, 1990; Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu bakımdan yaptığımız çalışmada, öğretmen adaylarının görüşlerine ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir.

Araştırma Grubu

Araştırmanın örneklemini Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde fen bilgisi öğretmenliği programının 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören toplam 78 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan uygun örnekleme yöntemine göre seçilmiştir. Öğretmen adayları 2. sınıfta genel biyoloji dersini almaktadırlar. Bu nedenle öğretmen adaylarının bilişsel yapılarını belirleyebilmek için araştırma grubu, bu dersi alan 3. ve 4. sınıflardan seçilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçları olarak kelime ilişkilendirme testi ile çizme-yazma tekniği bir arada kullanılmıştır. Farklı ölçme araçlarının kullanılmasındaki temel amaç fen bilgisi öğretmen adaylarının ökaryot ve prokaryot kavramları hakkındaki kavramsal yapılarını ve varsa kavram yanlışlarını belirlemektir.

Kelime ilişkilendirme testi

Kelime ilişkilendirme testleri öğretmen adaylarının bilişsel yapılarını, bu yapıdaki kavramlar arasındaki bağları ve öğretmen adaylarının kavramlar arasında kurduğu ilişki ve alternatif kavramları görmemize yardımcı olur (Başol, 2016). Bu teknik, öğretmen adaylarının herhangi bir anahtar kavrama verdiği cevaplar aracılığıyla bilişsel yapısında oluşturduğu yapılanmayı görmemizi sağlar. Kavramlar arasında anlamsal yakınlık ne kadar fazla ise zihinsel sũreç de o kadar hızlı işleyecektir (Bahar, Nartgũn, Durmuş ve Bıçak, 2006).

Bu araştırmada fen bilgisi öğretmen adaylarına ilk önce "prokaryot" kavramı ile alakalı bir kelime ilişkilendirme testini tamamlamaları istenmiştir. Prokaryot kavramı aşağıdaki gibi bir uyarıcı kelime olarak sunulmuştur.

Prokaryot
Prokaryot
Prokaryot
Prokaryot
Prokaryot

Kavramlara ilgili Cũmle:.....

İlk aşamada; öğretmen adaylarına prokaryot kavramını duyduklarında akıllarına gelen ilk beş kelimeyi yazmaları istenmiş ve bunun için kendilerine 30 saniye sũre tanınmiştır. Uyarıcı kelimenin alt alta yazılmasındaki ana neden zincirleme cevap riskini önlemektir. Aksi takdirde öğretmen adayları uyarıcı kavram yerine cevap olarak yazdığı kelimelerin aklına getirdiği kelimeleri yazabilir. Bu durum veri toplama aracının gũvenirlięini azaltabilmektedir. Aşağıda P5'e ait bir örnek sunulmuştur (şekil 1).

Prokaryot tek hũcre.....
Prokaryot zarsız organell.....
Prokaryot ribozom.....
Prokaryot Bakteriler.....
Prokaryot Sakirdeği olmayan.....

Yukarıda yazmış olduğunuz kelimelerle ilgili bir cũmle kurunuz. Size verilen sũre 30 sn'dir.

Cũmle: Prokaryot canlıdır ribozom gibi zarsız organellerden sakirdeği olmayan, örnek olarak bakterileri örnek verebiliriz. tek hũcreli canlılardır.

şekil 1: P5'ye ait cevap kâğıdı

İkinci aşamada; öğretmen adaylarına 30 saniye sũre tanınarak, yazdıkları kavramlarla ilgili bir cũmle kurmaları istenmiştir. Çünkü ilgili cũmle, yazdıkları kavramlara göre daha karmaşık ve ũst dũzey bilgi gerektirdiğinden dolayı cũmlenin bilimsel olup olmaması ve iãerdıęi kavram yanılığları değerlendirme sũrecini etkilemektedir.

Daha sonra öğretmen adaylarına okaryot kavramı için de yukarıda anlatılan işlemler aynı şekilde yapılmıştır. Aşağıda Ö59'e ait bir örnek verilmiştir (şekil 2).

Okaryot Hũcre.....
Okaryot Zar.....
Okaryot Oğlme.....
Okaryot Amp.....
Okaryot Sitoplazma.....

Yukarıda yazmış olduğunuz kelimelerle ilgili bir cũmle kurunuz. Size verilen sũre 30 sn'dir.

Cũmle: Zarla çevrili balığın bir hũcrede ve zar organelleri olan hũcelere denir.

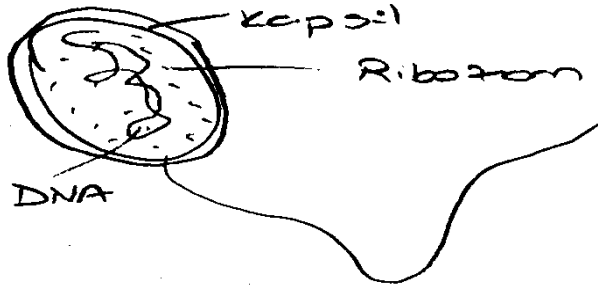
şekil 2: Ö59'ye ait cevap kâğıdı

Anahtar kavramların birbirini etkilememesi için her bir kavram ayrı sayfalarda verilmiştir.

Çizme-Yazma Tekniği

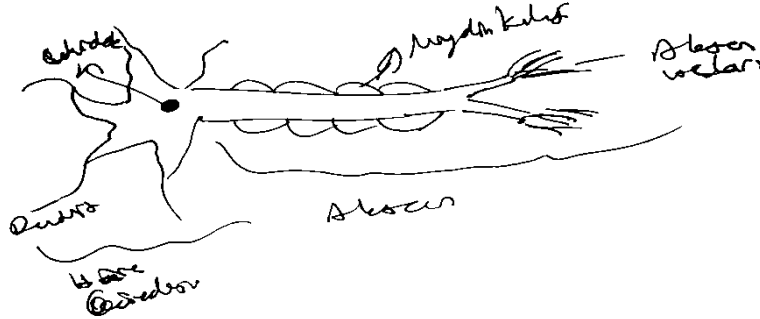
Bu teknik öğretmen adaylarının açığa çıkmamış bilgi ve inanışlarını kelimelerle sınırlamadan ifade etmesini sağlamaktadır. Böylece, öğretmen adaylarının aklından geçenler ve anlama düzeyleri belirlenebilmektedir. Burada karşılaşılabilecek en büyük zorluk çizilen resmin yorumlanması ve neyi ifade etmeye çalışıldığının belirlenmesidir (Ayas, 2014).

Araştırmada öğretmen adaylarına 5 dakika süre tanınmış ve prokaryot kavramı ile ilgili bildiklerini şekille anlatınız sorusu yöneltilmiştir. Öğretmen adaylarına bu etkinlikten not almayacakları ve bu nedenle birbirlerine bakmadan çizimlerini gerçekleştirmeleri istenmiştir. Bunu önlemek amacıyla da çizme-yazma aşamasında süre kısa tutulmuştur. Ayrıca, fikirlerini özgürce ve istedikleri şekilde ifade edebilecekleri belirtilmiştir. Aşağıda çizme-yazma tekniğiyle çizilmiş bir prokaryot örneği verilmiştir (Şekil 3).



Şekil 3: P53'e ait çizim

Aynı süre ökaryot kavramı için de öğretmen adaylarına tanınarak bildiklerini özgürce ifade etmeleri istenmiştir. Aşağıda çizme-yazma tekniğiyle çizilmiş bir ökaryot örneği verilmiştir (Şekil 4).



Şekil 4: Ö25'ye ait çizim

Verilerin Analizi

Veri analizine başlamadan önce öğretmen adaylarının cevap kâğıtları ökaryot ve prokaryot kavramları bakımından ayrılmış ve 1'den 78'e kadar numaralandırılmıştır. Verilerin analizi için içerik analizi ile betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, verileri açıklayabilecek kavramlara ve bunlar arasındaki ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizinde, nitel araştırma verilerinin işlenmesi, verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması şeklinde dört aşama yer almaktadır. Betimsel analizde de önceden belirlenmiş olan temalara göre özet ve yorum yapılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu araştırmada da, kod ve temalar belirlenerek uygun veriler sayısal hale getirilmiştir.

Kelime ilişkilendirme testinden elde edilen veriler en sık tekrar edilen kelimeler altında sınıflandırılmıştır. İlişkisiz olarak görülen ya da 1 kez tekrarlanan kelimeler değerlendirmeye alınmamıştır. Kelimeler anlamsal ilişkilerine göre kategorilere ayrılmış ve her kategorideki kelimelerin frekansları belirlenmiştir.

Çizme-yazma tekniğinde ise ökaryot ve prokaryot kavramlarıyla ilgili çizim-yazım verileri betimsel yolla analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının ökaryot ve prokaryot kavramlarıyla ilgili çizimleri beş kavramsal anlama seviyesine göre kategorize edilmiştir (Taştan Kırık ve Kaya, 2014; Köse, 2008; Reiss ve Tunnicliffe 2001). Bu seviyeler şu şekildedir:

Seviye 1: Çizim yapmayanlar: Çizim yapılmamış olanlar.

Seviye 2: Temsili olmayan çizimler: Boş daireler şeklinde olan ya da isimlendirmenin yapılmadığı çizimler.

Seviye 3: Kavram yanlışları içeren çizimler: İçerisinde kavram yanlışlarının olduğu çizimler.

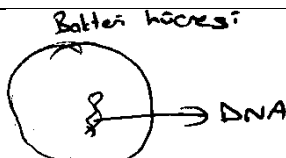
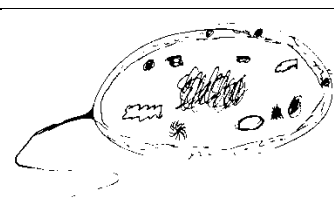
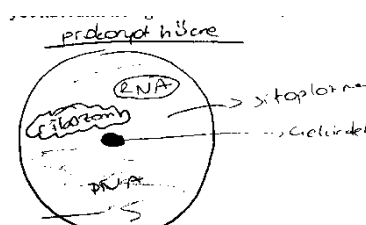
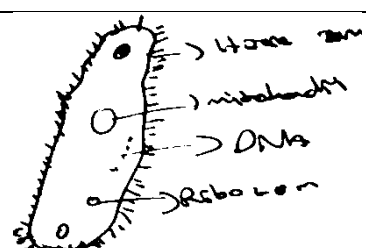
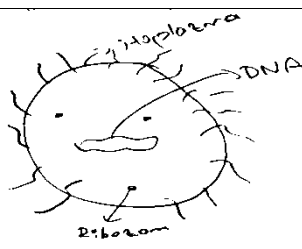
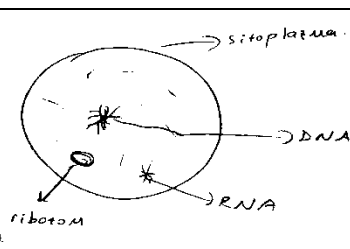
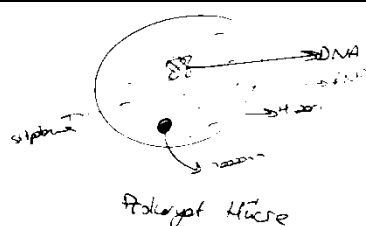
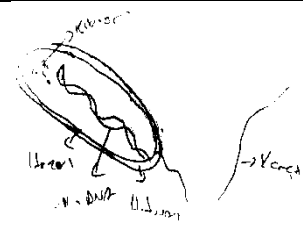
Seviye 4: Kısmi çizimler: Kısmen anlaşılmiş olan ve hüresel yapıların eksik olduğu çizimler.

Seviye 5: Kavramsal temsili çizimler: Kısımların doğru bir şekilde gösterildiği gerçeğe en yakın olan çizimler.

Tablo 1 ve tablo 2'de her seviyeye ait çizim örnekleri verilmiştir. Ayrıca bulgular bölümünde öğretmen adaylarının numarası verilerek bazı çizimlerden örnekler sunulmuştur.

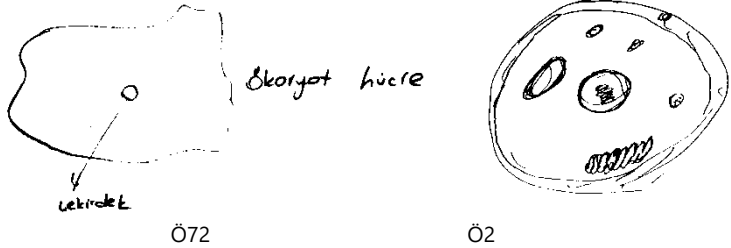
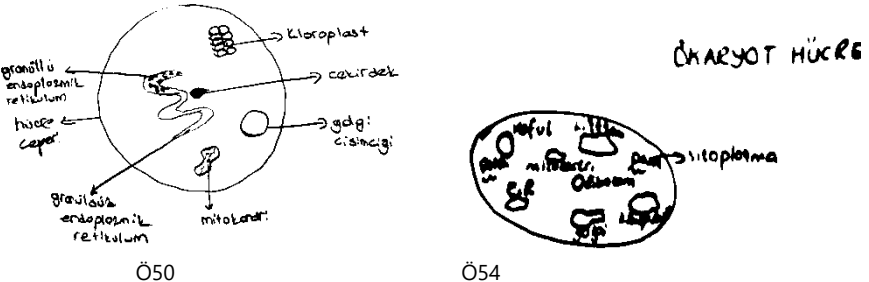
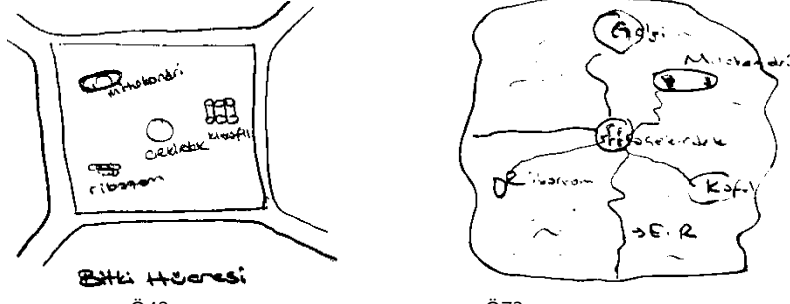
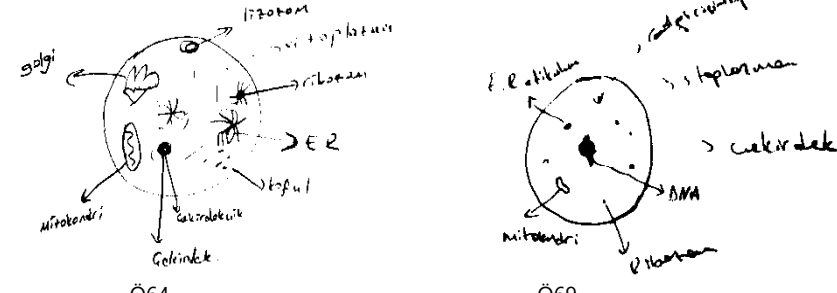
Tablo 1:

Prokaryot kavramına için kullanılan kategorilere örnekler

Seviyeler	Çizim örnekleri
Seviye 1: Çizim yapmayanlar	-
Seviye 2: Temsili olmayan çizimler	 
Seviye 3: Kavram yanlışları içeren çizimler	 
Seviye 4: Kısmi çizimler	 
Seviye 5: Kavramsal temsili çizimler	 

Tablo 2:

Ökaryot kavramına için kullanılan kategorilere örnekler

Seviyeler	Çizim örnekleri
Seviye 1: Çizim yapmayanlar	-
Seviye 2: Temsili olmayan çizimler	
Seviye 3: Kavram yanlışları içeren çizimler	
Seviye 4: Kısmi çizimler	
Seviye 5: Kavramsal temsili çizimler	

Çizme-yazma tekniğinden elde edilen verilerden örnekler metin içinde sunulmuştur.

Araştırmada oluşturulacak kategori ve alt kategorilere ait iç tutarlılıklar biyoloji ve fen eğitimi alanında uzman iki kişi tarafından belirlenmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde kelime ilişkilendirme testiyle elde edilen kavramlara ve prokaryot ve ökaryot kavramlarına ilişkin çizme-yazma tekniğiyle elde edilen verilere ait bulgulara yer verilmiştir.

Kelime İlişkilendirme Testiyle Elde Edilen Bulgular

Prokaryot ve Ökaryotla İlgili Kelime İlişkilendirme Testi Bulguları

Öğretmen adaylarının kelime ilişkilendirme testine yazmış oldukları kelimeler ve cümleler içerik analizi yöntemiyle incelendikten sonra prokaryot kavramı için 4, ökaryot kavramı için ise 6 kategori oluşturulmuştur. Bir kez tekrarlanan kelimeler diğer kelimelerle birleştirilmemiş olup bu kelimelere her kategori için yapılan yorumların sonunda değinilmiştir. Tablo 3 ve 4’de bu kategorilere ve frekanslarına yer verilmiştir.

Tablo 3:

Kelime ilişkilendirme testiyle belirlenen “prokaryot” konusundaki kategorilerin dağılımı

Temalar	Kodlar	Frekans	Toplam frekans
Prokaryot hücrenin yapısı ve organelleri	Çekirdeksiz	27	179
	Tek hücreli	27	
	Ribozom	21	
	Zarsız	15	
	Organelsiz	15	
	Zarlı organelsiz	12	
	Sitoplazma	12	
	Hücre zarı	10	
	Çekirdek	9	
	Zarsız çekirdek	8	
	Organel	8	
	Çekirdek zarı	3	
	Klorofil	3	
	Sitoplazmasız	3	
	Mesozom	2	
Hücre duvarı	2		
Mitokondri	2		
Prokaryot hücreye örnek verme	Bakteri	28	83
	Mavi-yeşil alg	12	
	Amip	10	
	Öglena	10	
	Paramesyum	7	
	Arke	7	
	Alg	7	
Virüs	2		
Prokaryot hücrenin tanımı	Hücre	19	78
	Canlı	11	
	İlkel	11	
	Gelişmemiş hücre	8	
	Basit	6	
	Ökaryot	5	
	Dağınık	4	
	Hücre çeşidi	4	
	Organizma	3	
	Serbest	3	
Cansız	2		
Biyoloji	2		
Prokaryot hücre genetiği	DNA	6	11
	RNA	3	
	Kromozom	2	
TOPLAM	40 kelime		351

Prokaryot hücrenin yapısı ve organelleri ilk kategori olarak belirlenmiştir (f=179). Bu kategoride en çok değinilen kavramlar “çekirdeksiz”, “tek hücreli”, “ribozom”, “zarsız”, “organelsiz”, “zarlı organelsiz” ve “sitoplazma” olup, “mesozom”, “hücre duvarı” ve “mitokondri” kavramları daha az yazıldığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının bir kez yazdıkları için kategoriye dâhil edilmeyen kelime ise “fosfolipit”dir.

Prokaryot hücreye örnek ikinci kategori olarak belirlenmiştir (f=83). Bu kategoride en çok vurgulanan kelimeler "hücre", "mavi-yeşil alg", "amip" ve "öglena" olup, "virüs" en az yazılan kelime olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının bir kez yazdıkları için kategoriye dâhil edilmeyen kelime ise "protista"dır.

Prokaryot hücrenin tanımı üçüncü kategori olarak belirlenmiştir (f=78). Bu kategoride en çok yazılan kelimeler "bakteri", "canlı", "ilkel" ve "gelişmemiş hücre" kavramları olup, "cansız" ve "biyoloji" kavramlarının çok az yazıldığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının bir kez yazdıkları için kategoriye dâhil edilmeyen kelimeler ise "aynı şekil", "silli hücre", "kamçılılar", "evrimde geride olan" ve "görünmez hücre"dir.

Prokaryot hücre genetiği dördüncü kategori olarak belirlenmiştir (f=11). Bu kategoride en çok yazılan kelime "DNA" olup bunu sırasıyla "RNA" ve "kromozom" kelimeleri takip etmiştir.

Tablo 4:

Kelime ilişkilendirme testiyle belirlenen "ökaryot" konusundaki kategorilerin dağılımı

Temalar	Kodlar	Frekans	Toplam frekans
Ökaryot hücrenin yapısı ve organelleri	Organelli	52	197
	Çekirdek	47	
	Zarlı	18	
	Hücre zarlı	14	
	Sitoplazma	12	
	Ribozom	10	
	Çekirdek zarı	9	
	Mitokondri	7	
	Endoplazmik retikulum	6	
	Çekirdekçik	4	
	Hücre duvarı	4	
	Golgi aygıtı	4	
	Kloroplast	4	
Klorofil	3		
Lizozom	3		
Ökaryot hücrenin tanımı	Gelişmiş canlı	26	92
	Çok hücreli	23	
	Canlı	14	
	Hücre	14	
	Kompleks yapılı	4	
	Hücre çeşidi	3	
	Prokaryot	3	
	Evrimsel	2	
Ökaryot hücreye örnek verme	Hayvan	19	68
	Bitki	15	
	Mantar	10	
	İnsan	7	
	Öglena	4	
	Amip	4	
	Bakteri	4	
	Tek hücreli	3	
Arke	2		
Ökaryot hücre genetiği	DNA	13	24
	RNA	9	
	Kromozom	2	
Ökaryot hücre çeşidi	Bitki hücresi	6	11
	Hayvan hücresi	5	
Ökaryot hücrenin fonksiyonları	Enerji	2	4
	Solunum	2	
TOPLAM	39 kelime		393

Ökaryot hücrenin yapısı ve organelleri ilk kategori olarak belirlenmiştir (f=197). Bu kategoride en çok değinilen kavramlar "organelli", "çekirdek", "hücre zarlı", "sitoplazma" ve

"ribozom" olup, "klorofil" ve "lizozom" kavramları en az yazıldığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının bir kez yazdıkları için kategoriye dâhil edilmeyen kelimeler ise "koful" ve "plazma sıvısı"dır.

Ökaryot hücrenin tanımı ikinci kategori olarak belirlenmiştir (f=92). Bu kategoride en çok vurgulanan kelimeler "gelişmiş canlı", "çok hücreli", "canlı" ve "hücre" olup, "hücre çeşidi", "prokaryot ve "evrimleşmiş" en az yazılan kelimeler olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının bir kez yazdıkları için kategoriye dâhil edilmeyen kelimeler ise "organizma", "düzenli hücre yapısı", "seçici geçirgen", "ileri düzey", "bölünebilir" ve "biyoloji"dır.

Ökaryot hücreye örnek üçüncü kategori olarak belirlenmiştir (f=68). Bu kategoride en çok yazılan kelimeler "hayvan", "bitki", "mantar" ve "insan" kavramları olup, "tek hücreli" ve "arke" kavramlarının çok az vurgulanmıştır. Öğretmen adaylarının bir kez yazdıkları için kategoriye dâhil edilmeyen kelimeler ise "memeli", "kurt", "ayı", "kuş", "protista", "köpek" ve "balık"dır.

Ökaryot hücre genetiği dördüncü kategori olarak belirlenmiştir (f=24). Bu kategoride en çok yazılan kelime "DNA" olup bunu sırasıyla "RNA" ve "kromozom" kelimeleri takip etmiştir.

Ökaryot hücre çeşidi beşinci kategori olarak belirlenmiştir (f=11). Bu kategoride yazılan kelimeler "bitki hücresi" ve "hayvan hücresi"dır.

Ökaryot hücrenin fonksiyonları Bu kategoride yazılan kelimeler "enerji" ve "solunum" olarak belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının bir kez yazdıkları için kategoriye dâhil edilmeyen kelimeler ise "boşaltım", "dolaşım" ve "eşeyli üreme"dır.

Fen bilgisi öğretmen adaylarından prokaryot ve ökaryot kavramları ile ilgili kelime ilişkilendirme testinin ikinci aşamasında yazdıkları kavramlarla ilgili bir cümle kurmaları istenmiştir. Yazılan cümleler analiz edildiğinde öğretmen adaylarının çeşitli kavram yanılığlarına sahip oldukları görülmüştür.

Fen Bilgisi öğretmen adaylarının prokaryota ait kavram yanılığları;

"Prokaryotlar tek hücreli, ilkel canlılardır, amip, öglena, paramesyum örnek verilebilir" (P3; P18; P20; P39; P40; P48; P65). Amip, öglena, paramesyum ökaryot hücre yapısına sahip canlılardır. Bu nedenle öğretmen adaylarının yanılış bilgiye sahip olduğu belirlenmiştir.

"Zarsız organel ve çekirdekten oluşmuş sitoplazma bulunduran tek hücreli canlılardan oluşmuş hücredir" (P14; P24; P31; P55). Prokaryot hücrelerde çekirdek bulunmaz ve tüm tek hücreliler prokaryot değildir. Ayrıca cümle yapısı gözden geçirildiğinde prokaryot hücrelerin birden fazla hücreden oluştuğunu ifade ettikleri görülmüştür. Prokaryotik canlılar tek bir hücre yapısından oluşan canlılardır. Dolayısıyla öğretmen adaylarının yanılış bilgiye sahip olduğu görülmüştür.

"Prokaryot hücrelerin sitoplazmaları dağınık, belli bir çekirdek yapısı yok ve zarsız organellere sahiptir" (P11). Hücre yapısında dağınık sitoplazma diye bir şey yoktur. Ayrıca prokaryotik canlılarda çekirdek veya çekirdek yapısı denilen bir yapı da bulunmamaktadır. Bu nedenle öğretmen adayının yanılış bilgiye sahip olduğu görülmüştür.

"Prokaryot hücre yapısı sadece bakterilerde olur" (P17). Prokaryot hücre yapısı bakterilerle birlikte archealarda da bulunmaktadır. Öğretmen adayının yanılış ve eksik bilgiye sahip oldukları görülmüştür.

"Zarlı çevrili organellere sahiptir" (P22). Prokaryot canlılar organel içermezler. Bu yüzden öğretmen adayının yanılış ve eksik bilgiye sahip oldukları görülmüştür.

"Prokaryot hücre çekirdeksiz, zarlı organeli olmayan, hücre zarına da sahip olmayan, ribozoma sahip hücrelerdir" (P36; P56). Tüm hücrelerin onları dış ortamdaki ayıran bir hücre zarı vardır. Öğretmen adayının yanılış bilgiye sahip olduğu görülmüştür.

"Prokaryot organeli ve çekirdek zarı olmayan, sitoplazması bulunmayan canlı bir hücredir" (P8; P44; P73). Tüm hücrelerin bir sitoplazması vardır. Öğretmen adaylarının yanlış bilgiye sahip olduğu belirlenmiştir.

"Çekirdeği olmayan ve ribozomdan başka organel barındırmayan ve kalıtım maddesi sitoplazmada dağılık halde bulunan canlı" (P5; P7; P21; P23; P25; P41; P42; P47; P57; P68; P42). Prokaryot hücre yapısına sahip canlılarda organel bulunmaz. Bu nedenle öğretmen adaylarının yanlış bir bilgiye sahip olduğu görülmüştür.

Fen Bilgisi öğretmen adaylarının ökaryota ait kavram yanlışları;

"Ökaryotlar çekirdeklerinde zarlı organelleri bulunan çok hücreli canlılardır" (Ö5; Ö8; Ö10; Ö12; Ö47; Ö49; Ö60; Ö71). Ökaryot canlıların çekirdeğinde zarlı organel bulunmaz. Ayrıca tüm ökaryotlar çok hücreli değildir. Tek hücreli ökaryot canlılar da vardır. Dolayısıyla öğretmen adaylarının yanlış bilgiye sahip olduğu görülmüştür.

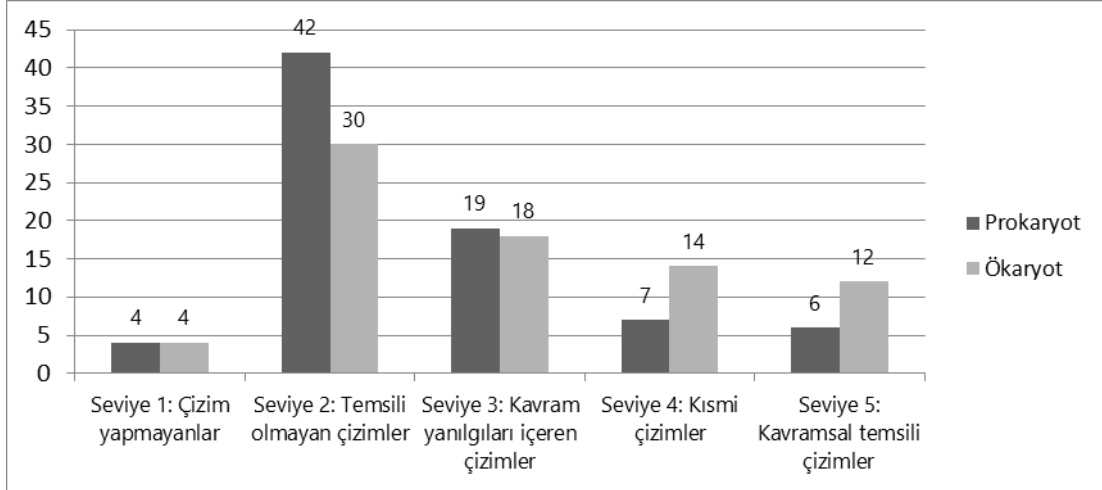
"Zarlı çevrili belirgin bir çekirdeği ve zarlı organelleri olan hücrelere denir" (Ö53; Ö58; Ö59; Ö74). Ökaryot hücrelerde hem zarlı hem de zarsız organeller bulunmaktadır. Bu nedenle öğretmen adaylarının yanlış ve eksik bilgiye sahip olduğu belirlenmiştir.

"Ökaryot çekirdekli olup enerji üreten ve tüketen hayvan, bitki ve mantarlardan oluşan canlılardır" (Ö6; Ö56; Ö66). Ökaryot canlılar sadece bitki, hayvan ve mantarlardan oluşmamaktadır, protistalar da ökaryot canlılardır. Bu yüzden öğretmen adayının eksik bilgiye sahip olduğu görülmüştür.

"Bakteriler çok hücreli ve organelli canlılardır" (Ö76). Bakteriler prokaryot canlılardır ve zarlı organelleri bulunmaz. Dolayısıyla öğretmen adayının yanlış bilgiye sahip olduğu görülmüştür.

Prokaryot ve Ökaryotla ilgili Çizme-Yazma Tekniğiyle Elde Edilen Bulgular

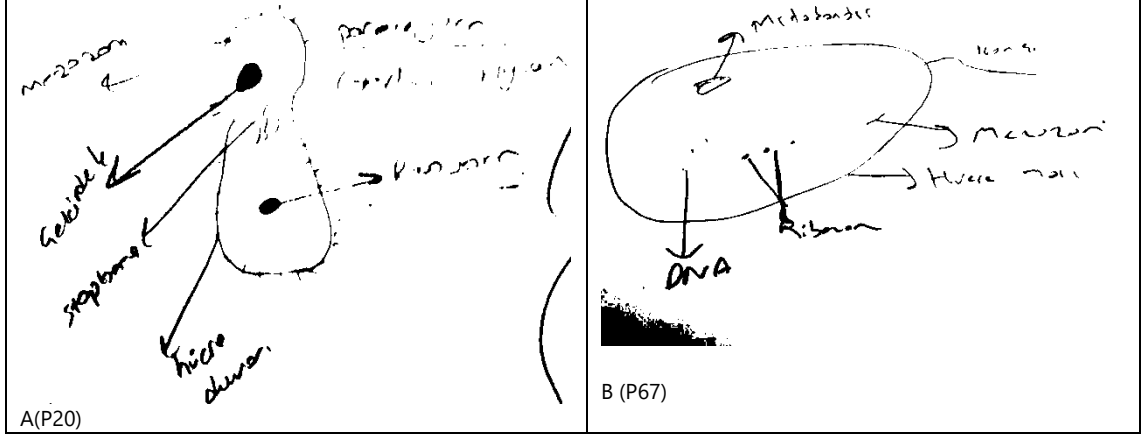
Fen bilgisi öğretmen adaylarından prokaryot ve ökaryot kavramları ile ilgili bildiklerini şekille anlatmaları istenmiş ve bunun için 5 dakika süre tanınmıştır. Öğretmen adaylarının çizimlerinin belirlenen kategorilere göre dağılım grafiği Şekil 5'de verilmiştir.



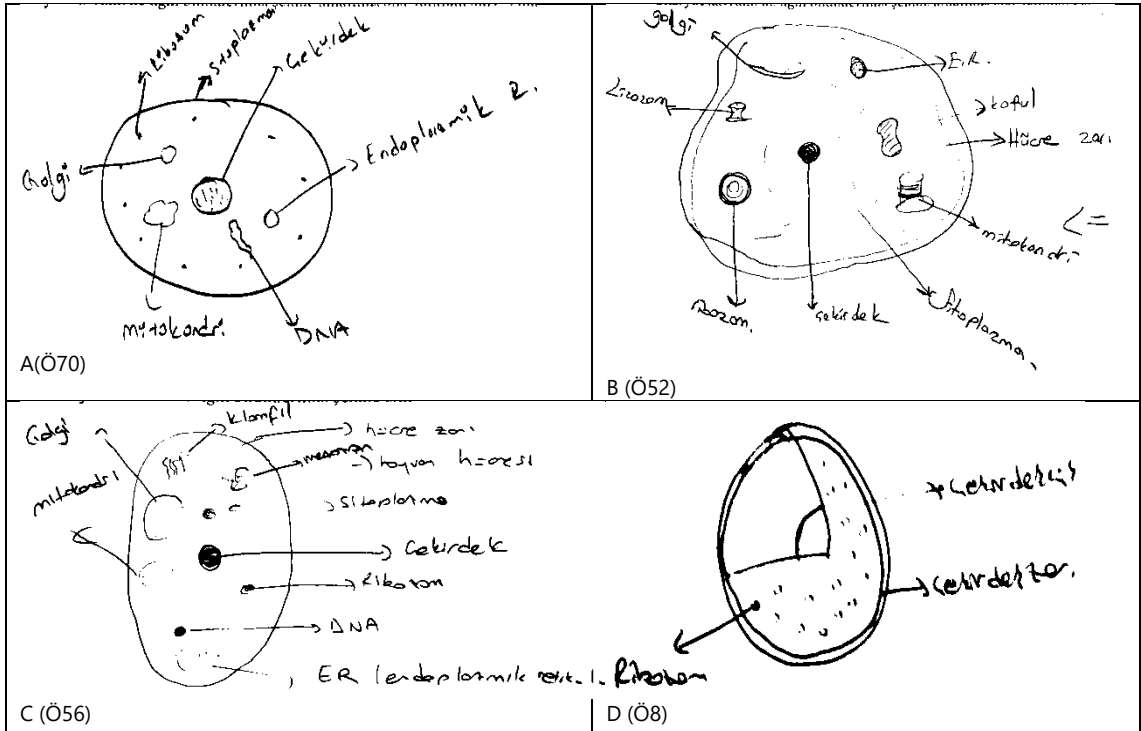
Şekil 5. Öğretmen adaylarının prokaryot ve ökaryot hücre ile ilgili çizimlerinin kategorilere göre dağılım grafiği

Şekil 5'den de anlaşılacağı üzere öğretmen adaylarının yarıya yakını ya hücre resmi çizmemiş ya da temsili bulunmayan bir hücre şekli çizmeye çalışmışlardır. Kavram yanlışlı çizimlerin sayısı prokaryot ve ökaryot çizimlerinde benzer sayıda olduğu gözlenmiştir. Kavram yanlışlı çizimler incelendiğinde prokaryot hücre çizimlerinin çoğunda çekirdekli bir tek hücreli canlı çizimi yapıldığı görülmektedir. Ökaryot çizimlerinde ise, hayvan ve bitki hücrelerine özgü organel veya yapıların karıştırıldığı ve aynı hücre içerisinde birlikte çizildiği görülmektedir. Şekil 6

ve 7'te kavram yanılığılı çizimlere örnekler verilmiştir. Örneğin 15 öğretmen adayı prokaryot hücre sine çekirdek çizerken (Şekil 6-A), 1 öğretmen adayı mitokondri, 1 öğretmen adayı da hem mitokondri hem de mesozomu aynı hücrede çizmiştir (Şekil 6-B). 7 öğretmen adayı hayvan hücre sine DNA'yı çekirdek dışında daire şeklinde ayrı bir yapı olarak çizirken (Şekil 7-A), 6 öğretmen adayı ise hayvan hücre sine hücre çeperi çizmiştir (Şekil 7-B). 1 öğretmen adayı hayvan hücre sine hem klorofil hem de mesozom çizmiş ve de DNA'yı çekirdek dışında daire şeklinde ayrı bir organel gibi göstermiştir (Şekil 7-C). Ayrıca 2 öğretmen adayı çekirdeğin içine ribozom çizmiştir (Şekil 7-D).



Şekil 6. Kavram yanılığısına sahip prokaryot çizimlerine örnekler



Şekil 7. Kavram yanılığısına sahip ökaryot çizimlerine örnekler

Genel olarak hücre çizimleri göz önüne alındığında, bu araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının hücrenin yapısı ve organelleriyle ilgili yetersiz kavramaya sahip olduğunu görülmüştür. Öğretmen adaylarının çizimlerinde en sık rastlanan temel hücre sel yapı çekirdek, daha sonra ise ribozom, mitokondri, golgi aygıtı ve lizozomdur. Bu bulgular kelime ilişkilendirme testi sonuçlarını da destekler niteliktedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Yapılan araştırmada fen bilgisi öğretmen adaylarının prokaryot-ökaryot kavramları ile ilgili bilişsel yapılarının ve uzun dönemli hafızalarında bulunan kavramlar arasındaki ilişkilerin yeterli olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Kelime ilişkilendirme testi ve çizme-yazma tekniğinin bir arada kullanılması ile elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmada öğretmen adaylarının prokaryot ve ökaryot kavramları hakkındaki bilişsel yapılarını belirlemek için yapılan kelime ilişkilendirme testinden prokaryot kavramı için toplam 4, ökaryot kavramı için ise toplam 6 kategori oluşturulmuştur. Bu kategoriler prokaryot için, "*prokaryot hücrenin yapısı ve organelleri*", "*prokaryot hücreye örnek verme*", "*prokaryot hücrenin tanımı*" ve "*prokaryot hücre genetiği*"; ökaryot için ise, "*ökaryot hücrenin yapısı ve organelleri*", "*ökaryot hücrenin tanımı*", "*ökaryot hücreye örnek verme*", "*ökaryot hücre genetiği*", "*ökaryot hücre çeşidi*" ve "*ökaryot hücrenin fonksiyonları*" şeklinde sıralanmıştır. Hem kelime ilişkilendirme testi hem de çizim-yazım tekniğinden elde edilen veriler birbirini destekler ve açıklar niteliktedir. Bu durum birbirini destekleyen farklı ölçme araçlarının birlikte kullanılmasıyla aynı konudaki bilişsel yapı hakkında detaylı bilgiler elde edilebileceğini göstermektedir.

Oluşturulan kategoriler incelendiğinde, fen bilgisi öğretmen adaylarının prokaryot ve ökaryot kavramlarıyla "*prokaryot hücre genetiği*", "*ökaryot hücre genetiği*", "*ökaryot hücre çeşidi*" ve "*ökaryot hücrenin fonksiyonları*" kategorileri arasında daha az ilişki kurdukları tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının yazmış oldukları kelimelere göz atıldığında, yaklaşık üçte birinin eksik ve hatalı bilgilere sahip olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmada birçok öğretmen adayının kelime ilişkilendirme testinde "*prokaryot hücreye örnek verme*" kategorisi altında "*amip*" ve "*öglena*" kelimelerini yazmış oldukları görülmüş ve çizme-yazma tekniğinin kullanıldığı çizimlerinde de bu canlıları çizmiş oldukları belirlenmiştir. Yazmış oldukları ifadelerinde "*Prokaryotlar canlılar tek hücreli organizmalardır, amip, öglena, paramesyum prokaryot canlılara örnek verilebilir*" (P3; P18; P20; P39; P40; P48; P65) şeklinde kavram yanılgılarına sahip oldukları belirlenmiştir. Kurt ve Ekici (2013) "bakteri" konusunda biyoloji öğretmen adaylarının bilişsel yapılarını belirlemeye yönelik yapmış oldukları araştırmada bir kişinin öglenayı bakteri olarak çizdiğini tespit etmiştir. Bizim bulgularla benzerlik gösteren bu durum öğretmen adaylarının prokaryot ile protistaları birbirlerine karıştırdıklarını ortaya koymaktadır. Kelime ilişkilendirme testinin "*prokaryot hücrenin yapısı ve organelleri*" kategorisi altında "*Zarları ve organelleri yok*" (P60, P68) şeklinde cümlelere ve "*Tek hücreli, gerçek zarı olmayan hücrelerdir*" (P36; P56), "*Prokaryot hücrelerin sitoplazmaları dağınık, belli bir çekirdek yapısı yok ve zarsız organellere sahiptir*" (P11), "*İlkel canlılarda bulunan çekirdek ve sitoplazmadan oluşan canlı*" (P14; P24; P31; P55) ve "*Zarla çevrili organellere sahiptir*" (P22) şeklinde ifade edilmiş olan eksik ve hatalı bilgilere rastlanmıştır. "*Çekirdeği olmayan ve ribozomdan başka organel barındırmayan ve kalıtım maddesi sitoplazmada dağınık halde bulunan canlı*" (P5; P7; P21; P23; P25; P41; P42; P47; P57; P68; P42) şeklinde ifade edilen benzer cümlelerde prokaryot hücre yapısına sahip canlıların ribozomdan başka organel içermediğine vurgu yapılmıştır. Moleküler biyoloji ve hücre biyolojisi kitaplarında ve özellikle son dönemde yayınlanan çalışmalarda ribozom bir organel olarak değil, protein sentezinden sorumlu özel birimler olarak kabul edilmektedir (Mullins, 2005; Fromont-Racine, Senger, Saveanu ve Fasiolo, 2003; Albert, Johnson, Lewis, Raff, Roberts ve Walter, 2008; Kressler, Hurt ve Başler, 2010; Pommerville, 2010; Cassimeris, Lingappa ve Lewin, 2011). İncelenen alanyazındaki çalışmalar doğrultusunda bazı öğretmen adaylarının ribozom konusunda hatalı bir bilgiye sahip olduğu görülmüştür. Yine aynı kategori altında öğretmen adaylarının "*sitoplazmasız*" ve "*mitokondri*" şeklinde hatalı kelimeleri yazdıkları da belirlenmiştir. Ayrıca bu kategori de "*Prokaryot hücre yapısı sadece bakterilerde olur*" (P17) şeklinde kavram yanılgılarına da rastlanmıştır. Kelime ilişkilendirme testinin "*prokaryot hücrenin tanımı*" kategorisinde "*ökaryot*" ve "*cansız*" şeklinde hatalı cevap kelimeleri tespit edilmiştir. Benzer şekilde literatürde de biyoloji öğretmen adaylarının bakterileri "*ökaryot*" ve "*canlı olmayan mikroplar*" şeklinde ifade ettikleri görülmüştür (Kurt ve Ekici, 2013). Birçok öğretmen adayının kelime ilişkilendirme testinde "*ökaryot hücrenin yapısı ve organelleri*" kategorisi altında "*Ökaryotlar çekirdeklerinde zarlı organelleri bulunan çok*

hücreli canlılardır" (Ö12) şeklinde hatalı bilgilere sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca bir öğretmen adayının "*ökaryot hücreye örnek verme*" kategorisi altında "*Bakteriler çok hücreli ve organelli canlılardır*" (Ö76) ifadesiyle hatalı bir bilgiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Ormancı ve Balım (2016) yapmış oldukları çalışmada öğretmen adaylarının çekirdek hakkında yetersiz bilgiye sahip olduklarını ve hücre organellerini bilseler bile, hücrenin şekil-yer bağlantıları hakkında bilgi eksikliği sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Araştırmamızda yer alan veriler bu sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

Prokaryot ve ökaryot çizimlerinden elde edilen bulgular incelendiğinde, öğretmen adaylarının yaklaşık yarısının temsili olmayan çizimler yaptığı görölmüştür. Bu kavramlar hakkında bildiklerini basit, bilimsel olarak gerçekte bağdaşmayan ve pek de ilgisi bulunmayan şekillerle ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarından yalnızca bir tanesinin ökaryot hücre olarak sinir hücrelerini çizdiği görölmüştür (Şekil 4). Buradan yola çıkarak öğretmen adaylarının yeterli akademik bilişsel yapıya sahip olmadıkları söylenebilir. Ayrıca öğretmen adaylarının hem kelime ilişkilendirme testinde hem de yaptıkları çizimlerde benzer kavram yanılgılarına sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar bu alanda yapılan diğer araştırmalarla da benzerlik göstermektedir (Zamora ve Guerra, 1993; Glynn ve Tomone, 1998; Clément, 2007; Kurt ve Ekici, 2013; Yörek, 2007; Maras ve Akman, 2009; Yörek, şahin ve Uğulu, 2009; Cavas ve Kesercioğlu, 2010; Tasdelen ve Güven, 2012; Topsakal ve Oversby, 2012; Taştan Kırık ve Kaya, 2014; Ormancı ve Balım 2016).

Araştırmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde, fen bilgisi öğretmen adaylarının prokaryot ve ökaryot kavramları konusunda bilişsel yapılarının olduğuca yetersiz olduğu görölmüştür. Öğretmen adaylarının çeşitli kavram yanılgılarına sahip olduğu ve açık bir şekilde prokaryot-ökaryot kavramlarının karıştırıldığı, dolayısıyla kavramsal yapının yeterince oluşturulamadığı belirlenmiştir. Mezun olacak olan bu öğretmen adaylarının ortaokul 6. sınıfta hücre konusuna giriş yapacakları düşünölecek olursa bu yetersiz bilgilerinin düzeltilmesi gerekmektedir. Aksi takdirde, öğretmen adaylarının sahip olduğu kavram yanılgıları hayatlarına yerleşecek ve istemeden de olsa bu bilgiler yetiştirdikleri öğrencileri kadar ulaşacaktır. Bu açıdan üniversitelerde okutulan ders kitaplarının, öğretmen adaylarının kavram yanılgılarına engel olacak şekilde hazırlanması, kavramsal gelişimlerini zorlaştıracak unsurlardan arındırılması çok önemlidir (Yağbasan ve Gülççek, 2003). Bu amaç doğrultusunda, öğretmen adaylarına hücre konusu öğretilirken olası kavram yanılgıları göz önüne alınarak etkili bir bilişsel öğretim sağlayacak yönde bir ders planı oluşturulabilir. Oluşturulacak ders planına en güncel bilgiler ve çalışmalar eklenerek öğretmen adaylarının yeni gelişmelerden haberdar olması sağlanabilir. Ayrıca görsel öğelerin ağırlıklı olacağı materyallerle de dersler desteklenebilir. Çeşitli animasyonlar ve sunumlardan yararlanılabilir. Kavram yanılgılarını gidermek için geliştirilen eğitim materyalleri öğrencilerle etkileşimli bir şekilde geri dönütler alınarak kullanılabilir. Prokaryot ve ökaryot kavramları her ne kadar okul ortamında öğrenilen birer kavram olsa da, zihinde gerçekte hayatla bağlantısının kurulması için özellikle kitaplardaki örnekler dışında çeşitli ökaryot hücre örnekleri öğretmen adaylarına gösterilebilir.

REFERENCES

- Albert, B., Johnson, A., Lewis, J., Raff, M., Roberts, K. & Walter, P. (2008). *Molecular Biology of the Cell*. (5rd edition). U.S.A.: Garland Science, Taylor and Francis Group.
- Ayas, A. (2014). Kavram öğrenimi. S. Çepni (Ed.), *Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi, 176-200.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. & Bıçak, B. (2006). *Geleneksel-alternatif ölçme ve değerlendirme öğretmen el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bahar, M., Özel, M., Prokop, P. & Uşak, M. (2008). Science student teachers' ideas of the heart. *Journal of Baltic Science Education*, 7(2), 78-85.
- Başol, G. (2016). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi, 87-88.
- Cassimeris, L., Lingappa, V. R. & Lewin B. (2011). *Lewin's cell*. (2rd edition). Canada: Jones and Bartlett Publishers, 888-890.

- Cavas, B. & Kesercioğlu, T. (2010). Qualitative study on student' understanding and misconceptions regarding the living cell. *e-J. New World Sci. Acad.*, 5(1), 321-331.
- Clément, P. (2007). Introducing the cell concept with both animal and plant cells: A historical and didactic approach. *Science & Education*, 16, 423-440.
- Creswell, J. W. (1994). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. 2nd edn. London: Sage, Thousand Oaks.
- Fromont-Racine, M., Senger, B., Saveanu, C. & Fasiolo, F. (2003). Ribosome assembly in eukaryotes, *Gene*, 313, 17-42.
- Gençer, Z. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin (6.,7. ve 8. sınıflar), hücre konusundaki kavram yanlışlarının tespiti üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi University, Ankara.
- Glynn, M. S. & Tomone, T. (1998). Learning from analogy-enhanced science text. *Journal of Research in Science Teaching*, 35(10), 1129-1149.
- Hovardas, T. & Korfiatis, K. J. (2006). Word Associations as a Tool for Assessing Conceptual Change in Science Education. *Learning and Instruction*, 16, 416-432.
- Jones, M. G., Minogue, J., Oppewal, T., Cook, M. P. & Broadwell, B. (2006). Visualizing without vision at the microscale: students with visual impairments explore cells with touch. *Journal of Science Education and Technology*, 15(5), 345-351.
- Karadüz, E. (2006). *Anlam ve kavram ilişkisi*, <http://www.sosyalbilimler.atauni.edu.tr/yayinlarcilt3yazi05.html>. adresinden 11 Mart 2017 tarihinde erişilmiştir.
- Kressler, D., Hurt, E. & Baßler, J. (2010). Driving ribosome assembly. *Biochimica et Biophysica Acta*, 1803, 673-683.
- Kete, R., Horasan, Y. & Namdar, B. (2012). Investigation of the conceptual understanding difficulties in 9th grade biology books about cell unit. *Elementary Education Online*, 11(1), 95-106.
- Köse, S. (2008). Diagnosing student misconceptions: Using drawings as a research method. *World Appl. Sci. J.*, 3(2): 283-293.
- Kurt, H. & Ekici, G. (2013). Biyoloji öğretmen adaylarının "bakteri" konusundaki bilişsel yapılarının ve alternatif kavramlarının belirlenmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 885-910.
- Maras, M. & Akman, Y. (2009). The understanding level and comprehension mistakes of students about cell biology. *National Education*, 37(181), 146-151.
- MEB. (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler programı (4. 5. sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi, 80.
- Minogue, J., Jones, M. G., Broadwell, B. & Oppewal, T. (2006). The impact of haptic augmentation on middle school students' conceptions of the animal cell. *Virtual Reality*, 10, 293-305.
- Mullis, C. (2007). *The biogenesis of cellular organelles*. U.S.A: Kluwer Academic/Plenum Publishers, 2-11.
- Ormancı, Ü & Balım, G. (2016). The determination of science teacher candidates' ideas on cell subject through drawing method. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 6(2), 112-123.
- Patton, M. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. (3rd edition). London: Sage Publications.
- Pommerville, J. C. (2010). *Alcama's Fundamentals of Microbiology*. (9rd edition). Canada: Jones and Bartlett Publishers, 72-80, 120-121.
- Reiss, M. J. & Tunnicliffe, S. D. (2001). Students' understandings of human organs and organ systems. *Research in Science Education*, 31, 383 -399.
- Rowell, A. J., Dawson, C. J. & Harry, L. (1990). Changing Misconceptions: a challenge to science education. *International Journal Science Education*, 12(2), 167-175
- Seale, C. (1999). *The quality of qualitative research*. London: Sage publications.
- Storey, R. D. (1991). Textbook errors and misconceptions in biology: Cell metabolism. *The American Biology Teacher*, 53(6), 339-343.
- Tasdelen, O. & Guven, T. (2012). The evaluation of cell biology (cytology) laboratory lesson according to the ideas of students. *Journal of Turkish Science Education*, 9(2), 155-167.
- Taştan Kırık, Ö. & Kaya H. (2014). A qualitative study concerning the 6th grade students' conceptual structures about the cell concept. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(3), 737-760.
- Tekkaya, C. & Balcı, S. (2003). Öğrencilerin fotosentez ve bitkilerde solunum konularındaki kavram yanlışlarının saptanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fak. Dergisi*, 24, 101-107.
- Topsakal, U. U. & Oversby, J. (2012) Turkish student teachers' ideas about diagrams of a flower and a plant cell. *Journal of Biological Education*, 46(2), 81-92.
- Yağbasan, R. & Gülçiçek, Ç. (2003). Fen öğretiminde kavram yanlışlarının karakteristiklerinin tanımlanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(13), 110-128.

- Yörek, N. (2007). Öğrenci çizimleri yoluyla 9 ve 11. sınıf öğrencilerinin hücre konusunda kavramsal anlama düzeylerinin belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 107-114.
- Yörek, N., Şahin, M. & Uğulu, I. (2010). Students' representations of the cell concept from 6 to 11 grades: Persistence of the "fried-egg model". *International Journal of Physical Sciences*, 5, 15-24.
- Yüce, Z., Önel, A. & Bekis, E. S. (2016). Öğrenci çizimleri yoluyla ortaokul öğrencilerinin hücre konusundaki kavramsal bilgi düzeylerinin belirlenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 616-625.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zamora, S. & Guerra, M. (1993). Misconceptions about cells. *In 3rd International Seminar on Misconceptions and Educational Strategies in Science and Mathematics*, Ithaca, New York: Cornell University.

Determining Pre-Service Science Teachers' Cognitive Structure on the Concepts of "Prokaryote" and "Eukaryote"²

Assist. Prof. Dr. Serpil Kalaycı
Mustafa Kemal University-Turkey
skalayci@mku.edu.tr

Abstract

The aim of this research was to determine pre-service science teachers' cognitive structure and conceptual knowledge about eukaryotes and prokaryotes. Qualitative research method was used in this research. The data were collected with the participation of a total of 78 pre-service science teachers. In the collection of data, word association test and drawing-writing technique were used together. Content analysis was used to analyze the data. At the end of the research, the data collected through the word association test of prokaryotic concept was categorized under 4 categories and eukaryotic concept was also categorized under 6 categories. In our research we found that pre-service science teachers confused prokaryotic and eukaryotic concepts and had some misconceptions related to these concepts. While some of the pre-service science teachers classify all single-celled organisms as prokaryotes, they had misconceptions as if all eukaryotes were multicellular.

Keywords: Prokaryote, eukaryote, word association test, drawing-writing technique, cognitive structure



**E-International Journal
of Educational Research,
Vol:8 , No:3x, 2017, pp.46-64**

DOI: 10.19160/ijer.337877

Received : 12.09.2017
Revision : 28.10.2017
Accepted: 07.12.2017

Suggested Citation:

Kalaycı, S. (2017). Determining Pre-Service Science Teachers' Cognitive Structure on the Concepts of "Prokaryote" and "Eukaryote", *E-International Journal of Educational Research*, Vol:8, No: 3, 2017, pp. 46-64, DOI: 10.19160/ijer.337877

² This research was presented as an oral presentation in The International Congress of Research in Education (ULEAD) when was carried out on April 27-29.

EXTENDED ABSTRACT

Problem: Concepts are abstract symbols that represent a form, information or a property of the beings in life that people design in their minds. In order for these abstract symbols to be remembered or structured in their mind, the individual must make sense of these beings. Thus, each individual can sense and use these concepts, which they perceive with sensory organs (Karadüz, 2006). From childhood, people learn the concepts and their representative words to find relationships between them. In this way, they gain meaning in the information they learn and even produce new concepts and new information. This learning process in human life starts from infancy and continues to die (MEB, 2005).

The aim of this research is to examine the cognitive structures of prokaryote-eukaryotes in pre-service science teachers by using the word association test and the drawing-writing technique together. This research focuses on the question of "How do science teachers conceptualize the prokaryotic and eukaryotic concepts of cognitive constructs?, Did they understand the difference between them?, Which concept possesses misconceptions?".

Method: Qualitative research method was applied in this research. The data were collected from 78 pre-service science teachers attending an education faculty in Hatay, Turkey at fall semester of 2016-2017 academic years. The free word-association test and the drawing-writing technique were used as data collection instruments. The internal validity of the themes and subthemes categories was ensured by the authors and one expert in science education. Word association test required pre-service science teachers to write 5 words first coming to their minds about the prokaryote and eukaryote concepts, and make a sentence by using them. The data from the drawings of the pre-service science teachers has been obtained from descriptive analysis and an analysis table has been formed.

Findings: In this research, which was conducted in order to determine the thoughts of pre-service science teachers participating in the research about prokaryote-eukaryotic concepts, the cognitive structure of the pre-service science teachers and the concepts in the long-term memory were tried to be determined. In this context, the words expressed in the word association test of prokaryotic concept were categorized under 4 categories and eukaryotic concept was also categorized under 6 categories.

When the generated categories were examined, it was determined that the pre-service science teachers were less related to the prokaryotic and eukaryotic concepts than the "prokaryote cell genetics", "eukaryote cell genetics", "eukaryotic cell types" and "eukaryotic cell functions" categories. Approximately one third of the pre-service teachers were found to have missing and incorrect information. In this research, it has been found that many pre-service teachers have written the words "amoeba" and "euglena" in the category "giving examples to prokaryotic cells" in the word association test, and they have also drawn these livings in the drawings in which the boot-writing technique is used. In their expressions they have written some mistakes as, "Prokaryotes are living single-cell organisms, amoeba, euglena, paramecium prokaryotes are examples of life" (P3, P18, P20, P39, P40, P48, P65). Prokaryotes were definite "no membranes and organelles" in "structure of prokaryote organisms and organelles" category of the word association test and some missing and mistake information expressed in the form of "Single-celled, without genuine cells" (P36; P56), "Prokaryotic cells have scattered cytoplasm, no specific nucleus structure, and have uncharacterized organelles" (P11), "Living organism composed of nucleus and cytoplasm which found in primitive creatures" (P14; P24; P31; P55) and "It has organelles surrounded by membrane" (P22) were found. In similar sentences expressed as "Living organisms that do not contain the nucleus and any other organelle from the ribosome, and that have hereditary material scattered in the cytoplasm" (P5, P7, P21, P23, P25, P41, P42, P47, P57, P68, P42), it was emphasized that living organisms with prokaryotic cell structure do not contain organelles other

than ribosomes. In the books of molecular biology and cell biology, and especially in recent published studies, the ribosome is not considered an organelle, but a special unit responsible for protein synthesis (Mullins, 2005; Fromont-Racine, Senger, Saveanu and Fasiolo, 2003; Albert, Johnson, Lewis, Raff, Roberts and Walter, 2008; Kressler, Hurt and Baßler, 2010; Pommerville, 2010; Cassimeris, Lingappa and Lewin, 2011). Again, under the same category, pre-service teachers have also written incorrect words like "without cytoplasm" and "mitochondria". In addition, this category also includes the conceptual misconceptions that "Prokaryotic cell structure only occurs in bacteria" (P17). In the word association test, erroneous answer words of "eukaryote" and "inanimate" belonging to the category "definition of prokaryote cell" were detected. It has been determined that many pre-service teachers have misinformed knowledge as "Eukaryotes are multi-celled organisms with membraned organelles in their nuclei" (Ö12) in the category of "eukaryote cell organism and organelles" in the word association test. In addition, it has been determined that a teacher candidate has a misinformation like "Bacteria are multi-celled and organisms which has organel" under the category of "giving examples to eukaryotic cells" (Ö76).

When the findings obtained from prokaryote and eukaryote drawings are examined, it was seen that about half of the pre-service teachers made drawings without representations. They expressed their knowledge of these concepts in a simple, scientifically incompatible and not very interesting way. From this, it can be said that pre-service teachers do not have sufficient academic cognitive structure. It has also been found that pre-service teachers have similar conceptual misconceptions both in their word association test and in their drawings. These results are similar to other studies on this area (Zamora and Guerra, 1993; Glynn and Tomone, 1998; Clément, 2007; Kurt and Ekici, 2013; Yörek, 2007; Maras and Akman, 2009; Yörek, Şahin and Uğulu, 2009; Cavas and Kesercioğlu, 2010; Tasdelen and Güven, 2012; Topsakal and Oversby, 2012; Taştan Kırık and Kaya, 2014; Ormancı and Balım 2016).

Results: When the results obtained from the research are examined, it has been found that the cognitive structures of pre-service science teachers about prokaryotic and eukaryotic concepts are very inadequate. It has been determined that the pre-service teachers have various misconceptions and that the concepts of prokaryote-eukaryotes are clearly mixed, so that the conceptual structure can not be created sufficiently. If these pre-service teacher who are going to graduate think that they will enter the cell topic in 6th grade of secondary school, this insufficient information needs to be corrected. Otherwise, the misconceptions that pre-service teacher possess will settle into their lives and, unintentionally, this information will reach as much as the students they have taught. For this, a lesson plan can be created to teach effective cognitive education by considering potential misconceptions while teaching cell subjects to pre-service teachers. Lessons can also be supported with materials where visual items predominate. Although the concepts of prokaryotes and eukaryotes are concepts learned in the school environment, various eukaryotic cell samples, especially except for the examples in the books can be shown to teacher candidates, in order to establish a connection with real life in mind.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ve Öğretmen Adaylarının Evrensel Değerlere İlişkin Metafor Algıları ¹

Doç. Dr. Tekin Çelikkaya
Ahi Evran Üniversitesi-Türkiye
tcelikkaya@gmail.com

Osman Seyhan (Y.l.Öğr.)
Ahi Evran Üniversitesi-Türkiye
osmanseyhan40@gmail.com

Özet:

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının evrensel değerlere yönelik algılarını açıklamada kullandıkları metaforları tespit etmeyi amaçlayan bu çalışma, tarama modelinde nitel bir araştırmadır. Veri toplama ve yorumlama sürecinde nitel araştırma yöntemleri desenlerinden biri olan olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Araştırmada çalışma grubunu 2016-2017 öğretim yılında Ahi Evran Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan 46'sı (%43,40) kadın ve 60'ı (%56,60) erkek olmak üzere 106 sosyal bilgiler öğretmen adayı ile Kırşehir il merkezinde görev yapan 40 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen "Evrensel Değerlere Yönelik Sosyal Bilgiler Öğretmen ve Öğretmen Adayları Metaforları Yapılandırılmış Formu" aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada elde edilen metaforlarla öğretmen adayları metaforları için 32, öğretmenlerin metaforları için ise 27 farklı kategori geliştirilmiştir. Öğretmenler tarafından üretilen metaforlar, aydınlatmaya, temsiliyete yönelik, olmazsa olmaz, hareket alanını kısıtlamaya ve gittikçe artmaya büyümeye yönelik kategorilerinde yer bulmamıştır. Öğretmen adaylarının 9 değer için oluşturduğu toplam 233 metaforun 172'si birbirinden farklı olup 61 tanesi ise ortak olarak üretilen metaforlardır. En fazla özgürlük değeri (24) için en az ise barış ve saygı değerleri (14) için farklı metaforlar üretilmiştir. Öğretmenlerin 9 değer için oluşturduğu toplam 68 metaforun 51' i birbirinden farklı olup 17 tanesi ise ortak olarak üretilen metaforlardır. En fazla dürüstlük ve sevgi değerleri (8) için en az ise sorumluluk değeri (2) için farklı metafor üretilmiştir. Her iki grupta da en çok dürüstlük değeri için metafor üretilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Evrensel değerler, metafor, sosyal bilgiler öğretmeni, sosyal bilgiler öğretmen adayı



**E-Uluslararası Eğitim
Araştırmaları Dergisi,
Cilt: 8, Sayı: 3, 2017, ss.65-87**

DOI: 10.19160/ijer.342330

**Gönderim : 08.10.2017
Kabul : 20.11.2017**

Önerilen Atıf

Çelikkaya, T. ve Seyhan, O. (2017). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ve Öğretmen Adaylarının Evrensel Değerlere İlişkin Metafor Algıları, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 8, Sayı: 3, 2017, ss. 65-87, DOI: 10.19160/ijer.342330

¹ Bu çalışma 8-10 Ağustos 2017 tarihleri arasında The 3rd International Conference on the Changing World and Social Research (ICWSR'2017), Rome -ITALY, sempozyumunda sunulan sözlü bildirisinin genişletilmiş halidir.

GİRİŞ

Sosyal Bilgiler, sosyal bilimlerin bulgularını entegre edip öğrencilerin düzeyine göre basitleştiren, bunları kullanarak, bireylere sosyal yaşama uyum sağlamada ve sosyal sorunlara çözüm üretmede ihtiyaç duyacakları bilgi, beceri, tutum ve değerleri kazandırmayı amaçlayan bir yurttaşlık eğitimi programı olarak nitelendirilmektedir (Öztürk ve Otluoğlu, 2011: 6).

Değerler hem mikro hem de makro anlama sahip kavramlardır. Mikro seviyesinde bireysel davranışın değerleri, bireyin ihtiyaçları ile toplumsal yaşamın taleplerini uzlaştıran içselleştirilmiş standartlardır. Bu durumda değerler bireylere eylemleri için uygun seçenekleri sunmaktadır. Makro düzlemde ise kültürel yaşam gibi değerler toplumsal yaşamla bütünleşmeye olanak veren paylaşılan anlamları anlatmaktadır (Parashar, Dhar & Dhar, 2004:144).

Değerler, insanların iyiyi, doğruyu, güzeli ve çirkini tanımlamak için koymuş oldukları standartlar olup hangi toplumsal davranışların iyi, doğru ve istendik olduğunu belirten, paylaşılan ölçüt ve fikirlerdir (Özkalp, 2003:64). Değerler, insanların değer verdiği ve ulaşmak için peşinden koştuğu, elde etmeyi arzu ettiği şeylerdir. Bunlar mal, mülk, servet, sıhhat gibi değerler olduğu gibi, mutluluk, huzur, Allah sevgisi, vatan sevgisi ve özgürlük gibi tamamen manevî değerler de olabilir (Bolay, 2010:14). Değerlerin sadece kişiye özgü bir olguyu anlatmıyor olması ve bireyler arasında paylaşıyor olması özelliği bizim ulusal değerler, aile değerleri, evrensel değerler, gençlik değerleri ve örgütsel değerler gibi tanımlamalar yapmamıza olanak sağlamaktadır (Balci ve Yelken Yanpar, 2010:81). Bununla birlikte değerler konusunda birçok sınıflama bulunmaktadır. Spranger (1928) yaptığı çalışmalar sonucunda değerleri estetik, bilimsel, ekonomik, siyasi, sosyal ve dini değerler olarak altı grupta, Rokeach (1973) amaç ve araç değerler olarak iki grupta (Akt. Akbaş, 2004), Schwartz (1964:5-11) ise değerleri özyönelim, uyarılım, hazcılık, başarı, güç, güvenlik, uyma, geleneksellik, iyilikseverlik ve evrenselcilik olmak üzere on farklı grupta incelemiştir.

Thomas Lickona değerleri, saygı ve sorumluluk başta olmak üzere hoşgörü, basiret, özdisiplin, yardımseverlik, merhamet, iş birliği, cesaret, dürüstlük, adil olma ve demokratik değerler olarak, Edward Wynne ve Kevin Ryan, adalet, basiret, ölçülülük, cesaret, inanç, umut, yardımseverlik, saygı olarak, William Bennet, merhamet, özdisiplin, sorumluluk, çalışma, arkadaşlık, cesaret, azim, dürüstlük, sadakat ve inanç olarak belirlemiştir (Leming, 1996; Akt. Avci, 2009:156). Ercan (2001) ise değerleri ulusal ve evrensel değerler olarak ikiye ayırmıştır. **Ulusal Değerler:** Millet, devlet, vatan, ordu, cumhuriyet, kahramanlık, dil, gelenek-görenekler ile ulusal marş bayrak ve ulusal bayramların oluşturduğu ulusal simgelerdir. **Evrensel Değerler:** Demokrasi, insan hakları ve özgürlükleri, bağımsızlık, uygarlık, barış, hoşgörü, saygı, sevgi, anlayış, uzlaşma, bilim, eşitlik, çevre duyarlılığı olarak kabul edilmiştir.

İnsanların ahlaki özünde oluşan değerlerin bazıları evrenselidir. Yani bu değerler bir toplum için değil tüm toplumlar için önemlidir. Adalet, eşitlik, özgürlük, insana saygı, dürüstlük, çalışkanlık vb. tüm insanlar için aynı değere ve öneme sahiptir. Bu nedenle evrensel değerlerin insanlar tarafından korunması ve yaşama geçirilmesi yönünde sorumlulukları vardır (Doğan, 2007: 231). Sevgi, savaş, ölüm evrenseldir diyebiliriz ya da bu kelimelerin oluşturduğu ortamlar hakkında insanlara ışık tutacak açıklamalar yapabiliriz. Bu şekilde evrensellikten ne anladığımız da ortaya çıkacaktır. Bir rastlantısal dünyanın uçan kelimelerinden biri olan "evrensellik" yine o başıboşluk çerçevesinde hayat bulur ve o hızda yok olur gider; bizlerin bahsettiği de sadece onun hatırası olur (Koç, 2007:51).

Sosyal Bilgiler dersi bir değer eğitimi dersidir. 2005 ve 2017 yıllarında gerçekleştirilen program değişikliklerinde dikkati çeken hususlardan biri de değer eğitimi konusunun, programlar içinde vurgulanmasıdır. 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı incelendiğinde öğrencilere toplam 20 değer kazandırılması hedeflenmektedir. Bu değerler; "Adil olma, Aile birliğine önem verme, Barış, Bağımsızlık, Bilimsellik, Çalışkanlık, Dayanışma, Duyarlılık, Dürüstlük, Estetik, Hoşgörü, Misafirperverlik, Özgürlük, Saygı, Sağlıklı olmaya önem verme, Sevgi, Sorumluluk,

Temizlik, Vatanseverlik, Yardımseverlik” (Evirgen, 2016; Karabıyık, 2016; Özensoy ve Aynacı, 2016; Şahin, Bayram ve Midilli, 2016) olarak belirlenmiştir. 2017 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı incelendiğinde bu değerlerden bazıları çıkarılıp (*hoşgörü, misafirperverlik, sağlıklı olmaya önem verme, temizlik*) yeni eklemelerle (*eşitlik ve tasarruf*) 18 değerın kazandırılması hedeflenmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017).

Bu araştırma kapsamında **Barış, Bilimsellik, Dürüstlük, Özgürlük, Saygı, Sevgi, Sorumluluk, Vatanseverlik, Yardımseverlik** değerleri incelenmiştir. Belirlenen bu değerler hem toplumsal, hem bireysel hem de aile değerleri kapsamındadır. Seçilen bu değerler diğer araştırmacılar tarafından yapılan sınıflandırmalara baktığımızda evrensel ve ulusal değerlerin (Balcı ve Yelken Yanpar, 2010; Doğan, 2007; Ercan, 2001; Schwartz, 1964; Spranger, 1928, Rokeach, 1973 (Akt., Akbaş, 2004), Thomas Lickona (Akt: Avcı, 2009)) değer gruplamasında yer almakta olup ayrıca İlköğretim Hayat Bilgisi (1-3.sınıflar), Türkçe (1-8.sınıflar), Sosyal Bilgiler (4-7.sınıflar) ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (4-8.sınıflar) derslerinin 2005 ve 2017 öğretim programlarında öğrencilere kazandırılması hedeflenen ortak değerler olarakta geçmektedirler. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının hayat görüşünün, değer öğretiminde ve mesleğe yönelik tutumları üzerinde önemli etkilerinin olması beklenir. Bu düşünceden ve değerler eğitiminde sahip oldukları önemli rollerinden dolayı bu araştırmada öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının evrensel değerleri nasıl kavramlaştırdıklarına odaklanılmıştır. Bu değerleri kavramsallaştırmanın yollarından biri de metaforlardır.

Aile gibi bir değere sahip olmadığınızda, geçmişten getirdiğiniz değerleri geleceğe taşımanız zorlaşır. Aile ortadan kalktığı zaman, dostluklar ortadan kalktığı zaman, insan saygısı ortadan kalktığı zaman gelenekten gelebilecek yüksek değerlerle bağınız kopar. Çünkü değerleri biz keşfetmedik. Hiçbir insan kendi başına değerleri keşfedemez. Daha doğrusu “keşif” sözü bir anlamıyla uygun değeril, değerleri keşfedebiliriz ama icat edemeyiz. Onlar bizim uydurduğumuz şeyler olamaz. Bir bölümü, bu gezegendeki hayatın başlamasıyla birlikte insan dediğimiz canlı türünde ortaya çıkmış, varlıklarını hâlâ sürdürüyorlar. Bu açıdan, belki de Nicolai Hartmann çağdan çağa, toplumdan topluma değişmeyen “Evrensel değerler vardır.” deyişiyle haklıdır (Ocakoğlu, 2009:86).

Bireyler, hem kendi duygu ve düşüncelerini tanımlarken, hem de karşlarındakilerin duygu ve düşüncelerini tanımlarken metaforlardan yararlanmaktadırlar. Bu da bireylerin yaşam algılarını ortaya koymada önemli bir öğe olarak görülmektedir. Bu bağlamda metaforlar, bireylerin dünyayı ve kendilerini algılama biçimlerini göstermektedir (Girmen, 2007: 12).

Metaforlar öğrenmeyi geliştirmek için son derece değerli araçlardır: eğer ki yeni bir şeyler keşfetmek istiyorsak, ilk olarak bunu hayal edebilmeliyiz. Ayrıca metaforlar, belirsiz bir kavramdan ziyade açık ve net fikirler inşa etmede bizim hayallerimizin anlamı olduğu için sezgisel bir değere sahiptir. Analogiler ve metaforlar, kavramsal sistemimizi ve öğrencilerin gördüğu dünyayı değiştirme gücüne sahiptir (Sanchez, Barreiro & Maojo, 2000:358). Metafor, durumları ve olayları algılama yollarımızı etkilediği için gerçekleri yeniden tanımlamak ve problem durumlarını yeniden kavramsallaştırmayı teşvik etmek için de kullanılabilir (Goldstein, 2005:9). Ayrıca metafor, öğretmen eğitiminde teori ile uygulama arasındaki uçurumu birleştirmede de kullanılabilir (Leavy, McSorley & Bote, 2007: 1219).

Metaforlar eğitimin çeşitli alanlarında kullanılabilirler. Eğitim yönetiminde metaforlara müfredat geliştirme ve plânlamada; öğretim alanında da öğrenmeyi teşvik etme ve yaratıcı düşüncüyü geliştirmede başvurulmaktadır. Öğretmen eğitiminde de metaforlar, öğretim uygulamalarını yönlendirmede ve öğretmenlerin modern eğitim anlayışındaki yerlerini belirlemede bir araç konumundadır (Vadeboncoeur & Torres, 2003:88). Öğretmen, öğrencilere davranışlar konusunda doğru yolu gösteren “ahlaki bir pusula” olarak tanımlanmaktadır. Tüm değerler eğitimi yaklaşımları, örnek insan olarak öğretmenin önemini kabul etmekte; öğretmenlerin demokratik bir toplumda gereksinim duyulan değerler konusunda öğrencilere model olmasının önemine vurgu yapmaktadır (Chapin, 2006).

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının farklı konulara ilişkin görüşlerinin neler olduğunu anlamak için metaforlar birçok araştırmada (Meral, Küçük ve Gedik, 2016; Akhan, Kılıçoğlu ve Gedik, 2014; Demircioğlu, 2006; Çelikkaya ve Yakar, 2015; Tuna ve Budak, 2013; Kaya, 2014; Kaya, 2013; Koçoğlu, 2014; Özbaş, 2012) kullanıldığı gibi sadece bir ya da birkaç değere ilişkin çalışmalar (Mutluer, 2015) olmasına karşın programda olan değerleri kapsayıcı nitelikte hem sosyal bilgiler öğretmenlerinin hem de sosyal bilgiler öğretmen adaylarının değerlere ilişkin görüşlerinin neler olduğunu ortaya koyan metafor çalışmasına rastlanmamıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının evrensel değerlere ilişkin geliştirdikleri metaforları incelemektir. Bu amaç doğrultusunda çalışmada evrensel değerlere yönelik;

1. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının evrensel değerlere ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir?

2. Bu evrensel değerlere ilişkin ortaya çıkan metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir?

YÖNTEM

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının evrensel değerlere yönelik algılarını açıklamada kullandıkları metaforları tespit etmeyi amaçlayan bu çalışma, tarama modelinde nitel bir araştırmadır. Veri toplama ve yorumlama sürecinde nitel araştırma yöntemleri desenlerinden biri olan olgu bilim deseni kullanılmıştır. Olgu bilim deseni, günlük yaşamda farkında olduğumuz ama derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. (Patton, 2014: 104; Yıldırım ve Şimşek, 2013: 78). Metaforlar çalışılan konuya ilişkin sağlam ve zengin bir resim sunma konusunda oldukça yararlıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 242). Schmitt (2005:360) de özellikle nitel araştırmalarda ulaşılan karmaşık bilgilerin açık ve anlaşılır örüntülere dönüştürülmesinde, metaforların çok kullanışlı olduğunu belirtmektedir.

Çalışma Grubu:

Çalışma grubu 2016-2017 eğitim-öğretim yılı Kırşehir ili merkez sınırları içerisinde yer alan 15 ortaokulda görev yapmakta olan 40 sosyal bilgiler öğretmeni ile yine aynı dönemde Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 92 erkek,153 kadın olmak üzere toplamda 245 öğretmen adayından oluşmaktadır. Ancak yapılan analizlerde 83 erkek,134 kadın olmak üzere 217 öğretmen adayının kâğıdı geçerli olurken 9 erkek, 18 kadın olmak üzere toplam 27 öğretmen adayının kâğıdı geçersiz sayılarak kullanılmamıştır. 25 erkek,15 kadın olmak üzere toplamda 40 sosyal öğretmenine uygulama yapılmıştır (Tablo 1).

Araştırmaya katılan öğretmen ve öğretmen adaylarının belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemlerinden "ölçüt örnekleme" yaklaşımı tercih edilmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış, araştırmacı tarafından belirlenmiş ya da önceden hazırlanmış bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013:140). Bu çalışma için örnekleme dâhil edilebilecek katılımcılarda aranan ölçüt, evrensel değerler olarak adlandırılan 9 değer sosyal bilgiler dersinde doğrudan öğretilecek değerler içerisinde yer alması, öğretmen adaylarına 3. ve 4.sınıflardaki alan eğitimi dersleri aracılığı ile aktarılmış olması ve sosyal bilgiler dersi aracılığı ile sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu değerleri öğrencilere aktarmak zorunda olmalarıdır. Araştırmaya katılanların demografik özellikleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Sınıf	Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayları								Sosyal Bilgiler Öğretmenleri		
	1.Sınıf		2.Sınıf		3.Sınıf		4.Sınıf				
Cinsiyet	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	
Kullanılan	n	18	30	18	32	18	44	29	28	25	15
Kullanılan Toplam	n	48		50		62		57		40	
Kullanılmayan	n	3	7	5	9	-	-	1	2	-	-
Kullanılmayan Toplam	n	10		14		-		3		-	

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın veri toplama aracı hazırlanırken, bireylerin sahip olduğu algıları ortaya çıkarmada *metaforların bir araç olarak kullanıldığı* ilgili araştırmalar incelenmiştir (Akhan, Kılıçoğlu ve Gedik, 2014; Çelikkaya ve Yakar, 2015; Demircioğlu, 2006; Kaya, 2014; Kaya, 2013; Koçoğlu, 2014; Meral, Küçük ve Gedik, 2016; Özbaş, 2012; Tuna ve Budak, 2013) İlgili araştırmalara dayanarak, verilerin toplanması sürecinde araştırmacılar tarafından geliştirilen “*Evrensel değerlere yönelik yapılandırılmış form*” kullanılmıştır. İlgili alan yazın taranması doğrultusunda geliştirilen ve iki bölümden oluşan yapılandırılmış formda toplam 11 soru bulunmaktadır. İki sorudan oluşan ilk bölüm kişisel bilgilere yönelik (öğretmenler için cinsiyet ve mesleki kıdem öğretmen adayları için cinsiyet ve sınıf düzeyi) iken dokuz maddeden oluşan ikinci bölüm ise öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının evrensel değerlere yönelik algılarıyla ilgilidir. Etkinlik kâğının görünüş ve kapsam geçerliliği için iki alan uzmanından görüş alınarak etkinlik kâğına son hali verilmiştir. Uygulamadan önce araştırmacı tarafından katılımcılara farklı bir kavramla ilgili metafor geliştirme çalışması yaptırılmıştır. Öğretmenler ve öğretmen adayları tarafından doldurulan bu formlar birer belge ve doküman olarak bu araştırmanın temel veri kaynağını oluşturmaktadır.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Çalışma grubunda yer alan katılımcıların “*Evrensel değerlere*” yönelik metaforlar ürettikleri dokümanların çözümlenmesi içerik analizi yöntemi ile yapılmış elde edilen bulgular tablolara dönüştürülerek yorumlanmıştır. Bu süreç beş aşamada gerçeleştirilmiştir:

a. Adlandırma Aşaması:

Bu aşamada basitçe her katılımcının kâğıtta ifade ettiği metafor kodlanmıştır (örneğin *sarmaşık, ekmek, su, güneş* vb.). Renkli kalemler kullanılarak, metaforun adı ayrıca katılımcı kâğıtlarında da işaretlendi. Herhangi bir metaforun tanımlanmadığı, katılımcıların herhangi bir şey yazmadığı veya oluşturulan metaforun mantıklı bir şekilde açıklanmadığı kâğıtlar “*metafor yok*” şeklinde (daha sonra elenmek üzere) işaretlenmiştir.

b. Tasnif Aşaması:

Bu aşamada, metafor analizi (Moser, 2000; Patton, 2014:505; Yıldırım ve şimşek, 2013:236) ve içerik analizi (Patton, 2014:453; Yıldırım ve şimşek, 2013:259-272) teknikleri kullanılarak her

metafor ayrıştırılmış ve diğer metaforlarla olan benzerlikleri veya ortak özellikleri bakımından analiz edilmiştir.

Forceville (1996), herhangi bir şeyin metafor olarak kabul görmesi için en az şu üç sorunun yanıtlanması gerektiğini ifade etmiştir (Akt: Forceville, 2002:2) Bunlar: "1- Metaforun konusu nedir? 2- Metaforun kaynağı nedir? 3-Metaforun kaynağından konusuna atfedilmesi düşünülen özellikler nelerdir?" Bu amaç için katılımcıların kaleme aldıkları metaforlar tekrar tek tek okunup gözden geçirilerek, her metafor imgesi (1) *metaforun konusu*, (2) *metaforun kaynağı* ve (3) *metaforun konusu ile metaforun kaynağı arasındaki ilişki* bakımlarından analiz edilmiştir.

Çalışma grubunda yer alan 285 katılımcının etkinlik kâğıtları metafor ve gerekçeleri ile birlikte sıra numaralarına göre listelenmiştir. Bu araştırmada elenen toplam 27 katılım formundan, 7 tanesi boş bırakıldığı, 20 tanesi de tamamlanmış herhangi bir metafor içermediğinden dolayı araştırma kapsamı dışında tutulmuştur.

Ayıklanma süreci başlıca dört kritere dayalı olarak gerçekleştirildi: (a) sadece tanımlamaların yapıldığı veya *herhangi bir metafor kaynağını içermeyen kâğıtlar*, (b) belli bir metafordan söz edilmesine rağmen metafor için *herhangi bir gerekçenin sunulmadığı kâğıtlar*, (c) *birden fazla kategoriye ait özellikleri içeren metaforlar* ve (d) *"evrensel" değerlerinin daha iyi anlaşılmasına herhangi bir katkısı olmayan metaforlar*.

Elenen kâğıtlardan örnekler verilecek olunursa; katılımcılardan bir tanesi "*Özgürlük kuş gibidir. Çünkü serbest bırakılınca artar.*" şeklindeki açıklamasıyla metaforun konusu ile metaforun kaynağı arasındaki ilişki bakımından anlamlı bulunamadığı için elenmiştir. Bundan başka, "*Sorumluluk, kanat gibidir. Çünkü*", "*Özgürlük, dil gibidir. Çünkü*", şeklinde metaforun kaynağı belirtilmemiş ve elenmiştir.

Katılımcıların kendi el yazılarıyla kaleme aldıkları metafor ifadesinin çok uzun olduğu durumlarda, katılımcıların kendi sözcükleri ve anlatım dili korunarak metaforun sadece en çarpıcı boyutları aktarılmıştır. Bir metafor ifadesinin kimin tarafından üretildiğine ilişkin kişisel bilgiler, söz konusu metafor ifadesinin hemen sonundaki parantez içinde kodlanmış olarak verilmektedir. Bu kodların anlamları şunlardır: "**Ö**" öğretmen ve "**ÖA**" öğretmen adayını, cinsiyet için "**E**" erkek ve "**K**" kadın, en sondaki sayı ise kaçınıcı kişi olduklarını belirtmek için kullanılmıştır. Örneğin; **ÖE2** (Sosyal Bilgiler Erkek Öğretmen 2. kişi), **ÖA4K34** (Sosyal Bilgiler 4.Sınıf Kadın Öğretmen Adayı 34.Kişi)

c. Kategori Geliştirme Aşaması:

Bu aşamada, temel olarak katılımcılar tarafından üretilen metaforların, "*Evrensel değerlere*" ilişkin sahip oldukları ortak özellikler yönüyle incelenmesi hedeflenmiştir. Bu amaç doğrultusunda öncelikle, özellikle ikinci aşamada örnek metafor listesi baz alınıp her metafor imgesi incelenmiş ve belli bir kodla ilişkilendirilerek, her değer için farklı sayıda toplamda 233 öğretmen adayları metaforları için 32, 40 öğretmenin metaforları için ise 27 farklı kavramsal kategori oluşturulmuştur.

d. Geçerlik ve Güvenirliği Sağlama Aşaması:

Geçerlik ve güvenirlilik, araştırma sonuçlarının inandırıcılığını artırmak için araştırmalarda en yaygın olarak kullanılan iki ölçüttür (Yıldırım ve Şimşek, 2013:288). Araştırma sonuçlarının **geçerliliğini** sağlamada iki önemli süreç gerçekleştirilmiştir. (a) Veri analiz süreci detaylı bir şekilde açıklanmıştır. (b) Bulguların işlenmesinde ve yorumlanmasında öğrencilerin kendi el yazıları ile yazdıkları metafor imgeleri, temel veri kaynağı olarak kullanılarak her kavramsal kategoriyi oluşturan alt özelliklerin her biri en az bir öğrenci metafor imgesiyle (yani doğrudan alıntılarla) desteklenmiştir.

Araştırmanın (iç) güvenirliliğini sağlamak için de iki araştırmacı araştırmanın başından sonuna kadar her aşamada (örneğin, araştırma deseninin oluşturulması, araştırma sorularının yazılması, verilerin toplanması, kavramsal metafor kategorilerinin geliştirilmesi ve sonuçların

yorumlanması aşamalarında) uyum içinde çalışarak birlikte hareket etmiştir. Daha sonra, bu iki araştırmacının yaptığı eşleştirmeler kendi kategorileriyle karşılaştırılmıştır. Bütün karşılaştırmalarda *görüş birliği* ve *görüş ayrılığı* sayıları tespit edilerek, araştırmanın (iç) güvenilirliği Miles ve Huberman'ın (1994:64) formülü (Güvenirlik=Görüş Birliği / Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı) kullanılarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman'a (1994:64) göre, uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun %90'a yaklaşması ya da %90'ı geçmesi durumunda arzu edilen düzeyde bir güvenilirlik sağlanmış olmaktadır. Bu araştırmaya özgü olarak gerçekteştirilen güvenilirlik çalışmasında sırasıyla öğretmen metaforları için %94 ve öğretmen adayları metaforları için %92 oranlarında bir uzlaşma sağlanmıştır.

e. Nicel Veri Analizi için Verileri SPSS Paket Programına Aktarma Aşaması

Bütün veriler SPSS istatistik programına aktarıldıktan sonra, ilk olarak her bir metaforu ve kategoriye temsil eden öğrenci sayısı (*f*) ve yüzdesi (%) hesaplanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde ilk olarak araştırmada elde edilen sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ve "evrensel değerlere" ilişkin ileri sürdükleri metaforlara değinilmektedir. Daha sonra, "evrensel değerlere" ilişkin olarak araştırmada elde edilen metaforlarla öğretmen adayları metaforları için 32, öğretmenlerin metaforları için ise 27 farklı kategori, katılımcıların ürettiği örnek metaforlarla desteklenerek açıklanmıştır. Toplam metafor sayısını içeren tablolar uzun olup fazla yer kapladığı için bu tablolara ilişkin bulgulara sözel olarak yer verilmiş olup sadece kategorileri içeren tablolara yer verilmiştir.

217 öğretmen adayı 9 değer için toplamda birbirinden farklı olarak 233 metafor geliştirmiştir. En çok dürüstlük değerini için 59, en az ise bilimsellik değerini için 32 metafor geliştirilmiş olup sevgi değerini için 48, özgürlük değerini için 41, yardımseverlik değerini için 40, saygı değerini için 35, vatanseverlik değerini için 34, barış ve sorumluluk değerleri için ise 33, farklı metafor geliştirilmiştir. En çok geliştirilen metafor **özgürlük** değerini için kuş (106) metaforu olup, **barış** değerini için çocuk (38) ve gülümseme (17); **bilimsellik** değerini için uzay (25) ve kitap (17); **dürüstlük** değerini için ayna (29) ve çocuk (19); **özgürlük** değerini için kuş (106) ve gökyüzü (16); **saygı** değerini için baba (25) ve maymuncuk (17); **sevgi** değerini için anne (28) ve güneş (25); **sorumluluk** değerini için baba (25) ve anne (20); **vatanseverlik** değerini için aşk (34) ve namus (26); **yardımseverlik** değerini için ise baba (20) ve güneş (17) metaforları en çok geliştirilen metaforlardır. Güneş metaforu özgürlük ve vatanseverlik değerleri dışında; su metaforu ise bilimsellik ve sorumluluk, aşk metaforu sevgi ve yardımseverlik değerleri dışında tüm değerler için ortak olarak üretilmiş metaforlardır.

40 öğretmen 9 değer için toplamda birbirinden farklı olarak 68 metafor geliştirmiştir. En çok dürüstlük değerini için 17, en az ise bilimsellik ve sorumluluk değerini için 8 metafor geliştirilmiş olup sevgi değerini için 15, yardımseverlik değerini için 13, barış ve saygı değerini için 11, özgürlük ve vatanseverlik değerini için ise 9 farklı metafor geliştirilmiştir. En çok geliştirilen metafor **özgürlük** değerini için kuş (18) metaforu olup, **barış** değerini için aşk ve beyaz güvercin (7) ; **bilimsellik** değerini için meşale (9) ve deney (8); **dürüstlük** değerini için çocuk ve göz (5); **özgürlük** değerini için kuş (18) ve hava (8); **saygı** değerini için altın (11) ve maymuncuk (7); **sevgi** değerini için anne (9) ve su (7); **sorumluluk** değerini için güneş (9) ve anne (8); **vatanseverlik** değerini için evlat (7) aşk ve namus (6); **yardımseverlik** değerini için ise çimento (7) ve güneş (5) metaforları en çok geliştirilen metaforlardır. Öğretmen adaylarında olduğu gibi değerler için ortak olarak üretilmiş olan metafor fazla olmayıp bilimsellik, dürüstlük, saygı, sorumluluk, yardımseverlik olmak üzere 5 değer için güneş; barış, bilimsellik, dürüstlük, sorumluluk, vatanseverlik olmak üzere 5 değer için namus; barış, dürüstlük, özgürlük, sevgi olmak üzere 4 değer için su metaforları geliştirilmişken sevgi, sorumluluk, yardımseverlik, vatanseverlik olmak üzere 4 değer için ise kalp metaforları geliştirilmiştir.

Tablo 2.**"Barış" Değerine Yönelik Geliştirilen Metaforların Kategorilere Göre Dağılımları**

Kategoriler	Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayları			Sosyal Bilgiler Öğretmenleri		
	Metaforlar	f	%	Metaforlar	f	%
1.Masumiyet sembolü olmaya yönelik	Çocuk (38), Beyaz güvercin (16), Güvercin (8), Peygamberimiz (3)	65	30	Beyaz güvercin (7) Zeytin dalı (3) Çocuk (2)	12	30
2.Huzur ve mutluluk vermeye yönelik	Gülümseme (17), Gökyüzü (10), Mutluluk (7), Bayram (4), Çiçek (4), Para (3), Yaşam (3), Gökkuşluğu (2), Anne Şefkati (2), Aşk (2), Yeşil (1)	55	25	Aşk (7) Misk (2) Pasta (1)	10	25
3.Birlik, beraberlik içinde olmaya yönelik	Kardeşlik (12), Bayram (8), Evren (8), Deniz (5), Çiçek (4), Orman (3), Cennet (1)	41	19	Kardeş (4)	4	10
4.Faydalı olmaya yönelik	Ağaç (13), Güneş (9), Doğa (3), Çiçek (2), Kaktüs (2), Merhem (1)	30	14	İlaç (2)	2	5
5.İhtiyaç karşılamaya yönelik	Su (12), Ekmek (4), Maymuncuk (3), Yağmur (3), Başparmak (1), Mum (1), Bayrak (1), Kağrı (1)	26	12	Su (7) Hava (3) Nefes (2)	12	30
Toplam		217	100	Toplam	40	100

Tablo 2'ye göre, 217 öğretmen adayı 33 metafor, 40 öğretmen ise 11 metafor geliştirmiş ve bu metaforlar 5 kategori altında toplanmıştır. Buna göre öğretmen adayları tarafından en fazla "Masumiyet sembolü olmaya yönelik" kategorisinde (f:65, %30) metafor geliştirilirken, en az ise "İhtiyaç karşılamaya yönelik" kategorisinde (f:26, %12) metafor geliştirilmiştir. Öğretmenler tarafından en fazla "Masumiyet sembolü olmaya yönelik ve İhtiyaç karşılamaya yönelik" kategorilerinde (f:12, %30) metafor geliştirilirken, en az ise "Faydalı olmaya yönelik" kategorisinde (f:2, %5) metafor geliştirilmiştir. Kategorilerin oluşmasında etkili olan öğretmen ve adaylarının tanımlamalarına ilişkin dikkat çekici bazı ifadeler aşağıda verilmiştir:

"Barış su gibidir. Çünkü su nasıl ki bizim en önemli ihtiyacımızı karşılayarak hayatta kalmamızı sağlıyorsa barış da yaşamın devamını sağlar." (ÖE8)

"Barış kardeş gibidir. Çünkü, kardeş bir olmanın beraber olmanın göstergesidir. Barış içinde olunca beraberliğimiz daim olur" (ÖE9)

"Barış gökyüzü gibidir. Çünkü, insanlar huzur ve barış içinde yaşar ve masmavi gökyüzüne baktıkça içi rahatlar huzur dolar. Barış ortamında da insan huzurlu olur." (ÖA4E28)

"Barış orman gibidir. Çünkü ormandaki ağaçlar şekli, boyutu ve türü ne olursa olsun bir arada büyür. Barış ortamı da herkesin uyum içinde olmasıdır." (ÖA3E5)

"Barış çocuk gibidir. Çünkü bir çocuğun gözlerine baktığımızda o saf ve masumluğu hissederiz. Kimseye karşı kin ve nefret duymadan sadece barış, huzur ve masumiyet duygularını taşır" (ÖA3K37)

Tablo 3
"Bilimsellik" Değerine Yönelik Geliştirilen Metaforların Kategorilere Göre Dağılımları

Kategoriler	Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayları			Sosyal Bilgiler Öğretmenleri		
	Metaforlar	f	%	Metaforlar	f	%
1.Aydınlatmaya yönelik	Güneş (15), Meşale (15), Işık (12), Ampül (6), Ay (4), Cam (4), Yıldız (3)	59	27	Meşale (9), Güneş (3)	12	30
2.Uçsuz, bucaksız olmaya yönelik	Uzay (25), Gökyüzü (15), Deniz (5), Okyanus (3), Merak (2), Hayaller (1)	51	24	Uzay (6) Okyanus (4)	10	25
3.Hassas olmaya yönelik	Matematik (13), İlaç (12), Beyin Cerrahı (9), Mikroskop (2), Aşk (1), Laboratuvar (1)	38	18	Deney (8) İlaç (6)	14	35
4.Yaşamı kolaylaştırmaya yönelik	Pusula (14), Köprü (12), Bilgisayar (5), Teknoloji (3), Baraj (1), Japonya (1), Meyve Ağacı (1), Tübitak (1)	38	18	Pusula (2) Teknoloji (2)	4	10
5.Güncel, geliştirilebilir ve eleştirilebilir olmaya yönelik	Kitap (17), Apartman (5), Felsefe (5), Eğitim (3), Teleskop (1)	31	14	-	-	-
Toplam		217	100	Toplam	40	100

Tablo 3'e göre, 217 öğretmen adayı tarafından geliştirilen 32 metafor 5 kategori altında, 40 öğretmen tarafından geliştirilen 8 metafor ise 4 kategori altında toplanmıştır. Buna göre öğretmen adayları tarafından en fazla "Aydınlatmaya yönelik" kategorisinde (f:59, %27) metafor geliştirilirken, en az ise "Güncel, geliştirilebilir ve eleştirilebilir olmaya yönelik" kategorisinde (f:31, %12) metafor geliştirilmiştir. Öğretmenler tarafından en fazla "Hassas olmaya yönelik" kategorilerinde (f:14, %35) metafor geliştirilirken, en az ise "Yaşamı kolaylaştırmaya yönelik" kategorisinde (f:4, %10) metafor geliştirilmiştir. Kategorilerin oluşmasında etkili olan öğretmen ve adaylarının tanımlamalarına ilişkin dikkat çekici bazı ifadeler aşağıda verilmiştir:

"Bilimsellik deney gibidir. Çünkü deneyle gerçeği buluruz. Bilimsellikle de doğruyu yanlış tespit ederiz" (ÖE2)

"Bilimsellik güneş gibidir. Çünkü güneş nasıl ışığıyla insanlığa hayat oluyorsa bilimde insanlığa hizmet eder" (ÖK9).

"Bilimsellik meşale gibidir. Çünkü karanlığı ancak bilimle aydınlatırsın". (ÖE3)

"Bilimsellik pusula gibidir. Çünkü pusula sayesinde doğru yolu buluruz. Bilimsel çalışmalarından elde edilen sonuçlarda bizleri doğru yola ulaştırır" (ÖA2K28)

"Bilimsellik felsefe gibidir. Çünkü sürekli yeni ve araştırmaya açık, eleştirilebilir bilgiler vardır." (ÖA3E12)

"Bilimsellik uzay gibidir. Çünkü uzayın sonu yoktur. Her gün yeni galaksiler yeni yıldızlar keşfedilmekte. Bilimde de her gün yeni şeyler ortaya çıkarılmakta" (ÖA1K5)

"Bilimsellik ışık gibidir. Çünkü, insanı aydınlatır, gerçekleri, farklılıkları yeni dünyaları görmesini sağlar" (ÖA1K13)

Tablo 4**"Dürüstlük" Değerine Yönelik Geliştirilen Metaforların Kategorilere Göre Dağılımları**

Kategoriler	Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayları			Sosyal Bilgiler Öğretmenleri		
	Metaforlar	f	%	Metaforlar	f	%
1. Her zaman doğruyu göstermeye yönelik	Ayna (29), Çocuk (19), Kalem (3), Fotoğraf Makinesi (2), Bebek (1), Saat (1)	55	25	Çocuk (5) Göz (5) Ayna (2) Saat (2)	14	35
2. Şeffaflığa yönelik	Su (18), Karakter (8), Beyaz renk (7), Cam (5), Aşk (2), Şeffaf Kâğıt (2), Terazi (2), Adalet (1), Hâkim (1)	46	21	Su (2) Cam (1)	3	7,5
3. Yol göstermeye yönelik	Baba (7), Harita (7), Din (4), Pusula (4), Hz. Ömer (3), Meşale (3), Peygamberimiz (3), Aile (1), Ay (1), İslam (1), Kur'an-ı Kerim (1), Mevlâna (1), Yıldız (1)	37	17	Baba (4) Hz. Ömer (3) Pusula (1)	8	20
4. Faydalı olmaya yönelik	Güneş (11), Ağaç (6), Çınar ağacı (3), Kitap (3), Arı (2), Deniz (2)	27	12	Güneş (2)	2	5
5. Nadir olmaya yönelik	Altın (6), Vicdan (5), Hazine (4), Elmas (2), İnci (2), Değerli Maden (2), Fedakârlık (1), Nesli tükenen tür (1), Pırlanta (1)	24	11	Hazine (3) Altın (2) Maymuncuk (2)	7	17,5
6. Kategoriye Girmeyenler	Dağ (4), Bulut (1), Bumerang (1), Çanak Anten (1), Hırka (1), Karlı dağ (1), Ok (1), Portakal (1), Puzzle (1), Süzme yoğurt (1), Tohum (1), Yay (1)	15	7	Ok (2) Cetvel (1)	3	7,5
7. Olması gereken duruma yönelik	Gölge (4), Temel (4), Sıfır rakamı (3), Nefes (2)	13	6	Nefes (2) Tuz (1)	3	7,5
Toplam		217	100	Toplam	40	100

Tablo 4'e göre, 217 öğretmen adayı 59 metafor, 40 öğretmen ise 17 metafor geliştirmiş ve bu metaforlar 6 kategori altında toplanmıştır. Buna göre öğretmen adayları tarafından en fazla "Her zaman doğruyu göstermeye yönelik" kategorisinde (f:55, %25) metafor geliştirilirken, en az ise "Olması gereken duruma yönelik" kategorisinde (f:13, %6) metafor geliştirilmiştir. Öğretmenler tarafından en fazla "Her zaman doğruyu göstermeye yönelik" kategorisinde (f:14, %35) metafor geliştirilirken, en az ise "Faydalı olmaya yönelik" kategorisinde (f:2, %5) metafor geliştirilmiştir. Kategorilerin oluşmasında etkili olan öğretmen ve adaylarının tanımlamalarına ilişkin dikkat çekici bazı ifadeler aşağıda verilmiştir:

"Dürüstlük göz gibidir. Çünkü, göz neyi görürse beyne onu iletir. Asla yalan söylemez. Dürüstlikle olan bir şeyi olduğu gibi aktarmaktır." (ÖK5)

"Dürüstlük cam gibidir. Çünkü, camın önünü arkasını görürüz. Dürüstlükte içi dışı bir olmaktır" (ÖE10)

"Dürüstlük yıldız gibidir. Çünkü, karanlık çöktüğünde belirirler ve aydınlığı ortaya çıkarırlar. Dürüstlükte her şeyi aydınlatır." (ÖA2K17)

"Dürüstlük terazi gibidir. Çünkü terazi nasıl ki tarttığı şeyleri olduğu gibi gösteriyorsa yalan yanlış yoksa dürüstlükte de yoktur." (ÖA2K12)

"Dürüstlük pusula gibidir. Çünkü, pusula nasıl ki insana yoluna şaşırtmaz doğruyu gösterir ise dürüstlükte insana doğruyu buldurur." (ÖA3K21)

"Dürüstlük İslam gibidir. Çünkü, doğru şeyler yaptığında mükafatlandırır yanlış şeyler yaptığında ise cezalandırır" (ÖA2K1)

"Dürüstlük puzzle gibidir. Çünkü her doğru parça sana mükemmel bir tablo sunar. Dürüstlükte her doğru söylediğinde benliğini kuvvetlendirir" (ÖA2K11)"

Tablo 5
"Özgürlük" Değerine Yönelik Geliştirilen Metaforların Kategorilere Göre Dağılımları

Kategoriler	Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayları			Sosyal Bilgiler Öğretmenleri		
	Metaforlar	f	%	Metaforlar	f	%
1.Engellerin olmamasına yönelik	Kuş (101), Hayal (5), Kartal (3), Balon (2), Kurt (2), Amerika (1), Aslan (1), Aşk (1), Balık (1), Çiçek (1), Kelebek (1), On sekiz yaş (1), Silah (1), Şairin Kalem (1)	122	56	Kuş (18)	18	45
2.Uçsuz, bucaksız olmaya yönelik	Gökyüzü (16), Deniz (6), Okyanus (6), Uzay (2), Çöl (1)	31	14	Gökyüzü (3)	3	7,5
3.Olması gereken duruma yönelik	Nefes (14), Yaşam (6), Su (3), Eğitim (2), Oyun (2), Ekmek-su (1), Kalp (1)	29	13	Hava (8), Su (4), Gölge (1)	13	32,5
4.Temsiliyete yönelik	Kuş (5), Vatan (4), Bayrak (3), Barış (2), Kurtuluş Savaşı (2), Altın (1), İslam (1), İstiklal Marşı (1), Nar (1)	20	9	-	-	-
5.Sınırları bilmeye yönelik	Balon (3), Çikolata (3), Atmosfer (2), Muhabbet kuşu (2), Uçurtma (2), Bardak (1), Futbol maçı (1), Kalem (1)	15	7	Arı (2), Bebek (2), Anahtar (1), Kar tanesi (1)	6	15
	Toplam	217	100	Toplam	40	100

Tablo 5'e göre, 217 öğretmen adayı tarafından geliştirilen 41 metafor 5 kategori altında, 40 öğretmen tarafından geliştirilen 9 metafor ise 4 kategori altında toplanmıştır. Buna göre öğretmen adayları tarafından en fazla "Engellerin olmamasına yönelik" kategorisinde (f:122, %56) metafor geliştirilirken, en az ise "Sınırları bilmeye yönelik" kategorisinde (f:15, %7) metafor geliştirilmiştir. Öğretmenler tarafından en fazla "Engellerin olmamasına yönelik" kategorisinde (f:18, %45) metafor geliştirilirken, en az ise "Uçsuz, bucaksız olmaya yönelik" kategorisinde (f:3, %7,5) metafor geliştirilmiştir. Kategorilerin oluşmasında etkili olan öğretmen ve adaylarının tanımlamalarına ilişkin dikkat çekici bazı ifadeler aşağıda verilmiştir:

"Özgürlük kuş gibidir. Çünkü kuşlar sınır tanımazlar gökyüzü onlarıdır. Özgürlükte sınır tanımamaktır. (ÖE15)"

"Özgürlük gökyüzü gibidir. Çünkü gökyüzünün ucu bucağı yoktur. Özgürlüklerinde sonu yoktur. Kimseleri rahatsız etmemek şartıyla sonsuzdur. (ÖK11)"

"Özgürlük kar taneleri gibidir. Çünkü kar taneleri birbirine değmeden yere düşer. Hem dilediği gibi yere düşer hem de birbirlerinin alanına girmezler. (ÖK5)"

"Özgürlük kuş gibidir. Çünkü kuşlar hiçbir kurala ya da hiçbir duruma bağlı olmadan istedikleri yönde uçarlar. Kuş için engel yok gibidir. Özgürlükte engellerin ortadan kalkması gibidir. (ÖA4K22)"

"Özgürlük yaşam gibidir. Çünkü nerede başlayıp nerede biteceği belli olmaz. (ÖA2K10)"

"Özgürlük uçurtma gibidir. Çünkü uçurtmanın ipini başkasının elindedir. O kişinin izin verdiği yerlere ulaşabilir. Özgürlüklerimiz başkalarının bizlere tanıdığı haklar kadardır. (ÖA1K16)"

"Özgürlük çikolata gibidir. Çünkü çikolata çok tatlıdır ama fazlası zarar verir. Özgürlükte iyidir ama fazlası başta kişinin kendisine zarar verir. (ÖA4K21)"

"Özgürlük hayal gibidir. Çünkü önüne engel koyulmazsa sonuna kadar gidilir. Konulursa sınırlandırılır. (ÖA2K1)"

Tablo 6

"Saygı" Değerine Yönelik Geliştirilen Metaforların Kategorilere Göre Dağılımları

Kategoriler	Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayları			Sosyal Bilgiler Öğretmenleri		
	Metaforlar	f	%	Metaforlar	f	%
1.Karşılıksız olmaya yönelik	Baba (22), Aile (14), Namaz (6), Peygamberimiz (5), Martin Luther King (1)	48	22	-		
2.Ayırım yapmamaya	Maymuncuk (17), Beyin (10), Güneş (6), Örtü (5), Ayna (4)	42	19	Maymuncuk (7) Güneş (3)	10	25
3.Olmazsa olmaya yönelik	Gölge (12), Kar tanesi (7), Binanın temeli (6), Kalp (6), Kök (5), Su (2), Gece-gündüz (1), Vicdan (1)	40	18	-		
4.Menfaate-koşula yönelik	Aşk (12), Toprak (8), Asker (4), Baba (3), Çocuk (3), Kardeş (2), Ağaç (1)	33	15	Hiyerarşi (2) Toprak (2)	4	10
5.Değerini arttırmaya yönelik	Kitap (12), Tuz (6), Şeker (4)	22	10	Altın (11), Yeni gelin (2)	13	32,5
6.Devamı sağlayıp ayakta kalmaya yönelik	İskelet (12), Aslan (7), Kanun (2)	21	10	Bayram (4), Köprü (4), Aslan (2), İskelet (2)	12	30
7.Kategoriye girmeyen	Merdiven (3), Akrep ile Yelkovan (2), Antika (2), Dağ (2), Ağaç (1), Ayçiçeği (1)	11	5	Patlamış mısır (1)	1	2,5
Toplam		217	100	Toplam	40	100

Tablo 6'ya göre, 217 öğretmen adayı tarafından geliştirilen 35 metafor 6 kategori altında, 40 öğretmen tarafından geliştirilen 11 metafor ise 4 kategori altında toplanmıştır. Buna göre öğretmen adayları tarafından en fazla "Karşılıksız olmaya yönelik" kategorisinde (f:48, %22) metafor geliştirilirken, en az ise "Devamı sağlayıp ayakta kalmaya yönelik" kategorisinde (f:21, %10) metafor geliştirilmiştir. Öğretmenler tarafından en fazla "Değerini arttırmaya yönelik" kategorisinde (f:13, %32,5) metafor geliştirilirken, en az ise "Menfaate-koşula yönelik" kategorisinde (f:4, %10) metafor geliştirilmiştir. Kategorilerin oluşmasında etkili olan öğretmen ve adaylarının tanımlamalarına ilişkin dikkat çekici bazı ifadeler aşağıda verilmiştir:

"Saygı bayram gibidir. Çünkü bayramlar insanları nasıl bir arada toplar ve birleştirirse saygı da bir arada yaşama imkânı sağlar. (ÖE16)"

"Saygı maymuncuk gibidir. Çünkü maymuncuk anahtar ayrum yapmadan her kapıyı açar. İşte saygı da insana her kapıyı açan bir anahtar gibidir. (ÖE11)"

"Saygı toprak gibidir. Çünkü toprağa ne ekersen onu biçersin insanlara da karşı ne kadar saygılı olursan karşılığı da o kadar fazla olur. (ÖA4K22)"

"Saygı kitap gibidir. Çünkü kitap bilgimizi arttırdığı gibi saygı da bizim itibarımızı artırır. (ÖA4K24)"

"Saygı iskelet gibidir. Çünkü iskelet vücudun ayakta durmasını sağladığı gibi saygıda toplumun ayakta kalmasını sağlar." (ÖA4K21)

"Saygı aşk gibidir. Çünkü karşılıklı olursa ömür boyu sürer. Karşılıksız olursa bir zaman sonra biter." (ÖA1K19)

Tablo 7 "Sevgi" Değerine Yönelik Geliştirilen Metaforların Kategorilere Göre Dağılımları						
Kategoriler	Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayları			Sosyal Bilgiler Öğretmenleri		
	Metaforlar	f	%	Metaforlar	f	%
1.Karşılıksız olmaya yönelik	Anne (28), Aile (15), Güneş (15), Dişi güvercin (1), Fiskyizm (1)	60	28	Anne (9), Baba (2)	11	27,5
2.Olmazsa olmaya yönelik	Nefes (15), Su (13), Güneş (8), Kalp (5), Çay (3), Ruh (2), Ateş (1)	47	22	Su (7), Kalp (3), Barış (1)	11	27,5
3.Menfaate-koşula yönelik	Çiçek (19), Ağaç (13), Tohum (4), Fidan (3), Gül (2), Toprak (2), Selvi ağacı (1)	44	20	Çiçek (4), Akarsu (2), Deniz (1), Toprak (1)	8	20
4.Uçsuz, bucaksız olmaya yönelik	Okyanus (10), Gökyüzü (6), Deniz (3), Irmak (3), Çiğ (2), Kartopu (1), Maden (1), Rüya (1), Sarmaşık (1), Ütopya (1), Yıldız (1), Yol (1)	31	14	Deniz (2), Okyanus (1)	3	7,5
5.Faydalı olmaya yönelik	Atkı (2), Güneş (2), İlaç (2), Mum (2), Telefon (2), Tuz (2), Kalkan (1), Meşale (1), Soba (1), Yağmur (1), Yorgan (1)	17	7	ilaç (2), Yağmur damlası (1)	3	7,5
6.Masumiyet sembolü olmaya yönelik	Bebek (4), Çocuk (4), Su (3), Kelebek (2)	13	6	-	-	-
7.Kategoriye girmeyen	Boş resim defteri (1), Elmas (1), Emanet (1), Gökkuşluğu (1), Pasta (1)	5	2	Bilgi (2), Çikolata (1), Huzur (1)	4	10
Toplam		217	100		40	100

Tablo 7'ye göre, 217 öğretmen adayı tarafından geliştirilen 48 metafor 6 kategori altında, 40 öğretmen tarafından geliştirilen 15 metafor ise 5 kategori altında toplanmıştır. Buna göre öğretmen adayları tarafından en fazla "Karşılıksız olmaya yönelik" kategorisinde (f:60, %28) metafor geliştirilirken, en az ise "Masumiyet sembolü olmaya yönelik" kategorisinde (f:13, %6) metafor geliştirilmiştir. Öğretmenler tarafından en fazla "Karşılıksız olmaya yönelik ve Olmazsa olmaya yönelik" kategorilerinde (f:11, %27,5) metafor geliştirilirken, en az ise "Uçsuz, bucaksız olmaya yönelik ve Faydalı olmaya yönelik" kategorilerinde (f:3, %7,5) metafor geliştirilmiştir.

Kategorilerin oluşmasında etkili olan öğretmen ve adaylarının tanımlamalarına ilişkin dikkat çekici bazı ifadeler aşağıda verilmiştir:

"Sevgi anne gibidir. Çünkü anneler sevgi kaynağıdır koşulsuz severler. (ÖE15)"

"Sevgi bilgi gibidir. Çünkü ikisi de paylaşıldıkça çoğalır. (ÖE10)"

"Sevgi çiçek gibidir. Çünkü çiçekler sevildiği, bakıldığı, sulandığı, güneş ışığını aldığı ortamlarda yeşerir ve açar. Eğer tüm bunlar ihmal edilirse solar, kurur ve çürür. (ÖE4)"

"Sevgi su gibidir. Çünkü yaşamak için hep muhtacız ona. İnsan vücudu fiziksel olarak nasıl ki belli bir zamandan sonra susuzluktan iflas ederse işte sevgisizlikte bitirir insanı. (ÖK12)"

"Sevgi baba gibidir. Çünkü babalar ömürlerini kendilerinden önce ailesinin mutluluğu ve rahatı için ömrünü onlara adar. (ÖE3)"

"Sevgi gökyüzü gibidir. Çünkü belli bir yeri, uzunluğu veya derinliği yoktur. (ÖA2K17)"

"Sevgi boş resim defteri gibidir. Çünkü içini sadece sevgimiz oranında doldurabiliriz. Resme yani sevgiye istediğimiz rengi yapabiliriz. (ÖA3E12)"

"Sevgi anne gibidir. Çünkü anne karşılıksız sever sevgi de karşılıksız olandır. Karşılık beklentisi yoktur. (ÖA3E17)"

"Sevgi yıldız gibidir. Çünkü etrafında ne kadar çok ışık alırsa o kadar çok parlar sevgide ne kadar çok olursa insan mutlu olur. (ÖA3K19)"

Tablo 8						
"Sorumluluk" Değerine Yönelik Geliştirilen Metaforların Kategorilere Göre Dağılımları						
Kategoriler	Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayları			Sosyal Bilgiler Öğretmenleri		
	Metaforlar	f	%	Metaforlar	f	%
1.İşini aksatmamaya yönelik	Baba (25), Anne (20), Öğrenci (18), Güneş (17), Öğretmen (15), Organlarımız (10), Alarm (6), Borç (4), Ağaç (3), Anahtar (2), Asker (2), Devlet (2), Aile (1), Kar tanesi (1), Toprak (1)	127	59	Güneş (9), Anne (8), Beyin (6), Baba (5), Öğrenci (2), Kar tanesi (2)	32	80
2.Hareket alanını kısıtlamaya yönelik	Tren (10), Aşk (9), Kelepçe (8), Ağırılık (3), Gemi (1), Set (1)	32	15	-	-	-
3.Olmazsa olmaza yönelik	Nefes (11), Hayat (8), Direksiyon (4), Yaşam (5), Arabanın lastiği (1)	29	13	Kalp (5), Nefes (3)	8	20
4.Bedeli olmaya yönelik	Yalan (8), Sınav (6), Nelson Mandela (1)	15	7	-	-	-
5.Kategoriye girmeyen	Ezan (5), Bilinç (3)	8	4	-	-	-
6.Uçsuz, bucaksız olmaya yönelik	Okyanus (4), Deniz (2)	6	3	-	-	-
	Toplam	217	100	Toplam	40	100

Tablo 8'e göre, 217 öğretmen adayı tarafından geliştirilen 33 metafor 5 kategori altında, 40 öğretmen tarafından geliştirilen 8 metafor ise 2 kategori altında toplanmıştır. Buna göre öğretmen adayları tarafından en fazla *"İşini aksatmamaya yönelik"* kategorisinde (f:127, %59) metafor geliştirilirken, en az ise *"Uçsuz, bucaksız olmaya yönelik"* kategorisinde (f:6, %3) metafor geliştirilmiştir. Öğretmenler tarafından ise en fazla *"İşini aksatmamaya yönelik"* kategorisinde (f:32, %80) metafor geliştirilirken en az ise *"Olmazsa olmaza yönelik"* kategorisinde (f:8, %20)

metafor geliştirilmiştir. Kategorilerin oluşmasında etkili olan öğretmen ve adaylarının tanımlamalarına ilişkin dikkat çekici bazı ifadeler aşağıda verilmiştir:

"Sorumluluk baba gibidir. Çünkü babanın eşine, çocuklarına, anne ve babasına, ülkesine karşı yapması gereken görevler vardır. Üstlenmesi gereken birçoğ görevi vardır. Sorumlulukta insanın hem kendine hem de başkalarına karşı yerine getirmesi gereken şeyleri yapma zorunluluğu vardır. (ÖE4)"

"Sorumluluk anne gibidir. Çünkü ömür boyu çocuklarının yanında olmak, onların sıkıntılılarına çare olmak bir anne için bitmeyecek bir görevdir. (ÖK1)"

"Sorumluluk güneş gibidir. Çünkü nasıl güneş kendisine verilen görevi ilk andan itibaren aksatmadan yaparsa dünyamızı hem aydınlatıp hem de ısıtıyorsa bizlerde sorumluluklarımızı yerine getirmeliyiz. (ÖK4)"

"Sorumluluk anne gibidir. Çünkü anne çocuk ve eşine karşı olan vazifelerini aksatmadan yerine getirir. Sorumlulukta üzerine aldığın işi aksatmadan yerine getirmektir. (ÖA3K21)"

"Sorumluluk asker gibidir. Çünkü askerler üstlerine düşen vazifelerini her zaman yerine getirir. Aksatma ve ihmalin sonuçları ağır olur. (ÖA3K5)"

"Sorumluluk ezan gibidir. Çünkü vakti geldiğinde okunarak insanlara yapması gerekenleri hatırlatır. (ÖA1E12)"

Tablo 9
"Vatanseverlik" Değerine Yönelik Geliştirilen Metaforların Kategorilere Göre Dağılımları

Kategoriler	Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayları			Sosyal Bilgiler Öğretmenleri		
	Metaforlar	f	%	Metaforlar	f	%
1.Fedakarlığa yönelik	Anne (25), Mehmetçik (19), Aile (16), Atatürk (3), Çanakkale (3), Ömer Halisdemir (2), Hz. Ali (1), Muhsin Yazıcıoğlu (1), Nene Hatun (1), şerife Bacı (1)	72	33	Atatürk (3), Seyit Onbaşı (2)	5	12,5
2.Olmazsa olmaza yönelik	Aşk (34), Nefes (10), Su (10), Temel (4), Kalp (3), Maya (3), İskelet (2), Elbise (1), Kolon (1), Vicdan (1)	69	32	Aşk (6), Kalp (4), Nefes (4), Göz (3)	17	42,5
3.Kıymetini bilmeye yönelik	Namus (26), Evlat sevgisi (20), Bayrak (3), Paslanmaz çelik (3), İman (2), Çocuk (1), Pirlanta (1)	56	26	Evlat (7), Namus (6), Yuva (5)	18	45
4.Uçsuz, bucaksız olmaya yönelik	Okyanus (9), Evren (2), Bilgi (1), Nirvana (1)	13	6	-	-	-
5.Kategori girmeyen	Bal (3), Çınar ağacı (2), Dağ (2)	7	3	-	-	-
	Toplam	217	100	Toplam	40	100

Tablo 9'a göre, 217 öğretmen adayı tarafından geliştirilen 34 metafor 4 kategori altında, 40 öğretmen tarafından geliştirilen 9 metafor ise 3 kategori altında toplanmıştır. Buna göre öğretmen adayları tarafından en fazla "Fedakarlığa yönelik" kategorisinde (f:72, %33) metafor geliştirilirken, en az ise "Uçsuz, bucaksız olmaya yönelik" kategorisinde (f:13, %6) metafor geliştirilmiştir. Öğretmenler tarafından en fazla "Kıymetini bilmeye yönelik" kategorisinde (f:18, % 45) metafor geliştirilirken, en az ise "Fedakarlığa yönelik" kategorisinde (f:5, % 12,5) metafor geliştirilmiştir. Kategorilerin oluşmasında etkili olan öğretmen ve adaylarının tanımlamalarına ilişkin dikkat çekici bazı ifadeler aşağıda verilmiştir:

"Vatanseverlik göz gibidir. Çünkü göz vücudumuzda hassas olan bir bölgedir ve kesinlikle iyi bir şekilde korunması gereken bir uzuvdur. Vatanseverlikte böyledir bizim için çok hassas olan ve kesinlikle büyük bir özveri ile korunması gereken bir değerdir. (ÖE19)"

"Vatanseverlik Atatürk gibidir. Çünkü, büyük fedakarlıkları sayesinde ülke kurtuluşa ermiştir. Vatanseverlikte fedakârlık gerektirir. (ÖE10)"

"Vatanseverlik kalp gibidir. Çünkü kalp insanın hayati organlarından biridir. İnsanın damarlarına kanı pompalayan, insanın yaşamasını, hayatta kalmasını birçok organın kullanılmasını sağlayan bir organdır. Vatanseverlikte kalp gibi ülkeyi yaşatır. Ülkenin hayatta kalmasını sağlar. (ÖE4)"

"Vatanseverlik paslanmaz çelik gibidir. Çünkü vatanseverlik ne kadar darbe vurulursa vurulsun hammaddesi çelik gibidir değişmez aynı kalır. (ÖA1E5)"

"Vatanseverlik namus gibidir. Çünkü insanı insan yapan özellik namustur. Ölene kadar korunması gerekir ve namusu için gerekirse canını verir. Vatanseverlikte ölene kadar içimizde diri tutulması gerekir. (ÖA4K15)"

"Vatanseverlik aşk gibidir. Çünkü nasıl ki bir insana sevdalandığımızda ondan karşılık beklemez onu koşulsuz seversek vatanımızı aynı şekilde sevmeliyiz. (ÖA3K18)"

"Vatanseverlik Ömer Halis Demir gibidir. Çünkü 30 kurşunu yiyip şehit olmak her baba yiğidin harcı değildir. (ÖA2E2)"

Tablo 10

"Yardımseverlik" Değerine Yönelik Geliştirilen Metaforların Kategorilere Göre Dağılımları

Kategoriler	Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayları			Sosyal Bilgiler Öğretmenleri		
	Metaforlar	f	%	Metaforlar	f	%
1.Karşılıksız olmaya yönelik	Baba (20), Anne (13), Kalp (10), Kızılay (6), Organlarımız (3), Güneş (2), Devlet (1), Görünmezlik (1), Hızır (1), Türk Milleti (1), Vakıf (1), Yunus Emre (1)	60	28	Anne (4), Kalp (4)	8	20
2.Faydalı olmaya yönelik	Güneş (15), İlk yardım Çantası (11), Mum (10), Ahtapot (5), Ay (5), Toprak (2), Yağmur (2), Yıldız (1)	51	24	Güneş (5), Toprak (5), Ahtapot (1), Ağaç (2)	13	32,5
3.Gittikçe artmaya büyümeye	Sarmaşık (13), Zincir halkası (7), Çiğ (6), Dalga (5), Okyanus (3), Çiçeği sulamak (2), Ateş (1)	37	17	-	-	-
4.Birlik, beraberlik içinde olmaya yönelik	Çimento (10), Karınca (10), Arı (4), Kardeşlik (4), Komşu (3), Futbol (2), Değirmen (1)	34	16	Çimento (7), Lokomotif (4), Karınca (2)	13	32,5
5.En temel ihtiyacı karşılamaya yönelik	Ekmek (10), Su (8), Tohum (2), Uyku (2), Nefes (1)	23	11	Su (2), Nefes (1)	3	7,5
6.Paylaşıldıkça çoğalmaya yönelik	Gülümseme (9), Mutluluk (3)	12	6	Mutluluk (2) Kitap (1)	3	7,5
	Toplam	217	100	Toplam	40	100

Tablo 10'a göre, 217 ğretmen adayı tarafından geliştirilen 40 metafor 6 kategori altında, 40 ğretmen tarafından geliştirilen 13 metafor ise 5 kategori altında toplanmıştır. Buna göre ğretmen adayları tarafından en fazla "Karşılıksız olmaya yönelik" kategorisinde (f:60, %28) metafor geliştirilirken, en az ise "Paylaşıldıkça çoğalmaya yönelik" kategorisinde (f:12, % 6) metafor geliştirilmiştir. Öğretmenler tarafından en fazla "Faydalı olmaya yönelik ve Birlik, beraberlik içinde olmaya yönelik" kategorilerinde (f:13, %32,5) metafor geliştirilirken, en az ise "En temel ihtiyaı karşılamaya yönelik ve Paylaşıldıkça çoğalmaya yönelik" kategorilerinde (f:3, %7,5) metafor geliştirilmiştir. Kategorilerin oluşmasında etkili olan ğretmen ve adaylarının tanımlamalarına ilişkin dikkat çekici bazı ifadeler aşağıda verilmiştir:

"Yardımsızlık lokomotif gibidir. Çünkü lokomotif tüm vagonları çekip götürür. Yardımsızlıkta insanları birbirine bağlar. (E2)"

"Yardımsızlık karınca gibidir. Çünkü karınca benim yardımla ne olabilir ki diye düşünmez ve elinden geleni yapar. Yardımsızlıkta de az çok denilmez imknlar ölçüsünde herkese el uzatılır. (E18)"

"Yardımsızlık güneş gibidir. Çünkü güneş çıktığı zaman hem bizi ısıtır hem de çevremizdekileri ısıtıp ışık saçar. Yardımsızlıkta evreye ışık samak demektir (K7)"

"Yardımsızlık yağmur gibidir. Çünkü nasıl ki kurumuş topraklar yağmura nasıl hasretse ihtiyaç sahibi insanlarda yardım severlere o kadar hasrettir. (A1E5)"

"Yardımsızlık mum gibidir. Çünkü yanan bir mum yanmayan bir muma değdirilirse onu da aydınlatmış olur. (A2E6)"

"Yardımsızlık okyanus gibidir. Çünkü okyanus suyundan bir damla alınsa bile eksilmez insanlarda yardımsız olarak hiçbir Şey kaybetmezler. (A3K4)"

"Yardımsızlık imento gibidir. Çünkü nasıl ki imento tuğlaları birbirine sıkıca tutturursa yardımlarda toplumu birbirine kenetler. (A1K16)"

SONUÇ, TARTIşMA VE ÖNERİLER

Öğretmen adayları anne Şefkati, baş parmak, bayram, beyaz güvercin, cennet, doğa, güvercin, kağnı, kaktüs, merhem, orman, para, yeşil metaforlarını sadece **barış** değeri için; ampül, apartman, baraj, beyin cerrahı, bilgisayar, felsefe, hayaller, ışık, Japonya, köprü, laboratuvar, matematik, merak, meyve ağacı, mikroskop, teknoloji, teleskop, Tübitak metaforlarını sadece **bilimsellik** değeri için; adalet, beyaz renk, bulut, bumerang, çanak anten, değerli maden, din, fedakarlık, fotoğraf makinesi, hakim, harita, hazine, hırka, Hz.mer, inci, karakter, karlı dağ, Kur'n-ı Kerim, Mevlana, nesli tükenen tür, ok, portakal, puzzle, saat, sıfır rakamı, süzme yoğurt, Şeffaf kağıt, terazi, yay metaforlarını sadece **dürüstlük** değeri için; Amerika, atmosfer, balık, balon, bardak, barış, çikolata, l, ekmek-su, futbol maçı, hayal, İstiklal Marşı, kartal, kurt, Kurtuluş Savaşı, kuş, muhabbet kuşu, nar, on sekiz yaş, oyun, silah, Şairin kalemi, uçurtma, vatan metaforlarını sadece **zgrlk** değeri için; akrep ile yelkovan, antika, ayçiçeği, beyin, binanın temeli, gece-gündüz, kanun, kardeş, kök, Martin Luther King, merdiven, namaz, rt, Şeker metaforlarını sadece **saygı** değeri için; atkı, boş resim defteri, çay, evlat, fidan, fiskyizm, gl, ırmak, kalkan, kartopu, maden, pasta, ruh, rüya, selvi ağacı, soba, telefon, topya, yol, yorgan metaforlarını sadece **sevgi** değeri için; ağırlık, alarm, anahtar, araba lastiği, bilinç, borç, direksiyon, ezan, gemi, hayat, kelepçe, Nelson Mandela, ğrenci, ğretmen, set, sınav, tren, yalan metaforlarını sadece **sorumluluk** değeri için; Atatürk, bal, bilgi, Çanakkale, evlatsevgesi, Hz.Ali, iman, kolon, maya, Mehmetçik, Muhsin Yazıcığlu, namus, Nene Hatun, nirvana, mer Halisdemir, paslanmaz elik, Őerife Bacı metaforlarını sadece **vatanseverlik** değeri için; ahtapot, çiçeği sulamak, imento, dalga, değerimen, futbol, görünmezlik, Hızır, ilk yardım çantası, karınca, Kızılay, komşu, Türk Milleti, uyku, vakıf, Yunus Emre, zincir halkası metaforlarını sadece **yardımsızlık** değeri için üretmişlerdir.ğretmen adaylarının 9 değer için oluşturduğu toplam 233 metaforun

172'si birbirinden farklı olup 61 tanesi ise ortak olarak üretilen metaforlardır. En fazla özgürlük değeri (24) için en az ise barış ve saygı değerleri (14) için farklı metaforlar üretilmiştir.

Öğretmenler beyaz güvercin, kardeş, misk, pasta, zeytin dalı metaforlarını sadece **barış** değeri için; deney, meşale, uzay metaforlarını sadece **bilimsellik** değeri için; ayna, cam, cetvel, hazine, Hz.Ömer, ok, saat ve tuz metaforlarını sadece **dürüstlük** değeri için; anahtar, arı, bebek, gökyüzü, gölge, kuş metaforlarını sadece **özgürlük** değeri için; aslan, bayram, hiyerarşi, iskelet, köprü, patlamış mısır, yeni gelin metaforlarını sadece **saygı** değeri için; akarsu, barış, bilgi, çiçek, çikolata, deniz, huzur, yağmur damlası, metaforlarını sadece **sevgi** değeri için; beyin, öğrenci metaforlarını sadece **sorumluluk** değeri için; Atatürk, evlat namus, Seyit Onbaşı, yuva metaforlarını sadece **vatanseverlik** değeri için; ağaç, ahtapot, çimento, karınca, kitap, lokomotif, mutluluk metaforlarını sadece **yardımseverlik** değeri için üretmişlerdir. Öğretmenlerin 9 değer için oluşturduğu toplam 68 metaforun 51' i birbirinden farklı olup 17 tanesi ise ortak olarak üretilen metaforlardır. En fazla dürüstlük ve sevgi değerleri (8) için en az ise sorumluluk değeri (2) için farklı metafor üretilmiştir.

Öğretmen adayları tarafından; **Barış** değerinde en çok ifade edilen çocuk metaforu (38) masumiyet sembolü olmaya yönelik kategorisinde olup sadece 3.sınıf düzeyindeki kadın öğretmen adayları tarafından ifade edilmemiş olup en çok 3.sınıf erkek öğretmen adayları (12) tarafından ifade edilmiştir. Bayram, beyaz güvercin ve gülümseme metaforları sadece kadın öğretmen adayları tarafından ifade edilmiştir. Keçe (2014) tarafından yapılan çalışmada da öğretmen adayları tarafından Barış değeri için oluşturulan Beyaz güvercin, güneş, çiçek ve su metaforları çalışma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. **Bilimsellik** değerinde en çok ifade edilen uzay metaforu (25) uçsuz bucaksız olmaya yönelik kategorisinde olup sadece 1. ve 2. sınıf düzeyindeki kadın öğretmen adayları tarafından ifade edilmemiş olup en çok 3.sınıf kadın öğretmen adayları (8) tarafından ifade edilmiştir. Işık, ilaç ve kitap metaforları sadece kadın öğretmen adayları tarafından ifade edilmişken meşale metaforu sadece erkek öğretmen adayları tarafından ifade edilmiştir. **Dürüstlük** değerinde en çok ifade edilen ayna metaforu (29) her zaman doğruyu göstermeye yönelik kategorisinde her sınıf düzeyindeki öğretmen adayları tarafından ifade edilmiş olup en çok 2. ve 4.sınıf kadın öğretmen adayları (6) tarafından ifade edilmiştir. Beyaz renk metaforu sadece her sınıf düzeyindeki kadın öğretmen adayları tarafından ifade edilmiştir. **Özgürlük** değerinde en çok ifade edilen kuş metaforu (106) engellerin olmaması yönelik (101) ve temsiliyete yönelik (5) kategorilerinde olup her sınıf düzeyindeki öğrenciler tarafından ifade edilmiş ve en çok 1. ve 3.sınıf kadın öğretmen adayları (23) tarafından ifade edilmiştir. **Saygı** değerinde en çok ifade edilen baba metaforu (25) karşılıksız olmaya (22) ve menfaate-koşula yönelik (3) kategorilerinde olup sadece 1. ve 2. sınıf düzeyindeki erkek öğretmen adayları tarafından ifade edilmemiş olup en çok 3.sınıf kadın öğretmen adayları (8) tarafından ifade edilmiştir. Ayrıca baba metaforu her sınıf düzeyindeki kadın öğretmen adayları tarafından toplamda 19 defa ifade edilmişken sadece 3. ve 4. Sınıf erkek öğretmen adayları tarafından 6 defa tekrar edilmiştir Aile, gölge metaforları sadece kadın öğretmen adayları, aslan ve örtü metaforları sadece erkek öğretmen adayları maymuncuk metaforu ise tüm sınıf düzeyinde hem kadın hem de erkek öğretmen adayları tarafından ifade edilmiştir. **Sevgi** değerinde en çok ifade edilen anne metaforu (28) karşılıksız olmaya yönelik kategorisinde her sınıf düzeyindeki öğretmen adayları tarafından ifade edilmiş olup en çok 3.sınıf kadın öğretmen adayları (6) tarafından ifade edilmiştir. Ayrıca anne metaforu her sınıf düzeyindeki kadın öğretmen adayları erkek öğretmen adaylarına göre daha fazla sayıda ifade etmişlerdir. **Sorumluluk** değerinde en çok ifade edilen baba (25) ve anne (20) metaforları işini aksatmamaya yönelik kategorilerinde olup her ikisi de en çok 3.sınıf kadın öğretmen adayları tarafından ifade edilmiştir. Tüm sınıf düzeyinde Aşk metaforu sadece kadın öğretmen adayları, sınav, tren ve yalan metaforları sadece erkek öğretmen adayları tarafından ifade edilmiştir. **Vatanseverlik** değerinde en çok ifade edilen aşk metaforu (34) olmazsa olmazıya yönelik kategorisinde her sınıf düzeyindeki öğretmen adayları tarafından ifade edilmiş olup en çok 1.sınıf kadın öğretmen adayları (7) tarafından ifade edilmiştir. Temel metaforu sadece her sınıf düzeyindeki kadın

öğretmen adayları tarafından ifade edilmiştir. **Yardımseverlik** değerinde en çok ifade edilen baba metaforu (20) karşılıksız olmaya yönelik kategorisinde en çok 2.sınıf kadın öğretmen adayları (5) tarafından ifade edilmiştir.

Sonuç olarak; araştırmada elde edilen metaforlarla öğretmen adayları metaforları için 32, öğretmenlerin metaforları için ise 27 farklı kategori geliştirilmiştir. Öğretmenlerin ürettiği metaforlar, aydınlatmaya, temsiliyete yönelik, olmazsa olmaz, hareket alanını kısıtlamaya ve gittikçe artmaya büyümeye yönelik kategorilerinde yer bulmamıştır. Hem öğretmenler hem de öğretmen adayları en çok dürüstlük en az ise bilimsellik değeri ile ilgili metafor üretmişlerdir. Her iki grupta da en çok üretilen metafor özgürlük değeri için kuş metaforudur.

Öneri olarak; Evrensel değerlere kitaplarda yer verilme durumuna yönelik ,ilköğretim öğrencilerin görüşlerine yönelik olarak farklı çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Akbaş, O. (2004). *Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının İlköğretim İkinci Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akhan, N., E., Kılıçoğlu, G. ve Gedik, H (2014). Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Birinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler ve Sosyal Bilimlere Yönelik Metaforları, *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(8), 73 - 90.
- Avcı, E. (2009). Sosyal Bilgilerde Karakter Eğitimi, (Edt. M.Safran), *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, 149-161. Ankara: Pegem A
- Balçı, F. A. ve Yelken Yanpar, T. (2010). İlköğretim Öğretmenlerinin "Değer" Kavramına Yükladıkları Anlamlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 81-90.
- Bolay, S. H. (2010). Değerlerimiz ve Günlük Hayat. *Dem Dergi*, 1 (1), 12-19.
- Chapin, J., R. (2006). *Elementary Social Studies: A Practical Guide* Available at: http://books.google.com.tr/books?id=71UkAQAAMAAJ&hl=tr&source=gbs_navlinks_s
- Çelikkaya, T. ve Yakar, H. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler Kavramına İlişkin Algıları: Metafor Analizi Örneği, *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(4), 188-207.
- Demircioğlu, İ. H. (2006). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilimler Hakkındaki Görüşleri. *Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi (Bilig)*, 36, 113-124.
- Doğan, İ. (2007). *Vatandaşlık Demokrasi ve İnsan Hakları*, (6.Baskı) Ankara: Pegem A
- Ercan, İ. (2001), *İlköğretim Sosyal Bilgiler Programında Ulusal ve Evrensel Değerler*, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Evirgen, Ö. F. (2016). *İlköğretim Sosyal Bilgiler 7 Öğretmen Kılavuz Kitabı*, Ankara: Ekoyay Yay.
- Forceville, C. (2002). The Identification of Target and Source in Pictorial Metaphors. *Journal of Pragmatics*, 34 (1), 1-14.
- Girmen, P. (2007). *İlköğretim Öğrencilerinin Konuşma ve Yazma Sürecinde Metaforlardan Yararlanma Durumları*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Goldstein, L. B. (2005). Becoming a Teacher as a Hero's Journey: Using metaphor in Preservice Teacher Education. *Teacher Education Quarterly*, 32 (1), 7-24.
- Karabıyık, E. Ü. (2016). *İlköğretim Sosyal Bilgiler 6 Öğretmen Kılavuz Kitabı*, Ankara: Evren Yay.
- Kaya, M. F. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının "Küresel Isınma", Kavramına Yönelik Metafor Algıları, *Doğu Coğrafya Dergisi*, 18 (29), 117-134.
- Kaya, M. F. (2014). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına İlişkin Algıları: Metafor Analizi Örneği, *Turkish Studies- International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9 (2), 917-931.
- Keçe, M. (2014) Tarih ve Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Bazı Tarih Kavramlarına İlişkin Algılarının Metaforlar Yoluyla Analizi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 29(4), 143-156.
- Koç, K. (2007). *İlköğretim 7. Sınıflarda Okutulan Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersinde Öğrenciye Kazandırılması Amaçlanan Evrensel Değerlerle İlişkin Tutumlar Üzerinde Öğretim Sürecinin Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

- Koçoğlu, E. (2014). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Kavramına İlişkin İmgesel Algıları, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (3), 107-126.
- Leavy, A., M., Mcsorley, F., A. & Bote, A., L. (2007). An Examination of What Metaphor Construction Reveals About the Evolution of Preservice Teachers' Beliefs About Teaching and Learning, *Teaching and Teacher Education*, 23: 1217-1233. doi:10.1016/j.tate.2006.07.016
- Meral, E., Küçük, B. ve Figen Gedik, F. (2016). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevre Kavramına İlişkin Metaforik Algıları, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(1), 65-78.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks, London: Sage Publications
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2017) Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar
- Moser, K. S. (2000). Metaphor Analysis in Psychology - Method, Theory, and Fields of Application. Forum: *Qualitative Social Research*, 1 (2).
- Mutluer, C. (2015) Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının "Hoşgörü" Kavramına İlişkin Metaforik Algıları. *Tarih Okulu Dergisi (TOD) Yıl 8, Sayı XXII, ss. 575-595*. DOI No: <http://dx.doi.org/10.14225/Joh735>
- Özbaş, B., Ç. (2012). Sosyal Bilgiler Öğretmeni Olarak, Ben Kimim? Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Mesleki Kimliklerine Yönelik Görüşlerinin Metafor Analizi Yoluyla İncelenmesi, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*, 7 (2), 821-838.
- Özensoy, A.U. ve Aynacı, C. (2016). *İlköğretim Sosyal Bilgiler 5 Öğretmen Kılavuz Kitabı*, Ankara: Berkay Yay.
- Özkalp, E. (2003). Kültür, (Edt. E, Özkalp), *Davranış Bilimlerine Giriş*. 3. Baskı, 57-74, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No:1355
- Öztürk, C. ve Otluoğlu, R. (2011). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Edebi Ürünler ve Yazılı Materyaller, (4. Baskı), Ankara: Pegem A.
- Parashar, S., Dhar S. ve Dhar, U. (2004). Perception of Values: A Study of Future Professionals. *Journal of Human Values*, 10 (2), 143-152. Retrieved from <http://jhv.sagepub.com/content/10/2/143.full.pdf+html>
- Patton, M., Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri* (Çeviri Editörleri: M. Bütün-S. B. Demir) Ankara :Pegem A
- Sanchez, A., Barreiro, J., M. & Maojo, V. (2000). Desing of Virtual Reality Systems for Education: A Cognitive Approach, *Education and Information Technologies*, 5(4),345-362
- Schmitt, R. (2005). Systematic metaphor analysis as a method of qualitative research. *The Qualitative Report*, 10 (2), 358-394.
- Schwartz, S.H. (1964), Universals in the Content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries, (Edt. M.P. Zanna), *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1-65 San Diego: Academic Press.
- Şahin, S. C., Bayram, Ö. ve Midilli, A. (2016). *İlköğretim Sosyal Bilgiler 4 Öğretmen Kılavuz Kitabı*, Ankara: Koza yay.
- Tuna, Y. E. ve Budak, F. M. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının "Tarih" Kavramına İlişkin Algılarının Mecazlar / Metaforlar Yardımıyla Analizi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (Sosyal Bilgiler Öğretimi Özel Sayısı), 6 (14), 609-642.
- Vadeboncoeur, J. A & Torres, M., N. (2003). Constructing and Reconstructing Teaching Roles: A Focus On Generative Metaphors and Dichotomies, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, Carfax Publishing, 24(1).87-103 DOI: 10.1080/0159630030303034
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (9.Genişletilmiş Baskı) Ankara: Seçkin

Metaphor Perceptions of Social Studies Teachers and Preservice Teachers Related to Universal Values

Assoc.Prof.Dr. Tekin elikkaya
Ahi Evran University-Turkey
tcelikkaya@gmail.com

Osman Seyhan (M.A.Stud.)
Ahi Evran University-Turkey
osmanseyhan40@gmail.com

Abstract

This study aims to identify the metaphors for the use of social studies teachers and preservice social studies teachers in explaining perceptions of universal values. This study is a qualitative research in the descriptive scanning model. In the process of collecting and interpreting data, phenomenology that one of qualitative research methods was used. The study group constituted 106 preservice social studies teachers, including 46 (43.4%) female and 60 (56.6%) male at the Ahi Evran University in the 2016-2017 school year and 40 Social Studies Teachers working in the city center of Kırsehir. The data were gathered through the "Social Studies Teachers and Preservice Social Studies Teachers Metaphors Questionnaire for Universal Values" questionnaire developed by the researchers. With the metafores obtained in the research, 32 different categories for preservice' metaphors teachers and 27 different categories for teachers' metaphors were developed. Metaphores produced by teachers did not find their categories for enlightenment, representation, necessity, restricting the field of movement and growing gradually. The total of 233 metaphors created by the preservice teacher for 9 values are 172 different from each other, and 61 are metaphor produced jointly. Different metaphors have been produced for at least peace and respect values (14) for the highest freedom value (24). 51 of the 68 metaphors created by teachers are different from each other and 17 are metaphor that is produced jointly. Different metaphors have been produced for the most honesty and love values (8) and at least for the responsibility value (2). Metaphor was produced most for honesty in both groups.

Keywords: *Universal values, metaphor, social studies teacher, Preservice social studies teacher*



**E-International Journal
of Educational Research,
Vol: 8, No: 3, 2017, pp.65-87**

DOI: 10.19160/ijer.342330

*Received: 08.10.2017
Accepted: 20.11.2017*

Suggested Citation:

elikkaya, T. & Seyhan, O. (2017). Metaphor Perceptions of Social Studies Teachers and Preservice Teachers Related to Universal Values. E-International Journal of Educational Research, Volume: 8, Number: 3, 2017, ss. 65-87, DOI: 10.19160/ijer.342330

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: *There are many classifications about values. Spranger (1928) examined the values in six groups as aesthetic, theoretical (scientific), economic, political, social and religious values. Rokeach (1973) investigated in two groups as goal and instrumental values. Schwartz (1964: 5-11) examined ten values in the group of self-interest, self-esteem, consensus, hedonism, success, power, security, conformity, tradition, benevolence and universalism. Thomas Lickona values have been examined as tolerance, prudence, self-discipline, benevolence, compassion, cooperation, courage, honesty, fairness and democratic values, in particular respect and responsibility. Edward Wynne and Kevin Ryan evaluated values as justice, prudence, moderation, courage, faith, hope, charity, respect. William Bennet has determined values, compassion, self-discipline, responsibility, work, friendship, courage, determination, honesty, loyalty, and faith. (Leming, 1996; Akt: Avcı, 2009:156). Ercan (2001) divided the values into two as national and universal values. National Values: National, state, homeland, army, republic, heroism, language, traditions and national anthems are national symbols created by national flags and national holidays. Democracy, human rights and freedoms, independence, civilization, peace, tolerance, respect, love, understanding, reconciliation, science, equality and environmental sensitivity are universal values. When the values to be directly taught in Social Studies curriculum in Turkey are examined, it is observed that in other researches about values, "responsibility, equality, justice, freedom, tolerance, respect, motivation, trust, commitment, autonomy, ambition, Tolerance, helpfulness, honesty, love, obedience, success".*

Within the scope of the research, the values of Peace, Scientificity, Honesty, Freedom, Respect, Love, Responsibility, Patriotism and Charity are determined. These values are included in the grouping of universal and national values when we look at social, individual and family values or other classifications or Balcı and Yelken Yanpar, 2010; Doğan, 2007; Ercan, 2001; Schwartz, 1964; Spranger, 1928; Rokeach, 1973; Thomas Lickona (Dirct by: Hunter, 2009) is in the grouping of values. Primary Life Science (1-3th grades), Turkish (1-8th grades), Social Studies (4-7th grades) And Religion Culture and Moral Knowledge (4-8th grades) as common values that are aimed to be gained to the students in the curriculum.

Social Studies is a value education course. One of the striking points in program changes in 2005 and 2017, value education is emphasized in programs. When the Social Studies Curriculum of 2005 is examined, it is aimed to give a total of 20 values to the students. These values are defined as; "Peace, Independence, Scientificness, Diligence, Sensibility, Honesty, Aesthetics, Tolerance, Hospitality, Freedom, Respect, Being Healthy, Love, Responsibility, Cleanliness, Patriotism, Helpfulness" (Evirgen, 2016; Karabiyik, 2016; Özensoy and Aynacı, 2016; Şahin, Bayram and Midilli, 2016) . When the Social Studies Curriculum of 2017 is examined, it is aimed that some of these values will be removed and the value of 18 new associations will be added (MEB, 2017). Peace, Scientificity, Honesty, Freedom, Respect, Love, Responsibility, Patriotism and Charity values are examined in the scope of the research. These values are both social, individual and family values.

This study aims to identify the metaphors for the use of social studies teachers and preservice social studies teachers in explaining perceptions of universal values. For this purpose, answers to the following questions regarding universal values were sought;

- 1. What are the metaphors for Social Studies teachers and preservice teachers regarding universal values?*
- 2. What conceptual categories of emerging metaphors about these universal values can be grouped in terms of their common characteristics?*

Method: *This study is a qualitative research in the descriptive scanning model. In the process of collecting and interpreting data, phenomenology that one of qualitative research methods was used. The study group constituted 106 preservice social studies teachers, including 46 (43.4%) females and 60 (56.6%) male at the Ahi Evran University in the 2016-2017 school year and 40 Social Studies Teachers working in the city center of Kirsehir. The data were gathered through the "Social Studies Teachers and Preservice Social Studies Teachers Metaphors Questionnaire for Universal Values" questionnaire developed by the researchers.*

Results, Discussion, Conclusion: *With the metafores obtained in the research, 32 different categories for preservice' metaphors teachers and 27 different categories for teachers' metaphors were developed. Metaphores produced by teachers did not find their categories for enlightenment, representation, necessity, restricting the field of movement and growing gradually. The total of 233 metaphors created by the preservice teacher for 9 values are 172 different from each other, and 61 are metaphor produced jointly. Different metaphors have been produced for at least peace and respect values (14) for the highest freedom value (24). 51 of the 68 metaphors created by teachers are different from each other and 17 are metaphor that is produced jointly. Different metaphors have been produced for the most honesty and love values (8) and at least for the responsibility value (2).*

5. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Okuma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Yrd. Doç. Dr. Mustafa Ersoy
Cumhuriyet Üniversitesi-Türkiye
mersoy@cumhuriyet.edu.tr

Hatice Kurga(Y.L.Öğr.)
Milli Eğitim Bakanlığı-Türkiye
hatice.kurga@hotmail.com

Özet:

Yapılandırmacı anlayışa göre düzenlenen Türkçe öğretim programı, sözlü iletişim (dinleme ve konuşma), okuma ve yazma ile dilbilgisi öğrenme alanlarından oluşmaktadır. Her bir alana ilişkin kazanımlar o alanın öğretimsel hedeflerini oluşturmaktadır. Okuma öğrenme alanına yönelik kazanımlar üç başlık altında toplanmıştır: okuduğunu anlama, akıcı okuma, söz varlığını geliştirme. Programda bu alanlara yönelik okuma kuralları, okunan metinlerin anlaşılması ve çözümlenmesi, anlamlandırılması, okunan metinlerin değerlendirilmesi ve okumanın bir alışkanlık hâline dönüştürülmesine yönelik çeşitli kazanım ve etkinliklere yer verilmiştir. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden tekil araştırma modeli kullanılmıştır. Sivas il merkezi ve merkeze bağlı köylerde görev yapan 20 Türkçe öğretmenlerinden oluşan bir çalışma grubu, veri toplama imkânı göz önünde bulundurularak seçilmiştir. Çalışma grubundaki öğretmenlerden 12'si kadın 8'i erkektir. Tamamı lisans düzeyinde eğitim görmüş ve eğitim fakültesinden mezun olmuştur. Türkçe Öğretim Programında yer alan 5. Sınıf okuma öğrenme alanına ilişkin kazanımlar, hedeflerde bulunması gereken özellikler açısından öğretmen görüşleri alınarak değerlendirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak sorulara cevap aranmış ve veriler toplanmıştır. Programda yer alan kazanımlara ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenler genel olarak okuma öğrenme alanında yer alan kazanımların beşinci sınıf öğrencisinin seviyesinin üstünde zihinsel beceri gerektirdiği, onların hazırbulunuşluk düzeyinin üzerinde kaldığı bu nedenle de uygulamada sıkıntılar yaşandığı görüşündedir. Bireysel farklılıklar olmakla beraber beşinci sınıf öğrencilerinin Piaget'in zihinsel gelişim dönemlerinden somut işlemler döneminde oldukları (Çelik, 1996: 37) düşünülecek olursa sorgulama, eleştirel düşünme, soyut düşünme ve olaylardan düşünceleri soyutlama gibi becerileri istenen düzeyde neden kazanamadıkları daha iyi anlaşılabilir.

Keywords: Türkçe dersi öğretim programı, okuma öğrenme alanı kazanımları, öğretmen görüşleri, program değerlendirme



**E-Uluslararası Eğitim
Araştırmaları Dergisi,
Cilt: 8, Sayı: 3, 2017,
ss.88-100**

DOI: 10.19160/ijer.366165

**Gönderim : 10.11.2017
Kabul : 07.12.2017**

Önerilen Atf

Ersoy, M. ve Kurga, H. (2017). 5. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Okuma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 8, Sayı: 3, 2017, ss. 88-100, DOI: 10.19160/ijer.366165

GİRİŞ

Yirmi birinci yüzyıla gelindiğinde teknoloji ve bilimdeki hızlı gelişmeler dünya şartlarının da değişmesine yol açmıştır. Toplumlar bu gelişmelerin gerisinde kalmamak ve değişen dünya şartlarına ayak uydurabilmek için insanların sahip olmaları gereken özelliklerde zamanın şartlarına göre değişiklikler ve yenilikler eklemiştir. Artık bireyden; değişime ayak uydurabilen, girişimci, karar verebilen, yaratıcı ve eleştirel düşünebilen, sorun çözebilen başkalarıyla iş birliği yaparak çalışabilen, kendini sürekli geliştiren ve süreçte aktif olan, kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alabilen kısaca öğrenmeyi öğrenen bireyler olması beklenmektedir (MEB, 2005:34). Toplumun bu beklentileri karşılayacak olan eğitim alanında da köklü değişiklikler yapılmıştır. Çünkü geleneksel eğitim anlayışı bu beklentileri karşılamakta yetersiz kalmaktadır. Yeni yüzyıla hâkim olan yapılandırmacı eğitim felsefesi eğitim programlarına girmiş ve okullarda uygulanmaya başlamıştır (Güneş, 2009:3).

Yeni yaklaşımın eğitime, öğrenmeye, öğretmene ve öğrenciye bakış açısı da geleneksel eğitime göre farklılaşmıştır (Taşpınar, 2009:198-199). Yapılandırmacılığa göre öğrenme, bireyin öznel süreçleri içerisinde zihinde bilginin yeniden inşa edilmesi sürecidir (Sönmez, 2007:148). Öğretmen bilgiyi sunan, aktaran değil öğrenciye öğrenme sürecinde rehberlik eden, onun öğrenmesini kolaylaştıracak ortamlar hazırlayan, materyaller düzenleyen, farklı yöntemleri kullanan, bireysel farklılıkları dikkate alan kişidir. Öğretmen öğretim sürecinin odağı olmaktan çıkmıştır. Sınıfta kontrolü sağlayan, otoriter bir öğretmen yerine öğrencilere seçme, karar verme eleştirel ve yaratıcı düşünme özgürlüğü tanıyan bir öğretmen anlayışı gelmiştir. Öğretmen nesnel bilgiyi aktaran değil öğrencilere düşündürerek, sezdirerek bulduran, kendi öznel gerçekliğince bilgiyi oluşturmasına aracılık edendir (Yurdakul, 2011:50). Öğrenci ise öğretim sürecinin merkezinde yer almaktadır. Onun ilgi ve ihtiyaçları, hazırbulunmuşluk düzeyi ve öğrenciler arasındaki bireysel farklar öğretim sürecinin dolayısıyla da eğitim programlarının odak noktası haline gelmiştir (Akpınar, 2010:18; Taşpınar, 2009: 199-200).

Bir ülkenin ihtiyacı olan yetişmiş insan gücünü sağlamak, ancak eğitimle mümkündür. Eğitimde planlanmış etkinlikler çok önemlidir. Eğitimin planlı olabilmesinin yolu ise eğitim programlarından geçer. Eğitim programı "Bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetler" şeklinde ifade edilmiştir (Varış, 1996:14).

Eğitim programları hedef, içerik eğitim durumları ve değerlendirme durumları olmak üzere dört temel öğeden oluşmaktadır. Eğitimin programlı olabilmesi hedeflere ulaşmanın ilk şartıdır (Demirel, 2010:5). Programda yer alan hedeflerin gerçekleştirilmesi büyük ölçüde o derste uygulanan eğitim öğretim yaşantılarına yani öğretmenlerce uygulanan strateji, yöntem ve tekniklere bağlıdır. Bu strateji, yöntem ve teknikler de dersin hedeflerine ve içeriğine göre belirlenmektedir (Demirel, 1991:3). Bu anlamda uygun ve etkili hedefler belirlemek programın hayata geçmesindeki en önemli adımdır.

Eğitim programlarının amacı zamanın gerektirdiği özelliklere sahip bireyler yetiştirmektir. Eğitim programında belirlenen amaçlara ulaşmada sorunlar yaşıyorsa mevcut programlar zaman zaman güncel değişiklikler göz önüne alınarak değerlendirilir, yapılan değerlendirme çalışmaları ışığında eğitimciler yeni arayışlar içerisine girer (Güneş, 2009:1). Kapsamlı ve sistemli çabalara yol açan kuramlar geliştirir ve eylem planları yaparlar (Varış, 1996:10-11). Bu sayede eğitim programları geliştirilerek zamanın şartlarına uyumlu hale getirilir. Yapılandırmacı felsefenin eğitime uygulanmasının altında da mevcut eğitim programında yaşanan sorunlar sebebiyle istenen hedeflere ulaşamamak yatmaktadır. Yapılandırmacılığa geçişle birlikte eğitim programında temel alınan felsefe değişmiş, değişen bu anlayışla birlikte programın yapısında da köklü değişiklikler yapmak gerekmiştir. Tüm ders alanları gibi Türkçe öğretim programı da bu anlayışa göre yeniden düzenlenmiştir (Güneş, 2009: 3).

Yapılandırmacı ve çoklu zekâ kuramı temele alınarak hazırlanan Türkçe öğretim programında sadece dil becerileri değil aynı zamanda “düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, değerlendirme” gibi zihinsel becerileri geliştirmek hedeflenmektedir (MEB, 2005:3). Türkçe dersi bireye hayat boyu kendisini ifade etmesini sağlayan dil becerileri ile kendisini hem bireysel hem de sosyal açıdan geliştirmesini sağlayacak zihinsel becerileri kazandırmayı amaçlayan bir derstir. Bireylerde ana dil sevgisi ve saygısı oluşturmak, Türkçenin kurallarına uygun okuma ve yazma alışkanlığı kazandırmak, bireylerin dili doğru, güzel ve etkili bir biçimde kullanmalarını sağlamak, iletişim becerilerini geliştirmek, girişimci, haklarını savunan, okuduklarını eleştirel bir gözle değerlendirebilen, kendine güvenen, bulunduğu ortama uygun bir biçimde görüşlerinin yazılı ve sözlü olarak kanıtlarıyla sunabilen ve savunabilen, işbirliği yapan, bilgi teknolojilerini doğru ve öğrenme amaçlı kullanan, okumaktan, öğrenmekten zevk alan ve öğrendiklerini sentezleyebilen bireyler olmalarını sağlamak Türkçe dersinin öğretim programları aracılığıyla gerçekleştirmeye sağladığı amaçlardandır (MEB, 2015:3). Bu amaçlar çerçevesinde her sınıf düzeyine göre okuma, sözlü iletişim ve yazma alanlarına ilişkin kazanımlar belirlenmiştir.

Kazanım kavramı yapılandırmacılıkla birlikte programa girmiştir. Kazanımlar öğrencilerden bir ders kapsamında, bir konuya ilişkin gerçekleştirmeleri beklenen davranışlardır. Hedef ise, Sönmez'e (2003:21) göre “kişide gözlenmesi kararlaştırılan istendik özellikler”dir. Ertürk (1993:24) ise, “yetiştirdiğimiz insanda bulunmasını uygun gördüğümüz, eğitim yoluyla kazandırılabilir nitelikteki istendik özellikler” olarak tanımlamıştır. Bu özellikler bilgi ve beceri olabileceği gibi tutum, ilgi ve alışkanlık da olabilir. Bir eğitim programının hedeflerine ulaşabilmesi uzak hedeflerin, genel hedeflerin ve özel hedeflerin birbiri ile uyumlu bir bütün oluşturması ile mümkündür. Hedefler belirlenirken bireyin toplumun ve konu alanının ihtiyaçları dikkate alınır (Ertürk, 1993: 31).

Bir dersin, disiplin alanının veya kurs planının hedefleri özel hedeflerdendir (Çelik, 2006:11). Hedefler belirlenirken hedeflerde bulunması gereken özellikler dikkate alınmalıdır. Özel hedeflerde bulunması gereken özellikler birey, toplum ve konu alanı ihtiyaçları göz önünde bulundurulduğunda şu şekilde sıralanabilir:

- Gelişim düzeyine uygunluk
- Bireyin hazırbulunuşluğuna uygunluk
- İlgi ve ihtiyaca uygunluk
- Bireysel farklara uygunluk
- Öğrenci merkezli
- Davranışa dönük
- Açık seçik ifade edilmiş
- Günlük hayatla ilişkilendirilebilir
- Yatay kaynaşıklığa uygun
- Esnek ve yenilenebilir
- İlişkili olduğu eğitim felsefesiyle ve kendi içinde tutarlı olma
- Sosyo-ekonomik duruma uygun
- Toplumun beklenti ve ihtiyaçlarına uygun
- Nitelikli insan yetiştirmeye uygun
- Demokratik değerlerle uyumlu
- Genellik
- Uygulanabilir
- İçeriğe uygun
- Farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmasına elverişli
- Ölçülebilir özellikte olma (Ertürk, 1993:53; Varış, 1996:96; Demirel 2010:109).

2015 yılında hazırlanan Türkçe Öğretim Programında 1-8. sınıf düzeyine göre farklılaşan okuma öğrenme alanına yönelik kazanımlar vardır. Okuma öğrenme alanına yönelik kazanımlar üç başlık altında toplanmıştır: okuduğunu anlama, akıcı okuma, söz varlığını geliştirme. Programda bu alanlara yönelik okuma kuralları, okunan metinlerin anlaşılması ve çözümlenmesi, anlamlandırılması, okunan metinlerin değerlendirilmesi ve okumanın bir alışkanlık hâline dönüştürülmesine yönelik çeşitli kazanım ve etkinliklere yer verilmiştir (MEB, 2015:6,7).

Dört temel beceriden biri olan ve öğrenmenin temel yapı taşı olan okuma farklı şekillerde tanımlanabilir. Karatay'a (2009:59) göre "Okuma harf, sözcük, grafik ve resim gibi görsellerin, duyu organları yoluyla algılanması, önceki bilgilerden hareketle tanınması, anlamlandırılması ve yorumlanmasına dayanan duyuşsal ve zihinsel etkinliklerin aynı anda işletilmesini gerektiren karmaşık bir süreçtir." Demirel'e göre ise "Okuma, bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir. Okuma işi gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketlerini ve zihnin yazılı sembolleri anlamasıyla oluşur" (aktaran Özarslan, 2012:5).

Okuma konusunda araştırma yapan pek çok kişiye göre okumanın gerçek amacı bir anlam kurma çabasıdır (Akyol, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya, 2013: 41; Yılmaz ve Köksal, 2008:52). Okumanın amacına ulaşabilmesi ise ancak okuduğunu anlama ile mümkündür. Anlamaktan kastedilen yüzeysel anlamda bire bir kelime anlamlarını bilmekten öte sözcük ve sözcük gruplarının metnin bağlamında değerlendirilerek anlamlandırılması, zihinde eleştirilmesi, üzerine düşünceler üretilmesi ve önceki öğrenmelerle karşılaştırılarak zihinde yapılandırılmasını sağlayacak aktif bir okumayla mümkündür. Server'e (1995) göre; okuma aşağıdaki süreçleri kapsamaktadır:

- Okuma bir iletişim sürecidir.
- Okuma bir algılama sürecidir.
- Okuma bir öğrenme sürecidir.

Okuma bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir süreçtir (Server,1995; aktaran Epçaçan ve Demirel, 2011:121).

Bu çalışmada Türkçe dersi kazanımlarından okuma alanına ilişkin olanlar, hedeflerde bulunması gereken özellikler açısından öğretmen görüşü alınarak değerlendirilmiştir.

Araştırmanın Önemi:

Bilgiye ulaşmanın en kolay ve etkili yolu okumadır. Okuma her ne kadar okulda başlasa da okulla sınırlı kalmamaktadır. Okuma sadece öğretimin aracı, bilgiye ulaşmanın bir yolu değil aynı zamanda bireyin hayat boyu devam eden kişisel gelişim sürecinin de dinamizmini oluşturur. Teknolojik gelişmeler ile iletişim kaynaklarının zenginleşmesi, sosyal medyanın kullanım oranının her geçen gün artması okulun ve öğretimin sınırlarını kaldırmıştır. Böylece öğrenmenin kapıları dünyaya açılmıştır. Bu şartlarda bilgiye ulaşmak için okuma, okuduğunu anlama, hızlı okuma, belli strateji ve yöntemlere yönelik okuma, hedefe dönük okuma, eleştirel bir bakış açısıyla okuma... gibi kavramlar önem kazanmıştır.

Birey okuduğu ölçüde düşünür, düşündükçe kendini yeniler, geliştirir, buna bağlı olarak da sosyal gruplarda kendine statü edinir, yaptığı işte başarılı ve verimli olur. Bireysel ve toplumsal gelişmişlik düzeyinin artması okumayla mümkündür. Okumaktan kastedilirse anlayarak okuma, okudukları ile önceki öğrenmelerini karşılaştırıp birbiriyle ilişkilendirme, okuduklarının öncesine veya sonrasına ait tahmin ve çıkarımlarda bulunma, eleştirel okuma gibi bireyin zihnen aktif olduğu bir okumadır.

Uluslararası alanda yapılan PISA sınavları verilerine göre (2016) gelişmiş ülkeler arasında Türkiye'nin okuduğunu anlama konusunda gerilerde kaldığı görülmektedir. Okuduğunu anlama konusunda yaşanan problemler öğrencilerin akademik başarılarını da olumsuz etkilemektedir (Çiftçi, 2007). Bu yüzden bireylerin akademik anlamda başarılı olabilmeleri okuduğunu anlamayla

yakından ilişkilidir. Çünkü sadece Türkçe dersi değil diğer derslerin öğrenilmesinde de okuma bir öğrenme aracı olarak kullanılmaktadır. Bu sebeplerle, bireylerin okuduğunu anlama konusunda yaşadıkları problemleri ve bu problemleri ortaya çıkaran nedenleri belirleyecek çalışmaların yapılması gerekmektedir.

Araştırmanın Amacı:

Bu araştırma Türkçe dersi öğretim programında (MEB, 2015) yer alan okuma alanına yönelik kazanımların, hedeflerin taşınması gereken özelliklere uygun olup olmadığına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır.

YÖNTEM

Araştırma modeli:

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma olayları ve olguları doğal ortamında ele alıp bir bütünlük içinde derinlemesine inceleyen bir araştırma yöntemidir. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden tekil araştırma modeli kullanılmıştır. Tekil araştırma ile elde edilen veriler, yapıldığı zamanla sınırlı kalan, evrene genellenemeyen ve geleceğe yönelik tahminlerde bulunmayı sağlayan veriler elde etmemizi sağlar (Karasar, 2014: 77).

Çalışma Grubu:

Araştırmada evren örneklem ilişkisine gidilmemiş, Sivas-Merkez ve Merkez'e bağlı köylerde görev yapan Türkçe öğretmenlerinden oluşan bir çalışma grubu seçilmiştir. Çalışma grubu seçilirken veri toplama imkânı göz önünde bulundurulmuştur. 20 Türkçe öğretmeninden oluşan çalışma grubundaki öğretmenlerden 12'si kadın 8'i erkektir. Tamamı lisans düzeyinde eğitim görmüş ve eğitim fakültesinden mezun olmuştur. Yapılan görüşme kayıtlarının araştırma metnine aktarılmasında ve verilerin karışmaması ve gizliliğın korunması amacıyla çalışma grubundaki öğretmenler için K-01, K-02,... şeklinde rumuzlar kullanılmıştır.

Veri Toplama Aracı:

5. Sınıf Türkçe dersi öğretim programında yer alan okuma öğrenme alanına ilişkin kazanımlar, hedeflerde bulunması gereken özellikler açısından öğretmen görüşleri alınarak değerlendirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak sorulara cevap aranmış ve veriler toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme özel bir konuda derinlemesine soru sormayı olanak sağlayarak detaylı bilgi edinmeye yardımcı olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ile her bir kazanımın, kazanımlarda bulunması gereken özelliklerden hangilerine uygun olup olmadığı sebepleriyle birlikte sorularak öğretmenlerden görüş alınmıştır.

Verilerin Süreci ve Verilerin Analizi:

Bu araştırmada veriler Sivas-Merkez ve Merkez'e bağlı köylerde görev yapan Türkçe öğretmenlerinden elde edilmiştir. Görüşme formu oluşturma sürecinde, araştırma amacıyla ilgili literatür taraması yapılmıştır ve tarama sonucunda hedeflerde bulunması gereken özelliklerden yararlanılarak taslak bir görüşme formu oluşturulmuştur. Oluşturulan form uzman görüşü alındıktan sonra gerekli düzeltmeler yapılarak nihai şeklini almıştır. Daha sonra ön uygulama yapılarak yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan soruların araştırma süreci için uygunluğu teyit edilmiştir. Araştırmada kullanılan veri toplama aracının geçerliliği ve güvenilirliği için katılımcıların gönüllü olması önem taşıyacağı için katılımcılara araştırmanın amacı ve önemine dair açıklamalar yapılmış isimlerinin gizli kalacağı belirtilmiştir. Ayrıca yapılan görüşmeden sonra, yanıtları ile ilgili olarak çıkarmak veya düzeltmek istedikleri bir bölüm olup olmadığı katılımcılara sorulmuştur. Veri toplama ve analiz sürecinde nesnel bir tutum sergilenmiştir.

Betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre biçimlendirilmiştir. Okuyucuların anlamasını kolaylaştırmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilmiştir (Altunışık ve diğerleri, 2001; Yıldırım ve şimşek, 2006). Araştırmada verilerin analizinde şu adımlar izlenmiştir:

Görüşmelerin dökümü: Soru maddelerinin geçerliliği belirlendikten sonra 20 Türkçe öğretmenini ile yapılan görüşmeler kayıt edilmiştir. Bu kayıtlar araştırmacılar tarafından çözümlenmiş ve her bir satıra numara verilerek görüşme dökümü hazırlanmıştır.

Görüşme kodlama anahtarlarının hazırlanması: Görüşmenin dökümleri yapıldıktan sonra, görüşme soruları verilen yanıtlar doğrultusunda seçenekler her iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı sıralanmıştır. Her bir soru maddesi ile ilgili yanıt seçeneklerinin yazılı olduğu "Görüşme Kodlama Anahtarı" hazırlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik:

Görüşme kodlama anahtarının güvenirliliğini belirlemek amacıyla çoğaltılan görüşme dökümleri ve görüşme kodlama anahtarı ile birlikte araştırmacılar tarafından ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Değerlendirme görüşme kodlama anahtarına işaretlenerek yapılmıştır. Bu aşamadan sonra sorulara verilen yanıt seçeneği kontrol edilerek, "Görüş Birliği" ve "Görüş Ayrılığı" biçiminde tespitler yapılmıştır. Eğer araştırmacılar tarafından aynı seçenek işaretlenmişse görüş birliği, farklı seçenekler işaretlenmişse görüş ayrılığı olduğu kabul edilmiştir. Bu nedenle yapılan analizde güvenirliliğin belirlenmesinde uyuşum yüzdesi formülü kullanılmıştır. Uyuşum yüzdesi "Güvenirlik = Görüş birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100" formülüne göre hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Yıldırım ve şimşek'e (2006) göre, güvenirlik hesaplamasındaki uyuşum yüzdesinin %70 olması güvenirlik açısından yeterli kabul edilebilir. Çalışmada, bu formül kullanılarak kodlamalardaki uyuşum yüzdesi sorular için 0,83-0,96 aralığında ve toplamda tüm sorular için genel uyuşum düzeyi ise 0.88 olarak bulunmuştur.

BULGULAR ve YORUM

Öğretmenlerle yapılan görüşme formunda Türkçe Öğretim Programında yer alan okuma öğrenme alanına ilişkin kazanımların hedeflerin taşıması gereken özelliklere uygunluğu sorulmuş, kazanımların taşıması gereken özellikler gerektiğinde hatırlatılarak bu açıdan uygunluğunun değerlendirilmesi istenmiştir. Öğretmenlerin birçoğu kazanımların çok az bir kısmının uygun olmadığını düşünmektedir. Öğretmen görüşleri için yapılan betimsel analiz sonucu elde edilen veriler ve frekans değerleri Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1: Kazanımların Uygunluğuna İlişkin Frekans Değerleri ve Veri Kodlama Tablosu

Kazanımlar	Aynı Görüş Sahip Katılımcılar	f	Görüşmelerin Kodlamaları
1.Okuduklarının konusunu ve ana fikrini/ana duygusunu belirler.	K-03, K-08, K-09, K-19, K-20	5	Gelişim düzeyine uygun değil, Hazırbulunuşluk düzeylerine uygun değil.
2.Okuduklarında yardımcı fikirleri belirler ve yardımcı fikirlerin ana fikri nasıl desteklediğini açıklar.	K-03, K-04, K-05, K-08, K-09, K-18, K-19, K-20	8	Gelişim düzeyine uygun değil, Hazırbulunuşluk düzeylerine uygun değil.
3.Başlık ve içerik uyumunu sorgular.	K-08, K-11, K-20	3	Gelişim düzeyine uygun değil, Hazırbulunuşluk düzeylerine uygun değil.

Tablonun devamı

4.Metni yorumlarken metinden aktarımlar yapar.	K-08, K-13	2	Hazırbulunuşluk düzeylerine uygun değil.
5.Okuduğu metindeki kahramanların özelliklerini belirler ve karşılaştırır.	K-08, K-13	2	Hazırbulunuşluk düzeylerine uygun değil.
6.Metinler arası karşılaştırma yapar. (Metinlerde temaları, konuları, olayları, karakterleri karşılaştırması sağlanır.)	K-02, K-08, K-11, K-13, K-16	5	Hazırbulunuşluk düzeylerine uygun değil.
7.Okuduklarındaki yönlendirici ifadelerin anlamda yaptığı değişikliği fark eder. <i>Ama, fakat, oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak, son olarak gibi yönlendirici ifadeleri bulması sağlanır.</i>	K-08, K-11	2	Gelişim düzeyine uygun değil, Hazırbulunuşluk düzeylerine uygun değil.
8.Hikâye, drama veya şiirde bölümlerin, sahnelerin veya dörtlüklerin metnin bütününde nasıl ilişkilendirildiğini veya birbirini tamamladığını açıklar.	K-01, K-08, K-18, K-20	4	Hazırbulunuşluk düzeylerine uygun değil.
9.Gerçek ve kurguyu ayırt eder.	K-08, K-19, K-20	3	Gelişim düzeyine uygun değil, Hazırbulunuşluk düzeylerine uygun değil.
10)Çoklu medya kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.	K-01, K-02, K-03, K-04, K-05, K-07, K-08, K-10, K-13, K-16, K-17, K-18, K-19, K-20	14	Gelişim düzeyine uygun değil, Hazırbulunuşluk düzeylerine uygun değil. Uygulanabilir değil.
11.Bir bilgiye veya içeriğe erişmek için basılı ve dijital içeriklerde içindekiler ve sözlük bölümünü kullanmayı bilir.	K-02, K-05, K-06, K-08, K-13, K-17, K-18, K-19	8	Hazırbulunuşluk düzeylerine uygun değil.
12.Okuduğu metnin türünü belirler.	K-02, K-03, K-08, K-11, K-13, K-19, K-20	7	Gelişim düzeyine uygun değil, Hazırbulunuşluk düzeylerine uygun değil.
13.Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır.	K-08	1	Hazırbulunuşluk düzeylerine uygun değil.
14.Bağımsız olarak metin türlerini uygun hızda okur.	K-01, K-11, K-17	3	Hazırbulunuşluk düzeylerine uygun değil.
15.Heceleme, tekrar ve geri dönüşler yapmadan işitilebilir bir ses tonuyla okur, vurgu ve tonlamalara dikkat eder.	K-01, K-03, K-11, K-17, K-18, K-19, K-20	7	Hazırbulunuşluk düzeylerine uygun değil.
16.Yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat ederek, uygun hızda sesli veya sessiz okur.	K-03, K-04, K-13, K-18, K-19, K-20	6	Hazırbulunuşluk düzeylerine uygun değil.

Tablonun devamı

17.Metni türüne göre dramatize ederek okur.	K-16, K-19, K-20	3	Hazırbulunuşluk düzeylerine uygun değil.
18.Anlamını bilmediği sözcükleri ve sözcük gruplarını öğrenir.	K-19	1	Hazırbulunuşluk düzeylerine uygun değil.
19.Okuduğu metindeki sözcük ve sözcük gruplarının cümle içinde kazandığı anlamı fark eder.	K-03, K-19, K-20	3	Gelişim düzeyine uygun değil, Hazırbulunuşluk düzeylerine uygun değil.
20.Kelimelerin eş ve zıt anlamlarını bilir.			
21.Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.	K-03, K-19, K-20	3	Gelişim düzeyine uygun değil, Hazırbulunuşluk düzeylerine uygun değil.
22.İsmlerin ve sıfatların cümledeki işlevlerini fark eder.	K-13	1	Gelişim düzeyine uygun değil, Hazırbulunuşluk düzeylerine uygun değil.
23.İsim ve sıfat tamlamalarını fark ederek bunların anlama olan katkılarını bilir.	K-05, K-11, K-13, K-17, K-19, K-20	6	Gelişim düzeyine uygun değil, Hazırbulunuşluk düzeylerine uygun değil.

Elde edilen bulgular incelendiğinde "Kelimelerin eş ve zıt anlamlarını bilir" kazanımı tüm öğretmenlerce uygun kabul edilmiştir. Öğretmenlerin kazanımları sadece öğrencinin gelişim düzeyi, hazırbulunuşluk düzeyi ve uygulanabilirlik açısından değerlendirdikleri görülmüştür. Bu ölçütler yönünden uygun bulunmayan kazanımlara ilişkin K-01 "...öğrenci o donanımla okula gelmiyor." diyerek öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinin kazanıma uygun olmadığına vurgu yapılmıştır. "Birinci kademedede sürekli öğretmen değişimi sonucu öğrenciler ortaokula okuma becerileri gelişmemiş olarak geliyor..." ifadesiyle de öğrencilerin hazırbulunuşluğunun neden uygun olmadığına ilişkin görüş belirtilmiştir. K-03 "Öğrencilere metin türleri ile ilgili bilgiler ilköğretim birinci kademedede verilmediği için öğrenciler hikâye ve masal dışındaki türlerin adını bile bilmiyor." ifadesiyle öğrencilerin hazırbulunuşluklarının yetersizliği ile ilgili görüş belirtmiştir. K-18 ilkokulda başarılı olamamış öğrencilerin kurallara uygun okuma yapamadıklarını belirterek hazırbulunuşluğun okuma eğitimindeki önemine dikkat çekmiştir.

Programda yer alan kazanımların uygulanabilirlik açısından da uygun olmadığını düşünen öğretmenler vardır: "Çoklu medya kaynaklarının güvenilirliğini sorgular kazanımına ilişkin öğretmenlerin çoğunluğu uygun olmadığı yönünde görüş belirtmiştir. K-01 "Köyde yaşayan öğrenci için uygulanabilir değildir." şeklinde görüş belirtmiştir. Bir başka katılımcı olan K-02 "Mekân ve gelir düzeyi farklı olduğu için uygulanabilirliği zayıf ..." diyerek öğrencilerin içinde buldukları şartların ve yerin önemine dikkat çekmiştir. K-04 "... köy okullarında çoklu medya kaynaklarının sınırlılığından dolayı kazanım uygulama alanı bulamıyor." Diyerek kazanımın uygunsuzluğu yönünde görüş belirtmişlerdir.

Kazanımların çoğuna yönelik öğretmenler öğrencilerin gelişim düzeyine uygun olmadığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Araştırmada görüş belirten katılımcılardan K-03 "Öğrencilerin genelinde soyut düşünme ve eleştirel düşünme becerileri tam olarak gelişmediği için sorgulayamıyor." demiştir. K-04 "Öğrenciler çok yönlü düşünme becerine daha erişemedikleri için sorun yaşamaktadır. Daha çok somut olarak doğrudan verilen mesajları algılayabilmektedir." Diyerek kazanımlar için öğrenci gelişim düzeyinin uygun olmadığını belirtmişlerdir. K-05 ise "5. Sınıf düzeyindeki öğrenciler ana fikirle yardımcı fikri karıştırıyor, ... çoklu medya kaynaklarının güvenilirliğini sorgulamak bu yaş grubu için oldukça üst düzey bir beceridir." ve K-13 "Çok yönlü kıyaslamalarda öğrenciler zorlanıyor." ile "K-17 "Günlük yaşamla ilgili olmayan metinleri okumakta güçlük çekiyorlar." Şeklinde görüş belirtmiş ve diğer katılımcıların görüşlerini desteklemişlerdir.

12, 14 ve 15. sırada görüşme yapılan katılımcılar görüşme formunu doldurmaya başladıktan sonra kazanımları incelemeye gerek görmeden tamamına ilişkin uygun görüşünde bulunarak görüşme formunun kalan kısmını doldurmayı reddetmişlerdir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

İlköğretim Türkçe dersi öğretim programında yer alan 5. Sınıf okuma öğrenme alanına ilişkin kazanımlar öğretmenlere sorulduğunda öğretmenlerin öğrencilerin gelişim düzeyine ve hazırbulunuşluk düzeyine uygun olmadığı ve bazı kazanımların uygulanabilir olmadığı yönünde görüş belirttikleri görülmüştür.

Programda yer alan kazanımlara ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenler genel olarak okuma öğrenme alanında yer alan kazanımların beşinci sınıf öğrencisinin seviyesinin üstünde zihinsel beceri gerektirdiği görülmüştür. Bireysel farklılıklar olmakla beraber beşinci sınıf öğrencilerinin Piaget'in zihinsel gelişim dönemlerinden somut işlemler döneminde oldukları (Çelik, 1996: 37) düşünülecek olursa sorgulama, eleştirel düşünme, soyut düşünme ve olaylardan düşünceleri soyutlama gibi becerileri istenen düzeyde neden kazanamadıkları daha iyi anlaşılabilir.

Çiftçi ve Temizyürek (2008) yaptığı çalışmada 5. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemeye çalışmış sosyoekonomik durum ve cinsiyetin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Anılan (1998) yaptığı çalışmada 5. Sınıf öğrencilerinin okuma öğrenme alanına ilişkin kazanımları öğrencilerin gerçekleştirme düzeylerini araştırmış ve öğrencilerden özel okula gidenlerin veya özel ders alanların daha başarılı olduklarını anne ve baba eğitim durumu ile sosyo-ekonomik düzeyin de öğrencilerin okuma becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kutlu, Yıldırım, Bilican ve Kumandaş (2011) 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamada başarılı olmalarını etkileyen etmenleri araştırmış, cinsiyetin, kitap sayısının, okuduklarını özetlemenin kitaplığa sahip olma durumunun, okuma becerisi üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Okuma alanına ilişkin kazanımların uygulanabilir olması ve öğrencilerin bu kazanımları gerçekleştirebilmesi üzerinde etkili olan etmenler program hazırlayanlarca göz önünde bulundurulmalıdır. Sosyal, kültürel ve maddi imkanlar ölçüsünde her öğrenci için uygulanabilir hedefler belirlenmelidir.

Temizkan ve Bağcı (2008) Türkçe öğretim programında yer alan öğrenme alanlarına ilişkin öğretmen görüşü aldıkları çalışmada öğretmenlerin çoğunun yeni Türkçe öğretim programının öğrencilerde okuma becerisinin gelişimine olumlu katkı sağladığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Durukan (2013) Türkçe öğretim programında yer alan kazanımlara ilişkin öğretmen görüşleri almış, benzer şekilde kazanımların öğrencilerin gelişim düzeyine ve hazırbulunuşluğu uygun olmadığı yönünde bulgular elde etmiştir.

Araştırma sonuçlarına bakılarak program hazırlamada görev alanların öğrencilerin gelişim düzeylerini ve hazırbulunuşluk düzeylerini dikkate alması gerektiği söylenebilir. Okuma becerisi üzerinde etkili olan değişkenler kazanımların uygulanabilirliğini etkilediği için bu değişkenler dikkate alınarak Türkiye'nin her yerinde sosyal ve kültürel yönden farklı öğrencilerin ulaşabileceği, onlar için de uygulanabilir olan kazanımlar belirlenebilir.

KAYNAKLAR

- Akpınar, B. (2010). Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğretmenin, Öğrencinin ve Velinin Rolü. *Eğitime Bakış*, 16-20.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., ve Çetinkaya, Ç. (2013). Anlamaya Yönelik Ne Tür Sorular Soruyoruz? *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 41-56.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Yıldırım, E. ve Bayraktaroğlu, S. (2001). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. Adapazarı: Sakarya kitabevi.
- Anılan, H. (1998). *Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama Becerisiyle İlgili Hedef Davranışların Gerçekleşme Düzeyleri*. Denizli.
- Çelik, F. (2006). Türk eğitim sisteminde hedefler ve hedef belirlemede yeni yönelimler. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-15.
- Çelik, L. (1996). *Piaget'in Zihinsel Gelişim Kuramına Göre İlköğretim Matematik Dersi Programının Değerlendirilmesi*. Afyon.
- Çiftçi, Ö. (2007). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Öğretim Programında Belirtilen Okuduğunu Anlamaya İlgili Kazanımlara Ulaşma Düzeyinin Belirlenmesi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Ankara.
- Çiftçi, Ö., ve Temizyürek, F. (2008). İlköğretim 5. sınıf öğrencokuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 109-129.
- Demirel, Ö. (1991). Eğitimde nitelik geliştirmede işbirlikli öğrenme ve tam öğrenmenin etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3-10.
- Demirel, Ö. (2010). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Durukan, E. (2013). Öğretmen görüşleri açısından Türkçe dersi öğretim programı kazanımları. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(8).
- Epçaçan, C., ve Demirel, Ö. (2011). Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algısı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*.
- Ertürk, S. (1993). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Meteksan Yayınları.
- Güneş, F. (2009). Türkçe Öğretiminde Günümüz Gelişmeleri ve Yapılandırmacılık. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 1-21.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karatay, H. (2009). Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.
- Kutlu, Ö., Yıldırım, Ö., Bilican, S., ve Kumandaş, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamada başarılı olup-olmama durumlarının kestirilmesinde etkili olan değişkenlerin incelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 1(2), 132-139.
- Miles, M. B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis : an expanded sourcebook*. (2nd Edition). Calif. : SAGE Publications
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2005). *Türkçe Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2015). *Türkçe Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2016). *PISA 2015 Ulusal Nihai Rapor*. Nisan 9, 2017 tarihinde <http://pisa.meb.gov.tr> adresinden alındı
- Özarlan, A. (2012). 9. Sınıf Öğrencilerinin 6-8. Sınıflar Türkçe Öğretim Programındaki "Okuduğu Metni Anlama ve Çözümleme" Kazanımlarına Ulaşma Düzeyleri.
- Sönmez, V. (2003). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Taşpınar, M. (2009). *Kuramdan Uygulamaya Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Data Yayıncılık.
- Temizkan, M., ve Bağcı, H. (2008). 2005 İlköğretim Türkçe Dersi (5. Sınıflar) Öğretim Programı Öğrenme Alanlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim* (179), 178-194.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde Program Geliştirme "Teori ve Teknikler"*. Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (Altıncı baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, M., ve Köksal, K. (2008). Tekrarlı okuma yönteminin okuduğunu anlamaya etkisi. *Milli Eğitim* (179), 51-65.
- Yurdakul, B. (2011). Yapılandırmacılık. Ö. Demirel içinde, *Eğitimde Yeni Yönelimler* (s. 39-64). Ankara: Pegem Akademi

Teachers' Perception related to the Learning Outcomes of the Reading Learning Field in the 5th Grade Turkish Course Curriculum

Assist. Prof.Dr.Mustafa Ersoy
Cumhuriyet University-Turkiye
mersoy@cumhuriyet.edu.tr

Hatice Kurga(M.A.Stud.)
Ministry of National Education-Turkey
hatice.kurga@hotmail.com

Abstract

The Turkish curriculum, organized according to the constructivist approach that started in 2005, consists of verbal communication (listening and speaking), reading and writing and grammar learning. Learning outcomes related to each field constitute instructional objectives of that field. Learning outcomes in the field of reading and learning are grouped under three headings: reading comprehension, fluent reading, developing vocabulary. The program includes reading rules for these areas, understanding and analyzing the texts read, interpretation of the texts read, explanation and evaluation of the texts read and various learning outcomes and activities aimed at transforming the reading into a habitual state (MEB, 2015: 6,7). In this study, the single research model was used as a qualitative research method. The data obtained by the single research are limited to the time it is obtained, cannot be generalized to the population, and provide estimations for the future (Karasar, 2014: 77). The study group consists of 20 Turkish teachers working in villages connected to Sivas-Center. Of the teachers in the study group, 12 are female and 8 are male. They all graduated from the faculty of education. The learning outcomes related to the 5th grade reading learning area in the Turkish Curriculum were evaluated by taking the opinions of the teachers in terms of the properties that should be found in the targets. The data were collected by using the semi-structured interview method. When teachers' views on the learning outcomes in the program are examined, it is seen that the teachers in general have the difficulties in practice because the learning outcomes in the field of learning to read require mental skills above the level of the fifth-grade students and they are above the level of students' readiness. With individual differences, if they are thought to be in the process of concrete processes during the period of mental development of Piaget, it can be better understood why fifth grade students do not achieve the desired level of competence in skills such as questioning, critical thinking, abstract thinking and abstraction of thoughts (Çelik, 1996: 37).

Keywords: Turkish course curriculum, Reading, Outcomes of the Reading Learning Field, Teachers' Perception, Curriculum evaluation



**E-International Journal
of Educational Research,
Vol: 8, No: 3, 2017,
pp.88-100**

DOI: 10.19160/ijer.366165

**Received: 10.11.2017
Accepted: 07.12.2017**

Suggested Citation:

Ersoy, M. ve Kurga, H. (2017). Teachers' Perception related to the Learning Outcomes of the Reading Learning Field in the 5th Grade Turkish Course Curriculum, *E-International Journal of Educational Research*, Vol: 8, No: 3, 2017, pp. 88-100, DOI: 10.19160/ijer.366165

EXTENDED ABSTRACT

Problem: Scientific and technological developments in the last century have also influenced the field of education and the point of views towards teacher, student and educational process have changed (Taşpınar, 2009: 198-199). Educational expectations have changed and there have been radical changes in the characteristics of individuals (Güneş, 2009: 3). It is possible to provide the educated human power that a country needs only through education. Activities planned in education are very important. Providing a planned education requires effective training programs (Varış, 1996: 14). Constructivist Understanding is a philosophical understanding that guides the educational programs as the product of this change.

The Turkish curriculum, organized according to the constructivist approach that started in 2005, consists of verbal communication (listening and speaking), reading and writing and grammar learning. Learning outcomes related to each field constitute instructional objectives of that field. Learning outcomes in the field of reading and learning are grouped under three headings: reading comprehension, fluent reading, developing vocabulary. The program includes reading rules for these areas, understanding and analyzing the texts read, interpretation of the texts read, explanation and evaluation of the texts read and various learning outcomes and activities aimed at transforming the reading into a habitual state (MEB, 2015: 6,7).

The purpose of reading, one of the four basic language skills is to comprehend (Akyol, Yıldırım, Ates and Çetinkaya, 2013: 41, Yılmaz and Köksal, 2008: 52). What is meant by "comprehension" is that words and phrases are interpreted in the context of the text, criticized in mind to produce ideas on them, and structured in the mind by comparing them with previous learning through active reading, rather than knowing the meaning of an individual word in a superficial sense. Individuals think to the extent that they read, and develop themselves as they think.

According to the data obtained from the results of the PISA exams made in the international arena (MEB, 2016), it seems that Turkey lags far behind the developed countries in the field of reading comprehension. The problems experienced in reading comprehension also negatively affect the academic achievement of the students (Çiftçi, 2007). This is because reading is a learning tool not only in Turkish but also in other lessons. Therefore, it is necessary to carry out studies that will reveal the problems that individuals experience in reading comprehension and the causes of these problems. In this research, it was aimed to evaluate the learning outcomes related to the field of learning to read in the 5th grade Turkish curriculum according to the teachers' opinions. In this way, it is aimed to detect the current problems and to develop a proposal for solution of these problems.

Method: In this study, the single research model was used as a qualitative research method. The data obtained by the single research are limited to the time it is obtained, cannot be generalized to the population, and provide estimations for the future (Karasar, 2014: 77). The study group consists of 20 Turkish teachers working in villages connected to Sivas-Center. Of the teachers in the study group, 12 are female and 8 are male. They all graduated from the faculty of education.

The learning outcomes related to the 5th grade reading learning area in the Turkish Curriculum were evaluated by taking the opinions of the teachers in terms of the properties that should be found in the targets. The data were collected by using the semi-structured interview method.

Findings: Many of the teachers think that only a fraction of the learning outcomes is inappropriate. It has been proposed that improper learning outcomes are not appropriate in terms of appropriateness and applicability to the level of development and readiness of students.

Results and Discussion: *When teachers' views on the learning outcomes in the program are examined, it is seen that the teachers in general have the difficulties in practice because the learning outcomes in the field of learning to read require mental skills above the level of the fifth-grade students and they are above the level of students' readiness.*

With individual differences, if they are thought to be in the process of concrete processes during the period of mental development of Piaget, it can be better understood why fifth grade students do not achieve the desired level of competence in skills such as questioning, critical thinking, abstract thinking and abstraction of thoughts (Çelik, 1996: 37).

Based on the results of the research, it can be said that those who take part in program preparation should take the level of development and readiness levels of the students into consideration. Since the variables that influence the reading ability affect the applicability of the learning outcomes, the learning outcomes that can be achieved by the different students from all over the country in the social and cultural direction should be determined by considering these variables.