

**T.C.**  
**GİRESUN ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ İKLİM KAVRAMINA İLİŞKİN**  
**ALGILARININ METAFOR YOLUYLA İNCELENMESİ**

**AN EXAMINATION INTO PERCEPTIONS OF PRESERVICE CLASSROOM**  
**TEACHERS IN RELATION TO NOTION OF CLIMATE VIA METAPHOR**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Derya KELLEÇİ**

**Tez Danışmanı:**

**Prof. Dr. Ramazan SEVER**

**Haziran-2014**

Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü' nün ..... tarihli toplantısında oluşturulan jüri, Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Derya KELLEÇİ'nin *Sınıf Öğretmeni Adaylarının İklim Kavramına İlişkin Algılarının Metafor Yoluyla İncelenmesi* başlıklı tezini incelemiş olup aday ..... tarihinde, saat ..... da jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Aday çalışma, sınav sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

<b>Sınav Jürisi</b>	<b>Unvanı, Adı Soyadı</b>	<b>İmzası</b>
Üye (Başkan)	Prof. Dr. Ramazan SEVER	
Üye		
Üye		
Üye (yedek)		

**ONAY**

...../...../2014

**Doç. Dr. Sedat MADEN**

**Enstitü Müdürü**

## YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Sınıf Öğretmeni Adaylarının İklim Kavramına İlişkin Algılarının Metafor Yoluyla İncelenmesi” adlı çalışmamın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım kaynakların kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

.../.../...

Derya KELLECI

## ÖN SÖZ

Yüksek Lisans tezi olarak hazırlanmaya çalışılan bu araştırmanın konusu, sınıf öğretmeni adaylarının iklim kavramına ilişkin algılarının metafor yoluyla incelenmesi'dir. Bilindiği üzere kavramların doğru algılanması ve öğrenilmesi öğrenme sürecini doğrudan etkilemektedir. Öğrencileri hayata hazırlayan, insan-çevre ilişkilerini doğru geliştirmelerini sağlayan coğrafya derslerinde pek çok soyut ve hayal gücünü zorlayan terim ve kavramlar vardır. Araştırmamızın konusu olan iklim kavramı da bunlardan biri ve en önemlisidir.

Günümüzde eğitim faaliyetlerinin en önemli amacı; bilgiye ulaşabilen, araştıran, sorgulayan, kurgulayan ve üretebilen bireyler yetiştirmektir. Bilimsel bilgiler ancak alanlarla ilgili kavramların öğrenilmesiyle mümkündür. Son yıllarda sınıf ortamlarında ve ders kitaplarında kavramların doğru ve etkili öğretiminde yeni yöntem ve teknikler kullanılmaktadır. Özellikle öğrencileri sorgulama, sezgi ve düşünmeye zorlayan uygulamalardan biri de metafor yoluyla gerçekleştirilmektedir. Metafor, öğrencilerin bilmedikleri kavramları bildikleri kavramlarla açıklamalarını sağlayan bir yöntemdir.

Yapılan bu çalışmanın amacı Sınıf Öğretmeni adaylarının iklim tanımlamalarının ortaya çıkarılması ve iklim kavramı ile ilgili düşüncelerinin metafor yoluyla anlamlandırmasıdır. Araştırma beş bölümden oluşmaktadır. Giriş bölümünde çalışma genel hatları ile incelenmiştir. İkinci bölümde araştırma konusu ile ilgili alan yazın taranmış ve kuramsal bilgilere yer verilmiştir. Üçüncü bölümde yöntem, dördüncü bölümde bulgular ve yorumlar, son bölümde ise sonuç, tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

Metaforla ilgili coğrafya eğitiminde genel araştırmalar olmasına rağmen güncel bir konu olan *iklim* kavramı ile ilgili sınıf öğretmeni adayları üzerinde yapılan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmanın henüz yeni olan coğrafya eğitiminde fenomenografik çalışmalara da örnek teşkil edeceği ümit edilmektedir.

Tez çalışmamın tüm aşamalarında her türlü bilimsel desteği sağlayan değerli hocam Prof. Dr. Ramazan SEVER'e şükranlarımı sunarım. Tez çalışması sırasında ve öncesinde bilgi birikimleri ve değerli görüşleriyle katkı sağlayan değerli mesai arkadaşlarıma, uygulamalarım sırasında benden yardımlarını esirgemeyen Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin değerli öğretim elemanlarına teşekkür ederim.

## İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	IV
İÇİNDEKİLER .....	V
ÖZET....	VII
ABSTRACT .....	IX
TABLolar LİSTESİ.....	X
GRAFİKLER LİSTESİ.....	XI
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XII
KISALTMALAR LİSTESİ.....	XIII

### BÖLÜM I

1. GİRİŞ .....	1
1.1. Problem Cümlesi.....	3
1.1.1. Araştırmanın Alt Problemleri.....	3
1.2. Araştırmanın Amacı .....	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Sayıtlar.....	6
1.5. Sınırlılıklar .....	6
1.6. Tanımlar .....	6

### BÖLÜM II

2. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	8
2.1. İklim Kavramı.....	8
2.1.1. İklimin Tanımı.....	8
2.1.2. İklimin Önemi.....	10
2.1.3. İklim Elemanları .....	11
2.1.4. İklim Tipleri.....	14
2.2. Metafor Kavramı .....	18
2.2.1. Metaforun Tanımı.....	18

2.2.2. Metaforun Temel İşlevleri .....	21
2.2.3. Metaforun Sınıflandırılması.....	22
2.2.3.1. Kavramsal Metaforlar .....	23
2.2.3.2. Yön Metaforu .....	24
2.2.3.3. Ontolojik/ Varlıksal Metaforlar .....	26
2.2.3.3.1. Kişileştirme .....	27
2.2.3.3.2. Metonomi.....	28
2.2.4. Metaforun Öğretimdeki Yeri .....	29
2.2.5. Önceki Çalışmalar.....	30

### BÖLÜM III

3. YÖNTEM.....	63
3.1. Araştırma Modeli.....	63
3.2. Çalışma Grubu .....	64
3.3. Verilerin Toplanması.....	65
3.4. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması .....	65

### BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUMLAR .....	68
4.1. Öğretmen Adaylarının iklim Kavramına İlişkin Oluşturdukları Metaforlar Nelerdir? .....	68
4.2. Oluşturulan Metaforlar, Ortak Özellikleri Dikkate Alındığında Hangi Kavramsal Kategoriler Altında Toplanmaktadır? .....	71
4.3. Öğretmen Adaylarının Oluşturduğu Metaforlara Göre Belirlenen Kategoriler Cinsiyetlerine Göre Farklılık Göstermekte midir?.....	84
4.4. Öğretmen Adaylarının Oluşturduğu Metaforlara Göre Belirlenen Kategoriler, Ailelerinin Yaşadığı Coğrafi Bölgeye Göre Farklılık Göstermekte midir? .....	85

### BÖLÜM V

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER .....	86
5.1. Sonuç ve Tartışma .....	86

<b>5.1.1. Öğretmen Adaylarının İklim Kavramına İlişkin Düşüncelerinden</b>	
<b>Elde Edilen Sonuçlar.....</b>	<b>86</b>
<b>5.1.2. Öğretmen Adaylarının İklim Kavramına İlişkin Düşüncelerinden</b>	
<b>Elde Edilen Sonuçların Cinsiyetlerine Göre Durumları .....</b>	<b>89</b>
<b>5.1.3. Öğretmen Adaylarının İklim Kavramına İlişkin Düşüncelerinden</b>	
<b>Elde Edilen Sonuçların Ailelerinin Yaşadığı Coğrafi Bölgeye Göre</b>	
<b>Durumları .....</b>	<b>89</b>
<b>5.2. Öneriler.....</b>	<b>90</b>
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>93</b>
<b>EKLER</b>	
<b>ÖZGEÇMİŞ</b>	

## ÖZET

### SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ İKLİM KAVRAMINA İLİŞKİN ALGILARININ METAFOR YOLUYLA İNCELENMESİ

KELLEÇİ, Derya

Giresun Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

İlköğretim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Prof. Dr. Ramazan SEVER

Haziran 2014, 110 sayfa

Bu araştırma, Sınıf Öğretmeni adaylarının “İklim” kavramına ilişkin sahip oldukları metaforları belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya 2013-2014 eğitim- öğretim yılında, Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi’ndeki 457 Sınıf Öğretmeni adayı katılmıştır.

Araştırma verileri yarı-yapılandırılmış anket formu yoluyla elde edilmiştir. Form iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümünde demografik değişkenler, ikinci bölümde ise *Ben iklimi ..... benzetiyorum. Çünkü.....* sorusu yer almaktadır. Toplanan verilerin analiz edilmesi ve yorumlanmasında nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenografi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; öğretmen adayları iklim kavramına yönelik 125 metafor üretmişlerdir. Üretilen metaforlar ortak özellikleri dikkate alınarak 10 farklı kavramsal kategori altında toplanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının cinsiyetlerine ve ailelerinin yaşadığı bölgelere göre iklim kavramı algılarında anlamlı bir fark görülmemiştir. Metaforla analiz tekniğinin kavram öğretiminde önemli bir araç olarak kullanılabileceği yönünde önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** İklim, Metafor, Sınıf Öğretmeni Adayı, Coğrafya, Kavram



## ABSTRACT

### AN EXAMINATION INTO PERCEPTIONS OF PRESERVICE CLASSROOM TEACHERS IN RELATION TO NOTION OF CLIMATE VIA METAPHOR

KELLEÇİ, Derya

Giresun University

The Institute of Social Sciences

The A.B.D. of Primary, Master's Thesis

Advisor: Prof. Dr. Ramazan SEVER

June 2014, 110 Page

This research candidates Classroom Teachers "Climate" on the concept that they have been made in order to determine the metaphor. Research in the 2013-2014 academic year, Giresun University Faculty of Education candidates participated in the 457 Classroom Teachers.

Research data through semi-structured questionnaire was obtained. Form consists of two parts. Demographic variables in the first part, the second part *I would liken climate..... Because .....* question is located. Analysis and interpretation of data collected qualitative research methods were used, one of Phenomenography. According to the findings obtained from the research; climate concept metaphor for teacher candidates has produced 125. Metaphors produced by considering the common features are grouped under 10 different conceptual categories.

According to the survey results to the gender of the teacher candidates and their families, according to climate regions where there was no significant difference in the perception of the concept. The concept of metaphor analysis techniques can be used as an important tool in teaching suggestions have been made in the direction.

**Keywords:** Climate, Metaphor, Classroom Teachers, Geography, Concept

## TABLULAR LİSTESİ

<b>Tablo 1.</b> Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımlarının Yüzdeler ve Frekansları.....	65
<b>Tablo 2.</b> “Ben ‘iklim’ i ; ..... Ya benzetiyorum. Çünkü.....” Sorusuna Verilen Cevapların Dağılımı .....	68
<b>Tablo 3.</b> İklim Kavramına İlişkin Oluşturulan Kavramsal Kategoriler.....	71
<b>Tablo 4.</b> “Değişimin İfadesi Olarak İklim” kategorisine ilişkin Metaforların Dağılımı ..	72
<b>Tablo 5.</b> “Bilimin İfadesi Olarak İklim” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı .....	74
<b>Tablo 6.</b> “Yaşamın İfadesi Olarak İklim” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı ...	75
<b>Tablo 7.</b> “Belirsizlik İfadesi Olarak İklim” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı .....	76
<b>Tablo 8.</b> “Çeşitlilik İfadesi Olarak İklim” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı ..	78
<b>Tablo 9.</b> “Gereksinim İfadesi Olarak İklim” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı .....	79
<b>Tablo 10.</b> “Doğal Olayların İfadesi Olarak İklim” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı .....	80
<b>Tablo 11.</b> “Süreklilik İfadesi Olarak İklim” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı .....	81
<b>Tablo 12.</b> “Etki İfadesi Olarak İklim” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı .....	82
<b>Tablo 13.</b> “Duyguların İfadesi Olarak İklim” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı .....	83
<b>Tablo 14.</b> “Bence İklim .....ya Benzer” Sorusuna Verilen Cevapların Cinsiyetlere Göre Değerlendirilmesi.....	84
<b>Tablo 15.</b> “Bence İklim .....ya Benzer” Sorusuna Verilen Cevapların Coğrafi Bölgelere Göre Değerlendirilmesi .....	85

## GRAFİKLER LİSTESİ

<b>Grafik 1.</b> “Ben ‘iklim’ i ; ..... Ya benzetiyorum. Çünkü.....” Sorusuna Verilen Cevapların Dağılımı .....	70
<b>Grafik 2.</b> Öğretmen Adaylarının “İklim” Kavramına İlişkin Oluşturdukları Metafor Kategorilerinin Yüzdelik Dağılımı .....	71

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Büyük İklim Tipleri .....	14
------------------------------------	----

## KISALTMALAR LİSTESİ

WMO	: Dünya Meteoroloji Örgütü
FET	: Fisher's Exact Test
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı

## BÖLÜM I

### 1.GİRİŞ

İçinde bulunduğumuz çağda hem teknolojik anlamda hem de buna paralel olarak eğitim-öğretim alanında hızlı bir değişme ve gelişme gözlenmektedir. İnsanoğlu yaşanan bu hızlı değişim ve gelişimden olumlu ya da olumsuz olarak etkilenmektedir. Olumlu bir etkilenmenin gerçekleşmesi, bireyin bu değişime ayak uydurması oranında mümkündür. Bireyler açısından değişimden haberdar olma, değişimi yaşantılarına yansıtabilme, teknolojiyi takip edebilme ve kullanabilme gibi becerilerin kazanılması ön plana çıkmakta, dolayısıyla yetilerin kazanılmasında en büyük görev eğitime düşmektedir (Öztürk, 2001:1).

Eğitim en genel anlamıyla önceden belirlenmiş esaslara göre bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak belli amaçlara göre istendik davranış değişikliği geliştirme, bilgi-beceri ve tutum kazandırma sürecidir (Ertürk, 1972:12, Fidan, Erden, 1991, Alkan, 1997). Öğretim ise öğrenmenin gerçekleşmesi ve bireyde istenen davranışların oluşması ve devam etmesi için uygulanan süreçlerin tümüdür. Etkili eğitim-öğretimin gerçekleşmesi için öğretim programlarında yer alan her disipline ait temel kavramların doğru bilinmesi temel şarttır.

Kavram, literatürde farklı araştırmacılar tarafından çeşitli biçimlerde tanımlanmıştır. Viaud' ya (1960) göre kavramlar, soyut sembollerle ilgili genellemelerdir. Objelerin belirli bir sınıfa ait bütün bilgilerimizin özetlenmiş halidir (Akt., Martorella ve diğ., 1972:3). İnsan beyninde anlamlı hale gelen farklı obje ve olguların değişebilen ortak özelliklerini temsil eden bir bilgi yapısıdır (Ülgen, 2001:100). Kavramlar, bireyin düşünmesini ve sosyal dünyayı anlamasını, anlamlı iletişim kurmasını sağlayan zihinsel araçlardır (Senemoğlu, 1998:513). Bunun yanında kavramlar, benzer bilgi parçacıklarını birleştirip kategorize ederek belleğe yerleşmesini sağlamaktadır. Bu da hem hatırlamayı hem de yeni kavramların öğrenilmesini kolaylaştırmaktadır (Doğanay, 2002:238).

Türkiye’de öğretim programlarında yapılan değişiklikle birlikte kavram ve kavram öğretimiyle ilgili çalışmalarda artış olduğu gözlemlenmektedir. Eğitim-öğretim faaliyetlerinde her disiplin için kavramların ayrı bir yeri vardır (Doğanay, 2002a). İçerisinde birçok kavramı barındıran alanlardan biri de coğrafya ilmidir. Kavram ve terimler, araştırma ve incelemeye, veri toplamaya, verileri değerlendirmeye ve sonuç çıkarmaya yönelik çalışmalar yapan bilim dalı olmasından dolayı, coğrafya biliminde oldukça önemli yer tutmaktadır (Turan, 2002:67-84).

Kavramların öğrenilmesinde ya da öğretilmesinde öğrencilerin kavramları ezberlemesi ve kısa sürede unutmaları da kaçınılmaz olmaktadır. Doğanay (2002b)’a göre, bilgilerin ezber bilgi olmasının önüne geçmek, öğrencilerde kalıcı öğrenme oluşturmak ve öğretilen kavramları öğrenci hafızasına yerleştirmek için kavramların güncel olaylarla bağlantısını kurarak, onu kalıcı hale getirmek gerekmektedir. Ancak bazen öğrenciler kavramları tam ve doğru öğrenememekte dolayısıyla da kavram yanlışlarına düşmektedirler.

Kavram yanlışlığı kavramın bilimsel tanımıyla öğrencinin kendi zihninde oluşturduğu tanımın uyumsuzluğudur. Diğer bir ifadeyle bilimsel gerçeklerle çelişen inançlar olarak tanımlanabilir (Gilbert & Watts, 1983). Öğrencilerde en çok karşılaşılan kavram yanlışlığı farklı iki kavramı öğrencilerin aynı kavrammış gibi algılamalarından kaynaklanmaktadır (Akgün ve Aydın, 2009). Öğrencilere kazandırılmak istenen kavramların kalıcı ve anlamlı olabilmesi için, öğrenmelerindeki çelişkilerin ve tutarsızlıkların açığa çıkarılıp giderilmesi gerekmektedir.

Kavram yanlışlığı konusunda araştırmamıza konu olan iklim tabirinin hava durumu ile birbirine karıştırılma potansiyeli bulunmaktadır. Hava durumu geçici meteoroloji şartlarını tanımlarken, iklim uzun süreli atmosfer olaylarının ortalama durumunu göstermektedir. İklim kavramı, hava durumu kavramına göre daha uzun süreli bir zaman dilimini kapsamaktadır (Ardel, Kurter ve Dönmez, 1969:1-2).

İnsanlar çevrelerinde gerçekleşen olayları birbirlerinden farklı olarak algılamaktadır. Dünya faunası üzerinde önemli etkisi olan iklimin de her bireyde farklı algılamalara yol açması kaçınılmazdır. Bu farklı algılamalara bağlı olarak

bireylerin zihinlerinde anlamlandırmalar ve benzetmeler de farklılaşmaktadır. İklim kavramı ile ilgili bu farklı algılamalar neticesinde çok sayıda tanımlama kategorileri ve metaforlar ortaya çıkmaktadır (Marton, 1981:177-200).

Metaforlar, anlaşılması zor kavramların benzetme yoluyla bilinen kavramlarla anlatılması olarak resmi ve resmi olmayan öğrenmelerde karşımıza çıkmaktadır. Metaforlar, insanların hayatı, çevreyi, olayları ve nesnelere nasıl gördükleri; farklı benzetmeler kullanarak açıklamaya çalışmada kullandıkları bir araç olarak düşünülmektedir (Cerit, 2008: 694).

Metaforlar yoluyla öğrenme, bilgilerin daha kalıcı ve anlamlı olmasını sağlamaktadır. Öğrencilerin bilgiyi kalıcı bir şekilde öğrenmesinde metaforlardan yararlanmak öğrenme-öğretme açısından etkili olmaktadır. Öğretmenlerin öğrencilere öğretmek istedikleri anlaşılması zor kavramları metaforlar yoluyla anlatması, öğrencilerin zihinlerine kavramların daha hızlı ve daha anlamlı bir şekilde yerleşmesini sağlayacaktır.

Yeryüzü şekillerinin oluşumunu ve gelişim sürecini belirleyici en önemli dış güç faktörü iklim, aynı zamanda beşeri ve ekonomik faaliyetleri denetlemektedir. Başta coğrafya ilmi olmak üzere hemen her ilmin sahasında yer alan böyle bir kavramı geleceğin öğretmenleri olan, sınıf öğretmeni adaylarının, nasıl gördüklerini ve bu benzetmeler sonucunda oluşturulan metaforları ortaya koymayı hedeflemektedir. Araştırmanın, kavram öğretiminde kullanılan öğretim teknikleri bağlamında eğitim sistemine önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

## **1.1. Problem Cümlesi**

Eğitim fakültesi Sınıf Öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin *iklim* kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar nelerdir?

### **1.1.1. Araştırmanın Alt Problemleri**

Araştırmada problem cümlesi dikkate alınarak şu alt problemlere yanıt aranmıştır:



- 1) Öğretmen adaylarının *iklim* kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar nelerdir?
- 2) Oluşturulan metaforlar, ortak özellikleri dikkate alındığında hangi kavramsal kategoriler altında toplanmaktadır?
- 3) Öğretmen adaylarının *iklim* kavramına ilişkin algıları cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
- 4) Öğretmen adaylarının ailelerinin yaşadıkları coğrafi bölgeye göre *iklim* kavramına yönelik algıları farklılık göstermekte midir?

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı, eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin iklim kavramına ilişkin oluşturdukları metaforları toplamak ve toplanan metaforları çeşitli kategoriler altında sınıflandırarak sınıf öğretmeni adaylarının iklim kavramını algılama biçimlerini ortaya koymaktır.

## 1.3. Araştırmanın Önemi

Öğretmenlerin kavram algısını belirlemenin arkasındaki varsayım, öğretmenin öğretme yetisi ile öğrencinin öğrenmesi arasındaki doğru orantıdır. Son yıllarda metaforların algıları belirlemede güçlü bir araç olduğunu ortaya koyan birçok araştırma söz konusudur (Inbar, 1996; Guerrero ve Villamil, 2002; Saban ve Koçbeker, 2005). En önemli algı araçlarından biri olarak metaforları araştırmak, öğretmenlerin sınıfta sahip olduğu roller, öğrenciler ve eğitimle ilgili inanç ve varsayımlarının altında yatanları ortaya çıkarmak için önemlidir (Ben-Peretz, Mendelson ve Kron, 2003:277).

Bu çalışmada öğretimin her kademesinde olduğu gibi insan hayatının her aşamasında da etkisi olan iklim kavramı araştırılmıştır. İklim ve öğrencilerin iklim kavramı ile en çok karıştırdıkları hava durumu kavramı, ilkökul hayat bilgisi derslerinde ikinci ve üçüncü sınıftaki *Dün, Bugün, Yarın* temasında, *Dünya, Hava, Meteoroloji, Tahmin* kavram kazanımlarıyla işlenmekte olup ilkökul dördüncü sınıfta *Yaşadığımız Yer* ünitesinde *Çevresinde meydana gelen hava olaylarını gözlemleyerek, bulgularını resimli grafiklere aktarır* kazanımıyla işlenmiştir. Ayrıca

ilkokul sosyal bilgiler dersi öğretim programında, hava durumu ve hava olayı kavramları dördüncü sınıfta geliştirme düzeyinde, iklim kavramı ise giriş düzeyinde yer almaktadır. Yükseköğretimde ise eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği öğretim müfredatında birçok derste farklı şekillerde karşımıza çıkan iklim kavramı, coğrafi bir terim olarak birinci sınıfta *Genel Coğrafya* ve ikinci sınıfta *Türkiye Coğrafyası ve Jeopolitiği* derslerinde işlenmektedir.

Türkiye’de 2004 yılında ilköğretime yönelik yeni öğretim programları yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak hazırlanmıştır (Öğülmüş ve diğ., 2005:10). Yapılandırmacı yaklaşıma göre bilgiyi yapılandırma gereksinimi, bireyin çevresiyle etkileşimi sırasında geçirdiği yaşantılardan anlam çıkarmaya çalışırken ortaya çıkar. Bireyin bilgiyi yapılandırma sürecini etkileyen yaşantı ve tecrübelerine ek olarak, bu süreçlerin içinde yer aldığı coğrafi ortamın da önemli etkisi vardır (Açıkgöz, 2003:61-63).

Türkiye’de çeşitli araştırmacılar coğrafi kavramlar ile ilgili algılamaları fenomenografik analiz yöntemi ile araştırmışlardır. Bu yöntem ile yapılan bir çalışmada Demirkaya ve Tokcan (2007) Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının iklim kavramı ile ilgili algılamalarını metaforlar aracılığıyla incelemiştir. Coşkun, Kaya ve Aydın (2010) ise, ilköğretim öğrencilerinin deprem ile ilgili algılarını metaforlar yardımıyla incelemiştir. Yapılan farklı bir çalışmada Aydın ve Eser Ünalı (2010), coğrafya öğretmen adaylarının coğrafya kavramına ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla araştırmışlardır. Genç, Demirkaya ve Karasakal (2010) ise, ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin ormanla ilgili algılamalarını incelemiştir. Coğrafya lisans öğrenimi gören öğrenciler üzerinde yapılan bir metafor çalışmasında ise Kılınç ve Tuna (2012), öğrencilerin atmosfer basıncı ile ilgili algılarını araştırmışlardır. Ancak metaforla ilgili coğrafya eğitiminde genel araştırmalar olmasına rağmen güncel bir konu olan “iklim” kavramı ile ilgili sınıf öğretmeni adayları üzerinde yapılan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmanın henüz yeni olan coğrafya eğitiminde fenomenografik çalışmalara da örnek teşkil edeceği düşünülmektedir.

#### 1.4. Araştırmanın Sayıtları

Bu araştırmanın temel sayıtları şunlardır:

- 1) Öğrencilere uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formunun samimiyetle ve güvenilir bir şekilde cevaplandırıldığı,
- 2) Yapılan istatistiki işlemlerin geçerli ve güvenilir olduğu,
- 3) Çalışma evreninin araştırma için yeterli olduğu varsayılmıştır.

#### 1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi' nde öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının “Üniversite Öğrencilerinin İklim Kavramına İlişkin Algıları/Yarı Yapılandırılmış Anket Formu” aracılığıyla ifade ettikleri görüşlerle sınırlıdır.

#### 1.6. Tanımlar

**Eğitim:** Bireyin davranışlarında, kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istenilen yönde davranış değiştirme sürecidir (Ertürk, 1972).

**Öğretim:** Öğrenmenin gerçekleşmesi ve bireyde istenen davranışların oluşması ve devam etmesi için uygulanan süreçlerin tümüdür.

**Kavram:** İnsan zihninde anlamlı hale gelen farklı obje ve olguların değişebilen ortak özelliklerini temsil eden bilgi yapısı (Ülgen, 2001:138).

**Terim:** Bir bilim, sanat, meslek dalıyla veya bir konu ile ilgili özel ve belirli kavramı olan söz olarak ifade edilmektedir (Türk Dil Kurumu Komisyon, 1988).

**Coğrafya:** Yeryüzünü fiziksel, ekonomik, beşerî, siyasal yönlerden inceleyen bilim (Türk Dil Kurumu Komisyon, 1988).

**İklim:** Bir yerde uzun yıllar etkili olan hava olaylarının ortalama genel durumu (Yazıcı ve Koca, 2012:104).

**İklim Elemanları:** İklimleri oluşturan meteorolojik olguların her birine verilen ad (Doğanay & Sever, 2011:221).

**İklim Faktörleri:** Herhangi bir yer veya bölgenin sıcaklık, nem ve yağışlar, basınç ve rüzgarlar gibi iklim elemanlarının, aylık yada mevsimlik değişmelerini belirleyen faktörlere verilen ad (Doğanay & Sever, 2011:216).

**Klimatoloji:** İklim bilimi.

**Metafor:** Bir kavramı kendi anlamının dışında, her yönden benzediği, başka bir kavramla anlamlandırma.

**Metaforik:** Metaforla ifade etme biçimi.

**Metonomi:** Bir nesneyi bir özelliği ile adlandırma.

**Ontolojik Metaforlar:** Soyut kavramları daha belirgin ve daha somut biçime dönüştürme işlevine sahip metaforlar (Lakoff ve Johnson, 2003:53).

**Hava Durumu:** Belirli bir sahada, belirli ve kısa bir süre içinde etkin olan hava koşulları.

**Atmosfer:** Dünya yüzeyini saran gaz kütlesi.

**Meteoroloji:** Hava olayları fiziği ilmi.

## BÖLÜM II

### 2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırma konusu ile ilgili olan iklim ve metafor kavramları hakkında kuramsal bilgilere yer verilmiştir.

#### 2.1. İklim Kavramı

##### 2.1.1. İklimin Tanımı

Dünyanın oluşumundan günümüze kadar iç ve dış güçlerin etkisi ile birçok atmosferik ve meteorolojik değişimler oluşmuş ve buna bağlı olarak ta iklim olaylarında sürekli değişimler yaşanmıştır. İnsanın dünya sahnesine çıkmasıyla ve uzun süren atıcılık-toplayıcılıktan sonra yerleşik düzene geçmesiyle insanlık için iklim elemanlarının önemi giderek artmıştır. Bu nedenle insan yaşamı ve faaliyetleri için en önemli güç olan iklim kavramının algılanması da o derece çeşitlenmiştir. Çünkü gerçekten de iklim ve iklim olayları doğal süreçler kadar insanlık için de etkili ve sınırlayıcı bir faktördür.

İnsan maruz kaldığı hava olayları ve değişimleri hakkında genel bir yorum yapabilme yeteneğine sahiptir. Havanın yağışlı veya güneşli olduğu gibi durumlar hakkında yorum yapabilir. Ancak havanın nemli ya da kurak olup olmadığı hakkında bir yorumda bulunmak oldukça zordur. Bilim adamlarının uzun yıllar üzerinde çalışarak ortaya koyduğu tespit; yeryüzünün herhangi bir yerinde uzun yıllar boyunca gözlemlenen tüm hava koşullarının ortalama değerlerinin bütün oluşturmuş haline iklim denmesi gerektiği olmuştur.

İklim, yeryüzünün herhangi bir yerinde, uzun yıllar boyunca, belli aralıklarla ölçülen veya gözlenen hava olaylarının ortalama durumu olarak tanımlanır.

İklimi; Güneş, atmosfer, hidrosfer, litosfer ve biyosferin kendi aralarındaki ilişki ve etkileşimleri sonucu oluşan dünyadaki yaşamı yönlendiren ve kontrol eden doğal bir sistem olarak değerlendirmek gerekir (Doğanay, 1993:288).

İklim, oldukça geniş bir bölge içinde ve uzun yıllar boyunca değişmeyen hava koşullarına denir. Başka bir deyişle iklim kısa süreli günlük hava olaylarının uzun zaman dilimi içindeki ortalamasıdır (Erol, 1993:10; Akkuş, 1998:35).

Atalay (1998:125) ise iklimi herhangi bir yerde yıllık ve mevsimlik hava şartlarının uzun gözlemler sonucu belirlenen ortalama durumu olarak tanımlamaktadır.

Tüm bu tanımlara göre iklim, herhangi bir yerde havanın uzun yıllar boyunca gösterdiği tüm niteliklerdir denilebilir.

İklim ve hava durumu birbiriyle çok karıştırılan iki terimdir. Bu iki terim birbirleriyle ilgili olmakla birlikte, hiçbir zaman biri diğersinin yerine kullanılamaz. Dünyanın etrafı yeryuvarlığının biçimine benzeyen bir gaz örtüsü ile kaplıdır. Bu örtüye, ya da doğal küreye havaküre (atmosfer) denir. Atmosferi oluşturan maddelere ise, hava denir. Herhangi bir yerde, havanın; sıcaklık, yağış, nemlilik, basınç ve rüzgarlar gibi iklim elemanları bakımından yıl boyunca gösterdiği özellikler, o yerin iklimi diye tanımlanır. Burada bahsedilen özellik kavramı bir iklim bölgesini diğerlerinden ayıran nitelikler ve nicelikler anlamına gelir (Doğanay, 2002:317).

Son yıllarda yapılan iklim tanımlamalarında “hava olaylarının ya da koşullarının ortalama durumu” yerine “hava olaylarının, atmosferik süreçlerin ve iklim elemanlarının değişkenlikleri, uç oluşumları ve ortalama değerleri gibi uzun süreli istatistiklerle karakterize edilen sentezi (bileşimi)” yaklaşımı seçilmektedir (Türkeş, 2001:188).

Dünya Meteoroloji Örgütüne (WMO) göre iklimler yıl içerisinde sürekli değişim göstermektedir ve yaklaşık 33 yıl boyunca mühendislik gözlemleri yapılarak bir yerin iklimi hakkında fikir sahibi olunabilir. Dolayısıyla geçmişe yönelik seçilen herhangi bir yılın mevsimsel özellikleri ile o bölgenin iklimi hakkında yorum yapılamamaktadır (Ak, 2012:10).

### 2.1.2. İklimin Önemi

Ziraat, planlama, ulaşım, yerleşme, sulama gibi mekandan faydalanma ile alakalı hemen bütün hayati işler geniş ölçüde iklimle ilgilidir. Montesquieu'nün "İklim imparatorluğu, imparatorlukların birincisidir" sözü determinist ifadesine rağmen bir çok bakımdan yerindedir (Erinç, 1996:255). Çünkü gerçekten de hava olaylarının dolayısıyla da iklimdeki kuraklık, aşırı soğuklar gibi olayların beşeriyete etkileri büyüktür.

İklim insan yaşamını ve coğrafi çevrenin şekillenmesini yakından kontrol eden öğelerin başında gelir. İklimin etkisi cansız çevrede uzun yıllar boyunca kendini gösterir. Özellikle iklim bütün canlıların yaşamındaki yıllık değişimleri düzenler ve belirler (Erol, 1993:1).

Bir iklim bölgesinin iklimi ile o bölgenin doğal çevre özellikleri ve yine o bölgede yaşayan toplum arasında, doğal bitki örtüsünü, beşeri hayatı ve faaliyetleri şekillendirici sıkı ilişkiler göze çarpar. Bunlar, etkileşim (karşılıklı olarak birbirini etkileme) süreçleri olup, iklim eleman (öge) ve etmenleri (faktörleri) ile yakından ilgilidirler (Doğanay, 2002:311). İklimin insan hayatı, ekonomik hayat ve doğal çevre üzerindeki etkilerinden bazıları şu şekildedir (Doğanay, 2002:312-315).

**1. Toprak Örtüsü Oluşumuna Etkileri:** Toprak diye tanımlanan canlı örtüsünün oluşması için, önce kayalarda mekanik parçalanma ve kimyasal erime olmalıdır. Bunların her ikisine birden, ufalanma denir. Ancak söz konusu oluşum süreci sıcaklık, nem ve yağışlar, rüzgar, kuraklık, suların erime ve çürümesi gibi iklim eleman ve etmenlerinin denetiminde gerçekleşir.

**2. Akarsu Tip-Rejim ve Akımlarına Etkileri:** Akarsuların boyları (uzun boylu oluşmaları), az veya çok su taşımaları, yataklarında mevsimlik ya da devamlı akarsular olup olmayışları gibi özellikleri, akarsu tipleri diye tanımlanır. Akarsularda aylık, mevsimlik ve yıllık değişme durumu akarsu rejimleri; bir akarsuyun, belli bir kesiminden bir saniyede geçirdiği suyun m<sup>3</sup> olarak tutarına da, akım(debi) denir.

Akarsuların tiplerini, rejimlerinin düzenli veya düzensiz oluşunu, akımlarının yüksek veya düşük olup olmayışını, başta nem ve yağışlar olmak üzere, iklim elemanları belirler.

**3. Göllerin Dağılışına Etkileri:** Ana karalar üzerinde göllerin coğrafi dağılışı ile iklim elemanları arasında sıkı bir paralellik vardır. Örneğin kurak bölgelerde, devamlı göllere rastlanmaz. Nitekim çöller, böyledir. Oysa nemli ve yağışlı bölgelerde yağışın yüksek oluşu, serin ve soğuk bölgelerde buharlaşmanın çok düşük oranlarda cereyan etmesi, çok sayıda gölün oluşmasına yol açmıştır.

**4. Doğal ve Kültürel Bitki Örtüsüne Etkileri:** Karalar üzerinde gerek doğal gerekse kültürel bitki örtüsünün dağılışı, iklim elemanları, özellikle de nem ve yağışlar ile yükselti ve enlem faktörünün (son iki faktör, iklim etmenidir) denetiminde şekillenir.

**5. Nüfus ve Yerleşmelerin Dağılışına Etkileri:** Karalar üzerinde nüfusun ve yerleşmelerin dağılışı ile iklim elemanlarının etkileri arasında sıkı bir ilişki vardır. İnsanoğlunun yerleşmediği bölgeler iklimin insan yaşamına izin vermediği bölgelerdir (çöller, polar bölgeler, yüksek dağlar vb.).

**6. Toplumun Sosyal İhtiyaçlarına Etkileri:** İklim eleman ve faktörleri toplumun sosyal ihtiyaçlarının karşılanması arasında, sıkı bir paralellik vardır.

**7. Ulaşım ve Ulaştırmaya Etkileri:** Ulaştırmada trafik akışı, başta kış devreleri olmak üzere hava durumu özelliklerinden büyük ölçüde etkilenir. Bunlar, kar yağışlı, sisli, puslu, fırtınalı ve buzlu günler şeklinde olabilir.

### 2.1.3. İklim Elemanları

İklim elemanı, çeşitli derecelerde birleşerek, bir yerin iklimini açıklamaya yardımcı olan sıcaklık, basınç, rüzgar, bulutluluk ve yağış gibi atmosfer özellikleridir (Yazıcı ve Koca, 2012:105).

İklim elemanı ile iklim faktörlerini bazı durumlarda ayırt etmek oldukça zordur. Rüzgar ve basınç, hem iklim elemanı hem iklim faktörüdür. Oluşturduğu etkiye ve süreye göre farklılık gösterebilir. Sınıflandırmayı yaparken dikkat edilmesi



gereken husus, rüzgar ve basınç bir yerin ikliminin şekillenmesinde önemli bir etkiye sahipse o zaman iklim faktörleridir. Örneğin; batı rüzgarları Batı Avrupa için iklim faktörü iken, Londra' da saat 14' te güneybatıdan esen 1.5 m/ s hızındaki rüzgar ise iklim elemanıdır (Yazıcı ve Koca, 2012:105).

## 1. Sıcaklık

Cisimlerin en küçük taneleri yani molekülleri, kütleleri içinde sahip oldukları ısı enerjisi etkisiyle sürekli olarak hareket veya titreşim halindedirler. Isınan cisimleri oluşturan moleküllerin aktiviteleri, yani titreşim, dönme veya yer değiştirme gibi her durumda artar, ya da molekülleri bir arada tutan kuvvetler yenilenecek moleküller arası bağlar kopartılır. Bu nedenle sıcaklık kelimesi, cisimleri oluşturan moleküllerin, moleküler aktivitelerinin yoğunluğu ile orantılı bir büyüklük olur (Kadıoğlu, 2001:201).

İnsan ve çevreyi en fazla etkileyen iklim elemanı olan sıcaklık, güneşten alınan ısı enerjisinin insana ve çevreye etki biçimidir. Ayrıca yağış ve rüzgar gibi diğer iklim elemanlarının oluşumunda etkili olduğu dikkate alındığında, en önemli iklim elemanının sıcaklık olduğu söylenebilir (Şahin, 2011:128).

Sıcaklığın kaynağı, yeryüzünün tek enerji kaynağı olan güneştir. Gerek yeryüzü gerekse atmosfer güneşten gelen ışınlarla ısınır fakat güneşten gelen ışınların bir kısmı yeryüzüne ulaşır (Dönmez, 1990:10).

Güneşten gelen ışınların %33'ü bulutlar, atmosfer ve yerin etkisi ile uzaya doğru yansır, %25'i dağılmaya uğrar, %15'i atmosfer tarafından emilir ve geriye kalan %27'lik kısmı yeri ısıtır. Gelen ışınların uzaya yansıyan %33'lük kısmı dışında kalan %67'si yeryüzünün aydınlanmasında ve ısınmasında etkin rol oynar (Erol, 1999:32).

## 2. Basınç ve Rüzgarlar

Atmosferi oluşturan ve ağırlığı olan gazlar yerçekiminin etkisi ile bir küre halinde yerküreyi çepeçevre sararlar. Gazların bir araya gelerek meydana getirdiği bu

ağırlık atmosferin altındaki ve içindeki maddeler üzerinde bir basınç etkisi oluşturur (Erol, 1999:16).

Dünyayı çevreleyen hava sürekli hareket halindedir. Hava hareketlerinin genel biçimini yüksek ve alçak basınç kuşakları belirler. Bununla birlikte, yeryüzündeki farklı bölgelerde sürekli olarak küçük veya büyük yüksek ve alçak basınç alanları oluşmaktadır. Bunun sonucunda bu alanların arasında bir yatay hava hareketi (rüzgar) oluşur (Watt and Wilson, 2004:10).

Rüzgâr yatay yönde yer değiştiren bir hava kütesinin hareketidir. Hava kütesinin bu hareketini ancak etrafa yaptığı etkilerden fark edilir.

### **3. Buharlaşma, Nemlilik ve Yağış**

Sıva maddelerin buldukları halden gaz haline geçmesi olayına buharlaşma denir. Bitkilerin terlemesi ve buharlaşma, atmosferde mevcut bulunan su buharının kaynağını oluşturur. Okyanus, deniz, göl, akarsu yüzeylerinden oluşan buharlaşma atmosferdeki su buharını besler (Erinç, 1996:106).

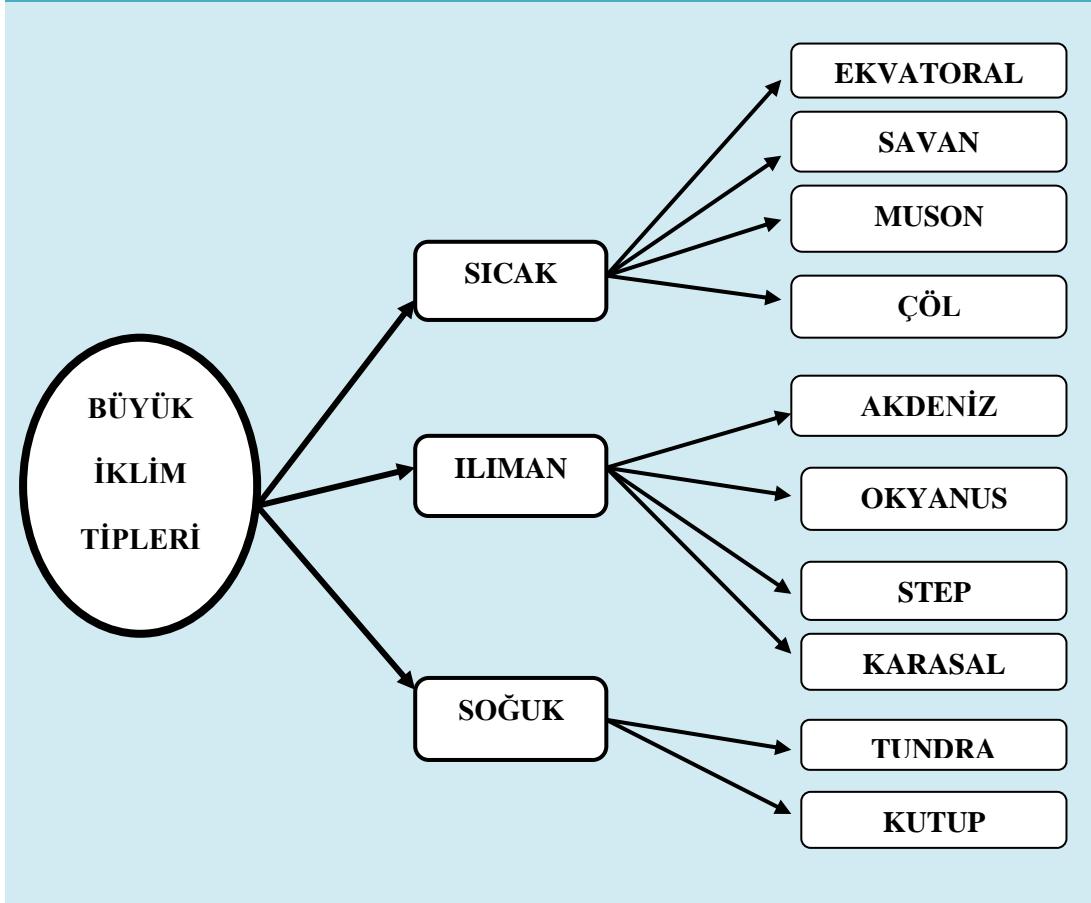
Nemlilik, belli bir sıcaklıktaki hava kütesinin taşıdığı su buharı miktarının, aynı sıcaklıktaki hava kütesinin maksimum taşıyabileceği su buharı miktarına oranıdır. İfadeyi daha kolay ve anlaşılır hale getirebilmek amacıyla bu oran yüzde olarak ifade edilir (Erinç, 1996:104).

Atmosferdeki su buharı, çeşitli sebeplerle yoğunlaşabilir. Nemli fakat sıcaklıkları farklı iki hava kütesinin birbirine karışması, sıcak bölgelerden soğuk yerlere doğru hava kütlelerinin sürüklenmesi, bir hava kütesinin yere yakın alanlardan yukarıya doğru yükselmesi bu sebeplerden bazılarıdır. Böylece havadaki su buharı, yoğunlaşmasından sonra, yağış olarak yere düşer (Erinç, 1996:104).

Keskin (2008)' e göre, havadaki su buharının yoğunlaşması sonucu oluşan su damlacıklarının çapı, bulutları meydana getirenlerin çapından daha fazla büyürse, diğer bir ifadeyle su damlacıklarının çapı milimetrenin 1/10' unu aşarsa bu damlacıklar havada asılı kalamazlar ve yerçekiminin etkisiyle yeryüzüne düşerler ve yağmuru meydana getirirler.

### 2.1.4. İklim Tipleri

İklim elemanlarının benzer bir şekilde belli bir bölgede uzun süre ortaya çıkmasıyla iklim tipleri oluşur. İklimi oluşturan bu öğelerden bazılarının belli dönemlerde farklılaşması değişik iklim tiplerinin ortaya çıkmasına sebep olur.



Şekil 1. Büyük İklim Tipleri

Dünya’da görülen iklimler şekilde görüldüğü üzere, sıcak kuşak iklimleri, ılıman kuşak iklimleri ve soğuk kuşak iklimleri olarak üç ana bölümde toplanır.

#### 1. Sıcak Kuşak İklimleri

Yıllık sıcaklık ortalamalarının 20 derecenin üstünde olduğu, soğuk mevsimin yaşanmadığı, yağış özelliklerinin farklılık gösterdiği iklim tipidir.

Ekvatorun 10 derece güney ve 10 derece kuzey enlemleri arasında hüküm süren iklim tipidir. Yıllık sıcaklık farkı birkaç derece olup, ortalama sıcaklık 25 derece kadardır. Tipik olarak Kongo ve Amazon havzaları ile Endonezya' da görülür.

### **Ekvatorial İklim**

Ekvator çevresinde, 0° – 10° Kuzey ve Güney enlemleri arasında görülür. Yıllık ortalama sıcaklık 25°C dolayındadır. Yıllık sıcaklık farkı 2 - 3°C' yi geçmez. Yıllık yağış miktarı 2000 mm' den fazladır. Her mevsim yağışlı olmakla birlikte, ekinoks tarihlerinde yağış maksimum düzeye erişir. Tabii bitki örtüsü oldukça gür ve geniş yapraklı ormanlardır. Ekvatorial iklim, Amazon ve Kongo havzalarının büyük bir kesiminde, Gine Körfezi kıyılarına yakın bölgelerde, Endonezya ve Malezya'nın büyük bir bölümünde etkili olmaktadır (Doğanay & Sever, 2011: 259).

### **Savan İklimi**

Savan iklimi, 10° - 20° Kuzey ve Güney enlemleri arasında ve 0° - 10° enlemleri arasında görülür. Ekvatorial kuşak ile çöller arasında bir geçiş iklimidir. Yıllık ortalama sıcaklık 20°C dolayındadır. Yıllık sıcaklık farkı 4 - 5°C' dir. Yıllık yağış miktarı 1000 - 2000 mm arasındadır. Güneş ışınlarının dik geldiği yaz ayları yağışlı, kışlar kuraktır. Tabii bitki örtüsü yüksek boylu ve gür bitki toplulukları olan savanlardır (Doğanay & Sever, 2011: 259).

### **Muson İklimi**

Muson rüzgârlarının etki alanlarında görülür. Yıllık ortalama sıcaklık 15 - 20°C dir. Yıllık sıcaklık farkı 10°C civarındadır. Yıllık ortalama yağış 2000 mm. dolayındadır. Yıllık yağışların % 85'i yaz aylarında düşer. Kış mevsimi kurak geçmektedir. Tabii bitki örtüsü kışın yaprağını döken, yazın yeşillenen ormanlardır. Yağışların azaldığı yerlerde ise savanlar görülür. Muson iklimi, Güney Hindistan, Güney Çin, Güneydoğu Asya, Japonya ve Mançurya gibi bölgelerde etkili olmaktadır (Doğanay & Sever, 2011: 259).

## **Çöl İklimi**

Dönenceler civarında, Asya ve Kuzey Amerika'da karaların iç kısımlarında ve Güney Amerika'da görülür. Bu iklim tipini, yağışların yok denecek kadar az olması belirler. Çöllerdeki nem yetersizliği, günlük sıcaklık farkının büyümesine zemin hazırlamıştır. Günlük sıcaklık farkının 50°C yi bulduğu zamanlar olmaktadır. Yıllık yağış miktarı 100 mm nin altındadır. Yağışlar daha çok sağanak yağmurlar şeklindedir. Tabii bitki örtüsü bazı kurakçıl otlar ve kaktüs bitkileridir. Afrika'da Büyük Sahra, Ortadoğu'da Necef, Asya'da Gobi, Taklamakan, Avustralya'da Gobbon ve Gibson, Güney Afrika'da Kalahari ve Namib, Güney Amerika'da Patagonya, Atacama ve Peru yeryüzündeki başlıca çöl alanlarıdır (Doğanay & Sever, 2011: 259).

## **2. Ilıman İklimler**

### **Akdeniz İklimi**

Akdeniz iklim tipi genel olarak 30° - 40° enlemleri arasında görülür. Yazları sıcak ve kurak, kışları ılık ve yağışlı geçer. Yıllık ortalama sıcaklık 15 - 20°C dir. Yıllık sıcaklık farkı ise 18°C kadardır. Yıllık yağış miktarı 600 - 1000 mm arasında değişir. En fazla yağış kış aylarında, en az yağış yaz aylarında görülür. Karakteristik bitki örtüsü, kızılçam ormanlarının tahrip edilmesiyle ortaya çıkan makilerdir. Makiler, sürekli yeşil kalabilen, kısa boylu, sert yapraklı, kuraklığa dayanabilen, çalimsı bodur bitkilerdir. Mersin, defne, kocayemiş, zeytin, süpürge çalısı, bodur, ardıç gibi bitkiler başlıca maki türleridir. Akdeniz ikliminde yağışın az çok yeterli olduğu orta yükseklikteki yamaçlarda iğne yapraklı ağaçlardan oluşan ormanlar (Kızılçam, sarıçam, karaçam ormanları gibi) yer alır. Akdeniz iklimi en belirgin olarak Akdeniz çevresinde görülmekle birlikte, Güney Portekiz, Afrika'nın güneyinde Kap Bölgesi, Avustralya'nın güneybatısı ve güneydoğusu, Orta Şili ve ABD'nin Kaliforniya eyaletinde de etkili olmaktadır (Doğanay & Sever, 2011: 259).

### **Okyanus İklimi**

Genel olarak, 30° - 60° enlemleri arasında, karaların batı kıyılarında görülür. Yazlar fazla sıcak, kışlar da fazla soğuk olmaz. Yıllık sıcaklık ortalaması 15°C dir.

Yıllık sıcaklık farkı 10°C yi bulmaktadır. Yıllık yağış ortalaması 1500 mm. dir. En fazla yağış sonbaharda görülür. Tabii bitki örtüsü yayvan ve iğne yapraklı ağaçlardan oluşan ormanlardır. Ormanların tahrip edildiği yerlerde çayırlar bulunur. Okyanusal iklim, Batı Avrupa, Kuzey Amerika'nın kuzeybatısı, Güney Şili, Avustralya'nın kuzeydoğusu ve Yeni Zelanda'da etkili olmaktadır (Doğanay & Sever, 2011: 259).

### **Step İklimi**

Yıllık sıcaklık farkının 15 - 30°C olduğu step iklimi, bir geçiş iklimi özelliği gösterir. Yıllık yağış miktarı 300 - 500 mm. dir. Step iklimlerinde en fazla yağış ilkbaharda ve yazın düşmektedir. Tabii bitki örtüsü yağışlı mevsimde yeşeren, kurak mevsimde sararan step (bozkır) tir (Doğanay & Sever, 2011: 259).

### **Sert İklim**

Genel olarak, 30° - 65° enlemleri arasında, karaların deniz etkisinden uzak iç kısımlarında ve kıtaların doğu kıyılarında görülmektedir. Kışlar çok soğuk geçer ve uzun sürer. Yazlar ise sıcaktır. Yıllık sıcaklık ortalaması 0 - 10°C arasında değişir. Yıllık sıcaklık farkı 20 - 40°C dir. Yıllık yağış miktarı 500 - 600 mm dolaylarındadır. En fazla yağış yaz aylarında, en az yağış kış aylarında düşer. Kış yağışları daha çok kar şeklindedir. Tabii bitki örtüsü iğne yapraklı ormanlardır. Yağışın azaldığı kesimlerde de bozkırlar (step) görülür. Sibiryaya ve Kanada da iğne yapraklı ormanlara tayga ormanları adı verilir. Taygalar, Dünya ormanlarının % 15'ini oluştururlar. Karasal iklim, Sibiryaya, Kanada ve Doğu Avrupa'da geniş bir yayılış sahasına sahiptir (Doğanay & Sever, 2011: 259).

## **3. Soğuk Kuşak İklimleri**

### **Tundra İklimi**

65° - 80° Kuzey enlemleri arasında görülen tundra ikliminde sıcaklık çok düşüktür. Öyleki en sıcak ayın ortalaması dahi 10°C yi geçmez. Kışın değerler -30°C ile -40°C ye iner. Yıllık sıcaklık farkının 65°C yi bulduğu yerler vardır. Yağışlar ortalama 200 - 250 mm kadardır. En fazla yağış yaz aylarında görülür. Tabii bitki örtüsü çalı, yosun, liken ve yazın yeşeren kurakçıl otlardan oluşan tundralardır.

Tundra iklimi, Avrupa'nın kuzey kıyıları, Kuzey Sibirya, Kuzey Kanada, Grönland Adası kıyıları ve Orta kuşaktaki yüksek dağlarda etkili olmaktadır (Doğanay & Sever, 2011: 259).

### **Kutup İklimi**

Karlar ve buzullarla kaplı kutup bölgelerinde görülür. Sıcaklık ortalaması bütün yıl boyunca 0°C nin altındadır. Sıcaklık, çoğu zaman -40°C ye, hatta daha altına iner. Yıllık sıcaklık farkı 30°C dolaylarındadır. Yağışlar son derece az ve kar şeklindedir. Ortalama yağış 200 mm. civarındadır. Bu iklim tipinde bitki örtüsü yoktur. Kutup iklimi, Kuzey Kutbu çevresinde Grönland Adası'nın iç kısımlarında ve Antarktika'da etkilidir (Doğanay & Sever, 2011: 259).

## **2.2. Metafor Kavramı**

### **2.2.1. Metaforun Tanımı**

Eğitimde doğru kavram ve bilgileri ortaya çıkarma ve öğretme gücüne sahip bir araç olan metafor, son yıllarda yeni bir öğretim tekniği olarak karşımıza çıkmaktadır.

Metafor, iki nesne veya kavramı birbirine bağlayan dilsel bir araç, bir yaşantıdan diğereine geçiş veya yaşantılar arasında karşılaştırma yapmak üzere iki değişik fikrin bağlantılandırıldığı sembolik bir dil yapısı ve olayların oluşumu, işleyişi hakkında düşüncelerimizi yapılandıran ve kontrol eden en güçlü zihinsel araçlardan biri olarak kabul edilmektedir (Aslan ve Bayrakçı, 2006, Saban, 2004:213).

Salman (2003), metafor teriminin Latince ve Yunancadaki "metafora" kökünden gelmekte olduğunu, meta (öte, aşırı) ve pherein (taşımak, yüklenmek) isimli iki sözcüğün birleşiminden oluşmuş birleşik bir ad olduğunu ve günümüzde "söz sanatı- eğretileme" biçiminde dilimize geçtiğini belirtmiştir. Palmquist (2001), zihinsel imgenin iki nesne ya da kavramı birbirine bağlayan dilsel bir araç olduğunu, hatta yaşantı alanlarında geçiş veya karşılaştırma yapmak üzere birbirinden farklı fikir ya da kavramın sembolik bir dil yapısıyla ilişkilendirildiğini ve zihinsel imgelerin günlük konuşma dilinde ad, eylem ya da sıfat olarak karşımıza çıktığını

belirtmiştir. Görüldüğü gibi zihinsel imge; insan yaşamının doğal ve kültürel ortamın olay ve olguları algılama biçiminin benzetmeler, mecazlar yoluyla açıklanmasında kullanılan bir araçtır.

Metaforlar çok yönlü bir görüntüdür. Benzetmeler gibi, kelimesi kelimesine olmayan karşılaştırmalardır, içeriği etkili vermek için kullanılırlar (Gentner ve Wolff, 2000:297).

Demirel (2003), metaforu bir şeyi anlamak için başka bir şeyin adını eğreti olarak kullanma, ödüncleme olarak tanımlamıştır.

Metafor kavramının Türkçe'deki karşılığına baktığımızda, ifade imkanı ile sözcük ve deyimler bakımından zengin olan Türkçe'de, çeşitli söz üsluplarına karşı değişik terimlerin kullanıldığını görürüz. Metaforun karşılığı olarak Türkçe'de eğretileme ve Arapça kökenden gelen istiare terimleri kullanılmaktadır<sup>1</sup> (Olgun, 1963:71).

Metafor, bir sözcüğün gerçek anlamından ayrılarak başka bir sözcüğün yerine kullanılmasıdır (Nesterova, 2011:24). Bahsi geçen yerine kullanma yetisi bütünüyle insanoğluna aittir. İfade etmek, dile getirmek; insanın çevresindeki nesnelere, olayları, insanları vb. şeyleri nasıl algıladığı ve bunlarla neye göndermede bulunduğuyla yakından ilgilidir. Çünkü metaforik anlamda herhangi bir şeyin var olmasından ziyade onun ne anlam ifade ettiği, nasıl algılandığı ve bunun nasıl ifade edildiği önemlidir (Soydan, 2011:20).

Metaforun anlaşılmasında benzetim ve ilişkilendirme kavramları öne çıkmaktadır. Metafor olarak kavramlar benzerlik taşır, çünkü kullanılan benzer özellikleri paylaşır, ilişki içerir, genel ilişkilerden yararlanır, birleştirir ve yeni bir kavram ya da anlayış oluşturur (Ortony,1980a:186). Metaforla ilgili yapılan ilk çalışmalar Aristo'ya dayanır. Aristo metaforun dil bilimi ile olan genel ilişkisini ve iletişimdeki amacı üzerinde durarak konuyu temelde şiirsel ifade (Poetics) ve güzel

---

<sup>1</sup> Bununla birlikte Türk edebiyatında metafor kapsamına girebilen kavramlar arasında mecaz, mecâz-ı mürsel, istiare, eğretileme, teşbih, teşhis, kinaye, telvihat gibi terimler ile karşılaşmaktayız.



konuşma (Rhetoric) ekseninde incelemiştir. Ona göre metaforlar, anoloji ilkelerine göre yapılan üstü kapalı karşılaştırmalardır ve figüratif dil (sözlük anlamı dışında) kullanımları birer süs unsuru olarak görülmektedir (Ortony,1980b:2-3). Lakoff ve Johnson tarafından 1980 yılında yayımlanan *Metaphors We Live By* adlı kitap, metaforun kuramsal çerçevesinin çizilmesinde ve eğitim alanında kullanımının yaygınlaşmasında öncü olmuştur (Çalışkan, 2013; Saban, 2009; Şahin ve Barutay, 2013). Lakoff ve Johnson, metaforun günlük dilde yaygınlığı ve sadece dilde değil düşünce boyutunda da var olduğuna dair keşiflerle yola çıkmışlar ve metaforu, bir kelimenin başka bir kelimedenden hareketle anlaşılması değil, bir kavram alanının başka bir kavram alanına göre anlaşılması şeklinde tanımlamışlardır (Çalışkan, 2013:102).

Taylor (1984), metaforu anlamak istediğimiz nesneyi veya olguyu, başka bir anlam alanına ait olan kavramlar ağına bağlayarak, yeniden kavramlaştırmamızı, değişik yönlerden görmemizi ve daha önceden gözden kaçan bazı durumları aydınlatabilmemizi sağlayan zihinsel imgeler olarak tanımlamıştır.

Zihinde önemli ve derin bağlar içeren ilişkiler en hızlı ulaşılan ve hafızada en uzun kalan bilgileri meydana getirirler. Bu tür ilişkileri kapsayan bilgiler, yeni öğrenmenin kavramsallaştırılması için gerekli sürecin daha kolay bir şekilde başlamasını sağlarlar (Mckay, 1999:26-27). Metaforlar bu tür ilişkilerin kurulmasını sağlayan zihinsel araçlardır.

Bilişsel dil bilimciler tarafından açıklanan metafor teorisi, zihindeki analogik haritalamanın bir kaynak alan ve bir hedef alan arasındaki ilişkiyi kurma kapasitesini oluşturduğunu göstermektedir (Riejos vd., 2001:301).

Metaforlar gelenekseldir, her kültürün özelliklerini yansıtır. Geleneksel algılamamanın dışındaki metaforlar, düşsel ve yaratıcıdır. Böyle metaforlar davranışlara, algılara ve inanışlara yeni bir boyut kazandırabilir (Lakoff ve Johnson, 1980:138).

“Metaforlar özgündür ve canlıdır. Bireyselleşme sürecinde önemli rol oynayan düşüncelerin yansımasıdır” (Jung, 1953. Akt: Cherry and Spiegel, 2006: 82-83). Toplumlar metaforları kendi kültürlerine göre oluştururlar. Böylece metaforlar kültürlerin bir yansıması haline gelmektedir.

### 2.2.2. Metaforun Temel İşlevleri

Günlük hayatta dış dünyayı ifade etmekte, görselleştirmekte ve algılamakta kullandığımız metaforlar, rastgele değil tecrübelerimiz aracılığıyla oluşmuşlardır (Lakoff ve Johnson, 2005: 67). Bu da metaforun tecrübeyle olan birebir ilişkisini gösterir. Bir kavramı başka bir kavrama göre anlamlandırmak, bunu tecrübe yoluyla yapmak metafor sayesinde gerçekleştiğinden, gündelik hayatımızdaki kavramları daha vurgulayıcı olarak ifade etmemiz mümkün olmuştur. Metafor tüm bu özellikleri sağlaması sayesinde hemen hemen her bilim dalında kullanılabilir hale gelmiştir (Lakoff ve Johnson, 2005: 177-178). Fakat herhangi bir kavramı başka bir kavramla ifade ederken metafor seçimi, bazı özellikleri baskı altına alır, bazı özellikleri ise daha fazla ön plana çıkarır. Böylelikle eylemleri ve çıkarımları doğrularak, hedef belirlemede yardımcı olur (Lakoff ve Johnson, 2005: 172-173).

Yapılan araştırmalar sonucunda metaforun işlevleri şu şekilde belirlenmiştir (Nesterova, 2011: 46-49):

**Adlandırma:** Metaforlar, kavramların tam karşılığını bulmada uygun sözcüğün seçilememesi durumlarının yanında, bilim terminolojisinin oluşturulması sürecinde de, dilin doğal bir mekanizması olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak bu süreç, sözlüğe yeni bir gösterge ekleyerek değil, mevcut olan kelimelerin işlevsel alanını genişletmekle meydana gelir. Bahsi geçen adlandırma, bir yeniden anlamlandırmadır. Bu bağlamda, mecazların, dili zenginleştirme bakımından yaratıcı bir niteliği olduğu anlaşılabilir.

**Soyut kavramların oluşturulması:** İnsanların tecrübeleri sadece fiziki değildir; hissi, zihni, kültürel tecrübeler de vardır. Ancak fiziki tecrübelerde ortak noktalar daha çoktur. Soyut düşünceler tasarlamak ve onları ifade etmek dilin insana sağladığı en büyük yarar ve bu noktada metafor, dilimizin en yarar sağlayıcı unsuru olarak karşımıza çıkmaktadır (Vendryes, 2001: 29).

**Yönlendirme:** Metafor yardımıyla oluşan kalıplar, düşünce, davranış ve hareketlerini biçimlendirmektedir. Metaforlarla zihin şemaları arasında çok yakın bir ilişki vardır. Metafor, paradigmaları ve tecrübeleri şekillendirmekte, zihne ve

duyusal tecrübelerle belli bir çerçeve kazandırmaktadır. Daha sonra bu kavramlar kullanılarak başka kavramlar ifade edilmeye çalışılmakta, benzetmeler ve istiareler yardımıyla yeni zihni modeller oluşturulmaktadır.

**Yeni Bilginin Üretimi:** Metafor, bilinenler gerçekler yardımıyla bilinmeyenleri algılamamızı sağlamaktadır. Bir gerçeğin özelliklerinden hareketle başka bir gerçeği anlamlandırırken, çoğu zaman metaforik terimlerden yararlanırız. Bu süreç daha çok somut gerçeklerden soyut fenomenlere doğru işler. Soyut kavramlarla ilgili zihni bir model inşa etmek istediğimizde, maddi tecrübelerimizden yararlanarak bazı kıyas ve benzetmeler yaparız.

**Psikolojik Tesir:** Metafor, açık ifadeden ziyade önemli bir etki gücüne sahiptir. Normal ifadedeki anlama, psikolojik bir özellik katar. İnsan; açık, sade ve derinliği olmayan sözlerden fazla zevk almaz.

**Paradigmalarının çeşitlendirilmesi:** Yeni metaforlar, tecrübelerimize farklı bir bakış açısı getirmeye ve böylelikle yeni kavramların oluşmasına vesile olabilir. Metaforun belirsizlikler açısından zengin olması, sonsuz çağrışımlara ve yorumlara açık olma özelliğinden kaynaklanan bir güçtür. M. Black (1962)'ın söylediği gibi, "Tek taraflı anlamayı önlemek için birden fazla metafor kullanılmalıdır. Sonuçta metafor bir seçme işlemidir ve böyle olduğundan, eşyaları yeniden adlandırmak ve anlamlandırmak suretiyle yeni dünyaları yaratma özgürlüğünü vaat etmektedir.

**İletişimsel ve Eğitsel İşlev:** Ortak kültür, bilgi ve değerlere sahip olmayan insanların iletişim kurmaları, birbirlerini anlamaları ve birbirlerinin söylediklerini anlamlandırmaları kolay değildir. Ortak olmayan bilgi ve tecrübeleri aydınlatacak metaforlar bulunduğu, iletişim kolaylıkla kurulabilir. İnsanlara yeni kavramları aktarabilmek için ortak noktalardan hareket ederek, etkili metaforlarla onların olabildiğince hislerine hitap etmek gereklidir (Allan ve diğ., 2006:36).

### 2.2.3. Metaforun Sınıflandırılması

Lakoff ve Johnson'ın ortaya koyduğu çağdaş metafor teorisine bağlı olarak yapılan sınıflandırmaya göre temelde üç tür metafor vardır: Kavramsal (conceptual) metafor, varlıksal (ontological) metafor, yön (orientational) metaforudur. Bazı

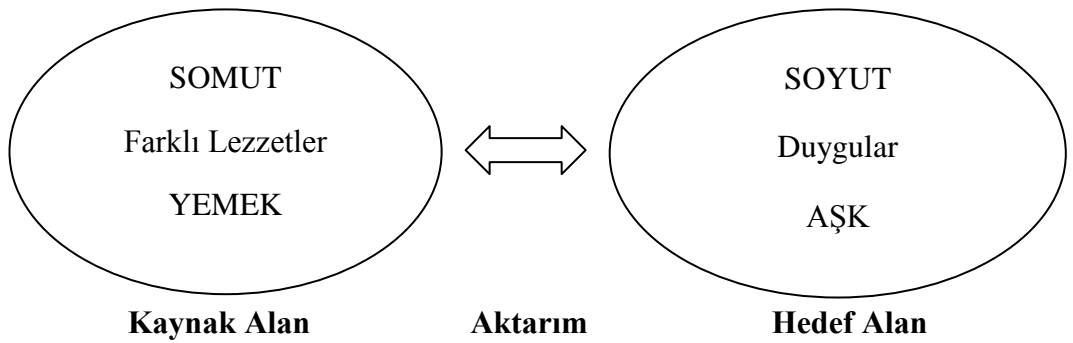
araştırmacılar, metaforları; nominatif (adsal), imgesel (edebiyatta yer alan) ile kognitif (düşünce ve anlamaya yardımcı olan) şeklinde sınıflandırmaktadırlar (Nesterova, 2011: 43).

### 2.2.3.1. Kavramsal Metaforlar

Girmen (2007)' e göre bir kavramı farklı bir yapıya kavuşturan metaforlara kavramsal(yapı) metaforlar denir. Kavramsal metaforlar dilin soyut sistemi içinde yayılmış haldedir ve bu dil sistemini kullanan insanların dünyayı anlamlandırma biçimleriyle ilişkilidir. Kavramsal metaforlar, kaynak kavram alanı (source domain) ve hedef kavram alanı (target domain) olmak üzere iki kavram alanından oluşur. Hedef kavram alanı, kaynak kavram alanı ile anlaşılır ve açıklanır. Kaynak kavram alanı somut olabilirken hedef bilgi alanı soyut veya somut olabilir. Örneğin, “Vakit nakittir” metaforunda kaynak bilgi alanı olan ‘para’ somut bir kavram/nesnedir; hedef kavram alanı ise soyut bir kavram olan ‘zaman’dır. Kavramsal metaforlar insanların genel tecrübelerinin zihinlerinde biçim almış halidir. Lakoff’ a göre kaynak kavram alanı ile hedef kavram alanı arasında sistematik bir ilişki vardır. Buna ‘aktarım’ (mapping) denir. Aktarımdan kastedilen kaynak kavram alanına ait bilgilerin hedef kavram alanına aktarılmasıdır (Akşehirli, 2008:257).

Lakoff aktarımı, Çince’deki “Aşk, yemektir” metaforunu kullanarak şemalaştırmıştır.

Kavramsal metafor: Aşk, yemektir.



Benzer biçimde, “zaman paradır”, “çok zaman harcadım”, “zehir gibi sözler” vb. ifadelerinin üzerine kurulu oldukları yapıların, kavramlara tek başlarına sahip oldukları anlamların çok daha ötesinde bir anlam kazandırdıkları söylenebilir. Yapı metaforlarının temel bir özelliği de, kendilerini oluşturan kavramlar ne kadar çok sayıda ve farklı olurlarsa olsunlar, “kaybedecek zaman yok” ya da “öğretmen her bir dalında farklı meyveleri olan bir ağaca benzer” metaforlarında olduğu gibi kavramları bir arada tutan yapının daima tek bir anlama vurgu yapmasıdır (Girmen, 2007; Lakoff ve Johnson, 2003:57).

### **2.2.3.2. Yön Metaforu**

Yön metaforu, kavramların birbirleriyle mekansal olarak ilişki içinde olduğu metafor türüdür. Kavramsal metafor teorisinin temelinde, soyut kavramların somut deneyimler ve duygular aracılığıyla anlaşılması vardır. Bunların içinde en güçlüsü bireyin edindiği doğrudan fiziksel yaşam deneyimleridir. Lakoff ve Johnson’a göre, metaforik yönelimler keyfi değil, fiziksel ve kültürel tecrübelerle oluşmuştur. Doğumdan itibaren birey dış dünyayı algılayarak kendini dış dünyadan ayırt etmeye başlar. Yerçekimi kuvveti ve diğer kuvvetler, uzaklıklar, derinlikler, denge ve simetri gibi kavramları öğrenilir. Soyut fikirler kavramsallaştırılırken görsel tasarımlar kullanılır. Bu işlem, büyük ölçüde aşağı-yukarı, içeri-dışarı, ön-arka, sıg-derin gibi mekânsal yönelimlere bağlı olan yön metaforlarının kullanımı ile gerçekleşir. Yön metaforlarında özellikle dikey boyutların kullanımı yaygındır. Bu konvansiyonel metaforun birçok örneği hem bireyi, hem de bireyin ilişki halinde olduğu dış dünyadaki tüm nesnelere etkileyen yer çekimi kuvveti nedeniyle meydana gelir. Artık yukarıya doğru metaforu en yaygın olan yön metaforu örneğidir. ‘Moralim yükseldi’ ifadesinde, ‘moral’ kavramı dikey boyutta, aşağı-yukarı yönelimi içinde anlaşılabilir bir kavramdır; bu nedenle ‘morali yükselmek’ ifadesi bir yön metaforu örneğidir. Bunun gibi ‘enflasyon düşmeye başladı’ ifadesinde enflasyon, ‘yüksek statü’ ifadesinde statü, ‘ateşi yükselmek’ ifadesinde ateş, aşağı-yukarı yönelimi içinde kavranmaktadır (Lakoff ve Johnson, 2005:58).

Bu metaforların, yönelim olarak adlandırılmasının nedeni, uzay ve mekân kavramlarıyla açıklanabilir olmalarındandır. Yönelim metaforlarının, taşıdıkları

özellikleri insanların fiziksel yapılarından almalarından dolayı fiziksel temelleri vardır. Eğilme davranışı, genellikle keder ve depresyonu anlatırken; dik duruş ise, pozitif duygusal bir durumu anlatmaktadır. Ciddi hastalıklar, insanları yatıp uzanmaya zorlar ve öldüklerinde fiziksel olarak toprağın altına girerler. Örneğin:

**Mutlu olan yukarıda, kederli olan aşağıdadır.**

Bu, moralimi *yükseltti*.

Ne zaman onu düşünsem ayaklarım *yerden kesilir*.

Dozer altında *kalmış gibiyim*.

Ruhen *dibe vurdum*.

**Sağlık ve hayat yukarıda, hastalık ve ölüm aşağıdadır.**

Sağlığının *zirvesindeydi*.

Sağlığının *doruğundaydı*.

Ölümün *pençesine düştü*.

Yönelim metaforlarının fiziksel temelinin yanında sosyal temeli de bulunmaktadır. Örneğin:

**Yüksek statü yukarıda, düşük statü aşağıdadır.**

*Yüksek* bir konuma sahip.

Zirveye *yükselecek*.

Mesleğinin *doruğunda*.

Basamakları *tırmanıyor*.

Statüsü *düştü*.

Sosyal hiyerarşinin *dibinde*.

**İyi olan yukarıda, kötü olan aşağıdadır.**

Geçen sene *zirveye* ulaşmıştı; ancak, o zamandan beri her şey *baş aşağı* gidiyor.

*Yüksek* kalitede iş yapar.

İşler *en alt düzeyde* gidiyor.

**Erdemli olan yukarıda, erdemsiz olan aşağıdadır.**

*Yüce gönüllüdür.*

*Yüksek standartları var.*

*Aşağılık bir oyundu.*

*Kendimi öyle alçaltmam.*

Bu örnekler göz önünde bulundurulduğunda yönelim metaforlarına ilişkin şu sonuçlara ulaşılabılır (Lakoff ve Johnson, 2003: 40–42):

- 1) Bireyin sahip olduğu temel kavramların bir çoğu, bir ya da daha fazla uzay-mekan yönelimli metaforlara göre düzenlenmektedir.
- 2) Uzay-mekan yönelimli metaforların temeli fiziksel ve kültürel tecrübelere dayanmaktadır.
- 3) Bazı durumlarda uzay ve mekân metaforları, kavramın yaşamsal bir parçası haline gelmiştir. Kavramı, metaforsuz biçimde yapıya kavuşturmak olanaksız görünmektedir.
- 4) Bilimsel terminolojideki kavramlar genellikle, fiziksel ya da kültürel temele sahip metaforlara dayanmaktadır. “Yüksek enerji parçacıkları” buna örnek olarak gösterilebilir.

### **2.2.3.3. Ontolojik/ Varlıksal Metaforlar**

Ontolojik metaforlar, bireyin yaşantılarındaki soyut kavramları, somut biçime dönüştürmek için kullanılan metaforlardır. Birey; soyut kavramları, somut nesnelere dönüştürerek onlar hakkında tanımlamalar yapabilir, sınıflandırabilir ve bütün bunların sonucunda, onlar hakkında düşünebilir duruma gelir.

Akşehirli (2008), fiziksel olmayan bir varlığı fiziksel bir varlık ya da madde olarak gösteren metaforları ontolojik metaforlar olarak tanımlamıştır. Ontoloji felsefede, oluşun doğası ve ilişkileri ile ilgilenen metafizik dalı ya da oluşun doğası ve varlık türleri ile ilgili özel bir teoridir. Varlıksal metaforlarda kavramlar maddi veya fiziksel başka kavramlara dönüşürler. Örneğin, “zihnim çok dolu” cümlesinde ‘zihin’ içinde bir şeyler bulunabilen maddi bir varlığa dönüşmüştür. Varlıksal

metaforlar sayesinde insanlar manevi ve soyut kavramlarla ilgili konuşma imkanı bulurlar. Bu yönüyle varlıksal metaforlar dilin vazgeçilmezlerindedir.

Ontolojik metaforlar, farklı nesne türlerini belirler. Soyut bir kavram olan zihnin, ne olduğuna dair farklı metaforik modeller oluşturur. Somutlama aracı olarak kullanılan “zihin makinedir” metaforu, zihinsel yaşantının farklı boyutları üzerinde odaklanılmasını sağlar. Makine metaforu, açık-kapalı olabilen bir üretim kapasitesine ve iç mekanizmaya sahip, bir enerji kaynağı ve işleyen durum olarak zihin anlayışını oluşturur. Ontolojik metaforlar, yaşamda ve düşünce biçiminde sürekli bulunmaktadır. Bu da onları alışlagelmiş kılar ve metafor olarak algılanmasını engeller (Lakoff ve Johnson, 2003: 53). Ontolojik metaforlar, olayları, eylemleri, durumları kavramak için kullanılmaktadır. Soyut kavramlar metaforlarla anlamlandırılır. Örneğin; büyü, cazibe, delilik vb. metaforlar olmaksızın “aşk” tanımlanamaz. Bu nedenle, ontolojik metaforların, yaşam içinde yaşam bulunduğu ve kullanılmasının kaçınılmaz olduğu söylenebilir. Kişileştirme ve metonomi, ontolojik metaforlar kapsamı içinde yerini almaktadır.

#### **2.2.3.3.1. Kişileştirme**

Ontolojik metaforların insan dışı olgulara imgeleme yoluyla insan özellikleri kazandıran türüne kişileştirme adı verilmektedir. Kişileştirme metaforlarına şu örnekler verilebilir:

Hayat beni aldattı.

Hastalık onu yiyip bitiriyor.

Bu durumların her birinde, insan dışı bir varlığın ya da olgunun insani özellikler kazandığı görülmektedir. Kişileştirmeler, seçilen insanların niteliklerine göre değişmektedir. Örneğin:

Enflasyon ekonomimizin temellerini dinamitledi.

Enflasyon bizi duvara çiviledi.

Enflasyon birikimlerimi çaldı.



Burada enflasyon kişileştirilmiştir; fakat, metafor yalnızca “enflasyonun bir kişi olması” değildir. Bu ontolojik metafor çok daha derin özelliğe sahiptir. Başka bir deyişle, bu kişileştirmelerde, “enflasyon bir düşmandır” çıkarımı bulunmaktadır. Bu yaklaşım insanlara yalnızca enflasyon hakkında özellikli düşünme biçimi değil, aynı zamanda ona direnme tarzı da sağlamaktadır (Lakoff ve Johnson, 2003: 58–59).

### 2.2.3.3.2. Metonomi

Metonomi temelde bir referans işlevine sahiptir. Başka bir deyişle, bir şeyin, diğerinin yerine geçecek biçimde kullanılmasına olanak sağlayan metafordur. Referans aracı olma özelliğinin yanı sıra, metonominin, aynı zamanda anlamı sağlama amacı da bulunmaktadır. Bu nedenle, metonomi, metaforun kiyle aynı amaçların kimilerine hemen hemen aynı biçimde hizmet etmektedir; ancak, atıfta bulunan varlığın kimi niteliklerine özellikle odaklanılmasını sağlamaktadır. Metonomik kavramlar, gündelik konuşmalar kadar, gündelik düşünme ve eylemde bulunma biçiminin de birer parçasıdır. Kavram sisteminde “bütün yerine parça metonomisi” özel bir konuma sahiptir (Lakoff ve Johnson, 2003: 40-42). Örneğin:

İzleyiciler arasında *korkunç yüzler* vardı.

Bu işte *yeni yüzlere* gereksinimimiz var.

Bütün yerine parça metonomisine en çok resim ve fotoğraf sanatında rastlanmaktadır. Bireyin sadece vesikalık fotoğrafına bakılarak o birey fiziksel olarak görülmüş sayılır; ancak, bireyin yüzünün olmadığı bir fotoğrafa bakıldığında, birey fiziksel olarak görülmüş sayılmaz. Birçok kültürde bireyin nasıl biri olduğu konusunda temel bilgilere ulaşmak için hal ve hareketlerinden çok yüzüne bakılmaktadır. Bu bağlamda, bireyin sadece yüzüne bakılarak nasıl biri olduğu hakkında kestirimde bulunulduğunda, metonomiye göre algılanmış olmaktadır (Lodge, 2003: 23–24). Metonomi için şu örnekler verilebilir:

*Ford* aldı. (araba yerine)

*Selpak* var mı? (kağıt mendil yerine)

*Jack London* okumayı severim. (kitapları yerine)

Evde *sana* kalmamış. (margarin yerine)

#### 2.2.4. Metaforun Öğretimdeki Yeri

Son yıllarda zihnin çift yönlülüğüne yönelik çalışmalar artmıştır. Sağ beyin adı verilen ve beynin sağ yarım küresinde gerçekleşen olayları açıklayan kısım görsel düşünmeyi, modelleri ve şekilleri tanımlama işlevlerini kontrol etmektedir. 20. yüzyılın büyük bir kısmında eğitim sistemleri sol beyin fonksiyonlarının geliştirilmesine odaklanmışlardır. Bununla birlikte yaratıcı düşünme, problem çözme, analiz, sentez ve değerlendirme yapabilme becerileri her iki yarım kürenin dinamik bir denge içerisinde çalışmasını gerektirmektedir. Her iki beyin lobunun çalışma sürecini dengeleyip verimini arttıracak bir araç olarak “metafor” kullanılabilir. Metaforlar bir düşünce tarzının diğer bir düşünce tarzı ile yer değiştirmesine imkan sağlayan araçlardır. Tamamen farklı fikirleri sağ beyinde sentezlerler, değerlendirirler. Bunu yaparken sol beynin doğrusal işlevlerinin göz ardı ettiği ardışık (sıralı) düşünme olasılıklarını da kullanırlar (Heidorn, 2001:1).

Bir bireyin, zihnin anlayış biçiminden başka bir anlayış biçimine hareket etmesini sağlayan metaforlar, o bireyin belli olguyu başka bir olgu olarak görmesine olanak tanırlar. Metaforik ifadeler, temel dil kurallarının kazanılmasından sonra gelişebilir. Metaforlar çocuklarda 2 yaşlarından sonra ortaya çıkmaktadır ve çocuk merkezli olarak ele alınmalıdır.

İnsanlar, bir düşünceyi veya duyguyu ifade ederken, onu karşısındaki kişi ya da kişilerin anlayabileceği bir yapıya dönüştürmek zorundadır (Pratte, 1981:310). Soyut kavramların kelimelere dökülebilmesi için somutlaştırılması gereklidir. Somutlaştırmalar bireylerin biriktirdikleri yaşantılarla paraleldir. Metaforlar da somutlaştırma yapmada bireylerin başvurduğu vazgeçilmez araçlardandır.

Metaforlar, eğitimde kavram kargaşalarını ayıklama ve doğru bilgileri ortaya çıkarma gücüne sahip bir araçtır. Metafor kullanma sürecinde bireyler, yaşantı ve deneyimleri ile örüntü oluşturarak farkında olarak ya da olmayarak doğruları ifade etme eğilimindedirler (Lakoff ve Johnson, 2003:56). Metaforların işlevi, “anlamak”

olduğu için eğitim ve öğretimde algılamının bir yolu olarak kullanılmaktadır (Woon ve Ho, 2005:362).

### 2.2.5. Önceki Çalışmalar

İklim ve metafor kavramları ile ilgili doğrudan ve dolaylı olarak yapılmış araştırmalar taranmış, literatürde rastlanan çalışmalardan bazıları önce yurt içi sonra yurt dışı olmak üzere aşağıda özet olarak sunulmuştur.

Kaya (2014), çalışmasında, nitel araştırma desenlerinden araştırmanın doğasına uygun olan “olgubilim (görüngubilim, fenomenolojik) deseni” kullanmıştır. Çalışma grubunu 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören toplam 121 öğrenci oluşturmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Çevre Sorunları” na ilişkin algılarını belirlemek amacıyla, öğretmen adaylarına “Çevre Sorunları ..... gibidir. Çünkü .....” ifadesinin yer aldığı yarı yapılandırılmış form dağıtılarak yalnızca bir metafor üzerinde yoğunlaşarak düşüncelerini aktarmaları istenmiştir. Çalışma sonunda elde edilen veriler içerik analizine uygun olarak çözümlenmiştir. Katılımcılar tarafından çevre sorunları kavramına ilişkin toplam 48 geçerli metafor üretilmiştir. Üretilen bu metaforlar 5 farklı kavramsal kategori altında toplanmıştır. Çalışma sonunda Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik farkındalıklarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aksoy (2013), “Depremi Yaşamış Olan 9. Sınıf Öğrencilerinin “Deprem” Kavramına Yönelik Algılarının Nitel Açından İncelenmesi” adlı çalışmasında ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin “deprem” kavramına ilişkin sahip oldukları metaforları belirlemeyi amaçlamıştır. 2012–2013 eğitim-öğretim yılında yapılan araştırmaya Van ili Erciş ilçesinde 9. sınıfta öğrenim gören 194 öğrenci katılmıştır. Veriler, öğrencilerin “deprem... gibidir; çünkü...” cümlesini tamamlamasıyla ve deprem kavramına ait öğrencilerin çizdikleri resim/karikatürler yoluyla elde edilmiş olup içerik analiz tekniğiyle çözümlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre; ortaöğretim 9. sınıf öğrencileri “deprem” kavramına ilişkin toplam 72 adet geçerli metafor meydana getirmiştir. Bu metaforlar ortak özelliklerine göre 6 farklı kavramsal kategoriye ayrılmıştır. Araştırmanın sonucunda, “deprem” kavramına ait en fazla

kıyamet günü, korku, canavar ve beşik, ölüm ve felaket metaforlarının oluşturulduğu belirlenmiştir.

Ateş ve Karatepe (2013), “Üniversite Öğrencilerinin “Küresel Isınma” Kavramına İlişkin Algılarının Metaforlar Yardımıyla Analizi” adlı bir araştırma yapmıştır. Deney grubunu, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında, Namık Kemal Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi’nin 7 farklı bölümünde eğitim görmekte olan farklı sınıflardaki 250 öğrencinin oluşturduğu çalışmada, öğrencilerden “Bana göre küresel ısınma.....gibidir, çünkü.....” ifadesi yöneltilmiş ve boşlukları doldurmaları istenmiştir. Öğrenciler, küresel ısınma kavramına ilişkin 144 farklı metafor üretmiş, üretilen bu metaforlar 9 farklı kavramsal kategoride değerlendirilmiş ve sonuçlar yorumlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; küresel ısınmaya karşı olumsuz bir bakış açısı ortaya çıkmış olup öğrencilerin konuyla ilgili bilinç ve algı düzeylerinin iyi bir seviyede olduğu ortaya koyulmuştur.

Ateş ve Karatepe (2013), “Üniversite Öğrencilerinin “Çevre” Kavramına İlişkin Algılarının Metaforlar Yardımıyla Analizi” isimli araştırmalarında üniversite öğrencilerinin, günümüzde küresel bir kavram olarak ele alınan, tüm bireylerin sorumlu ve aktif bireyler olmaları gerektiği sıklıkla vurgulanan, ‘çevre’ kavramı ile ilgili sahip oldukları metaforları ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmanın deney grubunu, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında, Namık Kemal Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi’nin 7 bölümünde öğrenim görmekte olan farklı sınıflardaki 250 öğrenci oluşturmaktadır. Günümüzde gerek bilim adamları ve eğitimciler, gerekse görsel ve yazılı medya tarafından küresel bir ölçekte sıklıkla ele alınan çevre konusunda, öğrencilerin metaforlar oluşturmalarını sağlamak için “Bana göre çevre.....gibidir, çünkü.....” ifadesi öğrencilere yöneltilmiş ve boşlukları doldurmaları istenmiştir. Öğrenciler, çevre kavramına ilişkin 105 farklı metafor üretilmiş, üretilen bu metaforlar 9 farklı kavramsal kategoride değerlendirilerek, ortaya çıkan metaforların çevre eğitimi ile ilgili özellikle coğrafya gibi alanlarda, farklı eğitim düzeyleri için müfredat içeriği ve ders kitapları hazırlayacak olan eğitimci ve akademisyenlere farklı bakış açıları sağlayarak, çalışmalardaki verimliliği arttırabileceği yönünde önerilerde bulunulmuştur.

Gökçe ve Öztürk (2013), “İlköğretim Öğrencilerinin Coğrafya Biliminin Konularına İlişkin Algıları” adlı çalışmalarında, ilköğretim öğrencilerinin coğrafya biliminin konularına ilişkin algılarını tespit etmeye çalışmışlardır. Tarama modelindeki araştırmaya Eskişehir ilindeki 4 farklı ilköğretim okulundan toplam 332 ilköğretim öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın sonunda ilköğretim öğrencilerinin coğrafya biliminin konularına ilişkin algılarında en baskın görüşleri; fiziki ve beşeri coğrafya açısından ele alan görüş ve yer açısından ele alan görüş oluşturmuştur. Bunları küresel görüşün izlemesi, eğitimde olumlu bir gelişme olarak değerlendirilmiştir. Buna karşın ilköğretim öğrencilerinin coğrafya biliminin konularına ilişkin algılarında, insan çevre ilişkisi açısından ele alan görüşün oranının çok düşük olduğu, çevre ile ilgili konuları ön planda tutan, çevre ile ilgili endişe ve sorunları vurgulayan çevreci görüşe sahip öğrencinin ise hiç olmadığı görülmüştür. Ayrıca kimi öğrencilerin de coğrafya biliminin konularına ilişkin eksik ve yanlış algılara sahip olduğu tespit edilmiştir.

Kurt ve Özer (2013), “Metaphorical Perceptions Of Technology: Case Of Anadolu University Teacher Training Certificate Programme” adlı çalışmalarında Öğretmenlik Sertifikası Programı öğrencilerinin teknoloji kavramına ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışma grubunu Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretmenlik Sertifikası Programında öğrenim gören 164 öğrencinin oluşturduğu araştırmada hem nitel hem nicel veri çözümleme teknikleri kullanılmıştır. İçerik analiz kullanılarak çözümlenen verilerin analiz süreci sonunda 120 geçerli metafor “hayatı kolaylaştıran teknoloji”, “yarar sağlayan teknoloji”, “zararlı olan teknoloji”, “hem yararlı hem zararlı olan teknoloji”, “gelişen teknoloji”, “bilgiye ulaştıran teknoloji” ve “gerekli olan teknoloji” olmak üzere yedi kategoride sınıflandırılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının ürettikleri metaforların cinsiyetlerine ve bölümlerine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Kılınç ve Tuna (2013), konusu coğrafya ve coğrafya öğretmenliği öğrencilerinin “atmosfer basıncı” nı nasıl algıladıklarını fenomenografik analiz yöntemi ile tespit etmek olan “Coğrafya Lisans Öğrencilerinin Bakış Açısıyla Atmosfer Basıncı Kavramı: Fenomenografik Çalışma” adlı bir araştırma

yapmışlardır. 2011-2012 öğretim yılında, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Coğrafya Öğretmenliği ve Fen-Edebiyat Fakültesi Coğrafya bölümlerinde öğrenim gören lisans öğrencileri katıldığı çalışmada öğrenci sayısı; 103'ü bay (%68,67) ve 47'si bayan (%31,33) olmak üzere toplam 150'dir. Öğrencilerin 57'si coğrafya (%38), 93'ü ise coğrafya öğretmenliği (%62) bölümlerinde öğrenim görmektedir. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış bir anket formu kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde sırasıyla, (1) kodlama ve tasnif etme, (2) öncü kategorilerin oluşturulması, (3) betimleme kategorilerinin oluşturulması ve (4) betimleme haritasının oluşturulması aşamaları uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda, öğrencilerin, atmosfer basıncını sekiz farklı kategori ve altı farklı yol ile betimledikleri tespit edilmiştir. Kategoriler arasında; “atmosfer basıncı, havanın yeryüzü üzerine uyguladığı kuvvettir” toplam 42 adet metafor (%28) ile en fazla metafora sahip olan kategori olmuştur.

Kocalar ve Balcı (2013), “Coğrafya Öğretmen Adaylarının Çevre Okuryazarlık Düzeyleri” adlı çalışmalarında coğrafya öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin çevre okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesini amaçlamışlardır. Veri toplamak için açık uçlu sorulardan oluşan bir anket formu kullanılmıştır. Kullanılan bu anketle katılımcıların kişisel, ailevi, toplumsal, ulusal ve uluslararası çevre okuryazarlıkları tespit edilmeye çalışılmıştır. Bunun için katılımcıların çevresel bilgileri; bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme düzeyindeki farklı sorularla sorgulanmıştır. Uzman görüşü alınarak amaca uygun olarak hazırlanan bu anket formu, İstanbul'daki bir devlet üniversitesinin coğrafya öğretmenliği anabilim dalı öğrencilerine 2011-2012 bahar döneminde uygulanmıştır. Elde edilen veriler betimsel analize tabi tutularak çözümlenmiştir. Konu ile ilgili değerlendirmeler yapılırken doğrudan alıntılar yapılmıştır. Çalışma sonucunda katılımcıların çevre okuryazarlıklarının oldukça yüksek olduğu görülmüştür. Ancak sınıflara göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiş olup çevre okuryazarlığı yüksek olan öğrencilerin okul dışı etkinliklere daha çok katıldıkları belirlenmiştir. Ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda öğrencilere uygulamalı arazi eğitimi verilebileceği şeklinde önerilerde bulunulmuştur.

Kılınç (2013), üniversitede coğrafya öğrenimi gören öğrencilerin hava durumu kavramıyla ilgili görüşlerini değerlendirmek amacıyla yaptığı araştırmada öğrencilerin hava durumu kavramıyla ilgili görüşlerini almak amacıyla nitel araştırma metotlarından biri olan fenomenografik araştırma metodunu kullanmıştır. Çalışmaya Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Coğrafya Öğretmenliği Ana Bilim Dalı ve Fen Edebiyat Fakültesi Coğrafya Bölümlerinde öğrenim gören 286 öğrenci katılmıştır. Ancak, verilen cevapların tutarlılık yönünden değerlendirilmesi neticesinde anketlerin 273'ü geçerli bulunarak araştırmaya dâhil edilmiştir. Veriler yüz yüze görüşme tekniği ile toplanmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerden elde edilen bulguların fenomenografik analizi sonucunda beş farklı tanımlama kategorisi belirlenmiştir. Bu kategorilerden “bir yerde kısa süre içinde meydana gelen hava olaylarıdır” kategorisi toplam 125 metafor ile en fazla miktara sahip tanımlama kategorisi olduğu ortaya çıkmaktadır. Buna göre çalışmaya katılan öğrencilerin %45,8'i hava durumunu bir yerde kısa süre içerisinde meydana gelen hava olayları olarak tanımlamaktadır. Bu kategori içinde yer alan metaforlardan 74 kez “bir yerdeki kısa süreli hava olaylarıdır” ve 29 kez de “hava olaylarının kısa sürede gösterdiği değişikliklerdir” metaforu tekrarlanmıştır. Buna göre öğrencilerin %82,4'ü hava durumunu, bir yerdeki kısa süreli ve değişebilen hava olayları olarak tanımlamaktadır. Ayrıca araştırmanın örneklemini oluşturan coğrafya öğretmenliği ve coğrafya bölümü öğrencilerinin hava durumu ve iklim kavramlarını karıştırdıkları belirlenmiştir.

Akbaş, Koca ve Cin (2012), “Ortaöğretim 9. Sınıf Öğrencilerinin İklim ve Hava Durumu Kavramıyla İlgili Yanılgılarını Gidermede Kavramsal Değişim Yaklaşımının Etkinliği” adlı çalışmalarında ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin iklim ve hava durumu kavramlarına ilişkin yanılgıların giderilmesinde kavramsal değişim yaklaşımına dayalı öğretimin etkinliğini tespit etmek amaçlanmıştır. Trabzon il merkezinde bulunan genel bir lisenin 9. sınıflarında öğrenim gören iki şubedeki öğrencilerle yapılan araştırmada, yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Sınıflardan biri kontrol (n=45) diğeri deney grubu olarak (n=45) seçilmiştir. Deney grubunda iklim konusunun öğretiminde, kavramsal değişim metinleri ve kavram haritaları kullanılırken, kontrol grubunda ise konu geleneksel öğretim yöntemleriyle işlenmiştir. Veri toplamak amacıyla; Başarı Testi, Kavram Testi uygulanmıştır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanlarının analizi t testi ile yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, ön testte, kavram anlama başarısı açısından, deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı, son testte ise deney grubunun lehine anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir.

Özder ve diğerleri (2012), ortaöğretim öğrencilerinin turizm kavramı ile ilgili algılarına yönelik metaforları tespit etmek amacı ile 2011-2012 eğitim-öğretim yılında, Karabük İli'nde yer alan ortaöğretim okullarında eğitim gören toplam 115 öğrenci ile yapılan çalışmada şu sorulara cevap aranmıştır: 1. İlköğretim öğrencileri turizm kavramını açıklamada hangi metaforları kullanmaktadırlar? 2. Ortak özellikleri dikkate alındığında “turizm” kavramına yönelik metaforları hangi gruplar altında toplanabilir? Araştırmada kullanılan veriler katılımcıların “Turizm ..... gibidir, çünkü .....” ifadesini tamamlamaları ile elde edilmiştir. Çalışmada olgu-bilim (fenomenoloji) araştırma deseni kullanılmış ve veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Çalışma bulgularına göre, ortaöğretim öğrencileri turizm kavramı ile ilgili 44 farklı metafor üretmişlerdir. Bu metaforlar ortak özellikleri dikkate alındığında, beş farklı kavramsal kategoride toplanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre katılımcıların, klasik turizm anlayışının yanı sıra, çalışma sahası olan Karabük İlinin tarihi, kültürel yönlerini de ön plana çıkaran metaforlar geliştirdikleri belirlenmiştir.

Pınar ve Akdağ (2012), “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının İklim, Rüzgâr, Sıcaklık, Yağış, Erozyon, Ekoloji ve Harita Kavramlarını Anlama Düzeyi” isimli araştırmalarında ilköğretim sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretmen yetiştirme programındaki coğrafya derslerinde yer alan ve coğrafya alanına ait İklim, Rüzgâr, Sıcaklık, Yağış, Erozyon, Ekoloji ve Harita kavramlarını anlama düzeylerini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırma 2008–2009 eğitim öğretim yılı bahar yarısında Selçuk Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Adıyaman Üniversitesi, Uşak Üniversitesi ve Niğde Üniversitesi eğitim fakülteleri ilköğretim sosyal bilgiler öğretmenliğinde öğrenim gören 200 öğretmen adayıyla gerçekleştirilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kavramları anlamalarını/algılamalarını ortaya konması amacıyla yapılan nitel bir çalışma olup, durum çalışması deseni şeklindedir. Veri



toplama aracı olarak “Coğrafya Alanına Ait Bazı Kavramlar” adlı açık-uçlu soru formundan yararlanılmıştır. Elde edilen veriler frekans ve yüzdeleri verilerek yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının araştırma için belirlenen İklim, Rüzgâr, Sıcaklık, Yağış, Erozyon, Ekoloji ve Harita kavramlarını genel olarak doğru tanımlayamadıkları ve kavrayamadıkları ortaya çıkmıştır.

Aydın (2011), “Üniversite Öğrencilerinin “Çevre” Kavramına İlişkin Metaforik Algıları” adlı araştırmasına 2010-2011 eğitim-öğretim yılında, Karabük Üniversitesinde öğrenim gören toplam 615 öğrenci katılmıştır. Araştırmada olgubilim deseni kullanılmış ve veriler içerik analiz tekniğiyle çözümlenmiştir. Araştırmanın verileri, üniversite öğrencilerinin “Çevre... gibidir; çünkü...” cümlesini tamamlamasıyla elde edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre: (1) Öğrenciler çevre kavramına ilişkin toplam 92 adet geçerli metafor üretmişlerdir. (2) Bu metaforlar, ortak özellikleri bakımından irdelenerek 10 farklı kavramsal kategori altında toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, “Çevre” kavramını, üniversite öğrencilerinin %27’si “yaşamın” ifadesi, %21’i “önemin” ifadesi, %15’i “yansıtıcılığın” ifadesi, %9’u “mekânın” ifadesi, %8’i “korunmanın” ifadesi, %7’si “mutluluğun ve huzurun” ifadesi, %5’i “sevginin” ifadesi, %3’ü “güzelliğın” ifadesi, %2’si “kirliliğın” ifadesi ve %1’i “çeşitliliğın” ifadesi olarak algıladıkları görülmüştür. Araştırma sonucunda metaforların, üniversite öğrencilerinin “Çevre” kavramına ilişkin sahip oldukları algıları anlamada ve açıklamada önemli birer araştırma aracı olarak kullanılabileceğı belirtilmiştir.

Geçit ve Gencer (2011), “Sınıf Öğretmenliğı 1. Sınıf Öğrencilerinin Coğrafya Algılarının Metafor Yoluyla Belirlenmesi (Rize Üniversitesi Örneğı)” adlı çalışmasında Rize Üniversitesi Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliğı 1. Sınıf öğrencilerinden “coğrafya ..... gibidir; çünkü..... cümlesini tamamlamalarını istemiştir. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Bulgularımıza göre araştırmaya katılan 130 öğrenci toplam 52 metafor geliştirmiştir. Bu metaforlar 10 kategoride toplanmaktadır. Bu kategorilerden sırasıyla şu 4’ü tüm metaforların yaklaşık %75’ini temsil etmektedir: 1.Yönlendirici ve yol gösterici olarak coğrafya. 2. Yaşam ve yaşam kaynağı olarak

coğrafya. 3.Tamamlayıcı öğelerin birleşimi olarak coğrafya. 4.Yaşanılan yer, mekân olarak coğrafya. Bu durum öğrencilerin coğrafya bilgilerinin ve algılarının genel olarak olumlu olmakla birlikte, çağdaş coğrafi bakış açısından nispeten uzak olduklarını göstermektedir.

Ekiz ve Koçyiğit (2011), sınıf öğretmenlerinin “öğretmen” kavramına ilişkin metaforlarının belirlenmesi amacıyla fenomenoloji yönteminin tercih edildiği bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın örneklemini amaçlı örnekleme yoluyla seçilen Trabzon ve Gümüşhane illerindeki dört ilköğretim okullarında görev yapmakta olan toplam 16 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında Öğretmen Metaforlarını Belirleme Formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler, üst düzey analiz biçiminden olan içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenleri öğretmen kavramına ilişkin olarak toplam 17 adet geçerli metafor ürettikleri tespit edilmiştir. En fazla metafor üretilen tema “yetiştirici ve geliştirici öğretmen” olmuştur. Sınıf öğretmenlerinin öğretmen kavramına ilişkin öne sürdükleri metaforlar benimsedikleri ve olmak istedikleri öğretmen rolleri ve eğitim yaklaşımları gibi konularda bilgiler sunabileceğinden metaforlar zihinsel imgeleri açığa çıkarmada, anlamada ve açıklamada güçlü birer araştırma aracı olarak kullanılabilirdiği yönünde önerilerde bulunulmuştur.

İbret ve Aydınöz (2011), “Başka bir Dünya yok” sloganıyla duyarlı hale getirmeye çalıştıkları öğrencilerin dünyayı nasıl algıladığını ve bu soyut kavram hakkında metafor oluşturup oluşturamadıklarını ortaya koymak amacıyla “İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin “Dünya” Kavramına İlişkin Geliştirdikleri Metaforlar” adlı bir çalışma yapmışlardır. Araştırmanın örneklemini Kastamonu ilinde yer alan, Ali Fuat Darendel İlköğretim Okulu’nun 2009-2010 eğitim öğretim yılında 6, 7 ve 8. sınıfta öğrenim gören 208 öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan her bir öğrenciden öncelikle dünya hakkındaki düşüncelerini yazmaları daha sonra da “Dünya . . . gibidir, çünkü . . .”yada “Dünya . . . benzer, çünkü . . .” cümlelerini tamamlamaları istenmiştir. Araştırmada başlangıçta içerik analizi tekniği kullanılmış, ardından bu araştırmaya ilişkin olarak ele alınan veriler sayısallaştırılarak nicel yöntemle analiz edilmiştir. Böylece öğrencilerin Dünya kavramı ile ilgili olarak geliştirdikleri metaforlardan yola çıkarak, öğretmenlerin araç-gereç kullanımından,

programda yer alan kavramların kazanılmışlık düzeyine kadar birçok konuda bilgi sahibi olunacaktır. Yapılan araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin büyük çoğunluğu beklenildiği gibi dünyanın şekli, boyutu ve hareketlerine ilişkin metaforlar oluşturmuştur. “Dünya” kavramı ile ilgili olarak öğrencilerin %58,6’sı Dünyanın şekli ve boyutlarına, %12,6’sı Fiziki Coğrafya unsurlarına, %7,3’ü Beşeri ve Ekonomik Coğrafya unsurlarına, %5,8’i Coğrafi unsurların dışında kalan unsurlara ve %15,7’si de soyut ve olumsuz unsurlara yönelik metaforlar geliştirmiştir.

Taşdemir ve Taşdemir (2011), “Öğretmenlik Ve Öğretim Süreci Üzerine Öğretmen Metaforları” adlı araştırmalarında öğretmenlerin öğretmenlik ve görev sürecinin temel unsurlarına ilişkin metaforlarından hareketle öğretmenlik mesleği ve öğretmenlerin görev sürecini nasıl tanımladıkları ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Bu anlamda çalışma nitel araştırma yöntemlerinde durum çalışması niteliğindedir. Araştırma bulguları maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılarak; ilk ve orta öğretimde değişik branşlardan oluşan 65 öğretmen görüşlerine dayalı olarak elde edilmiştir. Araştırma verileri kıdem, cinsiyet ve branş boyutlarında eşit sayıda öğretmen ile mecazlar yoluyla nitel veri toplama ile elde edilmiştir. Mecazlar yoluyla nitel veri toplama formu ile öğretmenlik ve öğretmenlik mesleki sürecindeki temel unsurlar (Program, yönetim, veliler, öğrenciler vb.) hakkında benzetmeler yapmaları ve niçin böyle bir benzetmeye yer verdikleri hakkındaki görüşlerini ifade etmeleri istenmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemlerinden frekans analizi yapılmıştır. Böylece öğretmenlerin öğretmenlik kavramı ile ilgili olarak geliştirdikleri metaforlardan hareketle öğretmenlik ve öğretmenlik görev sürecinin temel unsurlarına ilişkin öğretmen görüşleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Aydın (2010), ortaöğretim öğrencilerinin Coğrafya kavramına ilişkin sahip oldukları algıları metaforlar yardımıyla ortaya çıkarmayı amaçladığı bir araştırma yapmıştır. Araştırmaya, 2009–2010 eğitim-öğretim yılında, Karabük il merkezindeki liselerde öğrenim gören toplam 110 öğrenci katılmıştır. Araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır: (a) Ortaöğretim öğrencileri Coğrafya kavramına ilişkin sahip oldukları algıları hangi metaforlar aracılığıyla açıklamaktadır? (b) Bu metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kategoriler altında toplanmaktadır?

Araştırmanın verileri, öğrencilerin “Coğrafya... gibidir; çünkü...” cümlesini tamamlamasıyla elde edilmiştir. Bu çalışmada olgubilim deseni kullanılmış ve veriler içerik analiz tekniğiyle çözümlenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre; (a) Ortaöğretim öğrencileri coğrafya kavramına ilişkin toplam 44 adet geçerli metafor üretmişlerdir. (b) Bu metaforlar, ortak özellikleri bakımından irdelenerek sekiz farklı kavramsal kategori altında toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, Coğrafya kavramını, ortaöğretim öğrencilerinin %34’ünün mekânın ifadesi, %19’unun bilginin ifadesi, %17’sinin yaşamın ifadesi, %9’unun sonsuzluğun ifadesi, %8’inin kıymetin ifadesi, %5’inin değişimin ve gelişimin ifadesi, %5’inin kılavuzun ifadesi ve %3’ünün zorunluluğun ifadesi olarak algıladıkları görülmüştür. Sonuç olarak metaforların, ortaöğretim öğrencilerinin Coğrafya kavramına ilişkin sahip oldukları algıları anlamada ve açıklamada, güçlü birer araştırma aracı olarak kullanabileceği belirlenmiştir.

Bayram ve Cin (2010), ırmak, çay ve dere kavramlarının literatürdeki anlamlarını tespit etmek ve öğretimindeki zorlukları belirlemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. İlgili literatürün incelenmesi sonucunda akarsu, dere, çay ve ırmak kavramlarının anlamlarında farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Bu farklılıkların söz konusu kavramların ayırt edici özelliklerinin belirgin olmamasından kaynaklanabileceği belirlenmiştir. Hem literatürdeki tanımların farklılığı hem de kavramların bu özelliği kavram yanılgılarına ve kavram kargaşasına neden olabileceği belirtilmiştir. Araştırmada, akarsu, dere, çay, ırmak (nehir) kavramlarının öğretime yönelik öneriler de getirilmiştir. Ayrıca, araştırmacılara ve coğrafya eğitimcilerine ortak coğrafi dil kullanmaları yönünde de tavsiyelerde bulunulmuştur.

Çoşkun (2010), “Lise Öğrencilerinin “İklim” Kavramıyla İlgili Metaforları (Zihinsel İmgeleri)” isimli çalışmada lise öğrencilerinin “İklim” kavramına ilişkin sahip oldukları metaforları belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmaya 2009–2010 eğitim-öğretim yılında, Karabük şehrindeki iki lisede öğrenim gören öğrencilerden toplam 108’i katılmıştır. Araştırmanın verileri, öğrencilerin “İklim... gibidir. Çünkü.....” cümlesini tamamlamasıyla sağlanmıştır. Toplanan verilerin analiz edilmesi ve yorumlanması, nitel araştırma yöntemi içerisindeki olgu bilim deseni içerik analiz tekniğiyle yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; lise

öğrencileri “iklim” kavramına ilişkin toplam 39 adet geçerli metafor meydana getirmiştir. Bu metaforlar ortak özelliklerine göre 8 farklı kavramsal kategoriye ayrılmıştır. Araştırmanın sonucunda, “iklim” kavramını lise öğrencilerinin % 45,45’i değişimin ifadesi, % 11,36’sı bilimin ifadesi, % 10,23’ü yaşamın ifadesi, % 10,23’ü belirsizliğin ifadesi, % 9,09’u farklılığın ifadesi, % 9,09’u gereksinimin ifadesi, % 3,41’i doğal olayların ifadesi ve % 1,14’ü sürekliliğin ifadesi olarak algıladıkları ortaya çıkmıştır.

Erginer ve Erginer (2009) tarafından yapılan “Türkiye’deki Üniversite Öğrencilerinin Türk Eğitim Sistemine Yönelik Kullandıkları Metaforlar” adlı çalışmanın amacı, üniversite öğrencilerin Türk eğitim sistemi hakkında kullandıkları metaforları ortaya koymak ve bu metaforlar aracılığıyla Türk eğitim sistemini anlamlandırmaktır. Sonuç olarak, Türk eğitim sistemi ile ilgili kurulan metaforlardan %74,2’sinin olumsuz, %25,8’inin olumlu nitelikte olduğu saptanmıştır. Olumlu metafor kategorileri içinde, yoğun olarak “doğru politikalarla, ülkenin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak düzelebilecek olma” kategorisinde daha fazla metafor oluşturulduğu, olumsuz metaforlar kategorileri içinde ise, yoğun olarak “bürokratik engeller” ve “belirsizliğe doğru sürüklenme” kategorilerinde daha fazla metafor oluşturulduğu belirlenmiştir.

Erginer (2009) tarafından yapılan “Türkiye’deki Üniversite Öğrencilerinin Avrupa Birliği Ülkelerin Eğitim Sistemleri Hakkındaki Metaforları” adlı çalışma, öğretmen adaylarının Avrupa Birliği ülkelerinin eğitim sistemlerini hakkındaki metaforlarını ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Sonuç olarak, öğretmen adaylarının geliştirildikleri metaforlar olumlu ve olumsuz olmak üzere iki temel kategoriye ayrılmıştır, olumsuz metaforların %11,5, olumlu metaforların %88,5 oranında olduğu saptanmıştır. Olumsuz metaforlar içinde ağırlıklı olan kategori “aldatan bir görüntü” olurken, olumlu metaforlar içinde ağırlıklı olan kategori ise “Sağlam bir temele dayalı olarak planlı, programlı, tutarlı olma” şeklinde tespit edilmiştir.

Oğuz (2009) tarafından orta öğretim alan öğretmenleri adayları üzerinde yapılan “Öğretmen Adaylarına Göre Orta Öğretim Öğretmenlerini Temsil Eden Metaforlar” adlı çalışmanın amacı, orta öğretim alan öğretmenleri adaylarının orta öğretim

öğretmenlerine ilişkin geliştirildikleri algıları ve öğretmen adaylarının gelecekte kendilerini nasıl bir öğretmen olarak gördüklerini metaforlarla ortaya çıkarmaktır. Araştırmada, öğretmen adaylarının kendilerini en iyi temsil ettiklerini düşündükleri metaforun “rehber” olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Saban (2009) “Öğretmen Adaylarının Öğrenci Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Zihinsel Engeller” isimli araştırmasında öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeleri saptamak amacıyla öğretmen adaylarından “Öğrenci..... gibidir. Çünkü...” ibaresini tamamlamalarını istemiştir. Metaforlar öğretmen adaylarının öğrenci olgusuna ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeleri anlamada, açığa çıkarmada ve açıklamada güçlü birer araştırma aracı olarak kullanılabilir sonucuna ulaşılmıştır.

Cerit (2008), “Öğretmen Kavramı İle İlgili Metaforlara İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri” isimli araştırmasında, uzman görüşleri alınarak oluşturulan 18 metaforlu anket formu kullanmıştır. Öğretmen kavramına ilişkin metaforların tercih edilme düzeyleri; frekans, yüzde, aritmetik, ortalama ve standart sapma kullanılarak belirlenmiştir. Katılımcıların cinsiyetlerine göre görüşleri arasındaki farklılık t-testi, öğretmen ve yöneticileri kıdemleri ve eğitim durumları göre görüşleri arasında farklılık ise tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen kavramıyla ilgili bilgi kaynağı ve dağıtıcı, anne / baba, arkadaş, rehber ve çevresini aydınlatan kişi metaforlarının kabul edildiği, bahçıvan, otoriter kişi, bakıcı, gardiyan, yıkıcı ve zarar verici kişi metaforlarının ise tercih edilmediği görülmüştür. Öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Beşkardeş (2007), üstün yetenekli öğrencilerin yabancı dil öğretiminde metafor tekniği uygulamasının öğrenci başarısına etkilerini incelediği yüksek lisans tezinde öntest-sontest kontrol gruplu model uygulamıştır. Veri toplama aracı olarak Öntest, sontest, İngilizce Dersi Etkinlik Gözlem Formu ve İngilizce Dersi Performans Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Ölçme araçlarından elde edilen puanların gruplar arasında karşılaştırılması için t-testi kullanılmıştır. Araştırmada metafor tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin akademik başarı düzeyi,

geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı düzeyinden daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Demirkaya ve Tokcan (2007), “Öğretmen Adaylarının İklim Kavramı Algılamaları: Fenomenografik Bir Çalışma” isimli araştırmalarında iklimi bir alanda görülen uzun dönemli hava örüntüleri olarak tanımlamışlardır. Bu çalışma, öğretmen adaylarının “İklim kavramının ..... anlamına geldiğini düşünüyorum”, Bana göre iklim ..... demektir” tanımlamalarının nitel fenomenografik araştırma yöntemleri kullanılarak analiz edildiği bir araştırmadır. Yapılan fenomenografik analiz sonucunda, dört farklı nitel iklim kavramı belirlenmiştir. Bu tanımlamalar; “İklim, hava olaylarıdır, İklim, belirli bir bölgede uzun yıllar boyunca görülen hava olaylarının ortalamasıdır, İklim, hava olaylarının insanlar üzerindeki etkisidir, İklim, bir bölgedeki hava koşullarının doğal çevre üzerindeki etkileridir” şeklinde sıralanmıştır. Araştırma sonucunda ortaya çıkan bulgular göstermektedir ki, öğretmen adaylarının iklim kavramları tam bir tanımlamayı içermemektedir. Öğretmen adaylarının verdikleri yanıtlar genellikle genel ifadelerden oluşmaktadır. Öğretmen adaylarının iklim tanımlamaları, öğrenim gördükleri anabilim dallarına göre farklılaşmaktadır. Sosyal Bilgiler Öğretmeni ve Sınıf Öğretmeni adayları daha bilimsel tanımlamalar yaparlarken, Fen Bilgisi Öğretmeni adayları daha çok iklim koşullarının ekosistem üzerindeki etkilerine, bazı öğretmen adaylarının ise iklimin insan yaşamı üzerine etkilerine yönelik tanımlamalar yapmışlardır.

Girmen (2007), “İlköğretim Öğrencilerinin Konuşma ve Yazma Sürecinde Metaforlarda Yararlanma Durumları” isimli doktora tezinde, 28 ilköğretim beşinci sınıf öğrencisi ile çalışmıştır. Veriler betimsel analiz yoluyla çözümlenmiş ve ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin, Türkçe dersi konuşma sürecinde metaforlara yer verdiği, öğrencilerin daha çok konuşma olanağı sunulduğunda kullandıkları metafor sayılarında artma olduğu, konuşma sürecinde, dil becerileri daha gelişmiş öğrencilerin daha çok metafor kullandıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Demografik değişkenler açısından erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre, konuşma ve yazma sürecinde daha çok metafor kullandıkları belirtilmiştir. Okul dışı zamanlarını dil becerileri açısından daha zengin uyarıcılarla geçiren öğrencilerin, diğer öğrencilere göre daha çok metafor kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Kara ve Kürüm (2007), “Sınıf Öğretmenliği Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Kavramına Yükledikleri Anlam” isimli araştırmalarında veri toplama aracı olarak bir kapalı uçlu iki açık uçlu olmak üzere üç soruluk bir anket kullanmışlardır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenmeyi farkında olmadan gerçekleşen bir öğrenme olarak tanımladıkları, küçük bir kısmının ise; bireyin kendini geliştirmesi, gelişimlere uyum sağlamak için öğrenmesi olarak tanımladıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin yaşam boyu öğrenmeyi bir gelişim gereksinimi olarak gördükleri ve öğrenmenin her yaşa, her yerde gerek bilinçli gerekse farkına varmadan gerçekleşen bir olgu olarak algıladıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kerimgil ve Meral (2007), 85 dokuzuncu sınıf öğrencisiyle yaptığı araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanmış olup İngilizce kelime öğretiminde etkili olan metafor ve kurguları araştırmıştır. Metafor ve kurgulardan en uygun olanları öğrencilere seçtirilmiştir. Veri analizinde frekans, yüzde ve ki-kare testi kullanılmıştır. Cinsiyet değişkenini göre, öğrenciler kendi cinsiyetlerine daha yakın gelen metafor ve kurguları tercih etmişlerdir. Araştırma sonucunda, yabancı dil öğretiminde bireysel farklılıkların dikkatine alınıp farklı yöntem ve tekniklerle ders işlenerek daha kalıcı yabancı dil eğitimi sağlanabileceği yönünde önerilerde bulunulmuştur.

Öztürk (2007), “Sosyal Bilgiler, Sınıf ve Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının ‘Coğrafya’ Kavramına Yönelik Metafor Durumları” isimli araştırmasında “Coğrafya” kavramına yönelik ilköğretim okullarında coğrafya konularına yönelik öğretim yapacak olan Sosyal Bilgiler, Sınıf ve Fen Bilgisi öğretmeni adaylarının sahip oldukları algıları metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırmanın verileri öğrencilerin “Coğrafya... gibidir, çünkü.....” cümlesi tamamlattırılarak elde edilmiş olup toplanan veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda araştırmaya katılan öğretmen adaylarının “coğrafya”yı “Yaşam kaynağı – yaşamın kendisi olarak”, “yol buldurucu – yönlendirici olarak” ve “farklı branşlar barındırıcı olarak” olarak algıladığı sonuçlarına ulaşılmıştır.



Merdivan (2007) “Farklı Metafor Kullanımlarının Hipermetin Öğrenimine Etkileri” isimli yüksek lisans tezini 127 ilköğretim 7. Sınıf öğrencisi üzerinde yapmıştır ve dört çalışma grubu oluşturulmuştur. Hipermetin öğretimi sonrası, kullanılan farklı metaforların (kitap, içindekiler bölümüne vurgu yapılan kitap, ansiklopedi, şehir), oluşturulan hipermetin özelliklerine ve oluşturulma ve sürelerine etkisini belirlemek amacıyla uygulama sınavı; hipermetin oluşturmanın eğitimde bir araç olarak kullanımı durumunda, bilgi kazanımına etkisini belirlemek amacıyla başarı testi (içerik, ilişki ve transfer bilgisi) kullanılmıştır. Erken kayıt yazılımı kullanılarak kaydedilen uygulama sınavı ile öğrencilerin, hipermetin yapısı, anlamlı ve anlamsız bağlantı yüzdesi ve oluşturma süresince yaşanan duraksama süresi verileri elde edilmiş ve sınavın değerlendirilmesinde çözümleme formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; hipermetin öğretiminde metafor kullanımının ve kullanım biçiminin önemini vurgular nitelikte sonuçlara ulaşılmıştır. Elde edilen bir diğer sonuca göre, hipermetin öğretiminde metafor kullanımı sonucu öğrenciler tarafından algılanan hipermetin yapısının, öğrencilerin hipermetin oluşturma sürelerini etkilediği bilgi kazanımlarını ise etkilemediği tespit edilmiştir.

Semerci (2007), örneklemini 180 ilköğretim ikinci kademe öğretmenin oluşturduğu araştırmasında, yeni ilköğretim programlarındaki ‘Portfolyo (Ürün) Dosyası’ kavramına ilişkin metaforları belirlemeyi amaçlamıştır. Veri toplama aracı olarak üç kişisel bilgiyi yirmi üç metaforu ve iki açık uçlu soruyu kapsayan yirmi sekiz soruluk bir anketi kullanmıştır. Deneklerden yirmi üç metafor arasından beş tanesini seçmeleri ve önem sırasına koymaları istenmiştir. Araştırmaya göre portfolyo dosyası, bir çeyiz sandığına, kimlik kartına, varoluşumuzun bir simgesine, bir resme ve kumbaraya benzetildiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Öneri olarak öğrenci ve velilere portfolyo dosyası anlatımında bu metaforlardan yararlanılması gerektiği üzerinde durulmuştur.

Semerci (2007), “Program Geliştirme Kavramına İlişkin Metaforlarla Yeni İlköğretim Programlarına Farklı Bir Bakış” isimli araştırmasında kullandığı ankette gerekçesiyle birlikte 41 metafor ve iki açık uçlu soruyu 4. – 8. sınıflarda görev yapan 141 branş öğretmenine uygulamıştır. Araştırmada, öğretmenlerin program geliştirme kavramı ile ilgili algılarının ağaç, milli takım, internet, rüya, kişiliği oluşmamış

çocuk ve pusula metaforları aracılığıyla ortaya koyulduğu görülmüştür. Kullanılan metaforlar arasında ağaç metaforunun birinci sırada yer alması ilgi çekici olarak görülmüştür. Ayrıca araştırmada, öğretmenlerin yeni programla ilgili bilgi ve uygulama eksikliklerinden kaynaklanan endişelerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Arslan ve Bayrakçı (2006) tarafından gerçekleştirilen “Metaforik Düşünme ve Öğrenme Yaklaşımının Eğitim Öğretim Açısından İncelenmesi” adlı çalışmada, metaforlar genel olarak bir fenomenin veya bir kavramın daha tanıdık ve bilinen terimlerle nitelendirilmesi olarak tanımlanmıştır. Metaforları ve onların eğitimsel amaçlı kullanımlarını kuramsal olarak inceleyen bu çalışmada, ilk önce metaforlarla ilgili temel kavramlar açıklanmış ve bu kavramlar somut örneklerle ortaya konmuştur. Daha sonra metaforların eğitim-öğretim alanında kullanımına yönelik açıklamalar yapılmıştır. Ayrıca öğrenme ortamı içerisinde metaforların öğretim amaçlı olarak kullanımlarında dikkat edilmesi gereken noktalar belirtilmiş ve çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Cerit (2006), öğretmen, öğrenci ve okul yöneticilerin okul kavramına ilişkin kullandıkları metaforları araştırdığı, “School Metaphors: The Views of Students, Teachers and Administrators” (Okul metaforları: öğrenciler, öğretmenler ve yöneticilerin görüşleri) adlı bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2005-2006 akademik yılında Bolu’daki farklı ilköğretim okullarında bulunan 600 öğrenci, 203 öğretmen ve 51 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri literatür taraması ve üç ilköğretim okulundaki öğrencilerin ürettiği metaforların incelenmesinden sonra hazırlanan 18 metafordan oluşan beşli likert tipi ölçekte toplanmıştır. Verilerin analizinde frekans, yüzdeler, aritmetik ortalama, standart sapma, t-test ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Okul için bilgi ve aydınlatma yeri, büyüme ve olgunlaşma yeri, değişim ve gelişim yeri, hoş ve güzel bir yer, aile ve takım gibi olumlu metaforlar yüksek derecede kabul bulurken, karışıklık atmosferi, mahkeme salonu, hapisane metaforları ise hiçbir katılımcı tarafından tercih edilmemiştir. Araştırmada yapılan analiz sonucunda, katılımcıların okul kavramına ilişkin olumlu metaforlar ürettiği belirtilmiştir.

Çelikten (2006), “Kültür ve Öğretmen Metaforları” adlı çalışmasında, eğitim sistemimizde kullanılan kültür ve öğretmen metaforlarını ulusal ve uluslar

arası literatürü tarayarak tespit etmeye çalışmıştır. Çalışmasında kültür metaforlarını değişim düzenleyicisi, pusula, sosyal yapışkan, kutsal inek ve yönetici kontrolü ayınlar şeklinde sıralamıştır. Eğitim sisteminde kullanılan, öğretmen ve öğrenciler üzerinde olumlu etkiler bırakan öğretmen metaforları da anne-baba, bahçıvan, inci istiridyesi ve doktor metaforları olarak tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda, metaforların bir düşünceyi daha somut ve daha bilindik hale getirebilmesine dikkat çekerek yöneticilerin de kendi örgütlerini anlamaya ve biçimlendirmeye yardımcı olacak güçlü metaforları bulunmasının önemini vurgulamıştır.

Doğar ve Başbüyük (2005), ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin hava ve iklim olaylarını anlama düzeylerini tespit etmeye yönelik bir çalışma yapmışlardır. Bu amaçla Spirouoglu et al (1999)'ın çalışmasında kullanılan test geliştirilmiş ve öğrencilere uygulanmıştır. Uygulanan test sonucunda, öğrencilerin hava ve iklim olayları konusunu yeterince kavrayamadıkları gözlenmiştir. Hava, atmosfer, iklim ve hava durumu gibi kavramların tam olarak tanımlanamamasının yanında kavram yanlışlarının çokluğu da dikkat çekicidir. Çalışma sonucunda ilköğretim ve orta öğretim seviyesinde görev yapan öğretmenlerin hava ve iklim olayları ile ilgili kavram yanlışlarının öğrenci tarafından fark edilmesi, ayrıca kavramların öğrenciye öğretilmesi konusunda farklı yöntemlerin kullanılması gerektiği yönünde önerilerde bulunulmuştur.

Oğuz (2005) tarafından yapılan “Öğretmen Eğitim Programlarında Metafor Kullanma” adlı çalışmada, öğretmen eğitim programlarında metaforlardan nasıl yararlanılabileceği incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda öğretmen eğitime yapılandırmacı yaklaşım açısından bakılarak, eğitim ortamlarında metaforların özellikleri ve yararları üzerinde durulmuştur. Sonuç olarak, öğretmen eğitim programlarında öğretmen adaylarına etkili öğrenme ortamlarının oluşturulmasının gerekli olduğu bunun da öğretmen adaylarını; etkin, yansıtıcı, yaratıcı öğrenenler olarak yetiştirmekle olanaklı olabileceği, bunun için yararlanabilecek yollardan birisinin de eğitimde metafor kullanımını olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sever (2005) tarafından yapılan “Coğrafya Öğretim Programında Doğal Mevsim Kavramı” adlı çalışmada, doğal mevsim kavramının, ilköğretim ve ortaöğretim öğretim programlarındaki yeri ve önemi incelenmiştir. Araştırmasında

mevsim ile ilgili teorik bilgilere yer verilmiştir. Astronomik mevsim, matematiksel (meteorolojik) mevsim, doğal mevsim kavramları ve bunların arasındaki farklar açıklanmıştır. Mevsim kavramının, genellikle matematiksel veya meteorolojik mevsimleri ifade eden ve yılın eşit dört bölümü için kullanıldığı belirtilmiştir. Yıl boyunca gerçek olarak yaşadığımız mevsim sürelerinin dünyada ve ülkemizde eşit periyotlar halinde olmamasına karşılık, ders kitaplarında ve sınıf ortamında dört mevsime bölünmüş olarak yer aldığına ve öğretildiğine vurgu yapılmıştır. Yaşanan yerdeki doğal (gerçek) mevsimle, derslerde verilen matematiksel mevsimlerin örtüşmemesinin mevsim kavramının algılanmasını zorlaştırdığı belirtilmiştir. Doğal mevsimin bilinmesinin önemi ve sosyokültürel, ekonomik planlamalarda dikkate alınmasının gerekliliği ifade edilmiştir. Matematiksel mevsim ile doğal mevsim arasındaki farkı kavrayamayan öğrencilerin, gerçek yaşamda yanılığa düştükleri açıklanmıştır. Ayrıca ilköğretim, ortaöğretim ve hatta yükseköğretim öğrencilerinin birçoğunun doğal mevsim kavramını bilmediklerinin tespit edildiği belirtilmiştir. Çalışmada, öğretim programlarında yer verilemeyen doğal mevsimin, ilköğretim sosyal bilgiler ve ortaöğretim coğrafya öğretim programlarında mutlaka yer verilmesi gerektiği öneriler arasındadır.

Saban (2004), “Giriş Düzeyindeki Sınıf Öğretmeni Adaylarının “Öğretmen” Kavramına İlişkin İleri Sürdükleri Metaforlar” isimli araştırmasını Selçuk Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği bilim dalında öğrenim gören “Öğretmenlik Mesleğine Giriş” dersini alan 74’ü normal öğretim ve 77’si ikinci öğretim olan 151 öğrenci ile yapmıştır. Araştırmanın verileri, öğrencilerin “öğretmen... gibidir; çünkü...” veya “öğretmen... benzer; çünkü...” cümlelerini tamamlamasıyla elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının yaklaşık üçte ikilik kısmının, öğretmeni “bilgi kaynağı ve aktarıcısı”, “öğrencileri şekillendirici ve biçimlendirici” ve “öğrencileri tedavi edici” olarak algıladıkları görülmektedir. Geriye kalan üçte birlik kısmı da öğretmenlerin “öğretirken eğlendirmesi”, “öğrencilerin bireysel gelişimini desteklemesi” ve “öğrencilere öğrenme sürecinde rehber olunması” olarak algıladıkları sonucuna ulaşmıştır.

Aksoy (2003), ortaöğretim coğrafya öğretim programında yer alan basınç konusunun öğretimine ilişkin bazı önerilerde bulunmak amacıyla “Deney Yöntemi

ile Atmosfer Basıncı Konusunun Öğretimi Üzerine Bir Model” adlı bir çalışma yapmıştır. Çalışmada, öğrencilerin basınç konusunu yaparak ve yaşayarak öğrenmesine imkân tanıyan deney yönteminin uygulanabilirliği tartışılmıştır. Deney yöntemi tanıtılmış ve uygulama süreci örneklerle açıklanmıştır. Basınç konusunda, kaynaklarda yer alan bazı yanlış bilgilere değinilmiş ve bunların doğrularına ilişkin bilgiler sunulmuştur. Örneğin, basınç için 1013 milibar normal basınç kabul ederek, 1012 milibara alçak basınç, 1014 milibara yüksek basınç alanı olarak tanımlanmasının yanlış olduğu vurgulanmıştır. Bunun yerine yüksek-alçak basınç kavramlarını açıklarken standart basınç değerini bir ölçüt olarak kullanmamak gerektiğini ve çevresine göre basıncın düşük olduğu yerlere alçak basınç, fazla olduğu yere yüksek basınç alanları denilmesinin daha doğru olduğu belirtilmiştir. Konun öğretiminde tanıtılan deney modelinin ve basamaklarının uygulanması önerilmektedir.

İklim ve hava kavramlarıyla ilgili ülkemizde yapılan çalışmalardan biri de Coşkun (2003) tarafından, coğrafya öğretiminde nem konusundaki yanlışlıkların belirlenmesi ve giderilmesine yönelik öneriler getirmek amacıyla yapılan çalışmadır. Bu çalışmada ders kitapları incelenmiş, ders kitaplarında mutlak nem miktarı, mutlak nem kapasitesi ve bağıl nem oranı gibi kavramların açık olarak kullanılmadığı ve diğer iklim elemanları ile ilişkilendirilirken bazı yanlışlıkların yapıldığı vurgulanmıştır. Bu kavramların öğretiminde görsel materyal kullanımı konusunda örnekler verilmiş ve önerilerde bulunulmuştur.

Saban (2002), sınıf öğretmeni adaylarının ilkökula ilişkin en çok hatırladıkları ve en çok tercih ettikleri metaforları ortaya çıkarmak amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın verileri, ilk altısı öğretmen merkezli ve diğer altısı da öğrenci merkezli olmak üzere toplam 12 metafordan oluşan likert tipi bir anketin 2001-2002 öğretim yılında Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören 381 birinci sınıf ve 103 dördüncü sınıf öğrencilerine uygulanarak elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, sınıf öğretmeni adaylarının en çok hatırladıkları ve en çok tercih ettikleri ilkökul metaforları birbirlerinden önemli derecede farklılık gösterdiği belirtilmiştir.

Balcı (1999), “Metaphorical Images Of School: School Perceptions Of Studens, Teachers And Parents From Four Selected Schools” (Okul İle İlgili Mecazlar (Metafor): Seçilmiş Dört Okulda Öğrencilerin, Öğretmenlerin ve Velilerin Okul Algıları) adlı çalışmasında, öğretmen, öğrenci ve velilerin okullarını nasıl kavramsallaştığını gündelik hayatta kullanılan mecazlar (metafor) yardımıyla ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Ankara’nın farklı semtlerinde bulunan üç devlet ve bir özel ilköğretim okulunun 4.-8. sınıflarında 517 öğrenci, 47 öğretmen ve 101 veli oluşturmuştur. Veriler, görüşme ve anket formlarıyla elde edilmiş olup nitel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarından elde edilen metaforlar, kavramsal kategoriler altında toplanmıştır. Oluşturulan kavramsal kategoriler sonucunda okulların temel işlevinin bakım, bilgi aktarım ve gençlerin yetiştirilmesi olduğu bulunmuştur. Alt sosyo-ekonomik düzeyi temsil eden okuldaki öğrenci ve velilerin okula, öğretmene ve okul yöneticisine karşı diğer gruplara göre daha olumlu algıya sahip olduğu bulunmuştur. Bütün katılımcıların öğretmene ilişkin olumlu metaforlar kullanıldığı görülmüşken öğretmenin temel rollerinin bakım, bilgi transferi, insanları aydınlatma, genç nesli şekillendirme olduğu ortaya koyulmuştur.

Balcı (1999), yaptığı “Okul İle İlgili Mecazlar: Seçilmiş Dört Okulda Öğrencilerin, Öğretmenlerin ve Velilerin Okul Algıları” isimli doktora tezinde, Ankara’nın farklı semtlerinde bulunan üç devlet bir özel ilköğretim okulunun 4-8’inci sınıflarından 517 öğrenci, 47 ilk ve ortaokul öğretmeni ve 101 veli üzerinde hem görüşme formu hem de anketler uygulamıştır. Veriler niteliksel bir yöntemle analiz edilmiştir. Araştırmanın genel sonuçlarına bakıldığında, örneklemdaki ilköğretim okullarının temel işlevlerinin; bakım, bilgi aktarımı ve gençlerin yetiştirilmesi olduğu, öğrenci ve öğretmene ilişkin ortaya çıkan mecazların ise, okul sisteminin bilgi ve öğretmen merkezli olduğunu gösterdiği görülmektedir. Ayrıca okulların, disiplinli, otoriter ve kaotik bir atmosfere sahip olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Özar (1999), “A Case Study on Identifying The Perceptions of Teachers on The Present Organizational Structure and Processes of an Educational Institution Through The Use of Metaphors” Mecaz (Benzetme) Yöntemi ile Öğretmenlerin Algılarına Dayanarak Bir Eğitim Kurumunun Yapısal ve İşlevsel Durumunun

Belirlenmesi Üzerine Bir Durum Çalışması) adlı çalışmasında, Ankara’da özel bir eğitim kurumunun örgütsel yapısını ve işleyişini öğretmen algılarına göre belirlemeye çalışmış ve örneklerini rastgele örnekleme yöntemiyle seçtiği 30 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma verilerini, yarı-kontrollü mülakat yöntemiyle toplamıştır. Toplanan metaforlar, öğretmenlerin kullandıkları zarf ve sıfatlara göre sınıflandırılmış, belli ortak temalar altında gruplandırılmıştır. Okul örgütünün mevcut yapısını tanımlamak için öğretmenlerin fabrika, makine, saat, dişli gibi metaforlar kullandığı görülmüştür. Öğretmenlerden okulun ideal durumunu tanımlamaları istendiğinde ise kullanılan mecazlar değişmiştir (anne kucağı, saydam 38 cam, mobilya, birlikte yaşayan pandalar gibi). Araştırma sonucunda öğretmenlerin, okulda insan kaynakları yönetimi ağırlıklı bir yönetim anlayışı istedikleri belirtilmiştir. Böylece okulun örgüt yapısındaki bu değişimin, hem okulun hem de çalışanların yararına olup daha rahat, tatmin edici ve onları çalışmaya teşvik edici bir ortam yaratacağı ifade edilmiştir.

Mcgrath (2006) “İç Görüyle İlgili Öğretmen Metaforlarını Kullanmak” isimli araştırmasında öğretmenlerle çalışan bir öğretmen eğiticinin bakış açısından metafor analizi üzerinde yapılmış bir çalışmaya dayanmaktadır. Araştırmada, hizmet içi öğretmen eğitiminin sonuçları çıkarımları araştırılmış ve konuyla ilgili potansiyel yönlendirmeler tavsiye edilmiştir. Araştırmada 248 Brezilyalı İngilizce öğretmenine ‘ders kitabı ...dır’ şeklinde soru yöneltilmiş ve öğretmenlerden sembollerle çizerek ifade etmeleri istenmiştir. Sembollerin net olmadığı durumlarda ise öğretmenlerden bunları yazılı olarak ifade etmeleri istenmiştir. Toplanan metaforlar gruplara ayrılmış ve 221 imaj oluşturulmuştur. Bu gruplar rehber, erişim, destek, kaynak ve baskı şeklinde beş ana başlıkta toplanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin ders kitabına karşı tutumlarının değişiklik gösterdiği, öğretmenlerin bazıları ders kitaplarını olduğu gibi takip etmeye hazır olduğu, bazıları ise ders kitabından ihtiyacını seçerek kullandığı, bazılarının da mümkün olduğunca kaçındığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Woollard (2005) “Bilgisayar Alanında Öğretmen Eğitimi İçin Kullanılan Pedagojik Benzetmelerin Anlamları” isimli araştırmasında literatür taraması yöntemiyle mevcut bilgisayar kitaplarını inceleyip, kitaplarda bulunan benzetmeleri belirlemiştir. Verileri toplamak için 22 bilgisayar öğretmeni ile ders içerikleri ve

derslerde kullanılan benzetmelerle alakalı röportaj yapmıştır. Röportajlarda elde edilen benzetmeler kategorize edilmiştir. Araştırma sonunda bilgisayar öğretiminde pedagojik benzetmelerin kullanılmasını gerekli kılan beş sebep olarak şunlar belirtilmiştir: anlatılan konularda zorluklar olması, öğrenmesi gerekenin yalıtılmış bilgi olması, öğrenciler hatalar yapıyorsa ve yanlış anlamaları varsa, algoritmalara alternatif olması ve sıkıcı bir konu anlatılması.

Tamimi (2005), Gaziantep’te bir örgüt üzerinde yaptığı “Örgüt Kültürünün Metaforlarla Analizi” isimli yüksek lisans tezinde veri toplama ölçeği olarak, üç bölümden ve 60 sorudan oluşan bir anket kullanmıştır. Anketin birinci bölümünde beş soruluk demografik değişkenler bulunurken ikinci bölümünde, örgüt üyelerine, 35 olumlu, 35 olumsuz ve beş nötr metafor sorulmuştur. Üçüncü bölümde ise 19’u olumlu 17’si olumsuz anlam taşıyan ve 5’li likert ölçeğine göre düzenlenmiş toplam 36 ifade oluşturulmuştur. Görüş ve değerlendirmeler için toplanacak veriler, “Katılmıyorum – Kararsızım – Katılıyorum” gibi dereceleme yöntemi ile puanlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; örgütsel kimlik kültürel boyutunun açıklanmasında, “ibadethane”, “sonsuzluk” ve “ev sahibi” metaforlarının direkt ifadelerle karşılık geldiği, örgütsel kimlik kültürel boyutunun metaforik analizi için kullanılan, “sıla”, “cephe”, “liman”, “han”, “ana kucağı”, “cehennem”, “piyasa”, “dalından koparılmış çiçek”, “idam mahkumu”, “çınar ağacı”, “el”, “misafir” ve “ailenin bir parçası” metaforları ise, direkt ifadelerle güçlü bir ilişki oluşturmayacak oranlarda kullanıldığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Hoffman ve Kretovics (2004), “Kısmen İşçiler Olarak Öğrenciler: Öğrenci Kurum Etkileşimi İçin Bir Metafor” isimli çalışmada, öğrencilerle yüksek öğretim kurumu arasındaki etkileşimi anlamlandırmak için adı kısmen işçiler olarak öğrenciler olan yeni bir metafor tanımlamışlardır. Bu araştırma okuyuculara metafor örnekleri sağladığı gibi, kısmen işçinin yüksek eğitimin akademik ve yönetsel yapılarını niçin aştığını tanımlamıştır. Araştırmacılar araştırmalarında öğrenciyi müşteri ürün ve işçi olarak tanımlamıştır. Araştırmacıların, öğrenciyi müşteri olarak tanımlamaları: Öğrenciler hizmet görmesi gerek ve eğitim kurumuyla ilişkisinin başarılı ve devamlı olabilmesi için ihtiyaçlarının karşılanması gereken müşterilerdir, görüşüne dayanmaktadır. Araştırmacıların öğrenciyi ürün olarak görmelerinin sebebi



liselerin ham madde sağlayıcıları olarak görülmesine dayanmaktadır. Sonuç olarak araştırmacılar; öğrenciler aynı işçiler gibi aktif olarak işe girişmeleri gerekmektedir, buna ek olarak öğrenciler işlerini gerçekleştirmek için aynı işçiler gibi motive edilmemeleri gerekmektedir, sonuçlarına ulaşmışlardır.

Bozlk (2002), “The College Student As Learner: Insight Gained Through Metaphor Analysis” (Öğrenen Olarak Fakülte Öğrencisi: Metaphor Analiziyle Kazanılan Kavrayış) adlı çalışmasında genel eğitim içerikli dersi alan 49 üniversite birinci sınıf öğrencisine kendilerini bir öğrenci olarak nasıl algıladıklarına dair metaforlar üretmelerini istemiştir. Ayrıca öğrencilerden bu metaforları dersin ilk günü, ara sınav zamanı, dersin son günü ve bir sonraki dönemin sekizinci haftası olmak üzere dört farklı zamanda oluşturmalarını istemiştir. Bu aşamalar sonucunda toplam 45 adet metafor elde edilmiş ve bu metaforlar hayvan metaforları (Salyangoz, balık, yaban sıçanı, ördek, katır, inek, kuş, deve, eşek, sincap vb.), nesne metaforları (sünger, boya kalemi, lunapark treni, bina yıkma aleti, gelgit, perde, kasırga, süzgeç, bilgisayar programı vb.) insan metaforları (yeni yürümeye başlayan çocuk, şeker yiyen çocuk, 41 gözlemci, bebek, Alzheimer hastası vb.) ve eylem metaforları (ağaca tırmanmak, yemek vb.) şeklinde dört kategori altında incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin çoğu kendini bilginin alıcısı olarak görmüştür. Böylece bilginin ilk kaynağı olan profesör ve en önemli görev bilgiyi oluşturmaktan çok öğrenmek olan öğrencilerin bulunduğu geleneksel sınıfları ortaya koyan bir sonuç elde edilmiştir.

Perry ve Cooper (2001), “Öğretmen Eğitimcilerindeki Değişimi Yansıtması Açısından Metaforlar İyi Aynalardır.” isimli araştırmalarında yansıtma açısından eğitim aracı olarak metafor kullanımının güçlü yanlarını ve sınırlamalarını tartışmışlardır. Araştırmacılar, bayan öğretmen eğitimcilerinin son on yılda profesyonel hayatlarında ve pratik hayatlarında anlamlı bir değişiklik olup olmadığını yansıtması için metaforları kullanmışlardır. Bu metaforlarla ilgili farklı yorumlar bayanların profesyonel hayatlarındaki değişimi ifade etmek için metaforları nasıl kullandıklarını göstermişlerdir. Profesyonel yenilenmenin zorluğu; karmaşıklık, değişiklik, yer değiştirme, seyahat metaforları açısından belirginlik göstermiştir. Bu araştırmada öğretmen eğitimci Myra ile görüşmede Myra öğretmen eğitimini: Tren

istasyonunda çok fazla bavulla bekleyen bir yolcuya benzetmiştir, gelecek treni bekliyor; fakat bavulları kontrol etmek çok zor; çünkü bavullar farklı büyüklükte ve farklı şekildedir, şeklinde benzetmelerden yararlanarak anlatmıştır. Araştırma sonucu şu şekildedir: Metaforlar, dış dünyayı anlamlandırarak araçlar sağlayarak tanımlayamadığımız nesnelere bilindik nesnelere açıklayıp yeni bilgiler öğrenmemize yardımcı olurlar.

Fraser (2000), “Çocukların Metaforlarında Günah, Umut ve İyimserlik” isimli araştırmasında, metaforlar yardımıyla bir çok sosyal ve kültürel konunun daha iyi anlaşıldığını düşünmektedir. Çocukların duygusal gelişimlerinde yararlanarak metafor yardımıyla okuma yazmayı öğretmek onların iç dünyalarını yansıtmasını kolaylaştıracaktır. Araştırmacı, herhangi bir konuda oluşturulan bir metaforun diğer metaforların oluşumunda öncülük edeceğini ve dayanaklık yapacağını savunmaktadır. Metafor oluşturma işleminin çocuğun iç dünyasıyla alakalı olduğunu dolayısıyla duygularını ilgilendirdiğini söylemiştir. Sosyal ve duygusal konuları metafor yardımıyla keşfetme fırsatı kişisel gelişim işlemi de olabilir. Feinburg ve Mindess (1999)’a göre metaforlar çocukların anlamalarını ve işin içine girmelerini derinleştirir. Ayrıca araştırmacı, metaforları bu şekilde kullanmanın çocukların ruhsal olarak büyümelerine de katkıda bulunduğunu savunmaktadır. Araştırmada yazıların çocuklara sunduğu konu başlıkları, günah ve umuttan iyimserliğe kadar çeşitlilik göstermektedir. Sonuç olarak yazar metaforların bilişselden öte eğitimsel kullanımları olduğunu düşünmektedir. Metaforlar duygusal gelişimi destekler. Çocuklar yaşlarına uygun olan ruhsal farkındalık duygusallık ve kişisel değerleri ile ilgili metafor yaratma kapasitesine sahiptir. Duyguları kişiselleştirme, onların hayatlarındaki iç dünyalarını keşfettiklerini metaforları oluşturma yoludur.

Hangstrom ve arkadaşları (2000), yeni bir öğretim metodu olarak metaforu önerdikleri “Teaching is Like ...” (Öğretmek ... gibidir) adlı bir çalışma yapmışlardır. Önce kendileri bir metafor üretim kısaca hikaye ile gerekçelendirmişlerdir. Örneğin bir tanesi öğretmenliği ekmek yapımına benzetmiştir ve şöyle açıklamaktadır: “Öğrencilerim yada ailem için ekmek yaparken özellikle yavaş ve dikkatli davranırım. Bir yemek için bir milyon farklı tabak yapmak yerine, daha önce tatmadıkları farklı karışımlar ve reçeteler sunarım. Annemin diyeti için bir

tarif hazırladığımda bunu ailemdeki diğer kişiler tarifini isteyecek kadar iyi bulurlar” demiştir. Daha sonra da öğrencilerden kendi rollerine ilişkin metafor üretmelerini istemiştir. Öğrencilerden biri ise öğretmenliğin stajyerlik dönemi için “ağaç” metaforunu kullanmıştır ve şu şekilde açıklamıştır: “Yorgunsunuz fakat ne zaman yapraklanacağınızı bilirsiniz. Yapraklarınız döküldüğünde ve bir ağaç gibi çıplak, çaresiz kaldığınızda vücudunuz değer kazanır. Gövdenizde yeni bir halka belirir, bu bir yıllık büyümenin işaretidir. Baharda dallarınızda yeni tomurcuk ve filizler belirir. Kış gelince köklerin derinlere iner ve besin depolar. İhtiyacınız oluncaya kadar bu hayatı esasları tutarsınız.” demiştir. Hangstrom ve arkadaşları bu çalışma sonucunda metaforların dili kullanmada güçlü, eğlenceli, gerçeği açığa çıkaran yeni bir alan olduğunu belirtmişlerdir.

Henriques (2000), “Children’s Misconceptions About Weather: A Review of Literature” isimli çalışmada çocukların hava ile ilgili konular üzerinde çalışma yaptıkları bir çalışmadan sonra kavram yanlışlarının çoğunluğunun okul sisteminde olduğu sonucuna varmıştır. Öğretmenlerin, öğrencilerini sahip olduğu önyargıya dayanan kavramları belirlemeye ve onların kavram yanlışlarını hedef alan aktivitelerin planlanmasına ihtiyaç duyduklarını belirtmektedir. Pek çok öğretmenin öğrencilerin kavram yanlışlarıyla ilgili bilgi edinmek için zaman harcamadıklarını gözlemiştir. Bundan dolayı çeşitli yaş gruplarına göre öğrencilerin sahip oldukları kavram yanlışlarıyla ilgili bir liste hazırlamıştır. Ve onları aynı fikrin hava ile ilgili bilimsel açıklamasına göre de kategorize etmiştir. Onun çalışmalarını doğrulamak amacıyla fizik ve meteoroloji ile ilgili bilgi sahibi olan bilim adamlarına bu listeyi kontrol ettirmiştir. Ayrıca öğrencilerin fikirlerin okulda öğrendiklerinden etkilenip etkilenmediklerini belirlemek için fen bilgisindeki çeşitli standartlar ile karşılaştırmalar yapmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda öğrencilerin kavram yanlışlarının muhtemel kaynaklarından bazılarının dil karışıklığı, ders kitaplarındaki tercüme ve çocukların kesin bir olayı açıklamak için hikayelere başvurmaları olarak göstermiştir. Ayrıca okullarda işlenen bazı kavramların çocukların gelişim seviyeleri için oldukça soyut olduğunu ortaya koyarak Piaget’in çocuklar ve onların fikirleri ile ilgili çalışmaların öneminden bahsetmiştir.

Clarcken (1997) “Eğitimciler İçin Beş Metafor” isimli araştırmada metaforların düşünceleri açıklama, bilgileri organize etme ve anlamayı gerçekleştirmek için etkili birer araç olduğu belirtilmiştir. Araştırmada ortaya koyulan metaforlar ebeveyn olarak öğretmenler, bahçıvan olarak, peygamberler olarak, istiridye incisi olarak ve psikolog olarak öğretmenlerdir. Araştırmacı, metafor ve görsel kullanarak öğretmenlerin bir eğitimci olarak rollerini ve sorumluluklarını, eğitimin doğasını, öğrenci öğretmen arasındaki ilişkiyi daha iyi anlamalarını sağlayacağını belirtmektedir. Araştırma sonucunda metaforlarla ilgili şu betimlemelerde bulunulmuştur: Metafor karşılaştırmadır, fakat farklı şeyler farklı sebeplerle farklı açılardan karşılaştırılabilir. İyi bir metafor düşünceleri anlatmaya yardım eder. Düşünceleri daha somut hale getirir, anlaşılabilir açık ve görsel hale getirir. Metafor soyut kavramlar gibi zor imgeleri tanımlamak için kullanılır.

Kaminske (1997), coğrafi kavramların karmaşıklığının belirli yaş gruplarındaki öğrencilerin, bu kavramları anlamasına yaptığı etkiyi araştırmak amacıyla bu çalışmayı yapmıştır. Araştırmacı, karmaşık kavramları, tam olarak anlaşılabilmesi için kavramla ilişkili birçok ögenin ve bunlar arasındaki ilişkilerin bilinmesi gerekli olan kavramlar olarak tanımlamıştır. Araştırmaya 10- 16 arası yaş grubunda yer alan 345 öğrenci katılmış ve bu öğrencilere üç bölümden oluşan bir anket uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçları, karmaşık kavramları anlama düzeyinin öğrencilerin yaşına bağlı olduğunu göstermiştir. Büyük yaştaki öğrencilerin, karmaşık kavramlara ait daha fazla sayıdaki ögeyi ve bunlar arasındaki ilişkiyi, küçük yaştaki öğrencilere göre daha iyi anladıkları tespit edilmiştir. Coğrafya öğretiminde sıkça kullanılan kavramların, öğrenciler tarafından, bütün öğeleriyle ne derece anlaşılmiş olduğunun sorgulanması gerektiği vurgulanmıştır. Çünkü bu çalışmada, öğrencilerin daha önce kazanmış olmaları gereken temel kavramları, bu kavramlarla ilişkili diğer öğeleri ve bunlar arasındaki ilişkileri anlamadan, temel konuları anlamada zorluk çektikleri belirlenmiştir. İçinde çok fazla ögeyi içeren aşırı karmaşık kavramların anlamayı engellediği vurgulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, coğrafya için hazırlanan ders kitaplarında, öğrencilerin yaşına ve seviyesine uygun bir dil kullanılması gerektiği önerilmiştir.

Ormell (1996), “Eight Metaphor of Education” (Eğitimin Sekiz Metaforu) adlı makalesinde eğitimin değişmeyen ilkelerini ortaya koyan sekiz metafor geliştirmiştir: Zihinsel yemekleri hazırlamak, Zihinsel yemekleri ısıtmak, Gerçek içeriği seçmek, Çiğneme ve sindirme yöntemi, Öğrencilerin gözlerini açma yolları, Program dağı, Gelişim değerlendirmesi, Zirveye ulaşma.

Inbar (1996), “Free Educational Prison: Metaphors and Images” (Özgür Eğitici Hapishane: Metaforlar ve İmajlar) adlı çalışmasında 409 öğrenci ve farklı branşlardan 254 öğretmenin görüşleriyle eğitimde karşılaşılan problem ve zorlukları anlamamıza yardımcı olabilmesi için ürettiği binlerce metaforu ortaya koymayı amaçlamıştır. Tüm katılımcılardan “Öğrenci,... gibidir”, “Öğretmen... gibidir”, “Okul yöneticisi, ...gibidir.” ve “Okul,... gibidir” cümlelerini tamamlamalarını ve ardından en önemli bulduklarını işaretleyip kısaca açıklamalarını istemiştir. Bu süreç sonunda toplam 7.042 metaforik imge toplanmıştır. Gerekece ile desteklenmeyen metaforlar ayıklanıp kalan metaforlar kategorilere ayrılmıştır. Öğrenci için “içine bir şeyler konan kap, çömlekçinin elinde şekillenen kap, flora ve fauna, tutsak öğrenci, programlı bağımsızlık, küçük ve yalnız, hoş ve nazik” metaforik grupları; öğretmen için “süper kilit, teknolojiyi öğretme, mesleği öğretme, beyinden kalbe, lideri izleme, çalışmak ve savaşmak için doğmuş” metaforik grupları; okul yöneticisi için “otoriter güç, yönetim, liderlik, eğitimsel çiftçi, nazik yönetici, sosyal ayna” metaforik grupları ve okul için ise “çerçevelemiş dünya, çalışma ve yarışma dünyası, bütünleştirme ve onarma dünyası, büyüme ve gelişme dünyası, eğitimsel makine, olanaklar deposu, eğitsel öğrenme merkezi, serbestlik ve yaratıcılık dünyası, ikinci ev, eğlence dünyası, karışıklık” metaforik grupları oluşturulmuştur. Öğrencilerin ürettiği metaforlarda cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmazken sınıf düzeylerine göre bazı farklılıklar ortaya çıkmıştır.

Quintero (1996), öğrencilerin kendi yaşadıkları yakın çevrelerinden (neighborhoods) başlayarak yaşadıkları bölgeyi, ülkeyi mekânsal özellikleri ve diğer yerlerle ilişkileri bakımından anlama düzeylerini tespit etmeye ve de öğrencilerin yaşadıkları coğrafi çevreyi doğru olarak algılamadaki başarılarını ölçmeye yönelik bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın yapıldığı ülke (Puerto Rica) bir ada ülkesi olması nedeniyle çalışmada ağırlıklı olarak "sahil", "ada", "deniz", "okyanus"

kavramları üzerinde durulmuş ve uygulanan müfredat programına göre öğrencilerin söz konusu kavramları ne derece kavradıkları ortaya çıkarılmak istenmiştir. Çalışmada, öğrencilerin yaşadığı yerden başlayarak daha uzak yerleri ve bunlar arasındaki ilişkileri mekânsal özellikleri kavramalarında bilişsel kapasitelerinin ve deneyimlerinin etkili olduğuna değinilmiştir. Bu çalışmada öğrencilerin coğrafi çevreye (geographical space) ait özellikleri anlamada kendini dünyanın ve çevrenin merkezinde görme (Egocentric system of orrientation); yaşadıkları yakın çevreyi ve fiziksel özelliklerini tanıma bunlar arasındaki ilişkileri kavrayabilme (Fixed system of orrientation); farklı birbirinden uzak mekânlar arasında ilişki kurabilme ve yerleri çizgiler, şekiller, paraleller gibi sembollerden ve koordinat sisteminden tanıyarak bunlar arasındaki ilişkiyi açıklamayabilme (Coordinated system orrrentaion) gibi üç aşamadan geçtikleri belirtilmiştir. Bu çalışmada ayrıca öğrencilerin harita üzerinde yerleri tanıma ve harita okuma becerileri de incelenmiş, uygulanan müfredat programına eleştiriler getirilmiştir.

Platten (1995), çalışmasında, 7 yaşındaki çocukların coğrafi terimleri anlama düzeylerini belirlemek amacıyla coğrafya müfredat programında yer alan 30 coğrafi kavramı tespit etmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, bu yaştaki çocukların belirlenen kavramları anlamada büyük zorluklar yaşadıklarını hatta genelde yanlış anlamaların olduğunu ortaya koymuştur.

Harwood ve Jackson (1993), 9-11 yaş arası küçük bir grubun, fiziki çevreyle ilgili kavramları anlama düzeylerini tespit etmek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Araştırmada, 9-11 yaş arasından seçilen araştırma grubundaki öğrencilerin, fiziki çevreyle ilgili günlük dilde de kullanılan dokuz kavramın (sahil, deniz, liman, nehir, dağ, tepe, okyanus, uçurum, liman, ve vadi) anlama düzeyleri derinlemesine incelenmiştir. Bu araştırmada mülakat, resim tanıma ve resim çizme şeklinde üç farklı metot kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler kaydedilmiş ve kategoriler oluşturulmuştur. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerde bu kavramlarla ilgili birçok yanlış anlama açığa çıkarılmıştır. Araştırmada, yerel ve uzak alanlara yapılacak yürüyüş veya alan ziyaretleri yoluyla bir alandaki tanıdık, günlük manzara kavramlarının, öğrencilere tanıtılmasının önemli olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca,

fiziki çevreyle ilgili unsurlar ve özelliklerinin (dağ, akarsu, kaynak ve delta gibi) tanımlanmasında daha fazla teknik kavramın çocuklara tanıtılması önerilmektedir.

Leino ve Drakenberg (1993) “Metafora Eğitimsel Bir Bakış Açısı” isimli araştırmada; metaforun ortaya çıkışının sanat ve toplumla başladığını ama artık disiplinler arası bir konu olduğunu belirtmiştir. Araştırmacıların amacı; eğitimsel bir bakış açısıyla metafor konusunu çalışmak ve eğitimde hangi belirgin ve özel metaforların kullanıldığını tanımlamak ve analiz etmektir. Araştırmada literatür taraması yapılmıştır. Topladıkları verilere dayanarak sık sık karşılaştıkları belirgin metaforları tartışmışlardır. Bu analizde vurgu, eğitim araştırmacılarının o zamana kadar metafor konusuna çok az ilgi gösterdiği ülkelerden olan Finlandiya ve İsveç’te metaforların nasıl kullanıldıkları üzerindedir. Bu araştırmada araştırmacılar metaforla ilgili etkileşim teorilerini, yedek teorilerini detaylı olarak tartışmışlar, metaforun tanımlarını incelemişlerdir. Ardından eğitimde metaforun kullanım örneklerini sunarak metaforun eğitimdeki anlamını tartışmışlardır. Araştırmacılar sonuç olarak okulun bir iş yeri ve bir diğer metaforların toplandığı bir organizasyon olduğu sonucuna varmışlardır. Araştırmacılar bu iki okul metaforunun da politik çıkarımları olduğuna inanmaktadır. Ayrıca araştırmacılar bazı metaforların çok geniş bir kitle arasında kullanıldığını ve bunların artık günlük resmi eğitim dilinde normal ifadeler haline geldiğini de ortaya konulmuştur.

Baker (1991), okul için dört metafor önerdiği “Metaphors of Mindful Engagement and a Vision of Better Schools” (Dikkatli Söz Metaforları ve Daha İyi Bir Okul Vizyonu) adlı bir çalışma yapmıştır. Önerilen metaforlar; bütün öğrencilerin yüksek performans işçileri olarak düzenlendiği, okulun disiplinli bir üretim sistemi olarak açıklandığı “şirket” metaforu; öğrenciyi ve okul çalışmalarını duygusal açıdan güvenli ve tutarlı bir sosyal mekanda saygıyı hak eden bireyler olarak gören “aile” metaforu; öğretmenler ve öğrencilerin iyi işlerini gösterdiği sevinçlerini kutladığı bir topluluk olarak açıkladığı “panayır” metaforu ve açık diyalog ve araştırmaların olduğu genel bir toplanma yeri olarak açıkladığı “forum” metaforudur. Okul için kullanılan şirket metaforunda, öğrenci için işçi, öğretmen için yönetici metaforları kullanılmıştır. Aile metaforunda ise öğrenci için ailenin kızı / erkeği, öğretmen için de koruyucu metaforları kullanılmıştır. Okulun amacının kişiler

arası ilişkileri artırmak olduğunu belirtmiştir. Gelişim vizyonunda sağlıklı duygusal bir çevre ve yüksek öz saygı kazandırmak olduğunu vurgulamıştır. Panayır metaforunda ise öğrenci için sanatçı, öğretmen için koç metaforları kullanılmıştır. Gelişim vizyonun da öğrencilere yeteneklerini geliştirebileceği ve sunacağı fırsatlar vermek olduğunu vurgulamıştır. Forum metaforunda öğrenci için genç yurttaş, öğretmen için yetişkin yurttaş metaforları kullanılmış, okulun amacının özel ve genel düşüncelerin açıklanmasına yardımcı olmak olarak belirtmiştir. Gelişim vizyonun da tüm öğrencilere fikirlerini açıkça ortaya koyma kapasitesi kazanması için fırsat vermek olarak vurgulamıştır.

Kessler (1991), “Gelişimsel Olarak Erken Çocukluk Eğitimi: Benzeşimlerin Kritiği” isimli araştırmasında daha önce yapılan çalışmalardan alıntılar yaparak mevcut erken çocukluk eğitimi müfredatının kritiğini yapmıştır. Ardından yazar mevcut müfredatın analizine geçmiştir. Müfredatı farklı yönleriyle inceleyerek (alıntılar yaparak) eksik ve yanlışlıklarını belirlemeye çalışmıştır. Müfredatın analizini yapmak için üretim, büyüme, seyahat ve yapılanma benzetmelerini kullanmıştır. Bütün teorilerde bilinmeyen bir konu bilinen konulara benzetilerek anlatılmaya çalışılmıştır. Araştırmacı: hangi bilgi ya da kimin bilgisinin müfredatta öğretilmesi gerektiği sorusunun cevabını teknolojinin değiştirmiş olduğunu teknoloji sayesinde artık herkes kendi ilgi alanında, öğrenmek istediği konuları daha rahat öğrenir hala geldiğini belirtmiştir. Araştırmacı, erkek ve bayanların, siyah ve beyazların ahlaki bakış açılarının farklı olduğunu, bu sebeple erken çocukluk dönemi müfredatı hazırlanırken herkese hitap eden ahlak düzeyinde ve içerikle hazırlanması gerektiğini de belirtmiştir. Araştırmacı, erken çocukluk yıllarında öğrencilerin belirli kalıplara oturtulmaması gerektiğine değinmiştir. Sonuç olarak programla ilgili yapılan değerlendirmede olumlu yönlerinden çok olumsuz yönleri ortaya koyulmuştur. Acil şekilde düzeltmelerin yapılması gerektiği önerilmiştir.

Berliner (1990), “If The Metaphors Fits, Why Not We Wear? Teacher as Executive” (Metaforlar Uygunsa, Neden Kullanmıyoruz? Yönetici Olarak Öğretmen) adlı çalışmasında, ilköğretim öğretmenleri ve lise öğretmenleri için kullanılan metaforlar belirlenmiştir. Eski görüşlerin aksine ilköğretim öğretmenlerine sevgi, sıcaklık, güven verici anlamlarını içeren “toprak ana” metaforunun, lise öğretmenleri



için de “bilgi verici” metaforunun kullanıldığını belirtilmiştir. Eğitim için kullanılan metaforlarının değiştiğini, eski görüşe göre okul yöneticileri bir fabrika müdürü, öğretmenler fabrikadaki işçiler ve öğrenciler de ürünler olarak görülmekteydi. Fakat bu günün okul yöneticileri kurumlardaki bölümlerin yardımcı başkanları, öğretmenler yönetici ve öğrenciler ise bilgi işçisi olarak görülmektedir. Yönetici metaforu çağdaş öğretmenlerin sahip olması gereken önemli rolleri ortaya koymaktadır. İş yerinde yöneticinin görevlerini (a) planlama, (b) hedefleri açıklama, (c) iş yeri faaliyetlerini düzenleme, (d) çalışma için uygun bir ortam yaratma, (e) gruptaki yeni üyeleri eğitme, (f) sistemin diğer bölümlerindeki işi birleştirme, (g) diğer yetişkinlerle çalışma, (h) grup üyelerini motive etme, (i) performansı değerlendirme, (j) bütçeyi geliştirme şeklinde sıralamıştır. Yönetici metaforuyla öğretmenin de bu görevleri eğitim ortamında nasıl gerçekleştirmesi gerektiğini açıklamıştır. Sonuç olarak Berliner, “yönetici” metaforunun öğretmenler için daha uygun bir metafor olduğunu vurgulamaktadır.

Marshall (1990), stajyer öğretmenler üzerinde yaptığı “Metaphor as an Instructional Tool in Encouraging Student Teacher Reflection” (Stajyer Öğretmen Yansımasını Teşvik Etmede Bir Eğitim Aracı Olarak Metaforlar) adlı çalışmasında stajyer öğretmenlerden öğretim rollerine ilişkin metafor üretmelerini istemiştir. Disiplin edici ve yönetici metaforları çoğunlukla kullanılırken, komedyen, şarap üreticisi, yastık, ahtapot, kablo gibi metaforların ise daha az oranda kullanıldığını görülmüştür. Trafik polisi ve atmaca metaforlarını ise tartışmalı metaforlar olarak incelemiştir.

Vosniadou ve Ortony (1986) “Genç Çocuğun Metaforik Uygunluğunu Test Etme” isimli çalışmada; “Sözlü özetleme ve açıklama eylemleri metaforik tamamlama testiyle genç çocukların yaşadıkları zorlukların bir bölümünü tanımlar”. hipotezi araştırılmıştır. Araştırmada, altı yaşındaki çocuklardan metaforik cümlelerle biten kısa hikayeleri okumaları ve çocukların yarısından metaforik cümleleri özetlemeleri, diğer yarısından metaforik cümleleri gerçek hayatta oyuncaklarla canlandırmaları istenmiştir. Araştırmacılar her biri bir olayı anlatan metaforik cümlelerle biten çocukların anlatabileceği düzeyde ve 90-100 kelimedenden oluşan 7 tane kısa hikaye kullanmışlardır. Araştırmada bütün çocuklar teker teker test

edilmiştir ve bütün testler kasete kaydedilmiştir. Ayrıca çocukların oyuncaklarla yaptıkları bütün canlandırmalar bir haritaya çizilmiştir. Çocukların metafor kavramını ne kadar anladıklarını görmek için yaptırılan canlandırma, özetlemeden daha hassas bir ölçme aracıdır. Gerçek hayatta oyuncaklarla canlandırılan grup metaforik cümleleri yorumlayarak diğer gruba göre daha iyi çıkarımlar yapmışlardır. Bu sonuç özetleme testinin genç çocukların metaforları anlamasını, hafife aldığı hipotezini doğrulamaktadır.

Stephans and Kuehn (1985), ““What Research Says: Children's conceptions of weather, Science and Children” isimli araştırmalarında, ortaokul beşinci sınıf öğrencilerine iki farklı öğretim metoduyla hava ünitesini işlemeye çalışmışlardır. Bir grupta geleneksel öğretim yöntemiyle diğer grupta ise pratik aktivitelerle (ESS: Elementary Science Study) dersler işlenmiştir. Araştırma sonucunda ikinci gruptaki öğrencilerin rüzgar ve hava ile ilgili sorulara daha sorgulayıcı cevaplar verdiklerini tespit etmişlerdir. Çocukların pratik yaklaşımlar kullanarak geleneksel öğretim yerine hava ile ilgili olayları daha doğru olarak gördükleri tespit edilmiştir. Bunun yanında öneri olarak öğrencilere konunun önemi ile alakalı olarak daha fazla zaman verilmesi ve öğrenciler arasında daha anlamlı öğrenmeyi sağlamak için alıştırmalı-tekrar aktivitelerinin önemini vurgulamaktadırlar.

McCabe (1980) “Metafor Hafızası” isimli araştırmasında, metafor hafızasının öncelikle metaforun yapı fonksiyonuyla ilgili olduğu hipotezini 120 lisans öğrencisi üzerinde test etmeye çalışmıştır. 80 metafor setini kalitesine göre oylamışlardır ve sonra serbest bir şekilde hatırlamaya çalışmışlardır. Bu arada diğer 40 öğrenci sadece genişletilmiş ders içeriğindeki metaforları okumuşlar ve ardından sürpriz hatırlama testine tabi tutulmuşlardır. Metaforların kalitesiyle ilgili oylamaları, daha sonra hatırladıkları metaforların frekansı ile aralarında çok zayıf bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. 80 öğrencinin kalite oylamasıyla diğer 40 öğrencinin hatırlama frekansları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Kavramsal benzerlik oylamaları ile metafor kalite oylamaları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Sonuç olarak araştırmacı, metaforun hatırlanabilirliğinin onun yapısıyla ilgili olduğunu fakat onun kalitesiyle kavramsal benzerlikleriyle ya da kapsayabilirliğiyle ilgisi olmadığını belirtmiştir.

Ward (1972) tarafından yapılan bir çalışmada, ergenlik donemi (14-21 yaşlar arası) suresince birbirleriyle ilişkili iklim kavramlarının anlaşılmasında nasıl bir değişim yaşandığı araştırılmış ve deneyimin bu değişimdeki etkisi üzerinde durulmuştur. Bu alışma, kavram ediniminde deneyimin etkisinin dikkate alınmasını sağlamıştır. Araştırmada, ğrencilerin klimatik ilişkileri (Yağış miktarı ve sıcaklığın; yer şekilleri, enlem, karasallık ile ilişkisi gibi) nasıl anladıkları üzerinde durulmuştur. Öğrencilere test uygulanmış ve araştırma sonunda Kaminske (1997)' nin çalışmasına benzer sonuçlar elde edilmiştir. Öğrencilerin kavramlar arası ilişkileri anlamada zorlandıkları ifade edilmiştir (Akt., Graves, 1975).

## BÖLÜM III

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmada kullanılan model, evren ve örneklem, veri toplama aracının hazırlanması, verilerin toplanması ve çözümlenmesi açıklanmaktadır.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Araştırma modelinin belirlenmesinde araştırmanın amaçları önemli rol oynamaktadır. Sınıf öğretmenleri adaylarının coğrafya konuları içerisinde yer alan “iklim” kavramına yönelik düşüncelerini ifade etmek amacıyla oluşturdukları metaforları belirlemede, insanlar ve durumlar hakkında detaylı ve daha zengin bilgiler üretilmesini sağlayan nitel araştırma yöntemlerinden fenomenografi kullanılacaktır.

Nitel araştırmalar, “durumları ve olayları katılımcıların bakış açılarından anlamaya çalışır; dolayısıyla, katılımcıların çoğunlukla doğrudan araştırmanın içinde yer alması söz konusudur” (Büyüköztürk ve diğeri 2008: 22). “Süreçte, olgu ve olayların nasıl ve neden gerçekleştiğine odaklanılır” (Büyüköztürk ve diğeri 2008: 201). “Nitel araştırmalar, ilişkilerin anlamını ve türünü keşfetmek için gözlemlerin sayısal olmayan bir biçimde incelenmesi ve yorumlanmasıdır” (Gürsaka, 2001: 119). Böylece araştırma yapılan alanda derinlemesine inceleme yapma ve veri elde etme olanağı sağlanır.

Fenomenografik araştırma yaklaşımı ise özellikle eğitim araştırmalarda, düşünme ve öğrenme hakkındaki bir takım soruları cevaplamak için geliştirilmiştir. Bu yaklaşımın ortaya atılmasının en temel nedeni, yapılan gözlemler sonucunda öğrenmenin gerçekleşmesinde bireysel farklılıkların dikkat çekmesidir.

Marton (1986), insanların çeşitli fenomenler, kavramlar, ilkeler üzerindeki anlayışları incelendiğinde, her bir fenomen, kavram yada ilkeyi nitel olarak farklı yollarla anladıklarını ve bu anlama çeşitlerinin de sınırlı sayıda olduğunu ifade etmektedir.

Fenomenografik araştırmada temel amaç, spesifik bir fenomen üzerinde anlayışları ortaya çıkarmak ve bu anlayışları kavramsal kategorilere göre sınıflandırmaktır (Marton, 1986).

Fenomenografik araştırmaların temel özelliklerini sıralayacak olursak:

1. Fenomenografik araştırma yaklaşımı, hem felsefi hem de kullandığı metodolojisiyle nitel araştırma geleneği içerisinde yer almaktadır.
2. Araştırmacıların belirli bir fenomeni betimleme çabası içerinde olduğu diğer araştırma yaklaşımlarından farklı olarak, fenomenografik araştırmalar diğerleri tarafından betimlenmiş şekliyle bir fenomeni görür ve kendi betimlemelerini de onlara dayandırır.
3. Fenomenografik araştırmalar fenomenin tecrübe edilme şekillerindeki temel farklılıklara odaklanır. Çalışmaların sonuçlarında bu farklılıkları ortaya koyan kavramsal kategoriler oluşturulur ve bu kategoriler birbirleriyle ilişkilendirilir (Çepni, 2007).

Fenomenografinin başlıca ilgi alanı, insanların kendi çevrelerindeki dünyada bağlamsallaştırdıkları fenomenin algılanması ya da anlamlandırılmasından haberdar olmaktır. Örneğin, bir asır önceki öğretmenlerin iklim yaşantısı tanımlamaları, günümüzdeki öğretmenlerin tanımlamalarından çok farklı olabilir. Farklı kültürlere maruz kalan insanların algılamalarının da farklılaşacaktır. İnançlar, değerler, kültür ve zaman her bir tanımlama kategorisinin sayı, özellik ve sınırlarını belirler (Marton, 1981).

### **3.2. Çalışma Grubu**

Araştırmanın amaçları doğrultusunda, Eğitim Fakültesi Sınıf ğretmenliği ğrencilerinin birinci sınıfta “Genel Coğrafya” ve ikinci sınıfta “Türkiye Coğrafyası ve Jeopolitiği” derslerinde coğrafi kavramlarla ilgili yeterli bilgi birikimine sahip oldukları düşüncesi ile 2, 3 ve 4. Sınıf ğretmeni adayları ile çalışılmıştır.

Araştırmanın alışma grubunu 2013-2014 ğretim yılında Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlk ğretim Bölümü Sınıf ğretmenliği Anabilim dalında öğrenim gören 457 Sınıf ğretmeni adayı oluşurmaktadır. Katılımcıların

cinsiyete göre dağılımlarının yüzdeler oran ve frekansları aşağıdaki tabloda gösterildiği şekildedir.

**Tablo 1. Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımlarının Yüzdeler Oranları ve Frekansları**

<b>Cinsiyet</b>	<b>Frekans</b>	<b>%</b>
<b>Bayan</b>	327	71.55
<b>Bay</b>	130	28.45
<b>Toplam</b>	457	100.00

### **3.3. Verilerin Toplanması**

Araştırmanın veri toplama aracı hazırlanırken bireylerin sahip olduğu algıları ortaya çıkarmada metaforların bir araç olarak kullanıldığı ile ilgili araştırmalar taranmıştır (Ateş ve Karatepe, 2013; Aksoy, 2013; Gültekin, 2013; Kurt ve Özer, 2013; Özder ve Diğerleri, 2012; Aydın, 2011; Erginer ve Erginer, 2009; Oğuz, 2009; Saban, 2009; Aydoğdu, 2008; Cerit, 2008; Erdoğan ve Gök, 2008). Yapılan araştırmalardan yola çıkılarak coğrafya bölümü öğretim üyelerinin görüşlerine ve ölçme değerlendirme uzmanlarına başvurularak, verilerin toplanmasında kullanılmak üzere araştırmacı tarafından 2 bölümden oluşan anket geliştirilmiştir. İlk bölümde öğretmen adaylarına cinsiyet, yaş, lise mezuniyet durumları, memleketleri, ebeveyn öğrenim durumları gibi demografik değişkenler yer alırken, ikinci bölümde “Ben iklimi.....ya benzetiyorum. Çünkü.....” sorusu yer almıştır. Gerekli izinler alınarak ön uygulama yapılmıştır. Bu uygulamada öğrencilerin ifadelerine yoğun olarak cevap verdikleri gözlenmiştir. Ön uygulamadan sonra asıl uygulamaya geçilmiştir.

### **3.4. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması**

Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinin temel amacı toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Ayrıca içerik analizinin temelinde işlemin birbirine benzeyen verilerini belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun

anlayabileceği bir şekilde organize ederek yorumlamak olduğu görülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

İçerik analizi; dokümanların, mülakat dökümlerinin ya da kayıtlarının karakterize edilmesi ve karşılaştırılması için kullanılan bir tekniktir. Amacı, katılımcıların görüşlerinin içeriklerini, dokümanların ve diğer iletişim formlarının anlamlarını sistematik olarak tanımlamaktır. İçerik analizindeki temel düşünce, bir araştırma metnindeki birçok kelimelerin (ünitelerin) daha az sayıda içerik kategorisine indirgenmesi; dokümanların bir veya birkaç özellikleri açısından kategorilere ayrılmasıdır (Altunışık ve diğerleri, 2005:259, Gürsakal, 2001:125).

Araştırmanın anket formundan elde edilen verilerinin içerik analizi tekniğine göre analiz edilmesi ve yorumlanması, aşağıda belirtilen aşamalarda gerçekleştirilmiştir (Saban ve diğerleri, 2005).

- ***Kâğıtların okunması ve numaralandırma aşaması:*** Araştırmanın ilk basamağında öğrencilerin kâğıtları okunmuş ve her kâğıda sırayla birer numara verilmiştir. Numara verilen kâğıtlar, metaforlarla birlikte tablo biçiminde sıralanmıştır.

- ***Eleme aşaması:*** Numaralama-sıralama işlemi sonucunda bazı öğrencilerin cevapları, her bir soru için ayrı ayrı düşünülerek değerlendirmeye alınmamıştır. Bunun nedenleri:

- Boş bırakılan kâğıtlar: Araştırmaya katılan öğrencilerden bir kısmı sorulan kavramlar ile ilgili hiçbir yorumda bulunmadığından dolayı değerlendirme dışı bırakılmıştır.
- Sadece metafor bulunan kâğıtlar: Değerlendirmeye alınmayan öğrencilerin bir kısmı yanıt olarak sadece bir benzetim yapmış fakat metaforuna özgünlük katacak olan açıklama kısmını boş bırakmıştır.
- Konu ile ilgili olmayan metaforların bulunduğu ya da doğru ve anlaşılır açıklamaların bulunmadığı kâğıtlar: İklim kavramını bir şeye benzetmiş ve de bu benzetimi neden yaptığını açıklamış olmasına rağmen değerlendirmeye alınmayan cevaplar da vardır. Örneğin 67 numaralı erkek öğrenci “İklim kavramını evin ısısına

*benzetiyorum. Çünkü dışarı çıkarsam üşürüm, çıkmazsam üşümem”* yanıtı ile değerlendirmeye alınmamıştır. Çünkü yapmış olduğu benzetim, iklim kavramıyla bağdaştırılamamış ve açıklaması da bu benzetimi aydınlatmaya yetmemiştir.

- Metafor bulunmayan kâğıtlar: İklim kavramı ile ilgili yorum yapmış fakat belirgin bir benzetimde bulunmayan öğrenci cevapları değerlendirmeye alınmamıştır.

Yukarıda belirtilen sebeplerden kaynaklı 14 adet veri değerlendirmeye alınmamıştır. Dolayısıyla toplam veri sayısı 443 olarak ele alınmıştır.

- **Gruplama aşaması:** Bu aşamada öğrencilerin oluşturdukları metaforlar, ortak özellikleri ve ortak alanlarının belirlenmesi amacıyla içerik analizi tekniği kullanılarak daha küçük gruplara ayrılmıştır.

- **Kategori oluşturma aşaması:** Değerlendirmeye alınan ve sıralanan metaforlar, araştırmacılar tarafından ortak özellikleri incelenerek temel kategoriler altında toplanmıştır.

Çalışma verileri değerlendirilirken içerik analizi ve tanımlayıcı istatistik metodlarının (frekans, oran) yanı sıra niceliksel verilerin karşılaştırılmasında Ki-Kare testi ve çapraz tablolarda gerekli görüldüğü yerlerde FET (Fisher’s Exact Test) kullanılmıştır. Anlamlılık  $p < 0.05$  düzeyinde değerlendirilmiştir.



## BÖLÜM IV

### 4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının “İklim” kavramına yönelik geliştirdikleri zihinsel imgelerden oluşan bulgular yer almaktadır. Bulgular, çalışmanın amaç kısmında ifade edilen araştırma sorularına göre başlıklar halinde analiz edilerek yorumlama yoluna gidilmiştir.

#### 4.1. Öğretmen adaylarının iklim kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar nelerdir?

Öğretmen adaylarının “Ben ‘iklim’ i ; ..... ya benzetiyorum. Çünkü.....” sorusuna verdikleri cevaplar ve oluşturulan metaforlar frekans ve yüzdelerine göre Tablo 2’ de, ağırlıklı dağılımlarına göre Grafik 1’ de görülmektedir.

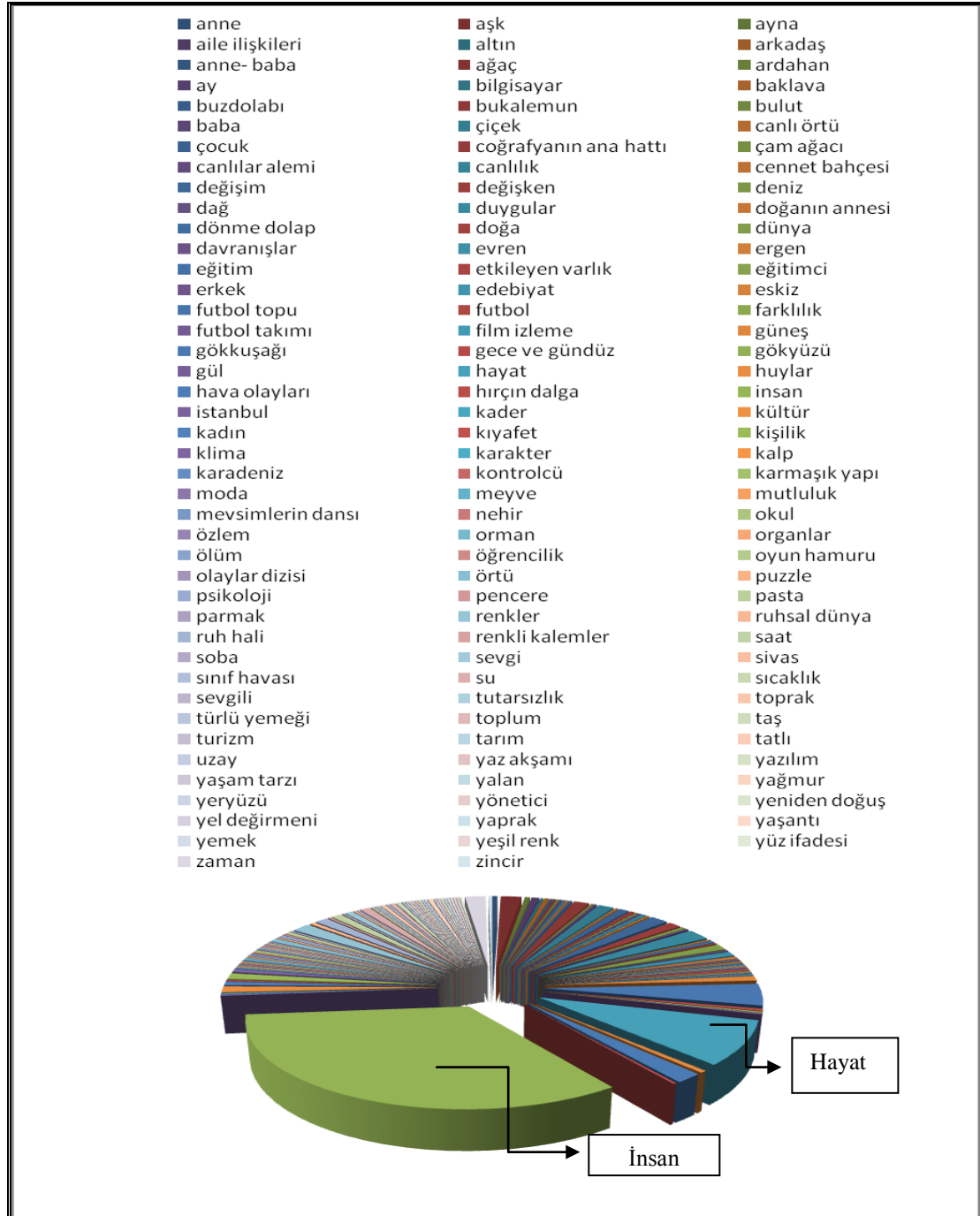
Tablo 2. “Ben ‘iklim’ i ; ... Ya benzetiyorum. Çünkü.....” Sorusuna Verilen Cevapların Dağılımı

Metafor sırası	Metaforun adı	F	%	Metafor sırası	Metaforun adı	F	%	Metafor sırası	Metaforun adı	F	%
1	Anne	2	0,451	43	Futbol topu	1	0,225	85	Psikoloji	2	0,45
2	Aşk	8	1,8	44	Futbol	2	0,45	86	Pencere	1	0,225
3	Ayna	2	0,451	45	Farklılık	1	0,225	87	Pasta	2	0,45
4	Aile ilişkileri	3	0,675	46	Futbol takımı	1	0,225	88	Parmak	1	0,225
5	Altın	1	0,225	47	Film izleme	1	0,225	89	Renkler	7	1,575
6	Arkadaş	2	0,45	48	Güneş	4	0,9	90	Ruhsal dünya	2	0,45
7	Anne- baba	1	0,225	49	Gökkuşuğu	18	4,05	91	Ruh hali	5	1,125
8	Ağaç	1	0,225	50	Gece ve gündüz	2	0,45	92	Renkli kalemler	1	0,225
9	Ardahan	1	0,225	51	Gökyüzü	1	0,225	93	Saat	4	0,9
10	Ay	1	0,225	52	Gül	1	0,225	94	Soba	1	0,225
11	Bilgisayar	1	0,225	53	Hayat	37	8,325	95	Sevgi	3	0,675
12	Baklava	1	0,225	54	Huyular	2	0,45	96	Sivas	1	0,225
13	Buzdolabı	1	0,225	55	Hava olayları	8	1,8	97	Sınıf havası	1	0,225
14	Bukalemun	6	1,35	56	Hırçın dalga	1	0,225	98	Su	4	0,9
15	Bulut	1	0,225	57	İnsan	149	33,525	99	Sıcaklık	1	0,225
16	Baba	1	0,225	58	İstanbul	1	0,225	100	Sevgili	1	0,225
17	Çiçek	6	1,35	59	Kader	1	0,225	101	Tutarsızlık	1	0,225
18	Canlı örtü	1	0,225	60	Kültür	5	1,125	102	Toprak	2	0,45
19	Çocuk	4	0,9	61	Kadın	3	0,675	103	Türlü yemeği	1	0,225

20	Coğrafyanın Ana hattı	2	0,45	62	Kıyafet	1	0,225	104	Toplum	2	0,45
21	Çam ağacı	1	0,225	63	Kişilik	5	1,125	105	Taş	2	0,45
22	Canlılar alemi	1	0,225	64	Klima	3	0,675	106	Turizm	1	0,225
23	Canlılık	2	0,45	65	Karakter	1	0,225	107	Tarım	1	0,225
24	Cennet bahçesi	1	0,225	66	Kalp	1	0,225	108	Tatlı	1	0,225
25	Değişim	7	1,575	67	Karadeniz	1	0,225	109	Uzay	1	0,225
26	Değişken	5	1,125	68	Kontrolcü	1	0,225	110	Yaz akşamı	1	0,225
27	Deniz	2	0,45	69	Karmaşık yapı	1	0,225	111	Yazılım	1	0,225
28	Dağ	1	0,225	70	Moda	1	0,225	112	Yaşam tarzı	1	0,225
29	Duygular	9	2,025	71	Meyve	2	0,45	113	Yalan	1	0,225
30	Doğanın annesi	1	0,225	72	Mutluluk	1	0,225	114	Yağmur	2	0,45
31	Dönme dolap	2	0,45	73	Mevsimlerin Dansı	2	0,45	115	Yeryüzü	1	0,225
32	Doğa	1	0,225	74	Nehir	1	0,225	116	Yönetici	1	0,225
33	Dünya	5	1,125	75	Okul	2	0,45	117	Yeniden doğuş	1	0,225
34	Davranışlar	1	0,225	76	Özlem	1	0,225	118	Yel değirmeni	1	0,225
35	Evren	4	0,9	77	Orman	1	0,225	119	Yaprak	1	0,225
36	Ergen	2	0,45	78	Organlar	1	0,225	120	Yaşantı	1	0,225
37	Eğitim	1	0,225	79	Ölüm	1	0,225	121	Yemek	1	0,225
38	Etkileyen varlık	1	0,225	80	Öğrencilik	1	0,225	122	Yeşil renk	1	0,225
39	Eğitimci	1	0,225	81	Oyun hamuru	1	0,225	123	Yüz ifadesi	1	0,225
40	Erkek	1	0,225	82	Olaylar dizisi	1	0,225	124	Zaman	8	1,8
41	Edebiyat	1	0,225	83	Örtü	3	0,675	125	Zincir	1	0,225
42	Eskiz	1	0,225	84	Puzzle	1	0,225		Toplam	443	100

Tablo 2' ye göre öğretmen adaylarının iklim kavramını en fazla insan metaforu ile açıkladıkları görülmektedir. İklimi insana benzeten 149 öğretmen adayı olup toplam yüzdenin 33,525' ini oluşturmaktadır. “İnsan” metaforundan sonra en fazla frekansa sahip metafor “hayat” tır. İklimi hayata benzeten 37 öğretmen adayı, toplam yüzdenin 8,325' ini oluşturmaktadır. Frekans dağılımlarına göre 3. sırada 18 kişinin oluşturduğu “gökkuşağı” metaforu, 4. Sırada 9 kişinin belirttiği “duygular” metaforu, 5. Sırada 8 öğretmen adayının oluşturduğu “aşk”, “hava olayları” ve “zaman” metaforu, 6. Sırada 7 kişinin belirttiği “değişim” ve “renkler” metaforu, 7. Sırada 6 adayın belirttiği “bukalemun” ve “çiçek” metaforu, 8. Sırada 5 öğretmen adayının benzetim yaptığı “dünya”, “kültür” ve “ruh hali” metaforu, 9. Sırada 4 kişinin oluşturduğu “evren, “güneş”, “saat” ve “su” metaforu, 10. Sırada 3 adayın

belirttiği “aile ilişkileri”, “kadın”, “klima”, “örtü” ve “sevgi” metaforu, 11. ve 12. Sıralarda ise frekansları 2 ve 1 arasında değişen diğer metaforlar bulunmaktadır.



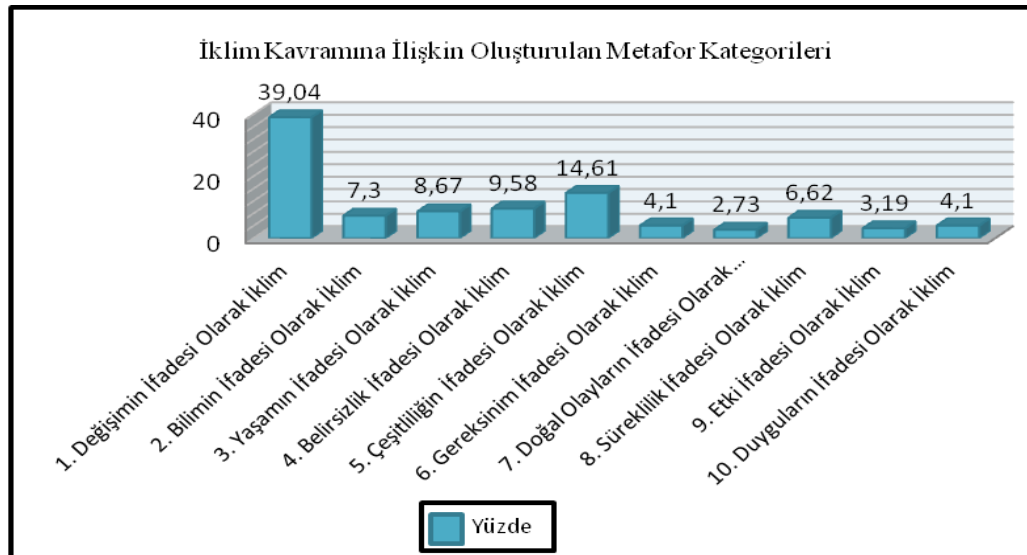
Grafik 1. “Ben ‘iklim’ i ; ..... Ya benzetiyorum. Çünkü.....” Sorusuna Verilen Cevapların Dağılımı

## 4.2. Oluşturulan Metaforlar, Ortak Özellikleri Dikkate Alındığında Hangi Kavramsal Kategoriler Altında Toplanmaktadır?

Öğretmen adaylarının *İklim* kavramına ilişkin oluşturdukları 125 farklı metafor, 10 kavramsal kategoride ele alınmıştır. Oluşturulan kategoriler yüzde, frekans ve metafor sayılarına göre Tablo 3’ te, yüzdelik dağılımlarına göre Grafik 2’ de gösterilmiştir.

Tablo 3. İklim Kavramına İlişkin Oluşturulan Kavramsal Kategoriler

Kategoriler	Metafor		
	Frekans(f)	Yüzde(%)	Metafor Sayısı
1. Değişimin İfadesi Olarak İklim	197	44,469	23
2. Bilimin İfadesi Olarak İklim	33	7,449	18
3. Yaşamın İfadesi Olarak İklim	55	12,415	16
4. Belirsizlik İfadesi Olarak İklim	24	5,417	13
5. Çeşitliliğin İfadesi Olarak İklim	59	13,318	21
6. Gereksinim İfadesi Olarak İklim	20	4,514	14
7. Doğal Olayların İfadesi Olarak İklim	12	2,708	4
8. Süreklilik İfadesi Olarak İklim	15	3,386	5
9. Etki İfadesi Olarak İklim	6	1,354	6
10. Duyguların İfadesi Olarak İklim	22	4,966	5
<b>Toplam</b>	<b>443</b>	<b>100</b>	<b>125</b>



Grafik 2. Öğretmen Adaylarının “İklim” Kavramına İlişkin Oluşturdukları Metafor Kategorilerinin Yüzdelik Dağılımı

#### 4.2.1. “Değişimin İfadesi Olarak İklim” Kategorisine Ait Metaforlar

Değişimin İfadesi Olarak İklim kategorisi öğretmen adaylarının oluşturdukları, iklim kavramına yönelik en fazla frekansa sahip zihinsel imge kategorisidir. Bu kategoride; anne, aile ilişkileri, arkadaş, ağaç, bukalemun, çocuk, canlılık, futbol topu, insan, olaylar dizisi, sınıf havası, yüz ifadesi zihinsel imgelerinin yer aldığı toplam 23 metafor mevcuttur. Metaforların yüzde ve frekanslara göre dağılımları Tablo 4’ te gösterilmiştir.

Tablo 4. “Değişimin İfadesi Olarak İklim” kategorisine ilişkin Metaforların Dağılımı

“Değişimin İfadesi Olarak İklim” Kategorisi		
Metafor Adı	%	f
Anne	1,01	2
Aile İlişkileri	1,52	3
Anne- Baba	0,50	1
Arkadaş	1,01	2
Ağaç	0,50	1
Bilgisayar	0,50	1
Bukalemun	3,04	6
Baba	0,50	1
Çocuk	2,03	4
Canlılık	1,01	2
Değişim	3,55	7
Değişken	2,53	5
Davranışlar	0,50	1
Erkek	0,50	1
Futbol topu	0,50	1
Futbol	1,01	2
İnsan	75,63	149
Kadın	1,52	3
Kıyafet	0,50	1
Olaylar	0,50	1
Sınıf Havası	0,50	1
Sevgili	0,50	1
Yüz İfadesi	0,50	1
<b>Toplam</b>	<b>100(%)</b>	<b>197</b>

Öğretmen adaylarının bu kategoriye ait bazı metaforları ve metaforlarını destekledikleri sebepler şu şekildedir:

*...Ben iklimi anne ye benzetiyorum. Çünkü anne gibi yeri geldiğinde sert yeri geldiğinde şefkatli ve yumuşaktır (ÖA43).*

*...Ben iklimi ergenlik dönemindeki bir çocuğa benzetiyorum. Çünkü sürekli bir değişim halindedir ve bir yaptığı diğerini tutmaz (ÖA79).*

*...Ben iklimi insanlara benzetiyorum. Çünkü insanlar gibi çeşit çeşittir. İnsanların farklı karakterleri olduğu gibi iklimlerin de farklı özellikleri vardır(ÖA218).*

*...Ben iklimi insanlara benzetiyorum. Çünkü insanların çeşitli ruh halleri var. Bu ruh halleri iklim gibi değişebilir. Güneşli havalarda insanların yüzünün gülerek uyanması gibi (ÖA225).*

*...Ben iklimi yüz ifadesine benzetiyorum. Çünkü sıcak iklimlerdeki insanların yüzü güler, soğuk iklimlerde ise bakışlar sert olur (ÖA447).*

*...Ben iklimi ruh haline benzetiyorum. Çünkü iklimler farklılık gösterir. Her ailenin de farklı zamanlarda görülen farklı ilişkileri vardır (ÖA24).*

*...Ben iklimi kadına benzetiyorum. Çünkü bazen kış gibi soğuk davranır, bazen yaz gibi sıcaktır. Bazen ilkbahar gibi güllük gülistanlık, bazen de sonbahar gibi yıkık dökük (ÖA62).*

Öğretmen adaylarının metaforları ve sebepleri incelendiğinde verdikleri cevaplarda değişim kategorisine eğilim gösterdikleri gözlemlenmektedir. İklim kavramını değişen bir varlığa benzeten öğretmen adaylarının iklim ve hava durumu arasında kavram yanılığısına düşmüş olabileceği düşünülebilir.

#### **4.2.2. “Bilimin İfadesi Olarak İklim” Kategorisine Ait Metaforlar**

Metaforlar doğrultusunda oluşturulan bir diğer kategori bilimin ifadesi olarak iklimdir. Ay, bulut, doğa, deniz, evren, güneş, gökyüzü, nehir, örtü, yazılım, yeryüzü gibi bilimsel ifadelerle ilişkilendirilen zihinsel imgelerinin yer aldığı bu kategoride toplam 18 metafor vardır.

Tablo 5. “Bilimin İfadesi Olarak İklim” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı

“Bilimin İfadesi Olarak İklim” Kategorisi		
Metafor Adı	%	f
Ay	3,03	1
Bulut	3,03	1
Canlı Örtü	3,03	1
Coğrafyanın Ana hattı	6,06	2
Canlılar Alemi	3,03	1
Deniz	6,06	2
Dağ	3,03	1
Doğa	3,03	1
Dünya	15,15	5
Evren	12,12	4
Güneş	12,12	4
Gökyüzü	3,03	1
Nehir	3,03	1
Örtü	9,09	3
Psikoloji	6,06	2
Uzay	3,03	1
Yazılım	3,03	1
Yeryüzü	3,03	1
<b>Toplam</b>	<b>100(%)</b>	<b>33</b>

Öğretmen adaylarının bu kategoriye ait bazı metaforları ve metaforlarını destekledikleri sebepler şu şekildedir:

...Ben iklimi uzaya benzetiyorum. Çünkü uzay gibi her yeri kaplıyor (ÖA15).

...Ben iklimi gökyüzüne benzetiyorum. Çünkü her nereye gidersen git gökyüzü gibi iklimde hep tepemizedir (ÖA14).

...Ben iklimi bilgisayar yazılımına benzetiyorum. Çünkü iklim de sistematik ve kodlanmıştır (ÖA3).

...Ben iklimi gökyüzüne benzetiyorum. Çünkü her nereye gidersen git gökyüzü gibi iklimde hep tepemizedir (ÖA14).

...Ben iklimi aya benzetiyorum. Çünkü ay da iklim gibi güneş ne taraftan gelirse ona göre şekillenir (ÖA383).

...Ben iklimi yeryüzüne benzetiyorum. Çünkü iklim her zaman ve her yerde vardır(ÖA31).

...Ben iklimi coğrafyanın ana hattına benzetiyorum. Çünkü toprak, yeryüzü, nüfus, ekonomik yapı iklime bağlı olarak değişir (ÖA143).

Öğretmen adaylarının gerekçeleriyle birlikte oluşturdukları metaforlar incelendiğinde verdikleri cevaplarda söz konusu kategoriye eğilim gösterdikleri gözlemlenmektedir.

#### 4.2.3. “Yaşamın İfadesi Olarak İklim” Kategorisine Ait Metaforlar

Bu kategoride yer alan zihinsel imgeler; eğitim, edebiyat, altın, hayat, huylar, hırçın dalga, İstanbul, ölüm, Sivas, toprak, taş, tarım, yaz akşamı ve yalandır. Bunların toplam frekansı 55'tir.

Tablo 6. “Yaşamın İfadesi Olarak İklim” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı

“Yaşamın İfadesi Olarak İklim” Kategorisi		
Metafor Adı	%	f
Altın	1,81	1
Ardahan	1,81	1
Eğitim	1,81	1
Edebiyat	1,81	1
Hayat	66,97	37
Huylar	3,62	2
Hırçın Dalga	1,81	1
İstanbul	1,81	1
Ölüm	1,81	1
Sivas	1,81	1
Toprak	3,62	2
Taş	3,62	2
Tarım	1,81	1
Yaz Akşamı	1,81	1
Yalan	1,81	1
Yeniden Doğuş	1,81	1
<b>Toplam</b>	<b>100(%)</b>	<b>55</b>

Öğretmen adaylarının bu kategoriye ilişkin oluşturdukları bazı metaforlar gerekçeleriyle birlikte şu şekildedir:



...Ben iklimi Sivas'a benzetiyorum. Çünkü bazen sıcak, bazen soğuk, bazen kar yağışlı bazen ise yağmurludur (ÖA103).

...Ben iklimi edebiyata benzetiyorum. Çünkü edebiyatta tıpkı iklim gibi insanın iç dünyasını etkiliyor ve zamanla değişebiliyor (ÖA273).

...Ben iklimi yaşantıya benzetiyorum. Çünkü iklimin yer yer farklılık gösterdiği gibi hayatlarda kişiden kişiye değişir (ÖA297).

...Ben iklimi toprağa benzetiyorum. Çünkü toprak gibi verimli, değişken ve bereketlidir. Toprak nasıl hoş ve güzelse, iklimde toprak gibi doğadaki güzellikleri ifade eder (ÖA362).

...Ben iklimi altına benzetiyorum. Çünkü altında iklim gibi sapsarı ve bereketlidir (ÖA26).

...Ben iklimi eğitime benzetiyorum. Çünkü sürekli değişiyor (ÖA98).

Öğretmen adaylarının yaşam kategorisine eğilim gösteren metaforları ve gerekçeleri dikkate alındığında, verdikleri cevaplarda iklimi insan yaşamının her alanında gerekli olan olgulara benzettikleri görülmektedir.

#### 4.2.4. “Belirsizlik İfadesi Olarak İklim” Kategorisine Ait Metaforlar

24 frekansa sahip olan belirsizlik ifadesi olarak iklim kategorisinde; cennet bahçesi, dönme dolap, ergen, futbol takımı, kader, kişilik, karakter, karmaşık yapı, oyun hamuru, puzzle gibi zihinsel imgeler bulunmaktadır.

Tablo 7. “Belirsizlik İfadesi Olarak İklim” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı

“Belirsizlik İfadesi Olarak İklim” Kategorisi		
Metafor Adı	%	f
Cennet Bahçesi	4,16	1
Dönme Dolap	8,33	2
Ergen	8,33	2
Futbol Takımı	4,16	1
Kader	4,16	1
Kişilik	20,83	5
Karakter	4,16	1
Karmaşık Yapı	4,16	1
Oyun Hamuru	4,16	1

Puzzle	4,16	1
Ruhsal Dünya	8,33	2
İnsanın Ruh hali	20,83	5
Tutarsızlık	4,16	1
<b>Toplam</b>	<b>100(%)</b>	<b>24</b>

Öğretmen adaylarının oluşturdukları metaforlardan bu kategori ile ilişkili olanları ve belirttikleri sebepler şu şekildedir:

*...Ben iklimi cennet bahçesinin yansımına benzetiyorum. Çünkü cennet bahçesi gibi yeşilliğiyle, çimenleriyle, çiçekleriyle, insana huzur verir (ÖA393).*

*...Ben iklimi puzzle'a benzetiyorum. Çünkü her bölgede farklı bir iklim ve buna bağlı olarak değişik yaşam stilleri mevcuttur (ÖA155).*

*...Ben iklimi ruh haline benzetiyorum. Çünkü insanın ruh halide kimi zaman ahar gibi kıpır kıpır, kimi zaman yaz gibi mutlu, kimi zaman sonbahar gibi karışık, kimi zamanda kış gibi soğuktur (ÖA86).*

*...Ben iklimi toplumların kaderine benzetiyorum. Çünkü coğrafyalar ve iklimlerde toplumların alın yazısıdır (ÖA6).*

*...Ben iklimi dönme dolaba benzetiyorum. Çünkü sürekli bir dönüşüm içerisinde (ÖA165).*

Öğretmen adaylarının belirsizlik kategorisine ait metaforları ve sebepleri incelendiğinde, verdikleri cevaplarda iklim kavramını içerisinde birçok olgu barındıran varlıklara benzettikleri görülmektedir. Nitekim bu da iklim elemanları ve iklim faktörleri ile açıklanabilir.

#### **4.2.5. “Çeşitlilik İfadesi Olarak İklim” Kategorisine Ait Metaforlar**

Çeşitlilik ifadesi olarak iklim kategorisinde bulunan zihinsel imgelerden bazıları; ayna, çiçek, çam ağacı, eskiz, gece ve gündüz, gül, kültür, moda, meyve, mevsimlerin dansı, organlar, toplum, yaşam tarzı ve yemektir. Bu kategoride 21 metafor bulunmakta olup, toplam frekansları 59' dur.

Tablo 8. “Çeşitlilik İfadesi Olarak İklim” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı

“Çeşitlilik İfadesi Olarak İklim” Kategorisi		
Metafor Adı	%	f
Ayna	3,38	2
Çiçek	10,16	6
Çam Ağacı	1,69	1
Eskiz	1,69	1
Farklılık	1,69	1
Gökkuşağı	30,50	18
Gece ve Gündüz	3,38	2
Gül	1,69	1
Kültür	8,47	5
Moda	1,69	1
Meyve	3,38	2
Mevsimlerin Dansı	3,38	2
Organlar	1,69	1
Pasta	3,38	2
Parmak	1,69	1
Renkler	11,86	7
Renkli Kalemler	1,69	1
Türlü Yemeği	1,69	1
Toplum	3,38	2
Yaşam Tarzı	1,69	1
Yemek	1,69	1
<b>Toplam</b>	<b>100(%)</b>	<b>59</b>

Öğretmen adaylarının iklim kavramı ile ilgili oluşturdukları metaforlardan bu kategori ile ilişkilendirilenlerin bazıları ve destekledikleri sebepler şu şekildedir:

*...Ben iklimi insanların yaşam tarzına benzetiyorum. Çünkü iklim insanın giyiminden, ruhsal, duygusal, psikolojik özelliklerine kadar her şeyi etkilemektedir (ÖA27).*

*...Ben iklimi renklere benzetiyorum. Çünkü her kültürde, her kişilikte farklılaşmalara neden olur. Farklı renkler gibi (ÖA32).*

*...Ben iklimi moda benzetiyorum. Çünkü sürekli değişiyor (ÖA35).*

...Ben iklimi kültüre benzetiyorum. Çünkü farklı yerlerde farklı şekillerde bulunur ve sabit değildir. Zamanla farklılaşıp farklılaştırır (ÖA44).

...Ben iklimi değişik tatlar veren meyvelere benzetiyorum. Çünkü iklim elemanları da bu tatlar gibi çeşitlidir (ÖA51).

...Ben iklimi aynaya benzetiyorum. Çünkü iklim yöredeki insanın yaşayış tarzını, şivesini, geçimini ayna gibi gösterir (ÖA65).

...Ben iklimi gökkuşağına benzetiyorum. Çünkü rengarenk iklimler, rengarenk hayatlar demektir (ÖA70).

...Ben iklimi organlara benzetiyorum. Çünkü hepsinin ayrı bir güzelliği, ayrı görevleri ve tattırdığı ayrı duyguları vardır (ÖA90).

Öğretmen adaylarının çeşitlilik kategorisine eğilim gösteren metaforları ve bu metaforların gerekçeleri incelendiğinde, adayların iklim kavramını yaşamlarına olumlu ve olumsuz açıdan yön veren bir olgu olarak gördükleri anlaşılabilir.

#### 4.2.6. “Gereksinim İfadesi Olarak İklim” Kategorisine Ait Metaforlar

Metaforların ortak özelliklerine göre oluşturulan bir diğer kategori “Gereksinim İfadesi Olarak İklim” kategorisidir. Bu kategoride film izleme, buzdolabı, klima, kalp, Karadeniz, okul, orman, öğrencilik, pencere, soba ve su gibi metaforlar bulunmaktadır. Toplam metafor sayısı 14, toplam frekans 20’ dir.

Tablo 9. “Gereksinim İfadesi Olarak İklim” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı

“Gereksinim İfadesi Olarak İklim” Kategorisi		
Metafor Adı	%	f
Baklava	5	1
Buzdolabı	5	1
Film İzleme	5	1
Klima	15	3
Kalp	5	1
Karadeniz	5	1
Öğrencilik	5	1
Okul	10	2
Orman	5	1
Pencere	5	1
Soba	5	1

Su	20	4
Tatlı	5	1
Yeşil Renk	5	1
<b>Toplam</b>	<b>100(%)</b>	<b>20</b>

Öğretmen adaylarının bu kategoriye ilişkin oluşturdukları bazı metaforlar ve belirttikleri sebepler şu şekildedir:

*...Ben iklimi klimaya benzetiyorum. Çünkü klima da iklim gibi etki alanı oluşturur (ÖA68).*

*...Ben iklimi ormana benzetiyorum. Çünkü bulunduğu yeri hakimiyeti altına alır (ÖA77).*

*...Ben iklimi suya benzetiyorum. Çünkü su her şeye hayat verir. Her şey ona bağlıdır (ÖA193).*

Öğretmen adaylarının gereksinim kategorisine dahil edilen metaforları ve gerekçeleri incelendiğinde, adayların iklim kavramını insanların birincil ihtiyaçları olarak gördükleri düşünülebilir.

#### 4.2.7. “Doğal Olayların İfadesi Olarak İklim” Kategorisine Ait Metaforlar

“Doğal olayların ifadesi olarak iklim” kategorisinde toplamda 4 metafor oluşturulmuştur. Frekansları 12’ dir.

Tablo 10. “Doğal Olayların İfadesi Olarak İklim” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı

“Doğal Olayların İfadesi Olarak İklim” Kategorisi		
Metafor Adı	%	f
Hava Olayları	66,66	8
Sıcaklık	8,33	1
Yağmur	16,66	2
Yaprak	8,33	1
<b>Toplam</b>	<b>100(%)</b>	<b>12</b>

Öğretmen adaylarının bu kategoriye ilişkin oluşturdukları bazı metaforlar ve belirttikleri sebepler şu şekildedir:

*...Ben iklimi yaprağa benzetiyorum. Çünkü iklimde de yapraktaki gibi her renk var (ÖA290).*

*...Ben iklimi yağmura benzetiyorum. Çünkü yağmur gibi gerekli ve etkileyicidir (ÖA405).*

Öğretmen adaylarının doğal olaylar kategorisine dahil edilen cevaplarına bakıldığında, adayların doğal olayların gerekliliği ile iklim kavramını benzeştirdikleri düşünülebilir.

#### 4.2.8. “Süreklilik İfadesi Olarak İklim” Kategorisine Ait Metaforlar

Oluşturulan bu kategoride süreklilik kavramı ile ilişkili bulunan toplam 5 metafor olup, tekrarlanma sayısı 15’ tir.

Tablo 11. “Süreklilik İfadesi Olarak İklim” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı

“Süreklilik İfadesi Olarak İklim” Kategorisi		
Metafor Adı	%	f
Saat	26,66	4
Yel Değirmeni	6,66	1
Yaşantı	6,66	1
Zaman	53,33	8
Zincir	6,66	1
<b>Toplam</b>	<b>100(%)</b>	<b>15</b>

Öğretmen adaylarının bu kategoriye ilişkin oluşturdukları bazı metaforlar ve belirttikleri sebepler şu şekildedir:

*...Ben iklimi saate benzetiyorum. Çünkü iklimlerde sıralıdır ve saat gibi kendini tekrar eder (ÖA1).*

*...Ben iklimi yaşantıya benzetiyorum. Çünkü insanların nasıl yaşayacağına etki eden, nerelerde ne yapacaklarına karar veren iklimdir (ÖA28).*

*...Ben iklimi zamana benzetiyorum. Çünkü devamlı olarak değişiyor (ÖA46).*

...Ben iklimi zincire benzetiyorum. Çünkü iklimde her şey bir bütündür ve birbirine bağlıdır (ÖA139).

...Ben iklimi yel değirmenine benzetiyorum. Çünkü dönüp dolaşıp aynı yere geliyor (ÖA258).

Süreklilik kategorisine eğilim gösteren metaforlar incelendiğinde, adayların iklim kavramını kendini tekrar eden, sıralı ve dönüşümlü süreç ve varlıklara benzettikleri görülmektedir.

#### 4.2.9. “Etki İfadesi Olarak İklim” Kategorisine Ait Metaforlar

Oluşturulan bu kategoride toplam 6 metafor bulunmaktadır. Bu metaforların her biri tek bir öğretmen adayı tarafından oluşturulmuştur. Dolayısıyla frekansı 6’ dır.

Tablo 12. “Etki İfadesi Olarak İklim” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı

“Etki İfadesi Olarak İklim” Kategorisi		
Metafor Adı	%	f
Doğanın Annesi	16,66	1
Etkileyen Varlık	16,66	1
Eğitimci	16,66	1
Kontrolcü	16,66	1
Turizm	16,66	1
Yönetici	16,66	1
<b>Toplam</b>	<b>100(%)</b>	<b>6</b>

Öğretmen adaylarının bu kategoriye ilişkin oluşturdukları bazı metaforlar ve belirttikleri sebepler şu şekildedir:

...Ben iklimi bir bölgenin yöneticisine benzetiyorum. Çünkü iklim bir coğrafi bölgede oluşan tüm doğa olaylarını yönetir (ÖA96).

...Ben iklimi eğitimciye benzetiyorum. Çünkü her zaman her yerde yeni şeyler öğretir (ÖA201).

...Ben iklimi hayatı kontrol eden yön veren bir kavrama benzetiyorum. Çünkü hava olaylarına göre duygularımız değişebilir (ÖA251).

Öğretmen adaylarının etki kategorisine eğilim gösteren metaforları ve bu metaforların gerekçeleri incelendiğinde, insan hayatı, ekonomik hayat ve doğal çevre üzerinde doğrudan ya da dolaylı olarak etkileri bulunan iklim kavramıyla ilgili doğru tanımlamalar yapıldığı anlaşılmaktadır.

#### 4.2.10. “Duyguların İfadesi Olarak İklim” Kategorisine Ait Metaforlar

Oluşturulan bu kategoride toplam 5 metafor bulunmakta olup, frekans 22’ dir.

Tablo 13. “Duyguların İfadesi Olarak İklim” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı

“Duyguların İfadesi Olarak İklim” Kategorisi		
Metafor Adı	%	f
Aşk	36,36	8
Duygular	40,90	9
Mutluluk	4,54	1
Özlem	4,54	1
Sevgi	13,63	3
<b>Toplam</b>	<b>100(%)</b>	<b>2</b>

Öğretmen adaylarının bu kategoriye ilişkin oluşturdukları bazı metaforlar ve belirttikleri sebepler şu şekildedir:

*...Ben iklimi özlem, sevgi, aşk ve mutluluğa benzetiyorum. Çünkü iklim yöreye özgü özellikleri içinde barındıran duyguları da içine alır (ÖA55).*

*...Ben iklimi aşka benzetiyorum. Çünkü aşta da bazen sıcaklık vardır, bazen soğukluk vardır, bazen yakar, bazen üşütür (ÖA56).*

*...Ben iklimi duygulara benzetiyorum. Çünkü duygular da iklim gibi değişkendir. Kimi zaman sert olur kış gibi, kimi zaman yumuşak olur yaz gibi (ÖA142).*

*...Ben iklimi sevgiye benzetiyorum. Çünkü içinde her şeyi barındırır. Soğuk, sıcak tüm duyguları (ÖA245).*

Öğretmen adaylarının gerekçeleriyle birlikte oluşturdukları metaforlar incelendiğinde, adayların verdikleri cevaplarda, insani duygu ve davranımlarla iklim kavramını benzeştirdikleri görülmektedir. Yapılan bu benzeşimle metaforların söz konusu kategoriye eğilim gösterdikleri düşünülebilir.



### 4.3. Öğretmen Adaylarının Oluşturduğu Metaforlara Göre Belirlenen Kategoriler Cinsiyetlerine Göre Farklılık Göstermekte midir?

Öğretmen adaylarının iklim kavramına ilişkin algılarında, cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark olup olmadığına bakmak üzere nicel analiz programı yardımıyla Ki-Kare ( $\chi^2$ ) testi uygulanmış olup, test sonuçları tablo 14’ de gösterilmiştir.

Tablo 14. “Bence İklim .....ya Benzer” Sorusuna Verilen Cevapların Cinsiyetlere Göre Değerlendirilmesi

Kategoriler	Bayan	Erkek	p	$\chi^2$
	(n=313)	(n=120)		
	n	n		
1. Değişimin İfadesi Olarak İklim	158	39	,640	21,561
2. Bilimin İfadesi Olarak İklim	24	9		
3. Yaşamın İfadesi Olarak İklim	30	25		
4. Belirsizlik İfadesi Olarak İklim	18	6		
5. Çeşitliliğin İfadesi Olarak İklim	42	17		
6. Gereksinim İfadesi Olarak İklim	15	5		
7. Doğal Olayların İfadesi Olarak İklim	6	6		
8. Süreklilik İfadesi Olarak İklim	10	5		
9. Etki İfadesi Olarak İklim	5	1		
10. Duyguların İfadesi Olarak İklim	17	5		
<b>Toplam</b>	<b>325</b>	<b>118</b>		

Belirlenen metafor kategorileri ile öğretmen adaylarının cinsiyetleri arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek için yapılan iki değişken için iki yönlü ki kare testi sonucuna göre, cinsiyet ve kategoriler arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir ( $p>0,05$ ).

Bayan ve erkek öğrenciler, genel dağılıma paralel olarak, kategoriler içerisinde en fazla değişim kategorisinde metafor oluştururken en az etki kategorisinde metafor oluşturmuştur. Yüzdeler oranlar dikkate alındığında bayan ve erkek öğrencilerin doğal olaylar kategorisinde birbirlerine en yakın oranlarda metafor oluşturdukları görülmektedir. Ayrıca tüm kategorilerde bayanlar lehine yüzdeler bir fark gözlenmektedir. Buradan hareketle bayan öğrencilerin erkek öğrencilere göre sayıca daha fazla metafor oluşturdukları söylenebilir.

#### 4.4. Öğretmen Adaylarının Oluşturduğu Metaforlara Göre Belirlenen Kategoriler, Ailelerinin Yaşadığı Coğrafi Bölgeye Göre Farklılık Göstermekte midir?

Öğretmen adaylarının iklim kavramına ilişkin algılarında, ailelerinin yaşadığı coğrafi bölgeye göre anlamlı bir fark olup olmadığına bakmak üzere nicel analiz programı yardımıyla Ki-Kare ( $\chi^2$ ) testi ve FET uygulanmış olup, test sonuçları Tablo 15’ te gösterilmiştir. Yapılan analiz sırasında 5 adet görüşme formunda coğrafi bölge verisi eksik bulunmuş olup, söz konusu formlar değerlendirmeye alınmamıştır.

Tablo 15. “Bence İklim .....ya Benzer” Sorusuna Verilen Cevapların Coğrafi Bölgelere Göre Değerlendirilmesi

Kategoriler	Coğrafi Bölgeler							p	$\chi^2$	F. E. T*
	Akdeniz B.	Karadeniz B.	İç An. B.	G.Doğ. An. B.	Doğu An. B.	Ege B.	Marmara B.			
1. Değişimin İfadesi Olarak İklim	23	68	31	11	9	18	11	,239	60,997	,000
2. Bilimin İfadesi Olarak İklim	6	9	8	0	1	7	1			
3. Yaşamın İfadesi Olarak İklim	7	7	12	2	4	2	4			
4. Belirsizlik İfadesi Olarak İklim	3	23	4	2	1	5	4			
5. Çeşitliliğin İfadesi Olarak İklim	7	29	17	2	2	3	4			
6. Gereksinim İfadesi Olarak İklim	3	9	1	0	2	1	2			
7. Doğal Olayların İfadesi Olarak İklim	0	5	1	0	2	2	2			
8. Süreklilik İfadesi Olarak İklim	4	12	4	2	1	3	3			
9. Etki İfadesi Olarak İklim	3	2	5	0	1	2	1			
10. Duyguların İfadesi Olarak İklim	5	5	3	0	0	2	3			
<b>Toplam</b>	61	169	86	19	23	45	35			

\*Fisher’s Exact Test

Belirlenen metafor kategorileri ile öğretmen adaylarının ailelerinin yaşadığı coğrafi bölgeler arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek için yapılan iki değişken için iki yönlü kay kare testi sonucuna göre, coğrafi bölgeler ve kategoriler arasında anlamlı bir ilişki olmadığı gözlemlenmiştir ( $p>0,05$ ).

## BÖLÜM V

### 5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

#### 5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda, aşağıdaki sonuçlar ortaya konulmuş ve bu sonuçlara dayalı olarak yorumlar geliştirilmiştir.

##### 5.1.1. Öğretmen Adaylarının İklim Kavramına İlişkin Düşüncelerinden Elde Edilen Sonuçlar

Sınıf öğretmenliği adaylarının iklim kavramına ilişkin algılarını metafor yoluyla analiz eden araştırmada 125 farklı metafor elde edilmiştir. Öğretmen adayları iklim kavramını en fazla “insan” metaforu ile açıklamışlardır. Öyle ki “*Bence iklim insana benzer*” diyen 149 öğretmen adayı vardır. Bu da katılımcıların %33,5’ ini oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının iklimi insan ile açıklamaları, iklim kavramına değişken özellik yüklediklerini göstermektedir. Nitekim iklim kavramının tanımı dikkate alındığında, adayların iklimi tam olarak tanımlayamadıkları ve iklim ve hava durumu arasında kavram yanılgısına düştükleri görülmüştür. Kılınç (2013)’ın üniversitede coğrafya öğrenimi gören öğrencilerin hava durumu kavramıyla ilgili görüşlerini değerlendirmek amacıyla yaptığı araştırmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Yine Demirkaya ve Tokcan (2007)’in “Öğretmen Adaylarının İklim Kavramı Algılamaları: Fenomenografik Bir Çalışma” isimli araştırmalarında öğretmen adaylarının iklim kavramını tanımlayamadıkları, daha çok genel ifadeler kullandıkları görülmektedir.

Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplara göre “iklim” kavramını sadece coğrafi terimlerle değil hayatın her alanından terimlerle özdeşleştirdikleri anlaşılabilir.

Oluşturulan metaforlar ortak özelliklerine göre ayrıldığında, değişim, bilim, yaşam, belirsizlik, çeşitlilik, gereksinim, doğal olaylar, süreklilik, etki ve duygularla ilişkili 10 metafor kategorisi belirlenmiştir. Belirlenen kategoriler arasında en fazla metafor oluşturulan kategori, değişim kategorisidir. Değişim kategorisinde yer alan metaforlar incelendiğinde, öğretmen adaylarının “iklim” kavramını daha çok

değişken bir kavram olarak tanımladıkları görülmektedir. Buradan yola çıkılarak araştırma grubumuz olan sınıf öğretmeni adaylarının “iklim” kavramı ile ilgili sorun oluşturacak oranda yanılığa sahip oldukları düşünülebilir. Benzer sonuçlar elde edilen, Çoşkun (2010)’un “Lise Öğrencilerinin “İklim” Kavramıyla İlgili Metaforları (Zihinsel İmgeleri)” isimli araştırmasında ortaya çıkan metaforlar kavramsal kategorilerine ayrılmış olup en fazla metafor değişim ifadesi kategorisinde oluşturulmuştur.

Metaforlar doğrultusunda oluşturulan bilim kategorisinde öğretmen adaylarının iklim kavramını daha çok coğrafi terimlerle bağdaştırdıkları gözlenmiştir. Gerekçe olarak ise coğrafyanın hayatın her alanında yer aldığından, iklimin de benzer şekilde her alanda yer aldığından bahsetmişlerdir.

Benzer metaforlarla oluşturulan “yaşamın ifadesi olarak iklim” kategorisinde 37 öğretmen adayı iklimi hayat metaforu ile açıklamışlardır. Hayatın içinde yer alan doğum ve ölüm gibi insani özelliklerle iklimi benzeştiren adayların iklimi olmazsa olmaz bir olay olarak gördükleri söylenebilir. Eğitim-öğretim kurumları dışında, gerçek hayatın her anında iklim olgusunun tüm özellikleri ile karşılaştığımız için, öğretmen adaylarının söz konusu kavramı yaşamsal olarak ifade etmeleri şaşırtıcı değildir. Öztürk (2007)’nin “Sosyal Bilgiler, Sınıf ve Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının ‘Coğrafya’ Kavramına Yönelik Metafor Durumları” isimli araştırmasında da “coğrafya”yı “Yaşam kaynağı – yaşamın kendisi”, “yol buldurucu – yönlendirici” ve “farklı branşlar barındırıcı” olarak algıladığı sonuçlarına ulaşılmıştır. İçerisinde iklim kavramı başta olmak üzere birçok kavramı barındıran coğrafya ilmine yüklenen bu anlamlar araştırmamızın sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Belirsizlik ifadesi kategorisinde toplam 13 metafor oluşturulmuş olup, adaylar daha çok sonucu belirsiz, karmaşık olaylardan ve yapılardan bahsetmişlerdir. Kategoride beş adayın iklim kavramını kişilikle ilişkilendirerek, iklime karmaşık bir kavram özelliği yükledikleri düşünülebilir.

“Çeşitlilik ifadesi olarak iklim” kategorisinde toplam 21 metafor oluşturulmuştur. Oluşturulan metaforların özellikleri ve öğretmen adaylarının

gerekçeleri dikkate alındığında, iklim kavramının içerisinde birçok elemanı ve etmeni barındıran varlıklara benzetildiği görülmektedir. Öyle ki, kategoride iklimi gökkuşağına benzeten 18, renklere benzeten yedi aday bulunmaktadır. Bu bilgilerden yola çıkılarak öğretmen adaylarının iklim elemanlarını ve iklim etmenlerini tanımladığı anlaşılabilir.

İçerisinde 14 metafor bulunan “Gereksinim ifadesi olarak iklim” kategorisinde adaylar iklimi yaşamda gerekli olan varlıklara benzetmişlerdir. Adayların oluşturdukları metaforlar dikkate alındığında iklimi doğal hayatın olmazsa olmazı olarak gördükleri söylenebilir. Nitekim buna benzer yapılan araştırmalar da da deniz, göl, dağ, vadi, orman vb. gibi kavramların öğretiminde, bireylerin yaşadıkları yerlere göre farklı metaforlar oluşturdukları, bireylerin gereksinimlerinin yaşadıkları yerlere göre değiştiği ortaya çıkmıştır.

“Doğal olayların ifadesi olarak iklim” kategorisinde adaylar dört adet metafor oluşturmuştur. Oluşturulan metaforlar iklimi birebir yansıtmamakla beraber daha çok hava olaylarını belirtmektedir. Fakat “Herhangi bir yerde, havanın; sıcaklık, yağış, nemlilik, basınç ve rüzgarlar gibi iklim elemanları bakımından yıl boyunca gösterdiği özellikler, o yerin iklimidir” tanımı dikkate alındığında adayların iklimi doğru metaforlarla açıkladığı söylenebilir. Ayrıca iklim ve iklim olaylarının atmosferde (hava) gerçekleştiği düşünüldüğünde öğretmen adaylarının hava ile ilgili kavramları metafor olarak belirtmeleri kaçınılmazdır. Nitekim Doğar ve Başbüyük (2005)’in ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin hava ve iklim olaylarını anlama düzeylerini tespit etmeye yönelik yaptığı çalışmasında da öğrencilerin hava ve iklim olayları konusunu yeterince kavrayamadıkları, atmosfer, sıcaklık gibi diğer kavramlarla açıklamaya çalıştıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Süreklilik kategorisinde beş metafor 15 kez tekrar edilmiştir. Verilen cevaplarda iklim kavramı daha çok sıralı, bütünsel ve birbirine bağlı olaylara benzetilmiştir. İklimin saat gibi kendini tekrar ettiğinden bahsedilmiştir.

Etki kategorisinde oluşturulan altı metaforunda iklimin canlı cansız tüm varlıkların yaşamsal faaliyetlerini etkileyen, yönlendiren, değiştiren bir varlık olduğundan söz edilmiştir.

İklimi duygulara benzeten metaforların bir arada bulunduğu son kategoride adaylar tarafından toplam beş metafor, 22 kez tekrarlanmıştır. Adayların oluşturduğu metaforlarda iklimi duygulara benzetmelerine gerekçe olarak, daha çok duyguların değişkenliğinden ve içinde her şeyi barındırmasından bahsedilmiştir.

### **5.1.2. Öğretmen Adaylarının İklim Kavramına İlişkin Düşüncelerinden Elde Edilen Sonuçların Cinsiyetlerine Göre Durumları**

Öğretmen adaylarının iklim kavramına ilişkin oluşturdukları metafor kategorilerinin, cinsiyete göre ilişki durumuna bakmak üzere yapılan analiz sonucunda, cinsiyet ve kategoriler arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir.

Kategoriler arası cinsiyete göre metafor oluşturma oranlarına bakıldığında doğal olaylar kategorisi hariç tüm kategorilerde bayan öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarından daha fazla metafor oluşturduğu görülmektedir. “Doğal olayların ifadesi olarak iklim” kategorisinde bayan ve erkek adaylar eşit sayıda metafor oluşturmuşlardır. “Yaşamın ifadesi olarak iklim” kategorisinde ise bayan ve erkek adayların birbirine yakın sayılarda metafor oluşturdukları görülmüştür.

### **5.1.3. Öğretmen Adaylarının İklim Kavramına İlişkin Düşüncelerinden Elde Edilen Sonuçların Ailelerinin Yaşadığı Coğrafi Bölgeye Göre Durumları**

Öğretmen adaylarının iklim kavramına ilişkin oluşturdukları metafor kategorilerinin, ailelerinin yaşadığı coğrafi bölgeye göre ilişki durumuna bakmak üzere yapılan analiz sonucunda, coğrafi bölge ile kategoriler arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

Coğrafi bölgelerle kategoriler arasındaki ilişkinin sayısal verilerine bakıldığında, tüm bölgelerde en fazla metaforun yine “değişimin ifadesi olarak iklim” kategorisinde oluşturulduğu söylenebilir. Çeşitlilik ve yaşam ifadesi olarak iklim kategorilerinde en fazla İç Anadolu ve Karadeniz Bölgesi’nden gelen adayların metafor oluşturduğu görülmüştür. Verilerdeki bu belirginliğin söz konusu iki bölgenin yaşam şartlarının zorluğundan kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca öğretmen adaylarının iklim kavramına ilişkin metafor oluştururken yaşadıkları

coğrafi bölgenin iklim şartlarından etkilenecek bu doğrultuda cevap vermiş olabilecekleri söylenebilir.

Araştırma sonucunda ortaya çıkan bulgular göstermektedir ki, öğretmen adayları iklim kavramı ile ilgili yaşamın her alanından birçok metafor oluşturmuşlardır. Bu bulgular Aydın (2011)' in Karabük Üniversitesi' nde 615 üniversite öğrencisiyle yaptığı çalışmada elde ettiği bulgulara yakındır.

Araştırmada oluşturulan metaforlar ortak özelliklerine göre 10 kategoriye ayrılmıştır. Kategoriler arasında en fazla frekansa sahip olan “değişim ifadesi olarak iklim” dir. Elde edilen bu bulgu Çoşkun (2010)' un lise öğrencilerinin “İklim” kavramına ilişkin sahip oldukları metaforları belirlemek amacıyla yaptığı “Lise Öğrencilerinin “İklim” Kavramıyla İlgili Metaforları (Zihinsel İmgeleri)” isimli araştırmasının bulgularına çok yakındır.

Demirkaya ve Tokcan (2007)' nin öğretmen adaylarının iklim kavramı algılamalarını belirlemeye yönelik yaptığı araştırmasında, iklim kavramının hava olaylarıyla karıştırıldığı bulgusu ile araştırmamız sonucunda çıkan bulgular örtüşmektedir. Yine Doğar ve Başbüyük (2005)' ün ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin hava ve iklim olaylarını anlama düzeylerini tespit etmek amaçlı yaptığı çalışmasında da iklim ile ilgili kavram yanılgıları tespit edilmiştir.

Öztürk (2007)' ün öğretmen adaylarının coğrafya kavramına yönelik metafor durumlarını araştırmaya yönelik yapılan çalışmasında adayların coğrafya ile ilgili oluşturduğu metaforlarla araştırmamız bulgularından biri olan “yaşamın ifadesi olarak iklim” kategorisinde oluşturulan metaforlar benzerlik göstermektedir.

## 5.2. ÖNERİLER

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan ve sonuçlardan yola çıkılarak bazı öneriler sunulmuştur.

20. yüzyılın başından beri önemli bir misyon yüklenerek toplumsal dönüşümlere sebep olan sosyal bilgilerin içeriğini oluşturan en temel disiplinlerden biri kuşkusuz coğrafyadır. Bu nedenle, eğitimin uygulayıcısı olan başta sınıf öğretmenleri olmak üzere tüm öğretmenlerin coğrafya alanında iyi planlanmış bir

öğretim sürecinden geçirilmesi gerekir. Programların ve uygulama araçları olan ders kitaplarının bu doğrultuda düzenlenmesi gerekmektedir.

Metaforlar öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme süreçleriyle ilgili bakış açılarını kavramsal bir şekilde yansıtılmasına yardımcı olmakla birlikte adayların düşünce ve etkinliklerine de yön verebilmektedir. Metaforlar sınıf öğretmeni adaylarının iklim kavramına yönelik algılarını ortaya çıkarma, açıklama ve yorumlamada güçlü birer araştırma aracı olarak kullanılabilir.

Öğretmen adayları araştırmada kullanılan metaforları belirlerken yaşam biçimlerinden, cinsiyetlerinden, bilim alanlarından faydalanmışlardır. Bahsedilen alanların günlük hayatımızdaki kavramları metaforlar yoluyla anlamlandırması, metaforun tecrübeyle olan ilişkisini de gösterir. Çünkü kavram sisteminin büyük bir kısmı tecrübeye dayanarak oluşur. Metaforların kullanım alanları ne kadar arttırılırsa bireyin yaşantısı o kadar zenginleşir ve öğrenmeler kalıcı hale gelir. Öğretmenler öğrencilerine okul öncesinden itibaren kavramları öğretmeye başlamadan önce kavramların öğrenilmesinin yanı sıra kavram yanlışlarının da oluşabileceğini düşünmeli ve yaşantıya dayalı öğretim yöntemi uygulamalıdır.

Metaforlar zihinsel imgeleri anlamada ve bunları açıklığa kavuşturmada güçlü bir araç olarak kullanılabilmesi gibi, etkili bir öğretim tekniği olarak da geliştirilip eğitimde kullanılabilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının olay, durum veya olgulara karşı hizmet öncesi dönemdeki eğitimleri ve yaşantılarının da etkisiyle gelişen algıları, tutumlarının ve mesleki bakış açılarının temelini oluşturmaktadır. İklim gibi karmaşık ya da soyut yapıdaki kavramların öğretiminde doğru metaforların seçilmesi oldukça önemlidir. Bu açıdan öğretmen adaylarının öğretmekle yükümlü oldukları kavramlarla ilgili algıları ve tutumları o kavramları nasıl aktaracağına dair güçlü işaretler içerir (Öztürk, 2007:57). Ayrıca kavramın öğrenilmesinde ve öğretilmesinde hatta yanlışların tespit edilmesinde de bu metaforlar kullanılabilir. Bu bağlamda, metaforlardan yararlanılarak özellikle soyut ve kavram yanlışlarının yoğun yaşandığı coğrafi kavramlara yönelik çalışmalar yapılmasının önemli olduğu ön görülmektedir.



Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının farklı alanlarda da duygu ve düşüncelerini ortaya çıkarmak amaçlı metaforik çalışmalar yapılabilir.

Öğretmenler, yeni bir şeyler öğretmeden önce öğretim yöntemi üzerinde düşünmektedirler. Öğretmenlerin düşüncelerini ve yeterliklerini metafor sayesinde genişletmek mümkündür. Metaforlar, kendini geliştirmek adına öğretmenlere güçlü bir yardımcı olabilir.

Metafor yoluyla özellikle soyut kavramların somutlaştırıldığı düşünüldüğünde, birçok soyut kavramın yer aldığı coğrafya alanında “iklim” kavramının yanı sıra diğer kavramlarla ilgili de metaforik çalışmalar yapılmalıdır.

Yapılan literatür taramasında günümüz metafor çalışmalarının genellikle nitel boyutlu olduğu görülmüştür. Bu nedenle yapılacak çalışmalarda nitel çalışmaların yanı sıra nicel analizlere de yer verilerek coğrafi kavramlar arası ilişkiler sorgulanabilir.

Bu çalışmadan elde edilen bulgular, sınıf öğretmenliği öğretim programı uygulamalarında yeni yönlendirmeler ortaya koymayı sağlayabilir. İklim kavramı ile ilgili Eğitim Fakültesindeki diğer bölümlerde de öğrenim gören öğretmen adaylarının algılamalarına başvurulabilir.

İklim kavramı gibi diğer coğrafi kavramlarından hayatın içinden birer parçadır. Bu nedenle öğretmen adaylarına daha güncel ve gerçekçi öğretim programı uygulanabilir.

Öğretmen adaylarının okula ilk başladıklarında ve coğrafya derslerini aldıktan sonra, iklim kavramını algılamalarına bakılıp aradaki fark fenomenografik yöntemle değerlendirilebilir.

## KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. U. (2003). *Aktif Öğrenme*, Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir.
- Agelıdou, E; Balafoutas, G. & Flogatıs, E. (2000). Schematisation Of Concepts. A Teaching for Environmental Education, Implementation in a Water Module Third Grade Students in Junior High School (Gymnasium-15 year old), *Environmental Education Research*, 6 (3), 223-243.
- Ak, M. (2012). İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde İşlenen İklim Değişimi ve Etkileri Konusunun Öğretiminde Öğrenci Davranış ve Tutumunun İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akbaş, Y., Koca, H., & Cin, M. (2012). Ortaöğretim 9. Sınıf Öğrencilerinin İklim ve Hava Durumu Kavramıyla İlgili Yanılgılarını Gidermede Kavramsal Değişim Yaklaşımının Etkinliği. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 17(27).
- Akgün, Abuzer ve Aydın, Murat (2009). Erime Ve Çözünme Konusundaki Kavram Yanılgılarının ve Bilgi Eksikliklerinin Giderilmesinde Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Dayalı Grup Çalışmalarının Kullanılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 8:27.190-201. [www.esosder.org](http://www.esosder.org) (Erişim Tarihi: 10.11.2013)
- Akkuş, A. (1998). *Genel Fiziki Coğrafya*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Aksoy, B., Deney Yöntemi ile Atmosfer Basıncı Konusunun Öğretimi Üzerine Bir Model, GÜ, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 23, Sayı: 3, 207-226, 2003.
- Akşehirli, S. (2008). Edebiyat Öğretiminde Terim Sorunu. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yeni Türk Edebiyatı Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir.

- Alkan, C. (1997). *Eğitim Teknolojisi*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Allan G. Harrison & David F. Treagust (2006). Teaching and Learning with Analogies, *Metafor and Analogy an Science Education*, 11-51.
- Altunışık, R., Coşkun, R., & Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2005). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı*. Sakarya Kitabevi, 4.
- Ardel, A., Dönmez, Y., Kurter, A. (1969). *Klimatoloji Tatbikatı*, İstanbul Üniversitesi Coğrafya Enstitüsü Yayınları, No: 40, İstanbul.
- Atalay, İ. (1998). *Genel Fiziki Coğrafya*, Ege Üniversitesi Basımevi, İzmir.
- Ateş, M., & Karatepe, A. (2013). Üniversite Öğrencilerinin “Küresel Isınma” Kavramına İlişkin Algılarının Metaforlar Yardımıyla Analizi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (27).
- Aydın, F., Eser Ünaldı, Ü. (2010). Coğrafya Öğretmen Adaylarının “Coğrafya” Kavramına İlişkin Algılarının Metaforlar Yardımıyla Analizi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(2), 600-622.
- Aydın, F. (2010). Ortaöğretim Öğrencilerinin Coğrafya Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10 (3), 1293-1322.
- Arslan, M & Bayrakçı M. (2006). Metaforik Düşünme ve Öğrenme Yaklaşımının Eğitim- Öğretim Açısından İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 35(171), 100-108.
- Baker P.J. (1991). Metaphors of Mindful Engagement and a Vision of Better Schools. *Educational Leadership*, 48(6), 32-35.

- Balcı, A. (1999). Metaphorical images of school: School perceptions of students, teachers and parents from four selected schools, Doktora tezi, ODTÜ, Ankara.
- Bayram, N., & Cin, M. (2010). Akarsu, Dere, Çay ve Irmak Kavramlarının İncelenmesi ve Öğretimlerine Yönelik Öneriler. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (2), 97-121.
- Ben- Peretz, M. , Mendelson, N. & Kron, F. W. (2003). How teachers in different educational context view their roles. *Teaching and Teacher Education*, 19. 277-290.
- Berliner, D. C. (1990). If the metaphor fits, why not wear it? The teacher as executive. *Theory into Practice*, 29(2), 85-93.
- Beşkardeş, S. (2007). Üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerin yabancı dil (İngilizce) öğretiminde metafor sisteminin uygulanması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Black, M. (1962). *Models and Metaphor. Studies in Language and Philosophy*. Ithaca-London Cornell University Press, London.
- Bozlk, M. (2002). The College Student As Learner: Insight Gained Through Metaphor Analysis. *College Student Journal*, 36, 142-151.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi. Ankara.

- Cerit, Y. (2006). Öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin okul kavramıyla ilgili metaforlara ilişkin görüşleri. *Kuram Uygulamada Eğitim Bilimleri (Educational Sciences: Theory & Practice)*, 6 (3), 669-699.
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen Kavramı İle İlgili Metaforlara İlişkin Öğrenci, Öğretme ve Yöneticilerin Görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (6):461-522.
- Cherry, D. & Spiegel, J. M. (2006). Leadership, myth, & metaphor: Finding common ground to guide effective school change. Thousand Oaks. CA: Corvin.
- Clarcken, R. H. (1997). Five metaphors for educators, Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, 24-28 March, Chicago.
- Coşkun, M., Kaya, H., Aydın, F. (2010). The Perceptions of Secondary School Students Towards Earthquakes: A Phenomenographic Research. *World Applied Sciences Journal*, 9(9), 1013-1017.
- Çalışkan, N. (2013). Kavramsal anahtar modeli ile metafor ve deyim öğretimi, *Bilig (Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi)*, 64, 95-122.
- Çelikten, M. (2006). Kültür ve Öğretmen Metaforları. Erciyes Üniversitesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 269-283.
- Coşkun, M. (2010). Lise Öğrencilerinin “İklim” Kavramıyla İlgili Metaforları (Zihinsel İmgeleri). *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 5/3, 919-940.
- Demirel, Ö. (2003). *Eğitim Sözlüğü*. Pegem Yayıncılık. Ankara.

- Demirkaya, H., & Tokcan, H. (2007). Öğretmen adaylarının iklim kavramı algılamaları: fenomenografik bir çalışma. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 11(2), 105-119.
- Doğanay, A. (2002a). Öğretimde Kavram ve Genellemelerin Geliştirilmesi. *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Edt: C.Öztürk ve D.Dilek. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Doğanay, H. (2002b). *Coğrafya Öğretim Yöntemleri*, Aktif Yayınevi, İstanbul.
- Doğanay, H. & Sever, R. (2011). *Genel Fiziki Coğrafya*, Pegem Akademi, Ankara.
- Doğar, Ç., & Başbüyük, A. (2005). İlköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin hava ve iklim olaylarını anlama düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(2), 347-358.
- Dönmez, Y. (1990). *Umumi Klimatoloji ve İklim Çalışmaları*, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayını, 3248, İstanbul.
- Ekiz, D., & Koçyiğit, Z. (2011). Sınıf Öğretmenlerinin “Öğretmen” Kavramına İlişkin Metaforlarının Tespit Edilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 439-458.
- Erginer, E. & Erginer, A. (2009). “The Metaphors About The Turkish Education System Used By The University Students in Turkey”. II. International Congress of European Turks (ICET), Antwerp, Belgium.
- Erinç, S. (1996). *Klimatoloji ve Metotları*. Alfa Basım Yayın Dağıtım, İstanbul.

- Erol, O. (1993). *Genel Klimatoloji*, 5. Baskı, Aşama Matbaacılık, Ankara.
- Ertürk, S.(1972) *Eğitimde Program Geliştirme*, Yelken Tepe Yayınları, Ankara.
- Fidan, N. & Erden, M. (1991). *Eğitime Giriş*, Feryal Matbaacılık, Ankara.
- Fraser, D. (2000). “Sin, Hope and Optimism in Children’s Metaphors” AARE Conference in Sidney Australia, 4-7 December.
- Geçit, Y., & Gençer, G. (2011). Sınıf Öğretmenliği 1. Sınıf Öğrencilerinin Coğrafya Algılarının Metafor Yoluyla Belirlenmesi (Rize üniversitesi örneği). *Marmara Coğrafya Dergisi*, (23).
- Genç, H., Demirkaya, H., & Karasakal, G. (2010). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin orman kavramını algılamaları: fenomenografik bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 34-48.
- Gentner, D., Wolff, P. (2000). Metaphor and Knowledge Change. In E. Dietrich and A. B. Markman, Eds., *Cognitive Dynamics: Conceptual and Representational in Humans and Machines*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 295-342.
- Gilbert, John K. ve Watts, David M. (1983). Concepts, Misconceptions And Alternative Conceptions: Changing Perspectives In Science Education. *Studies In Science Education*, 10 ,61-98.
- Girmen, P. (2007). İlköğretim Öğrencilerinin Konuşma Yazma Sürecinde Metaforlardan Yararlanma Durumları. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Gökçe, N., & Öztürk, F. (2013). İlköğretim Öğrencilerinin Coğrafya Algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 25.

- Graves, NJ (1975). *Eğitimde Coğrafya*. Heinemann Eğitim Kitapları, Ltd, Londra (İngiltere).
- Guerrero, M. C. M. & Villamil, O. S. (2002). Metaphorical Conceptualizations of ELS Teaching and Learning. *Language Teaching Research*. 6, 2, 95-120.
- Gürsakal, N. (2001). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Uludağ Üniversitesi Güçlendirme Vakfı Yayınları, Bursa.
- Hagstrom, D., Hubbard R., Hurtig C., Mortola P., Ostrow J. & White V. (2000) "Teaching is like...?". *Educational Leadership*, 57, 24–27.
- Harwood, D., Jackson, P. (1993). "Why Did They Build This Hill so Steep?" Problems of Assessing Primary Children's Understanding of Physical Landscape Features in the Contexts of the UK National Curriculum, *Geographic and Environmental Education*, 2(2), 64-79.
- Heidorn, Keith C. (2001). Expanding The Mind – The Metaphor <http://members.shaw.ca/keithheidorn/lgqarticles/metaphor.htm>(Erişim Tarihi: 10.10.2013)
- Henriques, L. (2002). Children's ideas about weather: A review of the literature. *School Science and Mathematics*, 102(5), 202-215.
- Hoffman, K., D., & Kretovics, M., A. (2004). "Students as partial Employees: A Metaphor for the Student Institution Interaction", *Innovative Higher Education*, 29 (2): 103-120.
- Inbar, D. (1996). The Free Educational Prison: Metaphors and Images, *Educational Research*, 38(1), 77-92.



- İbret, B. Ü., & Aydınözü, D. (2013). İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin “Dünya” Kavramına İlişkin Geliştirdikleri Metaforlar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 19(1): 85-102.
- Kadioğlu, M. (2001). *Bildiğimiz Havaların Sonu*, Güncel Yayıncılık, İstanbul.
- Kaminske, V., Geographical Concept: Their Complexity and Their Grading, *International Research in Geographical and Environmental Education*, 16(1), 4-19, 1997.
- Kara, D. & Kürüm D. (2007). Sınıf Öğretmenliği Adaylarının “Yaşam Boyu Öğrenme” Kavramına Yükladikleri Anlam, XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi , (Editör: Erginer, E.), Detay Yayıncılık, Cilt 1, Tokat.
- Kaya, M. F. (2014). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına İlişkin Algıları: Metafor Analizi Örneği. *Electronic Turkish Studies*, 9(2). (Erişim Tarihi: 10.06.2014).
- Kerimgil, S. Meral, E. (2007). İngilizce Kelimelerin Öğretiminde Etkin Olan Metafor ve Kurgular, XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi., (Editör: Erginer, E.), Detay Yayıncılık, Cilt 1, Tokat.
- Keskin, Y. (2008). Türkiye’de Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Değerler Eğitimi: Tarihsel Gelişim, 1998 ve 2004 Programlarının Etkililiğinin Araştırılması. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kessler, A. (1991). Early Childhood Education As Development: Critique of The Metaphor, *Early Education and Development*, 2 (2): 137-152.

- Kılınç, Y. (2013). Coğrafya Lisans Öğrencilerinin Hava Durumu Kavramını Algılamaları: Fenomenografik Bir Çalışma. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 27, 401-415.
- Kılınç, Y., & Tuna, F. (2013). Coğrafya Lisans Öğrencilerinin Bakış Açısıyla Atmosfer Basıncı Kavramı: Fenomenografik Çalışma. *Journal of World of Turks/Zeitschrift für die Welt der Türken*, 5(2).
- Kocalar, A. O., & Balcı, A. (2013). Coğrafya Öğretmen Adaylarının Çevre Okuryazarlık Düzeyleri. *International Journal of Social Science Research*, 1(2).
- Kurt, A. A., & Özer, Ö. (2013). Metaphorical Perceptions Of Technology: Case Of Anadolu University Teacher Training Certificate Program. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(2), 94-112.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1998). *Metaphors We Live By*, (çev. M.Doğan). Kitaplık. 11(65), 54–65. İstanbul.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2003). *Eğretileme Kuramında Gelişmeler*. Doğan, M. (Çev.). Kitaplık, 65, 59–64.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2005). *Metaforlar: Hayat, anlam ve dil* (Çeviren G. Y. Demir). Paradigma Yayınları, İstanbul.
- Leino, A. & Drakenberg, M. (1993). *Metaphor: An Educational Perspective*, Research Bulletin 84, Helsinki.
- Marshall, H. H. (1990). Metaphor as an Instructional Tool in Encouraging Student Teacher Reflection. *Theory into Practice*, 24,128-132.
- Marton, F. (1981). Phenomenography Describing Conceptions of The World Around Us. *Instructional Science* (10), 177-200.

- Marton, F. (1986). Phenomenography: A research approach to investigating different understandings of reality. *Journal of Thought*, 2(3), 28-49.
- Martorella, P. H. , Jessen, R. S., Kean, J. M., Voelker, A. M. (1972). *Concept Learning, Designs for Instructions* Intext Educational Publishers, London.
- McCabe, A. (1980). "Memory of Metaphor" Annual Meeting of The Eastern Psychological Association, Hartford.
- Mcgrath, I. (2006). "Using insights from teachers metaphors", *Journal of Education for Teaching*, 32 (3): 303-317.
- Mckay, Cary Larson (1999). *Metaphors As a Teaching Tool*, Claremont Graduate University, Unpublished Doctorial Thesis.
- Merdivan, E. (2007). Farklı metafor kullanımlarının hipermetin öğrenimine etkileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Nesterova, S. (2011). Mevlana' nın Mesnevi İsimli Esrinde Metaforik Anlatımın Metafizik Boyutu. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Oğuz, A. (2009). Öğretmen Adaylarının Öğretim Sürecine İlişkin Öz-Yeterlik İnançlarının Değerlendirilmesi. *Uluslararası 5. Balkan Eğitim ve Bilim Kongresi*, 67-70, Edirne: Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 1-3 Ekim 2009.
- Ormell, C. (1996). Eight Metaphors of Education. *Education Research*, 38(1), 67-75.

- Ortony, A. (1980a). Metaphor: a multidimensional problem, Ortony, A.(Ed.), *Metaphor and thought*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Ortony, A. (1980b). The role of similarity in similes and metaphor, Ortony, A.(Ed.), *Metaphor and thought* , Cambridge University, Cambridge.
- Ögülmüş, S., Güven, S. & Karabağ, G. (2005). *Primary School Social Studies Teaching Program and Guide*. National Education Ministry, Ankara.
- Özar, B. (1999). A case study on identifying the perceptions of teachers on the present organizational structure and processes of an educational institution through the use of metaphors. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Özder, A., Kaya, H., ve Ünlü, M. (2012). Ortaöğretim Öğrencilerinin "Turizm" Kavramı İle İlgili Geliştirdikleri Metaforların Analiz Örneği. *Marmara Coğrafya Dergisi* , (25).
- Öztürk, N. (2001). “Sınıf Öğretmenlerinin İstenmeyen Davranışlarına İlişkin Görüşleri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, Ç. (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.
- Palmquist, Ruth A., “Cognitive Style and Users Metaphors For The Web: An Exploratory Story”, *Journal of Academic Librarians*, 27 (1), 2001.
- Perry, C. & Cooper, M. (2001). Metaphors are Good Mirrors: Reflecting on Change for Teacher Educators, *Reflective Practice*, 2 (1), 41-52.

- Pınar, A. & Akdağ, H.(2012). “Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Öğrencilerinin Fiziki Coğrafya İklim, Rüzgâr, Sıcaklık, Yağış, Erozyon, Ekoloji Ve Harita Kavramlarını Anlama Düzeyi” *İlköğretim Online Dergisi*, 11(2), 530-542, 2012.
- Platten, Linda. (1995). Talking Geography: an Investigation into Young Children’s Understanding of Geographical Terms Part-1. *International Journal of Early Years Education*, 3 (1) (Spring), 74-91.
- Pratte, R. (1981). Metaphorical Models and Curriculum Theory. *Curriculum Inquiry*. 11 (4), 307-320.
- Quintero, I.M. (1996). Understanding Children’s Conceptions of Geographical Space. Phd Thesis, University of Harvard.
- Riejos, Roldan; Paloma Ubeda Mansilla; Martin Castillejos (2001). “The Impact of Visuals : Using a Poster to Present Metaphor” , *European Journal of Engineering Education*, 26 (3).
- Saban, A. (2004) “Giriş Düzeyindeki Sınıf Öğretmeni Adaylarının “Öğretmen” Kavramına İlişkin İleri Sürdükleri Metaforlar, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 131- 155.
- Saban, Ahmet; Beyhan N. Koçbeker; Aslıhan Saban. (2005). “Öğretmen Adaylarının Öğretmen Kavramına İlişkin Sahip Olduğu Metaforlar”, XIV. Eğitim Bilimleri Kongresi, 28-30 Eylül, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Saban, A. (2009). Öğretmen Adaylarının Öğrenci Kavramına İlişkin Sahip Olduğu Zihinsel İmgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Senemoğlu, N. (1998). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramlardan Uygulamaya*. Özsen Matbaası, Ankara.

- Sever, R. (2005). Coğrafya Öğretim Programında Doğal Mevsim Kavramı. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 13, 117-132.
- Soydan, M. (2011). Sinema Filmi İle İlgili Metaforlar: Öğretim Üyelerinin Sinema Filmi Algıları, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 15(3). 9-31.
- Sözlük, T., & Yayınları. (1988). T. D. K. 549, Ankara, 8.
- Stephans, Joseph & Kuehn, Crhistine. (1985). “What Research Says: Children's Conceptions of Weather”, *Science and Children*, 23, 44-47.
- Salman, Y. (2003). *Dilin Düş Evreni: Eğretileme, Kitaplık*. YKY. 65 (Ekim). 53-54. İstanbul.
- Semerci, Ç. (2007a). Yeni İlköğretim Programındaki “Portfolyo (Ürün) Dosyası” Kavramına İlişkin Metaforlar. XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (370-381) , (Editör: Erginer, E.), Detay Yayıncılık, Cilt 1, Tokat.
- Semerci, Ç. (2007). Program Geliştirme Kavramına İlişkin Metaforlarla Yeni İlköğretim Programlarına Farklı Bir Bakış. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(2), 125-140.
- Şahin, Ş. & Baturay, M. H. (2013). Ortaöğretim Öğrencilerinin İnternet Kavramına İlişkin Algılarının Değerlendirilmesi: Bir Metafor Analizi Çalışması, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21 (1), 177-192.
- Şahin, C. (2011). *Türkiye Fiziki Coğrafyası*. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara.

- Tamimi, Y. (2005). Örgüt Kültürünün Metaforlarla Analizi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Taşdemir, A. ve Taşdemir, M. (2011a). Metaphors on teaching process and teachers; produced by the teachers “Öğretmenlik ve Öğretim Süreci Üzerine Öğretmen Metaforları”. 2nd International Conference On New Trends In Education And Their Implications 27-29 April, 2011 Antalya-Turkey, 785-794.
- Taylor, William (184). *Metaphors of Education*. Heineman Educational Books Ltd. London.
- Tahir-ül Mevlevî. (Tahir Olgun). (1994). *Edebiyet Lügatı*, Enderun Kitabevi, İstanbul, 71-96, 160-171.
- Turan, İ. (2002). "Lise Coğrafya Derslerinde Kavram ve Terim Öğretimi ile İlgili Sorunlar." *GÜ Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* 22. 2, 67-84.
- Türkeş, M. (2001). Hava, İklim, Şiddetli Hava Olayları ve Küresel Isınma. Devlet Meteoroloji İşleri Genel Müdürlüğü 2000 Yılı Semineri, Teknik Sunumlar, Seminerler Dizisi: 1, 187-205, Ankara.
- Ülgen, G. (2001). *Kavram Geliştirme Kuramlar ve Uygulamalar*. Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Vasniadou, S. & Ortony, A. (1986). Testing The Metaphoric Competence of The Young Child: Paraphrase Versus Enactment. *Human Development*, 29, 226-230.
- Vendryes, J.V. *Dil ve Düşünce*, çev. Berke Vardal, (Multilingual, İstanbul, 2001) Ben-Peretz, M., Mendelson, N. & Kron, F. W. (2003). How teachers in

different educational context view their roles. *Teaching and Teacher Education*, 19, 277-290.

- Watt, F., Wilson, F. (2004). *Hava ve İklim, Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu*. Çeviri: Gökhan Barış Bağcı, Pelin Ofset, Ankara.
- Woollard, J. (2005). The Implications of the Pedagogic Metaphor for Teacher Education in Computing, Technology, Pedagogy and Education. 14 (2), 189-204.
- Woon, J. & Ho, Y. (2005). Metaphorical Construction of Self in teacher Narratives. *Language and Education*, 19 (5), 359-379.
- Yazıcı, H. & Koca, M.K. (2007). *Genel Coğrafya*. Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayınlar. Ankara.



## EKLER

## Ek 1. Anket İzni



TÜRKİYE CUMHURİYETİ  
GİRESUN ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

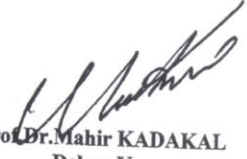
Sayı : 62357867/ 300/ 2204  
Konu : Tez Çalışması.

12 KASIM 2013

## SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 07.11.2013 tarih ve 419 sayılı yazımız.

İlgi yazı ile gereği, Enstitünüz İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Derya KELLEÇİ'nin "Sınıf Öğretmeni Adaylarının İklim Kavramına İlişkin Algılarının Metafor Yoluyla İncelenmesi" konulu tez çalışmasını Fakültemiz öğrencilerine uygulaması uygun bulunmuştur.  
Gereğini bilgilerinize arz ederim.

  
Prof. Dr. Mahir KADAKAL  
Dekan V.

12.11.2013 tarihinde öğrenciye teslim edildi.

  
12.11.2013

Tarih	12.11.2013
Sayı	914
Dünya No	

Güre Mevkii- GİRESUN/ TÜRKİYE

Dekanlık Tel: +90(454) 310 12 02 Sant.Tel.: 90(454) 310 12 00 Fax: +90(454) 310 12 87  
Ayrıntılı Bilgi İçin İrtibat : G. TÜRKMEN- e-posta: [gulcan.turkmen@giresun.edu.tr](mailto:gulcan.turkmen@giresun.edu.tr) Dahili Tel: 12 14

## Ek 2. Anket Formu

### Üniversite Öğrencilerinin İklim Kavramına İlişkin Algıları Yarı Yapılandırılmış Anket Formu

#### I. BÖLÜM

**Cinsiyet:** Kadın ( ) Erkek ( )

**Yaş:** .....

**Anne Eğitim Durumu :** İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ( ) Üniversite ( ) Diğer ( )

**Baba Eğitim Durumu :** İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ( ) Üniversite ( ) Diğer ( )

**Anne Mesleği:** ..... **Baba Mesleği :** .....

**Mezun Olduğunuz Okul Türü:**.....**Giresun Üni.’ni Tercih Sıranız:** .....

**Ailenizin Yaşadığı Coğrafi Bölge:** .....

**Sınıf:** 2 ( ) 3( ) 4( )

#### II. BÖLÜM

Aşağıda, iklim kavramını neye benzettiğinizi ve niçin bu benzetmeleri yaptığınızı öğrenmek amacıyla hazırlanan sorular yer almaktadır. Bir veya birden çok metafor(benzetme) oluşturabilirsiniz.

Nasıl yazacağınıza dair örnekler aşağıda verilmiştir.

**Örnek 1:** *Çocuk melek gibidir.*

**Çünkü:** *çocuklar saf ve temizdir. Varlıkları huzur ve mutluluk verir.*

**Örnek 2:** *Matematik dünya gibidir.*

**Çünkü:** *Dünya gibi her şeyi kapsıyor.*

1. Ben “ iklim” i;  
..... ya  
benzetiyorum.

Çünkü;.....  
.....  
.....

## ÖZGEÇMİŞ

1984 Yılında Mersin' in Tarsus ilçesinde doğdu. İlk, Orta ve Lise öğrenimini Tarsus'ta tamamladı. 2002 yılında girdiği Karadeniz Teknik Üniversitesi Giresun Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Programından Haziran 2006'da mezun oldu. Aynı yıl MEB Tarsus Gülek Atatürk İlköğretim okulunda Okul Öncesi Öğretmeni olarak göreve başladı. MEB' de 2 yıl çalıştıktan sonra 2009 yılı Ocak ayında Giresun Üniversitesi Eynesil Kamil Nalbant Meslek Yüksekokulu' unda Öğretim Görevlisi olarak işe başladı.

Halen Giresun Üniversitesi Eynesil Kamil Nalbant Meslek Yüksekokulu' unda Öğretim Görevlisi olarak çalışmaktadır.