

T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

VATANDAŞLIK VE DEMOKRASİ EĞİTİMİ
PROGRAMINDA YER ALAN SOYUT KAVRAMLARIN,
BECERİLERİN VE DEĞERLERİN ÖĞRENCİLERE
KAZANDIRILMASINA İLİŞKİN METAFORİK BİR
YAKLAŞIM

VURAL TÜNKLER

Yüksek Lisans Tezi

Danışman

Doç. Dr. Cemal GÜVEN
Doç. Dr. Bülent TARMAN

KONYA 2013

ÖNSÖZ-TEŞEKKÜR

Araştırma sürecinin planlanması ve uygulanması sürecinde birçok kişinin katkısı olmuştur. Bu kişilerden bugüne kadar gerek akademik gerek diğer tüm konularda emeği geçen Doç. Dr. Cemal GÜVEN ile Doç. Dr. Bülent TARMAN hocalarıma teşekkür ederim.

Ayrıca araştırma sürecinde desteğini gördüğüm Yrd. Doç. Dr. Ahmet KURNAZ hocama, çalışma boyunca desteklerini esirgemeyen Arş. Gör. Eyüp YURT ve Arş. Gör. Dr. Gökhan ÖZASLAN hocalarıma teşekkür ederim.

Ayrıca tez çalışmam süresince maddi ve manevi desteklerini esirgemeyen değerli aileme ve arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Vural TÜNKLER
Konya 2013



T. C.
NECMEETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Adı Soyadı	Vural TÜNKLER
Numarası	118302041014
Ana Bilim / Bilim Dalı	İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı
Programı	Tezli Yüksek Lisans
Tezin Adı	Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Programında Yer Alan Soyut Kavramların, Becerilerin ve Değerlerin Öğrencilere Kazandırılmasına İlişkin Metaforik Bir Yaklaşım

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

Öğrencinin imzası
(İmza)



T. C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Vural TÜNKLER
	Numarası	118302041014
	Ana Bilim / Bilim Dalı	İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Doç Dr. Cemal GÜVEN Doç. Dr. Bülent TARMAN
Tezin Adı	Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Programında Yer Alan Soyut Kavramların, Becerilerin ve Değerlerin Öğrencilere Kazandırılmasına İlişkin Metaforik Bir Yaklaşım	

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan “*Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Programında Yer Alan Soyut Kavramların, Becerilerin ve Değerlerin Öğrencilere Kazandırılmasına İlişkin Metaforik Bir Yaklaşım*” başlıklı bu çalışma 09/09/2013 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Ünvanı, Adı Soyadı
Doç.Dr. Cemal GÜVEN

Danışman ve Üyeler
Danışman

Prof.Dr. Güngör KARAĞUZ

Üye

Yard.Doç.Dr. Ahmet
KURNAZ

Üye

İmza

(Handwritten signatures in blue ink)



T.C.

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Adı Soyadı	Vural TÜNKLER
Numarası	118302041014
Ana Bilim / Bilim Dalı	İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı
Programı	Tezli Yüksek Lisans
Tez Danışmanı	Doç. Dr. Cemal GÜVEN Doç. Dr. Bülent TARMAN
Tezin Adı	Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Programında Yer Alan Soyut Kavramların, Becerilerin ve Değerlerin Öğrencilere Kazandırılmasına İlişkin Metaforik Bir Yaklaşım

ÖZET

İçinde bulunduğumuz yüzyılda ortaya çıkan ve etkisi hızla yayılan Yapılandırmacı Yaklaşım eğitim öğretim ortamında köklü değişikliklere zemin hazırlamış ve bu sayede çağdaş yaklaşımlar arasında yer alarak adından çokça söz ettirmiştir. 2004-2005 eğitim öğretim yılından itibaren Türk eğitim sisteminde de kendisini göstermeye başlayan Yapılandırmacı Yaklaşım öğretim programlarının öğrenci merkezli bir hâl almasını sağlamıştır. Bu sayede öğrenciler eğitim öğretim sürecinin merkezinde yer alarak alıcı, pasif, sorgulamayan bir öğrenci rolünden keşfeden, araştıran, sorgulayan, yorumlayan ve oluşturan bir öğrenci rolüne bürünmüşlerdir. Aktif katılımın gerektiği bu yaklaşımda öğrencilerin bilgileri gelişigüzel bir şekilde almaları değil, önceki bilgilerle ilişkilendirerek yapılandırmaları önem arz etmektedir. Yapılandırmacı anlayışın bu amacına hizmet edeceğini düşündüğümüz metafor, sonradan elde edilen bilgilerle öncekiler arasında bağlantı kurulmasına vurgu yapmaktadır.

Bu çalışmada, İlköğretim 8. sınıf Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Programı “Hak ve Özgürlüklerimiz” ile “Görev ve Sorumluluklarımız” temalarında yer alan

“Hak, Özgürlük, Hoşgörü, Sorumluluk, Eşitlik, Onur, Dayanışma, Sevgi, Adil Olma, Uzlaşma, Barış, Vatanseverlik” gibi soyut kavram, değer ve becerilerin öğrencilere kazandırılmasında metafora dayalı öğretim etkinliklerinin etkisi belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma 2012-2013 öğretim yılında Konya il merkezinde bulunan Mareşal Mustafa Kemal Ortaokulu sekizinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. İki aşamadan oluşan araştırmanın birinci aşaması deneysel desene göre tasarlanmıştır. Bu amaçla deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grup oluşturulmuştur. Deney grubunda 38, kontrol grubunda ise 36 öğrenci çalışma grubunda yer almıştır. Veri toplama amacıyla Kavram Testi kullanılmıştır. Araştırmanın ikinci aşaması ise durum çalışması desenine göre tasarlanmış, verilerin toplanmasında odak grup görüşmesinden faydalanılmıştır. Toplanan verileri açıklayacak kavram ve ilişkilere ulaşmada içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda metafora dayalı öğretim etkinliklerinin soyut kavram ve değerlerin öğretiminde etkili bir araç olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi, Yapılandırmacı Yaklaşım, Metafor, Metafora Dayalı Öğretim.



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Adı Soyadı	Vural TÜNKLER
Numarası	118302041014
Ana Bilim / Bilim Dalı	İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı
Programı	Tezli Yüksek Lisans
Tez Danışmanı	Doç. Dr. Cemal GÜVEN Doç. Dr. Bülent TARMAN
Tezin İngilizce Adı	Metaphorical Approach to Teaching of Abstract Concepts, Skills And Values in Citizenship and Democracy Education Program

ABSTRACT

The Constructivist Approach that has emerged in the current century has paved the way for radical changes in education and training and as a result, it became one of the approached among the contemporary ones that is being mentioned frequently. The constructivist approach that started to be observed in Turkish education system beginning from 2004-2005 academic year has changed the curriculum into student-centered. In this way, students turned to be individuals who discover, analyze and interpret the information by staying in the center of the learning process instead of being a passive individual. In this approach that requires active participation, it is important for students to associate the current information with the previous ones instead of getting them in random. Metaphor that we think to serve the purpose of constructivist approach emphasizes on the importance of getting previous information associated with the later ones.

In this study, we look at the affects of using metaphor as an educational tool on teaching abstract concepts and values. In this sense, we look at teaching of the following skills and values, abstract concepts in 8th grade Citizenship and

Democracy Education textbook under the themes ‘Rights and Liberties’ and ‘Duties and Responsibilities’: Truth, Freedom, Tolerance, Responsibility, Equality, Dignity, Solidarity, Love, Fairness, Reconciliation, Peace, Patriotism.

The study was conducted in 2012-2013 academic year in Konya Mareşal Mustafa Kemal Middle School with the participation of eight grade students. The first stage of the student was designed in experimental way. For this reason, two groups, including a control and test group, was established 38 students in test group and 36 students in control group formed the study group. Concept test was used for the purpose of data collection. Case study design was used in the second stage of the study and data were collected by organizing focus group interviews. Content analysis method was used to reach the concepts and relationships to explain the collected data. The findings of the study suggest that use of metaphor is effective in teaching abstract concepts and values.

Keywords: Citizenship and Democracy Education, Constructivist Approach, Metaphor, Metaphorical Teaching.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ-TEŞEKKÜR.....	İ
ÖZET	İV
ABSTRACT.....	VI
İÇİNDEKİLER	VIII
TABLolar LİSTESİ.....	XII
ŞEKİLLER LİSTESİ	XII
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem.....	5
1.1.2. Alt Problemler ve Denence	5
1.1.2.1. Alt Problemler.....	5
1.1.2.2. Denence	6
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi	6
1.3. Araştırmanın Konusu	8
1.4. Varsayımlar (Sayıtlar)	8
1.5. Sınırlılıklar	8
1.6. Tanımlar.....	9
BÖLÜM II	10
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	10
2.1. KAVRAM ÖĞRENME.....	10
2.2. METAFOR VE METAFORİK DÜŞÜNME.....	11
2.2.1. Beynin İşleyişi ve Metaforun Yeri.....	13

2.2.2. Metaforun Özellikleri	16
2.2.3. Metafor Türleri	19
2.2.3.1. Yapı Metaforları.....	19
2.2.3.2. Yön/Yönelim Metaforu.....	20
2.2.3.3. Ontolojik Metaforlar	21
2.2.3.3.1. Kişileştirme ve Menotomi	21
2.2.4. Eğitim Alanında Metafor Kullanımı.....	21
2.2.4.1. Öğrencilere Metafor Üretme Becerisinin Kazandırılması	22
2.2.4.1.1. Metaforların Kullanıldığı Edebi Eserler Okutulabilir:	22
2.2.4.1.2. Metafor İçeren Cümlelerin Kurulması İstenebilir:	23
2.2.4.1.3. Yaratıcı Problem Çözümleriyle Uğraşılabilir:.....	23
2.2.4.2. Metafor Üretmede Uzmanlaşma	23
2.2.4.3. Metafor Üretmede Uzmanlaşırken Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar ...	24
2.2.5. Metafor Kullanmanın Yararları	24
2.2.6. Metafor Kullanmanın Sınırlılıkları /Olumsuz Yönleri	26
2.2.7. Metaforların Deyim ve Atasözleri İle İlişkisi	27
2.3. VATANDAŞLIK KAVRAMI.....	29
2.3.1. Vatandaşlığın Tanımı.....	29
2.3.2. Vatandaşlık Eğitimi	30
2.3.2.1. Vatandaşlık Eğitiminin Özellikleri	31
2.3.2.2. Vatandaşlık Öğretimi	33
2.4. DEMOKRASİ KAVRAMI.....	34
2.4.1. Demokrasinin Tanımı	36
2.4.2. Demokrasinin Özellikleri.....	37
2.4.3. Demokrasi Eğitimi	39
2.4.3.1. Demokrasi Eğitimin Özellikleri	40
2.4.3.2. Demokrasi Öğretimi.....	42
2.5. İNSAN HAKLARI KAVRAMI	43
2.5.1. İnsan Haklarının Tanımı	44
2.5.2. İnsan Haklarının Özellikleri.....	44
2.5.3. İnsan Hakları Eğitimi.....	46
2.5.3.1. İnsan Hakları Eğitiminin Özellikleri	47

2.5.3.2. İnsan Hakları Öğretimi.....	48
2.6. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	50
BÖLÜM III.....	53
YÖNTEM	53
3.1. Nicel Yöntem.....	53
3.1.1. Araştırma modeli.....	53
3.1.1.2. Araştırmada kullanılan deneme modeli.....	53
3.1.2. Çalışma Grubu	54
3.1.2.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması	55
3.1.2.2. Grupların “ Kavram Testi” Öntest Puanları	55
3.1.3. Veri Toplama Araçları	56
3.1.4. Uygulama Süreci.....	57
3.1.5. Verilerin Analizi.....	59
3.2. Nitel Yöntem.....	61
3.2.1. Araştırma Deseni.....	61
3.2.2. Veri Toplama Aracı.....	61
3.2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi	62
BÖLÜM IV.....	64
BULGULAR, TARTIŞMA VE YORUM.....	64
4.1. Nicel Araştırma Bulguları.....	64
4.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	64
4.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	65
4.4. Araştırmanın Denencesine İlişkin Bulgular.....	66
4.5. Nitel Araştırma Bulguları	68
4.5.1. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	68
4.5.1.1. Metaforun Bilişsel Alan Üzerinde Etkilerine İlişkin Bulgular.....	68
4.5.1.2. Metaforun Duyuşsal Alan Üzerinde Etkilerine İlişkin Bulgular	78
BÖLÜM V.....	87
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	87
5.1. Sonuçlar	87

5.2. Öneriler	88
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	88
5.2.2. İleriki Araştırmalara Yönelik Öneriler	89
KAYNAKÇA.....	90
EKLER.....	106
EK-1: Kavram Testi.....	106
EK-2: Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Öğretim Programında Yer Alan Temel Değerler	116
EK-3: Temel Değerlerin Öğrencilere Kazandırılmasında Kullanılan Bazı Metafor Örnekleri	117
EK-4: Deney Grubu Örnek Ders Planı	118
EK-5: Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Müfredatında Yer Alan Soyut Kavramların Metafor Aracılığıyla Öğrencilere Kazandırılmasının Etkililiğini Ölçmeye Yönelik Öğrenci Görüşme Formu	120
EK-6: İzin Belgesi	122
ÖZGEÇMİŞ	123

Tablolar Listesi

Tablo 1. Araştırma Modelinin Simgesel Görünümü	54
Tablo 2. Araştırma Süreci	54
Tablo 3. Çalışma Grubu	55
Tablo 4. Grupların Kavram Testi Öntest Puanlarına İlişkin Bulgular	56
Tablo 5. Deney ve Kontrol Gruplarında Gerçekleştirilen Etkinlikler	58
Tablo 6. Veri Analizi Süreci	60
Tablo 7. Deney Grubu Öğrencilerinin Kavram Testi Öntest-Sontest Ortalamalarının Karşılaştırılması	64
Tablo 8. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kavram Testi Öntest-Sontest Ortalamalarının Karşılaştırılması	65
Tablo 9. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kavram Testi Sontest Ortalamalarının Karşılaştırılması	66

Şekiller Listesi

Şekil 1. Limbik Sistem	14
Şekil 2. Metaforun Bilişsel Alan Üzerinde Etkilerine İlişkin Şematik Gösterim	69
Şekil 3. Metaforun Duyuşsal Alan Üzerinde Etkilerine İlişkin Şematik Gösterim ...	78

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bilgi teknolojisinde meydana gelen gelişmeler, bilginin statik bir olgu olmadığını, değişebilir ve geliştirilebilir olduğunu ortaya koymuştur (Bölükoğlu, 2002: 247-251; Özgen vd., 2013). Bu gelişmeler, doğal olarak eğitim ortamına yansımış ve eğitimde köklü değişiklikler meydana gelmiştir. Nitekim geleneksel eğitim anlayışının yaşam bulduğu “*Davranışçı Kuram*”, eğitimde yaşanan gelişmeler sonucu yerini çağdaş yaklaşımlara bırakmıştır.

Davranışçı Kuram; davranışı uyarıcı-tepki (U-T) bağına indirgeyerek, davranışın ortaya çıkmasında büyük önem taşıyan içsel süreçleri (zihinsel süreçler) göz ardı etmiştir (Woolfolk, Akt. Gültekin vd., 2007: 505; Fer vd., 2011: 75; Açıkgöz, 2003: 7). Bu yaklaşımın eğitim-öğretime yansımaları, öğretmen ve öğrenci rollerinde açıkça görülmektedir (Fer vd., 2011: 76). Öğretmenin, eğitim ve öğretimin merkezinde olduğu, değişmez bilgileri aktaran, sınıf disiplini sağlayıcı rollerine sahip olduğu bu yaklaşımda öğrenci, pasif bir konumda olarak öğrenme sorumluluğundan uzak, bilgiyi alan, öğrenme çabası içerisine girmeyen bir role bürünmektedir. Böyle bir ortamda yaygın olarak kullanılan yaklaşım “*sunuş yoluyla öğretim*” yaklaşımıdır. Az zamanda çok sayıda bilginin aktarıldığı, çok yönlü iletişimin gerektiği, genelleme ve kavramların öğretmen tarafından önceden verildiği, tündengelim yönteminin kullanıldığı bu yaklaşımda (Nas, 2006: 129; Senemoğlu, 2012: 467) öğrencilerin “*pasif katılımcı*” konumunda olması söz konusu olabilir (Özşahin, 2008: 111). İçinde bulunduğumuz yüzyılda benimsenen ve Türkiye’de 2005-2006 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan “*yapılandırıcı*” ya da “*oluşturmacı*” yaklaşım eğitim alanında köklü bir değişikliğe meydan vererek öğretmen-öğrenci rollerinde “*karşılıklı etkileşim ve yer değişebilirlik*” vurgusunu yapmıştır.

Yapılandırmacı yaklaşım, yeni bilgilerin eski bilgiler üzerine inşa edilmesidir. Piaget'in bilişsel gelişim kuramına dayanarak ortaya çıkmış, çağdaş yaklaşımlar arasında yer alarak eğitimde büyük bir yankı uyandırmıştır. Nitekim çağdaş eğitim-öğretim yaklaşımları aktif öğrenmenin üzerinde ısrarla durmaktadır. Aktif öğrenmeye dayalı yaklaşımlardan en popüler olanlarından biri de yapılandırmacı yaklaşımdır. Bu yaklaşım türünün temel ilkeleri şunlardır (Saban, 2002: 171-172):

-“Öğrenme, aktif bir öğrenme ortamı oluşturma sürecidir.

-Öğrenme öznel, sosyal, duygusal, süreklidir ve öğrenci merkezlidir.

-Öğrenme durumsal olup çevresel olanaklara göre biçimlenir.

-Öğrenenin nasıl öğrendiği dikkate alınır.”

Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen; -davranışçı öğrenme kuramında olduğunun aksine- öğrencileri araştırmaya, soru sormaya yönlendiren, öğrencilerde merak duygusunu perçinleyen, öğrencileri sürece dâhil edip aktif katılımı destekleyen, tümevarım yöntemini kullanarak genelleme ve kavramlara öğrencilerin ulaşmasını amaçlayan, öğrenmeye rehberlik eden, öğrencileri gerçek yaşamla ilgili problemlerle yüzleştirecek onların deneyim kazanmalarını sağlayan, kavramlar arası bağ kurmaları için öğrencilere zaman tanıyan bir rol üstlenir. Bu yaklaşımın işe koşulduğu ortamda öğrenci, öğrenme sorumluluğunu üstlenir, bilgiyi sorgular, araştırır, keşfeder, yorumlar ve yapılandırır (Senemoğlu, 2012).

Bilginin “*kazanılabacak*” bir olgu olarak değil de “*keşfedilen, aranılan*” bir şey olarak görülmesi; bilginin insan zihnindeki içsel bir sürecin ürünü şeklinde ele alınması yapılandırmacı yaklaşımın temel varsayımlarındandır. Geleneksel eğitim felsefesi akımları içerisinde yer alan “*Daimicik*” ve “*Esasicilik*” yaklaşımları evrensel bilgilerin nesilden nesile aktarılmasını, bilginin nesnellliğini, bilginin özümsemesini, klasik kitapların okutulmasını, sıkı tekrar ve ezber yoluyla öğretimi savunarak bilginin sorgulanması, keşfedilmesi, araştırılması ve yeniden yapılandırılmasının önüne geçmişlerdir. Ancak “*İlerlemecilik*” ve “*Yeniden*

Kurmacılık” yaklaşımları ile bilgi farklı bir boyutta ele alınmış; bu yaklaşımlar bilgi öznel, keşfedilebilir, sorgulanabilir, yorumlanabilir ve yapılandırılabilir fikirlerini ortaya atarak çağdaş eğitim felsefesi yaklaşımları arasında önemli bir yer teşkil etmişlerdir. Çağdaş eğitim felsefesi yaklaşımlarının bir yorumu olan yapılandırmacı yaklaşım, öğrencileri düşünmeye, farklı bilgilerle bağlantı kurmaya ve yorum yapmaya iter (Safran vd., 2008: 92-113).

Yapılandırmacı yaklaşımın önde gelen isimlerinden olan Piaget’e (2000: 86) göre, “12 yaşına kadar çocuğun zekâ işlemleri yalnızca ‘somuttur’, diğer bir deyişle, yalnızca gerçeğin kendisine yönelir ve özellikle kullanılmaya yatkın ve gerçek deneyimlere uyan, elle dokunulabilir nesnelere çevrilir.” Bu nedenle, beş duyu organı ile algılanabilen kavramlar (somut kavramlar) öğrencilere kavratılabilirken soyut kavramların kazandırılması zorlaşmaktadır. Bu gelişim döneminde yer alan çocuklara yaşama dair somut ve soyut kavramların öğretilmesi yapılandırmacı yaklaşım gereği farklı öğrenme stratejilerinin kullanımını zorunlu kılmaktadır. Bu öğrenme stratejileri arasında yer alan ve bilginin uzun süreli belleğe aktarılmasında önemli rol oynayan “*anlamlandırma stratejileri*”; örtük ve açık tekrar, kodlama, ekleme, örgütlenme ve bellek destekleyici stratejiler şeklinde sıralanabilir (Tay, 2004: 4-6). Bu stratejiler arasında yer alan “*ekleme veya genişletme*” stratejisine metaforların oluşum sürecinde önem arz eden “*benzetimler*” kurmayı içerisinde barındırdığı için aşağıda değinilmiştir.

Ekleme, yeni alınan bilgiyle uzun süreli bellekte hâlihazırda bulunan bilgi arasında ilişki kurmayla oluşur. Yani eski bilgiyle yeni bilgi arasında bağlantı kurarak bilgiyi anlamlandırma söz konusudur. Burada dikkat edilmesi gereken şey “*zihinsel şema*”dır. Her birey, doğuştan bir şemaya sahiptir. Bu şema, birey-çevre etkileşimi sonucu genişler. Yeni öğrenilen bilgilerle şema arasında kurulacak bağlantı eklemeyi ortaya çıkaracaktır. Ekleme, büyük oranda, herhangi bir çaba sarf etmeden kendiliğinden yapılır (Senemoğlu, 2012: 303). Senemoğlu (2012: 305-307), öğretme-öğrenme sürecinde kullanılacak ekleme etkinliklerini; “1. *Önkoşul öğrenmelerin hatırlatılması*, 2. *Sınıftaki mesajların açıklığı, uyumu, örgütlenme biçimi, sınıftaki oturuş biçimi eklemeyi artırır ya da sınırlandırır*, 3.

Genişletilen ağlar ve şemalar, 4. Benzetimler” şeklinde maddelendirmiştir. Yeni bilgi verilmeden önce bu bilgilere temel oluşturan ön bilgiler öğrenciler tarafından kazanılmalı ve sırası geldiğinde bilgiler arasında ilişki kurulabilmesi için ön koşul öğrenmeler hatırlatılmalıdır. Eklemlenin iyi yapılabilmesi için öğrenme ortamı öğrenmeyi sağlayıcı şekilde düzenlenmeli (ifadelerin açık, uyumlu ve organize bir şekilde verilmesi, sınıf düzeninin dikkat dağınıklığını engelleyecek şekilde ayarlanması), kavramlar arası ilişkilerin gösterildiği şemaların kullanılması ve bu ilişkilerin anlamlandırma aracılığıyla güçlendirilebilmesi için benzetimlerin kullanılması gerekir. Nitekim benzetim, yeni bilgi ile eski bilgi arasında benzerliklerden yola çıkarak yeni bilgiyi anlamlandırmamızı sağlar (Senemoğlu, 2012: 307). Benzetim stratejisinin iskeletini iki farklı hedef alanı (eski-yeni bilgi) ve ortak özellikler (ilişki kurulacak özellikler) oluşturur. “*Metafor*” ile benzetim stratejisi arasındaki ortak amaç; sonradan öğrenilen bilgilerin kavranılabilmesi için zihinsel şema ile bağlantı kurarak (eski bilgiyle yeni bilginin ilişkilendirilmesi) bilgi kazanımını gerçekleştirmektir.

Yeni bilgilerin kazanılmasında çok önemli bir rol üstlenen metafor (Petrie, Akt. Ortony, 1993: 580); iki kavram ve nesne arasında ilişki kuran dilsel bir araç (Palmquist, 2001: 24), bilinmeyen nesne, olay ve olguların bilinen nesne, olay ve olgularla ilişkilendirilerek ifade edilmesini sağlayan (Marzano vd., 2000: 18) yöntemdir. İfade edildiği üzere eğitsel bir değer taşıyan metafor; anlamlı öğrenme ve problem çözme sürecini kolaylaştırma (Ortony, 1993: 577), öğretmen ve öğrenciler arasında bir kavrama ilişkin anlam paylaşımı sağlama (Ortony, 1993: 604), geniş bir kitleye yeni fikirleri aktarma (Lubart ve Getz, 1997: 287) gibi özelliklere sahiptir.

Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Öğretim Programı incelendiğinde temaların vurguda bulunduğu “*sorumluluk, dayanışma, uzlaşma, onur, eşitlik, adil olma, hoşgörü, sevgi*” gibi soyut kavramların öğretimi, kavram öğretiminde metafor gibi soyut kavramları somutlaştırıcı eğitsel araçların kullanımını gerekli kılabilir. Nitekim Piaget’in Somut İşlemler Dönemi (7-11yaş) olarak adlandırdığı bilişsel gelişim döneminde yer alan çocuklar soyut kavramların anlamını açıklayamazlar

(Senemoğlu, 2012: 47). Buradan hareketle soyut kavramların öğretiminde kullanılabilir olan metafor, Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersinde öğrencilerin yabancı olmadığı, ancak anlama ve açıklamada yetersiz kaldıkları kavramları öğrencilere kavratmada uygun bir eğitsel araçtır. Metafor tekniğine değinmeden önce Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersi için önem arz eden “*Kavram Öğrenme*”ye yer verilerek öğretim yöntemleri ilkeleri arasında yer alan “*bilinenden bilenmeyene*” ilkesi işe koşulacaktır. Kavram öğretimi araştırmanın yürütüldüğü Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersinde gerçekleşeceğinden vatandaşlık, demokrasi ve insan hakları kavramalarına ilişkin kuramsal açıklamalara da yer verilecektir.

1.1. Problem

Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersinde yer alan soyut kavramların öğrencilere kazandırılmasında metafora dayalı öğretim etkinliklerinin etkileri nelerdir?

1.1.2. Alt Problemler ve Denence

Araştırmanın genel amacı çerçevesinde bu çalışmada incelenen denence ve alt problemler şunlardır:

1.1.2.1. Alt Problemler

1-Deney grubu öğrencilerinin Kavram Testi öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2-Kontrol grubu öğrencilerinin Kavram Testi öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3-Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersinde kullanılan metafora dayalı öğretim etkinliklerinin öğretme-öğrenme sürecine etkileri ve bu süreç hakkındaki öğrenci görüşleri nelerdir?

1.1.2.2. Denence

1-Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin Kavram Testi son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırma, ilköğretim 8. sınıfta okutulan “*Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi*” dersi müfredatı “*Hak ve Özgürlüklerimiz*” ve “*Görev ve Sorumluluklarımız*” temalarında yer alan soyut kavramların ve temel değerlerin öğrencilere kazandırılmasında metafora dayalı öğretim etkinliklerinin etkililiğini araştırmayı amaçlamaktadır.

Literatür taraması sonucu, “*Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi*” müfredatında yer alan temel kavramların öğrencilere kazandırılmasında iyi bir eğitsel araç olabilecek metaforun daha çok öğretmen adaylarının, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin okula (Aydoğdu, 2008; Saban, 2008), öğretmenlik mesleğine (Cerit, 2008) ilişkin algılarını ölçmede kullanıldığı görülmüştür. Bunun yanı sıra metaforlar; müfredat geliştirme ve planlamada, yaratıcı düşünmeyi geliştirme ve öğrenmeye teşvik etmede, yansıtıcı düşünmenin öğretmenler üzerinde etkin kılınmasında kullanılmıştır (Vadeboncoeur ve Torres, Akt. Arslan ve Bayrakçı, 2006: 101). Metafor tekniğinin esas ilkeleri “*hayal gücü*” ve “*çağrışım*” (Beşkardeş, 2007: 43) olduğu için, yaratıcı düşünce hayal gücünden beslenerek keşif serüvenini başlatır. Metaforlar, hayal gücümüzde belirsizliklerin üzerini berraklıkla örtterek kavramlara dair net fikirler oluşturmamızı (Merdivan, 2007: 25); soyut kavramları somutlaştırmamızı (Singh, Akt. Hacıfazlıoğlu vd., 2011: 99) sağlar. Metaforlar deneyimlerden beslendiği (Lakoff ve Johnson, 2010: 42); önceki bilgilerle yeni bilgilerin ilişkilendirmesini sağladığı –örüntüleme ile bilgilerin birbirinden bağımsız olarak hafızaya depolanmasının önüne geçtiği- (Keleş ve Çepni, 2006: 76), sağ ve sol beynin işlevlerinden yararlandığı (Heidorn, Akt. Arslan ve Bayrakçı, 2006: 103) ve sonuç olarak bilgilerin akılda kalıcılığını arttırdığı için kavram öğretiminde –bu araştırmanın özünü oluşturan Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersi müfredatının

son iki temasında yer alan soyut kavram, beceri ve değerlerin kazandırılmasında kullanılabilecek uygun bir tekniktir.

Demokrasi ve demokrasi eğitimi üzerine yapılan çalışmalar demokrasi, demokratik tutum ve demokrasi eğitimi (Yüce ve Demir, 2011); Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi ile ilgili çalışmalar ise “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi”ne yönelik öğrencilerin görüşleri (Genç vd., 2011), projenin uygulamalarının değerlendirilmesi (Kıncal ve Uygun, 2006) üzerine yoğunlaşmıştır. Ayrıca Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersinde yer alan kavramların kazanılmışlık düzeyi (Kaya, 2006), kavramların öğrenilmesinde sosyal, ekonomik ve kültürel faktörler ile eğitim- öğretim uygulamalarının etkililiği (Mulhan, 2007), Sosyal Bilgiler dersinde yer alan vatandaşlık konularıyla ilgili öğrencilerin kavramsal algıları (Sabancı, 2008), Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersinde öykü kullanımının duyuşsal özellikler kazandırılmasına etkileri (Yüksel, 2006) şeklinde çalışmalara rastlanılmıştır. Metaforun bir öğretim aracı olarak kullanımına ilişkin literatür taraması sonucu karşılaşılan çalışmalar ise; yabancı dil (Beşkardeş, 2007; Kınsız, 2011; Littlemore ve Low, 2006), teknik kavramların (Riejos vd., 2001) ve hipermetin (Merdivan, 2007) öğretiminde metafor kullanımı şeklindedir. Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersi müfredatında yer alan soyut kavramların, becerilerin ve değerlerin kazandırılmasında metaforun kullanılması ve metaforun öğretme-öğrenme sürecinde etkilerinin öğrenci görüşleriyle ortaya konulması ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Değişen eğitim-öğretim anlayışı, bireylerin zihinsel gelişimlerini, bireysel farklılıklarını, öğrenme stillerini dikkate alarak bir dersin, konunun ve kavramın öğretiminde farklı öğrenme-öğretme yöntem ve stratejilerinin ve stillerin kullanılması gerektiğine vurgu yapmıştır (Fer vd., 2011: 185-195). Her birey tektir, bu nedenle olgunlaşma düzeyi, cinsiyet, karakter, kültür vd. öğrenme stillerini bireye özgü kılmaktadır (Uysal, 2006: 57). Öğrenme stilleri, bilgilerin düzenlenmesi ve işlenmesinde tercih edilen yollar (Messick, Akt. Schunk, 2009: 305) olduğuna göre bireysel farklılıkların farklı öğrenme stillerini ortaya çıkardığı düşünülebilir. Eğitim sistemimizin (4+4+4) ilk 4 ve ikinci 4’ün ilk yarısında yer alan öğrenciler Piaget’in

“somut işlemler dönemi (7-11)” şeklinde adlandırdığı dönemde yer aldıkları için soyut kavramları algılama düzeyleri -yani beş duyu organı ile algılanan nesne ve düşüncelerin ötesine gidememe- gelişmemiştir (Schunk, 2009: 339). Bu çalışma, Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersi soyut kavram, beceri ve değerlerinin öğretiminde metafora dayalı öğretim etkinliklerinin etkisinin ortaya konulması yönüyle önem arz etmektedir.

1.3. Araştırmanın Konusu

İlköğretim 8. sınıf “*Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi*” dersi müfredatında yer alan “*Hak, Özgürlük, Hoşgörü, Sorumluluk, Onur, Dayanışma, Sevgi, Adil Olma, Uzlaşma, Eşitlik, Barış, Vatanseverlik*” gibi soyut kavramların öğrencilere kazandırılmasında metafora dayalı öğretim etkinliklerinin etkisini ölçmeyi hedefleyen bu çalışma ile Konya il merkezi örneğini alarak metaforun kavram öğreniminde etkisini tespit etmek ve bulgular dâhilinde gerekli bilgi ve önerileri sunmak araştırmamızın konusunu oluşturmaktadır.

1.4. Varsayımlar (Sayıtlar)

Bu araştırmada aşağıdaki varsayımlar yer almıştır:

1-Kontrol edilen değişkenlerin dışında kalan değişkenler deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencileri aynı düzeyde etkilemiştir.

2-Veri toplama amaçlı kullanılan ölçme araçlarını öğrencilerin samimi bir şekilde cevapladıkları kabul edilmiştir.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırmamız:

1-2012-2013 eğitim-öğretim yılında Konya-Selçuklu Mareşal Mustafa Kemal Ortaokulunda okuyan 8. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Araştırmamızda yer alan bazı kavramlar aşağıdaki gibi tanımlanmıştır.

Eğitim: Yaşantı yoluyla bireyin davranışlarında görülen kasıtlı, istendik davranış değişikliğidir (Ertürk, 1986: 12; Sönmez, 1996: 43).

Vatandaşlık Eğitimi: Demokratik bir ortamda etkili karar alma ve hareket etmeyi ve bireylerin toplumsal faaliyetlere aktif katılımını sağlayan eğitim şeklidir (Cherryholmes, Akt. Esen, 2011: 25; Eurydice, Akt. Uğurlu, 2011: 161).

Demokrasi Eğitimi: Bireylerin demokrasi ilkelerine uygun geliştirmiş oldukları bir davranış değişikliğidir (Yeşil, 2002: 44).

İnsan Hakları Eğitimi: Örgün eğitimin içinde ve dışında bulunan herkesin insan haklarını koruma ve geliştirme, bu haklara karşı bireylerde saygı kültürünü geliştirmeye yönelik işe koşulan öğretim araçlarıyla verilen eğitimidir (Kepenekçi, 2000: 10).

Metafor: “*Gibi*” ve “*Benzer*” kelimelerine yer vermeden anlatımı güçlendirme ve kavramayı kolaylaştırmak için bir araya gelen kelimeler dizisidir (Aydın, 2006: 10).

Kavram Öğrenme: Uyarıcıların kategorilere dönüştürülerek zihinde yer edinmesi sürecidir (Ülgen, 2004: 117).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde “*Kavram Öğrenme*”, “*Metafor ve Metaforik Düşünme*”, “*Vatandaşlık*”, “*Demokrasi*”, “*İnsan Hakları*” kavramlarına yönelik kuramsal bilgiler ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Kavram Öğrenme

Bilginin geleneksel eğitim anlayışı çerçevesinde öğretmenden öğrenciye aktarıldığı, öğrencinin pasif ve alıcı bir konumda bulunduğu “*Davranışçı Yaklaşım*”, 1960’ların sonlarında bilişsel devrim sonucu psikoloji biliminin merkezine “*bilginin zihne nasıl kaydedilip saklandığı ve zekânın doğası*” gibi faktörleri yerleştirerek yerini “*Bilişsel Yaklaşım*”a bırakmıştır (Goleman, 2012: 58). Bilişsel yaklaşımlar arasında yer alıp günümüzde adından sıklıkla bahsedilen “*Yapılandırmacı Kuram*”, öğrencinin çevreden aldığı uyarıcıları nasıl algıladığı, zihinsel işlemleri kullanarak bilgiyi nasıl yapılandığı üzerinde durarak eğitime farklı bir yorum getirmiştir. Bu yaklaşımda bilginin ezberlenmesi değil, öğrenci tarafından önceki bilgi ve deneyimlerle ilişkilendirilerek yeniden yapılandırılmasına vurgu yapılmaktadır.

Öğrencilerin, öğrenme sorumluluğunu üstlenmeleri ve bilgiyi daha iyi yapılandırmalarında “*Kavram Öğrenme*” önem teşkil etmektedir. Öğrenme ve öğretme ilkelerinden olan “*somuttan-soyuta*”, “*bilinenden-bilinmeyene*”, “*basitten-karmaşığa*” ilkelerinin işe koşularak kavramların tanım ve özelliklerinin bilinmesi anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi sağlamada yarar sağlamaktadır.

Kavram, “*insan zihninde anlamlanan, farklı obje ve olguların ‘değişebilen ortak özelliklerini’ temsil eden bir bilgi formu/yapısıdır*” (Ülgen, 2004: 107). Kavramlar, öğrencilerin çevrelerinde bulunan nesnelere zihinsel süreçlerinden geçirerek kategorize ettikleri yapılardır. Bilgiyi “*bina*” olarak düşünecek olursak

kavramlar o binayı ayakta tutan unsurlardır. Özşahin (2008: 99), kavramların varlığını insanın doğum ve ölümü arasındaki o ince çizgiyle özdeşleştirerek kavram olgusuna güç katmıştır. Kavram öğretiminde öğrencilerin gelişim ve öğrenme düzeylerinden hareketle “*sunuş yoluyla öğretim*” ya da “*buluş yoluyla öğretim*” yöntemleri kullanılabilir. Öğrenme düzeyinin yüksek olduğu sınıflarda buluş yoluyla öğretim yöntemi kullanılabilirken, düşünme becerisi yeterince gelişmemiş öğrencilerin bulunduğu alt sınıflarda sunuş yoluyla öğretim yöntemi kullanılabilir. Ülgen’e (2004: 119-121) göre kavram öğretiminde hangi yöntem kullanılırsa kullanılsın kavram öğretimi iki yolla gerçekleşmektedir: Kavram oluşturma ve kavram kazanma. Kavram oluşturma süreci; bilişsel şemaya dayalı olarak gelişen, kavram örnekleri arasında benzerliklerden hareketle genelleme yapma ile oluşan bir süreçtir. Kavram öğretiminin ikinci aşaması kavram kazanmadır. Kavram kazanma bir ayırıştırma işlemidir. Yani oluşturulan kavramların mantıklı bir sınıflamadan geçirilmesidir.

Öğretim yöntemlerinin yanı sıra düşünme becerileri kullanılarak kavram edinimi sağlanabilmektedir. Nitekim “*Metaforik Düşünme*” yöntemi ile kavramların benzer özelliklerinden hareketle bilinmeyen kavramların bilinen kavramlarla somutlaştırılarak öğretilmesi durumu söz konusudur. Bu durum Ausubel’in görüşüyle aynı doğrultudadır. Ausubel (Akt. Ülgen, 2004: 141) kavram öğrenmeyi bütüncül bir yaklaşımla ele alarak yeni algılarla hâlihazırdaki bilgilerin bütünleştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Böylece kavramlar arası bağlantı kurulumuna dikkat çekmiştir.

2.2. Metafor ve Metaforik Düşünme

Soyut kavramların somutlaştırılarak öğretilmesinde etkin bir rol oynayacak olan “*Metafor*”, iki kavram arasındaki benzerliklerden hareketle sonradan kazanılacak olan kavramların önceden kazanılmış kavramlar aracılığıyla zihinsel şemada yer bulmasını sağlayan bir araçtır. Literatürde yer alan metafor tanımları şunlardır:

Köken itibariyle metafor, Latince ve Grekçe bir kelime olan “*metafora*” kelimesinden gelmektedir. Meta; aşırı, öte ve phrein; taşımak, yüklenmek kelimelerinin birleşimden ortaya çıkan metafor, bir yerden başka bir yere taşımak, yani bir kavrama ait özelliklerin diğer kavrama yüklenilmesi anlamına gelmektedir (Salman, Akt. Öztürk, 2007: 56; Lakoff ve Johnson, 2010: 11; Lustie, 1998: 40).

Metafor, benzerlikler üzerine inşa edilen araçlardır. Bir başka deyişle metafor; “*bir kavram ya da olgunun algılandığı biçimde, benzetmeler kullanarak ifade edilmesi*”(Aydın ve Ünaldı, 2010: 605), aşına olduğumuz kavram, olgu ve nesneyi, bilinmeyen kavram, olgu ve nesneye benzeterek tasvir etme (Ocak ve Gündüz, 2006: 295) ya da çevremizde bulunan, anlama ve ifade etmede yetersiz kaldığımız durum ve nesnelere tutarlı ve uygun benzetmelerle aydınlatmadır (Cerit, 2008: 694).

Metafor; birbiriyle ilişkisi olmayan kavram uygulaması değil, derin bir düşünme süreciyle kurulan, bağlantılara sahip yapılardır. Sanchez (Akt. Arslan ve Bayrakçı, 2006: 101), “*bir şeyi başka birisinin gözüyle görmek veya bir kavram alanının başka bir kavram alanının bakış açısı ile yapılandırılması*”; Lakoff ve Johnson (2010: 27), “*metaforun özü, bir tür şeyi başka bir tür şeye göre anlamak ve tecrübe etmektir.*”; Palmquist (2001: 24), birbirinden farklı düşünce, kavram, olgu ve nesne arasında bağlantı kurulması şeklinde metaforu tanımlayarak, metaforun iskeletinin “*ilişki veya bağ kurma*”dan oluştuğunun altını çizmişlerdir.

Metafora sanat eserlerinde “*eğretileme*” adıyla rastlanılmaktadır. Eğretileme sanatında benzetme amacı güdülür ve benzetilmek istenen söz ile benzetilen arasında ilişki kurulur. Sanatçılar düşüncelerini, hislerini süslendirip anlatıma güzellik katmak için metafordan (eğretileme) yararlanırlar (Aydın, 2006: 10). Avner Ziss göre, sanatçıların düşünce dünyalarının nesnelere duyusal deneyimler sonucu elde ettikleri nesne ve olaylarla benzeterek açıklama girişimi (Akt. Pektaş, 2008: 33) ya da Aydın’ın deyişiyle, “*gibi*” ve “*benzer*” kelimelerine yer vermeden anlatımı güçlendirme ve kavramayı kolaylaştırmak için bir araya gelen kelimeler dizisi metafor olarak tanımlanır (2006: 10).

Literatürde yer alan tanımlar incelendiğinde metaforun “benzetme”, “transfer” ve “ilişki” gibi özelliklerine atıfta bulunulduğu görülmektedir. Bu özelliklerden hareketle metafor; düşünce haznemizde ya da bizim dışımızda yer alan, tanımlama ve kavramada zorlandığımız varlık, kavram ve nesnelere bilişsel çaba ve deneyimlerimiz sonucu edindiğimiz, ortak özelliklere sahip (benzerlik), transfer ve bağlantıyı kolaylaştırıcı olgu ve olaylar yardımıyla betimlemeye çalışmamızdır.

Metafor kullanılarak düşünce üretme sürecine de “metaforik düşünme” denir. Metaforik düşünme süreci çeşitli aşamalardan meydana gelmektedir: “Açıklanmak ya da anlamlandırılmak istenen soyut bir olgu (durum, olay, kavram), bu olguyu açıklamak için kullandığımız somut (belirgin) bir olgu ve bu olgunun dilsel ifadesi ve bu iki olgu arasında kurulan özel denklikler.” (Sezer, Akt. Eraslan, 2011: 4)

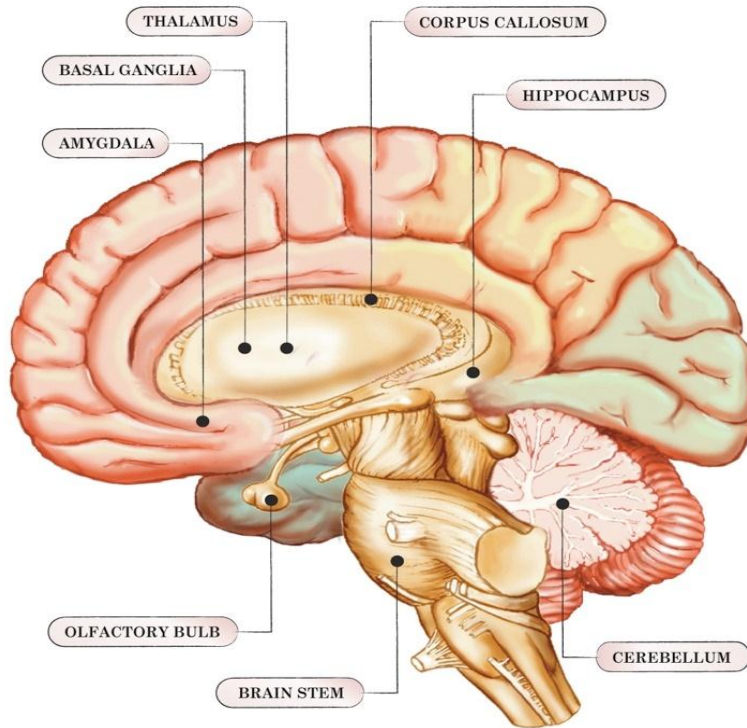
Metaforik düşünme sürecinin çatısını üç unsur belirler: Metaforun konusu, metaforun kaynağı ve metaforun kaynağından atfedilen özellikler. Örneğin; “Sevgi anne sütü gibidir.” dendiğinde anne sütünün özelliği sevgiye yüklenerek metafor kurulmuş olur. Burada “sevgi” benzeyen (metaforun konusu), “anne sütü” benzetilen (metaforun kaynağı) ve anne sütü içerisinde barındırdığı protein, vitamin ve çeşitli enzimlerle bebeğin gelişimindeki öneminden hareketle (metaforun kaynağından atfedilmesi düşünülen özellik) sevginin de şefkat, merhamet ve mutluluk gibi duyguları taşıması ve insanlığın barış ve huzur içerisinde ilerlemesindeki rolü ile eşleştirme yapılarak metaforun üç unsuru oluşturulur (Forceville, Akt. Saban, 2008: 460).

2.2.1. Beynin İşleyişi ve Metaforun Yeri

Öğrenme, beyinde gerçekleşen içsel bir süreçtir (Schunk, 2009: 367). Bu süreç, beyin yapısı ve işleyişi ile doğrudan bağlantılıdır. Nitekim öğrenme ve beyin ilişkisi adına yapılan çalışmalar (Baştuğ, 2007; Çelebi, 2008; Çengelci, 2005; Gözüyeşil, 2012; Kahveci ve Ay, 2008; Tüfekçi, 2005) akademik başarının artırılmasında beyin fonksiyonlarının işleyişinin göz önüne alınmasının büyük bir önem taşıdığını ortaya koymuştur. Beyin, birbiriyle bağlantılı ve kolektif olarak çalışan, birçok yapının oluşturduğu limbik sisteme sahiptir (Senemoğlu, 2012: 353). Bu sistem Hipokampus,

Talamus, Hipotalamus, Amigdala, Korpus Kallosum ve Frontal Korteks adında yapılardan oluşmaktadır (Schunk, 2009: 371-373; Senemoğlu, 2012: 354). Bu yapılar arasında yer alan “hipokampus”, bilgilerin uzun süreli belleğe kaydedilmesinden sorumlu beyin bölgesidir. Yeni bilgilerin önceki bilgilerle ilişkilendirilerek uzun süreli belleğe kodlanmasından sorumlu olan hipokampus (Gözüyeşil, 2012: 11-12; Schunk, 2009: 372), yeni bilgi öğrenimiyle ilişkili limbik yapıdır (Özen ve Rezaki, 2007: 265). Şekil 1’de limbik sisteme yer verilmiştir.

Şekil 1. Limbik Sistem



Kaynak: <http://www.tantrum911.com/blog/more-details>, 2013.

Nörolojik açıdan bakıldığında öğrenme süreci; “sinirsel bağlantı ve ağların oluşturulması ve değiştirilmesi sürecidir.” (Schunk, 2009: 403) Bilgi İşleme Kuramına göre bu süreç; bilginin dikkat ve seçici algı ile duyuşal kayda alınması, ardından kısa süreli belleğe gönderilmesi, tekrar ve kodlama ile kısa süreli bellekte yer alan bilgilerin uzun süreli belleğe aktarılması ve son olarak uzun süreli bellekte depolanmış olan bilgilerin gerektiğinde kısa süreli belleğe çağırılması ile sonlanır

(Gagne vd., Akt. Senemoğlu, 2012: 265-266; Schunk, 2009: 133). McGlone, metaforik ifadelerin uzun süreli belleğe transfer edilmeden önce çalışan yani işleyen bellekte kısa süreli kategoriler oluşturduğu bulgusuna ulaşmıştır (Akt. Girmen, 2007: 14). Öğrenme süreci basit bir süreç değildir, aksine nöronların birbirleriyle iletişim kurması sonucu oluşan karmaşık bir süreçtir. Nitekim Korpus Kallosum beynin sağ ve sol yarım küreleri arasında bağlantı kurarak bilgiler arası geçişi sağlamaktadır (Gözüyeşil, 2012: 13). Beynin sağ lobu sözel olmayan algılamalardan (mekânsal, işitsel, sanatsal, sezgisel vb. algılar) sorumluyken sol lob ise sözel olan algılamalardan (analitik, mantıklı, atomistik düşünme) sorumludur (Caine ve Caine, 2002: 36; Schunk, 2009: 403; Senemoğlu, 2012: 362). Bu iki lob arasındaki bağlantının gücü öğrenme faaliyetinin gücü ile doğru orantılıdır. Örneğin; sözel içeriğin yoğun olduğu bir derste öğrenci sadece öğretmenin sunduğu bilgilere kulak kesilirse (ki bu durum sol lobun algı alanına girer) etkili bir öğrenme sağlanamayabilir, fakat öğretmeni dinlemenin yanı sıra öğretmenin jest ve mimiklerine (sözel olmayan ifadeler sağ lobun algı alanıdır) de dikkat kesilirse etkili bir öğrenme gerçekleşebilir (bu durumda sağ ve sol lob ilişki içerisinde). Metaforların sağ ve sol lob ile ilişkisi şöyledir: *“Metaforlar, tamamen farklı fikirleri sağ beyinde sentezlerler, eşleştirirler ve karşılaştırırlar. Bunu yaparken sol beynin doğrusal işlevlerinin göz ardı ettiği ardışık (sıralı) düşünme olasılıklarını da kullanırlar”* (Heidorn, Akt. Arslan ve Bayrakçı, 2006: 103).

Beynin işleyişi ile metafor ilişkisi, *“hatıra defteri”* bağlamında düşünülebilir. Hatıra defteri, geçmişte yaşanan olayların kaleme alındığı yerlerdir. Bu olaylar birbirinden kopuk değil, aksine birbiriyle bağlantılı bir sürecin ürünüdür. Beyin, dışarıdan gelen uyarıcılara bir anlam verme eğilimindedir. Bilgi kazanımı, yeni bilgilerin hâlihazırda yer alan bilgilerin üzerine inşa edildiği bir yapıdır. Bu nedenle *“öğrenen beyin aktiftir ve beyindeki mevcut bilgilerle öğrendiklerini harmanlama peşindedir.”* (Baştuğ, 2007: 39) Beyin anlam arayışı içerisinde (Caine ve Caine, 2002: 98) ve *“anlam arayışı örüntülemeyle oluşur.”* (Caine ve Caine, 2002: 87) Örüntüleme, nöronların birbirleriyle etkileşimi sırasında ortaya çıkan aşğıdır (Kahveci ve Ay, 2008: 110; Keleş ve Çepni, 2006: 76). Bir başka deyişle örüntüleme; bilgilerin birbirlerinden bağımsız bir şekilde hafızaya depolanmasının önüne geçen

ve kendiliğinden ortaya çıkan beyin faaliyetidir (Keleş ve Çepni, 2006: 76). Kahveci ve Ay (2008: 109), anlamlı öğrenmenin kaynağının örüntüleme olduğunu belirtmişlerdir. Beynin “*ne öğrendiğinden*” ziyade “*nasıl öğrendiği*” üzerine vurgu yapılması (Paliç ve Akdeniz, 2012: 72) ve “*beynin ortak örüntü ve bağlantılar araması*” (Caine ve Caine, 2002: 125), beyin işleyişi ile anlamlı öğrenmenin doğası arasındaki benzerliğe kapı aralar: Yeni öğrenilen bilgilerin mevcut şemayla bağdaştırılması (Ausubel, Akt. Kılınç, 2007: 22).

Beyin bilgileri sinirsel bir yolla alır ve öğrenme stratejilerinin beyin güçlendirici etkisinden hareketle bilgileri depolar. Bu stratejiler; “*varsayımsal düşünme, tersine düşünme, farklı görüşlere göre analiz etme, tamamlama, kavram ve zihin haritaları oluşturma, benzerlik ve farklılıkların ortaya konulması.*” (Baştuğ, 2007: 54-60) şeklinde sıralanabilir. Metaforlar, benzerliklerin ortaya konulmasında kullanılacak bir yoldur. Ortak özelliklerden yola çıkarak bilinmeyen kavram, olgu ve olaylara bilinen kavram, olgu ve olaylar aracılığıyla anlam yükleme ve böylece somutlaştırmaya gitme metaforun temel özelliğidir. Caine ve Caine (2002: 98), “*beyin doğuştan bağlantılar kurma arayışındadır.*” derken nöronlar arasında kurulan ilişkiye vurgu yapmış, dolayısıyla öğrenmenin bu bağlantılar aracılığıyla gerçekleşeceğine işaret etmiştir. Metaforik yapı bağlantılara dayandığına göre, metafor bu özelliği ile nöronlar arasında kurulan ağları güçlendirerek beyinde öğrenme faaliyetinin gerçekleşmesine fayda sağlamaktadır. Caine ve Caine (2002: 121) “*Metaforlar beraberlerinde, önceden oluşturulmuş ilişki kümelerinin yanı sıra olumlu yaşantılar ve bilginin içine oturtulabileceği zengin duygusal belleklerde getirirler. Böylece zihnin bütün sistemlerini tutarlı bir şekilde işe koşmaya aracılık ederler.*” diyerek metaforun gücüne işaret etmiştir.

2.2.2. Metaforun Özellikleri

Metafor, soyut nesnelere bir biçim vermenin yanı sıra kendimizi ve dış dünyayı algılamamızın temel araçlarından (Lakoff ve Johnson, 2010: 11; Mahood, 1987: 286).

Shuell, “Eğer bir resim 1000 kelimeye bedelse, bir metafor da 1000 resme bedeldir; çünkü bir resim sadece statik bir simge sunarken, bir metafor bir şey hakkında düşünmek için zihinsel bir çerçeve sunmaktadır.” sözüyle metaforların gücüne ve önemine işaret etmektedir (Akt. Aydoğdu, 2008: 28).

Lakoff ve Johnson (2010: 42), metaforun deneyimlerden asimile edilerek hiçbir şekilde kavranamayacağını, deneyimler sayesinde metaforun ifade etmek istediği fikrin tam manasıyla sunulacağını dile getirmiştir. Örneğin; “Öğrenmek Tatmaktır.” metaforu deneyimlere dayalıdır. Nitekim insanların damak tadı, farklı yiyecekleri tatma sonucu gelişir. Öğrenme olgusu, farklı fikir ve deneyimlere açık olma (yani tatma) sonucu ortaya çıkar. Lakoff ve Johnson (2010: 45), metaforun kültürel değerlerle tutarlılık gösterdiğine değinmiştir. Örneğin; “yukarı-aşağı” gibi sözcükler yönelim metaforlarının araçlarıdır ve değerlerin ifade edilmesinde kullanılabilirler. “Savaş” toplum tarafından hoş karşılanmazken “barış” şiddetle istenen bir olgudur. Bu nedenle savaş ve barışı ifade ederken “savaş aşağıdır, ama barış yukarıdır” diyebiliriz.

Tompkins ve Lawley metaforun; “Bir kavramı farklı bir kavramla tanımlama; bir kavramı, farklı bir kavramın benzetme yönüyle betimleme; bir kavramı farklı bir boyutta görme; bir kavramı farklı bir kalıpla yorumlama” özelliğinin olduğunu ifade etmiştir. (Akt. Girmen, 2007: 9).

Metaforun beslendiği temel kaynak doğadır. Doğa, içerisindeki insanlara ve insanların çevreyle etkileşimi sonucu oluşturdukları kültürlerine barınaklık eder. Bu kültürler, zihinsel bir çaba gerektirmeden kendiliğinden ortaya çıkan metaforlardan izler taşır. Bu izler yaşantı ürünü olduğu için hafızamızdan kolay kolay silinmezler. Bu nedenle metaforların kaynağı doğa-insan etkileşimi sonucu oluşan yaşantılardır (Samples, Akt. Soydaş, 2010: 43).

Lakoff ve Johnson (2010: 11) metafor için “dilin dili” tabirini kullanmıştır. Dil, bir iletişim aracıdır ve her zaman açıklığı ve anlaşılabilirliği sağlayamayabilir. Bu durumda metaforun yalınlığı sağlayıcı işlevinden faydalanırız. Goodman metaforun bu işlevine şu şekilde yer vermiştir: “Dilin eğretilmeli kullanımı, gerçek (literal)

kullanımından önemli farklılıklar gösterir, fakat gerçek kullanımından daha az anlaşılır, daha çok kapalı, daha az pratik ve doğruluk ve yanlışlıktan daha bağımsız değildir.” (Akt. Öztürk, 2007: 56)

Metaforun temel işlevi, *“çok sayıda verinin, bilginin yakalanması, yorumlanması, nakledilmesi ve belirsizlikle başa çıkmadaki yararadır.” (Erdem ve Satır, Akt. Cerit, 2008: 694)*

Metafor, benzerliklerden hareketle bir kavram veya nesneyi bilinen bir kavram veya nesnenin yerine koyarak ilişki kurma; bir başka deyişle bilinenle bilinmeyen arasında bağlantı kurarak yeni yapılanmalara gitmeyi sağlar (Joyce ve Weil, Akt. Beşkardeş, 2007: 39).

“Bireye iki olay, olgu, kavram vb. arasında karşılaştırma yapmayı, benzer özellikleri mecazlı bir anlatımla sunmayı sağlar. Böylece hem iki şeye ait benzerliklere dikkat çeker hem de birini diğerinin yerine koyarak açıklama olanağı sunar.” (Coşkun, Akt. Soydaş, 2010: 41)

Booth’a göre metaforun işlevleri şöyle sıralanabilir (Akt. Girmen, 2007: 11-12):

“-Metaforların, söylediği ya da kastettiği anlam bir dereceye kadar bağlamı değiştirebilir.

- Metaforlar, göreceli ve toplumsal anlam değerleri taşırlar. Bu anlam değerleri, her zaman için gerçek anlam değerinden daha yoğundur.

- Metaforlar, bireyde düşünme derinliği yaratırlar.

- Metaforlar, farklı bilim dallarında veri toplama aracı olarak kullanılabilir bir özelliğe sahiptirler.”

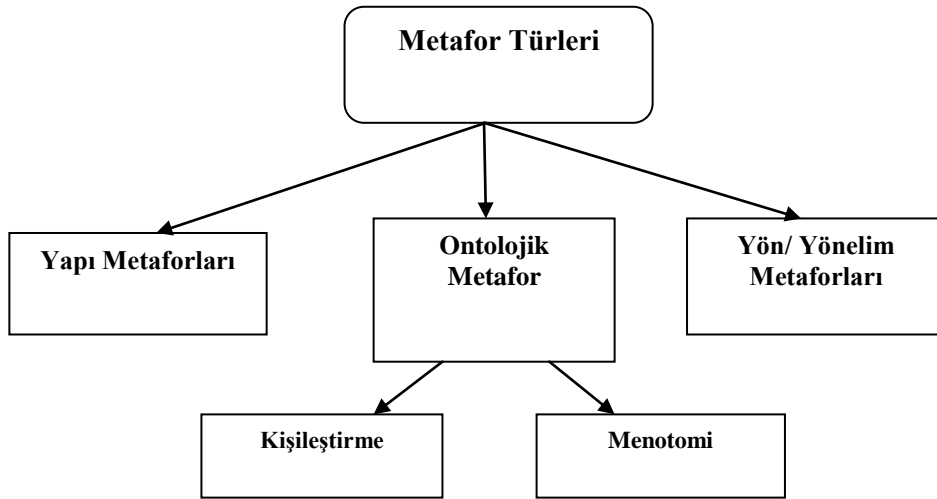
Arslan ve Bayrakçı (2006: 102-103) metaforun; soyut kavramları somut hale getirme, öğrenilen şeylerin akılda kalmasını sağlama, bireyin kendi iç dünyası ve dış

dünyayı anlamlandırmasına yardımcı olma gibi işlevlere sahip olduğunu ifade etmişlerdir.

Metafor, temsil ettiği kavram, nesne ve olgunun kendisi olmasının aksine o kavram, nesne ve olgunun sembolüdür. Bu semboller basit bir söz dizisinden ibaret değildir (Yob, Akt. Saban, 2008: 488).

2.2.3. Metafor Türleri

Günlük yaşamda kullanılan metaforlar aşağıdaki görselde betimlenmiştir.



2.2.3.1. Yapı Metaforları

Kavramların yapılandırılmasından hareketle, bir kavramın farklı bir yapıya kavuşmasına “*yapı metaforları*” denilmektedir. Yapı metaforları, metaforun esas çıkış noktasına, iki farklı kavram arasındaki ortak özellikler göz önünde tutularak bu kavramlardan birinin diğerine benzetilmesi, hizmet ettiği için “*Birincil Metaforlar*” olarak da nitelendirilir (Girmen, 2007: 14).

Yapı metaforlarını daha iyi anlayabilmek için “*öfke kavgadır*” metaforu incelenebilir:

Öfke Kavgadır

Ortalığı *birbirine kattı*.

Söylediğimi yapmazsan *sonuçlarına katlanırsın*.

Sözleriyle çevresindekileri *incitti*.

Kavga durumunda taraflar birbirlerine hakaret eder, fiziksel şiddete başvururlar. Öfke esnasında bireyler arasında tehditkâr ve kırıncı sözler sarf edilmesinin yanı sıra öfke kontrolünün söz konusu olmadığı durumlarda itişmeler ve sonuç olarak kavgalar baş gösterebilir. “*Öfke Kavgadır*” metaforunda kavga ile öfke durumunda yaşanılacak olaylar arasında bağ kurularak öfke kavramı, kavga kavramı aracılığıyla yapıya kavuşturulmuştur.

2.2.3.2. Yön/Yönelim Metaforu

Yön veya yönelim metaforları, kavramlar arası mekânsal ilişkilerin söz konusu olduğu metafor türüdür (Pektaş, 2008: 35). Yön veya yönelim metaforları, soyut kavramların fiziksel tecrübelerle ifade edilmesi (Pektaş, 2008: 35) ya da insanın fiziksel özelliklerinden yola çıkarak kavramları açıklama (Girmen, 2007: 16) şeklinde tanımlanır.

Fiziki duruşumuz aslında ruh haletimizin bir göstergesidir. Örneğin, dik duruşlu olmamız pozitif bir duygu yansıtmaktadır. “*Öfkem dindi*”, “*kendimi alçaltamam*”, “*alçak gönüllüyümdür*”, “*merakım doruklarda*”, “*tansiyonum düştü*” vb. ifadelerde kullanılan alçak, düştü, doruk, dindi gibi kelimeler yön/yönelim metaforlarının kullanımına aracı olur.

2.2.3.3. Ontolojik Metaforlar

Fiziksel olmayan bir varlığı fiziksel olarak gösteren (Pektaş, 2008: 34) ya da fiziksel nesnelere aracılığıyla soyut kavramları daha belirgin ve somut hale dönüştürerek soyut kavramların üzerinde düşünülürlüğü ve yorum yapılabilirliği sağlayan metaforlardır (Girmen, 2007: 18).

Günlük yaşamda çokça kullanılan bazı kavramlar, onlara yüklemiş olduğumuz anlamlar ve onların peşi sıra gelen sözcükler ile ontolojik metafor kapsamına girer. Nitekim “*Zihin makinedir*” ifadesi ile soyut bir kavram olan zihni, “*makine*” kavramıyla bir arada kullanarak somutlaştırmaya gideriz. “*Okul öncesi öğrencilerine katlanmak epey bir sabır gerektirecek*” cümlesinde oran ifadesi kullanılarak (epey bir sabır) ontolojik metafor işe koşulmuştur (Lakoff ve Johnson, 2010: 53-53).

2.2.3.3.1. Kişileştirme ve Menotomi

Edebi sanatlar arasında yer alan “*kişileştirme*” ile “*menotomi*” ontolojik metaforlar kapsamında düşünülür. Kişileştirme, cansız varlıklara insani özellikler verme veya insan dışı varlıkları insanmış gibi gösterme (Örneğin; “*rüzgâr kulağıma bir şeyler fısıldadı*” dediğimizde rüzgâra insana ait bir özellik olan fısıldama eylemini yükleriz); menotomi (mecaz-ı mürsel veya düzdeğişmece) ise benzetme amacı gütmeyen bir sözü başka bir sözün yerine kullanmadır (Örneğin; “*Cemil Meriç’i herkes okuyor*” derken aslında Cemil Meriç’in kitaplarını herkesin okuduğu kastedilmiştir) (Girmen, 2007: 19-20).

2.2.4. Eğitim Alanında Metafor Kullanımı

Metaforla ilgili çalışmalar çok eskiye dayanmakla birlikte onun eğitim ve öğretime yansması ortaya çıkışından epey sonra olmuştur. Eğitim ve öğretimde metaforlar; müfredat geliştirme ve planlamada, yaratıcı düşünmeyi geliştirme ve öğrenmeye teşvik etmede, yansıtıcı düşünmenin öğretmenler üzerinde etkin kılınmasında kullanılmıştır (Vadeboncoeur ve Torres, Akt. Arslan ve Bayrakçı, 2006: 101).

Eğitim uygulamalarının mevcut durumunu keşfetmek için güçlü bir araç olan metaforlar, sınıf yönetimi, eğitim yönetimi, danışmanlık ve okul gelişimi gibi alanlarda; eğitim uygulamaları sırasında ortaya çıkan problemleri keşfetme ve problemlere yaklaşım tarzında yeni bakış açısı geliştirmede, farklı konular üzerinde bireylerin nasıl düşüneceğiyle ilgili veri toplamada kullanılırlar (Balıcı, 1999: 35-36).

Metafor tekniğinin esas ilkeleri “*hayal gücü*” ve “*çağrışım*” (Beşkardeş, 2007: 43) olduğu için, yaratıcı düşünce hayal gücünden beslenerek keşif serüvenini başlatır. Metaforlar, hayal gücümüzde belirsizliklerin üzerini berraklıkla örterek kavramlara dair net fikirler oluşturmamızı (Merdivan, 2007: 25); soyut kavramları somutlaştırmamızı (Singh, Akt. Hacıfazlıoğlu vd., 2011: 99) sağlar.

2.2.4.1. Öğrencilere Metafor Üretme Becerisinin Kazandırılması

Metafor kullanmak ve geliştirmek için öğrencilerden yaratıcı olmalarını istemek yeterli değildir. Öğrencilerin fikirlerin ifade edilışinde kullanılabilecek olası yollar arasından uygun olanını seçmeleri için bir dizi standart belirlemek ve bu standartlar arasında metaforun esas amacının önemine vurgu yapmak gerekir. Sembol, konuşma biçimleri ve düzyazıda yer alan benzetmeler öğrencilere sorulduğu zaman öğrencilerde kendine güvenememe ve kafa karışıklığı belirtileri gözlemlenebilir. İstenmeyen bu durumları azaltmanın yollarından biri de metafordur. Nitekim metaforun bilişsel değeri, öğrencilerde onaylanma veya kabul hissini uyandırarak benlik saygısını yükseltmesidir. Öğrenciler; uygulanabilir, orijinal fikirler öneren yaratıcı düşünürlerdir. Diğer düşünme becerileri ve süreçlerinde olduğu gibi öğrencilere metafor üretme becerisini nasıl geliştirecekleri konusunda teşvike çalışılmalı ve uygulamada yardımcı olunmalıdır (Swartz ve Parks, 1994: 319). Swartz ve Parks’a (1994) göre, öğrencilerin metafor üretme becerisini kazanmaları için izlenilebilecek yollar şunlardır:

2.2.4.1.1. Metaforların Kullanıldığı Edebi Eserler Okutulabilir:

Şiirler metafor açısından zengin kaynaklardır. Aynı şekilde kısa hikâye ve romanlar da metaforlara ev sahipliği yapmaktadırlar. Öğrencilerden bu eserleri analiz

etmeleri ve metaforların etkililiğini değerlendirmeleri istenebilir (Swartz ve Parks, 1994: 319).

2.2.4.1.2. Metafor İçeren Cümlelerin Kurulması İstenebilir:

Yaratıcı yazı, öğrencilerin kendi metaforlarını geliştirmelerini sağlayan bir faaliyettir. Örneğin, öğrenciler bir hikâye için temel olabilecek bir metafor geliştirebilirler ya da kahramanlık, arkadaşlık gibi insani özellikleri tanımlayan imgeler oluşturabilirler (Swartz ve Parks, 1994: 319).

2.2.4.1.3. Yaratıcı Problem Çözümleriyle Uğraşılabilir:

Öğrenciler metafor uygulaması ile problem çözümlerinde, bir şeyin olası kullanımlarını başka bir şeye dayanarak değiştirebilirler. Mesela öğrencilerin kütüphanelerden faydalanmaları için (problem durumu: Kütüphanelerden faydalanılmaması durumu) ayaküstü restoran gerekebilir. Ayaküstü restorandan kastedilen şey, öğrencilerin kütüphaneleri daha etkili ve sık kullanmalarını özendirmek için cazip ve yerinde fikirler üretmektir (Swartz ve Parks, 1994: 319).

2.2.4.2. Metafor Üretmede Uzmanlaşma

Farklı iki şey arasında ilişki kurduğumuz zaman, onların önemli benzerliklere sahip olduklarını fark ederiz. Benzetmeler aracılığıyla akıl yürüttüğümüz zaman, iki şey hakkında bildiğimiz bir şeyi diğeriyle veririz. Metafor oluştururken benzetmeler, bir şey hakkında önceden bilinen bir şeyi başka bir imge kullanılarak aktarmada kullanılır. Kelimenin tam anlamıyla bu esas nesneden oldukça farklıdır. Yaratıcı düşünme eylemi olan metafor, normalde birbiriyle ilişkili olmayan iki şeyi karşılaştırarak düşünceleri ve sezgileri açıkça ifade eder. Dikkatle hazırlanan ve organize edilen düşünceyle ustalıkla metafor üretilebilir. Söylemek istediğimiz şeyi metafor aracılığıyla tanımlayabilir ve betimleyebiliriz. Metafor üretme, çeşitli yaratıcı düşünme teknikleri kullanılarak kolaylaştırılabilir: Görselleştirme ve görüntüleme istemi benzetmeler, iş ve teknik problemlerinin çözümünde kullanılabilirler; serbest çağrışım teknikleri, saklı anıları uyandırır ve gözlemleri netleştirirler (Swartz ve Parks, 1994: 315).

2.2.4.3. Metafor Üretmede Uzmanlaşırken Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar

Metafor üretmenin üç basamağı vardır. Bunlar; a) düşünce için akla ihtimaller getirme, b) nesleler arasında bağlantı kurulabilmesi için nesnelerin özelliklerinin listelenmesi, c) listelenen özelliklerin iyi bir metafor oluşturmak yeterli olup olmadığının belirlenmesidir. Bu sayılan adımlar “*fikir köprüleridir*”, ki bunlar bir fikri yeni bir tarzda ifade etmemiz, başka bir şey bulmamız için belleği sorgulamamıza izin verir (Swartz ve Parks, 1994: 315). Öncelikle çeşitli özelliklere sahip bir takım imge ve fikirlerle beyin fırtınası yapmaya hazır olmalıyız. Metafor seçenek listesinden birini seçmeliyiz (seçeceğimiz şey verilen düşünce ile benzer önemli özelliklere sahip olmalıdır). Bir nesne, kişi ve olay bizim açımızdan umut verici görüldüğü zaman, bu önemli ya da anahtar özelliklerden birinin diğeri ile ne kadar uyumlu olduğu iyi bir şekilde kontrol edilmelidir (Swartz ve Parks, 1994: 316).

2.2.5. Metafor Kullanmanın Yararları

Metafor, öğretmen ve yöneticilerin sınıf yönetimine ilişkin algılarını keşfetmede; öğrencilerin problem durumlarını alternatif yaklaşımlar aracılığıyla kavramlaştırarak algılama alanlarını genişletmelerinin yanı sıra problem çözümünde kullanılacak olası çözüm yollarını keşfetmelerinde yardımcı olur (Balcı, 1999: 38-40).

Weade ve Ernst, anlam verme yeteneğimize katkıda bulunan çizgisel ve sembolik illüzyonları oluşturmamızı sağlayan metaforların, anlam kurma vasıtasıyla görülür ve anlaşılır olgulardan daha fazlasını elde etmemizi ve dolayısıyla sınıftaki gündelik yaşamın doğası hakkında daha fazla bilgiye sahip olmamızı sağladığını ifade etmişlerdir (Akt. Balcı, 1999: 41).

Metafor; öğretmen ve öğrencilerin kendi deneyim ve temsillerini oluşturma stilleri açığa çıkarmada, öğrencilerin anahtar kavram ve konularla ilgili farkındalıklarını arttırmada, öğrencilerin dil öğrenme faaliyetleri ve durumlarındaki deneyimlerini öğrenci metaforları aracılığıyla açığa çıkararak öğretmenlerin mesleki olarak kendilerini geliştirmelerinde (Ahkemoğlu, 2011: 12) ve öğrenme sürecine ilişkin öğrenci düşüncelerini ortaya çıkarma, bilinmeyenleri açıklama ve

somutlaştırma, kişisel ve yardımcı düşüncüyü ifade etmede (Weaver, Akt. Ahkemoğlu, 2011: 12) kullanılır.

Arslan ve Bayrakçı'ya (2006: 102-104) göre metafor; öğrencilerin karmaşık tanımları ve bilimsel kavramları kolay bir şekilde kavramalarına, anlama sürecini etkin bir şekilde yapılandırmaya, sezgisel ve duygusal gelişimi iyileştirmeye, bilgilerin uzun süre akılda tutulmasını sağlayıcı bir ortam oluşturulmasına, yaratıcı ve keşfedici öğrenmenin gerçekleşmesine, problem çözme becerisinin gelişmesine yardımcı olur. Swartz ve Parks (1994: 314) metaforun; bilimsel araştırmalarda, bazı karmaşık ve soyut bilimsel ilkeleri ifade etme ve geliştirmede kullanılabilecek bir araç olduğunu ifade etmiştir.

Metafor, ders çalışmayı ve sıkıcı bir konuyu zevkli hale getirmenin (Keränen, Akt. Merdivan, 2007: 24) yanı sıra öğrencilerin konu ile ilgili hazırbulunuşluk düzeylerini ortaya çıkarmada (Eraslan, 2011: 20), yabancı dil eğitimi uygulamalarında (Beşkardeş, 2007), *“belirsiz kavramlara açıklık getirme, öğrenme sürecini başlatma ve sürdürmeye temel oluşturma, anlamla ilgili boşluğu doldurma, kavramları etkin bir şekilde yapılandırma, öğrencilerin biliş üstü becerilerinin gelişmesi, öğretmen ve öğrencilerin ortak dil geliştirmesinde yardımcı olur.”* (Beşkardeş, 2007: 47-48)

Metafor, bireylerin soyut ve karmaşık olguları öğrenme şemalarında yer alan olgularla karşılaştırarak bilinmeyen olgulara ilişkin anlayış geliştirmelerini sağlayan (Güler vd., 2012: 26); *“konuşan daima dildir ve dilin dili metafordur”* (Lakoff ve Johnson, 2010: 11) düşüncesi ekseninde dile zenginlik katan (Wulf ve Dudis, Akt. Semerci, 2007: 126); kavranmak istenen nesne ve olgunun başka bir anlam alanına sahip nesne ve olgu bağlamında yeniden ele alınarak gözden kaçan bazı noktaları aydınlatan (Taylor, Akt. Arslan ve Bayrakçı, 2006: 101); eğitim kapsamında yer alan problemlerin bireyler tarafından anlaşılması ve bilincin arttırılmasında rol oynayan (Aydoğdu, 2008: 30) faydalı bir yapıdır.

Metafor, dikkatin kavram üzerinde odaklanmasını, düşünme sürecini örgütlemeyi, kavramları yapılandırmayı ve yeni anlamlandırmalar yapmayı

(Beşkardeş, 2007: 47-48); yaşam alanımızda yer alan benzerliklerden hareketle algılama ve kavramada yetersiz kalınan kavramların daha kolay anlaşılmasını, motivasyonu güçlü tutarak öğrenme isteğinin artmasını, “yaşam bir birikimdir” düşüncesiyle hâlihazırda yer alan bilgilerle bağlantı kurulmasını sağlar (Fretzin, Akt. Arslan ve Bayrakçı, 2006: 104).

Metaforlar, nesnelere derin anlamlarının ötesinde dinamik ve dramatik gözlemler sunar. Ayrıca dünya üzerine zengin, göze çarpan ve belirgin açılar sunar (Marchant, Akt. Balcı, 1999: 34).

Metaforlar, bireylerde bilişsel bir süreci başlatır. Bilişsel süreçlerde duyuşsal süreçleri tetikler. Bireylerin dünyaya bakış açılarının bir yansıması olan duyuşsal süreçler bilişsel süreçlerden bağımsız düşünülemez. Bu karşılıklı etkileycilik aynı zamanda metaforların bireyler üzerindeki gücüne de işaret eder (Girmen, 2007: 9).

Metafor, problem çözümünde, alışılmadık problemlerin çözümü için yeni fikirler önermede etkilidir. Yaratıcı problem çözme, metaforik düşünmeye dayalıdır, ki metaforik düşünme insanların kişisel, mesleki vd. problemlerinin çözümünde insanlara yardımcı olabilir (Lubart ve Getz, 1997: 287).

İyi bir metafor, “*düşüncelerin gerçekleştirilmesine yardımcı olur. Bir düşünceyi daha canlı, anlaşılabilir, açık ve aydınlatıcı yapar. Metafor ruhsal, açık olmayan veya zor düşünceler gibi kolayca anlaşılamayan düşünceleri tanımlamak için kullanılır.*” (Çelikten, 2006: 281) Ayrıca metafor kullanarak yapılan öğretim, öğrencilerin bilgi ve düşünceleri daha detaylı bir şekilde anlamaları için öğrencileri cesaretli kılar (Marzano vd, Akt. Arslan ve Bayrakçı, 2006: 104).

2.2.6. Metafor Kullanmanın Sınırlılıkları /Olumsuz Yönleri

Eğitim ve öğretimde bir öğretim aracı olarak kullanılan bir teknik olan metaforun seçim ve kullanımında yeterli özen gösterilmediği durumda olumsuz sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Nitekim üstünkörü seçilen metaforlar kavram yanılgılarını beraberinde getirmektedir. Bu durumda öğrenilecek olan yeni bilgi

yanlış öğrenilmektedir. Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri ve yeteneklerinin dikkate alınmadığı durumlarda yalnızca metaforla vurgulanan yön öğrenilir ve bu yüzden öğrencilerin kapsamlı öğrenmelerinin önüne ket vurulur (Cates, Akt. Beşkardeş, 2007: 48; Merdivan, 2007: 9).

Williams, metaforların dikkatli oluşturulmadığı ve kullanılmadığı durumlarda konu ile uyumsuz olacağını belirtmiştir (Akt. Beşkardeş, 2007: 48). Metafor kullanılırken öğrencilerin yaşantıları ve toplumsal değerler göz önünde bulundurulmalıdır. Aksi takdirde yanlış anlaşılmalara mahal verilecektir.

Metafor kullanımı “ *uygunsuzluk* ve “*aşırı kullanım*” gibi bazı problemleri beraberinde getirmektedir. Fikirler hakkında düşünmeksizin seçtiğimiz uygunsuz metaforlar yanlış, yanıltıcı, çelişkili ve tartışmalı mesajlar aktarırlar. Örneğin, karmaşık metaforlar esprili görünürler ve çelişkili fikirleri taşıdıklarından kafa karışıklığına neden olurlar. Dar anlamlara sahip metaforlar seçmemiz metaforun ruhuna aykırıdır. Çünkü metaforlar içlerinde derin anlamlar barındırırlar, oysaki dar anlamlı metaforlar sadece temsil ettikleri şeylerle ilgili yüzeysel bağlantılara sahiptir. Sürekli aynı veya basmakalıp metaforların kullanımı fikirlere çok az ilgi ve içgörüler (Swartz ve Parks, 1994: 314-315).

2.2.7. Metaforların Deyim ve Atasözleri İle İlişkisi

Deyim, genellikle gerçek anlamından biraz uzaklaşarak anlatıma çekicilik kazandırmak için kullanılan kalıplaşmış söz öbeklerine denilmektedir (Özafşar, 2010: 5).

Deyimler çoğunlukla mecaz anlamlarıyla kullanılırlar ve metaforlar aracılığıyla derin anlamlar kazanırlar. Kavramsal metaforların sıklıkla kullanıldığı deyimlerde metaforsuz bir kullanıma nadiren rastlanılmaktadır. “*Çam devirmek*” ve “*çiçeği burnunda*” gibi deyimler kavramsal metafora da örnek teşkil etmektedir (Girmen, 2007: 24). “*Çam devirmek*” deyiminde “*çam ile insan*”, “*devirmek ile kırıcı veya*

dokunacak bir söz kullanmak” arasında bağlantı kurularak metaforik yapı oluşturulmuştur.

Atasözü, geçmişten günümüze kadar gelen, uzun deneme ve gözlemlere dayanarak söylenen ve herkes tarafından benimsenen özlü sözlerdir (Özafşar, 2010: 4).

Atasözleri de deyimlerde olduğu gibi metaforlarla kurulmaktadır. Metaforlarda olduğu gibi atasözleri de bir veya iki cümleden oluşan özlü sözler olması hasebiyle anlatıma derinlik katmaktadır. *“Ağaç yaşken eğilir”*, *“altta kalanın canı çıksın”*, *“üzüm üzüme baka baka kararır”* atasözleri kavramsal metafora örnek teşkil etmektedir (Girmen, 2007: 26). Yukarıda verilen örneklerden *“ağaç yaşken eğilir”* atasözündeki metaforik yapının kurulumu şu şekildedir: Ağaç=insan; yaş=çocukluk; eğilir=eğitim. Görüldüğü gibi ağacın işaret ettiği insan terimin yanı sıra yaş ve eğilmek metaforlarından kastedilen şey, insan eğitime çocukluk çağında (yaşken) başlanılarak insanlara ileriki yaş dönemlerine oranla daha kolay eğitim (eğilir) verileceğidir. Nitekim zaman geçtikçe eğitim vermek zorlaşacaktır.

2.3. Vatandaşlık Kavramı

1789'da Fransa'da meydana gelen devrim siyasal, toplumsal ve ekonomik yapıda değişmelere neden olmuş ve vatandaşlık kavramının ortaya çıkmasını sağlamıştır (Altunya, 2003: 1). Fransız ihtilali ile hayat bulan bu kavram, Aydınlanma ile farklı bir boyut kazanmış (Gündüz ve Gündüz, 2002: 4; Hartley, 2010: 235) ve Amerikan Bağımsızlık Savaşı ile Napolyon Savaşlarının çatışmacı-mücadeleci ortamından tüm dünyaya yayılmıştır (Hartley, 2010: 235).

Çağımızda adından çokça söz ettiğimiz küreselleşme olgusu, vatandaşlık kavramını da etkilemiş ve onun sınırlarını genişleterek ona küresel bir kimlik kazandırmıştır (Gündüz ve Gündüz, 2002: 6; Kan, 2009: 25-26). Ayrıca dünya toplumlarında demokrasiden totalitarizme doğru yaşanan sapma, Aydınlanma ışığında gelişen vatandaşlık kavramının yeniden ele alınması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır (Gündüz ve Gündüz, 2002: 10). Nitekim 19. yüzyılın sonları ile 20. yüzyılın başlarında tekrardan gün yüzüne çıkan bu kavram, devleti oluşturan unsurlar arasında yer alan insan ve toprak birlikteliğinin doğal bir sonucu olarak insan ve insanın siyasi teşekkülün (devlet) onsuz koşulu olmuştur (Polat, 2011: 132).

2.3.1. Vatandaşlığın Tanımı

Gündüz ve Gündüz'e (2002: 2) göre vatandaşlık, aslında aşına olduğumuz, ancak tanımlamada bulunurken bocaladığımız bir terimdir. Kavramın sözlükteki karşılığı, "*başka insanlarla aynı vatandan olma*"dır (Altunya, 2003: 1).

"*Yurttaşlık*" sözcüğünün Türkçe karşılığı olan vatandaşlık kavramı (Aybay, 2006: 8) Anayasa ve ilgili yasalarımızda karşımıza çıkmaktadır (Aybay, 2006: 12). Bu bakımdan vatandaşlık, kişi ile devlet arasında hukuki bir bağ kuran ve bu bağ sonucu kişiye vatandaşlık önekini kazandıran aidiyet sürecidir (Altunya, 2003: 1; Aybay, 2006: 4). Ayrıca yabancılar arasında kurulan birliğin/bütünlüğün simgesidir (Hartley, 2010: 233).

Jenson ve Papillon vatandaşlığı, haklar ve sorumluluklar, erişim ve sahiplenme gibi birbirini tamamlayan boyutlar arasındaki dinamik ilişkiler olarak tanımlarken; Faulks vatandaşlık tanımlamalarının üç kriter altında yapılabileceğini ifade etmiş ve bu kriterleri şu şekilde sıralamıştır: Yasal, felsefik ve sosyopolitik (Akt. George vd., 2004: 73).

Vatandaşlığın, vatandaşlığı veren devlet ile bu kimliği kazanan kişi arasında çeşitli yollarla kurulan bir bağla oluştuğuna dikkat çeken Aybay (2006: 24), vatandaşlık kavramının tanımsal boyutunu ifade ederken, bu bağın bireyler arası ilişkilerden değil de birey ile devlet arasında kurulduğuna vurgu yapmıştır (2006: 19).

Herhangi bir vatana bağlılığın bir sonucu olarak vatandaşlık, bir toprak parçası üzerinde ortak bir amaç için bir araya gelen insanların oluşturdukları kültürel değerler ve hukuki düzenlemeleri benimseme davranışdır (Uğurlu, 2011: 154).

2.3.2.Vatandaşlık Eğitimi

Vatandaşlık eğitimi, demokratik bir ortamda etkili karar alma ve hareket etmeyi ve bireylerin toplumsal faaliyetlere aktif katılımını sağlayan eğitim şeklidir (Cherryholmes, Akt. Esen, 2011: 25; Eurydice, Akt. Uğurlu, 2011:161).

Eğitim; vatandaşlık bilincinin gelişmesi, yani bireyin vatandaşlığa ilişkin bilgi, değer ve tutumlarının davranışa dönüştürülmesinde en temel faktördür. Ayrıca eğitim; bireye toplumsal bir varlık olduğu algısını aşılıyarak bireyin topluma etkin katılımını, toplumsal yaşayış için – daha doğrusu bireyin iyi insan ve iyi vatandaş olması için - gerekli temel değerlerin korunup yaşama aktarılmasını sağlayarak bireyin vatandaşlık dönüşümünün gerçekleştiricisidir (Gürbüz, 2006: 27-29). Crow'a göre eğitim; bireyler arası ilişkileri geliştirir, bireyde görev ve sorumluluk yönelimli vatandaşlık karakteri ortaya çıkarır (Akt. Varış, 1985: 43-44).

Vatandaşlık eğitimi ilk önce ailede başlayan ve daha sonra örgün eğitim kurumu olan okullarda devam eden bir süreçtir. Aile çocuğun iyi vatandaş olabilmesinde önemli bir modeldir. Çocuklar model aldıkları ailelerinin tutum ve davranışlarını gözlemleyerek bunları davranışa dönüştürebilirler (Gürbüz, 2006: 38; Eurydice, Akt. Uğurlu, 2011: 161-167; Ersoy, 2012: 2111). Vatandaşlık eğitiminin verildiği bir diğer kurum okuldur. Okul, toplumsallaşmanın sağlayıcısı ve aktif vatandaşlığın çekirdeğidir. Vatandaşlık eğitimi için yalnızca öğretim programı yeterli değildir, öğretim programının dışında örtük program kapsamında düşüneceğimiz okul kültürü yani okul iklimi de gereklidir. Okul kültürü, okul ortamında yer alan değer ve inançlar sistemidir. Bu sistem öğrencilerin topluma katılımını destekleyici ve vatandaşlık bilincini güçlendirici olmalıdır (Eurydice, Akt. Uğurlu, 2011: 161-162).

2.3.2.1. Vatandaşlık Eğitiminin Özellikleri

Vatandaşlık eğitimi Eurydice'ye göre üç ana amaç taşımaktadır: “*Öğrencilerin siyasi bilgilerini arttırma, sorumluluk sahibi vatandaşlar olmak için gerekli olan değer ve tutumları geliştirme ve öğrencilerin okul ve yerel toplumda aktif rol almasını sağlayarak aktif katılım oluşturabilme.*” (Akt. Uğurlu, 2011: 160-161)

Avrupa Birliğine üye olan ülkelerde vatandaşlık eğitimi ile “*politik okuryazarlık, eleştirel düşünme ve belli davranış ile değerleri geliştirme, aktif katılımçılık özelliklerini geliştirme*” amaçlanmaktadır (Eurydice, Akt. Uğurlu, 2011: 155). Bu amaçlara ulaşmak için vatandaşlık eğitiminin mevcut durumuna ilişkin şu üç soruya cevap aranmaktadır: *1- Okul programındaki sorumlu vatandaşlık meselesi nasıl ele alınmalıdır? Konuya nasıl yaklaşılmalıdır? 2- Sorumlu Vatandaşlığın amaç ve içeriği ne olmalıdır? Program öğrencilerin aktif katılımını esas alarak mı planlanmalıdır? 3- Vatandaşlık eğitiminde sonuç olarak öğrencilerin kazanabilecekleri farklı yeterlikleri ortaya çıkarmak için belirlenmiş hedefler var mıdır?* (Eurydice, Akt. Uğurlu, 2011: 158)

Vatandaşlık eğitimi, bireylerin demokratik bir toplumda demokrasinin gereklerine göre davranmalarını sağlayan ve insan haklarına saygıyı geliştiren bir eğitim türü olduğu için hem teorik hem de pratik bilgi gerektirir (Eurydice, Akt. Uğurlu, 2011: 161).

Vatandaşlık eğitiminin amacına birey ile toplum arasında kurulan ilişki çerçevesinde bakan Altunya'ya göre vatandaşlık eğitimin amacı; birey ile toplum arasında ortaya çıkan bağ ve bu bağın zorunlu bir sonucu olan hak ve yükümlülüklerin nasıl yerine getirileceğinin bireylere öğretimidir (2003: 4).

Değişen ve gelişen dünya şartlarına uyum sağlama anlayışı vatandaşlık olgusuna da yansımış ve bu çerçevede vatandaşlık eğitimi üç boyutta ele alınmıştır. Bu boyutlar; ulusal vatandaşlığı geliştirme, Avrupa vatandaşlığını meydana getirme ve kültürel değerlerin devamını sağlamadır (Gifford, Akt. Esen, 2011: 25).

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda yer alan Türk Milli Eğitiminin genel amacı vatandaşlık eğitimine de vurgu yapmaktadır: *“Türk Milletinin bütün fertlerini, Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek.”* (14574 sayılı Resmi Gazete, 24.06.1973)

Vatandaşlık eğitiminin insani boyutunu temele alan yaklaşıma göre vatandaşlık eğitimi; bireylerde hümanist bir anlayış geliştirme, vatandaşlık bilincinin davranışa dönüşmüş şekillerinden biri olan sorumluluk duygusunu yaşam biçimi haline getirme, tarih öğretimine vurgu yapma gibi amaçlara sahiptir (Gündüz ve Gündüz, 2002: 56).

2.3.2.2.Vatandaşlık Öğretimi

Vatandaşlık eğitimi, gündelik yaşamdan bağımsız bir ders olmayıp disiplinlerarası bir yaklaşım ile seçmeli ya da zorunlu bir ders olarak verilmektedir (Eurydice, Akt. Uğurlu, 2011: 159).

Vatandaşlık eğitimi, “*kendi kendini idare*” düşüncesinin bir ürünüdür. Reformist yani ıslahatçı, yenilikten yana olan okul programları kendi kendine idare (self-goverment) düşüncesini vatandaşlık eğitiminin bir parçası sayar ve öğrencilerin okul işlerine –sınıfın temizlik işleri, okul eşyalarını korunma, kulüp faaliyetlerinde etkin olma gibi- aktif katılımını öngörür (Piaget, 1941: 116-153). Kerschentsteiner’a göre; “...*vatandaşlık eğitimi okulda kendi-kendini idare sisteminin uygulanmasıyla gerçekleşir. Bu eğitim tarzı okulu, okulu, şahsi ihtiras yeri olmaktan kurtarır ve çalışmalarını sosyal işbirliği haline getirir. Okulu, tek taraflı ve teorik entellektüeller yetiştiren bir yer olmaktan çıkarır, çok taraflı bireyler yetiştiren bir kurum olmasına yardım eder...*” (Akt. Varış, 1985: 39)

Vatandaşlıkla ilgili kavram, değer ve tutumların öğretimi uygun öğrenme stili kullanımını gerekli kılmaktadır. Nitekim bu amaçla kullanılacak öğrenme stillerinden biri mentörlüktür. Öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını almalarında büyük rol oynayan mentörlük (öğrenme ortağı) uygulaması; öğrencilerde problem çözme, grup çalışması yapma, uzlaşma kültürüne sahip olma, karar alma ve verme süreçlerinde faal olmalarını sağlayan aktif öğrenme stildir. Mentörlük aktif vatandaşlık uygulamaları için ideal bir öğrenme stildir (Nelson, 2003: 34). Vatandaşlık öğretimi için kullanılacak bir diğer öğretim aracı “*sosyal okuryazarlık*”tır. Sosyal okuryazarlık, vatandaşların toplumsal konulara yabancı kalmayıp bu konulara dikkat kesilmeleri ve onları doğru yorumlamalarını sağlayan öğretim hizmetidir. Sosyal okuryazarlık vatandaşlık eğitimi için “*temel bir gereklilik*”tir (Arthur ve Davison, 2000: 22).

Vatandaşlık Bilgisi dersi soyut kavramaların yoğun olduğu bir derstir. Bu nedenle bu dersin kavramları öğrencilere kazandırılırken öğrencilerin

hazırbulunuşluk düzeyleri göz ardı edilmemeli, soyut kavramları somutlaştırıcı yöntem ve stratejiler kullanılmalıdır (Gürbüz, 2006: 133). Solihatın'a göre vatandaşlık eğitimi, öğrencinin öğrenme çabasına girdiği çift yönlü bir etkileşimi gerektirmektedir. Bu etkileşimi sağlayıcı ve öğrenci katılımını destekleyici olan “*işbirlikli öğrenme stratejisi*” vatandaşlık dersi konularının öğretiminde oldukça kullanışlı bir stratejidir (2011: 339-341).

Vatandaşlık eğitimi için sadece resmi program etkinlikleri yeterli değildir, ayrıca ekstra program etkinliklerine de ihtiyaç duyulmaktadır. Ekstra program faaliyetleri öğrencilerin sosyal ve politik farkındalıkları ve siyasal katılımını arttırmada etkili olarak vatandaşlık bilincinin gelişmesine fayda sağlamaktadır (Keser vd., 2011).

2.4. Demokrasi Kavramı

Demokrasi, izleri eski Yunan'a kadar uzanan ve Atina şehir devletlerinde (sitelerde) uygulanan bir kavramdır (Doğan, 2005: 152; Erdoğan, 2010: 229; Büyükkaragöz, 1995: 4; Yücel, 1998: 218; Altunya, 2003: 61). Demokrasi örneklerine ilk olarak rastlanılan Antik Yunan şehir devletlerinden 500.000 nüfuslu Atina'nın nüfusunun 400.000'ini esirler (Doğan, 2005: 152), geriye kalanını Atinalı olanlar ve olmayanlar, köleler oluşturuyordu (Şaylan, 1998: 14; Altunya, 2003: 64). Atina, yurttaşların katılım gösterdiği bir meclis eliyle yönetilmiş, ancak bu yönetim şekli yani demokrasi anlayışı kısmi demokrasinin varlığının göstergesi olmuştur (Şaylan, 1998: 14; Duman vd., 2001: 111). Nitekim meclise katılan demos (halk) kitlesi, ülkenin tüm yurttaşlarını kapsamıyor (kadınlar, köleler ve yabancılar hak sahibi değil), sadece 20 yaşını dolduran, anne ve babası Atinalı olan erkek çocuklardan seçiliyordu (Şaylan, 1998: 14; Altunya, 2003: 64). Böyle bir demokrasi uygulaması, her ne kadar köle ve esir olmayanlar arasında eşitliği sağlamış olsa da insanlar arasında tam mana da bir eşitliği benimseyen ve tanımlayan bir anlayışa

erişememiştir (Doğan, 2005: 153). Bu nedenle etkisini kendinden sonraki dönem olan Roma döneminde yitirmiştir (Şaylan, 1998: 19).

Roma'nın cumhuriyet ve akabinde yaşanan imparatorluk döneminde de gün yüzüne çıkmayan demokrasi (Şaylan, 1998: 19; Duman vd., 2001: 111), Roma dönemini izleyen Ortaçağ'da feodal bir toplumsal yapının varlığı ile ne toplumsal ne de siyasal yaşamda kendisini gösterebilmiştir (Şaylan, 1998: 20; Doğan, 2005: 153; Erdoğan, 2010: 229). Demokrasi kavramının Batı Avrupa'sında yükselişi 13. yüzyılda yöneten ve yönetilenler arasındaki meşruiyetin köklü değişikliğe uğramasıyla olmuştur. Tabii hukuk ve tabii haklar anlayışının giderek yaygınlaşması ve siyasal temsil fikrinin Büyük Özgürlük Fermanı (Magna Carta Libertatum) ile gündeme taşınması temsil ve parlamentonun gelişmesini sağlamıştır (Şaylan, 1998: 28).

Günümüz demokrasininin temellerinin atılmasında önemli bir aşama olan Aydınlanma düşüncesi, John Locke'un doğal hukuk teorisinden ilham alarak 18. yüzyıl Avrupa'sının demokrasi anlayışını geliştirmiştir. Nitekim doğal hukuk teorisi, günümüzde çokça söylenegelen siyasal, toplumsal ve ekonomik hakların çerçevesini oluşturmaktaydı. Bu hakların garanti altına alınabilmesi için yönetenler ile yönetilenler arasında bir sözleşme gerekiyordu. Bu sözleşme ile hem yönetenler hem de yönetilenler arasında karşılıklı hak ve sorumluluklar belirlenerek hakların korunmasına çalışılmıştı (Doğan, 2005: 153).

Demokrasi kavramının tarihsel seyrine bakılacak olursa; eski Yunan'da doğuş, Roma ve Ortaçağ'da gerileme, Aydınlanma ile yeniden doğuş ve sanayi devrimi ile beraber gelişme gösterdiği görülmektedir. Sanayi devrimi, monarşilerden demokrasilere doğru bir gelişmenin ortaya çıkışı ve sonrasında işçi hareketliliğiyle cumhuriyetin gündem konusu olmasında itici bir güç olmuştur (Kongar, 2002: 13). 19. yüzyılda teknoloji alanında yaşanan birinci ve ikinci teknolojik devrim etkisini toplumsal alanda da göstermiş ve sanayi toplumu diyebileceğimiz bir toplum yapısı oluşturmuştur. Bu toplum, devrin toplumsal ve ekonomik olaylarından etkilenmiş (Komünist Manifestosu, 1848 ihtilalleri vb.) ve düşünce alanında "*Modern Demokrasi*" algısını meydana getirmiştir (Şaylan, 1998: 47-50).

Demokrasi, yukarıda da görüldüğü üzere, bir anda ortaya çıkıp gelişen bir kavram değildir. Bu süreci “*üç dalga*” olarak betimleyen Huntington, ilk dalgayı Amerika Birleşik Devletleri’nde seçme hakkının genişletilmesiyle başlatmış, ikinci dalga hareketi olan Mussolini’nin iktidara gelmesine kadar uzatmıştır. Mussolini’nin iktidara gelmesi demokrasi hareketlerinde düşüşe neden olmuştur. Üçüncü dalga olarak betimleyebileceğimiz hareket ise bazı devletlerin demokrasiye dönüşü ve en önemlisi komünist rejimlerin çöküşünün bu devletlerin rejim değişikliğinde olumlu manada etkili oluşudur (Akt. Erdoğan, 2010: 229-230).

2.4.1. Demokrasinin Tanımı

Demokrasi kavramı, eski Yunan’da orta çıkan ve Yunanca “*demos*” (halk) ve “*kratos veya kratein*” (yönetim, kuvvet) sözcüklerinin birleşmesinden oluşan bir kavramdır (Erdoğan, 2010: 232; Doğan, 2005: 152; Başgil, 1961: 15; Şaylan, 1998: 13; Altunya, 2003: 61). Yani “*halkın kendini idaresi*” manasına gelmektedir (Yeşil, 2002: 2; Doğan, 2005: 152; Başgil, 1961: 34; Şaylan, 1998: 13; Köse, 2009: 871; Başaran, 1986: 111).

Demokrasinin yapı itibari ile esnek bir kavram oluşu (Nazir, 2010: 331), üzerine onca tanımlama yapılmasına rağmen ortak bir paydada buluşulamamasına neden olmuştur (Levin, 1998: 58; Nazir, 2010: 331).

Demokrasinin genellikle eksik ve çoğunluğun yönetimi ya da azınlığın düşünce baskısı şeklinde yanlış tanımlandığını ileri süren Kongar’a göre demokrasi; iktidar ve iktidarın ülke yönetimine ilişkin attığı adımlar ve aldığı kararlar ile hemfikir olmayan kişilerin fikir hürriyeti hakkını kullanabildikleri bir yönetim şeklidir (2002: 13-14).

Demokrasinin politik yönünden hareketle demokrasiyi tanımlamaya giden Levin demokrasiyi; demokrasinin politik simgeleri olan oy kullanma, seçimlere katılma, siyasi partiler vb. süreçlerde insanların aktif bir şekilde yer alması olarak tanımlar (1998: 58).

Yeşil'e göre demokrasi kavramına ilişkin tanımlamalar demokrasinin; yönetim biçimi, insan hakları boyutu ve yaşam biçimi şeklinde üç farklı yönüne vurgu yaptığını ileri sürmüştür (2002: 3). Yönetim biçimi olarak demokrasi, seçim sonucu başa gelen seçkinlerin devlet idaresini halkın talepleri doğrultusunda kullanmasına işaret eder (Şaylan, 1998: 93). Demokrasi bir yönetim biçimi olmanın yanı sıra bir de yaşam tarzıdır (Smith ve Lindeman, t.y.: 7; Yeşil, 2002: 13; Oğuzkan, 1982: 55; Dewey, 2004: 105). Başgil, "*Demokrasi, herşeyden evvel muayyen bir hayat telâkkisi ve cemiyet görüşü, bir ruh ve terbiye ve bir ahlâk neticesidir. Ve, moral felsefe bakımından, insanseverlik ve sayarlık, başkalarını düşünürlük ve başkaları uğruna icabında kendini feda ederlik gibi yüksek insanı duyguların hayat ve cemiyet için teşkilatlanmasıdır.*" (1961: 39) diyerek yaşam tarzı olarak demokrasiyi ifade etmiştir.

Demokrasi, insanın hak ve hürriyetlerinin teminatıdır (Büyükkaragöz ve Kesici, 1998: 7). İnsanların bu haklardan faydalanabilmeleri için uygun bir ortama ihtiyaç vardır. Nitekim bu ortam demokrasidir. Çünkü demokrasi, hak, adalet, eşitlik, özgürlük, uzlaşma gibi temel insani değerlerin varlık sahasıdır (Büyükkaragöz ve Kesici, 1998: 19). Yeşil'e göre, "*demokrasinin onsuz olmaz şartı insan haklarına saygıdır.*" (2003: 47)

Demokrasi kavramına düşünsel mana da yorum getiren Smith ve Lindeman'a göre; "*demokrasi aslında bir (Zihniyet Eyâletidir). Evvelâ çoğunluğun ve çoğunluğa karşı olan bir zihniyet, sonra azınlığın ve azınlığa karşı olan, en sonunda da ferdin ferde karşı olan bir zihniyet durumudur.*" (t.y.: 9)

2.4.2. Demokrasinin Özellikleri

Demokrasi düşüncesi, eşit ve adil bir düzenin sağlanması üzerine yapılan mücadelelerden doğmuş, medeni ve siyasi hak bakımından eşitlik inancıyla temellenmiştir (Başgil, 1961: 44-45). Demokrasi için sadece eşitlik yeterli değildir, ayrıca hürriyet de gereklidir (Başgil, 1961: 49). Hürriyet, demokrasinin temel

dayanaklarındandır (Güngör, 2010: 178). Eşitlik ve hürriyet ile örülü bir demokrasi beraberinde adaleti de getirir. Nitekim ne eşitliğin ne de hürriyetin olmadığı bir yerde adalet de yoktur (Başgil, 1961: 73). Kısacası demokrasi, eşitliğin, hürriyetin ve adaletin teminatıdır (Başgil, 1961).

Demokrasi, siyasi bir kavram olmanın yanı sıra toplumsal bir kavramdır. O toplumun sahip olduğu maddi ve manevi değerler sistemidir (Oğuzkan, 1982: 14). Bu sistem özgürlük, hoşgörü, katılım, eşitlik, farklılıklara ve insan haklarına saygı, adalet gibi temel değerlerden oluşmaktadır (Yeşil, 2002: 13).

Demokrasi, durağan değil, tam aksine dinamik bir süreçtir (Şaylan, 1998: 68). Yani içinde bulunulan zamana göre sürekli gelişen ve bu gelişmeyle birlikte sınırları tam olarak çizilemeyen bir kavramdır (Oğuzkan, 1982: 14). Oğuzkan'a (1982: 14-17) göre demokrasinin değişmeyen temel özellikleri şunlardır:

- 1- *“Demokraside bireye değer vermek amaçtır.*
- 2- *Demokrasi toplumsal bir süreçtir.*
- 3- *Demokrasi serbest iletişime bağlıdır.*
- 4- *Demokrasi manevi-ahlâki niteliklere dayanır.”*

Demokrasi bir yaşam biçimidir ve sosyo-kültürel dayanaklara sahiptir. Doğan (2005: 150-151) sosyo-kültürel dayanaklar çerçevesinde demokrasinin boyutlarını şu şekilde çizmiştir:

- 1- *“Demokrasi temel insan hak ve özgürlüklerinin korunduğu bir sistemdir.*
- 2- *Demokrasi bir erdemlilik rejimidir. Bu nitelik hem devlete ve hem de vatandaşlara karşılıklı sorumluluk yüklemektedir.*
- 3- *Demokrasi hoşgörü rejimidir.*
- 4- *Demokrasi hem bir süreç hem de bu süreci kurumsallaştıran bir sistemdir.*
- 5- *Demokrasilerde iktidar (erk) hiçbir kimse ya da grubun tekelinde değildir.*
- 6- *Demokrasiler, aktif vatandaşlara gereksinim duyar.”*

Demokratik sistem, her türlü ayrımcılığa karşıdır. Tüm insanlar hak ve özgürlüklere sahiplik bakımından eşittir (Gürbüz, 2006: 34). Demokrasinin temel ilkesi kişi hürriyetidir. Bu hürriyet halk egemenliğinin dayanağı, demokrasinin olmazsa olmazıdır (Yücel, 1998: 218-220). Demokrasi bir takım temel ilkelere sahiptir. Bu ilkeler onun yaşama aktarılışının temel göstergesidir. Nitekim bu ilkeler;

güçler ayrılığı, seçim ve temsil ilkesi, genel ve eşit oy, siyasi partiler, egemenliğin kullanılması, temel hak ve özgürlüklerin korunması, kanun önünde eşitlik vb.dir (Gündüz ve Gündüz, 2002: 108; Altunya, 2003: 62-63).

Demokrasi bir düşünce sistemidir. Atatürk'e göre “ *demokrasi, fikrîdir; bir kafa işidir. Her halde, bir mide işi değildir.....Demokrasi ülke aşkıdır, aynı zamanda babalık ve analıktır...Demokrasi, özünde bireyseldir; bu özellik vatandaşların egemenliğe, insan sıfatıyla, katılmasıdır. En nihayet, demokrasi, eşitliği sever; bu özellik, demokrasinin, bireysel olması özelliğinin zorunlu bir sonucudur.*” (İnan, 2010: 41)

2.4.3. Demokrasi Eğitimi

Demokrasi eğitimi; bireylerin demokrasi ilkelerine uygun geliştirmiş oldukları bir davranış değişikliğidir (Yeşil, 2002: 44), insan haklarıyla örülü demokratik değerleri kapsar (Yeşil, 2002: 50). Bu değerler eğitim aracılığıyla bireylere kazandırılarak demokratik hayatın oluşumuna kaynaklık ederler (Smith ve Lindeman, t.y.: 79; Aydemir ve Aksoy, 2010: 266).

Güven'e göre; “*demokrasi ile eğitim arasında paralel bir ilişki vardır. Eğitim sistemi ve tüm eğitim örgütleri demokratik olduklarında demokrasiye bağlı kişiler yetiştirilebilir.*” (2002: 36) Levin, demokrasi ve eğitimin birbirinin onsuz olmaz koşulu (1998: 63) olduğunu ifade ederken, Kaltsounis ise demokrasi için en büyük tehlike olarak eğitimsizliği görerek (Akt. Güven ve Akkuş, 2004: 220) demokrasi ile eğitim ilişkisine vurgu yapmıştır.

Demokrasi toplumsal değişimin önemli bir unsuru, parçasıdır. Eğitim ise bu değişimin kaynağıdır. Bu nedenle demokrasi bir eğitim sorunudur (Ratner, 2010: 235). Başgil' göre; “*Bugün demokrasiye lâyük cemiyeti mektep yapar ve yoğurur.*” (1961: 87).

Demokrasi eğitimi, formal ve informal bir eğitim sürecidir. Yani toplumsal bir kurum olarak ailenin ve okulun demokrasinin temel ilkelerine uygun düzenlenmesidir. Demokratik değerler, birey-toplum-devlet öğelerinden bağımsız değildir. Demokratik değerlerin öğretimi bu üç öğe arasında kurulacak olan bağa bağlıdır. Demokratik bir devlet demokrasi eğitimi ile demokrasi eğitimi ise demokrasiyi yaşam felsefesi haline getirmiş bireylerle ortaya çıkmaktadır (Gürbüz, 2006: 2; Büyükkaragöz ve Kesici, 1996: 354).

Demokrasi eğitimine 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda şöyle değinilmiştir: *“Güçlü ve istikrarlı, hür ve demokratik bir toplum düzeninin gerçekleşmesi ve devamı için yurttaşların sahip olmaları gereken demokrasi bilincinin, yurt yönetimine ait bilgi, anlayış ve davranışlarla sorumluluk duygusunun ve manevi değerlere saygının, her türlü eğitim çalışmalarında öğrencilere kazandırılıp geliştirilmesine çalışılır; ancak, eğitim kurumlarında Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine aykırı siyasi ve ideolojik telkinler yapılmasına ve bu nitelikteki günlük siyasi olay ve tartışmalara karışılmasına hiçbir şekilde meydan verilmez.”* (14574 sayılı Resmi Gazete, 24.06.1973)

2.4.3.1. Demokrasi Eğitimin Özellikleri

Demokrasi eğitimi okul-aile işbirliğini gerektiren, bazen bunlardan birinin diğerinin hazırlayıcısı olduğu, bazen de birbirlerinin yerine geçtiği bir eğitim sistemidir. Bunlardan ilki, model alma ve taklit yoluyla demokratik bir ortamda gerçekleşen aile eğitimidir. Aileler çocukların ilk öğretmenleri, davranış değiştirme sürecinin ve demokratik tutum ve davranışların çocuklara kazandırılmasının birincil sorumlularıdır (Yeşil, 2002: 96-118). Tutumların (Kağıtçıbaşı, 1999: 120) ve değerlerin öğretimine erken yaşlardan itibaren başlanılmalıdır (Ural ve Sağlam, 2011: 162). Kağıtçıbaşı'na göre tutumların ilk kaynağı ailelerdir ve çocuklar bu tutumları model alma yoluyla öğrenirler (1999: 120). Okul çağı ile birlikte çocuğun eğitiminde ailenin yerini okul alır. Artık çocuk için model öğretmendir (Yeşil, 2002: 118). Öğretmen demokrasi ilkelerini davranışa dönüştürdüğü sürece demokratiktir,

demokrasi eğitiminin uygulayıcısıdır (Oğuzkan, 1982: 18). Tüm bunlar demokratik değerlerinin yaşam bulduğu eğitim ortamına bağlıdır (Yeşil, 2003: 46). Demokrasi eğitiminin okul ve aile atmosferi, bu eğitimin işlerlik kazanmasında yönetici, öğretmen, öğrenci ve çocuktan oluşan dört temel boyuta sahiptir (Emir ve Kaya, 2004: 71).

Karakütük, demokrasinin sağlıklı bir şekilde işleyebilmesinde üç önemli kurumun etkili olduğunu ifade etmiştir: Devlet, okul ve aile. Bu kurumlar birbirlerine sıkı bir şekilde bağlıdırlar. Bunlardan birinde demokrasinin yokluğu diğerlerini de demokrasi eğitimi adına yetersiz kılar. Bu nedenle bu üç kurumun demokrasi anlayışıyla örülü olması demokrasi eğitimi için önem arz etmektedir (2001: 20).

Demokrasi eğitimi, bilişsel-duyuşsal-psikomotor olmak üzere üç amaca sahiptir. Demokrasiye ilişkin tutum ve değer bilgisine sahip olma bilişsel, bu değer ve tutumların önemine inanma duyuşsal ve bu değer ve tutumları yaşama aktarma ise psikomotor amaçlara işaret etmektedir (Yeşil, 2002: 50).

Demokrasi eğitimi;

- 1-İyi vatandaş ve iyi insan yetiştirmeyi (Yücel, 1998: 161),
- 2-İstendik yönde davranış değişikliği oluşturmayı (Yeşil, 2002: 46),
- 3-Demokrasi ilkelerini hayata geçirmeyi (Yeşil, 2002: 45),
- 4-Demokrasiye inanmış insanlar yetiştirmeyi (Çimer vd., 2010: 206) amaç edinir.
- 5- "*Ailede başlar, toplum tabanına yayılır ve devlette ise filizlenir.*" (Büyükkaragöz, 1995: 24; Büyükkaragöz ve Kesici, 1998: 10)
- 6-Vatandaşların seçme görevlerini beklenen düzeyde yerine getirmelerini sağlar (Fidan ve Erden, t.y.: 77).
- 7-Yaşam boyu öğrenme düşüncesini temele alır (Tamer, 2011: 12; Büyükkaragöz, 1995: 22) ve aile, öğrenci, öğretmen ve okul idarecilerinin demokratik bilgi, tutum ve değerleri kazanmalarında etkili olabilecek düşünme ve davranış biçimlerini geliştirmelerini gerektirmektedir (Tamer, 2011: 13).

2.4.3.2. Demokrasi Öğretimi

Demokrasi eğitimi; demokrasi ilkelerinin işe koşulduğu, hayat boyu devam eden bir süreçtir. Bu eğitim, örgün eğitim çağına gelmemiş bireyler için aile içi ve çevre eğitimi ile sağlanırken, daha sonra bu eğitim yerini formal eğitime bırakır. Formal eğitim ortamı olarak okulda bu eğitim iki şekilde gerçekleşmektedir: Teorik ve uygulamalı eğitim. Demokrasi bir dizi kavram ve ilkelerden oluşmaktadır. Bu nedenle yerinde bir eğitim için başlangıçta bu ilke ve kavramların bilgi boyutu öğrencilere kazandırılmalıdır. Ardından “demokrasi bir yaşam tarzıdır” anlayışından hareketle ilke ve kavramların davranışa dönüştürülmesi için gerçek yaşantılardan yararlanma ve bu çerçevede uygun yöntem kullanma gerekmektedir (Tamer, 2011: 17). Demokrasiye ilişkin bilgi, tutum ve değerlerin öğrencilere kazandırılmasında aktif katılımı artırıcı, öğrenciyi merkeze alan yöntemlere başvurulmalıdır. Bu yöntemler arasında; soru-cevap, tartışma, problem çözme, drama, rol yapma, örnek olay incelemesi gibi yöntemlere yer verilebilir (Yeşil, 2002: 124).

Demokrasi eğitimi için demokratik okul ortamı ile demokrasiyi yaşam biçimi haline getirmiş bireylere (okul bazında; çalışanlar, öğretmenler ve idareciler) ihtiyaç vardır. Bu sayede, öğrencilerin demokrasi kültürünü benimsemeleri ve davranışlarında göstermeleri sağlanılabilir (Doğan, 2005: 104; Duman vd., 2001: 142; Oğuz, 2011: 140).

Demokratik eğitim ortamı ile yapılandırmacı yaklaşım arasında sıkı bir ilişki vardır. Nitekim yapılandırmacı yaklaşım öğrenci merkezli eğitim ortamını temele alan, öğrenci katılımını ve demokratik bir sınıf atmosferini destekleyen, öğretmen adaylarının demokratik davranış geliştirmelerini amaç edinen bir yaklaşımdır (Oğuz, 2011: 140-143). Kısacası yapılandırmacı yaklaşım demokrasi inancının eğitim öğretim ortamına yapılandırılmış, uyarlanmış halidir.

Demokrasi eğitimi, demokratik tutum ve değerleri ve bu tutum ve değerlerin ilk olarak kazandırılmaya çalışıldığı ilköğretim dönemini kapsayan bir eğitimidir. Bu tutum ve değerlerin çoğunlukla soyut kavramlardan (hoşgörü, dayanışma vb.)

oluşması ve bu kavramların kazandırılmaya çalışıldığı örgün eğitim döneminin Piaget'in "Somut İşlem Dönemi (7-11 yaş)" adını verdiği dönemi karşılması bu kavramların somutlaştırılarak verilmesini gerekli kılmaktadır. Soyut kavramların somutlaştırılmasında uygun yöntemler kullanılarak bu eğitim düzeyindeki öğrencilerin demokratik tutum ve değer bilgisine sahip olmaları ve bunları içselleştirmeleri sağlanmalıdır (Gürbüz, 2006: 3-4).

2.5. İnsan Hakları Kavramı

İnsan hakları düşüncesi bir dizi tarihsel süreçle ortaya çıkmış, demokrasi hareketleriyle gelişimini sürdürmüştür. Eski Yunan sitelerinde izlerine rastlanılan, Roma ve Ortaçağ'da (Ortaçağ'da Büyük Özgürlük Fermanı olayını ayrı tutacak olursak) hakkında önemli gelişmeler yaşanmayan insan hakları düşüncesi; 1215 Magna Charta Libertatum (Büyük Özgürlük Fermanı), Aydınlanma çağı gelişmeleri (1689 Haklar Bildirgesi, 1775 Amerikan Bağımsızlık Bildirgesi ve 1789 Fransız Vatandaş ve İnsan Hakları Bildirgesi), 1948 İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi ve 20. yüzyılın ortalarından itibaren meydana gelen gelişmelerle (bağımsızlık hareketleri gibi) büyük bir dönüşüm yaşamıştır (Doğan, 2005: 255-258).

İnsan hakları kavramının tarihsel dönüşümü, yukarıda değinildiği üzere, uzun bir zaman diliminde gerçekleşmiş, taşıdığı anlam ve içerik bireysel haklar, sosyo-kültürel ve ekonomik haklar ile dayanışma hakları diyebileceğimiz ortak ve evrensel haklarla zenginleşerek farklı boyutlar kazanmıştır (Doğan, 2005: 250-251). İlk ortaya çıktığı dönemden günümüze değin işlevsel niteliği değişmemiş olan insan hakları düşüncesi, siyasal bir amaç çerçevesinde devlete karşı ileri sürülmüştür (Erdoğan, 2010: 139). Nitekim Başgil'e göre insan hakları kavramı ilk kez Amerika ve Fransa'da meydana gelen bağımsızlık ve ihtilal hareketlerini sistemli hale getirmek için hazırlanan siyasal kaynaklarda yer edinmiştir (1961: 252-253). Yani kavram, bireylerin bireylere karşı değil, bireylerin devlete karşı ileri sürebileceği hak ihlallerine işaret etmektedir (Erdoğan, 2010: 139-140; Başgil, 1961: 264).

2.5.1. İnsan Haklarının Tanımı

İnsan hakları; insan faktörü üzerine temellenen ve bireylerin yalnızca insan olmaları nedeniyle doğuştan sahip oldukları, herhangi bir çaba gerektirmeyen haklar olarak ifade edilmektedir (Doğan, 2005: 250; Gülcan, 1997: 1; Altunya, 2003: 52; Erdoğan, 2010: 144).

İnsan hakları, özgürlük kavramının yaşama aktarılış şeklidir. Yani esas itibarıyla insan hakları birer özgürlük hakkıdır. Bireylerin sahip oldukları hedefler doğrultusunda fikinsel ve eylemsel olarak özgür olma halidir (Erdoğan, 2010: 145). Ayrıca *“insanın doğal ve kültürel yeteneklerini özgürce ifade edebilmesidir.”* (Doğan, 2005: 253).

İnsan hakları kavramı; birey-birey ve birey-devlet arasında kurulan bağın doğal bir sonucudur. Yani bireyin hem bireylerle hem de devletle olan münasebetlerini kurallar ışığında yönlendirebildiği imtiyazlardır (Gündüz ve Gündüz, 2002: 141; Doğan, 2005: 251).

2.5.2. İnsan Haklarının Özellikleri

İnsana sırf insan olması nedeniyle tanınan insan hakları Doğan’a göre *“evrensel, özgürlükçüdür, eşitlikçidir, barışçıdır ve sorumluluk telkin edicidir.”* Bir başka deyişle insan hakları; din, dil, ırk ve cinsiyet ayrımı gözetmeksizin tüm insanlara tanınan, insanlığın huzurlu bir yaşam sürmesini amaçlayan, özgür iradeye saygıya ve hak talebinde bulunmanın beraberinde ödev ve yükümlülükler getirdiğine vurgu yapan haklardır (2005: 251).

İnsan hakları kavramı, dinamik bir sürecin ürünüdür. Yani ilk ortaya çıkışından bu yana içinde bulunduğu çağın hâkim düşünce yapılarından etkilenmiş ve üç aşamadan geçerek ulusal ve uluslararası belgelerde mevcut söylemini bulmuştur. Bu aşamalar birinci kuşak insan hakları, ikinci kuşak insan hakları ve üçüncü kuşak

insan hakları şeklinde betimlenmiştir. Birinci kuşak insan hakları bireyci bir anlayışla ortaya çıkmış; eşitlik, düşünce ve inanç özgürlüğü, siyasal haklar ve mülkiyet hakları gibi ifadelerle yer vermiştir. İkinci kuşak insan hakları, birinci kuşak insan haklarının aksine sosyallik olgusuna dikkat çekmiş, sosyal ve kültürel hakları gündeme getirerek bireyci anlayıştan toplumsalcı anlayışa doğru eğilim göstermiştir. İkinci kuşak insan hakları (çalışma, grev, sendika kurma vb. haklar) ile kapsamı genişleyen insan hakları kavramı, üçüncü kuşak insan hakları diyebileceğimiz, ortak bir gelecek inşasına çalışan haklarla (barış, dayanışma hakları gibi) hak kavramına ilişkin algıyı şekillendirmiş ve “dayanışma hakları” nitelemesiyle kapsamını genişletmiştir (Gülcan, 1997: 4-5).

İnsan hakları iddiasının hedefi devlettir. Bu nedenle insan hakları bir bakıma siyasal bir karaktere sahiptir (Erdoğan, 2010: 139). Yani insan hakları, “*siyasal toplum ve iktidarından koparılamaz.*” (Gündüz ve Gündüz, 2002: 142-143).

İnsan hakları şu özelliklere de sahiptir:

1-İnsan hakları en üstün ahlâki değer ve isteklere dayanan haklardır (Erdoğan, 2010:144; Doğan, 2005: 252; Gündüz ve Gündüz, 2002: 151).

2-“*İnsan hakları düşüncesi “insan-merkezci (antropo-centric) bir düşüncedir.”* (Erdoğan, 2010: 145)

3-“*İnsan hakları, yalnızca yaşam için değil, aynı zamanda onurlu bir yaşam için vardır.*” (Gündüz ve Gündüz, 2002: 153)

4-İnsan hakları, “*tüm insanlığın gerçekleştirilmesi gereken ortak bir ülküdür (idealdir).*” (Altunya, 2003: 52)

5-“*İnsan hakları dediğimiz adalet prensipleri sırf birer ahlâki ve mânevi inanç değildir; bunlar aynı zamanda birer müspet ve kanuni haktır....*” (Başgil, 1961: 268)

2.5.3. İnsan Hakları Eğitimi

İnsan hakları eğitimi; örgün eğitimin içinde ve dışında bulunan herkesin insan haklarını koruma ve geliştirme, bu haklara karşı bireylerde saygı kültürünü geliştirmeye yönelik işe koşulan öğretim araçlarıyla verilen eğitimidir (Kepenekçi, 2000: 10). BM Onyıllı Eylem Planı ile İnsan Hakları Eğitimi Ulusal Planları Hazırlama Yönergesine göre insan hakları eğitimi; evrensel bir insan hakları anlayışı ortaya çıkarmak için kullanılan eğitsel faaliyetlerle tutum, değer ve davranış geliştirmedir (Gülmez, 1998: 1). Aynı doğrultuda Davise'e göre; tüm dünyada insan hakları anlayışını hâkim kılmak için bireylerde uygun davranış değişikliği meydana getirmeyi hedefleyen eğitsel çalışmalardır (Akt. Yiğittir, 2007: 293).

İnsan haklarının asıl güvencesi, bu hakların korunup yaygınlaştırılmasını ve davranış haline dönüştürülmesini sağlayacak olan eğitimidir. Haklar doğuştan ve kendiliğinden kazanılsa da bu hakların varlığından haberdar olma eğitimle olur. Bu haklar bilindiği sürece vardır (Gülmez, 1998: 3-5).

Birey, haklarıyla vardır (Gülmez, 1998: 3). Bireyi toplumun etkin bir ferdi haline getiren, bireyde görev ve sorumluluk bilinci ortaya çıkaran, kısacası bireyin edilgen vatandaş kimliğinden sıyrılıp aktif vatandaş olmasını sağlayan şey bu hakları öğrenme çabasıdır (Gülmez, 1998: 2-3).

İnsan hakları eğitimi bir sosyal haktır. Bu haktan haberdar olmak, bu hakkın yaşama aktarılması için yeterli değildir. Bu noktada devlete büyük görev düşmektedir. Devlet sadece insan haklarına ilişkin uluslararası belgelere taraf olarak bu haklara saygı duyduğunu göstermekle yetinmemeli, ayrıca bu hakları uyrukluğunda bulan kişilere de öğretmelidir. Bu amaçla atılacak en somut adım bu hakların bireylere kazandırılmasına yönelik verilecek eğitimidir (Gülmez, 1998: 3). Doğan'a göre eğitim; *“siyaset ve hukuk gibi yaptırım mekanizmalarına gerek kalmaksızın insan haklarının korunma ve geliştirilmesinde en önemli etkidir.”* (2005: 287)

2.5.3.1. İnsan Hakları Eğitiminin Özellikleri

İnsan hakları, insanın doğuştan kazandığı haklardır ve hakların konusu insandır. İnsanlar bu hakları insanlara, kamu kurum ve kuruluşlarına karşı savunarak hak ihlallerinin önüne geçmeye çalışırlar. Bu ihlallerinin mevzuatta yer alan kanun ve düzenlemelerle çözümlenmesini beklemek başlangıçta makul bir davranış değildir. Çünkü kanun ve düzenlemeler bireylerin olası problemlere karşı bilinçlendirilmesinden sonra etkili olmaya başlarlar. Bu noktada devreye eğitim girer. İnsan hakları eğitimi, insan hakları ihlallerine karşı farkındalık arttırmayı sağlayan ve olası problemlere karşı çözüm geliştirmeyi amaçlayan bir eğitimidir. Bu eğitim bireylerin farkındalığını artırıcı programa sahip olduğu sürece hak ihlallerinin önüne geçme işlevini yerine getirebilir (Selvi, 2004: 75).

Brander'a göre, tüm dünyada uygulanan insan hakları programları ortak bir insan hakları kültürünü oluşturmayı amaçlamaktadır (Akt. Yiğittir, 2007: 293). 1978 yılında Viyana'da yapılan İnsan Hakları Öğretimi Uluslararası Kongresi, insan hakları öğretiminin amaçlarına şu şekilde değinmiştir (Gülmez, 1994: 99-100):

- 1- İnsan haklarına ilişkin olumlu tutum ve davranış geliştirme,
- 2- Ulusal ve uluslararası boyutta insan hakları temelli kurulan kurum ve kuruluşlar hakkında bilgi sağlama,
- 3- Bu kurum ve kuruluşlar aracılığıyla insan haklarının gerçeklik kazandığı bilincini bireylerde geliştirmek.

Kepekçi insan hakları eğitimini okulu oluşturan tüm unsurların kombinasyonu olarak görerek insan hakları eğitimine ilişkin şu ifadelerle yer vermiştir:

- 1- *“Okulun tüm kaynaklarının (insan ve madde) birleştirilmesini ve etkili kullanımını,*
- 2- *Takım çalışmasını gerektirir.”* (2000: 14-15)

İnsan hakları eğitimi, Avrupa Konseyi İnsan Hakları Öğretimi Kararı'na (1978) göre erken yaşlarda verilmelidir (Gülmez, 1994: 198). Eğitime okul öncesinden başlanılarak yükseköğretimi de kapsayacak şekilde devam edilmelidir (Gülmez, 1998: 19). Ayrıca Avrupa Konseyi'nin Okullarda İnsan Hakları Öğretim ve Öğrenimi İçin Öneriler kısmında insan hakları eğitimine ilişkin şu tavsiyeye yer verilmiştir: İnsan hakları kapsamında yer alan kavramların öğretimine erken yaşlarda başlanılmalı, soyut kavramların öğretimi gerçekleştirilirken disiplinlerarası bir yaklaşım sergilenerek kavramlar öğrencilere kazandırılmaya çalışılmalıdır (Gülmez, 1994: 204). Bu eğitim sayesinde öğrencilere kazandırılacak değer ve tutumlar, insan haklarına saygıyı davranış haline getiren bireylerin yetişmesini sağlayacaktır (Gülcan, 1997: 16).

İnsan hakları eğitiminde diğer disiplinlerle ilişki kurulmalı, eğitim ortamı (öğrenci, veli, öğretmen, okul yöneticisi, diğer personeller ve okul iklimi) insan hakları ilkelerine uygun düzenlenmelidir (Gülmez, 1998: 20-21). Bu eğitim; bireyin özsaygısını, özgüvenini ve başkalarına saygıyı destekleyici ve arttırıcı olmalı, eleştirel düşünme becerisini kazandırıp alternatif düşünmeyi sağlayıcı olmalıdır (Branson ve Purta, Akt. Kepenekçi, 2000: 17-18).

2.5.3.2. İnsan Hakları Öğretimi

Eğitim hizmetlerinin etkililiği, önceden belirlenen kazanımlara ulaşılma düzeyiyle yakından ilişkilidir. Kazanımlara ulaşmak için okul iklimi ve okulu oluşturan unsurların (öğrenci, öğretmen, yönetici, araç gereçler vd.) eğitime uygun düzenlenmesi gerekmektedir. İnsanın doğal bir hakkı olarak görülen insan hakları eğitimi de öğrencilere kazandırılması beklenen hedeflere ulaştırıcı bir şekilde düzenlenmelidir. Nitekim eğitim sürecine dâhil olanlar arasında işbirliğini sağlayıcı okul içi ve dışı etkinliklere yer verilmeli, görsel ve yazılı medyadan, internetten faydalanılmalıdır. Başarılı bir insan hakları eğitimi için bunların önemli olduğu unutulmamalıdır (Kepenekçi, 2000: 98-99).

Kepekçi'ye göre insan hakları eğitiminin etkililiğinde rol oynayan yedi temel faktör vardır. Bunlar: “Okul ve sınıf havası, öğretmen, içerik, zamanlama, yöntem, materyal (ders araç ve gereçleri) ve değerlendirme süreci”dir. Okul (dar kapsamda sınıf), insan hakları ilkelerinin hem bilgi hem de uygulama düzeyinde hayata geçirilmesini sağlayıcı bir ortam olmalıdır. Bu ortamda öğrencilerin kendilerini rahat bir şekilde ifade etmeleri, sınıf kurallarının belirlenmesinde öğrenci katılımının ve öğrenciler arasında iletişimin sağlanması önemlidir. Öğretmenler insan hakları konusunda fikir sahibi olmalı ve insan haklarına ilişkin tutum ve davranışları sergileyebilmelidir. Bu sayede öğrencilere model olabilmelidirler. İçerik disiplinlerarası bir yaklaşım temele alınarak hazırlanmalı, evrensel insan hakları değer ve tutumlarına yer vermiş olmalıdır. İnsan hakları eğitimi konularının öğrencilere aktarılmasında zamanlamaya dikkat edilmeli, mümkün olduğunca erken yaşlardan itibaren bu eğitime başlanmalıdır. İnsan hakları eğitimi için içerik kadar önemli olan bir faktör daha vardır ki o da hedeflere ulaşmak için kullanılacak olan yöntemlerdir. Bu amaçla kullanılacak yöntemler; soru-cevap, örnek olay incelemesi, beyin fırtınası, tartışma, rol oynama, drama vb.dir. Bu eğitim verilirken yararlanılan kitaplar insan hakları anlayışına uygun bir şekilde tasarlanmalı, ders kitaplarının yanı sıra birden fazla duyu organına hitap edebilecek araç gereç kullanılmalıdır. Değerlendirme aşaması süreç temelli olmalı, bu eğitimin sadece insan hakları bilgisi kazanımı amaçlı olmadığı, ayrıca belli değer ve tutumların davranışa dönüştürülmesi amacını da taşıdığı göz önünde bulundurularak uygun değerlendirme araçları kullanılmalıdır (2000: 95-160).

İnsan hakları eğitimi, soyut kavramların öğrencilere aktarılmasından ibaret değildir. Bu kavramların somutlaştırılması ve daha iyi bir şekilde öğrencilere kazandırılmasında duyu ve öğrenme ortamı zenginliği (materyal ve yöntem çeşitliliği) sağlayan eğitim türüdür (Güven, 2002: 26).

2.6. İlgili Araştırmalar

Metafor ile ilgili alanyazında çok sayıda araştırma mevcuttur. Bu araştırmaların yaygın olarak algı ve tutum ölçmeye yönelik olduğu görülmektedir. Metaforun eğitsel amaçlı kullanıldığı çalışmalara pek rastlanılmamıştır. Metafora ilişkin yapılan çalışmalardan bazılarında aşağıda yer verilmiştir.

Şeyihoğlu ve Gençer (2011) tarafından yapılan “Hayat Bilgisi Öğretiminde Metafor Tekniğinin Kullanımı” adlı çalışmada ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersi “Organların işlevleri ile sağlıklı yaşam arasında ilişki kurar” kazanımında organlara ilişkin algılarının metafor aracılığıyla belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın ilk safhasında araştırmacılar tahtaya organları yazmış, ardından organların işlevleri hakkında açıklamalar yapmışlardır. Sonrasında öğrencilerden bu organları bir şeye benzetmeleri ve benzettikleri şeyin resmini çizmeleri istenmiştir. Çalışma sonucu elde edilen bulgulardan hareketle metaforların öğrencilerin zihninde doğru, yanlış, eksik bilgileri ortaya çıkarmada etkili olduğu, öğrenci metaforlarında kullanılan nesnelere yaşantılardan izler taşıdığı gözlenmiştir.

Merdivan (2007) tarafından yapılan “Farklı Metafor Kullanımlarının Hipermetin Öğrenimine Etkileri” adlı çalışmada, hipermetin öğretiminde kullanılan metaforların; oluşturulan hipermetin özelliklerine, oluşturulma sürelerine ve hipermetin oluşturmanın eğitimde araç olarak kullanımı durumunda bilgi kazanımına etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Deneme modelinin kullanıldığı bu çalışmada hipermetin öğretimi sonrası kullanılan farklı metaforların (kitap, ansiklopedi, şehir, içindekiler bölümüne vurgu yapılan kitap) hipermetin üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonunda hipermetin öğretiminde kullanılan metaforların öğrencilerin oluşturduğu hipermetin yapılarını etkilediği, hipermetin öğretiminde metafor kullanımının ve kullanım biçiminin önemli olduğu görülmüştür.

Beşkardeş (2007) tarafından yapılan çalışmada üstün ve özel yetenekli öğrencilerin yabancı dil öğretiminde kullanılan metafor tekniğinin yabancı dil

öğrenen öğrencilerin akademik başarı düzeyini etkileyip etkilemediği belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma Bilim Sanat Merkezleri'nde yabancı dil öğrenen üstün ve özel yetenekli öğrenciler üzerinde yürütülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; deney ve kontrol gruplarının akademik başarı düzey bakımından sonuçları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark görülmüştür. Bu sonuca göre yabancı dil öğretiminde metafor tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencileri, geleneksel öğretim metodunun uygulandığı kontrol grubu öğrencilere göre akademik başarı düzeyi bakımından daha başarılıdır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce tutumu ve İngilizce öğrenirken uyguladığı yöntemin belirlenmesini amaçlayan gözlem sonuçlarına göre; yabancı dil dersinde metafor tekniğinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim metodlarının uygulandığı kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuş, deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre yabancı dil öğreniminde daha istekli oldukları, öğrenilen kelimelerin daha fazla akılda kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney ve kontrol grubu rubrik sonuçlarına göre deney grubundaki öğrencilerinin kontrol grubundaki öğrencilere göre yabancı dil öğrenirken çağrışım yapma, bilinmeyen kelimeleri öğrenirken ipuçlarıyla tahminde bulunma ve öğrenirken metafor oluşturma gibi alanlarda daha başarılı oldukları gözlenmiştir.

Riejos vd. (2001) tarafından İnşaat Mühendisliği ve Mimarlık bölümü alanlarından toplan 70 katılımcı üzerinde yapılan çalışmada teknik kavramların anlaşılmasında metaforların etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma kapsamında öğrencilere başlangıçta teknik kavramlara ilişkin sorular sorulmuş, ardından üzerinde görsel metaforların olduğu posterler gösterilmiştir. Öğrencilerin % 80'i teknik dildeki kavramların metafor aracılığıyla kolay bir şekilde anlaşıldığı ve hatırlandığını fark etmişlerdir.

Nelson (1992) tarafından metaforun hatırlama üzerinde etkisini belirlemeye yönelik yapılan çalışmada gruplara metafor görevi, cümle görevi ve hikâye görevi verilmiştir. Metafor görevinin verildiği grubun, geçmişlerini metaforla anlatarak yazılı bir metafor listesi; cümle görevi verilen grubun, geçmişlerini metafor kullanmadan anlatmaları istenmiş ve onların metaforun olmadığı yazılı bir liste

oluşturmaları sağlanmıştır. Hikâye görevi verilen gruba başlangıçta bir hikâye okutulmuş ve ardından bu hikâyeye ilişkin soru sorulmuştur. Yapılan bu çalışmada metafor görevi verilen grubun hatırlama oranının hikâye ve cümle görevi verilen gruba göre daha fazla olduğu elde edilmiştir.

Anderson (2009) tarafından yapılan “ Zihinsel Güçlük: Metafor aracılığıyla kapalı zihin teorisinin biçimlendirilmesi” adlı çalışmada öğrenme motivasyonunu arttırmak için tasarlanan mesajlarda metaforun etkisi ortaya konulmaya çalışılmıştır. İletişim Bilimleri Fakóltesi öğrencileri arasından toplam 158 katılımcı ile gerçekteştirilen bu çalışmada metaforun öğrenme süreci üzerinde etkililiği ortaya konulmuş ve motivasyonel metaforların öğrenme istekliliğini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersi müfredatında yer alan soyut kavram, değer ve becerilerin öğretiminde kullanılan metafora dayalı öğretim etkinliklerinin etkililiğini ölçmeye ilişkin yapılan nicel ve nitel araştırma yöntemine yer verilmiştir.

3.1. Nicel Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması, uygulama süreci, verilerin analizi ve verilerin elde edilmesinde kullanılan istatistiksel yöntem ve tekniklere ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1.1. Araştırma modeli

Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersinde yer alan soyut kavram, değer ve becerilerinin öğrencilere kazandırılmasında kullanılan metafora dayalı öğretim etkinliklerinin etkisini ölçmeye yönelik yapılan bu çalışmanın bir boyutu niceldir.

3.1.1.2. *Araştırmada kullanılan deneme modeli*

Metafora dayalı öğretim etkinliklerinin soyut kavram, değer ve becerilerin öğrencilere kazandırılmasındaki etkililiğini belirlemeye yönelik yapılan bu çalışma, deneme modellerinden öntest-sontest kontrol gruplu modele göre desenlenmiş ve gerçekleştirilmiştir.

Deneme modelleri, yapılan çalışmalarda neden-sonuç ilişkisi bağlamında etkisinin bizzat araştırmacı tarafından gözlemlenmeye çalışıldığı ve verilerin elde edildiği araştırma modelleridir (Karasar, 2012: 87).

Araştırmanın simgesel modeli Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Araştırma Modelinin Simgesel Görünümü

G ₁	O _{1.1}	X	O _{1.2}
G ₂	O _{2.1}		O _{2.2}

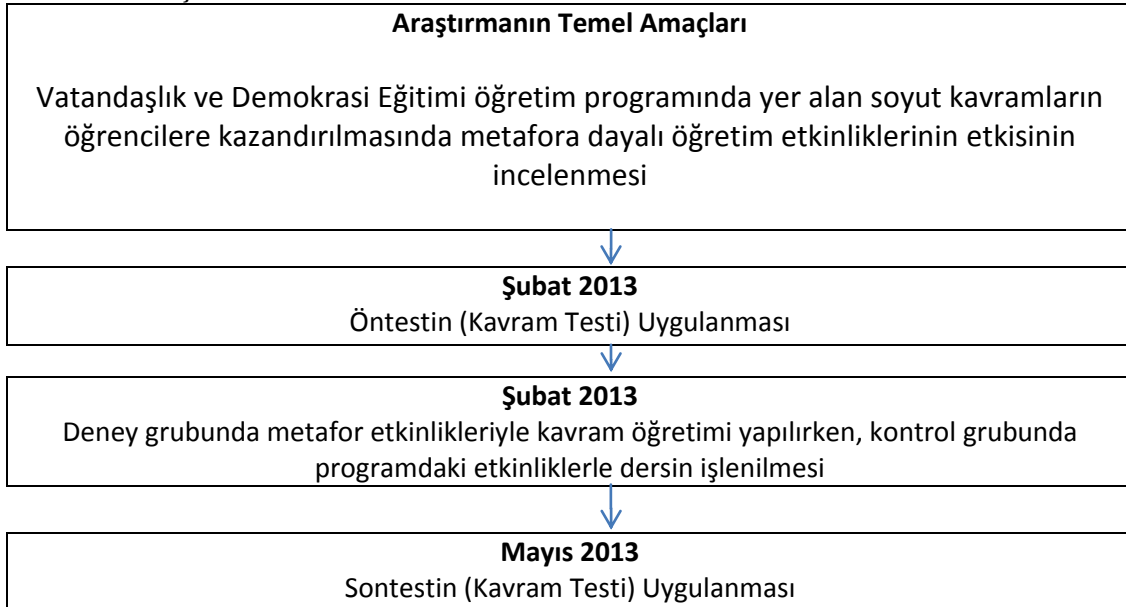
G₁: Metaforun soyut kavramlarının öğretiminde etkililiğinin ölçüldüğü deney grubu.

G₂: Öğretim programındaki etkinliklerin yapıldığı kontrol grubu.

X: Metafor aracılığıyla soyut kavramların öğretilmesi.

O_{1.1}-O_{2.1}: Öntest (Kavram Testi)

O_{1.2}-O_{2.2}: Sontest (Kavram Testi)

Tablo 2. Araştırma Süreci

3.1.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu belirleme sürecinde, 2012-2013 öğretim yılı 2. döneminde Konya Selçuklu Mareşal Mustafa Kemal Ortaokulu 8E, 8H, 8İ ve 8K şubeleri üzerinde deneme formu (Kavram Testi) kullanılmıştır. Deneme formunun uygulanmasının ardından şubelerin Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersi programında yer alan soyut kavram ve değerlere sahip olma düzeyleri açısından

birbirlerine denk olup olmadığını belirleme amacıyla bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Bağımsız örneklem t testi sonucu 8E, 8H, 8İ ve 8K şubelerinden 8İ ile 8K şubelerinin birbirine denkliği en yakın şubeler olduğu görülmüştür. Bu nedende çalışma grubumuzu 8İ ile 8K şubelerinde okuyan 8. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Deney ve kontrol grupları oluşturulurken grup bazında seçkisiz atama yöntemi kullanılmıştır. 8K deney, 8İ kontrol grubu olarak atanmıştır. 8K sınıfı metafor etkinliklerinin gerçekleştirileceği grup olurken, 8İ sınıfı programda yer alan etkinliklerin gerçekleştirileceği grup olmuştur. Çalışma grupları ile ilgili nicel bilgiler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 3. Çalışma Grubu

Gruplar		Cinsiyet		Toplam
		Kız	Erkek	
Deney (8K)	N	17	21	38
Kontrol (8İ)	N	18	18	36

3.1.2.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması

Deney ve kontrol grubu eşitlenirken Kavram Testi öntest ortalamaları karşılaştırılmıştır. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Bağımsız örneklem t testi, “iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın manidar olup olmadığını test etmek için kullanılır.” (Büyüköztürk, 2012: 39)

3.1.2.2. Grupların “Kavram Testi” Öntest Puanları

Grupların deneysel çalışma öncesi uygulanan Kavram Testi’nden aldıkları öntest puanlarına ilişkin bulgular aşağıda verilen tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4. Grupların Kavram Testi Öntest Puanlarına İlişkin Bulgular

Test	Test	N	X	ss	t	p
Kavram Testi Öntest	Deney	38	31,00	4,86	0,79	0,89
	Kontrol	36	30,11	4,79		

Çalışma gruplarının öntest puanları açısından eşleştirilmesi amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları incelendiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Kavram Testi'nden almış oldukları öntest puanları arasında anlamlı düzeyde ($p>0,05$) fark olmadığı görülmektedir. Bu sonuçtan hareketle, deney ve kontrol gruplarının Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Öğretim Programında yer alan kavramlara sahip olma düzeylerinin birbirine denk olduğu söylenilebilir.

3.1.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amacını gerçekleştirmek üzere “Kavram Testi”ne ihtiyaç duyulmuştur. Kavram Testi araştırmacı tarafından literatür taranarak ve Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Öğretim Programı ve ders kitabından yararlanılarak oluşturulmuştur (Kaya, 2006; Mulhan, 2007; Uyangör, 2007; Sabancı, 2008; Güven, 2010; MEB, 2010; MEB, 2012). Kavramlar, Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Öğretim Programı “*Hak ve Özgürlüklerimiz*” ile “*Görev ve Sorumluluklarımız*” temalarında geçen, öğrencilere kazandırılması gereken temel değerler arasından seçilerek Kavram Testi'nin 40 maddelik bir deneme formu oluşturulmuştur. Kavram Testi'nin deneme formunda belirlenen kavramlara ilişkin üçer soruya yer verilmiştir. Testin içerik geçerliliğini sağlamak için 5 uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşlerinden hareketle madde sayısı 48'e çıkarılmış ve test 131 sekizinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Testin ayırt edicilik gücü kat sayısı (r_{jx}) 0,20'nin altında olan maddeler testten atılmıştır. Nihai test güçlük katsayısı ($p_j=0,70$) ve ayırt edicilik gücü ($r_{jx}=0,37$) olan 42 maddelik bir test haline gelmiştir (Ek-1). Gronlund ve Linn'e göre ölçekteki maddelere ait madde güçlük katsayılarının 0,6-0,7 olması yeterlidir (Akt. Bekiroğlu, 2004: 35). Ebel'e göre ayırt edicilik gücü indeksinin 0,30-0,39 olması ayırt edicilik için tavsiye edilebilir bir aralıktır (Akt. Tekin, 1991: 249).

3.1.4. Uygulama Süreci

Deney ve kontrol grubunda etkinlikler bizzat araştırmacının kendisi tarafından gerçekleştirilmiş olup, deney grubunda uygulamaya başlanılmadan önce ilk derste (bir ders saati) ğrencilere metaforik öğrenme ile ilgili ön bilgiler verilerek öğrencilerin metafor kurulumunun nasıl gerçekleştiği (hedef ve kaynak alanının belirtildiği metafor iskeleti çizilmiş), öğretme öğrenme sürecinde metaforun önemi hakkında bilgi sahibi olmaları amaçlanmıştır. Metafor kurulumlarında tecrübelerin ve n bilgilerin önemli olduğu, metaforun bilinen şeylere dayanarak oluşturulduğu açıklanmıştır.

Metafor hakkında bilgi verildikten sonra metafor örneklerinin nasıl verileceği üzerinde durulmuş, ardından öğrencilerden örnek vermeleri istenmiştir. Öğrencilere metafor rneği verilirken serbest ve rahat düşünmenin ne kadar önemli olduğu, metaforun duygu taşıcı araçlar olması nedeniyle örnek verirken duyguların da örnek verme sürecine katılacağı vurgulanmış, öğrencilerin kendilerini rahat hissedebilecekleri bir sınıf atmosferi oluşturulmaya dikkat edilmiştir. Öğrencilere, metafor rneği verirken kavram yanılđılarına düşmemeleri ve kavramlar arası bağlantıları sağlam bir şekilde kurlmaları için kavramlara ilişkin özellikleri dikkatlice düşünmeleri gerektiği ifade edilmiştir. Öğrencilerden gelen örneklerin ilgili kavramı karşılayıp karşılamadığı her defasında belirtilerek öğrencilerin uygunsuz ve ilişkisiz metafor rneği vermelerinin önüne geçilmek istenmiştir.

Deney Grubuna (8K sınıfı) Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersi (8. Sınıf) ğretim Programında yer alan “*Hak ve zgrlklerimiz*” ile “*Görev ve Sorumluluklarımız*” temalarında verilmek istenen temel değerler (Ek-2) metafor etkinlikleriyle kazandırılmaya çalışılırken (Ek-3), Kontrol Grubuna (8İ Sınıfı) ise ders programında yer alan etkinliklerle kazandırılmaya çalışılmıştır. Deney grubunda metafora dayalı ğretim gerçekleştirilirken öğrenciler arasında bireysel farklılıkların varoluşu (cinsiyet, öğrenme vs.) gerçeği göz önünde bulundurularak uygun metafor örnekleri seçilmiş, gerektiğinde örnek sayısında artışa gidilerek (somutluluğu ve aşınalığu sağlama) ilgili kavramın ğrenci zihninde yer edinmesi sağlanmaya

çalışılmıştır. Örnek verilirken “*Yapı Metaforları*”ndan faydalanılmıştır. Çünkü yapı metaforları iki kavram arasındaki ortak özelliklere dayanarak benzetim kurmaya hizmet etmektedir. Deney grubunda uygulama sürecinin nasıl gerçekleştirildiğine ilişkin Ek-4’te örnek ders planına yer verilmiştir.

Etkinlikler araştırmacı tarafından sınıf ortamında yapılmış ve 10 hafta sürmüştür.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Gruplarında Gerçekleştirilen Etkinlikler







Hafta	Deney Grubu (8K)	Kontrol Grubu (8İ)
1. Hafta	“Hak” kavramı için insan bedeni, hayat ve hazine metaforlarının kullanılması.	Çevremdekiler etkinliğinin gerçekleştirilmesi; yazılı ve görsel medyadan haberlerin paylaşılması.
2. Hafta	“Dayanışma” kavramı için zincir, diş ve el metaforlarının kullanılması.	STK kuruyoruz etkinliğinin gerçekleştirilmesi; yazılı ve görsel medyadan haberlerin paylaşılması.
3. Hafta	“Uzlaş” kavramı için göz, akrep-yelkovan ve araba tekeri metaforlarının kullanılması	Örnek olaylara ilişkin verilen başvuru yolları etkinliğinin gerçekleştirilmesi.
4. Hafta	“Adil Olma” ve “Özgürlük” kavramları için metafor örneklerinin verilmesi: Adil olma kavramı için anne, eşit kollu terazi, tahterevalli metaforları; Özgürlük kavramı için ülke sınırları, yol şeridi, kar taneleri metaforlarının kullanılması.	Hukukun üstünlüğüne ilişkin verilen etkinliğin gerçekleştirilmesi; yazılı ve görsel medyadan haberlerin paylaşılması.
5. Hafta	“Sorumluluk” kavramı için yaş, ev ödevi ve altın metaforlarının kullanılması.	Kaliteli toplum ve kaliteli yaşam etkinliği ile öneriyorum etkinliğinin gerçekleştirilmesi.

6-7. Hafta	“Barış” ve “Eşitlik” kavramları için metafor örneklerinin verilmesi: Barış kavramı için su ve atmosfer metaforları; Eşitlik kavramı için gökyüzü, dünya metaforlarının kullanılması.	Çözüm nedir etkinliğinin gerçekleştirilmesi.
8. Hafta	“Vatanseverlik” ve “Hoşgörü” kavramları için metafor örneklerinin verilmesi: Vatanseverlik kavramı için anne, insan ve insan derisi metaforları; Hoşgörü kavramı için güneş, bilim adamı metaforlarının kullanılması.	Örnek vatandaş etkinliği ile vatandaşlık görevlerimiz ve vatanseverlik etkinliklerinin gerçekleştirilmesi.
9. Hafta	“Sevgi” kavramı için puzzle, oyun balonu ve alış veriş metaforlarının kullanılması.	Hikâye, resim ve afiş hazırlama etkinliklerinin gerçekleştirilmesi.
10. Hafta	“Onur” kavramı için kartal kanadı, orman ve bayrak metaforlarının kullanılması.	Okuma metnine (Ah Mana Mu) ilişkin verilen etkinliğin gerçekleştirilmesi.

3.1.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde, Deney Grubu ve Kontrol Grubu'nun kendi içerisinde Kavram Testi öntest-sontest puan ortalamalarının karşılaştırılmasında bağımlı örneklem t testi kullanılırken; Deney ve Kontrol Grubu öğrencilerinin kendi aralarında Kavram Testi öntest-sontest puan ortalamalarının karşılaştırılmasında bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır (veri analizi süreci aşamalarına Tablo 6'da yer verilmiştir). Verilerin düzenlenmesi ve analiz edilmesinde Excel ile SPSS 18.00 kullanılmıştır.

Tablo 6. Veri Analizi Süreci

Aşama		Deney Grubu	Kontrol Grubu
	Bağımlı örneklem t testi (Kavram Testi Öntest)	X	X
	Bağımlı örneklem t testi (Kavram Testi Sontest)	X	X
	Bağımsız örneklem t testi (Kavram Testi Öntest-Sontest)		
	Bağımsız örneklem t testi (Kavram Testi Sontest-Sontest)		

3.2. Nitel Yöntem

Bu bölümde nitel araştırma desenine, veri toplama aracına, verilerin toplanması süreci ve analizine yer verilmiştir.

3.2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmanın bir diğer boyutu da nitel araştırma metodolojisi içerisinde yer alan durum çalışması desenine göre planlanmıştır.

Nitel araştırma, “Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 39) şeklinde tanımlanmaktadır.

Bu çalışmada benimsenen desen, analiz ünitesi olarak bir sınıf öğrenciye odaklanması nedeniyle tekli durum çalışmasıdır. Durum çalışması; “Bir varlığın mekana ve zamana bağlı tanımlandığı ve özelleştirildiği çalışmadır.” (Büyüköztürk vd., 2012: 21) Durum çalışmasında amaç; araştırmacı tarafından belirlenen bir duruma ilişkin sonuçların ortaya konulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011:77).

3.2.2. Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen 9 sorudan oluşan “yarı yapılandırılmış görüşme formu” kullanılmıştır (EK-5). Görüşme formunun oluşturulması sürecinde literatürde yer alan metaforun kavramsal boyutunu ele alan çalışmalardan faydalanılmıştır. Veri toplama aracına ilişkin 3 uzman görüşüne başvurulmuş, uzman görüşlerinden hareketle 12 maddelik görüşme formu 9 maddeye düşürülerek veri toplama aracına son şekli verilmiştir.

3.2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın amacını gerçekleştirmek üzere katılımcılarla odak grup görüşmesi yapılmıştır. Odak grup görüşmesi; *“İlimli ve tehditkar olmayan bir ortamda önceden belirlenmiş bir konu hakkında algıları elde etmek amacıyla dikkatle plânlanmış bir tartışmalar serisi”* şeklinde tanımlanmaktadır (Krueger ve Casey, Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011: 152). Odak grup görüşmesinde veriler, grup içerisinde bulunan katılımcıların birbirleriyle etkileşimleri sonucu elde edilir. Katılımcılar kendi görüş ve deneyimlerini paylaşırken ayrıca diğer katılımcıların da görüşlerini duyarlar (Ritchie ve Lewis, 2005: 171).

Her biri farklı bir günde (toplamda 1 hafta) olmak üzere 6 kişilik 6 grupla (toplamda 36 katılımcı ile), yaklaşık olarak 60-90 dakika arasında yapılan görüşme sesli/görüntülü kamera ile kayıt altına alınmıştır. Kayıt altına alınan seslerin transkripsiyonu araştırmacı tarafından Word belgesine yapılmıştır. Katılımcılardan elde edilen veriler Nvivo 8 nitel veri analizi programı aracılığıyla kodlanarak *“içerik analizi”* ile çözümlenmiştir. İçerik analizi; *“Belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanır.”* (Büyüköztürk vd., 2012: 240) Analiz sürecinde katılımcıların metafora dayalı öğretim etkinlikleri aracılığıyla yürütülen Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersine ilişkin ifade ettikleri görüşler kodlanmış, sonrasında bu kodları belirli kategoriler altında toplayabilen temalar (kategoriler) bulunmuş ve son olarak da elde edilen bulgular yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Araştırmada kategoriler, katılımcıların görüşme formunda yer alan sorulara verdikleri cevaplara dayanılarak oluşturulmuştur. Araştırmanın veri analizi sürecinde *“Bilişsel Alan”* ve *“Duyuşsal Alan”* olmak üzere iki kategoriye ulaşılmıştır. Bu iki kategoriye uygun olarak Word belgesi aracılığıyla Şekil 2’de ve Şekil 3’te gösterilen model geliştirilmiş, katılımcıların temalara ilişkin atıf sayıları ise modellerde görüldüğü üzere parantez içerisinde gösterilmiştir. Araştırmada katılımcıların

görüşlerinden bire bir alıntılar yapılırken şu kodlama sistemi kullanılmıştır: Katılımcı (K) ve katılımcı numarası (rakamların sayısal ifadesi) (Örneğin; K1: Birinci Katılımcı).

Yapılan bu araştırmada geçerliliği sağlamak için katılımcıların görüşlerinden bire bir alıntılar yapılmıştır. Nitekim katılımcıların görüşlerinden doğrudan atıflar yapmak ve sonuçları açıklamak geçerlilik için önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 257). Güvenirliğin sağlanması hususunda ise başka bir araştırmacıdan faydalanılmıştır. Güvenirlik; *“elde edilen verilerin analizinde bir başka araştırmacıyı kullanma ve ulaşılan sonuçları teyit etmedir. Bu şekilde elde edilen sonuçların, araştırmacının kendi görüşünden ziyade elde edilen verilere dayandığı teyit edilebilir.”* (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 263)

BÖLÜM IV

BULGULAR, TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde nicel ve nitel araştırmaya ilişkin elde edilen bulgulara “*Nicel Araştırma Bulguları*” ve “*Nitel Araştırma Bulguları*” olmak üzere iki alt başlık halinde yer verilmiştir.

4.1. Nicel Araştırma Bulguları

Bu bölümde araştırmacı tarafından geliştirilen Kavram Testi’nden öğrencilerin almış oldukları puanlar analiz edilerek elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulguların analizinde bağımlı ve bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular 0,05 anlamlılık düzeyi dikkate alınarak yorumlanmıştır.

4.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Deney grubu öğrencilerinin Kavram Testi öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” problemine çözüm bulmak için deney grubu öğrencilerinin Kavram Testi’nden almış oldukları öntest-sontest puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Deney Grubu Öğrencilerinin Kavram Testi Öntest-Sontest Ortalamalarının Karşılaştırılması

Grup	Test	N	X	ss	T	P
Deney	Sontest	38	36,00	3,89	5,13	,001
	Öntest	38	31,00	4,86		

Tablo 7’de Deney Grubu öğrencilerinin Kavram Testi öntest-sontest puan ortalamaları bağımlı örneklem t testi ile karşılaştırılarak analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, deney grubu öğrencilerinin Kavram Testi sontest puan

ortalamalarının, ön test puan ortalamalarından anlamlı derecede daha yüksek olduğu anlaşılmıştır ($t=5,13$; $p<0,01$). Bu bulgu, deney grubunda gerçekleştirilen metafora dayalı öğretim etkinliklerinin Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersinde yer alan soyut kavram, değer ve becerilerin öğrencilere kazandırılmasında etkili olduğunu göstermektedir.

4.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Kontrol grubu öğrencilerinin Kavram Testi öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” problemine çözüm bulmak için kontrol grubu öğrencilerinin Kavram Testi’nden almış oldukları öntest-sontest puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kavram Testi Öntest-Sontest Ortalamalarının Karşılaştırılması

Grup	Test	N	X	ss	t	P
Kontrol	Sontest	36	33,22	4,30	2,96	0,01
	Öntest	36	30,11	4,79		

Tablo 8’de Kontrol Grubu öğrencilerinin Kavram Testi öntest-sontest puan ortalamaları bağımlı örneklem t testi ile karşılaştırılarak analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, kontrol grubu öğrencilerinin Kavram Testi sontest puan ortalamalarının, öntest puan ortalamalarından anlamlı derecede daha yüksek olduğu anlaşılmıştır ($t=2,96$; $p<0,05$). Bu bulgu, kontrol grubunda gerçekleştirilen sekizinci sınıf Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Öğretim Programında yer alan etkinliklerin Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersinde yer alan soyut kavram, değer ve becerilerin öğrencilere kazandırılmasında etkili olduğunu göstermektedir.

4.4. Araştırmanın Denencesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın denencesi “Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin Kavram Testi sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.” önermesini içermektedir. Bu denencenin doğruluğunu test etmek için deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Kavram Testi’nden almış oldukları sontest puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kavram Testi Sontest Ortalamalarının Karşılaştırılması

Test	Test	N	X	ss	t	p
Kavram Testi	Deney	38	36,00	3,89	2,92	,001
Sontest	Kontrol	36	33,22	4,30		

Tablo 9’da Deney ve Kontrol Grubu öğrencilerinin Kavram Testi sontest puan ortalamaları bağımsız örneklem t testi ile karşılaştırılarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, Deney ve Kontrol Grubu öğrencilerinin Kavram Testi sontest ortalamaları arasında Deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık söz konusudur ($t=2,92$; $p<0,05$). Elde edilen bu bulgulara göre, deney grubunda gerçekleştirilen metafora dayalı öğretim etkinliklerinin, mevcut programdaki etkinliklere göre Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersinde yer alan soyut kavram, değer ve becerilerin öğrencilere kazandırılmasında daha etkili olduğunu göstermektedir. Araştırmadan elde edilen bu sonuç, literatürde yer alan diğer çalışmaları da destekler niteliktedir (Beşkardeş, 2007; Riejos vd., 2001; Nelson, 1992).

Beşkardeş (2007) “Üstün Zekâlı ve Özel Yetenekli Öğrencilerin Yabancı Dil (İngilizce) Öğretiminde Metafor Sisteminin Uygulanması” adlı tez çalışmasında üstün yetenekli öğrencilere yabancı dil öğretiminde metafor tekniğinin uygulanmasının öğrenci başarısına etkisini yordamaya çalışmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu modelin uyguladığı bu çalışmada deney grubu lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmış, metafor tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin

geleneksel öğretim metodunun uygulandığı kontrol grubu öğrencilerine göre akademik başarı düzeylerinin yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

Riejos vd. (2001) tarafından yapılan “Görsellerin Etkisi: Metafor Sunumu için Poster Kullanma” adlı çalışmada, İnşaat Mühendisliği ve Mimarlık bölümü alanlarından toplam 70 katılımcıya üzerinde metaforların bulunduğu posterler gösterilmiş ve bu posterlerin teknik kavramların anlaşılmasında veya kavranılmasında ki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Metafor yazılı posterlerin teknik kavramların anlaşılması ve akılda kalıcılığının sağlanmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Nelson (1992) tarafından yapılan “Gruplarda Hatırlama Üzerinde Metaforun Etkisi” adlı çalışmada, bazı katılımcılardan geçmişlerini metaforla anlatmaları istenmiş, bu katılımcılara metafor görevleri verilerek yazılı bir metafor listesi; bazı katılımcılardan da geçmişlerini metafor kullanmadan anlatmaları istenmiş, bu katılımcılara cümle görevleri verilerek onların bir liste oluşturmaları sağlanmıştır. Başka bir katılımcı gruba bir hikâye okutulmuş ve bu hikâyeye ilişkin onlara beş soru sorulmuştur (hikâye görevli). Metaforun hatırlama üzerinde etkisinin belirlenmeye çalışıldığı bu araştırmada; cümle ve hikâye görevli katılımcılarda hatırlamanın metafor görevli katılımcılara nispeten az olduğu sonucu elde edilmiştir.

Metaforun öğretme ve öğrenme sürecinde etkililiğini öğrenci görüşleri aracılığıyla ortaya koymaya yönelik yapılan nitel çalışmanın bulguları da yukarıda verilen çalışmaları desteklemektedir. Nitekim öğrencilerle yapılan grup görüşmelerinde metaforun “öğrenilen kavramların akılda kalıcılığını sağlama”, “soyut kavramları somutlaştırma” gibi etkilerinin olduğu bulguları elde edilmiştir.

4.5. Nitel Araştırma Bulguları

Bu bölümde verilerin analizinden elde edilen bulgular, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular dikkate alınarak verilmiştir.

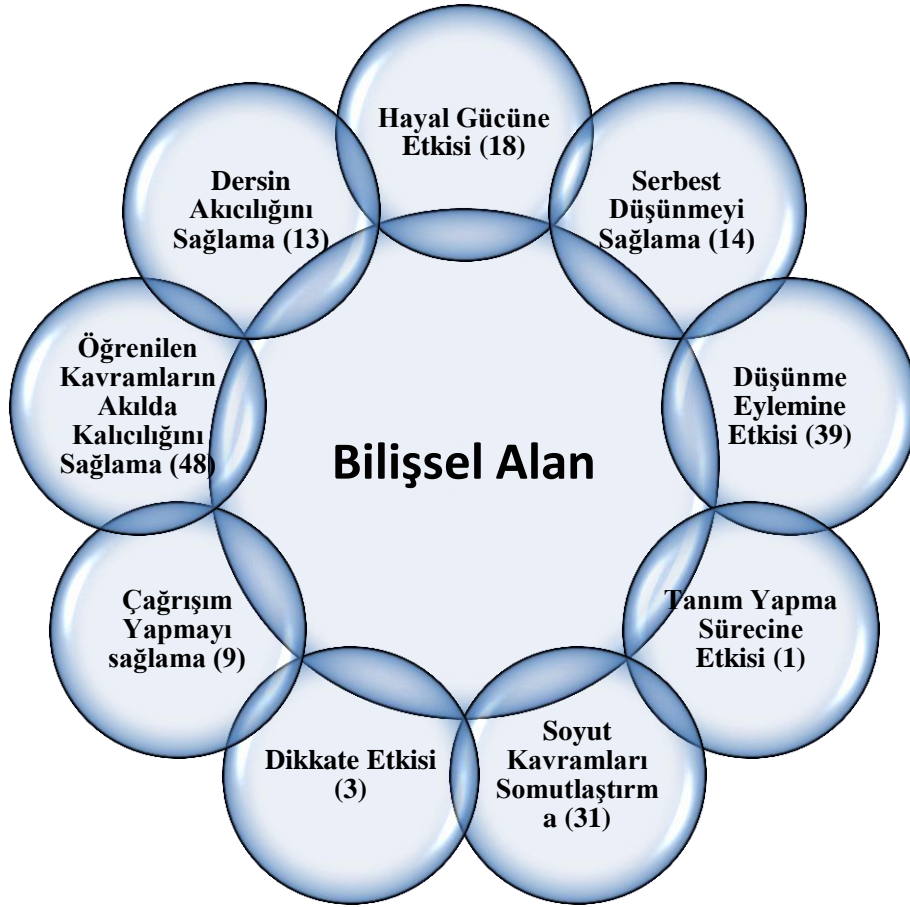
4.5.1. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersinde kullanılan metafora dayalı öğretim etkinliklerinin öğretme-öğrenme süreci üzerinde etkileri ve bu süreç hakkındaki öğrenci görüşleri nelerdir?” problemine çözüm bulmak için deney grubu öğrencilerinin görüşme formunda yer alan sorulara dair ifade ettikleri görüşler içerik analizine tabi tutulmuştur. Elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

4.5.1.1. Metaforun Bilişsel Alan Üzerinde Etkilerine İlişkin Bulgular

Çalışma grubunda yer alan ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi müfredatında yer alan soyut kavram, değer ve becerilerin öğretilmesinde metafora dayalı öğretim etkinliklerinin kullanılmasına ilişkin bilişsel alan görüşlerinin nitel çözümlemesi sonucunda elde edilen model Şekil 2’de yer almaktadır.

Şekil 2. Metaforun Bilişsel Alan Üzerinde Etkilerine İlişkin Şematik Gösterim



Öğrenilen kavramların akılda kalıcılığını sağlama: Nitel analiz sonucunda en fazla yüklemenin “öğrenilen kavramların akılda kalıcılığını sağlama” temasına yapıldığı tespit edilmiştir. Bu çerçevede, Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersi müfredatında yer alan soyut kavramların öğretiminde kullanılan metaforun öğrenilen kavramların akılda kalıcılığını sağlamada işlevsel bir rol üstlendiği ortaya çıkmıştır. Elde edilen bu sonucu destekler nitelikte araştırmalara literatürde rastlanılmıştır (Nelson, 1995; Gibbs, 2008; Arslan ve Bayrakçı, 2006). Harris vd.’ye göre, kullanılan metaforlar metafor ilkelerine uyuyorsa, yani somut ise, öğrenilen kavramların akılda kalıcılığını sağlar (Akt. Gibbs, 2008: 216). Aynı bağlamda Arslan ve Bayrakçı metaforun en önemli özellikleri arasında akılda kalıcılığı sağlama işlevini görmüşlerdir (2006: 102). Metaforun akılda kalıcılığı sağlama işlevini destekleyici çalışma olarak Nelson’ın (1995) çalışması gösterilebilir. Nelson (1995) tarafından yapılan “Bir Eğitim Modeli Olarak Metafor İncelemesi” adlı çalışmada,

eğitsel bir araç olarak metaforun etkililiği ölçülmeye çalışılmıştır. Gruplara edebi ve metaforik olmak üzere iki ders verilmiş, sontest ve kalıcılık testi bulgularından hareketle kalıcılık bakımından metaforun daha etkili olduğu sonucu elde edilmiştir.

Bu temaya referans olan öğrenci görüşlerinin bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

“Vatandaşlık dersinde metafor kullanılarak soyut kavramlar akılda daha kalıcı hale geliyor. Bilmediğimiz şeyleri akılda daha kalıcı hale getirerek onları daha çabuk öğrenmek ve öğretmek amacıyla kullanılıyor. Birinci dönem vatandaşlık dersi işlenirken sadece kavramların tanımı yapıp geçiliyordu ve kavramın tanımı zamanla unutuluyordu, ama bu dönem geçen dönemden farklıydı.” (K1)

“Bildiğimiz ama düşünürken zorlandığımız kavramları aklımızda tutmamıza yardımcı oluyor. Mesela ben her saate baktığımda uzlaşa örneğini hatırlıyorum ve akrep ve yelkovan uzlaşa içerisinde hareket ediyor diye düşünüyorum.” (K2)

“Tabi ki metafor akılda kalıcılığı sağlıyor. Örneğin mesela bir arkadaşımız sınıfta alyuvarları vatanseverliğe benzetti, çünkü yani vücudumuzu vatan olarak düşünürsek alyuvarlar da yabancı hastalıklarla savaşıyor, yani vücudumuzu koruyor. Bu örnek vatandaşlığı aklımda kalıcı hale getirdi.” (K3)

“Bilmediğimiz kelimelerde benzetme aracılığıyla metafor kullanıyoruz. Metafor bilmediğimiz kelimelerde yardım ediyor bize. Daha önceki derslerde tanımlarla yetiniyorduk ama tanım akılda kalmıyordu, ancak metafor aracılığıyla benzetim yaptığımız için daha akılda kalıcı oluyor.” (K4)

Düşünme eylemine etkisi: Öğrenciler tarafından ikinci sırada en fazla yükleme “*düşünme eylemine etkisi*” temasına yapılmıştır. Bu çerçevede öğrencilerin, metaforun düşünme eylemi üzerinde etkili olduğunu vurguladıkları görülmektedir. Bu görüşü destekler nitelikte araştırmalara literatürde rastlanılmıştır (Arslan ve Bayrakçı, 2006; Perry ve Cooper, 2001). Sanchez’e göre metafor, yaratıcı düşünmeyi geliştirerek kavramlara ilişkin keşif sürecini tetikler ve bu sayede keşfetme süreci

için önkoşul olan hayal gücünü harekete geçirir (Akt. Arslan ve Bayrakçı, 2006: 104). Ayrıca metafor, belli kavramlar hakkında çok kolay düşünmemize (Perry, Akt. Perry ve Cooper, 2001: 44), düşüncelerimizi yapılandırmamıza (Perry ve Cooper, 2001: 43) olanak sağlar. Bu temaya referans olan öğrencilerin bazı görüşleri şu şekildedir:

“Kavramları bir şeylere benzettiğimiz için çok düşündüğümüz oluyor, zihnimizi çalıştırıyoruz, hayal gücümüz geliyor.”(K5)

“Metafor düşüncelerimizi serbest kılıyor, benzetimler kuruyoruz, zihnimiz aktif oluyor, düşüncemiz geliyor.” (K6)

“Metafor örnekleri çok düşünmemizi sağladığı için düşünmemizi kolaylaştırıyordu, rahatlatıyordu. Sadece metafor için değil bu genel olarak da diğer şeyleri düşünmemizi kolaylaştırıyor.” (K7)

“Bence geniş düşünüyorduk metafor sayesinde, çünkü çevremizdeki birçok kavramları metaforla somutlaştırıyorduk, hani o somut kavramlardan yararlanarak geniş düşünüyorduk.” (K8)

Soyut kavramları somutlaştırma: Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersi müfredatında yer alan soyut kavramların öğretiminde kullanılan metaforun etkililiği üzerine öğrencilerin en fazla yükleme yaptıkları temalardan biri *“soyut kavramların somutlaştırılması”* temasıdır. Bu temayı destekler araştırmalara literatürde rastlanılmıştır (Arslan ve Bayrakçı, 2006; Merdivan, 2007; Swartz ve Parks, 1994). Bu araştırmacılara göre metafor soyut kavramların somutlaştırılmasını sağlamada etkili araçlardır (Arslan ve Bayrakçı, 2006: 106; Keranen, Akt. Merdivan, 2007: 25; Swartz ve Parks, 1994: 313-314). Bu temaya referans olan öğrencilerin bazı görüşleri şu şekildedir:

“Metaforla anlatılması güç şeyleri somut bir şeye benzeterek anlamamızı kolaylaştırıyoruz.” (K9)

“Metafor sayesinde anlamını bildiğimiz ve açıklamakta güçlük çektiğimiz şeyleri somut varlıklara benzeterek daha iyi öğreniyoruz.” (K10)

“Yani bence de somut bir örnek olduğu için, elle tutulup gözle görülmesi gibi, bu konuda daha bilgili olmamızı, daha iyi düşünebilmemizi sağlıyor. Yani bir örnek veriyorsak, onu da bir somut bir şeye benzetiyorsak bence daha iyi oluyor.” (K11)

“Bence bir de hızlı düşünmemizi sağlıyor. Hani düşünüyoruz ne olabilir somut diye, aklımıza baya çok şey geliyor, bu uyar bu uymaz, ama somut bir şey olunca daha iyi oluyor sanırım. Soyut kavramları somut hale getiriyor.” (K11)

“Ben dayanışma için evi oluşturan tuğlalar örneğini verirdim. Evi oluşturan tuğlalar bir araya gelerek ev yapısını oluşturuyor. İnsanların bir araya gelerek toplumu oluşturması gibi.” (K1)

“Ben uzlaşi için “beş yol” metaforu örneğini kullanırdım. Çünkü bu beş yolun her biri birbirinden ayrı yollar ama sonradan bir araya gelip tek bir yok oluyolar.” (K19)

“Ben uzlaşiyı yemeğe benzetiyorum. Mesela yemeğe tuzu fazla koyarsak diğer malzemelerle uyum sağlanamaz ama hepsini orantılı koyarsak hepsi birbiriyle uyumlu olur.” (K28)

Hayal gücüne etkisi: Öğrencilerin metaforun “*hayal gücüne etkisi*” temasına ilişkin görüşlerinin bilişsel alan kapsamında belirlenen temalar içerisinde önemli bir yüklemeye sahip olduğu görülmektedir. Bu bulguyu destekler nitelikte araştırmaya literatürde rastlanılmıştır (Arslan ve Bayrakçı, 2006). Sanchez’e göre metafor, yaratıcı düşünme sürecini destekleyerek hayal gücünü harekete geçirir. (Akt. Arslan ve Bayrakçı, 2006: 104). Öğrenci görüşleri incelendiğinde bazı öğrencilerin metaforun hayal gücünü kısıtladığı yönünde görüş belirttikleri görülmektedir. Bu görüşü destekleyici literatürde herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Öğrencilerin bu temaya ilişkin ifade ettikleri görüşlerin bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

“Bence hayal gücümüzü geliştirmemize yardımcı oluyor, çünkü bir metaforla farklı şeyler üretmeye çalışıyoruz, bu da bizim hem hayal gücümüzü hem de üreticiliğimizi arttırmamıza yardımcı oluyor.” (K12)

“Derste dayanışmanın tanımını yaptık, sonra siz bunu somut bir şeye benzetin dediniz, herkes bi duraksadı, düşündü düşündü, sonra siz bir örnek verdiniz, ardından herkesin aklına bir sürü şey geldi, herkes ilginç şeyler söyledi, bu hayal gücünü harekete geçirdiğini, geliştirdiğini gösterir.” (K13)

“Kavramları bir şeylere benzettiğimiz için çok düşündüğümüz oluyor, zihnimizi çalıştırıyoruz, hayal gücümüz geliyor.” (K5)

“Bence hayal gücümüzü geliştiriyor, çünkü bir metafor bulurken somut bir şey bulmak istiyoruz, onun için çok düşünüyoruz, çok düşününce de hayal gücümüz geliyor.” (K14)

“Bence hayal gücümüzü kısıtlıyor, metaforun tanımı soyut bir kavramı somut bir kavrama benzeterek açıklama hem o yüzden hani hayal gücü hani çoğu hepsi soyut, bu yüzden kısıtlıyor.” (K15)

“Metafor hayal gücümüzü kısıtlıyor açıkçası, çünkü hayal gücünde sadece somut kavram yok soyut kavram da var, metaforla bildiğimiz bir şeye, somut bir şeye benzetmemiz gerekiyor, bu da hayal gücümüzü kısıtlıyor.” (K16)

Serbest düşünmeyi sağlama: Öğrencilerin önemli bir kısmı metaforun serbest düşünme üzerinde etkisine ilişkin görüş belirtmişlerdir. Bu bulguya ilişkin literatürde herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Ancak öğrenci görüşlerinden hareketle metaforun serbest düşünme eylemini desteklediği, düşünme sürecinde herhangi bir kısıtlamaya neden olmadığı sonucu çıkarılabilir. Öğrencilerin metaforun “*serbest düşünmeyi sağlama*” temasına ilişkin atıflarından bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

“Metafor, kavramı öğrenmek için etkin düşünmeyi gerektiriyor. Bu süreç uzayabiliyor. Özgürce her şeye benzetme imkânını sağlayabiliyoruz.” (K17)

“Metafor yokken ben düşünüyordum nasıl anlatabilirim diye, metafor varken bir kelimeyle birkaç kere düşünüyorum. Metafor herhangi bir kısıtlama getirmiyor, çünkü yani bir tarafta benzeteceğimiz şeyin bir tane özelliği yok, birden fazla özelliği var.” (K9)

“Bence de daha güzel oldu, çünkü metaforda belli bir kural yok, belli bir sınır yok, mesela geçen dönemki derslerde hep bir konu üzerinde düşünüyorduk, metaforda beynimizi, kapasitemizi sınırlayan bir çizgi olmadığı için daha rahat derse katılabiliyoruz, buda bizim yani hayatta derslerde paylaşınca daha güzel olduğunu anlıyoruz.” (K12)

“Bir açıklaması olurdu bir şeyin, onu ezberlemek zorunda kalırdık, odur derdik ama şimdi düşünce özgürlüğü gibi bir şey oluştu. İstedığımız gibi düşünebiliyoruz, yorum yapabiliyoruz. O zaman hiçbir sınırlama altında kalmıyoruz, daha iyi oluyor.” (K11)

Dersin akıcılığını sağlama: Öğrencilerin, bilişsel alan kapsamında yer alan metaforun “dersin akıcılığını sağlama” temasına ilişkin atıfları mevcut temalar içerisinde önemli bir yer tutmaktadır. Bu temayı destekleyici literatürde herhangi bir çalışmaya rastlanılmasa da öğrenci görüşlerinden hareketle metaforun dersin akıcılığını sağlama işlevinin olduğu; aksi öğrenci görüşlerine göre de metaforun dersin akıcılığını sağlamaya yönelik bir işleve sahip olmadığı sonucu çıkarılabilir. Bu temaya ilişkin öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Tanımlarda sıkılıyordum, dersi dinlemek istemiyordum. Ama metafor ders işlenişinde kullanılınca derse ilgim arttı, ders eğlenceli oldu, zamanın ne kadar çabuk geçtiğine anlam veremediğim zamanlar oldu.” (K4)

“Bence metafordan önceki derslerde sonrakilerde hep aynıydı. Her iki derste de akıcılık ve eğlencelik noktasında bir fark göremedim.” (K9)

“Geçen dönemki dersler espri bakımından daha çabuk geçiyordu. Metafor kavramların anlatımı bakımından iyi olsa da metaforun kullanıldığı dersler geçen dönemki dersler gibi akıcı olmuyor.” (K5)

“Metafor, örneklerle yani ders akıcı oluyor. Örneklerle yani bir örnek söylediğinde herkesin o örnekten yararlanarak aklına bir şey geliyor, ders öyle daha iyi geçiyor.” (K18)

“Evet getiriyor, geçen dönem hoca bize sürekli dersi anlatıyordu, ama biz onu anlamadan dinliyorduk ama şimdi metafor örnekleriyle daha eğlenceli hale geldi. Ders ne kadarda çabuk geçti dediğim anlar oldu.” (K2)

Çağrışım yapmayı sağlama: Çalışma grubunda yer alan öğrencilerden bazıları metaforun “çağrışım yapmayı sağlama” işlevine ilişkin görüş belirtmişlerdir. Bu temayı destekleyici çalışmalara literatürde rastlanılmıştır (Nelson, 1995; Beşkardeş, 2007). Marschark ve Hun’a göre metafor çağrışımsal anlamları bellek içerisinde çoklu temsil eder (Akt. Nelson, 1995: 18). Beşkardeş’in (2007) üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilere yabancı dil öğretiminde metaforun kullanımı çalışmasında metaforun uygulandığı deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre çağrışım yapma ve ipuçları kullanmada daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir. Bu temaya ilişkin öğrenci görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Evet etkili oldu. Mesela sorumluluk kavramı için kullanılan “yaşımız” metaforu etkili olmuştu. Sorumluluk tanımını vermek yeterli olmuyordu, çünkü akılda kalıcı olmuyordu, ancak metafor çağrışım yaparak sorumluluğun tanımını bize çağrıştırıyor.” (K19)

“Tanımlar uzun oluyor, akılda tutmak zorlaşıyor. Metafor sayesinde bir kelime ile çağrışım yapabiliriz.” (K20)

“Bir cisme baktığımda aa işte şuna benzetmiştim diyorsun, çağrışım yaptığı için aklımızda kalıyor.” (K18)

“Ben dayanışma kavramını pek sevmiyordum, metafor örneğiyle örgüye benzetiyorum dayanışmayı. Tek kumaş parçasının hiçbir şeye katkısı yoktur, ama kumaş parçaları bir araya gelerek giysileri oluşturur. Bu örnek bana dayanışmanın tanımını çağrıştırıyor. Dayanışmada insanlar birbirlerine dayanarak ayakta duruyor, tek kişinin hiçbir faydası yoktur, ama mesela grup çalışması sayesinde herkesin birçok şey yapması sağlanır.” (K13)

Dikkate etkisi: Çalışma grubunda yer alan öğrencilerden bazıları metaforun dikkat üzerinde etkisine ilişkin görüş belirtmişlerdir. Literatür taraması sonucu metaforun derse olan dikkati arttırdığına ilişkin herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Ancak metaforik ifadenin somut özelliğinden dolayı okuyucuların dikkatini çekme (Ortony, 1993: 573) ve dikkatin kavrama üzerinde yoğunlaşmasını sağlama (Beşkardeş, 2007: 47-48) özelliklerinin varlığına rastlanılmıştır. Bu temaya referans olan öğrenci görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Siz derse girmeden önce vatandaşlık dersini seviyordum. Ancak dersin ilk zamanlar ilk saatler olması, uykulu bir şekilde derse girmemiz, sizden önceki öğretmenimizin dersi tanımlarla anlatması dersi pek akıcı ve eğlenceli kılmıyordu. Ama metaforla dersin işlenilmesiyle dikkatimiz artıyordu, zihnimiz benzetme yapmak için sıkı çalışıyordu. Bu yüzden ders eğlenceli ve akıcı oluyordu.” (K19)

“Ders ilk başlarda ilk saatlerdeydi, okula uykulu geldiğimiz için derse dikkatimizi veremiyorduk ama metaforla birlikte kendimde bir değişiklik hissettim. Derse katılım arttı, dersi eğlenceli buldum.” (K21)

Tanım yapma sürecine etkisi: Metaforun öğretme öğrenme sürecinde etkisini ortaya koymaya yönelik bu çalışmada öğrenciler bilişsel alan kapsamında yer alan *“tanım yapma sürecine etkisi”* temasına ilişkin görüş belirtilmiştir. Metaforun tanım yapmayı kolaylaştırmasına ilişkin öğrenci görüşünü destekler nitelikte çalışmalara

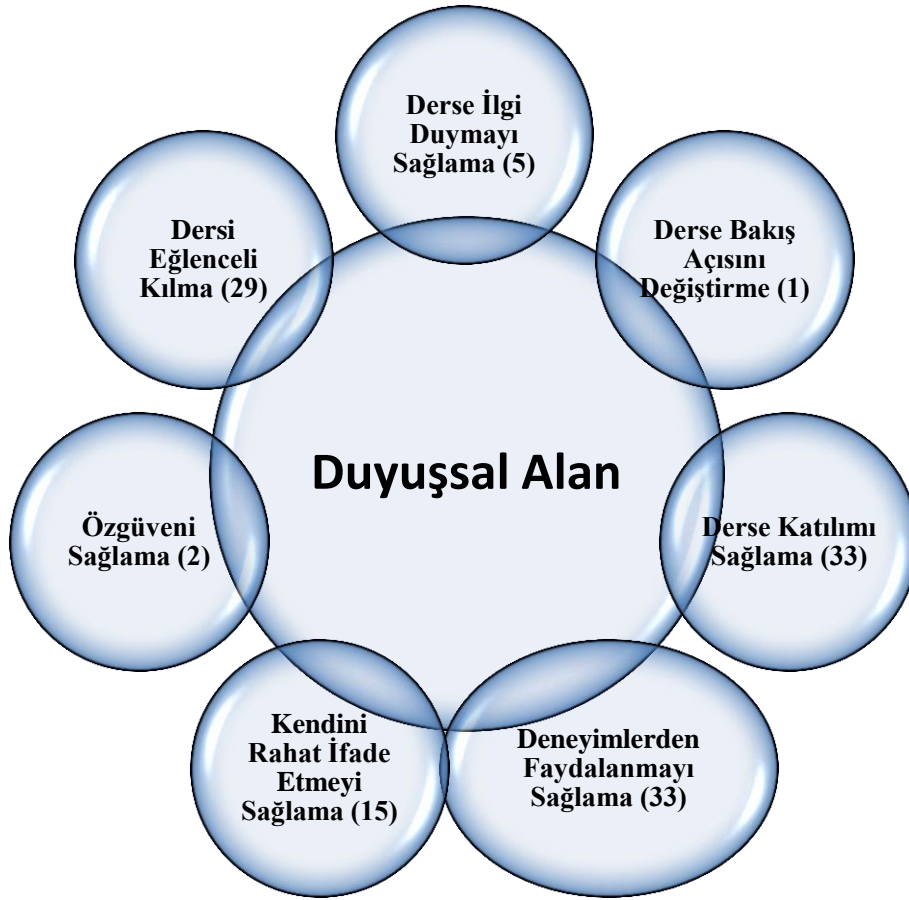
rastlanılmıştır (Girmen, 2007; elikten, 2006; Swartz ve Parks, 1994). Swartz ve Parks'a göre metafor, söylenilmek istenen Şeyleri tanımlamayı sağlar (1994:315). elikten (2006: 281) metaforun anlaşılması zor düşünceleri tanımlamada fayda sağlayıcı özelliğine değinirken, Tompkins ve Lawley ise metaforun bir kavramı başka bir kavram alanı ile tanımlama (Akt. Girmen, 2007: 9) zelliğinin var olduğunu ifade etmişlerdir. Bu temaya ilişkin ğrenci görüşü Şu Şekildedir:

“Ben daha önceden hep bir tanıma bağlı kalıyordum, her zaman bir Şeyleri toparlamaya çalışıyordum, metaforla birlikte bir örnek geliyor aklıma tanımlamamı daha kolaylaştırıyor.” (K13)

4.5.1.2. Metaforun Duyuşsal Alan Üzerinde Etkilerine İlişkin Bulgular

Çalışma grubunda yer alan ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersinde metafora dayalı öğretim etkinliklerinin kullanılmasına ilişkin duyuşsal alan görüşlerinin nitel çözümlemesi sonucu elde edilen model Şekil 3'te yer almaktadır.

Şekil 3. Metaforun Duyuşsal Alan Üzerinde Etkilerine İlişkin Şematik Gösterim



Derse katılımı sağlama: Öğrencilerden elde edilen verilerin içerik analizi sonucunda metaforun duyuşsal alan üzerinde etkilerine ilişkin elde edilen temalar arasında en fazla yüklemenin “*derse katılımı sağlama*” teması olduğu görülmektedir. Bu temayı destekleyen çalışmaya literatürde rastlanılmıştır (Beşkardeş, 2007). Beşkardeş tarafından yapılan “Üstün Zekâlı ve Özel Yetenekli Öğrencilerin Yabancı

Dil (İngilizce) Öğretiminde Metafor Sisteminin Uygulanması” adlı çalışmada yabancı dil öğretiminde metafor tekniğinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre çalışmalara daha istekli ve fazla katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerle yapılan bu görüşmede bazı öğrencilerin metaforun derse katılımı arttırmadığı yönünde görüş belirttikleri gözlemlenmiştir. Metaforun derse katılımı arttırmadığına ilişkin öğrenci görüşlerini destekleyici çalışmalara literatürde rastlanılmamıştır. Bu temaya referans olan bazı öğrenci görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Metaforu ilginç bulduğumuz için herkes söz hakkı almak istiyor, bu sayede derse katılımı sağlıyor. Bu derse baya baya katılım gösteren arkadaşlar olurken, diğer derslerde (Matematik, Fen, Türkçe gibi) bu arkadaşlar pasif kalıyorlar, derse katılmıyorlar. Ben de geçen dönem derse pek katılmazdım ama şimdi katılıyorum.”
(K1)

“Önceki derslerimizde öğretmenimiz deneyimlerinden örnekler veriyordu, biz de örnekler veriyorduk. Ama sadece belli kişiler örnek veriyordu. Metafor kullandıktan sonra herkes daha istekli oldu, örnek vermek için katılım göstermeye çabaladı.”
(K20)

“Bende metafor katılımı arttırıyordu. Birinci dönem belli kişiler katılım gösteriyordu ama bu dönem bir öncekine göre birçok katılım göstermeyen arkadaşımın katılım gösterdiğine şahit oldum.” (K22)

“Ben zaten derse katılıyordum, şimdi daha fazla çok daha fazla derse katılıyorum. Yani mesela sınıfımızdaki ortanın altındaki öğrenciler derse gelip uyuyordu, şimdi derste kimse uyumuyor, şimdi hayattan bir şey olduğu için, -yani somut, yaşadığı bir şey olma ihtimali yüksek- akla geliyor, karşıdaki bir örnek veriyor, aa bende şunu yaşamıştım, ben de söyleyim gibi bir şey oluyor.” (K13)

“Vatandaşlık, halktan bir şey gibi bir ders olduğundan herkes katılma gereği duyuyor, metafor örnekleriyle her şey daha iyi oldu bence. Ben geçen dönem bu derse katılıyordum, ama bu dönem biraz daha katılımım arttı, arkadaşlarımın hepsi hemen hemen katılıyo derse, herkes en az bir kere de olsa bir şey söylüyor.” (K11)

“Bence katılımı arttırmadı. Geçen dönem herkes deneyimini paylaşıyordu, katılım fazlaydı, ama şimdi metaforla çok kafa yordukları için kimse katılım göstermiyor.” (K9)

“Aslında metaforla derse katılım göstermede zorlanıyorum. Geçen dönem hocamız deneyimlerinden hareketle dersi işliyordu, ben de deneyimlerimi paylaşarak derse katılım gösteriyordum.” (K4)

Deneyimlerden faydalanmayı sağlama: Öğrenciler tarafından duyuşsal alana ilişkin en fazla yükleme yapılan tema *“deneyimlerden faydalanmayı sağlama”*dır. Literatür taraması sonucu bu temayı destekleyici çalışmalara rastlanılmıştır (Rıco, 1976; Arslan, 2008; Ortony, 1993). Rıco (1976) metaforun zihinsel süreçlerin bir sonucu olduğuna, zihinsel süreçlerin metaforun oluşumuna kaynaklık etmesinin deneyimleri gerektirdiğine -yani metaforun deneyim taşıyıcısı olduğuna- işaret ederek metafor ile deneyim arasındaki ilişkiye dikkat çekmiştir. Hasney metaforun kaynağını öğrencilerin deneyim tabanı görürken (Akt. Ortony, 1993: 603); Arslan ise metaforun zihinsel bağlantılar sağlamanın altında yatan temel sebebin soyut ya da bilinmeyen kavramları yaşantımıza yaklaştırmak olduğunu ifade etmiştir (2008: 261). Bu temaya ilişkin öğrenci görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Deneyim olmasaydı benzetecek bir şey bulamazdık.” (K17)

“Ben metafor kurarken deneyimlerimden faydalanmadım. Pek deneyim sahibi değilim, ama başkalarının deneyimlerini düşünerek metaforla kullandığım oldu.” (K19)

“Hem kendimin hem de başkalarının deneyimlerinden faydalandım. Ben üçüncü sınıfa giderken bir kitapta kazlar hep "v" şeklinde uçar şeklinde bir resim görmüştüm, ondan sonra bu resimde üçüncü sınıf çocuk aklı neden hep böyle unutuyor, salak mı, çok güç anlıyor demiştim, ama ondan sonra yani bunun dayanışma ile alakalı olduğunu, sürekli yer değiştiklerini, daha az enerji harcadıklarını öğrendiğim zaman daha iyi anlayabilmişim. Biz de metafor kurarken deneyimlerimizi düşündüğümüz için daha kolay anlıyoruz.” (K13)

“Ben genellikle sosyal medya ile fazla ilgilendiğim için sosyal medyada verilen bir karikatür veya çizgiden bu dersimizi daha farklı yorumlamayı öğrendim. Kendimin ve başkalarının deneyimlerinden faydalanarak metafor örneği verdim.” (K12)

“Biz deneyimlerimizden mesela çeşitli şeylerden faydalanıyoruz. Yani deneyimlerimiz bize metaforunda yardımcı oluyor. Çünkü yani deneyimler sayesinde metafor yapıyoruz.” (K3)

Dersi eğlenceli kılma: Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersinde metafor kullanımına ilişkin görüşleri göz önüne alındığında en fazla atıfta bulunulan temalardan biri de *“dersi eğlenceli kılma”*dır. Metaforun dersi eğlenceli kıldığına ilişkin öğrenci görüşlerini destekleyici çalışma olarak literatürde Lustie (1998) ve Merdivan (2007) tarafından yapılan çalışmalara rastlanılmıştır. Keranen’a göre metafor, sıkıcı bir konuyu eğlenceli hale getirmektedir (Merdivan, 2007: 24). Lustie (1998) ise metaforun iki nesne ve olguyu karşılaştırma özelliğinden hareketle bu karşılaştırmanın gülme/eğlenme duygusunu beraberinde getireceğini, yani metaforun eğlenceliliği sağlayacağını ifade etmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşme verileri incelendiğinde bazı öğrencilerin metaforun dersi eğlenceli kılmadığı yönünde görüş belirttikleri görülmektedir. Ancak literatür taraması sonucu metaforun dersi eğlenceli kılmadığına ilişkin herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Bu temaya referans olan öğrencilerin bazı görüşleri şu şekildedir:

“Bence dersi eğlenceli yapıyor. Çünkü insanlar bir konu hakkında düşünüyorlar, ona kafa yoruyorlar, böylelikle o dersle ilgilenmiş oluyorlar. Derse metafor sayesinde ben de daha fazla katılım gösterdim. Önceki derslerde çok düşünemiyorduk. Ancak metafor bizim dikkatimizi ve ilgimizi arttırıyor. Daha çok katılım gösteriyoruz. Benzetme ile kafa yorarken kendini aktif kılıyor ve ders akıcı ve eğlenceli oluyor.” (K23)

“Bence metafordan önceki dersler de sonrakiler de hep aynıydı. Her iki derste de akıcılık ve eğlencelik noktasında bir fark göremedim.” (K9)

“Metaforla birlikte tanım karmaşasından kurtulduk. Ders eğlenceli hale geldi.” (K22)

“Ben zaten dersten pek sıkılan biri değilim, daha öncesine göre ders daha eğlenceli oldu, çünkü sürekli söz alabiliyorsunuz, biri bir örnek veriyor, onun sonrasında yani o öyle dedikten sonra sizin aklınıza da yüzlerce şey geliyor, ara sıra en güzelini seçip söylüyorsunuz. Önceki derslerde sürekli söz alabiliyordum, çünkü kimse derse katılmıyordu, bazılarında göre ders sıkıcıydı, ama şimdi örnekler veriliyor, bunların içerisinde komik, güldürücü oluyor.” (K13)

“Geçen döneme göre ben geçen dönem gerçekten sıkılıyordum, çünkü derste bir eğlence bir katılım yoktu, şimdi herkesin aklına kendi yaşadığı bir şeyler geliyor, aa böyle olmuştu diye anlatıyor, komik bir şey olduğu zaman herkes gülüyor, hem de mesela bir konu üzerine konuşmaya başlıyoruz, o konuda herkes parmak kaldırıyor, bana sıra gelmedi mi üzülüyorum, çünkü o esnada aklıma bir sürü şey gelmeye başlıyor, bu şekilde ders işlememiz daha eğlenceli hale geliyor.” (K11)

“Bence bu dönem metafor herkesin ilgisini çekti yani, herkes düşüncesini söyledi, yani herkesin aklına gelebilecek şeyler olduğu için, normal hayatımızdan örnekler verdiğimiz için bence herkesin verdiği fikri oluyordur. Bence ders eğlenceliydi, ben de fikrimi söylemek istiyordum ama söyleyemiyordum, ama yine de bir şeyler düşünüyordum.” (K24)

“Bence metafor dersi eğlenceli ve akıcı hale getirmiyor, çünkü dersin yarısı düşünmekle gidiyor. İlk dönem daha çok eğleniyordum ben, ilk dönem grupça ders kitabındaki etkinlikleri yapıyorduk, gruptaki bir iki kişi aktifti, diğerleri rahattı, ders akıcı geçiyordu.” (K25)

Kendini rahat ifade etmeyi sağlama: Duyuşsal alan kapsamında yer alan *“kendini rahat ifade etmeyi sağlama”* temasına ilişkin öğrenci görüşleri dikkate alındığında bu temaya önemli sayıda atıf yapıldığı görülmektedir. Literatürde metaforun bireyin kendini rahat ifade etmesini sağladığına ilişkin çalışmalara rastlanılmıştır (Beşkardeş, 2007; Aydoğdu, 2008). Nitekim Beşkardeş (2007) tarafından yabancı dil öğretiminde metaforun etkililiğini ölçmeye yönelik yapılan çalışmada yabancı dil öğretiminde metaforun kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin geleneksel öğretim metodunun kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerine göre kelimeleri daha kolay telaffuz ettikleri gözlemlenmiştir. Aydoğdu’ya (2008: 28) göre metaforun kendimizi ifade edişimiz üzerinde etkisi vardır. Öğrencilerle yapılan bu görüşmede öğrencilerden bazıları metaforun kendilerini rahat ifade etmelerini sağlayıcı işlevinin olmadığını belirtmişlerdir. Literatürde bu görüşü destekleyici herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu temaya ilişkin öğrencilerin bazı görüşleri şu şekildedir:

“Ben bazen mesela dersteyken söylesem mi söylemesem mi diye kararsız kalıyordum, ama sonra birisi söylüyor onu sonra pişman oluyorum, sizin de dediğiniz gibi, mesela diş örneğini verecektim vazgeçtim ama bir arkadaşımız verdi, ben niye vermedim diye düşündüm. Metaforla fikirlerimi sonradan ifade etmede kendimi rahat hissettim. Metafor herhangi bir kısıtlama getirmiyor, serbest düşünebiliyorum.” (K4)

“Ben acaba o örnek söylendi mi söylenmedi mi diye korkarak davranıyordum, kendimi rahat bir şekilde ifade edemiyordum. Bence de bizi düşünürken özgür kılıyor.” (K26)

“Açıkça ben ifade edemiyordum, her konuda aklıma fikirler geliyordu ama söyleyemiyordum, yanlış olursa veya ne bileyim gülerler diye hiç ifade edemiyordum. Ancak metaforla örnekler vererek daha fazla katıldım sonradan.” (K22)

“Geçen dönem derse katılım göstermediğimizde, ilgi göstermediğimizde düşük not veriyordu hocamız. Bu yüzden stres oluyordu derse katılırken, yani yanlış bir şey söylersem algısı oluyordu, bazı arkadaşlarımız derse katılırken alkışlıyorlar. Bu dönem öyle bir sıkıntımız yoktu, kendimizi daha rahat ifade ediyorduk.” (K10)

“Ben kendimi metafor sayesinde rahat ifade edebildiğimi düşünüyorum. Diğer derslerde düşüncelerimi pek ifade edemiyorum ama bu derste ifade ediyorum. İlk başlarda bende yanlış şey söylerim korkusu vardı ama ileri ki zamanlarda bu korku ortadan kalktı.” (K25)

Derse İlgi Duymayı Sağlama: Metafor kullanımının öğretme öğrenme sürecinde etkilerinden hareketle elde edilen öğrenci görüşlerinin *“derse ilgi duyma”* temasına yüklemde bulunduğu görülmektedir. Metaforun derse olan ilgiyi arttırdığına ilişkin bulguyu destekleyici çalışmalara literatürde rastlanılmıştır (Anderson, 2009; Sasaki, 2010).

Anderson (2009) tarafından yapılan bir çalışmada, öğrenme motivasyonunu arttırmak için tasarlanan mesajlarda metaforun rolü ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu amaçla İletişim Bilimleri bölümüne kayıtlı olan 158 katılımcı öğrenci üzerinde yapılan bu çalışma sonucunda araştırmada kullanılan öğrenme metaforlarının öğrencilerin derse ve öğrenmeye olan istekliliğini arttırdığına ulaşılmıştır.

Sasaki (2010) tarafından yapılan İngiliz Dili bölümü öğretmenlerinin sınıf içi söylemlerde metafor kullanımına ilişkin görüş belirtmelerinin istendiği araştırmada öğretmenlerden bazıları metaforun öğrencilerin ilgisini çekme amaçlı kullanıldığını ifade etmişlerdir.

Bu temaya ilişkin öğrenci görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Tanımlarda sıkılıyordum, dersi dinlemek istemiyordum. Ama metafor ders işlenişinde kullanılınca derse ilgim arttı, ders eğlenceli oldu, zamanın ne kadar çabuk geçtiğine anlam veremediğim zamanlar oldu.” (K4)

“Bence dersi eğlenceli yapıyor. Çünkü insanlar bir konu hakkında düşünüyorlar, ona kafa yoruyorlar, böylelikle o dersle ilgilenmiş oluyorlar. Derse metafor sayesinde ben de daha fazla katılım gösterdim. Önceki derslerde çok düşünemiyorduk. Ancak metafor bizim dikkatimizi ve ilgimizi arttırıyor. Daha çok katılım gösteriyoruz. Benzetme ile kafa yorarken kendini aktif kılıyor ve ders akıcı ve eğlenceli oluyor.” (K23)

Özgüveni sağlama: Öğrencilerin duyuşsal alan kapsamında yüklemde yaptıkları temalardan biri de *“özüveni sağlama”* temasıdır. Öğrenci görüşlerinden hareketle metaforun öğrencilerin özgüvenini arttırdığı bulgusu elde edilmiştir. Bu temayı destekler nitelikte literatürde herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu temaya referans olan öğrenci görüşleri şunlardır:

“Metafor kullanımı, bize bilemediğimiz kelime sayısını azaltma ve kelime hazinemizin gelişmesi için önemli bir yarar sağladı. Metafor sayesinde derse katılım daha çok arttı. Hem kendimize güvenimiz daha çok arttı.” (K15)

“Bu dersin metaforla işlenilmesinin bendeki etkisinin çok büyük olduğunu düşünüyorum. Önceki dersimizde katılım ve özgüvenim yoktu, ama şimdi metafor kullandığımız derste katılım ve özgüvenimin baya arttığını gördüm.” (K14)

Derse bakış açısını değiştirme: Duyuşsal alan kapsamında yer alıp atıfta bulunulan temalar arasında *“derse bakış açısını değiştirmeye etkisi”* teması da yer almaktadır. Öğrenci görüşünden hareketle metaforun derse bakış açısını değiştirme işlevinin olduğu söylenilebilir. Bu temayı destekleyici literatürde herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Ancak Gezer’e (2006: 70) göre metafor öğrencilerin dış dünyaya bakış açısını değiştirme gibi güçlü bir özelliğe sahiptir. Bu temaya ilişkin öğrenci görüşü şu şekildedir:

“Metafor derse bakış açımızı değiştiriyor, mesela matematik dersine önyargı ile davranıyoruz, çok zor bir ders diyoruz, ama bu dönem metaforlar işlediğimiz zaman bazı konuları, bazı şeylere benzettiğimiz zaman ders eğlenceli geçiyor, yani bakış açımız değişiyor.” (K27)

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Öğretim Programında yer alan soyut kavram, değer ve becerilerin öğretiminde metafora dayalı öğretim etkinliklerinin etkisinin ölçülmeye çalışıldığı bu çalışmada elde edilen bulgular, metafora dayalı etkinliklerin soyut kavram ve değerlerin öğretiminde uygun bir eğitsel araç olduğunu ortaya koymuştur. Elde edilen bulgulardan hareketle ulaşılan sonuçlara ve hem uygulamaya hem de ileriki araştırmalara ilişkin önerilere bu bölümde yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlara aşağıda yer verilmiştir.

- 1- Metafora dayalı öğretim etkinlikleri, öğrencilerin soyut kavram ve değerleri kavramalarını sağlamıştır.
- 2- Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi programında yer alan etkinlikler öğrencilerin soyut kavram, değer ve becerileri kavramalarını sağlamıştır.
- 3- Metafora dayalı öğretim etkinlikleri, soyut kavram ve değerlerin somutlaştırılmasını sağlamıştır.
- 4- Metafora dayalı öğretim etkinlikleri, öğrencilerin derse katılımını, derse olan dikkatini ve ilgisini arttırmıştır.
- 5- Metafora dayalı öğretim etkinlikleri, öğrencileri düşünmeye itmiş ve serbest düşünmeyi teşvik etmiştir.
- 6- Metafora dayalı öğretim etkinlikleri, öğrencilerin hayal gücünü geliştirmiş ve harekete geçirmiştir.
- 7- Metafora dayalı öğretim etkinlikleri, öğrencilerin kendilerini rahat ifade etmelerini ve derse bakış açısını değiştirmeyi sağlamıştır.
- 8- Metafora dayalı öğretim etkinlikleri, dersin akıcılığını sağlamıştır.
- 9- Metafora dayalı öğretim etkinlikleri, dersi eğlenceli hale getirmeyi sağlamıştır.

10- Metafora dayalı öğretim etkinlikleri, öğrencilerin özgüvenini arttırmış, deneyimlerden faydalanmayı sağlamıştır.

5.2. Öneriler

Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Öğretim Programında yer alan soyut kavramların öğretiminde metafora dayalı öğretim etkinliklerinin etkisini ortaya koymaya yönelik yapılan araştırmanın sonuçları doğrultusunda geliştirilen önerilere uygulamaya ve yapılacak olan araştırmalara yönelik öneriler olmak üzere iki alt başlık halinde aşağıda yer verilmiştir.

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1- Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersinin soyut kavramlarla örülü bir ders olduğu dikkate alınıp, soyut kavramlara ilişkin kavramsal bilgilere yer verildikten sonra metafora dayalı öğretim etkinliklerine yer verilmelidir.

2- Öğrencilerin gelişim dönemi dikkate alınarak kavram öğretiminde somutlamaya gidilmeli, öğrencilerin gelişim düzeyine uygun metaforik örnekler kullanılmalıdır.

3- Metaforun tanım ve çağrışım yapmayı sağlama özelliği göz önünde bulundurularak öğrencilerin karmaşık tanımları daha iyi anlamaları, gerektiğinde yeniden tanım yapmalarında metafordan faydalanılmalıdır.

4- Metaforun öğrenilen kavramların akılda kalıcılığı sağlama özelliğinden hareketle teknik terimlerin veya çabuk unutulabilir kavramların öğretiminde metafora dayalı etkinliklere yer verilmelidir.

5- Metaforik düşünmenin yaratıcı düşünmeyi sağlama işlevinden hareketle bu düşünme sürecini harekete geçirici ve yaratıcı düşünmenin öğrencilerde beceri haline dönüşmesini sağlayıcı etkinliklere yer verilmelidir.

5.2.2. İleriki Araştırmalara Yönelik Öneriler

1- Metafora ilişkin yapılan yerel çalışmalarda metaforun algı ve tutum ölçme amaçlı daha çok kullanıldığı, ancak bir öğretim aracı olarak kullanımının sınırlı olduğu gerçeği göz önünde bulundurulmalıdır.

2- Metaforun soyut kavramların yoğun olduğu disiplinlerde bir öğretim aracı olarak kullanımı yaygınlaştırılmalı ve buna dair çalışmalara girilmelidir.

3- Metafora ilişkin yapılacak deneysel çalışmalarda zaman faktörü dikkate alınmalı ve bu sayede metaforun kalıcılığı arttırmada etkisini ölçme işlemi sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilmelidir.

4- Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersinin 2013-2014 eğitim-öğretim yılından itibaren ilköğretim dördüncü sınıflara verileceği ve bu sınıf düzeyindeki öğrencilerin Piaget'in Somut İşlemler Dönemi (7-11 yaş)'nde bulunmaları gerçeği dikkate alınarak bu sınıf düzeyinde metaforun etkililiğini belirleyecek araştırmalara girilmelidir.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, K. Ün (2003). *Etkili Öğrenme ve Öğretme* (4. Baskı). İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.

Ahkemoğlu, Hasan (2011). *A Study On Metaphorical Perceptions Of EFL Learners Regarding Foreign Language Teacher*. Master Of Arts, Republic Of Turkey Çukurova University Enstitute Of Social Sciences, Adana.

Altunya, Niyazi (2003). *Eğitim Fakülteleri İçin Vatandaşlık Bilgisi* (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Anderson, S. Victor (2009). *Mental Muscularity: Shaping Implicit Theories of Intelligence via Metaphor*. Doctoral Dissertation, The University of Texas at Austin.

Arslan, Fatih (2008). Metaforik tercihler bakımından Akif'i okuyabilmek (Bildiri). I. *Uluslararası Mehmet Akif Sempozyumu*, Burdur.

Arslan, M. Metin ve Bayrakçı, Mustafa (2006). Metaforik Düşünme ve Öğrenme Yaklaşımının Eğitim-Öğretim Açısından İncelenmesi. *Milli Eğitim*, 171, 100-108.

Arthur, James ve Davison, Jon (2000). Social literacy and citizenship Education in the school curriculum. *Curriculum Journal*, 11 (1), 9-23.

Aybay, Rona (2006). *Vatandaşlık Hukuku* (2.Baskı). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Aydemir, Hasan ve Aksoy, N. Durak (2010). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Demokratik Tutumlarının Bazı Değişkenlerle İlişkisi: Malatya Örneği. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (1), 265-279.

Aydın, Fatih ve Ünaldı, Ü. Eser (2010). Coğrafya Öğretmen Adaylarının “Coğrafya” Kavramına İlişkin Algılarının Metafor Yardımıyla Analizi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2 (2), 600-622.

Aydın, İ. Hakkı (2006). Bir Felsefi Metafor “Yolda Olmak”. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 6 (4), 9-22.

Aydoğdu, Elif (2008). *İlköğretim Okullarındaki Öğrenci ve Öğretmenlerin Sahip Oldukları Okul Algıları İle İdeal Okul Algılarının Metaforlar (Mecazlar) Yardımıyla Analizi*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Balcı, Ayşe (1999). *Metaphorical Images Of School: School Perceptions Of Students, Teachers, And Parents From Four Selected Schools (In Ankara)*. Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Başaran, İ. Ethem (1986). Demokrat İnsan Nasıl Yetiştirilir. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (1), 111-116.

Başgil, A. Fuat (1961). *Demokrasi Yolunda*. İstanbul: Yağmur Yayınevi.

Baştuğ, Muhammet (2007). *Beyin Temelli Öğrenme Kuramının İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılması*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Bekiroğlu, F. Ogan (2004). *Ne Kadar Başarılı? Klasik Ve Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Yöntemleri Fizikte Uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Beşkardeş, Sümeyra (2007). *Üstün Zekâlı ve Özel Yetenekli Öğrencilerin Yabancı Dil (İngilizce) Öğretiminde Metafor Sisteminin Uygulanması*. Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Bölükoğlu, H. İz (2002). Bilgi Çağında Eğitim Fakültelerinde Resim-İş Eğitiminin Genel Bir Değerlendirmesi. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (3), 247-259.

Büyükkaragöz, S. Savaş (1995). *Yüksek Öğretim Programları ve Demokratik Tutumlar*. Ankara: Türk Demokrasi Vakfı.

Büyükkaragöz, Savaş ve Kesici, Şahin (1996). Öğretmenlerin Hoşgörü ve Demokratik Tutumları. *Eğitim Yönetim*, 2 (3), 353-365.

Büyükkaragöz, S. Savaş ve Kesici, Şahin (1998). *Demokrasi ve İnsan Hakları Eğitimi*. Ankara: Türk Demokrasi Vakfı Yayınları.

Büyüköztürk, Şener (2012). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum* (17. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.

Büyüköztürk, Şener, Çakmak, E. Kılıç, Akgün, Ö. Erkan, Karadeniz, Şirin ve Demirel, Funda (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (13. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Caine, Geoffrey ve Caine, R. Nummela (2002). *Beyin Temelli Öğrenme*. (Çevirenler: Gülten Ülgen, Orhan Turgut, Hüseyin Ergen ve O. Yıldırım Uğur). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Cerit, Yusuf (2008). Öğretmen Kavramı İle İlgili Metaforlara İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (4), 693-712.

Çelebi, Kadriye (2008). *Beyin Temelli Öğrenme Yaklaşımının Öğrenci Başarısı ve Tutumuna Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Çelikten, Mustafa (2006). Kültür ve Öğretmen Metaforları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 269-283.

Çengelci, Tuba (2005). *Sosyal Bilgiler Dersinde Beyin Temelli Öğrenmenin Akademik Başarıya ve Kalıcılığa Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Çimer, Atilla, Bostancı, Aynur B., Kızılluluk, Hakkı, Güneş, Hasan, Er, Kemal Oğuz, Helvacı, M. Akif, Teyfur, Mehmet, Yiğit, Nevzat, Ercan, Recep, Şimşek, Selçuk, Gürkan, Uğur, Ergüneş, Yalçın (2010). Eğitimin Politik Temelleri. (Editör: Nevin Saylan). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık, 193-213.

Dewey, John (2004). *Demokrasi ve Eğitim*. (Çeviren: Tufan Göbekçin). Ankara: Yeryüzü Yayınevi.

Doğan, İsmail (2005). *Modern Toplumda Vatandaşlık Demokrasi ve İnsan Hakları İnsan Haklarının Kültürel Temelleri* (6. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Duman, Tayyip, Karakaya, Necmettin ve Yavuz, Nuri (2001). *Vatandaşlık Bilgisi* (1. Baskı). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Emir, Serap ve Kaya, Zafer (2004). Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclislerine Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (8), 69-89.

Eraslan, Levent (2011). Sosyolojik Metaforlar. *Akademik Bakış Dergisi*, 27, 1-22.

Erdoğan, Mustafa (2010). *Anayasal Demokrasi* (8. Baskı). Ankara: Siyasal Kitapevi.

Ersoy, A. Figen (2012). Annelerin Vatandaşlık Algısı, Çocuklarında Vatandaşlık Bilinci Geliştirme Uygulamaları ve Karşılaştıkları Sorunlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (3), 2111-2124.

Ertürk, Selâhattin (1986). *Eğitimde “Program” Geliştirme* (5. Baskı). Ankara: Yelkentepe Yayınları.

Esen, Hanife (2011). *Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki İnsan Hakları ve Vatandaşlık Bilinci ile İlgili Konuların Öğretmen Görüşlerine Göre Belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Fer, Seval, Cırık, İlker, Altun, Sertel, Çolak, Esmâ, Özkılıç, Rüçhan, Şahin, Ersin, Avcı, Süleyman, Yüksel, Sedat ve Turan, Hakan (2011). *Stil Ve Strateji Etkileşimi*. (Editör: Seval Fer). *Öğrenme Öğretme Kuram Ve Yaklaşımları*. Ankara: Anı Yayıncılık, 67-82.

Fer, Seval, Cırık, İlker, Altun, Sertel, Çolak, Esmâ, Özkılıç, Rüçhan, Şahin, Ersin, Avcı, Süleyman, Yüksel, Sedat ve Turan, Hakan (2011). *Öğretim Kuramları*. (Editör: Seval Fer). *Öğrenme Öğretme Kuram Ve Yaklaşımları*. Ankara: Anı Yayıncılık, 185-195.

Fidan, Nurettin ve Erden, Münire (t.y.). *Eğitime Giriş*. Ankara: Alkım Yayınevi.

Genç, S. Zeki, Güner, Fatih, Pala, Pınar ve Kocaoğlu, G. Acar (2011). İlköğretim Öğrencilerinin “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi”ne Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. *Milli Eğitim*, 192, 26-42.

George, Usha, Lee, Bill, McGrath, Susan ve Moffatt, Ken (2004). Exploring Citizenship in Contemporary Community Work Practice. *Journal of Community Practice*, 11 (3), 71-76.

Gezer, Alpay (2006). *Soyut Kavramların Öğretiminde Hayvan Masallarının Yeri*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Gibbs, R. W. (Ed.). (2008). *The Cambridge handbook of metaphor and thought*. Cambridge University Press.

Girmen, Pınar (2007). *İlköğretim Öğrencilerinin Konuşma ve Yazma Sürecinde Metaforlardan Yararlanma Durumları*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Goleman, Daniel (2012). *Duygusal Zekâ Neden IQ'dan Daha Önemlidir?*. (Çeviren: Banu Seçkin Yüksel). İstanbul: Varlık Yayınları.

Gözüyeşil, Eda (2012). *Beyin Temelli Öğrenmenin Akademik Başarıya Etkisi: Bir Meta Analiz Çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

Gülcan, M. Gürkan (1997). *Türk Eğitim Sisteminde İnsan Hakları Eğitimi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Güler, Gürsel, Akgün, Levent, Öçal, Mehmet Fatih ve Doruk, Muhammet (2012). Matematik Öğretmeni Adaylarının Matematik Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Metaforlar. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1 (2), 25-29.

Gülmez, Mesut (1994). *İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi (Uluslararası Belgeler ve Türkiye)*. Ankara: TODAİE.

Gülmez, Mesut (1998). *Belgelerle İnsan Hakları Eğitimi Birleşmiş Milletler Onyılı*. Ankara: TODAİE.

Gültekin, Mehmet, Karadağ, Ruhan ve Yılmaz, Fatih (2007). Yapılandırmacılık ve Öğretim Uygulamalarına Yansımaları. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (2), 503-528.

Gündüz, Mustafa ve Gündüz, Ferhan (2002). *Yurttaşlık Bilinci*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Güngör, Erol (2010). *Ahlâk Psikolojisi ve Sosyal Ahlâk* (6. Baskı). İstanbul: Ötüken Neşriyat.

Gürbüz, Gülhan (2006). *İlköğretim 7. ve 8. Sınıflarda Vatandaşlık Bilgisi Dersinde Demokrasi Eğitimi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Güven, Aydın ve Akkuş, Zekeriya (2004). Demokratik Değer Kazanımında Okulların Rolü. *Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 217-224.

Güven, Sevim (2002). *İlköğretim 7. ve 8. Sınıflarında Okutulan Vatandaşlık ve İnsan Hakları Dersini Veren Öğretmenlerin Nitelikleri ve Derste Karşılaştıkları Problemler (Erzincan İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Güven, Sevim (2010). *İlköğretim Birinci Kademedeki Vatandaşlık Eğitimi Üzerine Bir Durum Çalışması*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Hacıfazlıoğlu, Özge, Karadeniz, Şirin ve Dalgıç, Gülay (2011). Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliğine İlişkin Algıları: Metafor Analizi Örneği. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi Uluslararası E-Dergi*, 1 (1), 97-121.

Hartley, John (2010). Silly citizenship, *Critical Discourse Studies*, 7 (4), 233-248.

İnan, A. Âfet (2010). *Medeni Bilgiler Ve M. Kemal Atatürk'ün El Yazıları*. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.

Kağıtçıbaşı, Çiğdem (1999). *Yeni İnsan Ve İnsanlar Sosyal Psikolojiye Giriş* (10. Baskı). İstanbul: Evrim Yayınevi.

Kahveci, Ajda ve Ay, Selahatdin (2008). Farklı Yaklaşımlar ve Ortak Çıkarımlar: Paradigmalar ve İntegral Model Işığında Beyin Temelli ve Oluşturmacı Öğrenme. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 5 (3), 108-123.

Kan, Çiğdem (2009). Sosyal Bilgiler Eğitiminde Küresel Vatandaşlık. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 25-30.

Karakütük, Kasım (2001). *Demokratik Ve Laik Eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Karasar, Niyazi (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (24. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kaya, Mustafa (2006). *İlköğretim 8. Sınıf Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersinde Yer Alan Kavramların Kazanılmışlık Düzeyi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Keleş, Esra ve Çepni, Salih (2006). Beyin ve Öğrenme. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 3 (2), 66-82.

Kepenekçi, Y. Karaman (2000). *İnsan Hakları Eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Keser, Filiz, Akar, Hanife ve Yıldırım, Ali (2011). The role of extracurricular activities in active citizenship education. *Journal of Curriculum Studies*, 43 (6), 809-837.

Kılınç, Ahmet (2007). Bir Öğretim Stratejisi Olarak Kavram Haritalarının Kullanımı. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (2), 21-48.

Kıncal, R. Y. ve Uygun, Selçuk (2006). “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi” Uygulamalarının Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim*, 171, 31-42.

Kınsız, Mustafa (2011). Kültürel Metaforlar Aracılığıyla Yabancı Dil Öğretimi. *EKEV Akademi Dergisi*, 15 (47), 383-388.

Kongar, Emre (2002). *Demokrasi ve Kültür* (4. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Köse, Erdoğan (2009), Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demokrasi Anlayışlarının Değerlendirilmesi (Erzurum İli Örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (3), 871-880.

Lakoff, George ve Johnson, Mark (2010). *Metaforlar Hayat, Anlam ve Dil*. (Çeviren: Gökhan Yavuz Demir). İstanbul: Paradigma Yayıncılık.

Levin, Benjamin (1998). The Educational Requirement For Democracy. *Curriculum Inquiry*, 28 (1), 57-79.

Littlemore, J. ve Low, G. (2006). *Figurative thinking and foreign language learning*. New York: Palgrave Macmillan.

Lubart, T. I., ve Getz, I. (1997). Emotion, metaphor, and the creative process. *Creativity Research Journal*, 10 (4), 285-301.

Lustie, S. J. D. L. (1998). *Metaphorical Thinking: Constructing Cognitive Classrooms*. Doctoral Dissertation, University of Colorado at Denver.

Mahood, Wayne (1987) . Metaphors in Social Studies Instruction. *Theory and Research in Social Education*, 15 (4), 285-297.

Marzano, R. J., Gaddy, B. B., ve Dean, C. (2000). *What works in classroom instruction*. Aurora, CO: Mid-continent Research for Education and Learning.

MEB (2010). *İlköğretim Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersi (8.Sınıf) Öğretim Programı*, Ankara: MEB Yayınevi.

MEB (2012). *İlköğretim Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Ders Kitabı 8*, Ankara: MEB Yayınevi.

Merdivan, Ece (2007). *Farklı Metafor Kullanımlarının Hipermetin Öğrenimine Etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Mulhan, Mehtap (2007). *İlköğretim 7. Sınıf Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersi Kavramlarının Öğrenilmesinde Sosyal, Ekonomik ve Kültürel Faktörler ile Eğitim-Öğretim Uygulamalarının Etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Nas, Recep (2006). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi (3. Baskı)*. Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları.

Nazir, Muhammad (2010). Democracy and Education in Pakistan. *Educational Review*, 62 (3), 329-342.

Nelson, Ann (2003). Peer Mentoring: A Citizenship Entitlement at Tanfield School, *Pastoral Care in Education: An International Journal of Personal, Social and Emotional Development*, 21 (4), 34-41.

Nelson, E. M. McGhee (1992). *The effect of metaphor on reminiscence in groups*. Doctoral Dissertation, Kansas State University.

Nelson, M. Hansen (1995). *A study of metaphor as a mode of instruction*. Doctoral Dissertation, Fordham University.

Ocak, Gürbüz ve Gündüz, Mevlüt (2006). Eğitim Fakültesini Yeni Kazanan Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Giriş Dersini Almadan Önce ve Aldıktan Sonra Öğretmenlik Mesleği Hakkındaki Metaforlarının Karşılaştırılması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (2), 293-309.

Oğuz, Aytunga (2011). Öğretmen Adaylarının Demokratik Değerleri ile Öğretme ve Öğrenme Anlayışları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9 (22), 139-160.

Oğuzkan, A. Ferhan (1982). *Öğretmenliğin Üç Yönü* (5. Baskı). Ankara: Kadioğlu Matbaası.

Ortony, A. (Ed.). (1993). *Metaphor and thought*. Cambridge University Press.

Özafşar, Sabahattin (2010). *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü*. İstanbul: İlk Adım Yayınevi.

Özen, N. Erberk ve Rezaki, Murat (2007). Prefrontal Korteks: Bellek İşlevi ve Bunama İle İlişkisi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 18 (3), 262-269.

Özgen, Kemal, Narlı, Serkan ve Alkan Hüseyin (2013). Matematik Öğretmen Adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgileri Ve Teknoloji Kullanım Sıklığı Algılarının İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (44), 31-51.

Özşahin, Ö. Cihan (2008). *Ortaöğretim Tarih Derslerinde Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımıyla Modellendirilmiş Etkinliklerin Öğrencilerin Kavram Kazanma Düzeylerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Öztürk, Çağrı (2007). Sosyal Bilgiler, Sınıf ve Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının 'Coğrafya' Kavramına Yönelik Metafor Durumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 55-69.

Paliç, Günay ve Akdeniz, A. Rıza (2012). Beyin Temelli Öğrenmeye Dayalı Web Destekli Bir Öğretim Materyalinin Tasarlanması ve Değerlendirilmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 6 (1), 67-93.

Palmquist, R. A. (2001). Cognitive style and users' metaphors for the web: An exploratory study. *The Journal of academic librarianship*, 27 (1), 24-32.

Pektaş, Nazlı (2008). *Metaforik Kaplar "Boşluk Kavramı İle Söz ve Düşünce Eylemi"*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, İstanbul.

Perry, Chris ve Cooper, Maxine (2001). Metaphors are Good Mirrors: Reflecting on change for teacher educators. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 2 (1), 41-52.

Piaget, Jean (1941). *Okulda Kendi Kendini İdare*. (Çeviren: Kâzım Nami Duru). İstanbul: Maarif Matbaası.

Piaget, Jean (2000). *Çocukta Zihinsel Gelişim*. (Çeviren: Hüseyin Portakal). İstanbul: Cem Yayınevi.

Polat, E. Güzel (2011). Osmanlıdan Günümüze Vatandaşlık Anlayışı. *Ankara Barosu Dergisi*, 3, 127-152.

Ratner, Joseph (2010). *Günümüzde Eğitim John Dewey*. (Çevirenler: Bahri Ata ve Talip Öztürk). Ankara: Pegem Akademi.

Resmi Gazete, 14574, 24.06.1973.

Rico, G. Lusser (1976). *Metaphor And Knowing: Analysis, Synthesis, Rationale*, Doctoral Dissertation, Stanford University.

Ritchie, Ane ve Lewis, Jane (2005). *Qualitative Research Practice a Guide for Social Science Students and Researchers*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Riejos, A. M. R., Mansilla, P. Ú., ve Castillejos, A. M. M. (2001). The impact of visuals: using a poster to present metaphor. *European journal of engineering education*, 26 (3), 301-310.

Saban, Ahmet (2002). *Öğrenme Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar* (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Saban, Ahmet (2008). Okula İlişkin Metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55, 459-496.

Sabancı, Osman (2008). *İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Yer Alan Vatandaşlık Konularıyla İlgili Kavramsal Anlamaları*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Safran, M, Yazıcı, H, Koca, M. K., Yel, S., Taşdemir, A., Yıldırım, K., Dilaver, H. H., Tay, B. A., Özdemir, Ç., Ünal, M., Meydan, A., Akdağ, H., Ulusoy, K., Çalışkan, H., Yiğittir, S., Ata, B., Dündar, H., Akbaş, O., Öcal, A., Demirkaya, H., Tay, B., Sarı, İ., Gedik, H. D. ve Altun, A. (2008). Sosyal Bilgilerde Yapılandırmacılık. (Editör: Adem Öcal ve Bayram Tay). *Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi, 91-121.

Sasaki, Akiko (2010). *College Freshman And Esl Instructors' Use Of Metaphor In Classroom Discourse*. Doctoral Dissertation, New Mexico State University.

Schunk, D. H. (2009). *Eğitimsel Bir Bakışla Öğrenme Teorileri*. (Çevirenler: Başak Evrim Şahin, Ebru Üzümcü, Kerem Celasun, Mahmut Yasin Demir, Zeynep Hayal Kaçkar). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Selvi, Kıymet (2004). Human Rights Education in The World and in Turkey, *Eğitim ve Bilim*, 29 (132), 72-77.

Semerci, Çetin (2007). “Program Geliştirme” Kavramına İlişkin Metaforlarla Yeni İlköğretim Programlarına Farklı Bir Bakış. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 31 (2), 125-140.

Senemoğlu, Nuray (2012). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya* (21. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Smith, T. V. ve Lindeman, Eduard C. (t.y.). *Demokratik Yaşama Yolu* (1. Baskı). İstanbul: Nebioğlu Yayınevi.

Solihatın, Etin (2011). The Effect of Learning Strategy and Learning Style on Civics Learning Achievement In Jatisari. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 337-341.

Soydaş, Seda (2010). *Öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersinde Edindikleri Demokrasi ve Demokratik Yaşamla İlgili Kavramlara İlişkin Oluşturdukları Metaforların Hermeneutic Yaklaşımla İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Sönmez, Veysel (1996). *Eğitim Felsefesi* (4. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Swartz, Robert J. ve Parks, Sandra (1994). *Infusing the Teaching of Critical and Creative Thinking into Content Instruction A Lesson Design Handbook For The Elementary Grades*. USA: The Critical Thinking Co.

Şaylan, Gencay (1998). *Demokrasi Ve Demokrasi Düşüncesinin Gelişmesi* (1. Baskı). Ankara: TODAİE.

Şeyihoğlu, Ayşegül ve Gençler, Gülşah (2011). Hayat Bilgisi Öğretiminde “Metafor” Tekniğinin Kullanımı. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 8 (3), 83-100.

Tamer, M. Gözübüyük (2011). Okulların Demokratik Ve Katılımcı Öğrenim Ortamlarına Dönüştürülmesi (Demokratik Okul Yönetimi). *Milli Eğitim*, 192, 7-24.

Tay, Bayram (2004). Sosyal Bilgiler Dersinde Anlamlandırma Stratejilerinin Yeri ve Önemi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, 5 (2), 1- 12.

Tekin, Halil (1991). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (6. Baskı). Ankara: Yargı Yayınları.

“The Limbic System” (2013), İnternet adresi: <http://www.tantrum911.com/blog/more-details>, Erişim Tarihi: 01.10.2013.

Tüfekçi, Serap (2005). *Beyin Temelli Öğrenmenin Erişime, Kalıcılığa, Tutuma ve Öğrenme Sürecine Etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Uğurlu, C. Teyyar (2011). Avrupa Birliği Ülkelerinde ve Türkiye’de Vatandaşlık Eğitimi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (37), 153-169.

Ural, S. Nazlı ve Sağlam, H. İbrahim (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Demokratik Tutum Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9 (22), 161-180.

Uyangör, Nihat (2007). *İlköğretim 7. Sınıf Vatandaşlık ve İnsan Eğitimi Programının Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Uysal, İbrahim (2006). *Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenmeyi Öğrenme Stratejilerinin, Öğrencilerin Anlama ve Yorumlama Düzeylerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Ülgen, Gülten (2004). *Kavram Geliştirme Kuramlar ve Uygulamalar* (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Varış, Fatma (1985). *Eğitim Bilimine Giriş* (3. Baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Yeşil, Rüştü (2002). *Okulda ve Ailede İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi* (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayın.

Yeşil, Rüştü (2003). Demokratik Eğitim Ortamının İnsan Hakları Temeli. *G.Ü. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (2), 45-54.

Yıldırım, Ali ve Şimşek, Hasan (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yiğittir, Süleyman (2007). İlköğretim 7. Sınıf Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersinin Gerçekleşme Düzeyi İle İlgili Öğrenci Görüşleri. *Milli Eğitim*, 174, 293-303.

Yüce, S. Güzel ve Demir, Özden (2011). Polis Adaylarının “Demokrasi” Kavramına İlişkin Algılarının Metaforlar Aracılığıyla İncelenmesi. *Polis Bilimleri Dergisi*, 13 (2), 147-178.

Yücel, Hasan-Âli (1998). *İyi Vatandaş İyi İnsan*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Yüksel, S. İnal (2006). *İlköğretim Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersinde Öyküleri Kullanmanın Duyuşsal Özelliklerin Kazandırılmasına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

EKLER

EK-1: Kavram Testi

1. “Kayseri'nin Develi ilçesine bağlı Ayvazhacı köyünde 27 Mart 1980 gecesi, aşırı yağışlar sonrasında dağdan toprak kayması sonucu dağ yamacında yaşayan 7 aileden 4’ü hayatını kaybetti. O gün meydana gelen o acı olaydan sonra köy halkı yılda bir kez Türk Kızılay’ına kan bağışını yapmayı gelenek haline getirdi.” (İnternet Haberi)

Yukarıda verilen parçaya göre köy halkının kan bağışında bulunmasında aşağıda verilen kavramlardan hangisi ağır basmaktadır?

A: Adalet B: Dayanışma C: Hoşgörü D: Uzlaşma

2. “ Herhangi bir konuda hüküm verildiğinde hak ve hukuku göz önünde bulundurarak tarafsız olma durumu ” **şeklinde tanımlanan kavram aşağıdakilerden hangisidir?**

A: Adil Olma B: Dayanışma C: Sadakat D: Uzlaşma

3. “Aysun ile Ayça alış veriş için manava gitmişler. Aysun manav çalışanlarından birinin meyve reyonunda yer alan etiketleri değiştirdiğini görmüş, durumu Ayça’ya bildirmiştir. Ayça ürünlerin fiyatlarının abartılı bir şekilde değiştirildiğini görünce Aysun’a ‘şimdi gidip manav sahibi ve çalışanıyla durumu görüşmeye, onlarla yüz göz olmaya gerek yok, en iyisi biz gerekli malzemeleri alıp çıkalım, bir daha buraya gelmeyelim’ demiş. Aysun Ayça’nın yaklaşımını beğenmemiş ve manav sahibi ve çalışanıyla görüşüp rahatsızlığını dile getirmiştir.” **Bu örnek olaydan hareketle aşağıdakilerden hangisi çıkarılamaz?**

- A: Manav çalışanının sergilemiş olduğu davranış ahlaki bir davranış değildir.
 B: Ayça yaşanan bu olumsuz duruma sessiz kalmamıştır.
 C: Aysun haksızlığa karşı bir duruş sergilemiştir
 D: Ürün etiketlerinin değiştirilmesi ticaret ahlakına terstir.

4. — İnsanın kendisine karşı duyduğu saygı.
 — Başkalarının gösterdiği saygının dayandığı değer.

Yukarıda tanımları yapılan kavram aşağıdakilerden hangisidir?

- A: Güven B: Hoşgörü C: Kişilik D: Onur

5. “Çanakkale Savaşı çok şiddetli bir şekilde devam ediyordu. Kadınıyla erkeğiyle halkımız vatanımızı düşmana karşı savunuyordu. O savunanlar arasında öyleleri vardı ki kalem tutacak elleri silah tutar oldu, kimisi istihbarat işleriyle uğraştı, kimisi yaralı askerlerimize su taşıdı, kimisi de yaralara merhem olmaya çalıştı. Evet, bunlar Galatasaray, İzmir ve Konya lisesi öğrencileriydi, 1915’te tek mezun bile veremeyen liselerin öğrencileriydiler.” **Parçadan hareketle bu lise öğrencilerinin davranışlarını nasıl nitelendirebiliriz?**

- A: Barışsever B: Hoşgörülü C: Uzlaşmacı D: Vatansever

6. “ Bireylerin, anlaşmazlık içerisinde oldukları herhangi bir konuda anlaşmaya varmaları ” **şeklinde tanımlanan kavram aşağıdakilerden hangisidir?**

- A: Dayanışma B: İtiraz C: Kararlılık D: Uzlaşma

7. “Osmanlı Devleti padişahlarından II. Mahmud’un “Ben tebaamdan (vatandaş) Müslümanları camide, Hıristiyanları kilisede, Yahudileri havrada (Yahudi’lerin ibadet yeri) görmek isterim.” **sözü II. Mahmud’un devlet yönetiminde aşağıda verilen öncüllerden hangilerini esas aldığı gösterir?**

I- Dayanışma II- Hoşgörü III- Sevgi IV- Sorumluluk

A: I ve II

B: Yalnız II

C: II ve III

D: I ve IV

8. “Üniversite yıllarında zor şartlar altında öğrenim gören Tülin, çeşitli yardım kuruluşlarından burs talebinde bulunur. Burs talebi olumlu karşılanan Tülin üniversite eğitimini başarıyla tamamlar ve herhangi bir iş sektöründe çalışmaya başlar. Derken üniversite yıllarında yaşamış olduğu zorlukları hatırlar ve ihtiyaç sahibi öğrencilere yardımcı olabilmek için çeşitli kurum ve kuruluşlarda görev alır ve maddi yardımda bulunmaya çalışır.” **Öğrencilik yıllarında yaşamış olduğu zorlukları hatırlayan Tülin’in ihtiyaç sahibi öğrencilere yardım faaliyetlerinde bulunması nasıl bir davranış örneğidir?**

A: Dayanışma

B: Özgürlük

C: Sadakat

D: Uzlaş

9. “ Bir kimsenin isteyebileceği, ileri sürebileceği, kullanabileceği toplumca tanınmış yetki ” **tanımı aşağıdaki kavramlardan hangisini aittir?**

A: Evrensellik

B: Özgürlük

C: Hak

D: Hukuk

10. “Anadolu’nun küçük bir köyünde iki aile tarla yüzünden kavga etmeye başlar. Olay köy sakinlerinin araya girmesiyle pek büyümeden yargıya taşınır. Hâkim iki tarafı da dinler ve her iki tarafı da memnun edecek bir karar alır, böylece dava sonlanır.” **Bu parçada yer alan olayda hâkim, iki aile arasında neyi sağlamak istemiştir?**

I- Barış

II: Dayanışma

III- Özgürlük

IV- Sorumluluk

V- Uzlaş

- A: III ve IV
- B: IV ve V
- C: I ve II
- D: I ve V

11. “Van’daki deprem felaketi ile ilgili haberler Serdar’ı çok etkilemiş, bu haber karşısında eli kolu bağlı oturamayan Serdar bir kampanya başlatma gereği duydu ve bunu sınıftaki arkadaşları ve öğretmeni ile paylaştı. Onlarda yaşanan bu felaketten çok etkilenmişlerdi. Okul yönetiminden izin alarak bir yardım kampanyası başlattılar. Herkes canla başla çalışmaya başladı.” **Böyle bir ekip çalışması ile Serdar ve arkadaşlarının aşağıda verilen davranışlardan hangisini sergilemeleri beklenmez?**

- A: Ortak karar almak
- B: Dayanışma olmadan çalışmak
- C: Üzerine düşen görevi yerine getirmek
- D: İşbirliği halinde çalışmak

12. “ Kişinin başkalarına zarar vermeden düşündüğünü ve dilediğini yapabilmesi ” **aşağıdaki kavramlardan hangisini tanımlar?**

- A: Etik
- B: Hak
- C: Özgürlük
- D: Yasa

13. “ Kanunlar göz önünde bulundurularak insanlar arasında ayırım yapılmaması durumu.” **ifadesi aşağıdaki kavramlardan hangisi açıklanırken kullanılır?**

- A: Evrensellik
- B: Eşitlik
- C: Kardeşlik
- D: Özgürlük

14. “Diyarbakır’ın Bismil ilçesinde görev yapan emniyet personelinin ‘mavi kapak’ projesi kapsamında yürüttüğü çalışmalar, engelli vatandaşımız Abdurrahman için bir umut oldu. Proje kapsamında toplanan kapaklarla

tekerlekli sandalye sahibi olan Abdurrahman ‘Bu, benim çok istediğim bir hediyeydi, çok teşekkür ederim.’ dedi.” (İnternet Haberi)

Yukarıda verilen parçada olduğu gibi insanların toplum yararını gözeterek çalışmalarında yer alarak ihtiyaç sahiplerinin ihtiyaçlarını karşılama girişimleri insanlarda aşağıda verilen kavramlardan hangisinin ağır bastığı düşünülebilir?

A: Adalet B: Barış C: Dayanışma D: Hoşgörü

Aşağıdaki yargılardan doğru olanların sonuna (D), yanlış olanların sonuna (Y) harfini koyalım.

15. Özgürlük, insanların istedikleri gibi davranmalarını olanaklı kılar. ()
16. Karşılıklı sevgi, saygı ve anlayış hoşgörüyü gerektirir. ()
17. Dayanışma; ortak hedefler için düşünce ve inanç birliğini gerektirir. ()
18. Barışın kol gezdiği yerde uzlaşma vardır. ()
19. “Affetme, kolaylaştırma, ayıp ve kusurları örtme, başkalarının düşünce ve davranışlarına anlayış göstermeyedenir.”
- Yukarıda boş bırakılan yere aşağıdaki kavramlardan hangisi getirilmelidir?**

A: Dayanışma B: Hoşgörü C: Taviz D: Yardımlaşma

20. “ Bireyin ülkesine karşı duyduğu sevgi ve bağlılık ” şeklinde tanımlanan kavram aşağıdakilerden hangisidir?

A: Katılım B: Özlem C: Samimiyet D: Vatanseverlik

21. “Mesai arkadaşlarının banka hesabını kontrol eden banka müdürü, bazı çalışanların hesabında yüklü miktarda para olduğunu görür. Çalışanlar hakkında peşin yargıya varmadan önce çalışanlara ait hesap döküm özetlerini

incelemeye koyulur. Derken bu çalışanların banka kasasında yer alan paraları dolandırdığını fark eder ve hemen suç duyurusunda bulunur. Banka müdürü bununla yetinmez ve bu olayların yaşanmasında görevini yeterince yerine getiremediği düşüncesi ile istifaya kalkışır.” **Banka müdürünün göstermiş olduğu davranış nasıl nitelendirilebilir?**

I-Barışçıl II-Hoşgörülü III- Onurlu IV-Sorumluluk sahibi V- Taviz veren

- A: Yalnız IV
- B: I-II ve III
- C: III ve IV
- D: IV ve V

22. Toplum Gönüllüleri Vakfı ve İzmir İl Sosyal Hizmetler Müdürlüğü işbirliği ile yürütülen “Küçük İstavrit Projesi”, huzur evinde kalan 60 yaş üstü yaşlılarımıza onların unutulmadıklarını ve yalnız olmadıklarını hissettirmek amacıyla yapılan bir projedir. **Sizce bu projenin amacının esas dayanağı aşağıdakilerden hangisidir?**

- A: İnsanlar arasında hoşgörü duygusunu hâkim kılmak.
- B: Eşitliğe dayalı toplum bilinci oluşturmak.
- C: Toplumsal bir varlık olan insanda sevgi kültürünü yaygınlaştırmak.
- D: Adil bir düzen kurmak.

23. Halkçılık ilkesine göre kanun önünde tüm vatandaşlar aynı haklara sahiptir. Hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa ayrıcalık tanınmaz. **Bu ilke ile vurgu yapılan temel kavram aşağıdakilerden hangisidir?**

- A: Eşitlik
- B: Onur
- C: Özgürlük
- D: Yardımseverlik

24. Ataol Behramoğlu “Bütün insanları dostun bil, kardeşin bil kızım. Sevincin ürünüdür insan, nefretin değil kızım.” **sözü ile neyi kastetmektedir?**

A: Eşitlik B: Hak C: Sevgi D: Sorumluluk

25. Mustafa Kemal Atatürk bir sözünde “En iyi kişi, kendinden çok ait olduğu toplumu düşünen, onun varlığının ve mutluluğunun korunmasına kendini adayan insandır.” der. **Bu tanımda geçen ‘en iyi kişi’ için belirtilen vasıflar aşağıdaki kavramlardan hangisinin özünü oluşturur?**

A: Barış B: Hoşgörü C: Sadakat D: Vatanseverlik

26. “Demokratik yönetimlerde herkes dil, ırk, cinsiyet, siyasi düşünce, felsefi inanç, din ve benzeri sebeplerle ayırım gözetilmeksizin kanun önünde eşittir.” **Aşağıdakilerden hangisi, demokrasinin bu ilkesinin gereği olan bir uygulama değildir?**

A: Benzer suçu işleyen kişilere aynı cezanın verilmesi
 B: Yönetimde çoğunluğun düşüncesinden farklı olan görüşlere de söz hakkı verilmesi
 C: Kadınların ve erkeklerin aynı haklara sahip olması
 D: Bütün vatandaşlardan gelirine bakılmaksızın aynı miktarda vergi alınması

27. Bireyin üzerine düşen görevleri yerine getirmesi ve kendi davranışlarının sonuçlarını üstlenebilmesine denir.

Yukarıda yer alan boşluğa aşağıdakilerden hangisi getirilmelidir?

A: Beklenti B: Hak C: Özgürlük D: Sorumluluk

28. Hak, insanlar arası ilişkilerde ortaya çıkan bir kavramdır. Çünkü tek başına yaşayan bir insanın başkalarınca ve yasalarca tanınan bir yetkiye ihtiyacı yoktur. **Bu açıklamada aşağıdaki yargulardan öncelikle hangisi vurgulanmaktadır?**

A: Haklar, toplumdan topluma farklılık gösterir.

- B: Haklar, hukuk kurallarıyla düzenlenir.
 C: Hak, toplum hâlinde bir arada yaşayan insanlar için gereklidir
 D: Doğal haklar, kişinin doğuştan sahip olduğu haklardır.

29. Aşağıdakilerden hangisi bir uzlaşma örneğidir?

- A: Seyhan ve arkadaşlarının kan bağışi kampanyası başlatmaları
 B: Farklı inanç ve görüşe sahip öğrencileri bir değer kabul eden Aysun öğretmenin tutumu
 C: Grubun dağılmaması adına grup üyelerinin ortak paydada buluşmaları
 D: Arazisine el konulan Hasan'ın mahkemeye başvurusu

Aşağıda verilen doğru ifadelerin sonuna “D”, yanlış ifadelerin sonuna “Y” harfini koyunuz.

30. Kişinin kendine ve başkalarına karşı yerine getirmesi gereken yükümlülüklerine sorumluluk denir. ()
31. Kişinin başkalarına zarar vermeden istediği her şeyi yapabilmesine hak denir. ()
32. Bütün vatandaşların kanun önünde aynı haklara sahip olmasına eşitlik denir. ()
33. Bütün insanlar özgürlük, onur ve haklar bakımından eşittir. ()
34. “Her türlü dış etkiden bağımsız olarak insanın kendi iradesine ve düşüncesine dayanarak karar vermesi durumu” **aşağıdaki kavramlardan hangisinin tanımıdır?**

- A: Çıkar B: Hak C: Özgürlük D: Sorumluluk

35. “İnsanı insan yapan değerler toplamıdır.” **şeklinde tanımlayabileceğimiz kavram aşağıdakilerden hangisidir?**

A: Adalet B: Dayanışma C: Hak D: Onur

36. - Her çocuk, görüşlerini serbestçe ifade etme, kendisini ilgilendiren her konuda görüşlerinin dikkate alınmasını isteme hakkına sahiptir. Herkesin çocukları dinleme, onların fikrini öğrenme ve onlara saygı gösterme zorunluluğu vardır.

- Her çocuğun duygu ve düşüncelerini istediği şekilde açıklama hakkı vardır.

Aşağıdakilerden hangisinde yukarıdaki maddelere aykırı bir durum söz konusudur?

A: Öğretmenin parmak kaldıran öğrencisine söz hakkı vermesi

B: Babanın oğluna “Sen küçüksün bu işlere karışma” demesi

C: Çocuk meclisleri için okullarda seçimlerin yapılması

D: Ailenin tatil yapacağı yer için çocuklarının da düşüncesinin öğrenilmesi

37. Farklı görüşlerin varlığı, bir toplumda demokrasiye çok seslilik getirir. Bu durum hem o ülkede demokrasinin güçlü ve sürekli olmasını sağlar, hem de çeşitli düşüncelerin parlamentoda uyum içinde temsil edilmesini olanaklı kılar.

Aşağıdakilerden hangisi bu parçada dile getirilen görüşle çelişmektedir?

A: Farklı görüşler toplumu bir çatışma içine sürükler.

B: Alınacak kararların doğruluğu farklı görüşlerin tartışılmasına bağlıdır.

C: Toplumsal mutluluğun temelinde hoşgörü yer alır.

D: Bir toplumun devamı, demokrasi bilincinin sürekliliğine bağlıdır.

38. “ Beni hor görme kardeşim, sen altınsın ben tunç muyum? Aynı vardan var olmuşuz, sen gümüşsen ben sac mıyım?” **şiiirinde Âşık Veysel aşağıdaki kavramlardan hangisine değinmiştir?**

I- Çalışkanlık

II- Eşitlik

III- Hoşgörü

V- Özgürlük

A: I ve II

EK-2: Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Öğretim Programında Yer Alan Temel Değerler

Dayanışma	Hak	Adil Olma
Özgürlük	Vatanseverlik	Eşitlik
Barış	Sorumluluk	Hoşgörü
Sevgi	Onur	Uzlaş

EK-3: Temel Değerlerin Öğrencilere Kazandırılmasında Kullanılan Bazı Metafor Örnekleri

Uzlaş;

gözlerimiz gibidir. Çünkü her iki gözümüz uyum içerisinde aynı yöne bakar.

Dayanışma;

dişlerimiz gibidir. Çünkü ağızımıza aldığımız besinler dişlerimizin işbirliği ile parçalanırlar.

Hak;

insan vücudu gibidir. Çünkü doğuştan sahip olunur.

Özgürlük;

yol şeridi gibidir. Çünkü karşı şeride geçmediğin sürece özgürsündür.

Sorumluluk;

aile gibidir. Çünkü ailenin her bir üyesinin belli bir görevi vardır.

Barış;

su gibidir. Çünkü nasıl suyun olmadığı yerde hayat yoksa barışın olmadığı yerde de hayat yoktur.

Sevgi;

puzzle parçaları gibidir. Çünkü puzzle parçalarından biri olmadan puzzle tamamlanamaz. Sevgi olmadan da dünya puzzle tamamlanamaz.

Hoşgörü;

anne gibidir. Çünkü anne nasıl çocuklarını ayırıp yapmadan kucaklarsa hoşgörü de hiçbir ayırıp yapmadan herkese kucak açar.

Eşitlik;

ayna gibidir. Çünkü ayna nasıl kişiye "karşıdaki sensin" görünümü verirse eşitlik de aynı şekilde kişiye karşıdaki gibi olduğu duygusunu verir.

Vatanseverlik;

insan derisi gibidir. Çünkü nasıl derimiz vücudumuzu baştan başa sarıp sarmalarsa vatanseverlik de içinde yaşanan vatanın her karışını kuşatır.

Adil olma;

eşit kollu terazi gibidir. Çünkü kollardan biri ağır gelirse denge bozulur, eşitsizlik ortaya çıkar.

Onur;

kartal kanadı gibidir. Çünkü kartal kanadı kartal için yükseklik ve kuşların atası olmanın kaynağıdır. Onur da insanı insan yapan ve yücelten en temel şeydir.

EK-4: Deney Grubu Örnek Ders Planı

3. Tema: HAK VE ÖZGÜRLÜKLERİMİZ

HAK VE ÖZGÜRLÜKLER HERKESE

Hak Kavramı İle İlgili Ne Biliyorum?

Hak kavramı benim için ne ifade ediyor?

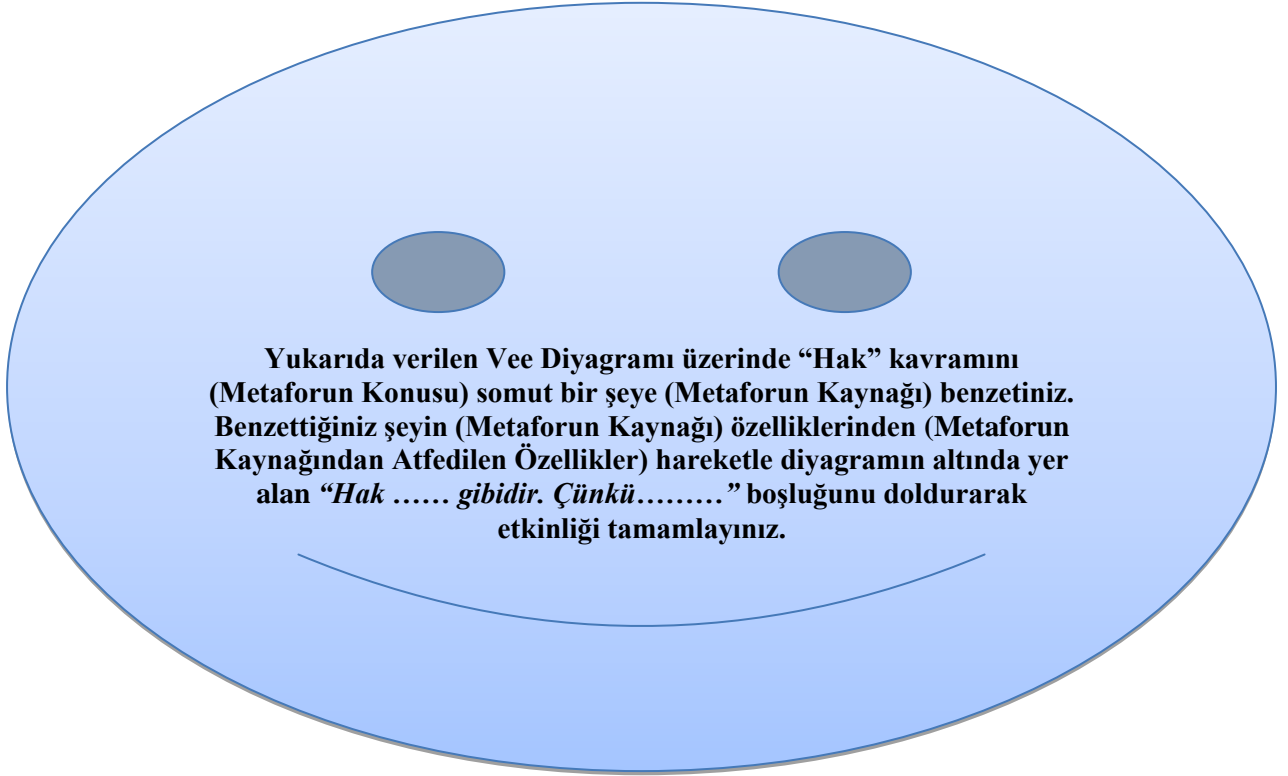
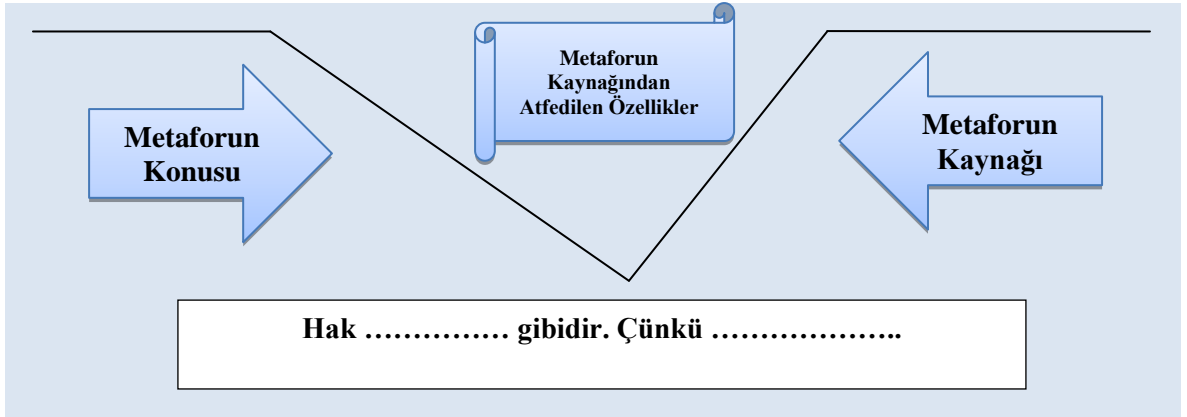
Bu dersin sonunda hak kavramının ne olduğunu daha iyi bir şekilde anlayacaksınız.

Kavram	Hak
Yöntem	Soru-cevap, metaforik düşünme
Süre	Bir ders saati

ÖĞRENİYORUM!

- ☺ Hak kavramını neye benzetebilirim?
- ☺ Hak kavramını benzettiğim şey hak kavramının özelliklerine sahip mi?

VEE DİYAGRAMIM



EK-5: Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Müfredatında Yer Alan Soyut Kavramların Metafor Aracılığıyla Öğrencilere Kazandırılmasının Etkililiğini Ölçmeye Yönelik Öğrenci Görüşme Formu

Giriş

Merhaba. Okulunuzda bir dönem boyunca bir arada yürüttüğümüz Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersinin işlenişinde kullandığımız ve soyut kavramların somutlaştırılarak siz değerleri öğrencilere kazandırmaya çalıştığımız bu çalışma ile metaforun öğretme öğrenme sürecinde etkililiği ölçülmeye çalışılmıştır. Sürecin önemli bir parçası olan sizlerin yapılan bu görüşmede sorulan sorulara vereceğiniz cevapların, hem bu çalışmaya hem de farklı çalışmalara fayda sağlayacağını ümit ediyorum. Yaptığımız bu görüşmede kullanacağımız kayıt cihazı ile hem sizden gelen yanıtların kaydını daha ayrıntılı tutma, hem de zamanı daha iyi kullanma fırsatını elde edeceğiz. Görüşmenin yaklaşık bir saat süreceğini tahmin ediyorum.

Bu araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz için şimdiden teşekkür ederim. Eğer sizlerin bana görüşmeye başlamadan önce sormak istediği bir soru varsa bunları yanıtlayıp görüşmeye öylece başlamayı istiyorum.

Sorular

1. Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersinin metafor aracılığıyla işlenmesi hakkında ne düşünüyorsunuz? Açıklayınız.
2. Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersinde soyut kavramlar üzerinde durduk ve bu soyut kavramları somut hale getirmede metaforlar kullandık, sizce kullanılan metaforlar soyut kavramları somutlaştırmada etkili oldu mu? Neden.
3. Metaforun özelliklerini düşünecek olursak, metafor kurulumlarında deneyimlerden faydalandığı görülmektedir. Metafor örneği verirken düşüncelerinizden faydalandınız mı? Açıklayınız.

4. Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersinde kullanılan metafor, öğrenilen kavramların akılda kalıcılığını sağlıyor mu? Neden.
5. Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersinde metaforun kullanımı dersi eğlenceli ve akıcı kılıyor mu? Neden.
-Metaforun kullanıldığı dersler sıkıcı geçiyor muydu? Bu derslerde “nasıl oldu da vakit bu kadar hızlı geçti anlayamadım” dediğiniz oldu mu?
6. Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersinde metaforun kullanımı derse katılımı artırıyor mu? Neden.
7. Metafor, kendinizi rahat ifade etmenizde etkili oluyor muydu? Niçin.
-Metafor yardımıyla kavramları betimlerken veya açıklarken yanlış fikir ileri sürerim kaygısını taşıyarak söz hakkı almadığınız oldu mu?
8. Metafor, düşünme sürecinizde sizi sınırlıyor muydu? Niçin.
-Düşünme sürecinizde özgür mü düşünüyordunuz yoksa düşüncelerinize sınırlama mı getiriyordunuz?
9. Metafor hayal gücünüzü geliştiriyor mu? Niçin.

EK-6: İzin Belgesi



T.C.
KONYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 83688308/605.99/553123
Konu: Araştırma İzni

10/04/2013

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 26/03/2013 tarihli ve 48178250.302/264 sayılı yazı

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Vural TÜNKLER'in "Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Programında Yer Alan Soyut Kavramların, Becerilerin ve Değerlerin Öğrencilere Kazandırılmasına İlişkin Metaforik Bir Yaklaşım" konulu araştırmasını uygulama talebi incelenmiştir.

Üniversiteniz tarafından kabul edilen ve onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen araştırmanın, Selçuklu ilçesi Mareşal Mustafa Kemal Ortaokulu öğrencilerine uygulanmasında sakınca görülmemektedir.


Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen nüshalar kullanılacak olup sonucun CD ortamında iki nüsha olarak gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve adı geçene tebliğini arz ederim.

Seyit Ali BÜYÜK
İl Millî Eğitim Müdür V.

EK:
Anket Formu(5 Sayfa)

görevli temsilci olarak
imza ve mühür


Nuray SARIALTIN
İl Millî Eğitim Müdürlüğü
V.H.K.I.

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden f409-1e77-34e6-90c1-d3ee kodu ile yapılabilir.

Abdülaziz Mah. Atatürk Cad. 42040 Meram/KONYA
Tel : 0332 353 30 50 Faks : 0332 351 59 40
Web : <http://konya.meb.gov.tr>
E-Posta : konyamem@meb.gov.tr

Strateji Geliştirme:
Bilgi:F.GÖRES
Tel : 0332 353 30 50 /1319
istatistik42@meb.gov.tr

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Vural TÜNKLER
Uyruğu : T.C.
Doğum Yeri ve Tarihi : Tatvan- 15.03.1989
e-mail : Vtunkler@gmail.com

EĞİTİM

Derece	Adı, İlçe, İl	Bitirme Yılı
İlkokul	:Tuğ İlköğretim Okulu, Tatvan, Bitlis	2000
Ortaokul	: Vakıfbank İlköğretim Okulu, Tatvan, Bitlis	2003
Lise	: Tatvan Atatürk Lisesi, Tatvan, Bitlis	2006
Lisans	: Selçuk Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, İlköğretim Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı.	2011