

T.C.

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖĞRETMEN,
ÖĞRETME VE ÖĞRENME KAVRAMLARI İLE İLGİLİ
METAFORİK ALGILARININ YAPILANDIRMACI
YAKLAŞIM AÇISINDAN İNCELENMESİ**

Özlem IŞIK

Danışman

Yrd. Doç. Dr. Orhan KUMRAL

Denizli-2014

YÜKSEK LISANS TEZİ ONAY FORMU

Bu çalışma, İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı'nda jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan: Yrd. Doç. Dr. Esin TURAN GÜLLAÇ

Üye : Yrd. Doç. Dr. Orhan KUMRAL

Üye : Yrd. Doç. Dr. Nocla KÖKSAL



Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönelim Kurulu'nun 11.07.2014 tarih ve 12/08 sayılı kararı ile onaylanmıştır.


Prof. Dr. Ramazan BAŞTÜRK
Enstitü Müdürü Y.

TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın her aşamasında beni teşvik eden, yapıcı eleştirileri ve önerileriyle bana yol gsteren çok değerli danışman hocam Yard. Doç. Dr. Orhan KUMRAL'a, yüksek lisans çalışmalarım sırasında, kendilerinden ders aldığım, benim üzerimde emekleri olan başta Doç. Dr. Kazım ÇELİK ve Yrd. Doç. Dr. Emel SARITAŐ olmak üzere bütün hocalarıma teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca tüm hayatım boyunca bana her türlü desteği veren ve her zaman yanımda olan sevgili anneme, babama ve kardeşim İbrahim UYSAL'a, beni yüksek lisans konusunda destekleyen ve yardım eden tüm arkadaşlarıma, araştırmam boyunca bana her zaman g veren ve destek olan sevgili eşim İsmail IŞIK'a ve biricik kızım zge'ye teşekkür ediyorum.

BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Bu tezin tasarımı, hazırlanması, yürütülmesi, araştırmanın yapılması ve bulguların çözümünde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyulduğunu; bu çalışmanın doğrudan birincil ürünü olmayan bulguların, verilerin ve materyallerin bilimsel etiğe uygun olarak kaynak gösterildiğini ve alıntı yapılan çalışmalara atfedildiğini beyan ederim.

İmza : *Ö. Işık*

Öğrenci Adı Soyadı : *Özlem IŞIK*

ÖZET

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖĞRETMEN, ÖĞRETME, ÖĞRENME KAVRAMLARI İLE İLGİLİ METAFORİK ALGILARININ YAPILANDIRMACI YAKLAŞIM AÇISINDAN İNCELENMESİ

IŞIK, Özlem

Yüksek Lisans Tezi, İlköğretim Bölümü

Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Orhan KUMRAL

Haziran 2014, 95 sayfa

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen, öğretim ve öğrenme kavramlarına ilişkin sahip oldukları algıları metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarmak ve bu algıları yapılandırmacı yaklaşım açısından değerlendirmektir. Araştırmanın çalışma grubunu 2010–2012 Eğitim-Öğretim yılları arasında Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalında okuyan 112 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bu çalışma nitel bir durum çalışmasıdır. Çalışmada 16 katılımcı ile bireysel olarak görüşme yapılmış, diğer katılımcılara ise yarı yapılandırılmış form uygulanmıştır. Bu katılımcılardan “Öğretmen.....gibidir; çünkü.....”, “Öğretme gibidir; çünkü.....”, “Öğrenme.....gibidir; çünkü.....” cümlelerini tamamlamaları istenmiştir. Verilerin analiz edilmesi ve yorumlanmasında içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmen adaylarının öğretmen kavramı ile ilgili algıları “mihmandar” ve “rehber”, öğretim kavramı ile ilgili algıları “yolu tarif etmek” ve “seçenekler sunmak”, öğrenme kavramı ile ilgili algıları ise “öğrenme amaçtır” ve “öğrenme araçtır” temalarında toplanmıştır. Bulgulara göre öğretmen adaylarının davranışçı yaklaşımla ilgili algılarda yoğunlaştıkları, yapılandırmacı yaklaşımla ilgili kuramsal bilgilere sahip oldukları fakat içselleştiremedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Öğretim, Öğrenme, Öğretmen Adayı, Metafor, Yapılandırmacılık

ABSTRACT

ANALYSING THE PRE-SERVICE CLASSROOM TEACHER'S PERCEPTIONS THROUGH METAPHORS WHICH ARE RELATED TO TEACHER, TEACHING AND LEARNING FROM THE POINT OF CONSTRUCTIVISM

IŞIK, Özlem

M. Sc. Thesis in Primary School Sciences

Supervisor: Ass. Prof. Orhan KUMRAL

June 2014, 95 pages

The aim of this study is finding out pre-service classroom teacher's perceptions which are related to teacher, teaching and learning through metaphors and evaluating these perceptions from the point of constructivism. The participants for this study included 112 pre-service teachers who studied in the Department of Elementary Teaching at the Faculty of Education of Pamukkale University during the 2010-2012 school year. This is a qualitative case study. 16 participants was interviewed individually and the others were applied semi-structured form in the study. Each participant was asked to complete the sentences "A teacher is . . . because . . ." or "Teaching is likebecause.....", "Learning is like because" The content analysis technique was used to analyze and interpret the study data. According to the results of the study, the pre-service teachers' perceptions were gathered around the themes which are perceptions related to concept of teacher: "Host" and "guide", perceptions of teaching concept: "giving directions" and "offer new alternatives", perceptions of learning 'learning is the goal" and "learning the tool". According to the findings, it was reached that pre-service teachers concentrate on the perceptions of behaviourism; they have the theoretical information but they couldn't internalize.

Key words: Teacher, Teaching, Learning, Pre-service Teacher, 7Metaphor, Constructivism

İÇİNDEKİLER

YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
TEŞEKKÜR	ii
BİLİMSEL ETİK SAYFASI.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
ÇİZELGELER DİZİNİ	ix
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	x

BİRİNCİ BÖLÜM GİRİŞ

1.1. PROBLEM DURUMU.....	1
1.2. PROBLEM CÜMLESİ	4
1.3. ALT PROBLEMLER	4
1.4. ARAŞTIRMANIN AMACI	4
1.5. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	4
1.6. SINIRLILIKLAR	6
1.7. TANIMLAR.....	6

İKİNCİ BÖLÜM KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. YAPILANDIRMACI YAKLAŞIM	7
2.1.1.Yapılandırmacı Yaklaşımın Tarihi Gelişimi	10
2.1.2. Yapılandırmacılığın Türleri.....	11
2.1.2.1. Bilişsel yapılandırmacılık	11
2.1.2.2. Sosyal yapılandırmacılık.....	12
2.1.2.3. Radikal yapılandırmacılık.....	13
2.1.3. Yapılandırmacı Yaklaşımında Öğretmen.....	13
2.1.4. Yapılandırmacı Yaklaşımında Öğretme	15
2.1.3. Yapılandırmacı Yaklaşımında Öğrenme	16
2.2. METAFOR	18
2.2.1.Metaforların Özellikleri	19
2.2.2. Metafor Türleri.....	19
2.2.2.1. Yapı metaforları:.....	20
2.2.2.2. Ontolojik metaforlar.....	20
2.2.2.3. Yönelim metaforları.....	21
2.2.3. Metaforlarla İlgili Yanılgılar	21
2.2.4.Öğretim Alanında Metaforların Kullanımı	22
2.3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	23

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ	33
3.2. ÇALIŞMA GRUBU	33
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇ VE TEKNİKLERİ	34
3.4. VERİLERİN TOPLANMASI	36
3.5. VERİLERİN ANALİZİ	36

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM BULGULAR VE YORUM

4.1. ÖĞRETMEN KAVRAMI İLE İLGİLİ METAFORİK ALGILAR	40
4.1.1. Mihmandar	41
4.1.1.1. Bilginin kaynağı ve aktaranı	41
4.1.1.2. Fedakâr	43
4.1.1.3. Yönlendiren	44
4.1.1.4. Eli maşalı	46
4.1.1.5. Şekillendiren	47
4.1.1.6. Fayda sağlayan	47
4.1.2. Rehber	48
4.1.2.1. Yol gösteren	48
4.1.2.2. Çok yönlü	49
4.1.2.3. Bakış açısı kazandıran	50
4.2. ÖĞRETME KAVRAMI İLE İLGİLİ METAFORİK ALGILAR	50
4.2.1. Yolu Tarif Etmek	52
4.2.1.1. Bilgi aktarmak	52
4.2.1.2. Yetiştirmek	53
4.2.1.3. Şekil vermek	54
4.2.1.4. Işık tutmak	55
4.2.1.5. Mutlu olmak	56
4.2.2. Seçenekler Sunmak	56
4.2.2.3. Yönlendirmek	57
4.2.2.2. İhtiyaçlara cevap vermek	59
4.3. ÖĞRENME KAVRAMI İLE İLGİLİ METAFORİK ALGILAR	60
4.3.1. Öğrenme Amaçtır	62
4.3.1.1. Bilgi alma	62
4.3.1.2. Bilgi biriktirme	64
4.3.1.3. Kalıba girme	66
4.3.1.4. Işık	67
4.3.2. Öğrenme Araçtır	67
4.3.2.1. İhtiyaç	68
4.3.2.2. Çaba	69
4.3.2.3. Hayat	70
4.4. ÖĞRETMEN, ÖĞRETME, ÖĞRENME KAVRAMLARI İLE İLGİLİ METAFORİK ALGILARIN YAPILANDIRMACI YAKLAŞIM AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ	73

BEŞİNCİ BÖLÜM SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇ	82
5.2. ÖNERİLER	84
KAYNAKLAR.....	85
EKLER.....	91
EK 1. YAPILANDIRILMIŞ VERİ TOPLAMA ARACI.....	92
EK 2. YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU.....	94
EK 3. ÖZGEÇMİŞ	95

ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge 1.1. Yapılandırmacı bakış açıları.....	9
Çizelge 1.2. Geleneksel ve Yapılandırmacı Öğretme Ortamları	16
Çizelge 2.1. Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının sınıf ve cinsiyete göre dağılımları.....	34
Çizelge 3.1. Öğretmen kavramı için oluşturulan metaforlar	40
Çizelge 3.2. Öğretme kavramı için oluşturulan metaforlar	51
Çizelge 3.3. Öğrenme kavramı için oluşturulan metaforlar	61
Çizelge 3.4. Öğretmen, öğretme ve öğrenme kavramları ile ilgili ulaşılan ana temalar	71

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

G.K :Görüşme yapılan katılımcı

K :Katılımcı

n : Metafor sayısı

TDK : Türk Dil Kurumu

vb :ve benzeri

vd : ve diğerleri

yy :Yüzyıl

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, problem cümlesi, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sınırlılıklar ve tanımlar alt başlıklarına yer verilmiş ve bunlarla ilgili ayrıntılı açıklamalara gidilmiştir.

1.1. PROBLEM DURUMU

Paradigmalar “Bir veya birkaç kuramı içine alabilecek şekilde geliştirilmiş ve belli bir zaman diliminde davranışlarımızı yöneten ve yönlendiren modeller veya dünya görüşleridir.” (Özden ve Şimşek, 1998: 74). “Daha özel olarak da bilimde bilim adamının dünyaya bakışını belirleyen, ona fenomenleri açıklama imkânı veren model, kavramsal çerçeve ya da ideal teori.” olarak ifade edilebilir (Cevizci, 2005: 1319). Bilindiği üzere bilimlerin kaynağı olarak kabul edilen felsefe, tüm bilimlere önderlik ettiği gibi eğitim bilimlerine de farklı bir bakış açısı getirmiştir. Geçmişte eğitimi farklı bir göz ile ele alan insanlık, yüzyılların getirdiği yenilik ve modernizm ile amaca uygun daha kaliteli bir eğitim ortaya koymak için farklı paradigmalardan yararlanmışır. Bu paradigmalardan biri pozitivism diğeri ise yapılandırmacılıktır.

“Pozitivism her türden bilgi araştırmasının kayıtsız koşulsuz olgulara ya da gerçeklere dayandırılması gerektiğini savunan felsefe anlayışıdır.” (Ulaş, 2002: 1061). Postpozitivism ise “Klasik pozitivismi gözden geçirme, klasik bilim anlayışını en azından belli yönleri ile reformdan geçirme tavrı” olarak tanımlanabilir (Cevizci, 2005: 1364). Aydın’a (2007) göre 20. yüzyılın ortalarından itibaren, evrenselci-nesnelci pozitivist bilim imgesinin ürünü sayılan davranışçılık eleştirilmeye başlanmışken, tekilci-öznelci yeni bilim imgesine uygun öğrenme yaklaşımı olan yapılandırmacılık ön plana çıkmıştır. Bilim imgesi açısından tekilci-öznelci bilim imgesine sahip olan yapılandırmacılık felsefi zemininde post-pozitivist bir temele sahiptir.

Çınar, Teyfur ve Teyfur'a (2006) göre pozitivist felsefenin bir ürünü olan Davranışçılık, Nesnelcilik (objectivizm) ile aynı anlamda kullanılmaktadır. Nesnelcilikte, dünya hakkında güvenilir bir bilginin var olduğuna inanılır. Eğitimciler için amaç, bu güvenilir bilgiyi aynen aktarmak ve yaymak; öğrenciler için de bu bilgiyi sorgulamadan almaktır. Nesnelciliğe göre, öğrenenlerin hepsinin aktarılan bilgiden aynı anlamı çıkarır. Davranışçı yaklaşımda; dersler öğretmenler tarafından anlatılır ve kitaplara dayanır. Öğretmenler bilgi kaynağıdır ve görevi öğrencilere bu bilgileri aynen aktarmaktır. Öğrenci, öğretmenin aktardığını aynen alır ve tekrar eder.

Yapılandırımcılık okula, öğretmene ve öğrenene bakış açısını değiştirmiştir. Öğrenen bilgiyi hazır alan kişi değildir, öğretmen ise bilgiyi olduğu gibi öğrenene aktaran kişi olmaktan çıkmıştır. Yapılandırımcılığa göre bilgi, bilen (öğrenen) tarafından yapılandırılır, üretilir. Bu nedenle yapılar kişiye özgüdür. Duyularımızla ya da çeşitli iletişim kanallarıyla edilgin olarak alınan ya da dış dünyada bulunan bir şey değildir (Açıkgöz, 2008). Okul ortamında öğrenenlerle, çevreyle, öğretmenleriyle etkileşim halinde olan öğrenen birçok bilgiyi bu şekilde yaparak yaşayarak edinir ve ön öğrenmeleri sayesinde yapılandırır (Saban, 2004a).

Yaşar'a (1998) göre; yapılandırımcı ortamda öğretmenin rolü sınıfta bir öğrenme ortamı oluşturarak öğrenciyi o ortamın etkin bir üyesi haline getirip öğrenmeyi kolaylaştırmaktır. Kesinlikle bilgiyi olduğu gibi aktarmak değildir. Öğretmen bu rollerini, sınıfta bir öğrenme ortamı oluşturup, öğrenciyi bu ortamın etkin bir üyesi yaparak yerine getirmeye çalışır. Bu sebeple programı uygulayabilecek öğretmenlerin yetiştirilmesinin büyük önem arz ettiği söylenebilir. Arslan ve Özpınar'a (2008) göre bu konuda eğitim fakültelerine büyük sorumluluklar düşmektedir. Okullarda etkili bir eğitimin olabilmesi için müfredatların beklentileri ile öğretmen yetiştirme uygulamalarının birbirine paralel olması gerekmektedir. Işık, Çiltaş ve Baş'a (2010) göre öğretmen adayları eğitimleri süresince bir taraftan öğretmenlerinin yöntemlerini ve stratejilerini gözlemlerken diğer taraftan da kendi öğretim yaklaşımları ve inançları şekillendirirler. Öğretmenin rolü hakkındaki düşünceleri, öğrenmede ve öğretmede nelerin işlediğini ve geçerli olduğuna ilişkin inançları bu süreçte

gelişir. Bu bağlamda öğretmen yetiştiren kurumlar öğretmenlik inançlarının geliştirdiği ve şekillendiği yerler olduğu görülmektedir.

Davranışçı öğrenme dünyada ve Türkiye’de eğitim sistemlerini derinden etkilemiş ve şekillendirmiş bir öğrenme anlayışıdır. Özden ve Şimşek’e (1998) göre, günümüz eğitim sistemlerinde sorgulamadan aynen kabul edilen birçok uygulama davranışçı yaklaşımın bir sonucudur. Şaşan’a (2002) göre sürekli değişim ve gelişim içinde bulunan dünya, kendi üzerine düşen görevlerin farkında olan, yenilikleri ve gelişmeyi kavrayabilen bireylere ihtiyaç duymaktadır. Bir toplumun çağdaş toplumlar düzeyine ulaşması için; bilgilerin, inançların ve duyguların bireylere olduğu gibi aktarılması yeterli değildir.

Türkiye’de uzun yıllar boyunca eğitim sistemi tartışılmıştır. Eğitimde yaşanan sürekli gelişmelerin geçmişten günümüze taşıdığı birçok alışkanlığı değiştirdiği ve eğitim sisteminde değişimi zorunlu kıldığı göz önüne alınarak 2005-2006 Eğitim-Öğretim yılında ilköğretim eğitim programı değiştirilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı davranışçı kuramı temel alan, ezberciliğe dayalı anlayışı yerine yapılandırmacı yaklaşımı destekleyen yeni bir program hazırlayarak uygulamaya koymuştur. Güneş’e (2004) göre programın oluşturulma amacı günümüzde hızla gelişen bilim ve teknolojinin eğitimin her alanını etkilemesi ve eğitim yaklaşımlarında köklü değişimleri zorunlu kılmasıdır. İçinde bulunduğumuz bilgi ve teknoloji çağında çoklu zekâ ve yapılandırmacı eğitim yaklaşımları ön plana çıkmıştır. Bu yaklaşımlarla eğitim sürecinde, öğretmen merkezli anlayışla öğrencinin davranışını değiştirmek yerine; öğrenci merkezli anlayışla öğrencinin zihinsel becerilerini geliştirmeye ve bilgiyi yapılandırmaya ağırlık verilmektedir. Böylece öğretmeni merkeze alan, öğrenmeyi öğretmene bağlayarak bilgi aktarmasını öngören anlayış değişmiş, bunun yerine öğrencilerin kendi öğrenmelerini planladıkları, bilgiyi değil bilgiye ulaşma yollarını öğrendikleri anlayış ön plana çıkmıştır. Yapılandırmacı yaklaşımın etkili olduğu bu programın eğitim kurumlarında etkili ve yararlı bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinde bu yaklaşım açısından eğitilmesi gerekmektedir. Özden ve Şimşek’e (1998) göre “Hizmet öncesi eğitimi sırasında yapılandırmacı öğrenme yaşantısı geçirmemiş bir öğretmen adayından sınıfında yapılandırmacı öğrenme paradigmasına uygun

davranışlar sergilemesini beklemek hayal olacaktır (s.79).” Carter’a (2001) göre öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimleri sırasında edindikleri tecrübelerle ait görüşlerini ve onların gelecekte nasıl bir öğretmen olmak istediklerine ilişkin düşüncelerini ortaya çıkarmakta metaforlar etkili araçlardır (Akt: Saban, 2002).

1.2. PROBLEM CÜMLESİ

Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen, öğretme, öğrenme kavramlarına yükledikleri anlamlar nelerdir ve yapılandırmacı yaklaşım ile örtüşmekte midir?

1.3. ALT PROBLEMLER

1. Sınıf öğretmeni adayları öğretmen, öğretme ve öğrenme kavramlarına hangi anlamları yüklemektedirler?

2- Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen, öğretme ve öğrenme kavramlarına yükledikleri anlamlar yapılandırmacı paradigma ile örtüşmekte midir?

1.4. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı, yapılandırmacı bir anlayış ile şekillendirilen öğretim programının uygulayıcıları olma durumunda olan sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen, öğretme ve öğrenme kavramlarına yükledikleri anlamları kullandıkları metaforlar yoluyla ortaya çıkarmak ve yapılandırmacı anlayışına uygunluğunu değerlendirmektir.

.5. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Seferoğlu ve Akbıyık’a (2006) göre günümüzde yapılandırmacı yaklaşıma dayanan eğitim sistemimizin en önemli amacı, değişik koşullara uyum sağlayabilecek, esnek ve açık düşünebilecek bireyler yetiştirmektir. Bu sebeple 2005–2006 yıllarında yapılandırmacılığı esas alan yeni bir program hazırlanmıştır. Yapılandırmacı anlayışa geçiş öğretmen ve öğrenci rollerini oldukça değiştirmiştir. Geleneksel yaklaşımda öğretmen, bilginin tek kaynağı ve

aktarıcısı, öğrenci de bilginin pasif alıcısıdır. Öğretmen bu rolüyle zorlayıcı, otoriter ve sınırlayıcıdır. Öğretmen, öğrencinin söz konusu konu alanıyla ilgili gerekli bilgiye ulaşmasında ve depolamasında temel sorumluluğu yüklenir. Öğretmen bu durumuyla, öğretim ortamında psikolojik özgürlük ve güven sağlamada yetersiz kalmaktadır. Oysa Brooks ve Brooks (1993) yapılandırmacı öğretim açısından öğretmenin, öğrencilerin özerkliğini ve girişimciliğini destekleme, öğrencilerin soru sormalarını destekleyerek, merak ve ilgisini artırıcı konulara yönlendirme, öğrencilere benzetme, ilişki kurma, sınıflandırma, analiz etme, tahmin etme, yaratma, keşfetme gibi becerileri kazandırma gibi öğrenme ortamındaki görevlerinin altını çizerler (Akt: Dikici ve Tezci, 2003).

2005-2006 eğitim-öğretim yılından bu yana yapılandırmacı yaklaşıma uyum sağlayacak, hedeflenen anlayışa uygun olarak bireylere rehberlik edebilecek öğretmen adayları yetiştirilmeye çalışılmaktadır. Yükseköğrenim görmekte olan öğretmen adayları, üniversite öncesi eğitimlerinin büyük bir kısmını davranışçı yaklaşıma göre tamamlamışlardır. Öğretmen adayları Eğitim Fakültesinde ise yapılandırmacı anlayış ile ilgili eğitim almakta ve öğrenme, öğretme ve öğretmen kavramları ile ilgili belli bir bakış açısı geliştirmektedirler.

İnsan zihninin bir kavramı nasıl algıladığını ortaya koymakta önemli bir araç olan metaforlar aracılığıyla, ele alınan kavramlar ile ilgili önemli kestirimler ve geçmişe yönelik değerlendirmeler yapılabilir (Bağcı ve Çoklar, 2009). Öğretmen adaylarının öğrenme, öğretme ve öğretmen kavramlarına dönük bakış açılarının metafor kullanma yoluyla ortaya çıkarılması ve bu bakış açılarının yapılandırmacı paradigmaya uygunluğunun belirlenmesi; Milli Eğitim Sistemine girecek öğretmen adaylarının yapılandırmacılığı içselleştirip içselleştiremediklerini anlamak ve yapılandırmacı anlayışla şekillendirilen öğretim programlarının uygulama bakımından başarısını önceden saptamak açısından oldukça önemli olarak görülebilir.

1.6. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma, 2010- 2012 yılları arasında Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Sınıfı Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören ve araştırmaya katılan öğrencilerin deneyim ve görüşleri ile sınırlıdır.

1.7. TANIMLAR

Metafor: Türk Dil Kurumu Sözlüğünde “bir kelimeyi veya kavramı kabul edilenin dışında başka anlamlara gelecek biçimde kullanma” olarak tanımlanmıştır (TDK, 2009).

Yapılandırmacılık: Bilginin kendi yaşantısını anlamlı kılmaya çalışan birey tarafından yapılandırıldığını, çevreden pasif olarak alınmadığını savunan öğrenme yaklaşımıdır (Koç ve Demirel, 2004).

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. YAPILANDIRMACI YAKLAŞIM

Öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine yönelik ilk çalışmalar 20. yüzyılın başlarında gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte farklı felsefi görüş ve varsayımlara dayanan çeşitli öğrenme kuramları ortaya çıkmıştır (Gültekin, Karadağ ve Yılmaz, 2007). Öğrenme kuramları öğrenmeyi bütün organizmalara ve durumlara yönelik olarak açıklamaya çalışan bilgi bütünleridir (Fidan, 2012). İlk çalışmalar insan ve hayvanların karşılaştıkları bir duruma yönelik tepkilerini temel almış ve bu yaklaşım davranışçılık olarak adlandırılmıştır (Erden ve Akman, 2007).

Davranışçı kuramlar öğrenmenin uyarıcı ile davranış arasında kurulan bir bağ sonucu geliştiğini ve davranış değişikliklerinin pekiştirme yoluyla gerçekleştiğini kabul eder (Özden,1999). Davranışçı yaklaşımda klasik koşullanma (örneğin; Pavlov'un deneyi) ve edimsel koşullanma (örneğin; Skinner'in deneyi) gibi öğretim formları temelde aynı ortak görüştedirler; yani öğrenme bireyin kendisine sunulan çeşitli uyarıcılara tepki göstermesi sonucunda oluşur (Saban, 2004a). "Öğretim öğrencide gözlenebilir davranış oluşturmak üzere tasarlanmalıdır." ilkesine dayanan davranışçılığın; pekiştirme, pratik ve dışsal motivasyonla davranışın olası etkilerini açıkladığı söylenebilir (Demirel ve Kaya, 2007; Fosnot, 2007; Koç ve Demirel, 2008). Buna göre davranışçı yaklaşımın durumsal etkiler–davranışsal (ödül sonrası davranış sürdürmek) ve algısal etkiler (stresli olmak, zaman baskısı hissetmek gibi) üzerine oldukça yoğunlaştığını belirtmek mümkündür (Atkinson, Atkinson, Smith, Bem ve Hoeksema, 1996).

Uzun yıllardır öğrenme-öğretme süreçlerine yön veren davranışçılık son otuz beş yılda önemini yitirmiştir (Arslan, 2007; Koç ve Demirel, 2008). Bilişsel kuramın bilgi edinme sürecini organizmaya dayalı olarak açıklaması ve davranışçılığın algı, bellek gibi süreçleri açıklayamaması davranışçılıktan

bilişsel kurama geçişi sağlamıştır (Gültekin, Karadağ ve Yılmaz, 2007; Jonassen, Davidson, Collins, Campbell ve Haag, 1995). Bilişsel öğrenme kuramları insanın dünyayı anlamlandırması sürecinde zihinsel süreçlere vurgu yapmaktadır (Senemoğlu, 2012). Ayrıca bilişsel yaklaşım bireyin bilgiyi ve yeteneği elde etmesine, çevresiyle etkileşim içerisinde olmasına ve çevreyle mücadelesine odaklanmaktadır. Bilişsel yaklaşımın dikkat çekici özelliklerinden biri de analizden çok bütüncül bir yaklaşım izlemesidir (Jonassen vd., 1995).

Bilişsel kuram bilginin zihinde yapılandırıldığını öne sürerek üst düzey bilişsel süreçlere odaklanır. Bilginin birikimli olarak edinildiğini savunan bu kuram öğrenmede algı, bellek, duyuş, algılama gibi içsel süreçleri de dikkate alır (Gültekin vd., 2007; Senemoğlu, 2012). Dolayısıyla bilişsel öğrenme kuramlarında bireylerin çok daha fazla etkin olduğunu ve önceki bilgilerin önemli olduğunu söylemek mümkündür (Altun ve Çolak, 2011; Shuell, 1986).

Davranışçılık ve bilişsel kuram incelendiğinde her iki kuramın da gerçeğe nesnel yaklaştığı ve gerçeğin kişinin dışında ortaya çıktığını savunduğu görülmektedir (Kılıç, 2001; Koç ve Demirel, 2004). Bilişsel öğrenme yaklaşımları tüm seçkinliğine rağmen bazı araştırmacılar tarafından insanda öğrenmenin tüm karmaşıklığını yakalayamadığını gerekçesi ile eleştirilmektedir (Schunk, 2009). Bilginin hızla arttığı çağımızda bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve yeni bilgi oluşturma oldukça önem taşımaktadır. Fakat bu becerilerin ezberleme yoluyla kazanılamayacağı açıktır. Davranışçı yaklaşım gözlenebilen davranışları açıklama bakımından bazı sonuçlar doğursa da, bilişselci değişimi ve anlayıştaki yapısal değişimi açıklama bakımından yeterli olmamıştır (Fosnot, 2007). Bu durum eğitimde yeni arayışları gündeme getirmiştir (Çınar, Teyfur ve Teyfur, 2006). Öznellik üzerine kurulan bu yaklaşım yapılandırmacılıktır (Kılıç, 2001; Gültekin vd., 2007).

Daha iyi öğrenme amacıyla oluşturulan yapılandırmacılık; oluşturmacılık, yapısalcılık ve inşacılık isimleriyle de sıklıkla anılmaktadır (Kılıç, 2001; Perkins, 1999). Yapılandırmacılık bilginin doğasıyla ilgilenen bir tür felsefe olarak görülebilir (Fer, 2011; Kaya ve Demirel, 2007). Ayrıca yapılandırmacılığın öğretimle ilgili bir kuram olmayıp, öğrenme ve bilgiyle ilgili olduğunu söylemek

mümkündür (Demirel, 2012). Yapılandırmacılık, hem öğrenme kavramını hem de bilgi felsefesini açıklayan bir kuramdır. Yapılandırmacılığın en önemli ilkesi, insanların kendi anlayışlarını yine kendilerinin etkin bir şekilde oluşturdukları önermesidir. Yapılandırmacı eğitim süreci, öğrenme ve anlama, gerçek deneyimlerin sonucunda eski bilginin üzerine yeni bilgi ve anlayışların inşa edilmesidir (Şirin, 2008).

Yapılandırmacı yaklaşım öğrencilere temel bilgi ve becerilerin kazandırılması gerektiği görüşüne katılır fakat eğitimde bireylerin daha çok düşünme, anlama, kendi öğrenmelerinden sorumlu olma ve kendi davranışlarını kontrol etme gibi becerileri öğrenmeleri gerektiğini vurgular (Saban, 2004a). Yapılandırmacılık gerçek olanın bireyin zihnindekinden fazla olduğunu, bireyin gerçeği kendi zihninde yapılandırıldığını ve kendi algıları doğrultusunda yorumladığını iddia etmektedir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre pek çok farklı yorumu algılayabilir, değerlendirebilir ve sonuçta kendi yorumumuzu oluşturabiliriz (Koç ve Demirel, 2004). Dolayısıyla yapılandırmacı yaklaşımın temelinde başkalarının bilgilerinin olduğu gibi bireylere birebir aktarılması yerine, insanların kendi bilgilerini yine kendi zihinlerinde yapılandırması gerektiği görüşü yatmaktadır (Saban, 2004a).

Yapılandırmacı bakış açıları Çizelge 1.1'de açıklanmıştır (Schunk, 2009: 238);

Çizelge 1.1. Yapılandırmacı bakış açıları

Bakış açısı	Temel dayanak
Dışsal	Bir bilginin edinimi dış dünyanın yeniden yapılandırılmasını temsil eder. Dünya inançları tecrübeler, örneklere maruz kalma ve öğretme aracılığıyla etkiler. Bilgi dış gerçekliği yansıttığı oranda doğrudur.
İçsel	Bilgi daha önce yaşanan tecrübelerden gelir ve doğrudan çevresel etkileşimlerden kaynaklanmaz. Bilgi dış dünyanın bir aynası değildir. Daha çok bireysel soyutlamalarla gelişir.
Diyalektik	Bilgi kişiler ve çevreleri arasındaki etkileşimden kaynaklanır. Yapılandırmalar dış dünyaya ne değişmez bir şekilde bağlıdır ne de tamamen zihin ürünleridir. Daha çok, bilgi kişinin çevresiyle etkileşiminden doğan zihinsel tezatların sonuçlarını yansıtır

2.1.1.Yapılandırmacı Yaklaşımın Tarihi Gelişimi

Temeli felsefe ve psikolojiye dayanan yapılandırmacılığa ilişkin ilk görüşlerin Sokrates tarafından ortaya koyulduğu tartışılmaktadır (Fosnot, 2007; Küçükahmet, 2009). Sokrates' e ait "öğretmen ve öğrenciler, karşılıklı konuşup sorular sorarak ruhlarında gizli bulunan bilgiyi yorumlamalı ve oluşturmalarıdır" yorumu nedeniyle Sokrates ilk yapılandırmacı olarak görülmektedir (Demirel, 2012; Erdem ve Demirel, 2002; Küçükahmet, 2009). Yapılandırmacı yaklaşım 20. yy'ın başlarında William James, John Dewey, F. C. Barlet, Jean Piaget ve L.S. Vygotsky gibi isimlerin öncülüğünde şekil kazanmaya başlamıştır. Yapılandırmacı yaklaşımın gelişmesinde birçok düşünür ve bilim adamı önemli rol oynamışlardır. Bunlardan başlıcaları: John Dewey, Jean Piaget, Lev S. Vygotsky, Jerome Bruner ve E. von Glasersfeld'dir (Şirin, 2008). Yapılandırmacılık psikolojik bir teori olarak, bilişsel bilimin verimli çalışmalarına özellikle de Piaget'in 1980 yılında yaptığı ölümünden önceki son çalışmasına, sosyal yapılandırmacı olarak bilinen Lev Vygotsky ve takipçilerinin sosyo-tarihsel çalışmalarına ve Jerome Bruner , Howard Gardner ve Nelson Goodman'ın öğrenmede temsilin rolü üzerine yaptıkları çalışmalara dayanmaktadır (Fosnot,2007).

Jonassen'a (1991) göre 1980 ve 1990'lı yıllarda Amerikan eğitiminde, sayıları giderek artan post-modernistlerin, sosyal yapılanma ve ona eşlik eden unsurlarla ilgili düşünceleri yapılandırmacı yaklaşımın ön plana çıkmasında etkili olmuştur. Post-modernistlerle birlikte Amerikan eğitiminde programdan çok öğrenci üzerinde odaklaşma başlamıştır (Akt: Gürol, 2002). Türkiye'de ise 1990'ların sonlarında yapılandırmacı yaklaşım ivme kazanmaya başlamıştır. Bu yükselişin bir ürünü olarak 2004'de ilköğretim müfredatların geliştirilmesi amacıyla kapsamlı bir çalışma başlatılmıştır. Bilgi kavramı ve bilgi toplumu anlayışındaki gelişmeler, hayat boyu öğrenme yaklaşımını esas alan bir öğretim anlayışının gelişmesi ve AB normlarına uygunluk gibi gerekçeler sunularak 2005 yılında davranışçı yaklaşımdan yapılandırmacı yaklaşıma geçilmiştir (Şahin, 2009).

2.1.2. Yapılandırmacılığın Türleri

Yapılandırmacılığı Bilişsel yapılandırmacılık, Sosyal yapılandırmacılık ve Radikal yapılandırmacılık olarak üç kısımda incelenebilir.

2.1.2.1. Bilişsel yapılandırmacılık

Piaget'in bilişsel kuramına dayandırılan yapılandırmacı anlayışına göre Piaget bilginin keşfedilerek yeniden yapılandırıldığını savunmakta ve bilgiyi zamanla kazanılan bir yapılanma olarak tanımlamaktadır (Arslan, 2007). Piaget'e göre; bütün canlıların iki temel eğilimi vardır. Bunlar uyum ve düzenleme kavramlarıyla belirtilebilir. Uyum ise birbirini tamamlayan iki süreçten oluşur. Uyumsama çevredeki istek ve uyaranlara göre kişinin düşüncelerindeki değişebilme eğilimidir. Her yeni uyarana uyabilen organizma ise onu özümseyecektir. Özümseme ile birey çevreyi öğrenecektir, uyumsama ile ise çevreye uyum sağlayacaktır. Kişi eylemlerini düzenlerken yeni bilgileri daha önce kendisinde var olan bilgiler içinde özümser, aynı anda kendisinde var olan yapıları yeni duruma göre değiştirir yani uyumsar. İşte bu yapılar sayesinde kişi yeni yapıları keşfeder ve çevresi ile ilişkilerini sürdürür (Günce, 1971).

Piaget'nin teorisinin eğitime getirdikleri 4 madde ile açıklanabilir (Schunk, 2009).

- Bilişsel gelişim düzeyini anla: Öğretmen öğrencisinin gelişim düzeyini belirlemelidir.
- Öğrenciler etkin olsun: Öğrenciler aktif olmalı, keşifler yapabilecekleri çevre sağlanmalıdır.
- Tutarsızlıklar yarat: Çevreden edindikleri veriler şemaları ile uyuşmaz ise gelişim gerçekleşir.
- Sosyal etkileşim sağla: Öğrenciler başkalarının farklı fikirlerini farklı düşünme tarzlarını görürler ise daha az benmerkezci olurlar.

2.1.2.2. Sosyal yapılandırmacılık

Sosyal yapılandırmacılığın temelinde Vygotsky'nin görüşleri bulunmaktadır. Vygotsky'nin teorisi tarihsel ve kültürel yönlerin öğrenmeden ve gelişimden ayrı düşünülmemeyeceği noktasını aydınlatmıştır. Öğrencilerin dünyalarındaki kişilerle, nesnelere ve kurumlarla kurdukları ilişkiler onların düşünceleri değiştirir. Kavramların anlamları dünyayla kurdukları ilişkiler ile değişir. Bu yüzden okul yalnızca bir kelime değil aynı zamanda öğrenme ve vatandaş olma niteliklerini geliştiren kurumdur (Schunk, 2009). Vygotsky'e göre çocuk çevresindeki sorunları çözerken yalnız değildir, anne, baba, öğretmen veya bir yetiştikenden sürekli yardım alır. Ona göre bireydeki bilişsel yapıların oluşmasını sağlayan, içinde yaşamış olduğu sosyo-kültürel çevredir (Şirin, 2008).

Vygotsky kişinin çevreyle etkileşimlerinin öğrenme sürecinde başarısına katkı sağlayacağını savunmuştur (Schunk, 2009). Yapılan çalışmalarda zekâ gelişimi eşit seviyede olan çocukların öğrenmelerinin çeşitlilik gösterdiği belirlenmiştir. Bu sayede çocukların zekâsal olarak aynı yaşta olmadığı ve bu yüzden sonraki öğrenmelerinin farklı olacağı ortaya çıkmıştır (Vygotsky, 1997). Bu çalışmanın sonucunda Vygotsky bu öğrenme farklılığı ve farkın nasıl giderileceği ile ilgili düşüncelerini "yakınsal gelişim alanı" kavramı ile açıklamıştır. Vygotsky'e (1997) göre yakınsal gelişim alanı; "Öğrencinin bağımsız problem çözmesi aracılığıyla belirlenen gerçek gelişim seviyesi ile yetişkin rehberliğinde ya da daha başarılı akran işbirliğiyle belirlenen potansiyel gelişim seviyesi arasındaki farktır." Vygotsky (1967), yakınsal gelişim alanı ile ilgili olarak: "Bir yarışta çocuk yarışı kaybetmişse, koşmak onun için eğlenceli olmayabilir. Ancak koşma etkinliği hala yakınsal gelişim alanının bir parçası olarak görülebilir ve daha sonra geliştirilebilir. Çocuğun potansiyel özellikleri, onun sürekli olarak taşıyacağı bir özellik değildir. Bu potansiyel, desteklendiği takdirde olgunlaşma süreci içinde bu anlamlı girişimsel eylemler çocuğu geliştirebilir." şeklinde yakınsal gelişim alanıyla ilgili örnek vermiştir (Chaiklin, 2003: 43).

2.1.2.3. Radikal yapılandırmacılık

Glaserfeld tarafından ortaya koyulan radikal yapılandırmacılık bilginin pasif olarak alınmadığını öğrenen tarafından aktif olarak oluşturulduğunu vurgular. Radikal yapılandırmacılığa göre “Biliş, bu süreçte bireyin davranışlarını belli bir çevrede daha uyumlu olmasını sağlayacak fonksiyonda bulunan bir adaptasyon sürecidir ve bireyin deneyimlerini organize etmekte ve anlam oluşturmaktadır.” Bu yaklaşıma göre bilgi çeşitli etkileşimlerle ortaya çıkmaktadır. Bunlar biyolojik, sosyal, kültürel ve dile dayalı etkileşimlerdir. Kısacası radikal yapılandırmacılık doğrunun ve gerçeğin tek olmadığını, bilginin zihinde oluşturulduğunu savunur (Arslan, 2007). Glaserfeld’e (1995) göre radikal yapılandırmacılık geleneksel bilgi felsefesinin bilgi, gerçek, iletişim, anlamlandırma gibi kavramlarını özümsemeyerek yeniden inşa etmiştir.

Glaserfeld (1995), Piaget’in bilişsel gelişim teorisinden de yararlanarak radikal yapılandırmacılığın temel özelliklerini belirlemiştir. Bunlar aşağıdaki gibidir:

1. Bilgi duyular yoluyla ya da iletişimle pasif olarak edinilmez, kavrama yoluyla aktif olarak yapılandırılır.
2. Biliş özellikleri uyarlanabilirdir ve biyolojik olarak uyuma ve sürdürülmeye eğilimlidir. Biliş, deneyimsel dünyanın bünyesinde nesneyi sunan bir yapıdır, bir nesnenin varoluşsal gerçekliğini keşfetmek değildir.

2.1.3. Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğretmen

Yapılandırmacı bir ortamda öğretmen, öğrenenlerle birlikte öğrenir ve öğrenenleri doğru bir şekilde yönlendirmekten sorumludur. Bu ortamlarda öğretmen öğrenenlere yaşamla ilgili problemler ve görevler sunan kişi olarak görev yapmakta olup öğrenmeyi kolaylaştıran ve yenilikleri sınıfa taşıyan kişidir. Ayrıca öğretmenin genel kültür ve alan bilgisi açısından kendisini çok iyi yetiştirmiş olması gerekir. Yapılandırmacı ortamda öğretmenin esas görevi ise öğrenenlerin kendilerini rahatça ifade edebilecekleri güvenli bir ortam oluşturmasıdır (Demirel, 2010; Fer, 2011). Yapılandırmacı yaklaşıma göre

öğretmen bilgiyi oluşturma sürecinde sürekli olarak öğrencinin sorumluluklarını paylaşır. Ona öğretmekten çok cesaretlendirme anlamında yardım eder. Böylece öğrencinin mevcut fikir ve bilgilerini geliştirmesini sağlar (Küçükahmet, 2009).

Brooks ve Brooks'a (1999) göre yapılandırmacı öğretmenler şu şekilde tanımlanmaktadır:

1. Öğrencilerin özelliklerini ve girişimciliğini kabul eder ve destekler.
2. Birincil kaynaklar ile birlikte el yapımı, interaktif ve fiziksel materyalleri de kullanırlar.
3. Bilişsel alanın sınıflama, analiz etme, tahmin etme, yaratma becerilerini kullanırlar.
4. Öğrencilerin katkılarıyla ders işleme stratejilerini ve ders konularını yönlendirmelerine izin verirler.
5. Öğrencilerin ön bilgileri ortaya çıkardıktan sonra kendi bilgilerini paylaşırlar.
6. Öğrencilerin birbiriyle ve kendisiyle diyalog halinde olmasına desteklerler.
7. Öğrencilerin birbirine düşündürücü açık uçlu sorular sormalarını desteklerler.
8. Öğrencilerin konu hakkındaki ilk düşüncelerini araştırırlar.
9. Öğrencilerin deneyimleri hakkında oluşturdukları hipotezlerle ilgili çelişkileri fark ettirerek tartışma ortamı doğurmayı sağlarlar.
10. Öğrencilere soruların ardından düşünmeleri için yeterli süreyi tanırlar.
11. Öğrencilerin ilişkiler kurmaları ve metaforlar oluşturmaları için zaman tanırlar.
12. Sarmal öğrenme modeli sık sık kullanarak öğrencilerin doğal meraklarını desteklerler.

Yapılandırmacı yaklaşımda geleneksel anlayışın aksine öğrenci aktiftir. Fakat bu öğretmenin pasifliği anlamına gelmemektedir, çünkü yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen de öğrenci kadar aktif olmalıdır (Küçükahmet, 2009). Anlamanın yapılandırılmasını destekleyen sınıf ve okullarda olaylar yerine büyük fikirler üzerine odaklanılır; öğretmenler öğrencileri kendi ilgilerini takip etmeye, bağlantılar kurmaya, fikirleri yeniden biçimlendirip benzersiz sonuçlara ulaşmaya teşvik edip bu yönde cesaretlendirirler (Fosnot, 2007). Bu yeni yaklaşımda okullardan ve öğretmenlerden beklenen en önemli görev topluma yaratıcı, eleştirel ve çok yönlü düşünebilen, kendi öğrenme sorumluluğunu alabilen ve sağlıklı kararlar verebilen bireyler yetiştirmektir (Saban, 2004b).

2.1.4. Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğretme

Yapılandırmacı öğretim ortamları bilginin aktarıldığı yer değil; sorgulamaların, araştırmaların yapıldığı ve problemlerin çözüldüğü bir yerdir (Demirel, 2012). Yapılandırmacı sınıf ortamlarında öğrenci bilgiyi keşfetmez bilgiyi oluşturur. Bu, kuramın en önemli dayanak noktalarından biri olarak görülebilir (Kaya ve Demirel, 2007). Yapılandırmacılık öğrenilecek olan bilgileri parçalara ayırmayı reddeder, çünkü bu yaklaşım bilginin bir bütün olarak algılanmasına dayalıdır. Yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinlikleri çelişki yaratan bir duruma yöneliktir şeklinde bir açıklama yapmak mümkündür (Fer, 2011). Yapılandırmacı öğretim ortamlarında bireylerin gerçek materyallerle ve gerçek yaşam durumlarıyla karşılaşması büyük önem taşımaktadır. Öğrenci bu süreçte sorgular, araştırır ve bilgiye ulaşma yollarını öğrenir. Fakat bundan daha da önemlisi yapılandırmacı öğretim ortamının demokratik olmasıdır. Çünkü demokrasi olmadan bireyin sosyal ve yaratıcı yönleri gelişemez (Demirel, 2010).

Brooks ve Brooks'a (1999) göre geleneksel ve yapılandırmacı öğretme ortamları arasındaki farklar şu şekilde açıklanabilir:

Çizelge 1. 2. Geleneksel ve Yapılandırmacı Öğretme Ortamları

Geleneksel Sınıf	Yapılandırmacı Sınıf
Müfredat temel beceriler üzerinde durularak parçadan bütüne doğru sunulur.	Müfredat önemli kavramlar üzerinde durularak bütünden parçaya doğru oluşturulur.
Sabit müfredata sıkı bir bağlılık göstermek önemlidir.	Öğrencilerin soru ve meraklarına göre müfredatı oluşturmak önemlidir.
Müfredat faaliyetleri ders ve çalışma kitaplarına dayanır.	Müfredat faaliyetleri birincil kaynak verilerine ve etkileşimli materyallere dayanır.
Öğrenciler öğretmen tarafından bilgi kazınan boş levhalar olarak görülür.	Öğrenciler dünya hakkında gelişen teorileri olan düşünürler olarak görülür.
Öğretmenler genellikle öğrencilere bilgi aktaran öğretici bir tavır ile davranırlar.	Öğretmenler genellikle ortam ile uyumlu olarak öğrencilerle etkileşim halinde davranırlar.
Öğretmenler öğrencilerin öğrenmeleri için doğru bilgileri ortaya çıkarırlar.	Öğretmenler öğrencilerin bakış açılarını anlamak için mevcut algılarını ortaya çıkarırlar.
Öğrencinin değerlendirilmesi öğretim sürecinden ayrı olarak testler aracılığıyla yapılır.	Öğrencini değerlendirilmesi süreç ile iç içe, öğrenciyi çalışırken gözlemleyerek, öğrencinin sunumları ve portfolyoları aracılığıyla yapılır.
Öğrenciler çoğunlukla tek başlarına çalışırlar.	Öğrenciler çoğunlukla gruplar ile çalışırlar.

2.1.3. Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğrenme

Yapılandırmacı öğrenmede bireysel yaşantılar ve bireye ait şemalar üst düzey düşünme becerileri kullanılarak zihinsel olarak yapılandırılır (Demirel, 2010). Öğrenen yeni bilgileri içselleştirir, tekrar şekillendirir ve eski bilgilerini dönüştürür (Yeşilyaprak, 2010). Yapılandırmacı ortamlarda, öğrenenin kendine sunulan bilgileri doğrudan kabul etmek yerine sorgulaması tercih edilmektedir. Öğrenme sürecinde birey kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenmeli ve kendi öğrenme şeklini, hatalarını fark etmelidir. Bunun yanında birey teknolojiyi kullanabilmeli ve eleştirel düşünebilmelidir (Aydın ve Balım, 2005; Demirel, 2010). Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında işbirlikli öğrenme yöntemleri, problem temelli öğrenme, grupla tartışma gibi teknik, yöntem ve yaklaşımlar kullanılmaktadır (Fer, 2011). Bu süreçte bireylerin eleştirel düşünme, yaratıcı

düşünme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Demirel, 2010).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme doğrusal olmayıp, kompleks bir süreçtir. Çünkü; (Demirel, 2012; Küçükahmet, 2009: 104)

- 1.Yapılandırmacı öğretim ortamında öğrencilerin bakış açıları belirlenerek değerlendirilmektedir,
- 2.Sınıftaki etkinlikler öğrencilerin birbirleriyle rekabetine dayanmaktadır,
- 3.Öğretmen belirli bir konuyla ilgili öğrencilerin ilgileri doğrultusunda problemler sunmaktadır,
- 4.Öğretmenler derslerini düzenlerken büyük fikirler üzerinde yoğunlaşmaktadır,
- 5.Öğrenmeler günlük öğretim bağlamında değerlendirilmektedir.

Yapılandırmacı öğrenmenin meydana gelişi ve sonuçları kontrol edilememekte olup gerçek bir bağlamda (ortam, materyal vb.) gerçekleşir. Birey bu süreçte bilgi ile uğraşırsa, o bilgi bireyi asla terk etmeyecektir. Ayrıca bu yaklaşıma göre bilginin kabul edilmesinden çok bilgiden çıkarılan anlam önemlidir (Demirel, 2010).

Yapılandırmacı yaklaşımın öğrenme kavramına bakışı aşağıdaki maddelerle açıklanmıştır (Fosnot, 2007: 37);

- Yapılandırmacılık bir öğretim tanımı değil öğrenme üzerine geliştirilmiş bir teoridir.
- Öğrenme gelişimin bir sonucu değildir, öğrenme gelişimin kendisidir. Öğrenme sürecinde öğrenci kendi kendini organize etmeli ve yaratıcı olmalıdır. Bu nedenle öğrencilerin kendi sorularını sormalarına, kendi hipotez ve modellerini üretmelerine, geçerliliklerini test etmelerine ve konuşma ve uygulama gruplarında bunları tartışma ve savunmalarına izin vermelidirler.

- Dengesizlik öğrenmeyi kolaylaştırır. Öğrencilerin hataları kavramlaştırma sürecinin sonuçları olarak algılanmalı ve bu nedenle göz ardı edilmemeli ya da küçümsenmemelidir. Öğrencilere, hem birbirini doğrulayan hem de birbiriyle çelişkili birçok olasılığı araştırmaları ve üretmeleri için fırsatlar oluşturulmalı, gerçekçi, zorlayıcı ve açık uçlu incelemeler sunulmalıdır. Özellikle çelişkiler açıklığa kavuşturulmalı ve tartışılmalıdır.
- Yansıtıcı soyutlama öğrenme için itici bir güçtür. Anlam üreticiler olarak insanlar, deneyimleri sırasında genellemeler ve organizasyonlar yapma çabası içindedirler. Anı yazma ile yansıtmaya zaman vermek, çoklu sembolik biçimlerde temsil etmek ve/veya deneyimler ve stratejiler arasından ilişkileri tartışmak yansıtıcı soyutlamayı kolaylaştırır.

2.2. METAFOR

TDK sözlüğüne göre metafor kelimesi “mecaz” anlamına gelmektedir. Mecaz kelimesi ise “Bir ilgi veya benzetme sonucu gerçek anlamından başka anlamda kullanılan söz; bir kelimeyi veya kavramı kabul edilenin dışında başka anlamlara gelecek biçimde kullanma” şeklinde açıklanmıştır. Bilişsel dilbilimcilere göre ise metafor kavramsal bir ifadeyi başka kavramsal bir ifade ile anlatmak olarak tanımlanmıştır (Kövecses, 2002).

Pugh vd.’e (1992) göre; “Teknik olarak, bir metafor ifadesi bir nesneden diğerine algılanan benzerlik temelinde transfer edilir. Ancak bu basit bir transfer değildir, iki yönlü olarak çalışır. Örneğin; embriyonik bir fikirden bahsettiğimizde bunun ilk anlamı sadece çimlenmedir, fakat bundan bir oluşum süreci ve olgunlaşma kavramı anlaşılmalıdır.(s.3)” Metaforlarla benzetmeler birbirlerinden farklıdır. Benzeyenle benzetilenin benzeyen yönlerinin, benzetme özelliklerinin net olarak belli olmaması metaforların benzetmelerden farkını oluşturmaktadır. Başka bir şekilde söylersek metafordaki benzetme onunla direk ilişkisi olmayan sözlerle ifade edilmektedir (Hüseynova, 2009).

Morgan’a (1998) göre; metafor genellikle söylemi süslemeye yönelik bir söz sanatından ibaret sayılır; ancak, önemi bundan çok daha büyüktür. Metafor kullanımı, bireyin genel olarak dünyayı kavrayışına sinen bir düşünme biçimi ve

bir görme biçimi anlamına gelir. Metaforlar, okuyucuda ya da dinleyicide bilişsel bir sürecin başlamasını sağlar. Gelişen bilişsel süreç bireyde duyuşsal etkiler yaratır. Bilişsel ve duyuşsal süreçler karşılıklı olarak birbirini etkiler ve besler. Bu da metaforların birey üzerindeki etkisinin gücüne işaret etmektedir (Akt.: Girmen, 2007). “Metafor, bireylerin kendi dünyalarını anlamalarına ve yapılandırmalarına yönelik güçlü bir zihinsel haritalama ve modelleme mekanizması olarak dikkat çekmektedir.” (Aslan ve Bayrakçı, 2006: 103).

2.2.1. Metaforların Özellikleri

Lakoff ve Johnson (2005) metaforların özelliklerini şu şekilde açıklamışlardır:

- Metaforlar doğası itibariyle kavramsaldir; metaforik dil ikincil yapıdadır.
- Kavramsal metaforlar gündelik tecrübede temellenir.
- Soyut düşünceler bütünüyle olmasa da büyük ölçüde metaforiktir.
- Metaforik düşünce vazgeçilemez, hep mevcut ve çoğunlukla bilinçdışıdır.
- Soyut kavramlar sözsel bir çekirdeğe sahiptir.
- Soyut kavramlar metaforsuz eksiktir. Sözü gelişi, büyü, cazibe, delilik, birleşme, büyütme, vb.
- Kavram sistemimiz bütünüyle tutarlı değildir, çünkü kavramlar hakkında akıl yürütmek için kullanılan metaforlar tutarsız olabilir.
- Biz hayatlarımızı metafor aracılığıyla sağlanan çıkarımlar temelinde yaşarız.

2.2.2. Metafor Türleri

Kövecses (2002) metaforların “A olarak B” formülüyle yani hedef alanının (A) bir kaynak alan (B) aracılığıyla anlaşılması olarak karakterize edildiğini belirtmekte ve metaforları bilişsel işlevlerine göre üç türe ayırmaktadır. Bunlar; yapı metaforları, yönelim metaforları ve ontolojik metaforlardır.

2.2.2.1. Yapı metaforları:

Bu tür metaforlarda kaynak alan hedef alana ulaşmak için oldukça zengin bilgi yapısı sağlar. Başka bir deyişle, bu metaforların bilişsel fonksiyonları hedef olan A'yı anlayabilmek için kaynak yapı B'nin anlamını etkinleştirmektir (Kövecses, 2002).

Örneğin (Lakoff ve Johnson, 2005: 30):

Zaman paradır.

- Zamanımı *harcıyorsun*.
- Sana *harcayacak* vaktim yok.
- Zamanımı *tüketiyorsun*.
- Bu patlak lastik bir saati *mal* oldu.

2.2.2.2. Ontolojik metaforlar

Ontolojik metaforlar hedef kavramın bilişsel yapısına ulaşmada yapı metaforlarına göre daha az yarar sağlar. Onların bilişsel olarak görevi sadece genel kategorideki soyut hedef kavramlara varlıksal bir statü kazandırmak olarak görülebilir. Ontolojik metaforlarda kişileştirmeler görülebilir. İnsana özgü özellikler insan olmayan varlığa aktarılır. İnsan olmayanlar varlıkları insan özellikleri ile kişileştirirsek o kavramı biraz daha iyi anlamaya başlarız (Kövecses, 2002).

Örneğin: (Lakoff ve Johnson, 2005: 58)

- Hayat beni *aldattı*.
- Kanseri sonunda onu *yakaladı*.
- Enflasyon karımızı *yedi*.

2.2.2.3.Yönelim metaforları

Yönelim metaforlar hedef kavramın bilişsel yapısına ulaşmada ontolojik metaforlarına göre daha az yarar sağlar. Onların bilişsel olarak görevi hedef kavramları kavramsal sistemimizle tutarlı hale getirecek bir düzen oluşturmaktır. Yönelim metaforları gerçekte insanların temel mekansal yönelimleri gösteren metaforlardan türetilmiştir. Örn: yukarı, aşağı, merkez vb. (Kövecses, 2002).

Örneğin: (Lakoff ve Johnson, 2005: 38)

Çok olan yukarıdadır, az olan aşağıdadır.

- *Yüksek* sesle lütfen. (Speak *up*, please)
- Sesinizi *yükseltmeyin* lütfen. (Keep your voice *down*,please)

Erdem yukarıdadır, erdemsizlik aşağıdadır.

- Dürüst bir vatandaş.(She's an *upstanding* citizen)
- Yaptığın ahlaksız bir şey.(That was a *low-down* thing to do.)

2.2.3. Metaforlarla İlgili Yanılgılar

Metaforik düşüncenin doğasını ve derinliğini anlamanın önündeki dört büyük tarihi engel, dört hatalı metafor görüşüne yol açar. Batı geleneğinde bu görüşler oldukça geriye giderek Aristoteles'e kadar dayanır. İlk yanılgı metaforun bir kelimeler sorunu olduğu bir kavram olmadığıdır. İkincisi metaforun temelinin benzerlik olduğudur. Üçüncüsü bütün kavramların sözselleşmiş olduğu ve hiçbirinin metaforik olmadığıdır. Dördüncüsü ise rasyonel düşüncüyü hiçbir şekilde beyinlerimiz ve bedenlerimizin şekillendirmediğidir (Lakoff ve Johnson, 2005).

Metaforun mekânı kelimeler değil kavramlardır. Metaforlar genellikle benzerlikle temellenmez. Bunun yerine, metafor genellikle tecrübemiz içinde kesişen bağlantılarla temellenir ve metafor dahilindeki iki alan arasında algılanan benzerlikler doğurur. En derin ve en daimi kavramlarımız- zaman, olaylar, nedensellik, ahlak ve zihnin kendisi- bile çok yönlü metaforlar aracılığıyla anlaşılır ve muhakeme edilir. Her durumda bir kavram alanı (söz gelimi zaman) hakkında konuşulduğu

ölçüde, bir alanın (söz gelimi uzay) kavram yapısına göre akıl yürütülür. Ayrıca kavramsal metaforlar sistemi ne keyfi ne iradi ne de bütünüyle tarihsel bir imkândır, onu daha ziyade hatırı sayılır ölçüde bedenlerimizin ortak doğası ve paylaşılmış gündelik hayatta faaliyette bulunma tarzlarımız şekillendirir (Lakoff ve Johnson, 2005: 277).

2.2.4.Öğretim Alanında Metaforların Kullanımı

Metaforlar dilsel ve edebî araçlar olarak kullanılmalarının yanında eğitim-öğretim alanında da çok yaygın bir kullanıma sahiptirler. Metaforların sınıf içerisinde öğrencilerin özellikle zor kavram ve terimleri daha iyi anlamaları, soyut kavramların somutlaştırmaları ve görselleştirmeleri için son derece yararlı olduğu, öğrendikleri bilgilerin akıllarında daha uzun süre kalmasını ve daha kolay hatırlanmasını sağladığı ayrıca öğrenmeye motivasyonu arttırdığı söylenebilir (Aslan ve Bayrakçı, 2006:106).

Eğitimde bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta, yakından uzağa gitmek esastır. Metaforların kullanılması bu anlamda öğretmenlere oldukça yardımcı olur. Çünkü soyut kavramlar öğrencilerin daha iyi bildikleri somut kavramlar aracılığıyla açıklanabilir. Ocak ve Gündüz'e (2006) göre metaforlar, karmaşık olguları açıklamak üzerine kullanılan bir öğretim tekniğidir. Bu yüzden öğretmenler, bilhassa somut işlemler dönemindeki öğrencilerin anlayamadığı soyut konuların (demokrasi, insan hakları, özgürlük, cumhuriyet vs.) öğretiminde bu tekniği kullanabilirler.

Linda Williams (1983) metaforları öğretme araçları olarak kullanmanın bazı avantajlarını şöyle sıralamıştır (Akt: Pugh vd.,1992).

- Metaforlar sözlük tanımlamalarından daha çekicidir çünkü; metaforlar kavramları açıklamanın yanı sıra zihni yeni keşifler için uyarırlar.
- Metaforlar kavramları öğrencilerin deneyimleri açısından ortaya koyarlar.
- Metaforlar özel bir bağlamda soru sormaya yöneltir: Eğer X, Y'ye bu açıdan benziyorsa, Y'ye başka açıdan da benzeyemez mi?

- Metaforlar bilgiyi organize etmek ve akılda tutmak için etkili araçlardır.
- Öğretmenler kavramların anlaşılmasında öğrencilerin kendi metaforlarını oluşturmalarının daha etkili olduğunu bilmelilerdir.

Metaforların özellikle yeni öğrenilen kavramların akılda tutulmasını, hatırlanmasını sağlamadaki faydası çok önemlidir. Yönlendirmeler doğru olarak kullanıldığı ve öğrencilerin yaratıcılıkları engellenmediği sürece metafor kullanımının sınıf içerisinde faydalı olduğu söylenmektedir. Ayrıca öğrencinin bilişsel ve duyuşsal olarak gelişimine etki ettiği belirtilmektedir. Pugh'a (1992) göre metaforlar kişinin yeteneklerini öğrenmesine, geliştirmesine ve gerçekleştirmesine yardımcı olabilir ya da engelleyebilir. Öğrencilerin problem çözebilmeleri, özsaygılarını geliştirebilmeleri, hem duygusal hem de zeka olarak gelişebilmelerine imkan vermek için metaforlar oluşturmalarına yardım etmek bir öğretmenin mesleğinin çok önemli bir parçasıdır. Etkinleştirilmiş metaforlar sayesinde öğrenciler problemleri gözlerinde canlandırabilir ya da yeni yollara uyarlayabilir, böylece kendilerine geniş bir bakış açısı kazandırabilirler.

Anlamayı aktif olarak yapılandıran bir öğrenme yaklaşımı olan metaforlar eğitimsel alanda kullanılmaktadırlar. Bu yaklaşımda öğrenci daha önceden sahip olduğu bilgi ile yeni bilgi arasındaki benzerlikleri anlamalıdır. Daha sonra ise yeni öğrenilen bilgi ve onun metaforik sunumu arasındaki farklılıkları ayırt edebilmelidirler (Aslan ve Bayrakçı, 2006). Bu sayede öğrenci kendi bilgisini kendisi oluşturmuş, bakış açısına göre bilgiyi yorumlamış ve hedef kavrama ulaşmış olur.

2.3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Martinez, Sauleda ve Huber'in (2001) "Metaphors as blueprints of thinking about teaching and learning" isimli çalışması deneyimli 50 öğretmenin eğitici psikoloji üzerine verilen akşam dersindeki yansımalarını temel alan öğrenmenin metaforik algılarını analiz etmektedir. Metaforlar küçük gruplar

halinde işbirliği sonucu elde edilmiştir. Öğretmenlerin öğrenme hakkındaki zımni teorilerinin metaforik olarak tekrar yapılandırılmasını teşvik etme amacıyla grup üyelerinin kullandığı "Tekrar yansıtma" yöntemi işe yaramıştır. Sonuçlar göstermektedir ki: Öğretmenlerin çoğunluğu, öğretme ve öğrenme kavramının bilgi aktarımı olarak ifade edildiği geleneksel metaforu kabul etmektedir. Sayıca daha az bir grup ise yapılandırmacı metaforu açıklamaktadır. Sadece küçük bir azınlık öğretme ve öğrenme kavramını sosyal bir süreç olarak algılamaktadır. Bu sonuçlar müfredat tasarımı dersine katılan ve sınıf deneyimi olmayan 38 öğretmen adayının oluşturduğu metaforlarla kıyaslanmıştır. Daha sonraki çalışmalarda bu metaforlar öğretme ve öğrenmenin doğasına ilişkin kavramların daha derin ve daha geniş çalışılmasına bir basamak olarak hizmet edeceklerdir.

Saban'ın (2004b) yaptığı araştırma Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının "öğretmen" kavramına ilişkin sahip oldukları algıları, metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu, Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi (ilköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda 2003-2004 eğitim ve öğretim yılı güz döneminde "Öğretmenlik Mesleğine Giriş" dersini alan 74'ü normal öğretim ve 77'si de ikinci öğretim olmak üzere toplam 151 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, her öğrencinin "Öğretmen . . . gibidir; çünkü, . . ." veya "Öğretmen . . . benzer; çünkü, . . ." cümlesini tamamlamasıyla elde edildi. Verilerin analiz edilmesi ve yorumlanmasında, içerik analizi tekniği kullanıldığı araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının yaklaşık üçte ikiye yakın bir kısmının, (%64) öğretmeni "bilginin kaynağı ve aktarıcısı", "öğrencileri şekillendirici ve biçimlendirici" ve "öğrencileri tedavi edici" olarak algıladıkları görülmektedir. Geriye kalan üçte birlik bir kısmı (%36) da öğretmenlerin "öğretirken eğlendirmesi", "öğrencilerin bireysel gelişimlerini desteklemesi" ve "öğrencilere öğrenme sürecinde rehber olması" gerektiğini savunmaktadır.

Saban, Koçbeker ve Saban'ın (2006) yaptıkları araştırma, öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarma amacına yönelik olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 485'i erkek (%39,7) ve 737'si de kız (%60,3) olmak üzere toplam 1.222 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır: (1) Öğretmen

adaylarının öğretmen kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir? (2) Bu metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir? (3) Başat kavramsal kategoriler öğretmen adaylarının program türü ve cinsiyeti bakımından farklılık göstermekte midir? Araştırma verilerinin toplanması için katılımcıların her birinden “Öğretmen. . . gibidir, çünkü. . .” ibaresini tamamlaması istendi. Elde edilen veriler hem nitel (içerik analizi) hem de nicel (chi-square) veri çözümleme teknikleri kullanılarak analiz edildi. Araştırmanın bulgularına göre: (1) Öğretmen adayları toplam 111 adet geçerli metafor üretmiştir. (2) Öğretmen adayları tarafından üretilen metaforlar ortak özellikleri bakımından on farklı kavramsal kategori altında toplanmıştır. (3) Başat olan ilk altı kavramsal kategori öğretmen adaylarının program türü ve cinsiyeti bakımından önemli derecede farklılık göstermektedir. Sonuç olarak, metaforlar öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretme gibi olgulara ilişkin sahip oldukları kişisel algıları ortaya çıkarmada, anlamada ve açıklamada güçlü bir araştırma aracı olarak kullanılabilir.

Ocak ve Gündüz (2006) yaptıkları çalışmada, Eğitim Fakültesi’ndeki öğretmen adaylarının “Öğretmenlik Mesleğine Giriş” dersinin öncesinde ve sonrasında, “öğretmenlik mesleği” hakkındaki metaforlarının incelenmeyi ve kıyaslanmayı amaçlamıştır. Bu çalışma sonucunda, güz döneminde ebeveyn (n=16, %4,9) metaforunun, bahar döneminde ise bahçıvan (n=13, %4,3) ve güneş (n=13, %4,3) metaforunun ilk sırada olduğu görülmüştür. Bölümlere bağlı olarak, metafor çeşitliliğindeki yüzdeliğe bakıldığı zaman güz döneminde Sosyal Bilgiler (1,34) diğer bölümlere göre ilk sırada, fakat; bahar döneminde Okul Öncesi (1,26) diğer bölümler arasında ilk sırada gelmiştir. Öğretmenlik Mesleği’ne Giriş dersini almadan önce, öğretmen tipi olarak “fedakar öğretmeni” (n=108, %37,8); sonra ise öğretmeni “bilgi kaynağı” (n=78, %28,4) olarak benimsenmiştir.

Çelikten (2006), “Kültür ve Öğretmen Metaforları” adlı çalışmasında eğitim sistemimizde kullanılan kültür ve öğretmen metaforlarını tespit etmeye çalışmıştır. Çalışmasında kültür metaforlarını değişim düzenleyicisi, pusula, sosyal yapışkan, kutsal inek ve yönetici kontrollü ayinler şeklinde sıralamıştır. Eğitim siteminde kullanılan, öğretmen ve öğrenciler üzerinde olumlu etkiler

bırakan öğretmen metaforları da anne-baba, bahçıvan, inci istiridyesi ve doktor metaforları olarak tespit etmiştir. Sonuç olarak metaforların bir düşünceyi daha canlı, anlaşılabilir, acık ve aydınlatıcı yapabilmesine dikkat çekerek yöneticilerin de kendi örgütlerini anlamaya ve biçimlendirmeye yardımcı olacak güçlü metaforları bulmasının önemini vurgulamıştır.

Cerit'in (2008) öğretmen kavramına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin sahip oldukları algıları, metaforlar kullanılarak analiz etmeyi amaçladığı çalışmasında elde edilen sonuçlar şunlardır: Öğretmenin bilgi kaynağı ve dağıtıcısı, anne/baba, arkadaş, rehber ve çevresini aydınlatan kişi olduğu metaforları kabul edilirken, öğretmenin bahçıvan, otoriter kişi, bakıcı, gardiyan, yıkıcı ve zarar verici kişi olduğu metaforları ise tercih edilmemiştir. Öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri arasında cinsiyete göre farklılık bulunmamıştır. Öğretmen ve yöneticilerin eğitim durumlarına ve mesleki kıdemlerine göre farklılık ortaya çıkmamıştır. Öğrenciler ile öğretmen ve yöneticilerin konuyla ilgili görüşleri arasında ise anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Cerit (2008) bireylerin sahip olduğu yetenekleri geliştiren ve öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olan, onlara bilgiyi hazır şekilde veren değil, bilgiye ulaşma yollarını ve bilgiyi kullanma becerisini kazandırmayı amaçlayan öğretmenler geleceğin insanlarını yetiştirebileceklerini söyleyerek öğretmenlerin rehber, danışman ve koç (çalıştırıcı) olarak yetiştirilmesine özen gösterilmesini önermiştir.

Shaw ve Mahlios'un (2008) yaptıkları çalışmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının öğretme ve okuryazarlık kavramları ile ilgili metaforlarını incelemek ve okur-yazarlık ile ilgili olan metaforik imajlarını kullanarak okuma metotları dersinin içeriğini geliştirmektir. "Öğretme...", "okuryazarlık....." şeklindeki açık uçlu ifadeleri 52 katılımcı yanıtlamıştır. Sonuçlar incelendiğinde öğretmen adaylarının metaforları öğretme ile ilgili olanlar 11 temada, okuryazarlık ile ilgili olanlar ise 14 temada gruplandırılmıştır. Öğretme kavramı ile ilgili daha önceki araştırmalarda da ortaya çıkan 2 tema, beslemek ve rehberlik, katılımcılarca belirgin ifade edilmiştir, ortak düşüncelerini belki de evrensel doğalarını göstermektedir. Okuryazarlık kavramı ile ilgili 4 baskın metafor tespit edilmiştir: bilgi ve beceri dizisi, parçaların bütünleşmesi, hayatın temeli, yolculuk. 23 (%44)

öğretmen adayı öğrenme metotları dersinde sunulan içeriğe ilişkin metafor yazmıştır. Araştırmacılar gelecekteki çalışmaların öğretmen adaylarının okuryazarlık ile ilgili metaforlarını öğretmen yetiştirme programından önce belirlemelerini ve öğrencilerin düşüncelerine göre derslerin şekillendirilmesini önermektedirler. Ayrıca tecrübesiz öğretmenler sınıfta öğretme sürecini izleyerek öğrenmelerini önermektedirler. Metaforların öğretmenlerin inançlarını ve farkındalıklarını ortaya çıkarmak için kullanılacak güçlü bir kavramsal araç olmaya devam edeceği inanılmaktadır.

Oğuz'un (2009) "Öğretmen adaylarına göre orta öğretim öğretmenlerini temsil eden metaforlar" isimli araştırmasının amacı, orta öğretim alan öğretmeni adaylarının ortaöğretim öğretmenlerine ilişkin geliştirdikleri algılarının ve gelecekte kendilerini nasıl bir öğretmen olarak gördüklerini metaforlarla ortaya çıkartmaktır. Dumlupınar Üniversitesi orta öğretim alan öğretmenliği programlarında da 2005-2006 öğretim yılı bahar yarı yılında öğrenim gören 166 öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırma verileri, 26 madelik Likert tipi, kapalı uçlu sorular ve bunlarla birlikte açık uçlu sorulardan oluşan anketle toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının ortaöğretim öğretmenlerini orta derecede temsil ettiğini düşündükleri ilk beş metafor; "lider, rehber, araştırmacı, pusula ve teknik direktör"dür. Orta öğretim öğretmenlerini büyük ölçüde temsil ettiği ve tam temsil ettiği belirtilen metafor bulunmamaktadır. Öğretmen adaylarının kendilerini en çok temsil edeceğini düşündükleri metaforların önde geleni ise "rehber"dir.

Alger'in (2009) "Secondary teachers' conceptual metaphors of teaching and learning: Changes over the career span" isimli çalışmasına göre öğretmen yetiştirme programlarına giriş ve çıkış aşamalarındaki öğretmen inançlarının kalıcılığı üzerine pek çok şey yazılmıştır. Bu çalışmada ise kariyerleri süresince öğretmen inançları araştırılmıştır. Online anket aracılığıyla enstrüman öğretmenlerinin (n=110) üç koşul altındaki öğretme metaforları karşılaştırılmıştır: Mesleğe ilk girişlerinde, mevcut durumlarında ve ideallerinde. Analizlere göre öğretmenlerin %63'ü zamanla öğretme anlayışlarını değiştirmiştir. Deneyimli öğretmenler öğretmen merkezli kavramsal metaforlarla başlamışken kariyerlerinin ilerleyen zamanlarında öğrenci merkezli metaforlara

doğru yönelmişlerdir. Daha yeni öğretmenlerde öğrenci merkezli kavramsal metaforları seçmeye ve onlarla başlamaya bir eğilim vardır. Mevcut ve istenen uygulama metaforları olan öğretmenler, farklı engeller yaşamışlar ve daha iyi bir uyum için farklı öneriler geliştirmişlerdir.

Aydın ve Pehlivan'ın (2010), Türkçe Öğretmeni Adaylarının “öğretmen” ve “öğrenci” kavramlarına ilişkin oluşturdukları metaforları toplamak ve toplanan metaforları çeşitli kategoriler altında sınıflandırarak Türkçe öğretmeni adaylarının algılama biçimlerini ortaya koymak amacıyla yaptıkları çalışmada, elde ettikleri verileri nitel araştırmaya dayalı olarak önce içerik analizi ile değerlendirmiş, daha sonra baskın kategoriye sahip gruplara ki-kare testi uygulamışlardır. Çalışmada ortaya çıkan sonuç, Türkçe öğretmeni adaylarının çoğunlukla öğretmeni bilgi kaynağı, öğrenciyi de bilgi alıcı olarak gördükleri şeklindedir. Bir diğer önemli sonuç ise Türkçe öğretmeni adaylarının bir kısmının öğretmeni üretici ve biçimlendirici; öğrenciyi de üretilen ve biçimlendirilen olarak görmesidir. Araştırmacılara göre araştırmada belirtilen bulgular doğrultusunda Türkçe öğretmeni adaylarının geçmişten gelen yaşantılarına bağlı olarak aldıkları eğitimin onları modern eğitim anlayışına yöneltici nitelikte olmadığı söylenebileceği görülmüştür.

Ahkemoğlu'nun (2011) “A Study Onmetaphorical Perceptions Of Efl Learners Regarding Foreign Language Teacher” adlı çalışmasında İngilizce öğretmenliği bölümü öğrencileri ve alanı İngilizce Öğretmenliği olmayan üniversite öğrencilerinin yabancı dil öğretmeni hakkındaki kavramsal metaforik algılarını araştırmak amaçlanmıştır. Buna ek olarak, yabancı dil öğretmeniyle ilgili metaforların kullanımında iki grup öğrenci arasındaki benzerlikler ve farklılıklar ortaya konulmuştur. Çalışmanın verileri öğrencilerin metaforlarını yazmaları için hazırlanan form, öğrencilerle yapılan görüşme ve öğrencilerin yazdıkları kompozisyonlar aracılığıyla elde edilmiştir. Çalışmada hem niceliksel hem de niteliksel analiz kullanılmıştır. Öğrencilerin sunmuş olduğu kişisel metaforlar analiz edilmiş ve kavramsal temalar oluşturulmuştur. Çalışmanın sonucunda "kahin", "şizofrenik" ve "sakız" gibi metaforların sadece İngilizce Öğretmeni için kullanılırken bazı metaforların öğretmen kavramı için kullanılan metaforlarla aynı olduğu bulunmuştur.

Ekiz ve Koçyiğit (2013) çalışmalarında, sınıf öğretmenlerinin “öğretmen” kavramına ilişkin metaforlarının belirlenmesini amaçlamışlardır. Araştırmada, nitel araştırma yaklaşımı ve buna bağlı olarak fenomenoloji yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmanın örneklemini amaçlı örnekleme yoluyla seçilen Trabzon ve Gümüşhane ilerindeki dört ilköğretim okulunda görev yapmakta olan toplam 16 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında Öğretmen Metaforlarını Belirleme Formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler, üst düzey analiz biçiminden olan içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenleri öğretmen kavramına ilişkin olarak toplam 17 adet geçerli metafor ürettikleri tespit edilmiştir. En fazla metafor üretilen tema “yetiştirici ve geliştirici öğretmen” olmuştur. Sınıf öğretmenlerinin öğretmen kavramına ilişkin öne sürdükleri metaforlar benimsedikleri ve olmak istedikleri öğretmen rolleri ve eğitim yaklaşımları gibi konularda bilgiler sunabileceğinden metaforlar zihinsel imgeleri açığa çıkarmada, anlamada ve açıklamada güçlü birer araştırma aracı olarak kullanılabilirdiği yönünde önerilerde bulunulmuştur.

Asaman'ın (2013) “Özel Eğitim Kurumlarındaki Öğretmen ve Öğrencilerin Birbirlerine Yönelik Metaforik Algıları” isimli çalışmasının araştırma grubunu, 2011-2012 eğitim öğretim yılındaki kayıtlara göre Mersin Yunus Emre İşitme Engelliler İlköğretim Okulu ve Adana Oğuz Kağan Köksal Görme Engelliler İlköğretim Okulu'nda öğrenim gören öğrenciler ve aynı okulda çalışan eğitim öğretmenleri, işitme engelliler sınıf öğretmenleri, branş öğretmenleri ve idareciler oluşturmuştur. Çalışmada var olan durumu ortaya koymak amacıyla betimsel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları, görme ve işitme engelli öğrencilerin, “öğretmeni” ilk sırada bilgi kaynağı (sırasıyla % 35.3 ve % 36.8) olarak, öğrenciyi ise yardım eden olarak (sırasıyla % 20 ve % 31.8) gördüklerini ortaya koymaktadır. İşitme engelli öğrencilerin öğretmenlerinin, işitme engelli öğrencileri en çok keşfedilen (% 33,3); engelsiz öğrenciyi, bilgi ile doldurulan (%25,9); işitme engelli öğrencilerin öğretmenini, sabreden (% 37,5); öğretmeni ise yön veren/yol gösteren (% 22,2) olarak gördüklerini ortaya koymaktadır. Görme engelli öğrencilerin öğretmenlerinin ise, görme engelli öğrencileri ve engelsiz öğrencileri en çok şekil verilen (sırasıyla % 22,2 ve % 35); görme engelli (sırasıyla % 35,3 ve % 28,6) olarak gördüklerini ortaya koymaktadır.

Çalışma sonucunda işitme ve görme engelli öğrencilerden ve öğretmenlerinden metaforlar yoluyla algıların çıkarılabileceği bulgulanmıştır. İşitme ve görme engelli öğrencilerin ve onların öğretmenlerinin “öğretmen”, “öğrenci”, “işitme/görme engelli öğrencilerin öğretmeni ve işitme/görme engelli öğrenci kavramları ile ilgili ürettikleri dilsel gerçekleşme verilerinin ve gerekçelerinin, engelsiz öğrenci ve öğretmenlere yönelik üretilen “öğretmen” ve “öğrenci” dilsel gerçekleşme verileri ve gerekçelerine göre önemli farklılıklar gösterdiği gözlenmiştir.

Altun ve Apaydın (2013) yaptıkları çalışmada kız ve erkek öğretmen adaylarının “eğitim kavramı” hakkındaki düşüncelerini metaforlar aracılığıyla nasıl kavramsallaştırdıklarını ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2009-2010 eğitim öğretim döneminde bir vakıf üniversitesinde okuyan toplam 165 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcılar “Eğitim Bilimine Giriş” dersine katılan birinci sınıf lisans öğrencileri ile yine aynı dersi alan tezsiz yüksek lisans öğrencileridir. Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgu bilim yaklaşımı ile desenlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrenciler kolay ulaşılabilir örneklem yöntemiyle seçilmiştir. Katılımcıların görüşleri nitel bir araştırma yöntemi olan içerik yöntem ile analiz edilmiştir. Katılımcıların görüşleri araştırmacılar tarafından geliştirilmiş açık uçlu sorudan oluşan bir görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; kız öğretmen adayı öğrencilerin somut metaforlardan su, fidan, bebek, çocuk ve yemek yeme olmak üzere beş kavramsal temayı kullandıkları; erkek öğretmen adayı öğrencilerin ise meyve ağacı kavramını kullandıkları görülmektedir. Öğrencilerin eğitime yönelik soyut metafor kavramlar bulmada sınırlı kaldıkları tespit edilmiştir. Kız öğretmen adayı öğrencilerin eğitime ilişkin kullandıkları metaforları seçme nedenleri eğitimin bireyi şekillendirmesi/ biçimlendirmesi, kaliteli yaşam sunması, sürekli gelişim sağlaması, bireysel gelişimi desteklemesi, değişim yaratması, bir ürün ortaya çıkarması ve temel gereksinim olması olarak sıralanabilir. Erkek öğretmen adayı öğrencilerin eğitime ilişkin kullandıkları metaforları seçme nedenleri ise eğitimin değişim yaratması, bir ürün olması ve varlığını sürdürmeyi sağlamasıdır.

Kumral ve Şahin'in (2013) "Öğretmen Adaylarının Öğretim Programına ve Program Rollerine İlişkin İmgeleri" isimli örnek olay çalışmasının amacı, formasyon grubu öğretmen adaylarının öğretim programına yönelik algılarını mesleki rol algılarıyla ilişkili bir şekilde değerlendirmektir. Araştırma, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinde, Türk Dili ve Edebiyatı alanında formasyon eğitimi alan 32 aday öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Veriler "program" ve "öğretmen" kavramları için ayrı ayrı olmak üzere içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırmanın bulguları, katılımcıların öğretmeni *tekniker* ve *tasarımcı* kategorilerinde görürken, programı da *kalıp* ve *hamur* kategorilerinde gördüklerini ortaya koymaktadır. Ek analizlerde ise teknikerlik kategorisine bağlı kalanların programı kalıp, tasarımcılık kategorisini benimseyenlerin ise hamur şeklinde algıladığını göstermektedir. Bulgular olumlu algıları gösterse de, aday öğretmenlerin çoğunun 1960'lı yıllardaki "öğretmene dayanıklı program" (teacher-proof curriculum) anlayışıyla örtüşen algılarının olduğunu göstermektedir.

Yılmaz, Göçen ve Yılmaz (2013), çalışmalarında, öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma verilerini, 2011-2012 güz döneminde Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümünde, beş farklı ana bilim dalında öğrenim gören 370 öğretmen adayından elde etmişlerdir. Açık uçlu sorulardan anket formları aracılığıyla topladıkları araştırma verilerinin analizinde nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz tekniğini kullandıklarını belirtmişlerdir. Çalışmada öğretmen adaylarının, öğretmen kavramını anne-baba, aile, bahçıvan, rehber, ışık, çoban gibi metaforlarla açıkladıkları görülmüştür. Öğretmen adaylarının oluşturduğu metaforların toplandığı kategoriler Şekillendirici öğretmen, Yol Gösterici öğretmen, Bilgi Kaynağı öğretmen, Statüsüz öğretmen, Esnek öğretmen, Model öğretmen, Kutsal bir iş yapan öğretmen şeklinde belirlenmiştir. Sonuç olarak öğretmen kavramının birden fazla ve birbirinden farklı metaforla açıklandığı görülmüştür.

Eren ve Tekinaslan'ın (2013) "Prospective Teachers' Metaphors: Teacher, Teaching, Learning, Instructional Material and Evaluation Concepts" isimli çalışmalarının amacı öğretmen adaylarının; öğretmen, öğretme, öğrenme,

öğretici materyal ve değerlendirme kavramlarıyla ilgili metaforlarını incelemektedir. Toplam 389 öğretmen adayı araştırmada gönüllü olarak yer almıştır. Sonuçlar öğretmen adaylarının; öğretmen, öğretme, öğrenme, öğretici materyal ve değerlendirme kavramlarıyla ilgili metaforlarının öğrenme dışındaki her bir kavram için zihinsel ve duygusal etkilerin anlamlı ve fark edilebilir kategoriler oluşturduğunu göstermiştir. Bu araştırmanın sonuçları 3 temel karara götürmüştür. İlk olarak öğretmen adaylarının öğretmen, öğretme, öğrenme, öğretici materyal ve değerlendirme kavramlarıyla ilgili metaforları anlamlı ve fark edilebilir kategoriler oluşturmuştur. İkinci olarak öğrenme kavramı dışındaki kavramlar belirgin olarak zihinsel ve duygusal etkiler içermektedir. Son olarak bu kategorilerin duygusal etki değerleri farklılık göstermiştir. Öğretmen eğitimi için çıkarımlar ve gelecek araştırmalara dair öneriler araştırmada tartışılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araç ve yöntemleri, verilerin toplanması, verilerin analizi alt başlıklarına yer verilmiş, bu başlıklar altında araştırmanın yöntemi ve süreci ile ilgili ayrıntılı açıklamalara gidilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Araştırma nitel bir çalışmadır ve durum çalışması (örnek olay) ile desenlenmiştir. Durum çalışmasının en önemli özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır. Duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler) bütüncül bir yaklaşım ile araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerinde durulur (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 77). Yin'e (2003) göre çalışmalara katılanların davranışları kontrol edilemediğinde ve çalışmanın odak noktası nasıl ve niçin sorularını cevaplamak olduğunda durum çalışmaları kullanılabilir (Akt: Yılmaz, 2014: 264). Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümünde okuyan ve yapılandırmacı anlayışa uygun eğitim alan Sınıf Öğretmeni adaylarının öğretmen, öğretme ve öğrenme kavramlarına yaklaşımları bir durum olarak ele alınmıştır. Öğretmen adaylarının her bir kavrama paradigmatik yaklaşımları ayrı ayrı incelendiği için çalışma iç içe geçmiş tek durum deseni (Yin, 2003) olarak nitelendirilebilir.

3.2. ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın çalışma grubunu 2010–2012 Eğitim-Öğretim yılları arasında Pamukkale Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim dalında okuyan 112 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden sınıf ve cinsiyet düzeyinde maksimum çeşitlilik örneklemesine gidilmiştir.

Çizelge 2.1. Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının sınıf ve cinsiyetlerine göre dağılımları

CİNSİYET	SINIF			
	1.SINIF	2.SINIF	3. SINIF	4.SINIF
KIZ	15	22	23	15
ERKEK	9	8	10	10

Maksimum çeşitlilik yöntemindeki temel anlayış görel olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede sağlamaktır. Maksimum çeşitliliğe dayalı bir örneklem oluşturmada amaç, çeşitlilik gösteren durumlar arasında herhangi ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığının belirlenmesidir. Ayrıca genelleme yapmak gibi bir amaç bulunmamakla birlikte, çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koyulmaya çalışılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 108). Bu araştırmada her sınıf düzeyinden eşit olarak seçilen 16 katılımcı ile gönüllülük esasına dayanarak bireysel olarak görüşme yapılmıştır. 96 katılımcıya ise açık uçlu sorulardan oluşan yapılandırılmış form uygulanmıştır.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇ VE TEKNİKLERİ

Bu araştırmada veriler iki şekilde elde edilmiştir.

1. Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen, öğretme ve öğrenme kavramlarına ilişkin sahip oldukları metaforik algıları ortaya çıkarmak amacıyla “öğretmen... gibidir, çünkü...”, “ öğretilme... gibidir, çünkü...” ve “ öğrenme... gibidir, çünkü...” cümlelerini tamamlaması istenen açık uçlu soruların olduğu yapılandırılmış bir form dağıtılmış ve veriler elde edilmiştir.

2. Sınıf Öğretmeni adaylarının belirlenen kavramlar ile ilgili daha detaylı görüşlerini almak amacıyla ise yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan form görüşmelerde kullanılmış gerektiğinde “neden”,

“niçin”, “açıklayabilir misiniz” gibi ek sorular da sorulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme, görüşme sırasında üzerinde durulacak sorular veya konular listesini kapsar. Bu yaklaşımda, görüşmeci önceden hazırladığı soruları sorabileceği gibi daha ayrıntılı bilgilere ulaşmak amacıyla ek sorular sorma özgürlüğüne de sahiptir. Görüşme formu, araştırma problemi ile ilgili tüm boyutların ve soruların kapsanmasını sağlamak için geliştirilmiş bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Ölçmede geçerlik ölçülmek istenen şeyin başka şeylerle karıştırılmadan ölçülebilmesidir yani ölçülebilmiş olma derecesidir (Karasar, 2008: 151). Araştırmada geçerlilik sağlanması için araştırmanın yöntemi, ayrıntılı biçimde aşamalı olarak açıklanmıştır. Nitel araştırmada geçerliliği oluşturmayı sağlayan önemli özelliklerden bazıları araştırma alanına olan yakınlık, yüz yüze görüşmeler yoluyla ayrıntılı ve derinlemesine bilgi toplama olanağı bulunması olarak sıralanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 256). Bu çalışmada da görüşmeler yoluyla ayrıntılı bilgiler edinilmeye çalışılmıştır.

İç geçerlilik ölçme aracındaki soruların ölçülmek istenen alanı temsil edip etmediği ve ölçme amacına uygun olup olmadığı ile ilgilidir (Karasar, 2008: 151). İç geçerliliğin sağlanması amacıyla 20 adet yapılandırılmış form hazırlanarak ön uygulama yapılmıştır. Bu ön uygulamada örneklerin anlaşılabilirliği ve sorulara verilen cevapların amaca hizmet edip etmediği değerlendirilmiştir. Yine görüşmeler için ise 3 öğretmen adayı ile pilot görüşmeler yapılmış ve görüşme esnasında sorulan sorularda yönlendirme yapılıp yapılmadığına ve daha derin bilgilere ne tür sorularla ulaşılabileceğine ilişkin görüş alınmıştır. Daha sonra yapılan düzeltmeler sonrası her iki form veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Nitel araştırmalardaki güvenilirlik tanımı nicel araştırmalardan farklıdır. Nitel araştırmalarda araştırmacılar için davranıştaki tutarlılıktan çok yaptıkları gözlemin doğruluğu ön plandadır. Bu nedenle, güvenilirlik çalışılan ortamda meydana gelen her şeyi veri olarak kaydetmektir (Büyüköztürk, 2011: 264). Buna bağlı olarak çalışmada görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Yine yapılandırılmış formlardan ve görüşmelerden birebir alıntılar yapılmış bu alıntılar

öğretmen adaylarının oluşturduğu şekliyle aynen aktarılmış, cümlelerinde düzeltmeler yapılmamış ve bu şekilde gerçeklik unsuru ön plana çıkartılarak güvenilirliğe ulaşılmaya çalışılmıştır. Büyüköztürk'e (2011) göre nitel bir çalışmada güvenilirliği arttırmak için detaylı alan kayıtlarının alınması, ses ve görüntü kayıtlarının tutulması, katılımcılardan alıntılarının yapılması ve alıntılarının ekleme yapılmadan olduğu gibi verilmesi gerekmektedir.

3.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Çalışma için ilk aşamada açık uçlu sorulardan oluşan veri toplama aracı dağıtılmış daha sonra ise yine açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanarak sınıf öğretmeni adayları ile bireysel görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde öğretmen, öğretme ve öğrenme kavramları ile ilgili metaforlar oluşturmaları istenmiş ve görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilerek veriler toplanmıştır. Bu görüşmeler toplam 8 saat sürmüştür ve görüşmelerde 43 sayfa ham veri elde edilmiştir.

3.5. VERİLERİN ANALİZİ

Bu araştırmada açık uçlu sorular ve görüşmeler aracılığıyla elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi, toplanan verilerin derinlemesine analiz edilmesini gerektirir ve önceden belirgin olmayan temaların ve boyutların ortaya çıkarılmasına olanak tanır. (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 227). Katılımcıların geliştirdikleri metaforlar ve verdikleri yanıtlar dört aşamada analiz edilmiştir. Bunlar (1) verileri kodlama ve ayıklama (2) kategorilerin oluşturulması (3) temalara ulaşılması ve (4) geçerlik ve güvenilirliği sağlama aşamalarıdır (Saban, 2008).

Verileri kodlama ve ayıklama

Bu çalışmada öncelikle katılımcılar tarafından üretilen metaforların listesi yapılmıştır ve kod numarası verilmiştir. Metaforlar, mantıki dayanaklar göz önüne alınarak anlamı en iyi şekilde yansıtabilecek bir kavram bulmaya çalışılıp kodlanmıştır. Bu süreçte katılımcıların belli bir metaforu net bir şekilde dile

getirip getirmediğine bakılmıştır. Herhangi bir metafor imgesini içermeyen, metafor yerine açıklama yapılmış formlar ile boş bırakılan formlar ayıklanmıştır. Yine, bazı katılımcılar belli bir metafor oluşturduğu halde, söz konusu metafora ilişkin herhangi bir açıklama sunmamıştır. Bu tür formlar elenerek araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Bu süreçte araştırma içerisinde bulgular bölümünde yapılandırılmış formu dolduran katılımcılar (K) olarak belirlenmiştir. Örneğin; “Makine ustası metaforunu kullanan katılımcı (K-3); *Makine ustası, kalfasına mesleğin inceliklerini nasıl öğretirse, kalfa da onu uygular. Öğretmen de yetiştirdiği yeni nesilleri, nereye karşı duyarlı yapar ve hangi kişilere yönlendirirse, öğrenciler onu kabullenir.*” Görüşme yapılan katılımcılar çalışma içerisinde (G.K) şeklinde belirtilmiştir. Örneğin; “Pencere metaforunu kullanan katılımcı (G.K-15) *Öğretmen hayatı gösteren bir pencere gibidir, öğretmen öğrenciye bir bakış açısı kazandırır ama eğer öğretmen kendisini geliştirdiyse bu manzaranın boyutu değişir.*”

Kategorilerin oluşturulması

Kategorilerin oluşturulması işlemi, içerik analizinde elde edilen kavramların birbirleriyle belirli bir kategori altında sınıflandırılmasıdır. Katılımcılar tarafından oluşturulan metaforlar ortak özellikler bakımından irdelenerek kategoriler elde edilmeye çalışılmıştır. Öğretmen, öğretme ve öğrenme kavramları incelenerek üç bölümde ele alınmış ve oluşturulan metaforlar mantıki dayanakları ve konuları açısından ilişkilendirilerek gruplanmış ve bu metaforların benzer noktaları göz önüne alınarak alt kategoriler (örneğin, “eli maşalı”, vb.) oluşturulmuştur.

Temalara ulaşılması

Çalışmada yer alan kategoriler de yine ortak noktaları göz önüne alınarak sınıflandırılmıştır. Bu alt kategoriler her üç kavram için belli temalarda (örneğin, “mihmandar”, vb.) birleştirilmiştir. Bu şekilde alt kategoriler ve bunlar aracılığıyla ulaşılan temalar düzenlenmiş ve analiz edilmiştir.

Geçerlik ve güvenilirliği sağlama

Geçerlik ve güvenilirlik sağlamak amacıyla ön uygulama yapılmış ardından toplanan verilerde öğretmen adaylarının öğretmen, öğretme, öğrenme kavramları hakkındaki algıları doğrudan alıntılarla tanımlanıp daha sonra yorumlanmıştır. Ayrıca yine bu amaçla araştırmanın yöntemi, ayrıntılı biçimde tanımlanmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın ikinci kısmında katılımcılar tarafından oluşturulan metaforlar gerekçeleri ve yapılan açıklamalar göz önüne alınarak yapılandırmacı öğrenme ilkelerine göre incelenmiştir. Katılımcıların görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtabilmek amacıyla sık sık doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Glathorn (1994) tarafından oluşturulan bu ilkeler (Akt: Saban, 2004a) aşağıda sunulmuştur:

- 1.Öğrenme pasif bir alma süreci değil, aktif bir anlam oluşturma sürecidir.
2. Öğrenme kavramsal bir değişmeyi içerir. Öğrenme bireylerin çeşitli kavramlar ile ilgili daha önceki anlayışlarını daha karmaşık ve daha geçerli hale getirmek için yeniden yapılandırmasıdır.
3. Öğrenme öznedir. Öğrenme bir bireyin öğrendiği şeyleri çeşitli semboller, metaforlar, imgeler, grafikler veya modeller yoluyla içselleştirmesidir.
4. Öğrenme durumsaldır ve çevresel şartlara göre şekillenir; öğrenciler egzersiz yapmaktan ziyade gerçek hayat problemlerine benzer nitelikteki problemleri çözmeyi öğrenirler.
5. Öğrenme sosyaldir. Öğrenme bireylerin perspektiflerini paylaşmak, bilgi alışverişinde bulunmak ve problemleri işbirliğine dayalı olarak çözümlenmek üzere başkalarıyla olan etkileşimleri sayesinde gelişir.
6. Öğrenme duygusaldır. Zihin ve duygu birbiriyle ilişkilidir. Dolayısıyla öğrenmenin doğası şu unsurlardan etkilenir. Bireyin kendi becerileri hakkında

sahip olduğu görüşler ve farkındalıklar, öğrenme amaçlarının açıklığı, kişisel beklentiler ve öğrenmeye karşı olan motivasyon.

7. Öğrenme işinin niteliği öğrenme sürecinde önemlidir. Öğrenme işinin zorluk bakımından öğrencinin gelişimsel düzeyine uygunluğu öğrencinin ihtiyaçlarıyla ilişkili olup olmadığı veya gerçek hayatla bağlantılı olup olmadığı gibi.

8. Öğrenme gelişimseldir ve bireylerin sosyal, fiziksel, duygusal ve zihinsel gelişimleri ile doğrudan etkilenir.

9. Öğrenme öğrenci merkezlidir. Öğrenme öğretmenin veya ders kitabının ihtiyaçları etrafında değil, öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları etrafında yoğunlaşır.

10. Öğrenme sürekli dir. Öğrenme belli bir yer veya zamanda başlayıp belli bir yer veya zamanda durmaz, aksine sürekli olarak devam eder.

Bu ilkeler analiz sırasında ortak özellikleri doğrultusunda sadeleştirilmiştir. Katılımcıların oluşturduğu metaforlar birebir alıntılar yapılarak değerlendirilmiş ve ilkelerle uyumluluğu irdelenmiştir. Katılımcıların yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili görüşleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde öğretmen, öğretme ve öğrenme kavramları ve bu kavramların yapılandırmacı yaklaşım açısından değerlendirilmesi ile ilgili alt başlıklara yer verilmiş ve ayrıntılı açıklamalara gidilmiştir.

4.1. ÖĞRETMEN KAVRAMI İLE İLGİLİ METAFORİK ALGILAR

Öğretmen kavramı ile ilgili olarak 115 metafor kullanılmış, bu metaforlar 9 alt kategoride gruplanmış, bu kategorilerden 2 ana temaya ulaşılmıştır. Kullanılan metaforlara, oluşturulan kategorilere ve ulaşılan temalara ilişkin bilgiler Çizelge 3.1’de gösterilmiştir.

Çizelge 3.1. Öğretmen kavramı için oluşturulan metaforlar

TEMALAR	ALT KATEGORİLER	METAFORLAR
MIHMANDAR	Bilginin kaynağı ve aktaranı	Araba, flash disk, aşçı, bilgisayar, gece-gündüz, kaşık, güneş, manav, bankamatik, ansiklopedi, ışık, mum, pencere, çiftçi, su, meyve veren ağaç, pınar, gökyüzü, deniz
	Fedakâr	Kardelen, devlet, mum, anne, nehir önündeki set, meşale, sarmaşık, karınca
	Yönlendiren	Trafik levhası, minibüs şoförü, gemi kaptanı, kılavuz, makine ustası, ışık, trafik lambası, orkestra şefi, kaynak yaratan, teknik direktör, güneş
	Eli Maşalı	Hayvan terbiyecisi, kötü müzik, kış, aslan, zorba
	Şekillendiren	Fırıncı, heykeltıraş, su, aşçı, ebeveyn, aktris
	Fayda Sağlayan	Maden işçisi, bahçıvan, gözlük, redbull, gül, hastane, yeşil bitkiler
REHBER	Yol Gösteren	Rehber, yol tarif eden birisi, el feneri, mum, pusula, deniz feneri, yol haritası, muavin
	Çok Yönlü	Kütüphane, piyano, sürpriz golcü, içeriden gelen ses, meyve tabağı, kalp
	Bakış Açısı Kazandıran	Devrimci, pencere

Çizelge 2.1 incelendiğinde öğretmen kavramı ile metaforların bilginin kaynağı ve aktaranı (n=43, %37,4) alt kategorisinde yoğunlaştığı görülmektedir. Yine fedakâr (n=17, %14,8), yol gösteren (n=14, %12,2) ve yönlendiren (n=11, %9,6) kategorileri de çalışmada önemli bir yer tutmuştur. Diğer kategoriler ise fayda sağlayan (n=9, %7,8), şekillendiren (n=8, %7), çok yönlü (n=6, %5,2) eli maşalı (n=5, %4,3), ve bakış açısı kazandıran (n=2, %1,7) olarak sıralanmıştır.

4.1.1. Mihmandar

Öğretmen kavramıyla ilgili olarak kullanılan metaforlardan 6 alt kategori oluşturulmuş ve alt kategoriler mihmandar ana temasında birleştirilmiştir. Bu alt kategoriler bilginin kaynağı ve aktaranı, fedakâr, yönlendiren, eli maşalı, şekillendiren, fayda sağlayan olarak sıralanabilir.

4.1.1.1. Bilginin kaynağı ve aktaranı

Katılımcıların birçoğunun öğretmen kavramı için “ bilginin kaynağı ve aktaranı” algısına sahip olması, bu araştırmanın en önemli bulgularından biridir. Katılımcılar bu algılarını ifade edebilmek için “araba, flash disk, aşçı, bilgisayar, gece-gündüz, kaşık, güneş, manav, bankamatik, ansiklopedi, ışık, mum, pencere, çiftçi, su, meyve veren ağaç, pınar, gökyüzü, deniz” metaforlarını kullanmışlardır. Bu algıda olan katılımcılar genel olarak öğretmeni bilginin kaynağı ve olmazsa olmazı olarak görmektedirler.

Öğretmeni bir flash diske benzeten katılımcı (G.K-3) “*Öğrenci flash diski bilgisayara takıp bir şey öğrenebilir, bilgi alabilir. Flash diski bilgisayara takmazsa bir şey alamaz.*” şeklinde açıklama yapmıştır. Öğretmeni bilgisayara benzeten katılımcı (K-6) öğretmenin sorulan her soruya cevap verebilen, ama kendini güncellemesi gereken bir niteliğinin olduğunu söylemiştir. Yine öğretmeni bilgisayara benzeten diğer bir katılımcı (G.K-2) ise “*Öğretmen planlı programlı ve bilgileri öğrencilere aktarabilen bir bireydir. Bilgisayar da aynı şekilde sonuçta bilgileri bilgisayara yüklüyoruz ve bilgisayar üzerinden öğrencilere aktarım yapabiliyoruz.*” şeklinde metaforunu açıklamıştır.

Öğretmeni bir aşçıya benzeten katılımcı (K-1), onun yemek yapması ve sunmasını; öğretmenin bilgiyi bilip öğrenciye sunması olarak ifade etmiştir ve bunu *“Kısacası bilgi bir kaynak, bir öğretenden olmadan gerçekleşmez.”* şeklinde açıklamıştır. Yine aşçı metaforunu kullanan diğer bir katılımcı (K-37) ise *“Aşçılar hep farklı tatlar, yeni lezzetler bulmaya çalışır. Öğretmenler de öğrencilerine yeni bilgiler vermek isterler.”* ifadesini kullanmıştır. Bu açıklamalarda görüldüğü gibi öğretmenin bilgi aktarması ön plandadır. Öğretmeni bilginin kaynağı olarak gören katılımcı (K-70) öğretmeni berrak bir pınara benzetmiş ve bu bilgi pınarından bulanık su akmaması gerektiğini belirtmiştir. Öğretmeni suya benzeten katılımcı (K-71) ise bunu *“Öğrenciler bilgiye susarlar ve bilgiyi alırlarsa susuzluklarını giderirler.”* şeklinde açıklamıştır. Yine su metaforunu kullanan diğer bir katılımcı (K-64) fikrini *“Öğretmen eğitim vermeyince bahçe yeşermez. Yani öğrenci yeşermez. Çok bilgi verdiğinde bahçe çok yeşerir, az bilgi verdiğinde kurur.”* şeklinde açıklamıştır. Bu açıklamalarda da öğretmen bilgi veren, öğrenci ise bilgiyi alan konumundadır.

Öğretmeni güneşe benzeten katılımcı (K-87) *“Güneş nasıl ki gece olunca Ay’a kendi ışığını yansıtarak ona anlam yüklüyorsa, öğretmen de kendi ışığını, bilgisini, hayatını öğrenciye yansıtarak ona anlam katar.”* demiştir. Aynı metaforu kullanan diğer bir katılımcı olan (K-24) güneş metaforu için *“Etrafını her daim aydınlatır. Güneş dünya üzerinde bir noktada batsa bile başka bir noktada doğar, öğretmen de böyledir. Öğrencileri, çevresini ve çocuklarını her daim bilgilendirir ve eğitir.”* şeklinde açıklama yapmıştır. Yine güneş metaforunu kullanan katılımcılar (K-82, K-85) ise öğretmenin bir güneş gibi etrafa bilgisini saçtığını söylemişlerdir. Öğretmen kavramı ile ilgili gökyüzü metaforunu kullanan katılımcı (K-73) *“Uçsuz bucaksız bilgiye sahip olmalıdır. Yıldızlar kadar çok sevmelidir öğrencilerini. Güneş gibi parlamalıdır sınıfta.”* şeklinde metaforunu açıklamıştır.

Katılımcı (K-19) öğretmeni kaşığa benzetmiş, öğretmeni yemek yiyecek kişiye yemeği ulaştıran bir kaşık olarak gördüğünü belirtmiştir. Bu benzetmede öğretmen bilgiyi taşıyan bir araç olarak görülmüştür. Öğretmen kavramı için araba metaforunu kullanan katılımcı (G.K-2) ise öğretmenin bilgiyi öğrenciye

verdiğini ve bu bilginin yanlış olması halinde çok büyük zararlar görüleceği algısını belirtmiş ve aşağıdaki açıklamayı yapmıştır:

Öğretmeni arabanın çalışma sistemine benzetebiliriz. Mesela motorda bir aksaklık meydana geldiğinde araba nasıl gerekli işlevi yerine getirmiyorsa öğretmende aynı şekilde bir yerde bir hata yaptığında yanlış bir bilgi verdiğinde sonuçta onun devamı olacağı için muhakkak aksaklıklar yaşanır. (G.K-2)

Öğretmeni ansiklopediye benzeten ve bilgi kaynağı olarak gören katılımcı (G.K-13) *“Ansiklopedinin içinde çeşitli bilgiler vardır. Öğretmen her türlü bilgiye sahiptir. Bilgiye ihtiyacı olan kişi ansiklopediyi açar içinden aradığını bulur.”* şeklinde metaforunu açıklamıştır. Öğretmeni gece-gündüz olarak gören katılımcı (K-17) öğretmenin alan bilgisi iyiyse iyi öğretmen, yetersiz ise kötü öğretmen olacağını aktarmıştır. Öğretmenin sahip olduğu bilginin öğrenciyi etkileyeceğini düşünmüş ve alan bilgisi yetersiz ise öğrencinin gece gibi karanlıkta kalacağını söylemiştir. Bu benzetmede görüldüğü gibi katılımcı öğretmeni bilginin tek kaynağı, olmazsa olmazı olarak algılamaktadır.

4.1.1.2. Fedakâr

Fedakâr algısı çalışmada oldukça sık rastlanan bir algıdır. Bu algıda olanlar *“kardelen, devlet, mum, anne, nehir önündeki set, karınca, meşale”* metaforlarını kullanmışlar özellikle mum metaforunda yoğunlaşmışlardır. Mum metaforunu kullanan katılımcı (G.K-10) metaforunu *“Öğretmeni bir muma benzetebiliriz. Mum kendi etrafına çok fazla ışık vermez. İyi bir öğretmen kendinden çok etrafındakileri düşünür.”* şeklinde açıklamıştır. Yine mum metaforunu kullanan diğer bir katılımcı (K-49) *“Etrafını aydınlatır, kendinden çok şey feda eder. Yeri gelir kendi imkânları ile okula katkı sağlar, yeri gelir köyün sorunları ile uğraşır. Herkesi eğitmek için didinir ancak kendisi pek bir şey kazanmaz.”* şeklinde açıklama yapmıştır. Meşale metaforunu kullanan katılımcı (K-92) ise *“Etrafındakilere ışık saçarken kendisi bir nebzedede olsa tükenmektedir. Fedakârlık yapmak onun en önemli tarafıdır.”* şeklinde fikrini açıklamıştır.

Devlet metaforunu kullanan katılımcı (K-31) bunu “*Devlet, bütün olanaklarını halkı için yapar. Onlardan sadece geçerli vatandaş olmalarını ister. Öğretmen her şeyi öğrencileri için yapar.*” şeklinde açıklamıştır. Öğretmeni kardelene benzeten katılımcı (K-35) “*Kardelenler hiçbir bitkinin olmadığı vakit başını kardan çıkarır. Umutsuzlukların olduğu bir anda umut yaratır.*” ifadesini kullanmıştır. Öğretmenin zorluklarla mücadele eden fedakâr bir nitelikte olduğunu algısı bu metaforda ön plandadır. Bir başka katılımcı (G.K-6) da öğretmenin ilgi gösteren yönünü ön plana çıkarmıştır. Anne metaforunu ele alan bu öğrenci, öğretmen öğrenci ilişkisini, anne-bebek arasındaki ilişki olarak ifade etmiştir. Bu kavramla katılımcı, öğretmenin öğrenciye adeta bir anne gibi ilgi gösteren ve fedakâr bir yapısı olduğunu ifade etmiştir. Eren ve Tekinaslan’ın (2013) yaptıkları çalışmada öğretmen metaforları üç kategoride toplanmıştır. Bu kategoriler sevgi dolu ve şefkatli, bilgi kaynağı ve rehber olarak belirlenmiştir. Sevgi dolu ve şefkatli kategorisinde oluşturulan metaforların bu çalışmada fedakâr kategorisinde sık olarak kullanılan anne, baba gibi metaforlar olduğu bu kategori ile benzerlik gösterdiği görülmüştür.

4.1.1.3. Yönlendiren

Öğretmeni, öğreneni yönlendiren, ona doğru olan yolu gösteren kişi olarak algılama çalışmada sık rastlanan diğer bir algıdır. Bu algıya sahip olan katılımcılar “trafik levhası, minibüs şoförü, gemi kaptanı, kılavuz, makine ustası, ışık, trafik lambası, orkestra şefi, kaynak yaratan, teknik direktör, güneş” metaforlarını kullanmışlardır. Bu algıdaki öğrencilere göre öğretmenler bizlere doğru olan yolları gösterirler. Biz bu doğru yolları kullanmazsak öğrenme sürecinde sorunlar yaşarız.

Katılımcı (G.K-11) öğretmen kavramını trafik levhasına benzetmiştir. Katılımcı bunu “*Trafik levhaları insana neyin doğru olduğunu gösteriyor, bu budur diyor, insanlar da oradan yolunu buluyorlar. Mesela yön gösteriyor ya öğretmen, öğrenci nereden gideceğini öğrenmiş oluyor*” şeklinde bir açıklamada bulunmuştur. Bu benzetmede katılımcı gidilmesi gereken yolun öğretmen tarafından gösterildiğini belirtmektedir. Başka bir katılımcı (G.K-1) ise öğretmeni bir gemi kaptanı olarak nitelendirerek, kaptanın yolcuları istediği istikamete

götürebileceğini söylemiştir. “*Öğretmen de bu boyutta öğrencileri, kendisinin dilediği yere götürebilir. Kaptan o gemini amiridir o gemide bulunan yolcuları kendi varmak istediği yere ulaştırmak ister.*” açıklamasını yapmıştır.

Trafik lambasına benzetmemin sebebi, yeşil yandığında geçip, kırmızı yandığında dururuz. Eğer uymazsak kazalar olur. Öğretmen de adeta lambalar gibi bizim yol göstericimizdir. Onun önerdiği yollardan gidersek başarılı bir şekilde yolumuza devam ederiz. (G.K-5)

Katılımcı (G.K-5), öğretmeni bir trafik lambası gibi düşündüğünü ifade etmiştir. Öğretmeni kaynak yaratan olarak niteleyen katılımcı (K-46) ise “*Öğretmenin görevi kaynaktan akan suya doğru yollar açmaktır ve yalnızca açmak da değil açılan yolda, doğru yolda ilerlemeyi sağlamaktır.*” şeklinde bu metaforunu açıklamaktadır. Her iki açıklamada da doğru yol öğretmen tarafından gösterilmektedir.

Öğretmen bir orkestra şefi gibidir diyen katılımcı (K-26) “*O, enstrümanların nasıl ve nerede kullanacağını yönlendiren kişidir. Öğretmen orkestrayı iyi yönlendirirse ortaya çıkan eser mükemmel olur, aksi halde facia olur.*” ifadesinde metaforuna açıklık getirmiştir. Öğretmenin kılavuz olduğunu savunan katılımcı (G.K-12) ise bunu aşağıdaki şekilde açıklamıştır:

Öğretmen öğrencilere işlem öğretir, bir matematik işleminde çarpmada bölmede bir çıkış noktası gösterebilir. Buna kılavuzluk yapmış olabilir. Yeri gelir herhangi bir çocuğun derse olan ilgisizliğini hallederek güneşin sıcaklığıyla ona yaklaşır, onu ısıtır onu bilgilendirir. (G.K-12)

Bu benzetmede çıkış yolunun öğretmen tarafından gösterileceği algısı katılımcıda ön plandadır. Makine ustası metaforunu kullanan katılımcı (K-3) ise; “*Makine ustası, kalfasına mesleğin inceliklerini nasıl öğretirse, kalfa da onu uygular. Öğretmen de yetiştirdiği yeni nesilleri, nereye karşı duyarlı yapar ve hangi kişilere yönlendirirse, öğrenciler onu kabullenir.*” açıklamasında bulunmuştur.

4.1.1.4. Eli maşalı

Öğretmenin kötü ve zorlayıcı özellikleri olduğunu düşünen katılımcıların bu algıda birleştiğini görüyoruz. Bu algı ile ilgili oluşturulan metaforlar “kötü müzik, kış, aslan, hayvan terbiyecisi, zorba” olarak sıralanabilir. Öğretmeni kış mevsimine benzeten katılımcı (K-18) bu benzetmesini kötü öğretmen ile bağdaştırmıştır. Yine öğretmeni kötü bir müzik gibi gören katılımcı (K-43) “*Öğretmen istediği zaman zevkli ve anlaşılabilir olabilir kötü bir müzik gibi çok itici ve beğenilmeyen tınıları olabilir.*” şeklinde açıklama yapmıştır. Öğretmeni aslana benzeten diğer bir katılımcı (G.K-7) aşağıdaki şekilde bu metaforunu açıklamış, öğretmeni oldukça güçlü olarak gördüğünü ve ona karşı gelinmemesi gerektiğini belirtmiştir:

Öğretmede üstünlük mücadelesi vardır ve bu kabul edilen bir şeydir. Aslanda da aynı şey geçerli aslan diğer hayvanların içinde üstün bir varlık olarak yer alır. Diğer hayvanlar ona karşı gelmezler. Öğrenci de öğretmene karşı gelmemeli. (G.K-7)

Öğretmenin eğitim içerisinde zorlayıcı bir özelliğinin olduğunu ifade eden katılımcı (K-8) öğretmen için hayvan terbiyecisi, metaforunu kullanmıştır. Katılımcı bu metaforunu şu şekilde açıklamıştır: “*Bugüne kadar hep ters öğretmenlerle karşılaştım. Hepsinin eli maşalıydı. Sanki üniversitedeki eğitim psikolojisi dersine hiç girmemişlerdi.*” Diğer bir katılımcı (K-75) ise öğretmeni zorba olarak görmüş “*Karşılaştığım genel öğretmen tipi bu. İstisnaların hakkını yememek lazım.*” şeklinde açıklamıştır. Bu açıklamada görüldüğü gibi katılımcı iyi öğretmenlerle karşılaşmadığını söylemekte ve iyi olanları istisna olarak görmektedir. Saban’a (2002) göre Eğitim Fakültelerine gelen öğretmen adayları, öğrencilik yıllarında iletişim ve etkileşim içerisinde oldukları farklı yapıdaki öğretmenlerinden edindikleri tecrübelerle bağlı olarak; öğrenme, öğretme ve okul gibi olgular hakkında geliştirdikleri kişisel tutumları da beraberlerinde getirirler. Bu katılımcıların öğretmeni aslan terbiyecisi ya da zorba olarak görmeleri, eğitim fakültesi öncesi eğitim hayatında karşılaştıkları öğretmenlerin öğrencilerin algılarında ne kadar yer ettiğini bize anlatabilir.

4.1.1.5. Şekillendiren

Katılımcılar bir kısmı da öğretmen kavramını şekillendiren kişi olarak algılamışlardır. Bu açıdan “fırıncı, heykeltıraş, su, aşçı, ebeveyn, aktris” metaforlarını, bu algılarını açıklamak için kullanmışlardır. İki katılımcı (K-30), (G.K-9) öğretmen kavramını, heykeltıraş metaforunu kullanarak açıklamaya çalışmışlardır. *“Bir heykeltıraş, bir heykeli yontar, ona şekil verir. Öğrenci de heykel olmuştur.”* ve *“Heykeltıraş dümdüz bir kalıbı ince ince işler, oyar. Öğretmen de bilgiye aç olan öğrencilerini yavaş yavaş ve derinden aydınlatır.”* ifadeleriyle metaforlarını açıklamışlardır.

Katılımcı (G.K-14) öğretmenin boşluk doldurduğunu ifade ederek, kum tanelerinin bulunduğu bir yerde suyun boşluklara girerek son şekli vermesi olarak nitelendirmiştir. Öğretmen de öğrencinin eksik kalan kısımlarını doldurmaktadır. *“Öğretmen hamuru ekmek yapan kişidir.”* diyen başka bir katılımcı (K-5) ise öğretmen algısını, fıırıncı metaforunu kullanarak açıklamaya çalışmıştır. Aktris ve ebeveyn metaforlarını kullanan katılımcılar (K-58), (K-91) ise öğrencilerin öğretmeni birebir kopyaladıklarını, davranışlarını öğretmenlerine göre şekillendirdiklerini söylemişlerdir.

4.1.1.6. Fayda sağlayan

Öğretmen kavramı ile oluşan algılardan biri de; öğrencilere “fayda sağlayan” bir niteliğinin olmasıdır. Bu algıyı ön plana çıkaran öğrenciler, öğretmen için “maden işçisi, bahçıvan, gözlük, redbull, gül, hastane, yeşil bitkiler” benzetmelerini kullanmışlardır. Öğretmeni hastaneye benzeten katılımcı (K-93) *“Öğretmen öğrencilere bir şeyler öğreterek onları cehaletten kurtarır ve toplumun iyileşmesini sağlar.”* şeklinde açıklama yapmış öğretmenin tıpkı bir hastane gibi toplumu iyileştirerek topluma fayda sağlayacağını belirtmiştir. Öğretmeni gözlüğe benzeten katılımcı (K-7) ise *“Öğretmen de tıpkı gözlük gibi etrafımızdaki olayları daha kolay görmemizi yani öğrenmemizi sağlar.”* diyerek metaforuna açıklama getirmiştir. Katılımcı (K-41), öğretmeni bahçıvan olarak nitelemiş, *“Tohumun gelişmesi, yeşermesi, güneşe yönelmesi, dallanıp çiçek vermesi için bakıma ihtiyacı vardır. Bu bakımı bahçıvan yapar, öğretmen de*

böyledir. *Öğrencinin gelişmesi için bahçivanlık yapar.*” şeklinde metaforunu açıklamıştır.

Öğretmeni bir maden işçisi olarak tasavvur eden katılımcı (K-14), *“Yerin en dibindekileri çıkararak onları elmasa dönüştürür.”* demiştir. Farklı bir katılımcı (K-9) ise, sıra dışı bir metafor kullanarak, öğretmeni Redbull adlı bir içecek olarak düşünmüş, *“Öğretmen redbull gibidir, öğrencisini kanatlandırır.”* şeklinde ilginç metaforuna açıklama getirmiştir. Bu benzetmelerde öğretmenin öğrencisi üzerindeki etkisi ön plandadır. Öğretmenin fayda sağlayan, öğrencisini kanatlandıran, iyileştiren, elmasa dönüştüren kişi olarak algılandığı görülmektedir.

4.1.2. Rehber

Öğretmen kavramıyla ilgili olarak kullanılan metaforlardan 3 alt kategori oluşturulmuş ve bu alt kategoriler rehber ana temasında birleştirilmiştir. Bu alt kategoriler yol gösteren, çok yönlü, bakış açısı kazandıran olarak sıralanabilir.

4.1.2.1. Yol gösteren

Bu çalışmada öğretmen kavramı ile ilgili metafor oluşturan öğrenciler öğretmeni yol gösteren kişi olarak algılamıştır. Öğretmeni yol gösteren olarak algılayan katılımcılar “rehber, yol tarif eden birisi, el feneri, mum, pusula, deniz feneri, yol haritası” metaforlarını kullanmışlardır. Bu algıda olan katılımcılara göre öğretmen bizlere yollar sunan, seçenekler oluşturan ve yeteneklerimizi destekleyen bir rehberdir.

Öğretmeni rehber benzeten katılımcı (K-2) insanlara yol göstericilik boyutunda, kavramı ele almıştır. Bu metaforunu *“Öğretmen öğrenen insana yol gösterir. Ona ışık tutar.”* şeklinde açıklamıştır. Öğretmeni yol tarif eden birine benzeten katılımcı (K-10) ise metaforunu *“Öğretmen öğrencilerini onların istekleri doğrultusunda yönlendirir.”* şeklinde açıklamıştır. Bir diğer katılımcı (K-27) öğretmen kavramı için, yol haritası metaforunu kullanarak *“Öğretmen öğrencinin gideceği yolda ona kılavuzluk eder. Öğrencilere yeteneklerini*

kullanma yollarını gösterir.” şeklinde açıklamada bulunmuştur. Öğretmeni el fenerine benzeten katılımcı (K-13) bu benzetmesini “ *El feneri öğrencilerin elindedir ve öğrenciler gitmek istedikleri yönü el feneri ile aydınlatırlar.*” şeklinde açıklamıştır. Yine el feneri benzetmesini kullanan diğer katılımcı (K-23) “*Öğretmen öğrencilerin önünü aydınlatır. Onların ileri gitmesine yardımcı olur.*” şeklinde mantıki dayanak oluşturmuştur.

Pusula metaforunu kullanan katılımcıya (K-38) göre yaşadığımız süre içerisinde başımızdan geçebilecek olaylar karşısında bize yol göstereceğinden, öğretmen bir pusula görevi üstlenir. Başka bir katılımcı (K-16) için öğretmen adeta bir mum gibidir. “*Mumu eline alan kişinin gideceği yol bellidir. Öğretmen sadece yol göstermek için yolumuzu aydınlatır.*” şeklinde metaforunu açıklamaya çalışmıştır. Bir başka rehber-öğretmen algısı da deniz feneri metaforunda ortaya çıkmıştır. Katılımcı (K-22) “*Karanlık bir ortamca kalınca yönümüzü bulmamızı, ona göre hareket etmemizi sağlar.*” şeklinde metaforuna mantıki dayanak oluşturmuştur.

4.1.2.2. Çok yönlü

Öğretmenin çok yönlü olması algısındaki öğrenciler, öğretmen için “kütüphane, piyano, içimizden gelen ses, sürpriz golcü, meyve tabağı” metaforlarını kullanmışlardır. Piyano metaforunu ele alan katılımcı (K-12) “*Her bir tuşunda farklı bir sese rastlarız.*” ifadesini kullanmış, öğretmenin de her durum için farklı özelliklerini kullandığını dile getirmiştir. Kütüphane benzetmesini kullanan diğer bir katılımcı (K-4) da “*İçinde her türlü kitap vardır.*” şeklinde düşüncesini ifade etmiştir.

Bazı katılımcılar öğretmenin, merak uyandıran ve şaşırtan taraflarının da olabileceğini belirterek, içeriden gelen bir sese (K-25) ve sürpriz golcüyeye (K-39) benzetmişlerdir. “*İçeriden gelen ses merak uyandırır. Gelir ve o an sadece uyarır. Öğrenci ise tepki gösterir. İçeriden gelen ses ayrıca kişiye özeldir.*” diyerek merak uyandırıcı özelliğini açıklamıştır. Şaşırtıcı algısına sahip olan katılımcı, öğretmeni adeta bir sürpriz golcü olarak görmüştür. “*Ne zaman ne yapacağı belli olmaz.*” açıklaması ile katılımcı öğretmen algısını ifade etmiştir.

Öğretmeni meyve tabağına benzeten katılımcı (K-15) ise “*Meyve tabağının içinde nasıl ki çeşit çeşit meyve varsa öğretmen de her çeşit öğrenciye hitap eden, onları olduğu gibi kabul edip bir şeyleri ona göre verebilir.*” şeklinde metaforunu açıklamıştır.

4.1.2.3. Bakış açısı kazandıran

Devrimci ve pencere metaforunu kullanan katılımcılardaki öğretmen algısı öğretmenin öğrencilere bakış açısı kazandıran bir özelliğe sahip olması gerektiğidir. Devrimci olarak öğretmeni niteleyen katılımcı (K-45), bu düşüncesini “*Öğretmen, öğrencinin gözünde yeni görüşler yaratır.*” şeklinde açıklamış ve öğretmenin öğrencinin gözünde yeni görüşler, bakış açıları ortaya çıkarması ile ilişkilendirmiştir. Pencere metaforunu kullanan katılımcı (G.K-15) “*Öğretmen hayatı gösteren bir pencere gibidir, öğretmen öğrenciye bir bakış açısı kazandırır ama eğer öğretmen kendisini geliştirdiyse bu manzaranın boyutu değişir.*” şeklinde metaforunu açıklamıştır. Bu metafora göre öğretmenin geniş bir yelpazesi olursa, öğrencisine de farklı bakış açıları kazandırabilir.

4.2. ÖĞRETME KAVRAMI İLE İLGİLİ METAFORİK ALGILAR

Öğretme kavramı ile ilgili olarak 96 geçerli metafor oluşturulmuş, bu metaforlar 7 alt kategoride gruplanmış, bu kategorilerden 2 ana temaya ulaşılmıştır. Kullanılan metaforlara, oluşturulan kategorilere ve ulaşılan temalara ilişkin bilgiler Çizelge 3.2’de gösterilmiştir.

Çizelge 3.2. Öğretme kavramı için oluşturulan metaforlar

TEMALAR	ALT KATEGORİLER	METAFORLAR
YOL TARİF ETMEK	Bilgi aktarmak	Yemek yedirme, bilgisayardan flasha bilgi aktarımı, döngü, kalem kullanmak, yük gemisi, nefes almak, deneyim aktarmak, ağacın meyve vermesi, aktarım, elim sende oyunu, fener maçına götürmek, bilgi alışverişi, su kaynağı, boğulan birini kurtarmak, hayat, palyaço, kitap okumak, paylaşma, tatmin olmak, hazine sunmak, güzelleşme, sihirli çubuk, su vermek, usta-çırak, liderin topluluğa konuşması, sulamak- gübre vermek
	Yetiştirmek	Annenin bebeğini emzirmesi, bakıcılık, çiçek yetiştirmek, elma, gelişim, tohum, bebek, ağaç, bahçe işlemek dinamo olmak, fedakârlık, sabır, kış, hiç ölmeyecek gibi çalışmak, kutsal bir görev, emek
	Şekil vermek	Aslan terbiye etmek, heykeltıraş, su kabı, maymunluktan çıkarma, robot, ayna, nakış, ev yapmak, tablo yapmak
	Işık tutmak	Karanlığa ışık tutma, güneş, ışık vermek, el feneri, ışık saçmak
	Mutlu olmak	İlkbahar, baharda açan çiçek, sevilerek yapılan iş, lunapark, ressamlık
SEÇENEKLER SUNMAK	Yönlendirmek	Pusula, basket koçu, çalar saat, pazardan alışveriş yapmak, torbaya taş seçmek, kilit açmak, bilgisayar, koyun otlatmak, öğrenme, hakemlik, yol, etkili konuşma, hürriyet
	İhtiyaçlara cevap vermek	Bardağı doldurmak, aşçının yemek sunması, orkestra, müzik, bahçıvan, yemek yemek, çiftçilik, deniz, ışık dağıtmak, gökkuşağı

Çizelge 2.2 incelendiğinde öğretme kavramı ile metaforların bilgi aktarmak (n=29, %30,2) alt kategorisinde yoğunlaştığı görülmektedir. Yine yetiştirmek (n=22, %22,9) ve yönlendirmek (n=13, %13,5) kategorileri de çalışmada önemli bir yer tutmuştur. Diğer kategoriler ise ihtiyaçlara cevap vermek (n=10, %10,4), şekil vermek (n=9, %9,4), ışık tutmak (n=7, %7,3) ve mutlu olmak (n=6, %6,3) olarak sıralanmıştır.

4.2.1. Yolu Tarif Etmek

Öğretme kavramıyla ilgili olarak kullanılan metaforlardan 5 alt kategori oluşturulmuş ve bu alt kategoriler yolu tarif etmek ana temasında birleştirilmiştir. Bu alt kategoriler bilgi aktarmak, yetiştirmek, şekil vermek, ışık tutmak, mutlu olmak olarak sıralanabilir.

4.2.1.1. Bilgi aktarmak

Araştırmada öğretme kavramı ile ilgili en yoğun algı bilgi aktarmak olarak ifade edilmiştir. Bu algıyı açıklamak için katılımcılar birçok farklı metafora başvurmuştur. Bu metaforlar “Yemek yedirmek, bilgisayardan flasha bilgi aktarımı, döngü, kalem kullanmak, yük gemisi, nefes almak, deneyim aktarmak, ağacın meyve vermesi, aktarım, elim sende oyunu, fener maçına götürmek, bilgi alışverişi, su kaynağı, boğulan birini kurtarmak, hayat, palyaço, kitap okumak, paylaşmak, tatmin olmak, hazine sunmak, güzelleşme, sihirli çubuk, su vermek, usta-çırak, liderin topluluğa konuşması, sulamak- gübre vermek” şeklinde sıralanabilir.

Öğretmeyi flash bellekten bilgi aktarmak olarak niteleyen katılımcı (K-6), “*Öğrenciler öğretmenden bir şeyler öğrenirken, öğretmen bilgisayardır bilgi aktarır.*” ifadesini kullanmıştır. Döngü metaforunu ifade eden katılımcı (K-15) ise “*Bir bilgiyi birisi öğrenir, o başkasına, o da başkasına öğretir.*” şeklinde açıklamıştır. Yük gemisi metaforunu kullanan katılımcı (K-42) “*Yük gemileri aldığı yükleri diğer kıyılara aktarır, öğretme de böyledir.*” şeklinde açıklamıştır. Yine öğretmeyi nefes almak olarak gören katılımcı (K-43) ise birilerine bir şey öğretme, bunu silsile haline getirerek bilgiyi ve kendini ölümsüzleştirerek sonsuza dek bilginin aktarılmasını öğretme olarak açıklamıştır.

Öğretme kavramını bir ağacın meyve vermesi olarak niteleyen katılımcı (G.K-3) “*Bir ağacın meyve vermesi gibi öğretmen de çocuklara bir şey öğretir. Ağacın verdiği meyve yenmezse bir işe yaramayacağı gibi, öğretmenin de verdiği bilgi alınmazsa işe yaramaz.*” şeklinde ifade etmişlerdir. Öğretme kavramını yemek yedirmeye benzeten katılımcı (K-1) “*Öğretme ihtiyaç duyan ya*

da öğrenen kişiye bilgi vermektir bu açıdan yemek yedirmeye benzer.” şeklinde açıklama yapmıştır. Öğretmeyi sihirli bir çubuğa benzeten katılımcı (K-68) bunu “Öğretmen vermek istediği bilgi birikimini öğretme ile verir ve gerçekleştirir.” şeklinde açıklamıştır.

Öğretmeyi aktarım olarak niteleyen katılımcı (G.K-12) “Öğrencinin ömür boyu kullanacağı bilgileri aşamalı bir şekilde soyuttan somuta, kolaydan zora, genelden özele olacak şekilde öğrenciye aktarmadır.” ifadesini kullanarak düşüncesini açıklamaya çalışmıştır. Elim sende metaforunu kullanan katılımcı (G.K-8) ise, öğretme işini aktarmak olarak nitelemiştir. “Elim sende oyununda herkes birbirine dokunarak ebeliği aktarır. Bilgi de aynı şekilde insandan insana aktarılmaktadır.” Su kaynağı metaforundan bahseden katılımcı (K-46) “Kaynağın ne konumda olduğu suyun yolunu belirler. Öğretme de kaynaktan öğrenilen bilginin o yol doğrultusunda ilerlemesidir.” demiştir.

Öğretme kavramı için arkadaşını Fener maçına götürmek metaforunu oluşturan katılımcı (K-8) “Sevdiğin bir şeyi başkalarıyla da paylaşmak istersin. Kendi bildiğini karşıdakine kanalize etmek insanı rahatlatır. Bu da öğretmedir.” şeklinde bilgi aktarma algısına dayanan fikrini açıklamıştır. Benzer bir algı tatmin olmak metaforunda kullanılmıştır. Katılımcı (K-56) bilgilerini birilerine aktarmanın değerinin paha biçilemez olduğunu söylemiştir. Öğretmeyi palyaçoluğa benzeten katılımcı (K-86) ise bunu “Yeri ve zamanı gelince kılıktan kılığa girmektir. Bilgiyi karşıdakine aktarmaktır.” şeklinde açıklamıştır.

Öğretme kavramı ile ilgili sulamak metaforunu kullanan katılımcı (K-20) “Çiçek nasıl susuz kurursa öğrenci de öğretme işi olmazsa kurur, bilgi elde edemez.” demiştir. Başka bir katılımcı (K-41) da, öğretmeyi sulamak ve gübre vermek metaforuna benzetmiş, “Tohumun gelişmesi için, dallanıp budaklanması için sulamak ve gübre vermek gerekir. Öğretmek için de bilgi vermek gerekir.” şekilde açıklamada bulunmuştur. Yine sulamak ile ilgili bir metafor oluşturan katılımcı (K-52) ise “Öğrenciye yaşamı için gerekli hayati bilgileri vermek öğretmedir.” şeklinde metaforunu açıklamıştır.

4.2.1.2. Yetiştirmek

Öğretme kavramını yetiştirmek olarak algılama çalışmada sık rastlanan bir başka algıdır. Bu algıda olanlar “annenin bebeğini emzirmesi, bakıcılık, çiçek yetiştirmek, elma, gelişim, tohum, bebek, ağaç, bahçe işlemek, dinamo olmak, fedakârlık, sabır, kış, hiç ölmeyecek gibi çalışmak, kutsal bir görev, emek” metaforlarını kullanmışlardır. Bu algıda olan katılımcılar fikirlerini, bir bitkiyi yetiştirme süreciyle ya da bir öğrenciyi yetiştirip ürün alma sürecindeki çabayla bağdaştırmışlardır.

Öğretmeyi çiçeğe benzeten katılımcı (K-69) “*Çiçek olmadan önce tohumdur. Bir şeyler öğretip onu sularsın ve çiçek oluşur.*” şeklinde açıklama yapmıştır. Yine öğretmeyi çiçek yetiştirmeye benzeten katılımcı (K-55) “*Bitkinin yetişmesi zaman ister, ilgi ister, emek ister. Onu yetiştirmek için sabırla beklemeliyiz. Onu büyümesini sağlayan güneş ve su gibi beslemeliyiz.*” şeklinde açıklamıştır. Öğretmeyi tohuma benzeten katılımcı (K-70) ise “*Tohumu ekersin, sularsın, belli bir süre sürekli onunla ilgilenirsin meyvesini ise belli bir süre sonra alırsın.*” şeklinde açıklama yaparak öğretmeyi bir tohumu yetiştirme ve ürün alma sürecine benzetmiştir ayrıca bu süreçte diğer katılımcılar gibi öğretmenin çabasını ön plana çıkarmıştır.

Öğretme kavramını annenin bebeğini emzirmesine benzeten katılımcı (K-11) “*Anne emzirerek bebeğin gelişimine yardımcı olur. Öğretmede de öğrettiğimiz kişinin gelişimine yardımcı oluruz.*” şeklinde açıklama yapmıştır. Yine öğretmeyi sabır olarak gören katılımcı (K-94) öğretmenin zaman istediğini ve aşamalı olarak ilerleyen bir süreç olduğunu söylemiştir. Öğretme için hiç ölmeyecek gibi çalışmak metaforunu kullanan katılımcı (K-61) “*Dünyada çalışıp karşılığını beklemeden su verme, büyütme, yetiştirme gibidir.*” şeklinde açıklama yapmıştır. Yine fedakârlık, çaba gibi metaforlar da öğretmenin emeği ile öğrencisini yetiştirmeye çalışması algısında yer almaktadır.

4.2.1.3. Şekil vermek

Öğretme kavramını, şekil vermek olarak algılayan katılımcılar “aslan terbiye etmek, heykeltıraş, su kabı, maymunluktan çıkarma, robot, ayna, nakış, ev yapmak, tablo yapmak” metaforlarını kullanmışlardır. Su kabı metaforunu kullanan katılımcı (K-5) bunu “*Öğrenen kişiye şekil verilir adeta kabın suya şekil vermesi gibi.*” şeklinde açıklamıştır. Diğer bir katılımcı (K-30) ise öğretme kavramını heykeltıraşın heykele şekil vermesine benzetmiştir. “*Heykeltıraş bilgi ve deneyimlerini ve hayal gücünü de işin içine katarak yaratıcı ve özgün bir eser çıkarır.*” açıklamasını yapmıştır.

Öğretme için ayna metaforunu kullanan katılımcı (K-93) bunu “*Öğretmenin öğrenciler üzerinde etkisi çoktur. Ne kadar yapılandırmacılık hâkim desek de hala geleneksel anlayıştayız. Bu yüzden öğretmen nasılsa öğrencileri o alanda zorlayarak hâkim olduğu düşüncüyü benimsetir.*” şeklinde açıklamıştır. Bu açıklamaya göre öğretmen düşüncelerini benimseterek adeta kendi modelini yaratmakta bu yönde şekil vermektedir. Öğretme kavramı için robot metaforunu kullanan katılımcı (K-63) bunu “*Robot bütün emir ve yasakları söylemlere göre gerçekleştirir.*” şeklinde açıklamış, öğrenciyi öğretmenin söylemlerine göre hareket ettirmeyi öğretme olarak görmüştür.

Öğretme kavramını aslan terbiye etmeye benzeten bir diğer katılımcı (G.K-1), “*Aslan terbiyecisi nasıl o hayvanları gösteri yapması için ödül ve ceza uygulayarak istediği davranışları elde etmeye çalışıyorsa, öğretme de bunun gibidir.*” biçiminde metaforunu açıklamıştır. Başka bir katılımcı (G.K-7) ise, öğretme kavramı için, insanı insan haline getirme, maymunluktan çıkarma metaforunu kullanmış ve aşağıdaki gibi açıklamıştır:

Ben insanı insanımsı varlık olarak değerlendiriyorum. İnsanımsı varlık iş yapmayan ya da öğrenmek istemeyen bireydir. Şu şekilde ben birisine bir şey öğrettiğim zaman insanımsı varlıktan çıktığını düşünüyorum. Bir insan modeli yarattığımı düşünüyorum. İnsanımsı varlığı maymun gibi bir şey olarak düşünebilirim. Öğretme insanın maymundan çıkartma yoludur. Öğrendi diyelim en son insanımsı varlıktan çıkıyor insan modeli ortaya çıkıyor ve üst insan oluyor. (G.K-7)

4.2.1.4. Işık tutmak

Öğretme kavramını ışık tutmak olarak algılama çalışmadaki diğer bir yaklaşımdır. Bu algıda olanlar “karanlığa ışık tutma, güneş, ışık vermek, el feneri, ışık saçmak” metaforlarını kullanmışlardır. Öğretmenin bir ışık gibi öğrencileri aydınlattığı ve bu şekilde öğretmenin gerçekleşeceği algısı bu metaforlardaki ortak noktadır.

Öğretme kavramı için güneş ışığı metaforunu kullanan katılımcı (K-34); *“Güneş ışık vericidir, dünyayı ve insanlığı aydınlatır.”* demiştir. Dolayısıyla, öğretmeyle öğrencinin aydınlanacağını söylemiştir. Yine aydınlatma algısında olan katılımcı (K-27) *“Öğretme karanlığa ışık tutma gibidir, öğrettikçe kişiler aydınlanır. Karanlıktan kurtulurlar.”* şeklinde açıklama yapmıştır. Öğretme kavramını güneşe benzeten bir başka katılımcı (K-17) *“Hiçbir şey bilmeyen ya da belli bir konu hakkında bilgisi olmayan insan o konuda karanlıktır ve öğretici bunu öğrettiği zaman aydınlanır, karanlıktan çıkar bir nevi.”* şeklinde ifade etmiştir.

4.2.1.5. Mutlu olmak

Öğretmeyi sonucunda mutlu olunan bir sürece benzetme algısında olan katılımcılar “ilkbahar, baharda açan çiçek, sevilerek yapılan iş, lunapark, ressamlık” metaforlarını kullanmışlardır. Öğretme kavramını ilkbahara benzeten katılımcı (K-18) *“İlkbahardaki coşku gibi, öğretme eylemini yapan kişi de sevinç ve heyecan gibi duygular olur. Kıştan sonra ilkbaharın gelmesi gibi, öğretmeden sonra da bilinçlenme gelir.”* şeklinde fikrini açıklamıştır. Öğretmeyi lunaparka benzeten katılımcı (K-54) *“Her gittiğinde farklı zevkler, eğlenceler elde edersin. Öğretme de lunaparka benzer bir kişiye bile bir şey öğrettiğinde içinde mutluluk, huzur dolar. İçin içine sığmaz.”* şeklinde açıklama yapmıştır. Yine aynı algıda olan diğer bir katılımcı (K-75) öğretmeyi sevilerek yapılan bir iş olarak görmüş ve severek yaparsak bizde mutluluk oluşturacağını söylemiştir. Eren ve Tekinaslan’ın (2013) yaptıkları çalışmada da öğretme neşeli bir süreç olarak görülmüş ve oyun oynamak, gülümsemek, tatil gibi metaforlarla açıklanmıştır.

4.2.2. Seçenekler Sunmak

Öğretme kavramıyla ilgili olarak kullanılan metaforlardan 2 alt kategori oluşturulmuş ve bu alt kategoriler seçenekler sunmak ana temasında birleştirilmiştir. Bu alt kategoriler yönlendirmek ve ihtiyaçlara cevap vermek olarak sıralanabilir.

4.2.2.3. Yönlendirmek

Öğretmeyi yönlendirmek olarak algılayan katılımcılar “pusula, basket koçu, çalar saat, pazardan alışveriş yapmak, torbaya taş seçmek, kilit açmak, bilgisayar, koyun otlatmak, öğrenme, hakemlik, yol, etkili konuşma, hürriyet” gibi metaforları kullanmışlardır. Öğretme kavramı için pusula metaforunu kullanan katılımcı aşağıdaki şekilde metaforunu açıklamıştır:

Pusulayı alırız elimize. Önce hangi yöne gideceğimizi bilmeliyiz ama aldığımız zaman öğreniriz. Bizim hangi tarafa gidip ne tarafa döneceğimizi söyler, bize yol gösterir. Pusulada olan yönler öğretmenin içerdiği yöntem ve süreçlere benzer, istediğimizi seçeriz. Öğretme de bu şekildedir. (G.K-5)

Öğretmeyi koyun otlatmak olarak gören katılımcı (K-89) “Çoban koyunları doğaya çıkarır otlu yerlere götürür fakat koyunlar kendi ihtiyaçları olanı yerler.” şeklinde açıklamış öğretmenin öğretme ortamı oluşturduğunu öğrencilerin ihtiyaçlarına göre bundan faydalandığını söylemiştir. Öğretmenin kılavuzluk olduğunu ifade eden katılımcıya (G.K-9) göre ise basket koçunun oyunculara yol gösterip, takıma maçı kazandırması gibi, öğretmen de öğretmek öğrenciyi rehberlik yapmaktadır. Katılımcı bu konuda aşağıdaki açıklamayı yapmıştır:

Öğretmek kılavuzluktur. Basket koçunun öğrencilerine yaptığı, öğrettiği, gösterdiği şeyler vardır. Öğrenciler oraya geldikleri zaman hiçbir bilgileri yokken basket hakkında, baskete severek geliyorlar. Öğrenmek istedikleri için geliyorlar. Daha sonra basket hocaları onlarla bilgilerini paylaşıyor. Bu bilgileri kimi alabiliyor kimi ise alamıyor. Bu öğrencinin ilgisiyle alakalıdır. Buna göre bir basket takımı oluşuyor. Koçları onları maç yaparken izliyor ve yanlışlarını doğrularını söylüyor. Bu şekilde bunlara verilen bilgileri maç yaparak neler öğrenip neler öğrenmediklerini bu şekilde görüyor. Öğretme işini de bu şekilde bağlayabiliriz. (G.K-9)

Öğretmeyi hakemliğe benzeten katılımcı (K-66) “Sürecin içerisinde aktifsinizdir. Ama öğrenmeyi sadece desteklersiniz. Sizin dışınızda da öğrenme gerçekleşir.” şeklinde açıklama yapmıştır. Öğretmeyi kilit açmak olarak niteleyen katılımcı (G.K-15) bu metaforunu aşağıdaki gibi açıklamıştır:

Öğretme bir kilit gibi. Kapıyı açmamız gerekiyor ve bu odadan çıkmamız gerekiyor. Öğretme burada kilitlidir. 2 veya 3 kere kilitlenmiş olabilir bunun için öğretmenin daha fazla öğretme çabasına girmesi gerekebilir ya da kapı açıktır direk elciği çöküp çıkabilir bu değişir. Çocuğun hazır bulunuşluk durumuna göre, çocuğun geçmiş deneyimlerine yaşantılarına göre değişir yani değişir de değişir. Öğrenciye direk kilidi açalım da hadi buradan çık demiyoruz rehberlik ediyoruz sadece. O kapının kilitli olduğunu o kapıya uygun kilitleri gösteririz bunun için öğrenen çaba harcamalı. Öğrenci tek başına yapamaz mı evet yapabilir. Kendinde o kilidi bulup açabilirsin ama çok fazla zaman alır, çok fazla çaba gerektirir rehberlik gereklidir. (G.K-15)

Öğretmeyi pazardan alışveriş yapmaya benzeten katılımcı (K-33), “Bu kişi güzel ürünler almak isterse manavların hepsini tek tek dolaşır, eğer ürünün kalitesi önemli değilse, önüne gelen ilk manavdan çürük ürünleri de alabilir.” biçiminde açıklama yapmıştır. Bu metafor incelendiğinde öğretmenin öğrenen bireye hangi bilgilerin nitelikli olduğunu anlayabilmesi konusunda yol göstermesinin öğretme olduğunu söyleyebiliriz. Yine benzer şekilde katılımcı “torbasına taş seçmek” olarak gördüğü öğretme kavramı ile ilgili aşağıdaki açıklamayı yapmıştır:

Yolda yürürken torbaya bir şeyler atmak demiştim ya öğrenme için işte o torbaya her şeyi atmamak olarak öğretmeyi örneklendirebilirim. Mesela gerekli olan veya doğru olan yanlış olan şeyleri ayırt etmek için öğretmek etkili. Onun için torbaya neyin alınıp neyin alınmayacağını ya da neyin çıkarılacağını bilmek gerekir. Burada karar veren öğrenen kişidir. Öğretme yalnızca bunlara yol gösterir. Hangi taşı alacağına öğrenen kişi karar verir. (G.K-11)

Öğretme kavramını harekete geçirmek ve yönlendirmek olarak algılayan katılımcı (K-3), çalar saati kurmak metaforunu kullanmaktadırlar. “Hayatta öğretilen bilgi ve yetenek hayat koşullarında insanı uyarıp yönelim veya hareket duygusu uyandırır. Kişiyi hareketlendirir.” ifadesini kullanmıştır. Öğretmeyi bilgisayara benzeten katılımcı (G.K-16) ise bunu aşağıdaki gibi açıklamıştır:

Bir insan bilgisayarı öğrenirse bununla her şeye ulaşabilir. Bir insana da öyle bir öğretim yapacaksın ki öğrenmeyi öğrenecek. Nasıl bilgisayar kullanmayı öğreniyor ondan sonra araştırarak bularak sorgulayarak öğrenebiliyorsa öğretme de benim için öğrenmeyi öğretmektir. (G.K-16)

Burada öğrenmeyi öğretecek kişi öğrenciye rehberlik edecektir. Eren ve Tekinaslan'ın (2013) yaptıkları çalışmada da öğretme kavramı ile ilgili metaforlarda yapılandırmacı süreç kategorisine ulaşılmış ve yönlendirmek kategorisinde olduğu gibi öğretmenin öğrenciyi kendi bilgilerini yapılandırması için yönlendirdiği açıklanmıştır.

4.2.2.2. İhtiyaçlara cevap vermek

Öğretmeyi ihtiyaçlara cevap vermek olarak algılayan katılımcılar “bardağı doldurmak, aşçının yemek sunması, orkestra, müzik, bahçıvan, yemek yemek, çiftçilik, deniz, ışık dağıtmak, gökkuşağı” metaforlarını kullanmışlardır. Öğretmeyi müziğe benzeten katılımcı (K-9) “*Her müziğin farklı bir ritmi vardır. Öğretme de öyledir.*” şeklinde açıklama yapmıştır. Bir başka katılımcı (K-26) öğretmeyi, orkestra olarak ele almış ve aşağıdaki açıklamayı yapmıştır:

Öğretme işini yaparken orkestradaki tüm enstrümanları kullandığımız gibi, çeşitli öğretim enstrümanlarını yerinde ve zamanında kullanmamız gerekir. Eğer bu enstrümanları yerinde ve zamanında kullanabilirsek, öğrenme mükemmel olur. Eğer yerinde kullanmazsak, orkestradan çıkan kötü ses gibi, öğretimde de kötü bir yaşama kapı açılmış olur. (K-26)

Öğretmeyi gökkuşağına benzeten katılımcı (K-87) bunu “*Öğretirken her öğrencinin ilgisine yönelik etkinlik ve çalışmalar yaparız. Gökkuşağında da birçok renk öğrencilerin ilgisini çekecek yöndedir.*” şeklinde açıklamıştır. Öğretim kavramını yemek yemeğe benzeten katılımcı (K-37) ise bu metaforu “*Her yemeğin ayrı bir yeniliş tarzı vardır. Öğretim de herkese göre farklı farklı yapılır.*” şeklinde açıklamıştır. Öğretim işinin bardağı doldurmak olduğunu ifade eden katılımcı (K-25) bardağın şekli, cinsi, doluluğu ya da boş olmasının önemli olduğunu dile getirmiştir. Öğretim işi için bahçıvan metaforu kullanan katılımcı (G.K-13) bunu aşağıdaki gibi açıklamıştır:

Bahçivan çiçeklerin hepsiyle tek tek ilgilenir. Mesela; su alma ihtiyacı her çiçek için farklıdır. Budama işi farklıdır. Zamanı gelince ondan tohum alınır, tekrar yetiştirilir. Bunları da bahçivanın tek tek bilmesi gerekir. Her çocuğun bilişsel farkındalığı, hazır bulunuşluğu farklı olduğu için, öğretmen de öğrencilerle tek tek ilgilenmesi lazım ve nasıl öğrenciler için daha eğlenceli olabilir diye düşünmesi lazım bireysel farklılıkları dikkate alması lazım. (G.K-13)

Öğretmeyi çiftçilik olarak gören katılımcı (G.K-6) ise bu düşüncesini aşağıdaki şekilde açıklamıştır:

Çiftçi, meyve veya sebze yetiştireceği zaman aynı muameleyi yapamaz farklı uygulamalar yapması gerekir. Çünkü onların su ihtiyaçlarını tutun onların bütün ihtiyaçları farklı öğretmenin elindeki öğrencilerinde özellikleri farklıdır. Hepsi aynı özellikte değil kimi çalışkan, kimisi okumayı önceden öğrenerek geliyor ama kimisinin de okumayla ilgili hiçbir fikri yok o dengeyi korumak lazım bu yüzden çiftçiye benzetiyorum. (G.K-6)

4.3. ÖĞRENME KAVRAMI İLE İLGİLİ METAFORİK ALGILAR

Öğrenme kavramı ile ilgili olarak 107 geçerli metafor oluşturulmuş, bu metaforlar 7 alt kategoride gruplanmış, bu kategorilerden 2 ana temaya ulaşılmıştır. Kullanılan metaforlara, oluşturulan kategorilere ve ulaşılan temalara ilişkin bilgiler Çizelge 3.3'de gösterilmiştir.

Çizelge 3.3. Öğrenme kavramı için oluşturulan metaforlar

TEMALAR	ALT KATEGORİLER	METAFORLAR
ÖĞRENME AMAÇTIR	Bilgi alma	Ağaç kökü, arabaya benzin koymak, flash diskten aktarım, kitap, meyve verme, su filiz, kültürlenme, büyüme, yaprak verme, hazine bulmak, ışık almak, yaşamı yakalamak, fidan, pınar, su içmek, alıcısı açık teknolojik alet, bilgisayar, hediye, mama, elma ağacı, meyve bahçesi
	Bilgi biriktirme	Kalıbın oyulması, bilgi kaydetme, ödenmeyen fatura, boş kavanozu doldurmak, deniz, torba taşımak, depoyu dolduran su, bardağı doldurmak, yarışta puan toplama, aç insanın doyması, kitap, ışık demeti, yapı, nar, güçlenme
	Kalıba girme	Tohum, folklor, çiçek, elbise giymek, ahlak, model, şekil alan hamur, bulut, ağaç
	Işık	Güneşin doğuşu, karanlık oda, doğa, bahar, ışık
ÖĞRENME ARAÇTIR	İhtiyaç	Su, ekmek, açlık hissi, yemek, tost, ağrı kesici, güneş, pazardan alınan meyveler, hava-su, nefes almak, masanın ayakları
	Çaba	Akıntıya karşı yüzmek, aşk, hayat, labirent, yapboz yapmak, ateş tutmak, yüksek binaya çıkmak, ciğer sote, keşif, 1 lira, demir, çaba, koşmak, değirmen, temizlik
	Hayat	Mevsimler, hayat, yaşam, eğlenceli bir kitap okumak, uzun yolculuk, müzik, sonsuzluk, yaşamak, diyet

Çizelge 2.3 incelendiğinde öğrenme kavramı ile ilgili oluşturulan metaforların ihtiyaç (n=24, %22,4) ve bilgi alma (n=23, %21,5) alt kategorilerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Yine bilgi biriktirme (n=19, %17,8) ve çaba (n=17, %15,9) kategorileri de çalışmada önemli bir yer tutmuştur. Diğer kategoriler ise hayat (n=9, %8,4), kalıba girme (n=9, %8,4) ve ışık (n=6, %5,6) olarak sıralanmıştır.

4.3.1. Öğrenme Amaçtır

Öğrenme kavramıyla ilgili olarak kullanılan metaforlardan 4 alt kategori oluşturulmuş ve bu alt kategoriler öğrenme amaçtır ana temasında birleştirilmiştir. Bu alt kategoriler bilgi alma, bilgi biriktirme, kalıba girme ve ışık olarak sıralanabilir.

4.3.1.1. Bilgi alma

Öğrenme kavramını bilgi almak olarak algılama çalışmada sık rastlanan bir yaklaşımdır. Öğrenmeyi bilgi alma olarak algılayanlar “ağaç kökü, arabaya benzin koymak, flash diskten aktarım, kitap, meyve verme, su filiz, kültürlenme, büyüme, yaprak verme, hazine bulmak, ışık almak, yaşamı yakalamak, fidan, pınar, su içmek, alıcısı açık teknolojik alet, bilgisayar, hediye, mama, elma ağacı, meyve bahçesi” gibi metaforlar kullanmışlardır. Öğrenmeyi bilgi alma olarak algılayan katılımcı (K-7) “*Öğrenme kitap gibidir, öğrencinin bilgileri almasını sağlar.*” şeklinde açıklama yaparken flash diske benzeten katılımcı (K-6) ise “*Öğrenme flash diskin bilgisayardan bilgi alması gibidir, öğrenciler öğretmenlerden bir şeyler öğrenir, öğretmen burada bilgisayardır.*” şeklinde fikrini açıklamıştır. Yine öğrenmeyi alıcıları açık teknolojik bir alete benzeten katılımcı (K-75) bu aletin alıcıları kapalıyken bir işe yaramayacağını, bilgileri alamayacağını belirtmiştir.

Öğrenmeyi mama metaforu ile açıklayan katılımcı (K-71) “*Öğrenciler bilgi aldıklarında beslenirler.*” şeklinde mantıklı dayanak oluşturmuş ve bilgiyi hazır alma algısına gönderme yapmıştır. Öğrenmeyi bir çocuğun büyümesi gibi gören katılımcı (G.K-13) ise bunu aşağıdaki şekilde açıklamış ve bilgi alma anlayışına gönderme yapmıştır:

Öğrenme bir çocuğun büyümesi gibidir. Ne kadar bilgi alırsak ne kadar yaşantı edinirsek bu bizim içimizde öğrenme için gelişim sağlar. Çocuk da ne kadar doğru vitaminleri alırsa doğru büyümesi sağlanır biz de doğru bilgiler edinerek doğru öğreniriz. Vitamini besinleri bunları da bilgiye benzetiyorum. (G-K-13)

Öğrenmeyi ağaç köküne benzeten katılımcı (K-14) bunu *“Bahçıvan ne kadar su verirse, ağacın kökü de o kadar su alır.”* şeklinde açıklama yapmış ve öğretmenin verdiği bilgiyi hazır almanın öğrenme olduğunu söylemiştir. Öğrenmeyi suya benzeten katılımcı (K-46) ise *“Suyun temizliği ve kirliliği gelen kaynağa bağlıdır ve öğrenme bir kaynaktan alınan su gibidir. Alınan her bilgi yanlış ve doğruları ile öğrenilir fakat su gibi temizlenebilir, doğrulanabilir.”* şeklinde açıklama yapmıştır. Yine benzer bir metafor oluşturan katılımcı (K-65) öğrenmeyi bir pınara benzetmiş *“O pınardan herkes farklı şekilde ve miktarda su içse bile pınar hiç tükenmez ve o pınarın suyu olan bilgi de en değerli sudur.”* demiştir. Katılımcı bilgileri su olarak görürken, bu bilgileri su içer gibi almayı da öğrenme olarak görmüştür. Öğrenme kavramı için su metaforunu kullanan diğer katılımcı (K-12) *“Su nasıl bitkilere hayat sunuyorsa, büyütüyorsa öğrenme de bilgi de insanı büyütür, bilgilendirir.”* şeklinde açıklama yapmıştır. Yine su içmek metaforunu kullanan diğer bir katılımcı (K-50) ise *“Susuzluktan bilgisizlikten kıvrılırken öğrenmeyle kurtuluruz bu halimizden. Yoksa çiçekler gibi kuruyup gider bu çocuklar.”* şeklinde metaforunu açıklamış ve bilgi olarak bilgisizlikten kurtulmayı öğrenme olarak görmüştür.

Öğrenmeyi arabaya benzin koymak olarak gören katılımcı (K-3) *“Öğrenme bireyi yükleyerek faaliyet ve duyguları hareket ettirmektir. Araba nasıl benzinsiz çalışmıyorsa bireyde bazı şeyleri öğrenmeden faaliyet gösteremez.”* şeklinde mantıki dayanak oluşturmuştur. Araba benzin alınca hareket eder, benzetmede de görüldüğü gibi bireyde bilgi yüklenince harekete geçer, öğrenmiş olur. Öğrenmeyi kültürlenme olarak gören katılımcı (G.K-12) bunu aşağıdaki gibi açıklamış ve öğrenmeyi öğretmenden bilgi almak olarak görmüştür:

Öğrenen kişi okuma, müzik dinleme, resim, spor gibi etkinlikler yapabilir yani kültürlenir. Yirmi yaşına kadar bir insan üniversite de olsun bir okulda olsun bir öğretmene ihtiyaç duyar, bir öğrencinin yaklaşık yirmi yaşından sonra okuma aşamasını bitirdiğinde bu bilgileri öğrenmiş olması gerekir. Bu bilgileri öğrenmesinde yirmi yaşına kadar öğretmen sorumludur. (G.K-12)

Öğrenmeyi meyve verme olarak gören katılımcı (K-41) “*Öğretmen meyve almak için öğrencisini eğitir. O da sonunda meyve verir, bu öğrenmedir.*” şeklinde açıklama yapmıştır. Öğretmenin öğrencisini eğitmesini öğrenme olarak görmüştür. Yine öğrenmeyi yaprak verme olarak gören katılımcı (G.K-7) bunu aşağıdaki şekilde açıklamıştır:

Ağacı öğrenci gibi düşünürsek güneşle birlikte o ağaç yapraklarını verir. Sonbahara doğru bu ağaç sararır. Öğretmeden alınan bilgiler de belli bir zaman sonra tekrar edilmediğinde solar kaybolur öğrenme süregelen bir şey olduğundan tekrar güneş doğduğunda tekrar öğrenilir. (G.K-7)

Katılımcı öğrenmeyi öğretmenden bilgi almak olarak görmüş ve bu bilgileri alamazsa ağacın sararacağını düşünmüştür. Işık almak metaforunu kullanan katılımcı (G.K-10) ise bunu açıklarken aşağıdaki ifadeleri kullanmıştır:

Öğretmen mum gibidir çünkü mum dibine ışık vermez. Öğretmen de etrafını aydınlatır. Öğretmeni muma benzettim çünkü mum sabittir değil mi etrafındaki eşyalara ışık verir. Eşyaları da öğrenci olarak düşünelim. Mumun çok çok uzağında olanlar ışıktan faydalanamaz. Bunu da cahil olan insanlar gibi düşünebiliriz. Sadece en yakın çevresindekilere ışık verir. Işığı yani bilgileri alma işi öğrenmedir Öğretmen bu bilgileri aktaran kişidir. (G.K-10)

4.1.1.2. Bilgi biriktirme

Öğrenme kavramını bilgi biriktirme olarak algılama, çalışmada kullanılan önemli bir yaklaşımdır. Katılımcılar bu kavramı açıklamak amacıyla “kalıbın oyulması, bilgi kaydetme, ödenmeyen fatura, boş kavanozu doldurmak, deniz, torba taşımak, depoyu dolduran su, bardağı doldurmak, yarışta puan toplama, aç insanın doyması, kitap, ışık demeti, yapı, nar, güçlenme” gibi metaforlar oluşturmuşlardır. Öğrenmeyi bilgi biriktirmek olarak algılayan katılımcı (K-22) “*Öğrenme depoyu dolduran su gibidir, bilgileri alarak bu deponun dolması sağlanır. Bu şekilde hem bilgilerin artması sağlanır, hem de bilgilerin kullanılması sağlanır.*” şeklinde açıklamıştır. Bu açıklama ile bize bilginin tıpkı su gibi biriktiğini bu bilgi birikiminin de öğrenme olduğunu anlatmaktadır Boş kavanozu doldurmak metaforunu oluşturan katılımcı (G.K-14) ise bunu aşağıdaki gibi ifade ederek öğretmen sayesinde biriken bilgilerden söz etmiştir:

İlk önce kavanoza büyük taşları koyuyoruz. Sonra küçük çakıl taşlarını koyuyoruz sonra kum koyuyoruz. En son da su koyuyoruz. Öğrenme doğduğumuzda sıfırdan başlar o yüzden büyük taşlar küçük yaşlarda oturur. Öncelikle ailede başlar. Üç beş yaşına gelince çevresinde ki çocuklar da olabilir. Oyun arkadaşları olabilir daha sonra da okulda başlar. Öğrenmeyi okul yönlendirir. Daha sonrasında öğretme sürecinde o küçük kum taneciklerini öğretmen koyar. En son rötuş gibi düşünelim artık. Kavanozu en son suyla dolu hale getirirsin yine bu öğretmendir. Hatalarını yanlışlarını düzelterek tamamen dolu hale getirecek onu dopdolu bir hazne haline getirecek. (G.K-14)

Öğrenme için deniz metaforunu kullanan katılımcı (K-42) “ *Her zaman yağmurlarla tazelenir suyu denizin. Her zaman üstüne eklenecek su olması gerekir.*” şeklinde açıklama yapmıştır. Yine deniz metaforunu kullanan diğer bir katılımcı (K-73) “*Öğrenme deniz gibidir öğrendikçe bilgiler artar.*” şeklinde açıklama yapmıştır. Öğrenmeyi ödenmeyen faturaya benzeten katılımcı (K-9) ise bilgilerin ödenmemiş bir fatura gibi biriktikçe biriktiğini söylemiştir. Öğrenmeyi bir yarışta puan toplama olarak gören katılımcı (K-15) ise “*Ne kadar çok öğrenirsek, o kadar kendimizi geliştiririz.*” şeklinde metaforun dayanağını belirtmiştir.

Torba taşımak metaforunu kullanan katılımcı (G.K-11) “*Öğrenmeyi yolda yürürken torba taşımaya benzetirim. Torba taşırken yani yolda yürürken ilerledikçe içine bir şeyler katarım. Torbayı doldurmaya çalışmak olarak düşünebiliriz.*” şeklinde açıklama yapmıştır. Torbayı taşınması ve içine yeni bilgiler katması bilgi biriktirme algısına örnek olarak gösterilebilir. Yine bilgi biriktirme algısında olan diğer bir katılımcı (K-25) ise “*Öğrenme bir tür bardak doldurma gibidir, çünkü bardak çok dolu ise artık su almaz ya da dolacağı kadar alır sonrasında akıtır.*” şeklinde açıklama yapmıştır.

Öğrenmeyi ışık demetine benzeten katılımcı (K-80) tıpkı ışık demetindeki gibi tüm bilgilerin bir araya toplanmasını öğrenme olarak görmüştür. Öğrenmeyi bilgi kaydetme olarak gören katılımcı (G.K-9) ise bunu aşağıdaki gibi açıklamış, öğrenmeyi bilgisayara bilgi yüklemek ve bilgileri kaydederek biriktirmek olarak görmüştür:

Öğrenme belli bir statü içinde belli bir süre bilgileri kullanarak yükleme sürecidir. Mesela bilgisayarı ele alırsak bilgisayara girdiğimiz renkler, kaydettiğimiz klasörler belki bir öğrenmeye örnek olabilir. Bir klasör açıp kaydettiğimiz zaman oraya, onu hiç silmediğimiz sürece ve geri dönüşüm kutusuna atmadığımız sürece o bilgisayarda kalıcı olarak kalıyor. (G.K-9)

Öğrenmeyi elma ağacına benzeten katılımcı (K-58) bunu “*Küçük bir şey öğrensen bile ağacı sulamış gibi oluyorsun. Çok bilgi çok öğrenme demektir. O ağacı sulamak, gübrelemek, kötü otlardan ayıklamak gerekir.*” şeklinde açıklamıştır. Metaforda ne kadar çok bilgi olursa o kadar öğrenilmiş olur algısı ön plandadır. Öğrenmeyi kitaba benzeten katılımcı (K-94) ise “*Bir şeyler öğrendikçe yeni bilgiler oluşur. Yeni bilgiler birikir. Yaşayan bir kitap gibi oluruz.*” şeklinde açıklama yaparak bilgi biriktirme algısına gönderme yapmıştır.

4.3.1.3. Kalıba girme

Öğrenmeyi kalıba girme olarak algılayan katılımcılar “tohum, folklor, çiçek, elbise giymek, ahlak, model, şekil alan hamur, bulut, ağaç” metaforlarını oluşturmuşlardır. Öğrenmeyi folklor öğrenmeye benzeten katılımcı (G.K-7) bunu aşağıdaki gibi açıklamış ve öğrenilen bilgilerin davranışta gösterilmesi gerektiğini söylemiştir. Ayrıca folklor gibi daha önceden belli olan hareketleri pratikte yapabilirsek ve bu işimize yararsa öğrenmiş olacağımızı belirtmiştir:

Öğrenme folklor gibi olabilir teorikte anlatılır, sağ ayak iki kere kalkar sol ayak bir kere kalkar fakat bu şekilde öğrenilmiş sayılmaz. Öğrencilere öğretmek için teorikte bir şey anlatıldığı zaman pek kalıcı bir şey olmuyor. Öğrenme de kalıcı bir şey davranışta meydana gelen kalıcı değişiklikler olmalı. (G.K-7)

Öğrenmeyi tohuma benzeten katılımcı (G.K-4) “*Öğrenmeyi tohuma benzetebiliriz. Mesela tohum toprağa düştüğünde onun için uygun ortam olduğundan önce filizlenir sonra köklenir. Öğrenme de tohum bulunduğu ortama ayak uydurup filizlenip büyür ve ağaç olur.*” şeklinde açıklamıştır. Bu benzetmede katılımcı mevcut duruma uyum göstererek bir ağaca dönüşmeyi öğrenme olarak görmüştür. Yine benzer bir metafor kullanan katılımcı (G.K-5) bunu aşağıdaki gibi ifade etmiş ve tohumun öğretmen ve diğer çevre şartlarının desteği ile çiçeğe dönüşmesini öğrenme olarak görmüştür. Ayrıca katılımcı

öğrenmenin tek başına yapılamayacağını mutlaka bir müdahale olması gerektiğini belirtmiştir:

Öğrenme bir çiçek gibidir. Öğrenciyi tohuma benzettiğim için diğer suyu toprağı da öğrenmeyi oluşturan öğelere benzetebilirim. Öğrenciyi suyu olsun, fotosentezi olsun, güneş ışığı, toprağı öğrenme için destekler. Öğrenme tek başına var olamayacağı için başkaların yardımıyla olur ve tohum çiçek haline gelir. (G.K-5)

Öğrenmeyi elbise giymek olarak gören katılımcı (K-5) elbiseyi giyince farklı bir insan olacağımızı belirtmiştir. Bir kalıba girer gibi elbiseyi giyince değişeceğimizi söylemiştir. Öğrenmeyi şekil alan hamur olarak gören katılımcı ise (K-68) *“Öğretmen ne verirse öğrenciler o şekle girerler.”* şeklinde açıklama yapmıştır. Bu metaforda öğretmenin istediği kalıba girme fikrinin ön planda olduğu görülmektedir.

4.3.1.4. Işık

Öğrenmeyi ışık olarak algılayan katılımcılar “güneşin doğuşu, karanlık oda, doğa, bahar, ışık” metaforlarını kullanmışlardır. Bu konuda katılımcı (K-34), *“Öğrenme karanlık oda gibidir, çünkü karanlık ve bomboş bir oda pencereler, ışıklar ve çeşitli eşyalarla zamanla dolar, aydınlanır. Öğrenme de öğrenciyi zamanla aydınlatır, bilgilendirir.”* şeklinde açıklama yapmıştır. Katılımcı (K-27) ise *“Öğrenme güneşin doğuşu gibidir, çünkü bilgisiz insan karanlıkta kalmıştır, öğrendikçe aydınlanır.”* şeklinde metaforunu açıklamıştır. Diğer bir katılımcı (G.K-2) de *“Öğrenmeyi doğaya benzettim çünkü doğayı aydınlatan güneştir aydınlanan da burada doğadır. Öğretme de bir aydınlatma olduğu için aydınlanan şey doğa öğrenmeye benzer diyebiliriz.”* şeklinde mantıki dayanak oluşturmuştur.

4.3.2. Öğrenme Araçtır

Öğrenme kavramıyla ilgili olarak kullanılan metaforlardan 3 alt kategori oluşturulmuş ve bu alt kategoriler öğrenme araçtır ana temasında birleştirilmiştir. Bu alt kategoriler ihtiyaç, hayat, çaba olarak sıralanabilir.

4.3.2.1. İhtiyaç

Öğrenme kavramını bir ihtiyaç olarak algılama, çalışmada çok sık kullanılan bir yaklaşım olmuştur. Katılımcılar öğrenme kavramını açıklamak için “su, ekmek, açlık hissi, yemek, tost, ağrı kesici, güneş, pazardan alınan meyveler, hava-su, nefes almak, masanın ayakları” metaforlarını kullanmışlardır. En çok kullanılan metaforlardan biri “su” metaforudur. Bu metaforu oluşturan katılımcı (K-11), *“Su içince vücudumuzun su ihtiyacını gideririz, öğrenme ile ise merak ihtiyacımızı gideririz”* şeklinde açıklama yaparken katılımcı (G.K-1) ise *“Günlük hayatımızı sürdürmek için suya ne kadar ihtiyacımız varsa öğrenmeye de o derece ihtiyacımız vardır.”* demiştir. Diğer bir katılımcı (K-40) ise *“Ekmek ve su olmadan hayatımızı sürdüremeyiz öğrenme olmadan da hayatı tam anlamıyla kavrayamayız.”* şeklinde bu metaforu kullanma nedenini açıklamıştır.

Öğrenmeyi ihtiyaç olarak görenlerin kullandıkları diğer metaforlar ise açlık hissi ve yemek metaforlarıdır. Bu metaforu oluşturan katılımcılar (K-1), (K-13), (K-19), (K-23), (K-37), (K-43), (K-49) bunu *“Her birey yeni bilgiye açtır. Öğrendikçe öğrenmek ister çünkü bilgi tükenmez, son bulmaz açlık hissi deyledir.”* , *“İnsan aç kaldığı müddetçe yemek yer, yemek yediği müddetçe sağlıklı ve mutlu olur, öğrenme de böyledir.”* , *“Nasıl karnı aç birinin tek ihtiyacı yemekse, öğrenme de çocuğun zihinsel açlığıdır.”* *“Yemek yediğimizde bu bize faydalı olur öğrenme de aynı şekildedir.”* *“Nasıl gün içinde belli zamanlarda acıyorsak, her gün belli zaman dilimlerinde de öğreniriz.”* *“İnsanların bilgiye ihtiyacı vardır. Bir insan nasıl yemek yemeden yaşayamazsa öğrenmeden de yaşayamaz.”* , *“Yemek ihtiyaçtır. Ancak herkesin karnı bir şekilde doyar önemli olan damak tadını geliştirmektir. Eski öğrenilenlerle yeni öğrenilenleri sentezlemek gerekir.”* şeklinde açıklamışlardır.

Öğrenmeyi ihtiyaç olarak algılayan diğer katılımcılar ağrı kesici, güneş, tost, nefes almak metaforlarını kullanmışlardır. Öğrenmeyi ağrı kesiciye benzeten katılımcı (K-20) bu metaforu kullanma nedenini *“Başı ağrıyan biri ağrısını geçirmek için ağrı kesiciye ihtiyaç duyar. Aklını kurcalayan sorulara karşı da öğrenme ilaç gibidir.”* şeklinde açıklamıştır. Güneş metaforunu kullanan

katılımcı (K-28) ise “*Güneşe insanların ihtiyacı vardır. Ondan ne kadar faydalanılabilirse onların yararınadır.*” şeklinde metaforu kullanma sebebini açıklamıştır. Öğrenmeyi pazardan meyve alma olarak gören katılımcı (K-33) “*Meyve tüketmek sağlık açısından oldukça önemlidir. Yenilmese de olur yaşanır ama yenildiğinde vücuda oldukça fayda sağlar.*” şeklinde açıklama yapmış, vücudun meyve ihtiyacıyla öğrenme ihtiyacını birbirine benzetmiştir. Öğrenmeyi nefes almak olarak gören katılımcı (K-96) “*Nasıl ki insan nefes almadan yaşayamazsa, öğrenme olmadan da hayata devam edebilmesi zordur. İlk doğduğunda hiçbir şey bilmeyen insan öğrenerek hayata uyum sağlar.*” şeklinde açıklama yapmıştır. Eren ve Tekinaslan’ın (2013) yaptıkları çalışmada öğrenme temel bir insan ihtiyacı olarak görülmüş bu kategoriye benzer bir şekilde su içmek, yemek yemek gibi metaforlarla açıklanmıştır.

4.3.2.2. Çaba

Öğrenme kavramını çaba olarak görme çalışmada rastlanan bir başka algıdır. Bu algıya sahip olan katılımcılar “akıntıya karşı yüzmek, aşk, hayat, labirent, yapboz yapmak, ateş tutmak, yüksek binaya çıkmak, ciğer sote, keşif, 1 lira, demir, çaba, değirmen, temizlik, koşmak” metaforlarını kullanmışlardır. Öğrenmeyi labirentte dolaşmak olarak gören katılımcı (G.K-6) “*Öğrenme labirentte dolaşmak gibidir. Labirentte sürekli karşıma karmaşık yollar çıkar. Ve engelleri aşaraktan hedefe ulaşmaya çalışırsın öğrenme de böyle hani o engelleri aşmak ve bilgiye ulaşmak.*” şeklinde metaforu kullanma sebebini açıklamıştır. Yine öğrenmeyi hayata benzeten katılımcı (K-38) bunu “*Gün içinde gördüğümüz, duyduğumuz her şey bize bir şeyleri düşündürür. Aklımızda soru işaretleri kalır. Bu soruların cevabını bulabilmek için uğraşırız*” diyerek açıklamış ve öğrenme için harcanan bireysel çabalara gönderme yapmıştır.

Öğrenmeyi maşa olmadan ateşi eliyle tutmak olarak gören katılımcı (G.K-16) ise bu düşüncesini “*Her zaman tabiri caiz ise bir şeylere ulaşmak için bir aracı yanımızda olmayacak. Bu nedenle birbir bir iletişim için maşayı kullanmadan ateşi tutmak gibi bir şey. Bir aracı olmadan ateşi eline almak ve taşımak gibi.*” şeklinde açıklamış ve bireysel çabayı ön plana çıkarmıştır. Öğrenmeyi bir keşfe benzeten katılımcı (K-88) bunu “*Bilgi doğrudan hazır*

alındığında bir anlam ifade etmez ama birey araştırarak bilgiyi kendi bulur ve keşfederse kalıcı değişiklikler olur.” şeklinde açıklamıştır.

Öğrenmeyi ciğer soteye benzeten katılımcı (K-8) *“Aç olduğun zaman yemek cazip gelir. Ulaşmak için bütün donanımlarını kullanırsın sonunda alırsın.”* şeklinde açıklama yaparak, bize cazip gelen bilgiyi almaya çalışacağımızı belirtmiştir. Öğrenmeyi aşk olarak gören katılımcı (K-35) ise *“Öğrenme aşk gibidir, çünkü sevip de vazgeçmezsen sevdiğin, öğrenmeyi bırakmazsan bütün bilgiler senin olur.”* şeklinde açıklama yapmış ve öğrenmeyi bilgiye ulaşmak için çabalamak olarak görmüştür.

4.3.2.3. Hayat

Öğrenmeyi hayat olarak görme algısı “mevsimler, hayat, yaşam, eğlenceli bir kitap okumak, uzun yolculuk, müzik, sonsuzluk, yaşamak, diyet” metaforları ile çalışmada yer bulmuştur. Öğrenmeyi mevsimlere benzeten katılımcı (K-18) *“Öğrenme mevsimler gibidir, çünkü değişik zaman aralıklarında kendini gösterir. Öğrenme yaş aralıklarına göre değiştiği ve sürekli devam halinde olduğu gibi mevsimlerde bazı zaman aralıklarında ve sürekli devam halindedir.”* şeklinde açıklamıştır. Öğrenmeyi hayata benzeten katılımcı (K-10) ise *“Öğrenme hayat gibidir, çünkü hayat ömür boyu sürer. Öğrenme de ömür boyu devam eder.”* şeklinde açıklama yapmıştır. Mevsimlerdeki süreklilik ve hayatın da öğrenme gibi sürekli devam etmesi, katılımcıların bu benzetmeleri kullanmaları için temel oluşturmuştur.

Öğrenmeyi uzun bir yolculuğa benzeten katılımcı (K-44) *“Her yeni yolculuğa başladığımızda yeni bir yer öğreniriz.”* diyerek hayattaki deneyimlerle öğrenmeyi bağdaştırmıştır. Yine öğrenmeyi müziğe benzeten katılımcı (K-16) *“Öğrenme müzik gibidir, çünkü müzikte nasıl her nota ayrı hoş bir ses verir, dinledikçe dinleyesiniz gelir, öğrenme de öyledir.”* şeklinde açıklama yapmıştır. Öğrendikçe bireyin öğrenme sürecine devam etmesi, merak ve motivasyonunun bitmemesi bu metaforları kullanma sebeplerini açıklamaktadır.

Öğrenmeyi eğlenceli bir kitabı okumaya benzeten katılımcı (K-4) “*İnsanın okudukça okuyası gelir, öğrenmek de insana zevk verir ve sürekli öğrenmek ister.*” diyerek öğrenmenin sürekliliğini vurgulamıştır. Bu benzetmede görüldüğü gibi öğrenme süreklidir. Öğrenme belli bir yer veya zamanda başlayıp belli bir yer veya zamanda durmaz, aksine sürekli olarak devam eder. Yine aynı algıda olan ve öğrenmeyi yaşama benzeten katılımcı (G.K-15) bunu aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

İnsan doğduğu anda öğrenmeye başlar. Her an öğrenme insanın hayatı içinde vardır bunu farkına varması önemli. Bir çocuk düşünelim otobüsün basamağında duruyor. İnip çıkmaya korkuyor. Korkarak bir kez denedi inip çıkabileceğini öğrendi sonra yol boyu iniyor çıkıyor. Bir kere zaten öğrenmenin doyumunu alan bir insan tutamazsınız öğrenmeye devam eder. Yaşamı da durduramadığımız gibi. (G.K-15)

Çizelge 3.4. Öğretmen, öğretme ve öğrenme kavramları ile ilgili ulaşılan ana temalar

PARADİGMA	KAVRAMLAR		
	Öğretmen	Öğretme	Öğrenme
Davranışçı	Mihmandar n =93, %80,9	Yolu tarif etmek n=73, %76	Öğrenme amaçtır n=57, %53,3
Yapılandırmacı	Rehber n=22, %19,1	Seçenekler sunmak n=23, %24	Öğrenme araçtır n=50, %46,7

Çizelge incelendiğinde mihmandar, yolu tarif etme, öğrenme amaçtır temaları davranışçı yaklaşımı temsil ederken; rehber, seçenekler sunmak ve öğrenme amaçtır temaları yapılandırmacı yaklaşımı temsil etmektedir. Mihmandar teması öğretmen kavramı için, yolu tarif etme teması öğretme kavramı için, öğrenme amaçtır teması ise öğrenme kavramı için yoğun olarak algılanan temalar olmuştur. Davranışçı yaklaşımdaki temalar öğretmenin öğrenciye doğru yolu söylediği, bilgiyi öğrenmenin amaç olduğu metaforları içerirken; yapılandırmacı yaklaşımdaki temalar öğretmenin öğrenciye rehberlik ettiği, seçenekler sunduğu, bilgiyi yapılandırmak için öğrenme süreçlerinin araç olarak kullanıldığı metaforları içermektedir.

Çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen kavramına ilişkin oluşturdukları metaforların “bilginin kaynağı ve aktaranı” kategorisinde en yoğun olarak algılandığı görülebilir. Bu kavramla ilgili oluşturulan diğer kategoriler ise “fedakâr, yönlendiren, eli maşalı, şekillendiren, fayda sağlayan, yol gösteren, çok yönlü, bakış açısı kazandıran” şeklinde belirlenmiştir. Eren ve Tekinaslan’ın (2013) çalışmasında da öğretmen kavramı sevgi dolu ve şefkatli, bilgi kaynağı ve rehber olarak görülmüştür. Yine Aydın ve Pehlivan’ın (2010) Türkçe Öğretmeni adaylarının ile yürüttüğü çalışmada da katılımcıların %48’i öğretmeni bilgi kaynağı olarak görmektedir. Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmen kavramı için üretici ve biçimlendirici algısında olmaları da yine bu çalışmadaki şekillendiren kategorisi ile uyuşmaktadır. Saban’ın (2004b) ve Yılmaz, Göçen ve Yılmaz’ın (2013) sınıf öğretmeni adayları ile yaptığı çalışmalarda da bilgi kaynağı, şekillendiren ve yol gösteren kategorileri ön plandadır. Cerit’in (2008) yaptığı çalışmada ise öğretmenin bilgi kaynağı ve dağıtıcısı, anne/baba, arkadaş, rehber ve çevresini aydınlatan kişi olduğu benzer şekilde ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu araştırmalarda çalışma ile benzer bir şekilde öğretmeni adaylarının geçmişten gelen yaşantılarına bağlı olarak aldıkları eğitimin onları modern eğitim anlayışına yöneltici nitelikte olmadığı, öğretmen adaylarının daha çok geleneksel algılara sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretme kavramı ile ilgili metaforlar bilgi aktarmak kategorisinde yoğunlaşmıştır. Bu kavramla ilgili oluşturulan diğer kategoriler ise yetiştirmek, şekil vermek, ışık tutmak, mutlu olmak, yönlendirmek, ihtiyaçlara cevap vermek şeklinde belirlenmiştir. Öğretme kavramında yer alan mutlu olmak ve yönlendirmek kategorileri Eren ve Tekinaslan’ın (2013) çalışmasındaki neşeli süreç ve yapılandırmacı bir süreç kategorileri ile uyum sağlamaktadır. Shaw ve Mahlios’un (2008) yaptıkları çalışmada ise öğretme kavramı ile beslemek ve rehberlik temalarına ulaşılmıştır. Bu temalar çalışmadaki yetiştirmek ve yönlendirmek kategorileriyle benzerlik göstermektedir. Öğrenme kavramı ile ilgili metaforların ihtiyaç ve bilgi alma kategorilerinde en yoğun olarak toplandığı görülmüştür. Bu kavramla ilgili oluşan diğer kategoriler ise bilgi biriktirme, kalıba girme, ışık, çaba, hayat olarak belirlenmiştir. Eren ve Tekinaslan’ın (2013) çalışmasında ise zorlu ve araştırmacı süreç ve insan ihtiyacı alt kategorileri

oluşturulmuşken bu çalışmada ön plana çıkan bilgi alma ve bilgi biriktirme algıları çalışmada yer almamaktadır.

Öğrenme kavramı ile ilgili bilgi alma ve biriktirme algısı, öğretme kavramı ile ilgili ise bilgi aktarma algısını oluşturan metaforlar ve bunların mantıklı dayanakları incelendiğinde bilgilerin hazır alınması ve öğretmenden öğrenciye aynen aktarılması söz konusudur. Martinez, Saulea ve Huber'in (2001) yaptıkları araştırmada deneyimli öğretmenler ile öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretme kavramları ile ilgili metaforları benzer şekilde yapılandırmacılık açısından karşılaştırılmıştır. Bu araştırmaya göre öğretmen adaylarının yapılandırmacılık ile ilgili metaforları %56 iken, deneyimli öğretmenlerin yapılandırmacılık algısındaki metaforları %38 olarak belirlenmiştir. Yine öğretmen adaylarınca oluşturulan metaforların %22'si davranışçı yaklaşıma dayanırken, deneyimli öğretmenlerin %57'sinin davranışçı yaklaşıma yakın olduğu görülmüştür. Araştırmaya göre öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma daha yakın olduğu görülmektedir. Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre ise yetiştirdiğimiz öğretmen adaylarının davranışçı yaklaşım ile algılara yapılandırmacı yaklaşımla ilgili olanlara göre daha yakın olduklarını görülmektedir.

4.4. ÖĞRETMEN, ÖĞRETME, ÖĞRENME KAVRAMLARI İLE İLGİLİ METAFORİK ALGILARIN YAPILANDIRMACI YAKLAŞIM AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Katılımcılar tarafından oluşturulan metaforlar yapılandırmacı öğrenme ilkeleri ışığında yapılandırmacı yaklaşım açısından değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

1. Öğrenme pasif bir alma süreci değil, aktif bir anlam oluşturma sürecidir.

Öğrenci ihtiyacı olunca flash diski bilgisayara takıp bir şey öğrenebilir. Mesela öğrenci okula gittiğinde okulda olduğu zaman öğretmen bir şeyler öğretiyor. Çocuk istediği zaman bilgiyi alabilecek öğrenebilecek o açıdan öğrenci derste dikkatini verirse öğrenebiliyor vermezse öğrenemiyor flash diskte de takmazsa bilgisayara bir şey alamaz. (G.K-3)

Öğrenmeyi flash diskten bilgi almaya benzeten katılımcı bu düşüncesini açıklarken bilgiyi öğretmenden alırız görüşünü ön planda tutmaktadır. Bu bakış açısını incelediğimizde bilginin hazır olduğunu ve öğrencinin bu bilgiyi hazır olarak bilgisayardan aldığını görüyoruz. Yapılandırmacı yaklaşımda ise bilgi öğrenenin zihninde yapılandırılmakta hazır alınmamaktadır.

Öğrenme bilgileri kullanarak bilgisayara yükleme sürecidir. Mesela; bilgisayarda yazdığımız bir makaleyi, bir denemeyi kaydediyoruz bu şekilde zihnimize kaydedince hatırlarız. Aslında kaydetmeden çok bilgileri öğrenmek, anlamlı hale getirmek mesela bir şeyi duyduğumuz zaman o bize bir şeyi çağrıştırmıyorsa biz onu ilerde unuturuz ama öğrenmek kalıcı izler ve değişiklikler bırakır. Bir klasör açıp kaydettiğimiz zaman oraya onu hiç silmediğimiz sürece ve geri dönüşüm kutusuna atmadığımız sürece o bilgisayarda kalıcı olarak kalıyor. (G.K-9)

Öğrenme açısından bir bilgiyi önceki bilgilerle çağrışım yaptırmak ve anlamlandırmak yapılandırmacı yaklaşıma uygun bir görüştür. Öğrenmenin kalıcı izli olması önemlidir fakat bu bilgileri ezberleyip zihnimize kaydetmek, hiç unutmamak olarak düşünüldüğünde yapılandırmacılıktan uzaklaşmaktadır. Çünkü yapılandırmacılık pasif alma süreci değil, anlam oluşturma sürecidir.

Öğretmen bence bir geminin kaptanı gibidir çünkü gemiye binen o yolcuları mürettebatını kendi istediği istikamette götürebilir. Kaptan o geminin amiridir o gemide bulunan yolcuları kendi varmak istediği yere ulaştırmak ister. Öğretmen de sonuçta öyledir yani kendi öğrencilerini hayata hazırlar bir sonuca ulaştırmak için çalışır çabalar. (G.K-1)

Öğrenme sürecinde öğretmeni bir geminin kaptanı olarak gören katılımcı öğretmeni öğrenme sürecinde öğrenciyi kendi isteğine göre yönlendiren kişi olarak algılamış ve öğreneni pasif alıcı olarak belirlemiştir. Öğretmen, ne öğretirse öğrenci onu öğrenir görüşü yapılandırmacılık ile bağdaşmayan bir görüştür.

“Ansiklopedinin içinde çeşitli bilgiler vardır. Öğretmen her türlü bilgiye sahiptir. Bilgiye ihtiyacı olan kişi ansiklopediyi açar içinden aradığını bulur.” Katılımcı (G.K-13) öğretmeni ansiklopediye benzetmekte ve bilgi kaynağı olarak görmektedir. Burada da görüldüğü gibi öğrenci ansiklopediden bilgiyi aynen almaktadır yani bir anlam oluşturma sürecine ihtiyaç duymamaktadır.

2. Öğrenme kavramsal bir değişmeyi içerir. Bireylerin daha önceki anlayışlarını yeniden yapılandırmasıdır.

“Öğrenme depoyu dolduran su gibidir, bilgileri alarak bu deponun dolması sağlanır. Bu şekilde hem bilgilerin artması sağlanır, hem de bilgilerin kullanılması sağlanır.” Katılımcı (K-22) bu açıklama ile bize bilginin tıpkı su gibi biriktiğini bu bilgi birikiminin de öğrenme olduğunu anlatmaktadır. Bu ifadede de görüldüğü gibi bilginin hazır alınması ve bir su gibi depoyu doldurması, bilgilerin dolması görüşü kavramsal bir değişmeyi içermemektedir ve yapılandırmacı anlayışın bu ilkesi ile uyum sağlamamaktadır.

“Bir ağacın meyve vermesi gibi öğretmen de çocuklara bir şey öğretir. Ağacın verdiği meyve yenmezse bir işe yaramayacağı gibi, öğretmenin de verdiği bilgi alınmazsa işe yaramaz.” Öğretme kavramını bir ağacın meyve vermesine benzeten katılımcı (G.K-3) bu açıklamasında öğretmenin verdiği bilgiyi öğrencilerin hazır olarak aldığını ve öğrencinin bu süreçte pasif olduğu anlatmaktadır. Bu bilgi üzerinde öğrencinin bir etkisi bulunmamaktadır. Bu görüş de yapılandırmacı anlayışın ilkelerine uygun değildir.

Diyelim ki insanlara ahlak konusu ile ilgili bilgiler veriyoruz. O konuda kişinin davranışı siz söylüyorsunuz böyle böyledir diye kişi onun öyle olduğunu öğreniyor ama uygulayıp uygulamamak kendisini ait olduğu için uyguluyor ya da uygulamıyor. Yani onun sonucunda öğrenmiş oluyor. Davranışı değişir ise eğer bu bir öğrenme oluyor ama değişmezse davranışı öğrenme olmuyor. (G.K-11)

Öğrenme için ahlak benzetmesini kullanan katılımcının benzetmesinde bir yapılandırma söz konusu değildir. Katılımcı ahlak kavramını bireyin önceki bilgilerine göre değerlendirmesine, zihninde içselleştirmesine değinmemektedir. Mutlaka belirlenen bir kalıba girmesini ve davranış olarak göstermesini istemektedir. Öğrenilen bilginin davranış olarak gösterilmesi zorunluluğu davranışçı yaklaşımla bağdaşan bir görüştür.

“Öğrenme yapboza benzer çünkü parçaları birbirine birleştiriyorsun, onları sürekli olarak bir önceki yapboza göre yapıyorsun öteki parça nasılmış diye

yapıyorsun.” Öğrenmeyi yapboz yapmaya benzeten katılımcı (G.K-8) yapılandırmacı yaklaşıma uygun bir çizgide düşüncesini temellendirmiştir. Önceki parçaları kullanarak diğer parçaları bulduğunu yani önceki bilgilerine göre yeni bilgilere ulaşip bu bilgileri birleştirerek bir bütüne ulaştığını açıklamıştır. Yapılandırmacı yaklaşıma uygun bir açıklamada bulunmuştur.

3. Öğrenme öznel ve öğrenci merkezlidir. Kişisel beklentiler ve motivasyon ve bireyin gelişimi önemlidir.

Öğretmende üstünlük mücadelesi vardır ve bu kabul edilen bir şeydir. Aslanda da aynı şey geçerli aslan diğer hayvanların içinde üstün bir varlık olarak yer alır. Diğer hayvanlar ona karşı gelmezler. Öğrenci de öğretmene karşı gelmemeli. Mesela; çizgi filmlerde görürüz aslan konuşur diğerleri dinler bu da aynı şey olabilir. Aslan dışarıdan gelecek tehlikelere karşı diğer hayvanlara karşı korur öğretmen de öğrencilerini bilgi vererek korur. Aslan diğer hayvanlar için idoldür, öğretmen de öğrenciler için idoldür. (G.K-7)

Öğretmeni bir aslana benzeten katılımcı öğretmeni sınıftaki tek otorite olarak görmektedir. Bu açıklamaları incelediğimizde öğrenci merkezli bir yaklaşım görmemekteyiz. Öğretmeni idol olarak görme yaklaşımı; kılavuzluk, rehberlik manasına geldiğinde yapılandırmacılıkla bağdaşmasına rağmen sınıfta sözü dinlenen olarak öğretmeni görmek yapılandırmacılıktan uzaktır.

Ben öğretmeni geminin kaptanına benzetirim. Çünkü geminin kaptanı gemiye yön verir. Öğretmende böyledir. Öğrenciler gemidedir. Öğretmen onları nereye götüreceğini çok iyi bilir. (G.K-8)

Trafik lambasına benzetmemin sebebi hani yeşil yandığında geçeriz kırmızı yandığında dururuz trafik lambasını dinlemezsek olası kazalar olabilir. Mesela; kırmızı yandı biz acele ettik geçmek istedik ama o an bir kaza olabilir kaza geçirebiliriz. O anda öğretmen de bizim yol göstericimiz, yönlendiricimiz olur. Onun gittiği önerdiği yollardan gidersek başarılı bir şekilde yolumuza devam ederiz. Öğrettiği şekilde öğrenmeyi de biz desteklersek, öğreniriz yani öğrettiği şeyi. Ya da dinlemezsek öğretmenin verdiği ödevleri olsun çalışmalarını yapmazsak aynı trafik lambasına uymadığımız gibi istemediğimiz sonuçlar olabilir. (G.K-5)

Öğretmenin gemiyi nereye götüreceğine kendisinin karar vermesi ve ya öğretmenin gösterdiği yol dışında başka bir yoldan gidince başımıza bir şey geleceği düşüncesi öğrenci merkezlilikten uzak, öğrencinin ilgi ve

ihtiyaçlarından çok öğretmenin ilgisi dâhilinde bir anlayıştır. Yapılandırmacı yaklaşıma uygun değildir.

Öğretmeni aslan terbiyecisine benzetebiliriz. Aslan terbiyecisi nasıl o hayvanlara gösteri yapması için ceza veya ödül uygulayarak istediği davranışları elde etmeye çalışıyorsa öğretme onun uyguladığı terbiyedir. Çünkü öğretmenlerde öğrencilere bir şey öğretmek için aslan terbiyecisi gibi ulaşmak istediği şeyleri öğretmek için ödül ve ceza ile süreci yürütüyor. (G.K-1)

Öğretmeni bir aslan terbiyecisine, öğretmeyi ise terbiye etmeye benzeten katılımcı öğrenmenin duygusal yönünü, kişisel beklentileri ve motivasyonu göz ardı etmiştir. Bu görüş yine öğretmenin istediği davranışı direktmesine gönderme yapmakta ve motivasyon, merak, öğrenme isteği gibi öğrenen için önemli süreçleri göz ardı etmektedir.

Öğrenen kişi okuma, müzik dinleme, resim, spor gibi etkinlikler yapabilir yani kültürlenir. Yirmi yaşına kadar bir insan üniversite de olsun bir okulda olsun bir öğretmene ihtiyaç duyar, bir öğrencinin yaklaşık yirmi yaşından sonra okuma aşamasını bitirdiğinde bu bilgileri öğrenmiş olması gerekir. Bu bilgileri öğrenmesinde yirmi yaşına kadar öğretmen sorumludur. (G.K-12)

Öğrenmeyi kültürlenme olarak gören katılımcı öğrenmenin öznel olması ilkesi ile ters düşmüştür. 20 yaşına kadar öğrenmemizden öğretmen sorumludur sonra birey sorumludur gibi bir anlayışta yapılandırmacılık ile bağdaşmamaktadır. 20 yaşına kadar bilgileri öğrenmiş olmalıyız görüşü de yine yapılandırmacılığa uzaktır.

Öğretmen mum gibidir çünkü mum dibine ışık vermez. Öğretmen de etrafını aydınlatır. Öğretmeni muma benzettim çünkü mum sabittir değil mi etrafındaki eşyalara ışık verir. Eşyaları da öğrenci olarak düşünelim. Mumun çok çok uzağında olanlar ışıktan faydalanamaz. Bunu da cahil olan insanlar gibi düşünebiliriz. Sadece en yakın çevresindekilere ışık verir. Işığı yani bilgileri alma işi öğrenmedir. Öğretmen bu bilgileri aktaran kişidir. (G.K-10)

Katılımcı öğretmeni muma benzetmiştir. Bu benzetme incelendiğinde uzakta olanın cahil kalacağı bilgiyi alamayacağı fikri ön planıdır. Bu benzetmede de öğretmen ön plandadır.

Öğretmek kılavuzluktur, öğretmeni ise basket koçuna benzetebiliriz. Basket koçunun öğrencilerine yaptığı öğrettiği gösterdiği şeyler vardır. Öğrenciler oraya geldikleri zaman hiçbir bilgileri yokken basket hakkında, basketeye severek geliyorlar. Öğrenmek istedikleri için geliyorlar. Daha sonra basket hocaları onlara bilgi öğretiyor. Bu bilgileri kimi alabiliyor kimi ise alamıyor. Bu öğrencinin ilgisiyle alakalıdır. Buna göre bir basket takımı oluşuyor. Koçları onları maç yaparken izliyor ve yanlışlarını doğrularını söylüyor. Bu şekilde bunlara verilen bilgileri maç yaparak neler öğrenip neler öğrenmediklerini bu şekilde görüyor. Öğretme işini de bu şekilde açıklayabiliriz. (K-10)

Bu açıklamaları incelediğimizde öğrenme için bir ilgi, alaka ve motivasyonun gerekli olduğunu görüyoruz. Öğretmen her öğrenciye aynı hareketleri gösterdiği halde ilgi ve alakası olanlar bu bilgileri içselleştirip takıma girebilecek seviyeye geliyor. Bu da yapılandırmacı öğrenmenin duygusal boyutuna gönderme yapan bir açıklamadır ve yine öğretmenin kılavuzluk etmesi anlayışı da yapılandırmacı öğretmenin özelliğidir.

“Su içince vücudumuzun su ihtiyacını gideririz, öğrenme ile ise merak ihtiyacımızı gideririz”, “Günlük hayatımızı sürdürmek için suya ne kadar ihtiyacımız varsa öğrenmeye de o derece ihtiyacımız vardır.” Öğrenme katılımcılar (G.K-1) ve (K-11) tarafından suya benzetilmektedir. Öğrenmeyi bir ihtiyaç olarak görme anlayışı öğrenci merkezlidir, bireyin merak ihtiyacı öğrenmeyi tetiklediği ve bireyi harekete geçirdiği için yapılandırmacı yaklaşım ile uyumludur.

“Meyve tabağının içinde nasıl ki çeşit çeşit meyve varsa öğretmen de her çeşit öğrenciye hitap ederek, onları olduğu gibi kabul edip bir şeyleri ona göre verebilendir.” Öğretmen için katılımcı (K-15) meyve tabağı metaforunu kullanmıştır. Bu açıklamada görüldüğü gibi her öğrencinin fiziksel, sosyal, duygusal gelişimi farklıdır. Öğretmen bu gelişim özelliklerine dikkat ederek öğrencilere uygun öğrenme ortamlarını sağlayabilmelidir. Bu da yapılandırmacı yaklaşım ile örtüşen bir bakış açısidir.

4. Öğrenme sosyaldır. Öğrenme başkalarıyla olan etkileşimler sayesinde gelişir ve gerçek hayatla bağlantılıdır.

Öğrenme diyince tek bir şeyin olması yeterli olmuyor ya su gerekiyor, güneş toprağın yeterli olması... Hepsi gerektiği gibi oradaki sudur topraktır oradaki öğrenmeyi oluşturan öğeler. Öğretmen öğrenci... İlk önce bir tohum olur çiçeğin büyümesi için. O tohumda öğrenmede öğrenci olabilir mesela. Öğrencide başlar öğrenme. Ondan sonra onu suyu olsun fotosentezi olsun güneş ışığı toprağı dallanıp budaklanması öğrenmenin gelişmesi artık gidiyor mu gitmiyor mu onu gösterir. Amacına ulaşıyor mu ulaşmıyor mu? Ya yöntemler tekniklerde olabilir. Ona bakan kişi de bahçıvan. Tek başına var olamayacağı için öğrenme başkaların yardımıyla olur. (K-4)

Öğrenmeyi “Bitkinin büyümesi” olarak açıklayan katılımcı öğrenmenin öğrencide başlayacağı ve sosyal çevrenin öğrenmenin gelişmesi esnasında öğrenciye olanaklar sunacağı belirtmiştir. Bu anlayış yapılandırmacılığa uygundur fakat bunlar olmadan öğrencide öğrenmenin tek başına var olamayacağı ya da öğrenme sürecinde öğrenciye yardım etmek adına yol göstermek yerine hazır bilgilerin verilmesi görüşü öğrenmenin bireysel olarak öğrencinin zihninde yapılandırıldığı görüşüne uygun değildir.

“Sevdiğin bir şeyi başkalarıyla da paylaşmak istersin. Kendi bildiğini karşındakine kanalize etmek insanı rahatlatır. Bu da öğretmedir.” Katılımcı (K-8) öğretme kavramı için “Arkadaşını Fenerbahçe maçına götürmek” metaforunu kullanmıştır. Katılımcı bu açıklamasıyla yapılandırmacı anlayıştaki başkaları ile etkileşim kurmak ilkesinden ziyade kendi istediğini bir başka insana kanalize etmek fikrine gönderme yapmaktadır. Bu da yapılandırmacı anlayıştaki sosyallik ile bağdaşmamaktadır.

Öğrenmeyi daha çok yüksek bir binaya benzetiyorum, yürüyerek yavaş yavaş çıkıyorsun ve her kata çıktığında görüş alanın da daha çok oluyor, bu yüzden öğrenmeyi buna benzetiyorum. Bazen yorulursun tepeye bakarsın daha çok dersin, başaramayacağım yapamayacağım dersin. Öğrenmeyi herkes yapar yani öğrenme araçlarından yardım alınabilir. Ya da öğretmenden anneden babadan yardım alınabilir. Öğrenen kişinin neyi öğrenmek istediğini bilmesi lazımdır. Bundan yola çıkarak o konuyla ilgili araştırmalar yapması lazımdır. Kişilere başvurması lazımdır. Kaynaklara başvurması lazımdır. (G.K.8)

Öğrenmeyi yüksek bir binaya çıkmak olarak belirten katılımcı yapılandırmacılığın sosyal boyutuna gönderme yapmıştır. Kaynak kişilere başvurulması, anne ve babadan yardım alınması sosyal yapılandırmacılıkta yer alan yaklaşımlardır.

5. Öğrenme sürekli dir. Öğrenme belli bir yer veya zamanda başlayıp belli bir yer veya zamanda bitmez.

Doğa bir denge içindedir. Bu denge nasıl sağlanır. Mesela güneş doğar. Her zaman doğar güneş insanlar için veya doğa için doğadaki ağaçlar için her türlü canlı için gerekli bir şeydir. Ben öğretmeni güneşe benzetirim. Bir ağacı ele alırsak ağacı öğrenci gibi düşünürsek güneşle birlikte o ağaç yapraklarını verir. Sonbahara doğru bu ağaç sararır. Bu şu şekilde mesela; alınan bilgiler öğretmenden alınan bilgiler belli bir zaman sonra tekrar edilmediğinde solar kaybolur ve bu öğrenme süregelen bir şey olduğundan tekrar güneş doğduğunda tekrar öğrenilir. (G.K-7)

Öğrenmeyi yaprak vermeye benzeten katılımcı doğa-güneş-ağaç üçgeninde fikrini açıklamıştır. Öğrenmeyi yapılandırmacı anlayıştan uzak olarak öğrenci merkezli değil öğretmen merkezli olarak görmüştür. Açıklamaya bakılınca örneğin sonbahar geldiğinde öğrenmeye ara verilmekte ağaç sararmakta fakat güneşin tekrar doğmasıyla tekrar öğrenme gerçekleşmektedir. Bilginin sadece öğretmenden alınacağı, öğretmen olmazsa öğrenmenin olmayacağı belli bir süre duracağı fikri yapılandırmacılık ile bağdaşmamaktadır çünkü öğrenme sürekli dir.

Öğrenme yaşamdır. Her an vardır deneyimdir. İnsan doğduğu anda öğrenmeye başlar her an öğrenme insanın hayatı içinde vardır bunun farkına varması önemlidir. Bir çocuk düşünelim; otobüsün basamağında duruyor. İnip çıkmaya korkuyor. Korkarak bir kez denedi inip çıkabileceğini öğrendi sonra yol boyu iniyor çıkıyor. Bir kere zaten öğrenmenin doyumunu alan bir insan tutamazsınız öğrenmeye devam eder, öğrenmeye devam eder. Yaşamı da durduramadığımız gibi. (G.K-16)

Katılımcı öğrenmeyi yaşama benzetmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme sürekli dir ve bireyin dışında değildir. Bu açıdan yaşam metaforu sürekliliği ve bireyin süreçteki rolünü aktarmıştır.

Öğrenme mevsimler gibidir, çünkü değişik zaman aralıklarında kendini gösterir. Öğrenme yaş aralıklarına göre değiştiği ve sürekli devam halinde olduğu gibi mevsimlerde bazı zaman aralıklarında ve sürekli devam halindedir. (K-18)

Öğrenmeyi mevsimlere benzeten katılımcının açıklaması incelendiğinde hem öğrencilerin gelişimsel özelliklerine göre öğrenme sürecinin değişeceği hem de sürekli olarak öğrenmenin gerçekleşeceği görülmektedir. Bu görüşü de yapılandırmacılığa uygun olarak değerlendirebiliriz.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine yönelik olarak toplanmış verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve öneriler yer almaktadır.

5.1. SONUÇ

Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme, öğretme ve öğretmen kavramlarına ilişkin sahip oldukları metaforik algılarının ve bu algıların yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğunun incelendiği bu araştırmada aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

1. Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen kavramına ilişkin oluşturdukları metaforların “bilginin kaynağı ve aktaranı” kategorisinde en yoğun olarak algılandığı görülebilir. Bu kavramla ilgili oluşturulan diğer kategoriler ise “fedakâr, yönlendiren, eli maşalı, şekillendiren, fayda sağlayan, yol gösteren, çok yönlü, bakış açısı kazandıran” şeklinde belirlenmiştir. Öğretmen kavramı ile ilgili oluşturulan metaforların genelde başka bir meslek (Makine ustası, rehber, şoför, gemi kaptanı, teknik direktör, orkestra şefi, aşçı, maden işçisi, sürpriz golcü, aslan terbiyecisi, heykeltıraş) ya da bir ışık kaynağı (el feneri, mum, deniz feneri, güneş) olduğu görülmüştür.
2. Sınıf öğretmeni adayları öğretme kavramı ile ilgili metaforlarını bilgi aktarmak kategorisinde yoğunlaştırmışlardır. Bu kavramla ilgili oluşturulan diğer kategoriler ise yetiştirmek, şekil vermek, ışık tutmak, mutlu olmak, yönlendirmek, ihtiyaçlara cevap vermek şeklinde belirlenmiştir. Bu kavramla ilgili yoğun olarak kullanılan metaforların “sulamak, gübre vermek, ağacın meyve vermesi, güneş, bahçivanın bahçesini işlemesi, çiçek yetiştirmek, çiftçilik” gibi doğa ile ilgili metaforlar olduğu görülmüştür.

3. Sınıf öğretmeni adaylarının, öğrenme kavramı ile ilgili metaforik algılarının en fazla ihtiyaç ve bilgi alma kategorilerinde toplandığı görülmüştür. Bu kavramla ilgili oluşan diğer kategoriler ise bilgi biriktirme, kalıba girme, ışık, çaba, hayat olarak belirlenmiştir. Öğrenme kavramını açıklamak için en çok kullanılan metaforlar ise “su, yemek ve açlık hissi” metaforlarıdır.
4. Öğrenme kavramı ile ilgili bilgi alma ve biriktirme algısı, öğretme kavramı ile ilgili ise bilgi aktarma algısını oluşturan metaforlar ve bunların mantıki dayanakları incelendiğinde bilgilerin hazır alınması ve öğretmenden öğrenciye aynen aktarılması söz konusudur. Şirin’e (2008) göre; yapılandırmacılık kuramının en önemli ilkesi, insanların kendi anlayışlarını yine kendilerinin etkin bir şekilde oluşturdukları önermesidir. Buna göre; öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma uygun algılarda olmadıkları sonucu çıkarılabilir.
5. Öğretmen kavramı incelendiğinde öğretmeni yönlendiren kişi olarak görme algısına rastlanmaktadır. Öğretmeni “yol gösteren, rehber ” olarak görme algısı yapılandırmacı yaklaşımda beklenen öğretmen özelliklerinden olmasına rağmen mantıki dayanakların “gidilecek yolun öğretmen tarafından gösterilmesi ve o yoldan gidilmezse başarılı olunamayacağı” gibi açıklamalarda yoğunlaşması bize öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşım açısından kuramsal bilgilere sahip olduğunu fakat bu bilgileri tam olarak içselleştiremediklerini gösterebilir.
6. Öğretmen adayların araştırma süresince en kolay oluşturdukları metaforlar öğretmen kavramı ile ilgili olanlardır. Öğrenme ve öğretme kavramları ile ilgili metafor ve buna bağlı olarak mantıki dayanak oluşturmakta öğretmen kavramına göre daha çok zaman harcamışlar ve zaman zaman tam bir metafora ulaşamamışlardır. Bunun sebebi olarak öğretmen adaylarının öğretmen kavramını daha somut bulmaları gösterilebilir. Fakat bunu yanı sıra öğrenme kavramını göz önüne aldığımızda, insanların doğumdan itibaren sürekli öğrenme süreci

içerisinde olduğu ve öğrenmenin daha içsel bir kavram olduğu söylenebilir. Buna rağmen öğretmen adaylarının bu kavramda zorlanmaları bize kendi öğrenmelerini nasıl öğrendiklerini değil de nasıl bir öğretmenden öğrendiklerini daha fazla önemsediklerini gösterebilir. Ayrıca öğretmen merkezli davranışçı yaklaşımların düşünce yapılarında oldukça yer sahibi olduğunu söylenebilir.

5.2. ÖNERİLER

- Sınıf öğretmeni adaylarının geçmiş yaşantılarına bağlı olarak oluşturdukları algı ve tutumlarının değişmesine yönelik gerçek yaşam deneyimleri sunulan eğitim faaliyetleri yürütülebilir.
- Sınıf öğretmeni adaylarının 1.sınıfta öğretmen, öğretme ve öğrenme kavramlarına bakışları ile 4.sınıfta aynı kavramlara bakışlarını karşılaştırarak eğitim fakültesinin ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin, algılarındaki değişim yaratıp yaratmadığı incelenebilir.
- Yapılandırmacı yaklaşım ışığında eğitim-öğretim faaliyetleri yürütmesi hedeflenen sınıf öğretmeni adaylarının eğitimleri boyunca yapılandırmacılığı içselleştirebilecekleri şekilde lisans programlarının yeniden düzenlenmesi önerilebilir.
- Yapılan araştırmalar incelendiğinde öğretmen kavramına yönelik çalışmalar olmasına rağmen öğretme ve öğrenme kavramına yönelik çalışmalar oldukça azdır. Bu kavramlara yönelik daha çok araştırma yapılması çalışmalarda bütünlük sağlayabilir.
- Sınıf öğretmeni adayları ile yürütülen bu çalışma diğer branşlardaki öğretmen adayları ve mevcut sistemdeki öğretmenler ile de yapıp sonuçları karşılaştırılabilir.

KAYNAKLAR

- Açıkgoz, K. Ü. (2008). *Aktif öğrenme*, Biliş Eğitim Yayınları, İzmir
- Ahkemoğlu, H. (2011). *A study on metaphorical perceptions of efl learners.regarding foreign language teacher*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Alger, L., C. (2009). Secondary teachers' conceptual metaphors of teaching and learning: Changes over the career span, *Teaching and Teacher Education*, 25, 743-751.
- Altun, A., S. , Apaydın, Ç. (2013). Kız ve erkek öğretmen adaylarının "Eğitim" kavramına ilişkin metaforik algıları, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(3), 329-354.
- Altun, S. , Çolak, E. (2011). *Öğrenme kuramları*, S. Fer (Editör), Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları içinde (ss.18-64), (1.Baskı), Anı Yayıncılık, Ankara
- Arslan, S., Özpinar, İ. (2008). Öğretmen nitelikleri: İlköğretim programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları, *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1), 38-63.
- Asaman, E. (2003). *Özel eğitim kurumlarındaki öğretmen ve öğrencilerin birbirlerine yönelik metaforik algıları*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin
- Aslan, M., Bayrakçı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim-öğretim açısından incelenmesi, *Milli Eğitim Dergisi*, 171, 100-108.
- Aslan, M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 41-61.
- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J., Hoeksema, S. N. (1996). *Psikolojiye giriş*, (12. Baskı). (Çev.Yavuz A. (Ed.). Arkadaş yayınevi, Ankara
- Aydın, G. , Balım, A., G. (2005). Yapılandırmacı yaklaşıma göre modellendirilmiş disiplinler arası uygulama: Enerji konularının öğretimi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(2), 145-166.
- Aydın, H. (2007). *Felsefi temelleri açısından yapılandırmacılık*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara
- Aydın, İ. S., Pehlivan, A. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının "öğretmen" ve "öğrenci" kavramlarına ilişkin kullandıkları metaforlar, *Turkish Studies International periodical for the Languages, Litaratüre and History of Turkish or Turkic*, 5(3), 818-842.

- Bağcı, H., Çoklar, A., N. (2009). Öğretmen adaylarının eğitim teknolojisi kavramına yönelik geliştirmiş olduğu metaforlar, *Qafqaz Üniversitesi Dergisi*, 28, 172-184.
- Brooks, M.G. , Brooks, J.G. (1999). *In search of understanding: the case for constructivist classrooms*, ASCD, Virginia, USA.
- Büyüköztürk, Ş. vd. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen, yöneticilerin görüşleri, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 693-712.
- Cevizci, A. (2005). *Felsefe sözlüğü* (6. Baskı), Paradigma Yayıncılık, İstanbul
- Chaiklin, S. (2003). The zone of proximal development in vygotsky's analysis of learning and instruction, Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, V.S., Miller, M.S. (Eds), *Vygotsky's Educational Theory In Cultural Context*, (pp.39-64). Cambridge University Press, Cambridge.
- Çelikten, M.(2006). Kültür ve öğretmen metaforları, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 269–283.
- Çınar, O., Teyfur E., Teyfur M. (2006). İlköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ve programı hakkındaki görüşleri, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 47-64.
- Demirel, Ö., Kaya, Z. (Editörler), (2007). *Eğitim bilimine giriş*. (2. Baskı), Pegem Akademi, Ankara
- Demirel, Ö. (2010). *Öğretim ilke ve yöntemleri öğretme sanatı*. (16. Baskı), Pegem Akademi, Ankara
- Demirel, Ö. (2012). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program değiştirme*. (18. Baskı), Pegem Akademi, Ankara
- Dikici, A., Tezci,E. (2003). Yaratıcı düşüncüyü geliştirme ve oluşturmacı öğretim tasarımı, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (1), 251-260.
- Erdem, E., Demirel, Ö. (2002). Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 81–87.
- Eren, A., Tekinarslan, E. (2013). Prospective teachers' metaphors: teacher, teaching, learning, instructional material and evaluation concepts, *International J. Soc. Sci. & Education*, 3(2), 435-445.
- Ekiz, D. , Koçyiğit, Z. (2013). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen kavramına ilişkin metaforlarının tespit edilmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 439-458.

- Erden, M., Akman, Y. (2007). *Eğitim psikolojisi*, Arkadaş Yayınevi, Ankara.
- Fer, S. (Editör). (2011). *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları*, (1. Baskı), Anı Yayıncılık, Ankara.
- Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme*. (3. Baskı), Pegem Akademi, Ankara
- Fosnot, C. T. (2007). *Oluşturmacılık: teori, perspektifler ve uygulama* (Çev. S. Durmuş), (2. Baskı), Nobel, Ankara
- Girmen, P. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin konuşma ve yazma sürecinde metaforlardan yararlanma durumları*, Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Glaserfeld, E. (1995). *Radical constructivism: a way of knowing and learning*. studies in mathematics education series, The Falmer Press, Washington D.C.
- Gültekin, M., Karadağ, R., Yılmaz, F.(2007). Yapılandırmacılık ve öğretim uygulamalarına yansımaları. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 503-528.
- Günçe, G. (1971). Jean Piaget ve temel kuramsal fikirleri, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 4(1), 19-32.
- Güneş, F. (2004). İlköğretim programlarında Yeni Yaklaşımlar Türkçe(1-5. Sınıf), *Bilimin ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 54-55.
- Gürol, M. (2002). Eğitim teknolojisinde yeni paradigma: oluşturmacılık, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 159-183.
- Hüseynova, G. (2009). Kitab-ı Dede Korkut (KDK) eposunda bir harfin "kurban"ı olan metafor ve onun çevirileri, *Karadeniz Araştırmaları*, 6(2), 135-145.
- Işık, A., Çiltaş, A., Baş, F. (2010). Öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 53-62.
- Jonassen, D., Davidson, M., Collins, M., Campbell, J., Haag, B. B. (1995). Constructivism and computer-mediated communication in distance education. *American Journal of Distance Education*, 9(2), 7-26.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Nobel Yayın-Dağıtım, Ankara.
- Kılıç, G. B. (2001). Oluşturmacı fen öğretimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1(1), 7-22.
- Koç G., Demirel M. (2004). Davranışçılıktan yapılandırmacılığa: eğitimde yeni bir paradigma, *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 174-180.

- Koç, G. E., Demirel, M. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının duyuşsal ve bilişsel öğrenme ürünlerine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 629-661.
- Kövecses, Z. (2002). *Metaphor: a practical introduction*, Oxford University Press, New York.
- Kumral, O. ,Şahin, A. (2013). Öğretmen adaylarının öğretim programına ve program rollerine ilişkin imgeleri, *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14, 19-32.
- Küçükahmet, L. (2009). *Program geliştirme ve öğretim* (24. Baskı), Nobel, Ankara.
- Lakoff, G., Johnson, M. (2005). *Metaforlar: hayat, anlam ve dil* (Çev. G. Y. Demir), Paradigma Yayınevi, İstanbul.
- Matinez, M., Sauleda, N. , Huber, G. (2001). Metaphors as blueprints of thinking about teaching and learning, *Teaching and Teacher Education*, 17, 965-977.
- Ocak, G., Gündüz, M. (2006). Eğitim fakültesini yeni kazanan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine giriş dersini almadan ve aldıktan sonra öğretmenlik mesleği hakkındaki metaforlarının karşılaştırılması, *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 8 (2), 293- 310.
- Oğuz, A. (2009). Öğretmen adaylarına göre orta öğretim öğretmenlerini temsil eden metaforlar. *Milli Eğitim Dergisi*, (182), 36-56.
- Özden, Y. (1999). *Öğrenme ve öğretme*, Pegema Yayıncılık, Ankara.
- Özden, M., Y. Şimşek, H. (1998). Davranışçılıktan oluşturmacılığa: "öğrenme" paradigmasının dönüşümü ve Türk eğitimi, *Bilgi ve Toplum, Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı*, 1, 71-82.
- Perkins, D. (1999). The Many Faces of Constructivism. *Educational leadership*, 57(3), 6-11.
- Pugh, S. L. vd.(1992). *Bridging: a teacher guide to metaphorical thinking*, Eric Clearinghouse on Reading and Communication Skills, Bloomington, Indiana.
- Saban, A. (2002). Sınıf öğretmeni adaylarının ilkökula ilişkin en çok hatırladıkları ve en çok tercih ettikleri metaforlar, *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(2), 211-223.
- Saban, A. (2004a). *Öğrenme ve öğretme süreci-yeni teori ve yaklaşımlar*, Nobel Yayın-Dağıtım, Ankara

- Saban, A. (2004b). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının “öğretmen” kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (2), 131-155.
- Saban A. , Koçbeker B. , Saban A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(2), 461-522.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55, 459-496.
- Schunk, D., H. (2009). *Öğrenme teorileri*. (Çev. M. Şahin), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara (Eserin orijinali 2008’de yayımlandı.)
- Seferoğlu, S., Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 193-200.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya* (22. Baskı), Pegem Akademi, Ankara
- Shaw, D. M. ve Mahlios, M. (2008). Pre-service teachers' metaphors of teaching and literacy. *Reading Psychology*, 29(1), 31-60.
- Shuell, T. J. (1986). Cognitive conceptions of learning. *Review of Educational Research*, 56(4), 411-436.
- Şahin, M. (2009). Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze Türkiye’de hayat bilgisi dersi programlarının gelişimi, *Uluslar arası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 402-410.
- Şaşan, H. (2002). Yapılandırmacı öğrenme, *Yaşadıkça Eğitim*, 75, 49-52.
- Şirin, A. (2008). Oluşturmacılığın kuramsal temelleri, *Marmara Coğrafya Dergisi*, 17, 196-207.
- Türk Dil Kurumu. (2009). *Türkçe sözlük*, TDK, Ankara.
- Ulaş, E., S. (2002). *Felsefe Sözlüğü* (1.Basım), Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara.
- Vygotsky, L. (1997). Interaction between learning and development. In M. Gauvain and M. Cole (Eds.), *Readings on the Development of Children* (pp. 29-36). W. H. Freeman and Company, Newyork.
- Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı kuram ve öğrenme-öğretme süreci, *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1-2), 68-75.
- Yeşilyaprak, B. (Editör), 2010. *Eğitim psikolojisi gelişim –öğrenme –öğretim* (6. Baskı), Pegem Akademi, Ankara

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık, Ankara

Yılmaz, F. , Göçen, S. , Yılmaz, F. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına yönelik algıları, *Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 151-164.

Yılmaz, K., G. (2014). *Durum çalışması*, M. Metin (Editör), Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri içinde (ss. 287-311), (1.Baskı), Pegem Akademi, Ankara.

Yin, R. K. (2003). *Case study research*, Sage Publications, Londra.

[http://tdkterim.gov.tr/bts/?kategori=verilst&kelime=MECAZ&ayn=tam\(02.05.2010\)](http://tdkterim.gov.tr/bts/?kategori=verilst&kelime=MECAZ&ayn=tam(02.05.2010))

EKLER

EK 1. YAPILANDIRILMIŞ VERİ TOPLAMA ARACI

Açıklama

Elinizdeki form, sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme, öğretme, öğretmen kavramlarıyla ilgili sahip oldukları metaforik algıları ortaya çıkarmayı amaçlayan bir yüksek lisans tezinin veri toplama aracı olarak hazırlanmıştır.

Elde edilen sonuçlar, yukarıda ifade edilen araştırmanın dışında başka bir amaç için kullanılmayacaktır. Lütfen size verilen görüşme formu üzerine adınızı yazmayınız ve kimliğinizi belirtecek herhangi bir işaret koymayınız, soruları yanıtsız bırakmamaya özen gösteriniz.

Ayrılmış olduğunuz zaman ve göstermiş olduğunuz ilgi için teşekkür ederim.

Özlem IŞIK

Pamukkale Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Sınıf Öğrt. B.D. Yüksek Lisans Öğrencisi

1.BÖLÜM

Yaşınız :

Cinsiyetiniz: (K)..... (E).....

Öğrenim görmekte olduğunuz sınıf : (1)..... (2)..... (3)..... (4).....

Öğretmenlik mesleğini seçme nedeniniz:.....

2. BÖLÜM

Bu bölümde sizlerden öğrenme, öğretme, öğretmen kavramları ile ilgili benzetmeler yapmanız istenmektedir. Bu kavramları düşündüğünüzde aklınıza gelen ilk canlı veya cansız varlığı, nesneyi, imajı ya da herhangi bir şeyi cümle içinde bırakılan boşluğa yazınız ve nedenini açıklayınız.

Örnek:

Birçok türküde sevgililer menekşe ve gül gibi çiçeklere benzetilir. Aşıklar ise dertli ve sıkıntılı halleri nedeniyle kurumuş dal veya meyveye benzetilir. O halde insanlar bitki gibidir; çünkü insanlarda bitkiler gibi yeşerebilir, meyve verebilir veya kuruyabilir. İnsanın sıkıntılar karşısında geçirdiği evreler bitkininkilere benzetilebilir. İnsan için dert ve sıkıntı ne ise bitki için kuruma, sararma solma odur.

1.Öğretmen.....gibidir;çünkü.....

.....

.....

.....

.....

2.Öğretme.....gibidir;çünkü.....

.....

.....

.....

.....

3.Öğrenme.....gibidir;çünkü.....

.....

.....

.....

.....

EK 2. YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

GÖRÜŞME FORMU

Tarih :

Saat (Başlangıç-Bitiş) :

Görüşmeci :

Açıklama

Merhaba, ismim Özlem IŞIK. Pamukkale Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı'nda yüksek lisans yapmaktayım. Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme, öğretme, öğretmen kavramlarıyla ilgili sahip oldukları metaforik algıları ortaya çıkarmayı amaçlayan bir araştırma yapıyorum. Bu kavramlara bakış açılarının ortaya çıkarılması Milli Eğitim Sistemine girecek öğretmen adaylarının mevcut algılarını belirlemek açısından oldukça önemlidir. Bu araştırmanın sağlıklı bir sonuca ulaşabilmesi sizin görüşlerinizi içten ve doğru olarak yansıtmanıza bağlıdır.

Bana görüşme sürecinde söyleyeceklerinizin tümü gizlidir. Bu bilgileri araştırmacının dışında herhangi bir kimsenin görmesi mümkün değildir. Araştırma sonuçları yazılırken isminiz hiçbir şekilde kullanılmayacaktır. Görüşme izin verirseniz kaydedilecektir.

Katkılarınız için şimdiden teşekkür ediyorum.

Görüşme Soruları

1. Öğretmen kavramını herhangi bir nesneye, varlığa veya bir eyleme benzetmenizi istersem neye benzetirdiniz?
2. Öğretme kavramını herhangi bir nesneye, varlığa veya bir eyleme benzetmenizi istesem neye benzetirdiniz?
3. Öğrenme kavramını herhangi bir nesneye, varlığa, bir eyleme benzetmenizi istesem neye benzetirdiniz?

EK 3. ÖZGEÇMİŞ**ÖZGEÇMİŞ**

Kişisel Bilgiler	
Adı	Özlem
Soyadı	IŞIK
Doğum Yeri ve Tarihi	Dinar-1986
İletişim Adresi	Sarayköy İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Sarayköy/ DENİZLİ
Eğitim	
İlköğretim	Dinar Fatih İlköğretim Okulu
Ortaöğretim	Dinar Anadolu Lisesi
Yükseköğretim (Lisans)	Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı
Yabancı Dil	
İngilizce- ÜDS- Bahar 2008	52,5
Mesleki Deneyim	
2008-2011	Afyonkarahisar Evciler Şehit Hüdayi Çınar İlköğretim Okulu (Sınıf Öğretmeni)
2011-2012	Denizli Sarayköy Ahmetli Kanalet İlköğretim Okulu (Sınıf Öğretmeni)
2012-	Denizli Sarayköy İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü (Sınıf Öğretmeni)