

**T.C.  
MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ  
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI  
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİM İNANÇLARI İLE  
EĞİTİM PROGRAMINA İLİŞKİN METAFORİK ALGILARININ  
KARŞILAŞTIRILMASI**

**Zehra İZALAN**

**Danışman  
Yrd. Doç. Dr. Derya GÖĞEBAKAN YILDIZ**



**MANİSA, 2017**

### TEZ SAVUNMA SINAV TUTANAĞI

Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü 20.09.2017 ve 31/Ek3 sayılı toplantısında oluşturulan jürimiz tarafından Celal Bayar Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin 24. Maddesi gereğince Enstitümüz Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Zehra İZALAN'ın "**Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançları ile Eğitim Programına İlişkin Metaforik Algılarının Karşılaştırılması**" Konulu tezi incelenmiş ve aday 06.10.2017 tarihinde saat 14:00'da jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezini savunmasından sonra **75** dakikalık süre içinde gerek tez konusu, gerekse tezin dayanağı olan anabilim dallarından jüri üyelerine sorulan sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek tezin,

BAŞARILI olduğuna



OY BİRLİĞİ



DÜZELTME yapılmasına



OY ÇOKLUĞU



RED edilmesine



ile karar verilmiştir.

\* Bu halde adaya 6 ay süre verilir.

\*\* Bu halde adayın tez konusu ve/veya danışmanı değiştirilebilir.

BAŞKAN

Yrd.Doç.Dr. Derya GÖĞEBAKAN-YILDIZ

ÜYE

Yrd.Doç.Dr. Gizem ENGİN

ÜYE

Yrd.Doç.Dr. Aynur PALA

**Evet**

**Hayır**

Tez, burs, ödül veya Teşvik programına (Tüba, Fullbright vb.) aday olabilir.



Tez, mutlaka basılmalıdır.



Tez, mevcut haliyle basılmalıdır.



Tez, gözden geçirildikten sonra basılmalıdır.



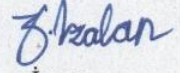
Tez, basımı gereksizdir.



## YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “SINIF ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİM İNANÇLARI İLE EĞİTİM PROGRAMINA İLİŞKİN METAFORİK ALGILARININ KARŞILAŞTIRILMASI” adlı çalışmamın, tarafımdan bilimsel ahlak kurallarına aykırı düşecek bir yardıma başvurmada yazıldığını ve yararlandığım eserlerin bibliyografyada gösterilen eserlerden oluştuğunu onurumla doğrularım.

03/11/2017



İmza

Zehra İZALAN

## ÖZET

# SINIF ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİM İNANÇLARI İLE EĞİTİM PROGRAMINA İLİŞKİN METAFORİK ALGILARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Ülkemizin ihtiyaçları doğrultusunda geliştirilen eğitim programları, ülkelerin uygun insan tipini yetiştirmede kullandığı en önemli araçtır. Eğitim programlarının uygulayıcısı olan öğretmenler ise ülkelerin hedeflerini gerçekleştirmesinde kritik rol oynamaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin eğitim programına bakış açıları onların nasıl bir uygulayıcı oldukları konusunda bizlere fikir verir. Öğretmenlerin programı nasıl kullandıklarının yanı sıra var olan eğitim inançları eğitim-öğretime yön verir. Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları ile eğitim programına dair metaforik algılarının karşılaştırılması hedeflenmiştir. Araştırmaya Gaziantep ilinde görev yapmakta olan 315 sınıf öğretmeni katılmıştır. Nicel ve nitel veri toplama yöntemlerinin birlikte kullanılmasına hizmet eden karma desen yöntemlerinden “eş zamanlı çeşitleme” yöntemi ile araştırma yapılmıştır. Veriler, “Eğitim İnançları Ölçeği” maddelerini içeren, sınıf öğretmenlerinin eğitim programına ilişkin metaforlarının belirleneceği soru ve kişisel bilgilerin yer aldığı anket formu ile toplanmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde Sosyal Bilimler için istatistik paket programı kullanılmıştır. Bu çerçevede, değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde T- testi ve One- Way ANOVA analiz teknikleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının belirlenen değişkenlere göre farklılık göstermediği; eğitim programına karşı olumlu ya da olumsuz görüşü bulunan öğretmenlerin hepsinin varoluşçu bir eğitim inancına sahip oldukları belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim Programı, Eğitim Felsefesi, Eğitim İnancı, Metafor

## **ABSTRACT**

### **EDUCATION BELIEFS OF CLASSROOM TEACHERS AND THEIR METAPHORICAL PERCEPTIONS RELATED TO EDUCATION PROGRAM**

Educational program which is developed according to needs of our country, is the most important tool used by countries while they are raising appropriate person type. Teachers who are practitioner of educational programs has a critical role in carrying out the objectives of the country. Therefore teachers' perspectives to training program give us an idea about how they are practitioner. As well as how teachers have used the program, the existing educational beliefs of teachers takes turn to education. The target of this research is to compare educational beliefs of classroom teachers and their beliefs about the metaphorical perception of training program. 315 teachers who work as a classroom teacher in the province of Gaziantep joined this research. Simultaneous variations method, one of the mixed pattern method which serves using together both quantitative and qualitative data collection, is used in this research. Datas are collected by using a questionnaire which contains items of "Education Beliefs Scale" and personal informations and questions determining metaphors of the classroom teachers related to educational programs. The statistical package program for social sciences is used the analysis of the data obtained in the research. The T-test and One-Way ANOVA analysis techniques is used in order to determine the relation between two factors. As a result of the research it states that educational beliefs of class teachers does not show a difference depending on determining factor ; all of the teachers, who have either positive or negative opinion against educational program, have existential belief.

**Keywords:** Training Program, Philosophy of Education, Belief in Education, Metaphor

## ÖNSÖZ

Öncelikle tez konumun belirlenmesinde bana yardımcı olan, araştırmamın her aşamasında destek olan, değerli katkılar sunan, beni azimle çalışmaya güdüleyen, güler yüzü ve pozitif oluşuyla bana hep moral veren değerli danışmanım Yrd. Doç. Dr. Derya GÖĞEBAKAN YILDIZ' a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Tez jürimde yer alan, tezimi titiz bir şekilde inceleyip bana katkılarını sunan değerli hocalarım Yrd. Doç. Dr. Aynur PALA ve Yrd. Doç. Dr. Gizem ENGİN'e çok teşekkür ederim.

Manisa Celal Bayar Üniversite'sinin değerli hocalarına, araştırmayı yürüttüğüm okullarda ve çalıştığım okulda görev yapan öğretmen ve idarecilere, veri toplama ve tüm araştırma sürecinde benden yardımlarını esirgemeyen değerli müdürümüz, müdür yardımcımız Musa ARICI ve diğer müdür yardımcılarımıza çok teşekkür ederim.

Maddi ve manevi desteklerini bana her zaman hissettiren, dostluklarımızın uzun yıllar süreceğine inandığım arkadaşım, meslektaşım Özlem TAMER ve arkadaşım Deniz YILMAZ' a çok teşekkür ederim.

Yaşamları boyunca biz çocuklarına tüm sevgilerini veren, hiçbir konuda desteklerini esirgemeyen, öğretmenlik ve eğitim konusundaki tecrübelerine her zaman başvurduğum, mesleğindeki başarısını kendime hedef edindiğim sevgili babam Doğan İZALAN ve çok kıymetli annem Halime İZALAN' a ayrıca her zaman akıl danıştığım kardeşim Ertuğrul Ata İZALAN' a sonsuz minnetlerimi sunup hayatımdan eksik olmamalarını diliyorum.

Zehra İZALAN

Manisa, 2017

## İÇİNDEKİLER

Sayfa No:

|                                  |      |
|----------------------------------|------|
| ÖZET.....                        | v    |
| ABSTRACT .....                   | vi   |
| ÖNSÖZ.....                       | vii  |
| İÇİNDEKİLER .....                | viii |
| TABLOLAR LİSTESİ .....           | xi   |
| ŞEKİLLER LİSTESİ .....           | xii  |
| EKLER LİSTESİ.....               | xiii |
| SİMGE VE KISALTMALAR DİZİNİ..... | xiv  |

### BİRİNCİ BÖLÜM

#### GİRİŞ

|                            |   |
|----------------------------|---|
| 1.1 GİRİŞ.....             | 1 |
| 1.1.1 Problem Durumu ..... | 4 |
| 1.1.2 Amaç.....            | 5 |
| 1.1.3 Önem .....           | 5 |
| 1.1.4 Varsayımlar .....    | 6 |
| 1.1.5 Sınırlılıklar.....   | 6 |
| 1.1.6 Tanımlar.....        | 6 |

### İKİNCİ BÖLÜM

#### ÇALIŞMANIN KURAMSAL TEMELLERİ

|                                                                                           |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 2.1 KURAMSAL ÇERÇEVE .....                                                                | 8  |
| 2.1.1 Felsefe.....                                                                        | 8  |
| 2.1.2 Eğitim ve Felsefe İlişkisi .....                                                    | 12 |
| 2.1.3 Eğitimde İnanç.....                                                                 | 16 |
| 2.1.4 Eğitim Programı .....                                                               | 18 |
| 2.1.5 Metafor .....                                                                       | 21 |
| 2.2 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....                                                              | 22 |
| 2.2.1 Eğitim İnançları ile Doğrudan İlişkili Araştırmalar .....                           | 22 |
| 2.2.2 Eğitim Programına İlişkin Metaforik Algılar ile Doğrudan İlişkili Araştırmalar..... | 25 |

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM

|       |                            |    |
|-------|----------------------------|----|
| 3.1   | YÖNTEM.....                | 28 |
| 3.1.1 | Araştırmanın Modeli.....   | 28 |
| 3.1.2 | Çalışma Grubu .....        | 29 |
| 3.1.3 | Veri Toplama Araçları..... | 30 |
| 3.1.4 | Verilerin Analizi .....    | 31 |

### DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### BULGU VE YORUMLAR

|       |                                                                                                         |    |
|-------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 4.1   | ÖĞRETMENLERİN FELSEFİ TERCİHLERİ VE EĞİTİM İNANÇLARI NELERDİR? .....                                    | 34 |
| 4.1.1 | Öğretmenlerin Eğitim İnançları Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir? .....     | 35 |
| 4.1.2 | Öğretmenlerin Eğitim İnançları Öğrenim Türü Değişkenine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir? ..... | 36 |
| 4.1.3 | Öğretmenlerin Eğitim İnançları Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir? ..... | 37 |
| 4.2   | SINIF ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİM PROGRAMINA İLİŞKİN METAFORLARI NELERDİR?.....                              | 38 |
| 4.3   | SINIF ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİM İNANÇLARI İLE METAFORLARIN KARŞILAŞTIRILMASI.....                          | 52 |
| 4.3.1 | “Dönüştürülebilir Bir Yapı” Kategorisinde Metaforları Bulunan Sınıf Öğretmenlerin Eğitim İnançları..... | 52 |
| 4.3.2 | “Kılavuz” Kategorisinde Metaforları Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançları .....                | 54 |
| 4.3.3 | “Kapsamlı Yapı” Kategorisinde Metaforları Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançları .....          | 55 |
| 4.3.4 | “Mekanizma” Kategorisinde Metaforları Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançları .....              | 57 |
| 4.3.5 | “Problem Üreten Yapı” Kategorisinde Metaforları Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançları .....    | 59 |

|                                                                                                         |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 4.3.6 “Araç” Kategorisinde Metaforları Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançları.....              | 63 |
| 4.3.7 “Eğitimde Dayanak” Kategorisinde Metaforları Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançları ..... | 64 |

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### SONUÇ VE TARTIŞMA

|                                                                                                                      |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 5.1 SINIF ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİM İNANÇLARI.....                                                                      | 66 |
| 5.2 SINIF ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİM PROGRAMINA DAİR METAFORLARI .....                                                   | 67 |
| 5.3 SINIF ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİM İNANÇLARI İLE EĞİTİM PROGRAMINA İLİŞKİN METAFORİK ALGILARININ KARŞILAŞTIRMASI ..... | 69 |
| 5.4 ÖNERİLER .....                                                                                                   | 72 |
| KAYNAKÇA .....                                                                                                       | 74 |
| EKLER                                                                                                                |    |
| Ek 1: (Anket Formu).....                                                                                             | 79 |
| Ek 2: (Etik Komisyon İzin Formu).....                                                                                | 82 |
| Ek 3: (Anket Uygulaması İzin Formu).....                                                                             | 84 |
| ÖZGEÇMİŞ.....                                                                                                        | 85 |

## TABLO LİSTESİ

|                                                                                                                                                                |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Tablo 1:</b> Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı.....                                                                                         | 29 |
| <b>Tablo 2:</b> Katılımcıların Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımı .....                                                                                  | 29 |
| <b>Tablo 3:</b> Katılımcıların Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımı.....                                                                                     | 30 |
| <b>Tablo 4:</b> Öğretmenlerin EİÖ’ deki Eğitim Felsefesi Akımlarına Verdikleri Cevapların Ortalama ve Standart Sapmaları .....                                 | 34 |
| <b>Tablo 5:</b> Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeleri..                                                                                 | 35 |
| <b>Tablo 6:</b> Normal Dağılım Gösterdiği Varsayılan Akımlar Arası Tüm Katılımcıların Cinsiyet Farklılığının Anlamlılık Durumunu Belirleyen T Testi .....      | 35 |
| <b>Tablo 7 :</b> Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Akımlar Arası Öğrenim Düzeyi Farklılığının Anlamlılık Düzeyini Belirleyen One Way ANOVA Testi ..... | 36 |
| <b>Tablo 8 :</b> Sınıf Öğretmenlerinin Akımlar Arası Okutulan Sınıf Düzeyi Farklılığının Anlamlılık Düzeyini Belirleyen One Way ANOVA Testi .....              | 37 |
| <b>Tablo 9:</b> Sınıf Öğretmenlerinin Oluşturduğu Metaforlardan Ortaya Çıkan Kategoriler ile Kategorilerin Frekans ve Yüzdeleri .....                          | 38 |
| <b>Tablo 10:</b> Esnek Teması Metaforları .....                                                                                                                | 39 |
| <b>Tablo 11:</b> Yenilenebilir Teması Metaforları .....                                                                                                        | 39 |
| <b>Tablo 12:</b> Kılavuz Kategorisi Metaforları .....                                                                                                          | 40 |
| <b>Tablo 13:</b> Kapsamlı Yapı Kategorisi Metaforları.....                                                                                                     | 41 |
| <b>Tablo 14:</b> Eğitimin Mutfağı Temasında Oluşturulan Metaforlar .....                                                                                       | 42 |
| <b>Tablo 15:</b> Basamak Olması Teması Metaforları .....                                                                                                       | 43 |
| <b>Tablo 16:</b> Ayrılmaz Parçalar Bütünü Teması Metaforları.....                                                                                              | 44 |
| <b>Tablo 17:</b> Karmaşık Yapı Teması Metaforları .....                                                                                                        | 46 |
| <b>Tablo 18:</b> Sık Değişen Bir Yapı Teması Metaforları .....                                                                                                 | 47 |
| <b>Tablo 19:</b> Gereksiz Bilgiler Topluluğu Teması Metaforları.....                                                                                           | 48 |
| <b>Tablo 20:</b> Araç Kategorisi Metaforları .....                                                                                                             | 49 |
| <b>Tablo 21:</b> Eğitimde Dayanak Kategorisi Metaforları.....                                                                                                  | 50 |
| <b>Tablo 22:</b> Metaforların Oluşturduğu "Olumlu, Olumsuz ve Hem Olumlu Hem Olumsuz" Gruplarının Frekans ve Yüzdeleri .....                                   | 51 |
| <b>Tablo 23:</b> Dönüştürülebilir Bir Yapı Kategorisi İçerisinde Metafor Veren Öğretmenlerin Eğitim İnançları .....                                            | 52 |
| <b>Tablo 24:</b> "Kılavuz" Kategorisinde Metaforları Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançları .....                                                      | 54 |
| <b>Tablo 25:</b> "Kapsamlı Bir Yapı" Kategorisinde Metaforları Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançları .....                                            | 56 |
| <b>Tablo 26:</b> "Mekanizma" Kategorisinde Metaforları Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançları .....                                                    | 57 |
| <b>Tablo 27:</b> "Problem Üreten Yapı" Kategorisinde Metaforları Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançları .....                                          | 60 |
| <b>Tablo 28:</b> "Araç" Kategorisinde Metaforları Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançları.....                                                          | 63 |
| <b>Tablo 29:</b> "Eğitimde Dayanak" Kategorisinde Metaforları Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançları .....                                             | 64 |

## ŞEKİL LİSTESİ

|                                                     |    |
|-----------------------------------------------------|----|
| Şekil 1: Dönüştürülebilir Bir Yapı Kategorisi ..... | 38 |
| Şekil 2: Kılavuz Kategorisi.....                    | 40 |
| Şekil 3 : Kapsamlı Yapı Kategorisi .....            | 41 |
| Şekil 4: Mekanizma Kategorisi.....                  | 42 |
| Şekil 5: Sorun Yaratan Yapı Kategorisi .....        | 45 |
| Şekil 6: Araç Kategorisi.....                       | 48 |
| Şekil 7: Eğitimde Dayanak Kategorisi.....           | 49 |



## EKLER LİSTESİ

|                                               |    |
|-----------------------------------------------|----|
| <b>Ek 1:</b> Anket Formu.....                 | 75 |
| <b>Ek 2:</b> Etik Komisyon İzin Formu.....    | 78 |
| <b>Ek 3:</b> Anket Uygulaması İzin Formu..... | 80 |



## SİMGE VE KISALTMALAR DİZİNİ

|                             |                                                                |
|-----------------------------|----------------------------------------------------------------|
| <b>EİÖ</b>                  | : Eğitim İnançları Ölçeği                                      |
| <b>SPSS</b>                 | : Sosyal Bilimler Araştırmaları İçin İstatistik Paket Programı |
| <b>f</b>                    | : Frekans                                                      |
| <b>df</b>                   | : Serbestlik derecesi                                          |
| <b>Sig.</b>                 | : Anlamlılık düzeyi                                            |
| <b>Sig(2-tailed)</b>        | : İki yönlü anlamlılık düzeyi                                  |
| <b>%</b>                    | : Yüzde                                                        |
| <b><math>\bar{X}</math></b> | : Ortalama                                                     |

# BİRİNCİ BÖLÜM

## GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, alt amaçları, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlar yer almaktadır.

### 1.1 GİRİŞ

Yunanca kökenli olan felsefe (philosophy) kavramı; sevgi anlamına gelen “philla” ve bilgi, bilgelik anlamlarına gelen “sophia” kelimelerinden meydana gelmiştir. Kelime olarak “bilgi severlik” anlamına gelen felsefe, derinlemesine düşünerek varlıkların özüne ulaşmak ister (Ergün, 2014: 69). Öze ulaşmak isterken ise aklı kullanır.

Kant’a göre felsefe, insanların kendilerinin haklı olduklarını kabul ettirmek amacıyla akla dayanan nedenlere başvurdıkları zihinsel bir etkinliktir (Arslan, 2012). İnsanların bu arayış içerisinde olması hayatlarında doğruyu bulmak ve doğru insan olmak istemesinden kaynaklanmaktadır.

*Bilgi, sevgi ve doğru* kelimelerinin eğitimle bir hayli iç içe olması, felsefenin insanların hayata bakışının temelini oluşturması eğitim ve felsefenin ilişkisini kaçınılmaz kılar. Aynı zamanda insanlara bilgi, beceri, davranış öğretme; onları belli alanlarda geliştirmek; birtakım toplumsal ve sanatsal değerler kazandırma gibi eğitimin içerisindeki çeşitli faaliyetlerin ve olguların bilimsel olarak incelenmesi gerekir (Arslan, 2012). Bu durumlar *eğitim felsefesinin* felsefenin bir dalı olarak ortaya çıkmasını kaçınılmaz kılmıştır. “Eğitim felsefesi, eğitim sistemlerinin temeline konan insan anlayışlarını değerlendirir. Eğitimde kullanılacak yeni hipotezler oluşturmaya çalışır.” (Ergün, 2014). Eğitimde insan anlayışını belirleyen felsefi görüş, eğitimin önemli parçalarından olan öğretmenin öğretme stilini etkiler. Uygulanan bu öğretme stilleri sonucunda ise öğrencilerin öğrenme süreci ve başarıları etkilenir (Yapıcı, 2008).

Her eğitimcinin eğitimi aynı şekilde algılamaması nedeniyle farklı eğitim felsefesi dalları ortaya çıkmıştır. Bunlardan 5 tanesi şu şekildedir:

*Daimicilik* anlayışına göre; önce mesleğini nasıl iyi yapacağı ya da mesleği ile ilgili bilgiler değil, nasıl doğru insan olunacağı öğretilmelidir. Bu nedenle meslek eğitiminden çok liberal eğitime önem verirler (Cevizci, 2016). Okul onlara göre gerçek hayat değil, gerçek hayata hazırlıktır ve yapay bir düzendir (Arslan, 2012).

*İlerlemecilik*; pragmatist felsefi görüşün eğitimdeki yansımasıdır. Bu görüş, daimicilerin fikirlerinin genelde tersini savunur. İlerlemecilere göre, eğitim bireyi geliştirirken toplumun gelişimine de katkı sağlamalıdır (Cevizci, 2016).

Okul, hayata hazırlık değil hayatın kendisidir. Öğrenci yaşayarak öğrenmeli, öğrendiklerini günlük hayata aktarabilmelidir (Ergün, 2011).

*Esasicilik(Özcülük)*; temelini realizmden alan bu anlayışa göre okul, kültürel mirasın aktarıldığı ve insanları mutluluğa götüren alışkanlıkların kazandırıldığı yerdir (Cevizci, 2016). Öğretmen merkezli bir eğitim anlayışını benimsemesi ile de daimicilerle birleşir (Cevizci, 2016). Eğitimle bireyin topluma uyumunu sağlama ve temel bilgileri alarak mutluluğa erişmesine yardımcı olmak istemesi ile ilerlemeciliğe benzemektedir.

*Yeniden Kurmacılık*; pragmatik felsefi görüşe dayanan ve ilerlemeciliğin devamı olan bu anlayış toplumun sosyal ve kültürel açıdan yeniden oluşturulmasını hedefler (Erkılıç, 2013). Sürekli değişime ayak uydurmada en önemli rol okula düşer. Öğretmen öğrencileri yeniden inşa etmenin gerekliliğine ve bunun çözümüne ikna etmeli. Bunu zorlayarak değil, isteyerek ve inandırarak yapmalıdır (Arslan, 2012).

*Varoluşçuluk( Egzistansiyalizm)*; Varoluşçular, eğitimin en büyük amacının bireyi kedisine döndürerek var oluşunun sorumluluğunu ve bunun getirdiği yükü almasını sağlayıp kendisinin oluşturduğu kimliğiyle kendi geleceğini belirlemesini sağlamaktır (Cevizci, 2016). Varoluşçu felsefe her insanın ayrı ayrı ve kendine özgü olduğunu savunur. Bundan yola çıkarak öğretmenler her öğrenci ile ayrı ayrı ilgilenmeli onların dilini anlamalıdır. Eğitim ortamları, öğrencilerin yaratıcılığını ve özgürce gelişimini sağlayacak nitelikte olmalıdır (Ergün, 2011). Varoluşçulara göre eğitimci ya da öğretmen, “Öğrencisine bireyin değerini ve var olmanın önemini, her kişinin kendi varlığını şekillendirmekten sorumlu olduğunu göstermesi gereken kimsedir.” (Cevizci, 2016: 157).

Hayattaki eylemlerimizin her biri zihnimizde var olan düşüncelere göre şekillenir. Hintlilerin yıllanmış kitaplarında yer alan sözlerden biri şöyledir: “*Kağının tekerleği öküzün ayaklarını nasıl izlerse, davranışlarımız da*

*düşüncelerimizi öyle izler.” sözden de anlaşılacağı üzere düşüncelerimiz bizi yönlendirir ve bizi biz yapar (Kıroğlu, 2011). Öğretmenlikte de aynıdır. Eğitim-öğretime dair bir görüş geliştirilir, zihne öğretmenliğin ne olduğu ve öğretme işinin nasıl yapılması gerektiği yerleştirilir, davranışlar buna göre şekillendirilir.*

Öğretmenlerin kendilerine özel görüş geliştirmeleri yukarıda değinilen eğitim felsefeleri çerçevesinde gerçekleştirilir. Geliştirdikleri görüşler onların eğitim inançlarını oluşturur. Eğitime dair inançları eğitim programını uygulamalarından eğitim ortamını düzenlemelerine ve çocuklara olan ilgi ve sevgilerine kadar her türlü durumu etkiler. Bu nedenle öğretmenlerin sahip oldukları felsefi görüşler ve buna bağlı oluşan eğitim inançları onların nasıl bir öğretmen oldukları konusunda bize fikir verir.

Toplumun ihtiyaçlarına uygun olarak nitelikli insan gücü yetiştirmek, ülkenin kalkınmasını sağlamak, toplumsal ve kültürel değerleri korumak gibi amaçları gerçekleştirmek için eğitim programları geliştirilir. *Eğitim programı*; eğitilecek bireylere, öğrenme yaşantılarını kazandırma planıdır. Eğitim programları aracılığı ile öğrencilere öğrenme yaşantıları kazandırılır. Eğitim, bir kasıtlı kültürleme yolu olduğu için ifadeden de anlaşılacağı üzere eğitimde etkinliklerin planlanmış olması büyük önem taşır (Demirel ve Kaya, 2011). Öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenlere kılavuzluk eden, öğretmenin derse hazır olmasını ve etkili öğretim yapabilmesine yardımcı olan yine eğitim programlarıdır.

Program tasarısı yapılırken program geliştirme uzmanlarının felsefi görüşleri ve toplumun hakim olduğu felsefi görüşler eğitim programındaki hedeflerin seçiminde etkili olur. Bu felsefi görüşler, eğitim programının öğelerinden olan içerik ve öğrenme- öğretim süreci üzerinde de etkisini gösterir (Demirel, 2007).

Felsefi görüşler ve toplumun ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanan eğitim programının uygulayıcıları öğretmenlerdir. Her öğretmen kendine kılavuzluk eden eğitim programını genel çerçevede bir nesne, bir hayvan ya da bir duruma benzetebilir. Bu benzetmeler öğretmenlerin eğitim programını nasıl algıladıklarının bir göstergesidir. Öğretmenlerin programı algılama şekilleri onların programı ne şekilde uygulayacaklarına etki eder.

Bireylerin bir kavram, olgu ya da olayı nasıl algıladıkları, onlar hakkında ne kadar bilgi sahibi oldukları ve neler düşündüklerini ifade ederken metaforları çokça kullanmaya başladıkları görülmektedir (Özdemir, 2012). Genelde, anlam olarak birbirine benzeyen iki yapıyı aynı anlamda kullanmak (Gültekin, 2013) şeklinde

tanımlanan *metafor* kelimesinin TDK (2017)'daki anlamı ise “mecaz” dır. Metaforlar sayesinde anlaşılması zor olan kavram, olay ve olgular günlük hayatta daha çok kullanılan ve tanınan bir başka kavram, olay ya da olguya benzetilerek daha anlaşılır hale gelirler. Metaforlar, bireylerin dünyayı algılama ve görme biçimini yansıtır (Çelikten, 2005). Bir birey kavram, olay ya da olguların farklı yönden benzer ve farklılıklarını karşılaştırırken başka bir birey daha farklı bir açıdan karşılaştırma yapabilir. Böylece bir kavram, olay ya da olgu hakkında birden çok metafor ortaya çıkar.

### 1.1.1 Problem Durumu

Bu çalışma, sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları ile eğitim programına yükledikleri metaforları karşılaştırmayı amaçlayan bir eğitim çalışmasıdır.

Felsefecilerin dünya görüşleri her alanı olduğu gibi eğitim alanını da etkilemiştir. Gün geçtikçe modern topluma uygun eğitimle ilgili farklı felsefi görüşler ortaya çıkmıştır. Bu yeni görüşlerle birlikte eğitim ortamları, öğretmen-öğrenci ilişkisi, öğretmenin eğitimdeki rolü, kullanılan yöntem ve teknikler gibi unsurlar farklılaşmış eğitim daha çağdaş bir kimliğe bürünmüştür. Her öğretmen bilerek ya da bilmeyerek bu felsefi görüşlerden kendi fikirlerine yakın olanı ile kendi eğitim inancını oluşturmuştur.

Geçmişten günümüze eğitim programlarının toplumun ve dönemin ihtiyaçlarına uygun olarak sürekli yenilenmesine ihtiyaç duyulmuştur. Modern dönemde pek çok alanda etkili olan kültürel ve toplumsal değişimler eğitimde yeni arayışları beraberinde getirmiştir. Eğitim programlarında yapılan yenilikler bu arayışlar içinde değişimin ilk basamağını oluşturur. Programdaki değişimle birlikte ihtiyaç duyulan özellikteki bireylerin yetiştirilmesi hedeflenir. Eğitim programı düzenleme ve tasarlama sürecinde uzman görüşlerine ihtiyaç duyulur. Hem uzmanların görüşleri hem de onların sahip olduğu ve toplumun genelinin hakim olduğu felsefi görüşler programa büyük ölçüde yansır.

Öğretmen ve eğitimcilerin eğitim programını nasıl algıladıkları onu eğitime aktarmaları açısından önemlidir. Bu nedenle oluşturdukları metaforlar bize onların nasıl bir eğitim programı uygulayıcısı olduğu hakkında fikir verir.

Literatürdeki araştırmalara bakıldığında eğitim inancı ve metaforik algıların karşılaştırılması ile ilgili çalışmaların niceliksel olarak az olduğu görülmektedir. Bu araştırmanın eğitim programına ilişkin çalışmalara ışık tutacağı, öğretmenler ve eğitim için yeni çalışmalara ve düzenlemelere katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### **1.1.2 Amaç**

Bu çalışmanın amacı; sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları ile eğitim programına ilişkin metaforik algılarının karşılaştırılmasıdır. Bu amaç yanında aşağıdaki araştırma sorularına da cevap aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları öğrenim türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Sınıf öğretmenlerinin eğitim programına ilişkin metaforik algıları nelerdir?
5. Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları ile eğitim programına ilişkin metaforik algıları arasında nasıl bir ilişki vardır?

### **1.1.3 Önem**

Eğitim, her toplum için el üstünde tutulması ve en çok önem verilmesi gereken unsur olmalıdır. Kendini sürekli değişim ve gelişime odaklayan toplumlar işe her zaman eğitimden başlar. Çünkü onlar ancak iyi eğitilmiş bireylerin omuzlarında kalkınacaklarını bilirler. Bu anlamda eğitim bilimleri alanında pek çok araştırma yapılarak en iyi sonuçlara ulaşılmaya ve eğitim sistemi düzenlenmelerle en iyi duruma getirilmeye çalışılır.

Bu çalışmayla amaçlanan; elde edilen bulgular doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarını ve eğitim programını ne şekilde algıladıklarını tespit ederek karşılaştırma yapmak, öğretmenlere eğitim programı hakkında

verilebilecek hizmet içi ya da mesleki eğitim için, programın eğitim süreci içerisindeki işlevselliğini artırıcı düzenlemeler hakkında önerilerde bulunmak ve bundan sonra yapılacak çalışmalara ışık tutmaktır. Ayrıca çalışmanın sınıf öğretmenleri üzerinde yapılması ve onlara ait eğitim inançları ile eğitim programına dair metaforlarının karşılaştırılması çalışmayı diğerlerinden ayırmaktadır.

#### 1.1.4 Varsayımlar

Bu tez çalışması kapsamında incelenen konulara ilişkin ilgili literatürde yer alan kaynakların yeterli bilgileri içerdiği varsayılmaktadır. Tez çalışmasının içerdiği konular belli başlı konular olup yaygın olarak kaynaklarda yer almaktadır. Sonuç ve öneriler bölümünde yer verilen fikirler çalışmadan yola çıkarak gerçekte bulunan durumları dikkate alan düşüncelerdir.

#### 1.1.5 Sınırlılıklar

Bu çalışma;

1. Araştırmaya katılan 315 tane sınıf öğretmeni ile,
2. Gaziantep ilindeki okullar ile sınırlıdır.

#### 1.1.6 Tanımlar

**Eğitim:** Genel anlamda bireyde davranış değiştirme sürecidir (Demirel ve Kaya, 2011).

**Eğitim Programı:** Öğrenciye okul içinde ve dışında planlanan etkinlikler yoluyla öğretilen her şeydir (Demirel, 2007).

**Eğitim Felsefesi:** “Eğitim felsefesi, eğitim sistemlerinin temeline konan insan anlayışlarını değerlendirir. Eğitimde kullanılacak yeni hipotezler oluşturmaya çalışır.” (Ergün , 2014).

**Eğitim İnancı:** Eğitimcilerin benimsedikleri eğitim felsefesi ile doğru orantılı olarak gelişen, eğitimin nasıl olacağı konusundaki faaliyetlerini etkileyen inançtır.

**Metafor:** Anlaşılmak istenen nesne ya da olguya değişik yönlerden bakarak farklı bir anlama ait kavrama benzetip onu yeniden kavramsallaştırmaya ve ona ait fark edilmeyen daha başka durumların fark edilmesini sağlar (Taylor, 1984'ten akt. Arslan ve Bayrakcı, 2006)



## İKİNCİ BÖLÜM

### ÇALIŞMANIN KURAMSAL TEMELLERİ

Bu bölümde araştırmanın problemi ile ilgili konular hakkında kavramsal bilgiler ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

#### 2.1 KURAMSAL ÇERÇEVE

##### 2.1.1 Felsefe

Türkçe’ de felsefenin karşılığı olan, aslı Yunancadan gelen “*philos* (sevmek, dost)” ve “*sophos* (bilgi) kelimelerinin birleşmesi ile oluşan “*philosophos*” kelimesi bilgiyi sevmek, bilgi sevgisi gibi anlamlara gelmektedir. Felsefenin yüzyıllardır herkes tarafından kabul edilen tek bir tanımı olmamıştır. Ancak “Sokrates felsefeyi, bilgi ve gerçeğin araştırılması şeklinde tanımlar. Platon’da felsefe, varlığın ezeli ve ebedi oluşunun bilgisidir. Aristo ise felsefeyi eşya ve olguların araştırılması şeklinde anlar.” (Akyüz, 1991’den akt. Arslanoğlu, 2012). Kant ise “Kendisini akla dayanan nedenlerle meşru kılmak veya haklı çıkarmak iddiasında olan zihinsel etkinlik biçimi.” şeklinde tanımlar (Ergün, 2011). Ergün (2011)’in aktarımına göre Herman, ressamın doğa resmi yaparken kendi yorumunu kattığı gibi filozofun da bir konu hakkında görüş bildirirken kendi yorumunu kattığını bu sebeple felsefenin kişisel olduğunu ileri sürer. Bu sebeple felsefe kavramının tanımında dahi farklılıklar vardır.

Felsefe, yalnızca bilim ve duyu organlarımızın gerçekleriyle ilgilenmez. Varlıkta özü, olaylarda temeli inceler (Ergün, 2011). Var olanların özüne inerek hakikate ulaşmaya çalışır. Felsefi düşünürler her şeyi en ince ayrıntısına kadar inceler ve üzerine derinlemesine düşünür.

Tüm bilim dalları ile ilgilenen felsefe ilgi alanlarına göre dallara ayrılmıştır. Filozoflar felsefenin ilgilendiği alanlar konusunda da ortak bir karara varamamışlardır. Ancak bilim adamları felsefenin günümüzde üç ana bölümde incelendiğini kabul etmişlerdir: Varlık felsefesi, bilgi felsefesi, değerler felsefesi. *Varlık felsefesi (ontoloji)*, var olan her şeyle ilgilenir. Var olan her şey felsefe ve

bilimin ortak kaynağıdır. *Bilgi felsefesi (epistemoloji)*, “Bilgi nedir?” sorusuna yanıt arar. Her bilim dalı ilgi alanı dahilindeki sorunlara çözüm üretmeye çalışır. Bunu yaparken “Bilgi ne der?” değil, “Bilimsel bilgi nedir?” sorusunu sorar ve yanıt arar. Bilginin ne olduğu, doğru mu yanlış mı olduğu, sınırlarının ne olduğu gibi sorulara yine bilgi felsefesi cevap arar. Bilginin bilen (insan) ve bilinen (kainattaki her şey) arasındaki ilişki olduğunu ileri sürer. *Değerler felsefesi (aksiyoloji)*, insani değerlerin meydana getirdiği insan davranışlarıyla ilgilenir. Sanat ve ahlak konularını içerir. İyi-kötü, güzel- çirkin, sevgi- nefret, dürüstlük- sahtekarlık gibi değerleri ve bu değerlerin kaynağını inceler (Ergün, 2011).

Felsefe içerisinde farklı görüşler birçok felsefi akımın çıkmasına neden olmuştur. Başlıcaları: İdealizm, Realizm, Natüralizm, Pragmatizm ve Varoluşçuluktur.

#### **2.1.1.1 İdealizm**

Gerçekte var olan şeyin aslında madde cinsinden olmadığını, aksine yalnızca zihinde, akılda var olduğunu ileri süren felsefi görüştür (Cevizci, 2016).

İdealizm, doğayı ve fiziksel gerçekliği reddetmez ancak o görünenin ikincil gerçek olduğunu ve ruhsal gerçeğin yansımaları olduğunu savunur (Ergün, 2011). İdealizm, gerçek bilgiye yalnızca akıl ile ulaşıldığını söyler. İdealist olan Platon da zihnin keşfettiği nesneler üzerinde durur. Matematikçiler gibi maddi-duyusal olmayan matematiksel kavramların var olduğunu kabul eder (Arslan, 2012).

İdealistlere göre akıllı bir hayvan olan insanın bedeni ölümlüdür ve nesneler alemine aittir, ruhu ise ölümsüzdür ve idealar alemine aittir (Sönmez, 1996).

İnsani değerlerin, nesnel dünya ile bütünleştiğini savunurlar. Sokrates, yaptığı diyaloglardan insanların ortak ahlak anlayışlarına sahip olduklarını ortaya çıkarmıştır. Maddi, fiziksel olmayan cesaret, adalet, dindarlık vb. kavramları başta farklı algıyıormuş gibi olsa da daha derin sohbetlerde aslında bu kavramlar hakkında ortak görüşlere sahip olduklarını fark etmiştir (Arslan, 2012).

Platon, Platon’un hocası Sokrates, Hegel, Fichte, Eflatun idealist görüş savunucularındandır.

### 2.1.1.2 Realizm

Realistler, gerçek dünyayı akılsal dünyadan ayırmaz. Realizmin öncülerinden olan Aristoteles, yaşanılan dünyanın gerçek olduğunu, akılsal dünyanın ise gerçek dünya içerisinde bulunduğunu ileri sürer (Arslan, 2012).

Aristoteles, idealistlerin tersine ideaların nesnelerin dışında değil içinde olduğunu, nesnenin özünde ideaların olduğunu savunur. Çekirdeğin bitki olabilmesi için gerekli potansiyeli içinde barındırması buna bir örnektir (Sönmez, 1996).

Hakikatin birbirine indirgenemeyen *madde* ve *form* bileşenlerinden olduğunu ileri sürerler (Cevizci, 2016). Aklımızda var olan, gerçek dünya ile eşleşmiyorsa o gerçeğin kendisi değildir. Onlara göre var olan her şey insanın zihninden bağımsızdır. (Ergün, 2011). Bilgiler için zihnimiz değil, dış dünya esastır (Ergün, 2009). Binayı bilmeyen insanlar olsa bile bina olduğu yerde hep vardır (Ergün, 2011).

Realistler varlığın zihinden bağımsız olduğunu düşündüğü gibi değerlerin de nesnel olduğunu, kişiden kişiye değişmediğini, insanın değerlendirmesinden uzak olduğunu ileri sürerler (Cevizci, 2016).

### 2.1.1.3 Natüralizm

Natüralizm, gerçeğin tamamının doğa olduğunu kabul eder. Doğanın var olan tüm varlıkları açıklamada yeterli olduğunu bunun insan için de geçerli olduğunu bu nedenle insanın da doğal bir varlık olduğunu ileri sürerler. Bir hayvan, insan ve cansız varlığın aralarında birçok farklılık olsa da sonuçta hepsinin doğanın bir parçası olduğunu, doğal bir nesne olduğunu ileri sürer (Cevizci, 2016).

Doğrunun ve insanın yaşantısı sonucu tecrübelerinin kaynağı doğadır. Natralizme göre değerler insanın çevresi ile olan ilişkisi sonucu ortaya çıkar (Ergün, 2011).

Francis Bacon, John Locke, Thomas Hobbes, David Hume, Voltaire, Jean Jacques Rousseau gibi filozoflar natralistlerdendir (Cevizci, 2016).

#### 2.1.1.4 Pragmatizm

20. yüzyılda Amerika’da ortaya çıkan, John Dewey’in deneyci düşünce sistemi üzerine kurulan pragmatizm, klasik natüralizmin gelişen ve sanayileşen topluma göre yeniden şekil almış halidir (Cevizci, 2016).

İnsana faydalı olanın gerçek bilgi olduğunu ileri süren pragmatistler insanların çevre ile etkileşimi sonucu kendi gerçeklerini yarattıklarını düşünürler (Ergün,2009). Hakikati göreceli hale getirip doğruyu faydalı olanla bağdaştıran pragmatizm doğallık ve değişmeyen gerçekliği reddeder (Cevizci, 2016). Pragmatistlere göre doğru, insan yaşantısından bağımsız olmayan deneysel bir olgudur (Ergün, 2011). Pierce, ‘pragmatik’ sözcüğü ile ‘deneysel’ sözcüğünü aynı anlamda kullanmaktadır (Arslan, 2012). İnsanın deneyimleri sayesinde öğrenen ve tecrübelerini kullanarak problem çözen varlıklar olduğunu ileri sürerler (Cevizci, 2016). Bu nedenle insanların deneyerek buldukları doğruların göreceli olduğunu savunurlar.

Onlar insanın ruhsal yönünü kabul etmez, yalnızca biyolojik ve sosyal bir varlık olduğunu düşünürler. Düşünme işleminin ihtiyaçların farkına varıldığı zaman başladığını öne sürerler (Ergün, 2011).

John Dewey, William James, Charles Sanders Pierce pragmatist filozoflardandır (Cevizci, 2016).

#### 2.1.1.5 Varoluşçuluk

20. yüzyılda bunalım dönemlerinde ortaya çıkan felsefi anlayış bir başkaldırı içermesi nedeniyle hızla yayılmıştır (Ergün, 2009).

Varoluşçulara göre her şey yapıldıktan sonra var olur ancak insan böyle değildir. İnsan önce var olur daha sonra özgür iradesi ve seçimleri ile kendisini yaratır. Var olduktan sonra yaratılan tek varlık insandır (Ergün, 2009). Varoluşçulara göre, her şeyden önce insan gelir. Aslolan insan özgürlüğüdür. İnsan, doğa ve toplumla etkileşerek benzersiz hale gelir (Ergün, 2011). Her insan kendi dünyasını anlamlandırmakla görevlidir.

Varoluşçulukta bilgi, insanın onu seçme ve kullanma konusunda özgür olması sebebiyle öznedir (Cevizci, 2016). Bilgi insanların tecrübeleri ve hayalleri

sonucunda elde ettiği kesin olmayan bir olgudur. Değerler de deneyimler sonucu ortaya çıktığı için değişkenlik gösterir (Ergün, 2011).

Varoluşçuluğun öncüleri ve düşünürleri; Kierkegaard, Jaspers, Heidegger, Sartre gibi ünlü düşünürlerdir. 20. yüzyılın en yeni ve yaygın akımıdır (Arslanoğlu, 2012).

### 2.1.2 Eğitim ve Felsefe İlişkisi

Eğitim, kültürel mirası korumayı ve toplumu hedeflenen seviyeye ulaştırmayı amaçlar. Toplumun kendisini yükseğe ulaştırmak için kullandığı araç eğitimidir. Bunu gerçekleştirmek ve aracı kullanabilmek için insanlara ihtiyaç vardır. Dolayısıyla eğitimin temel görevi insanları geliştirmektir (Büyükdüvenci, 1987). Felsefe; evreni sorgulayan, her düşünürün kendisine göre yorumladığı, var olanın özüne ulaşmayı ve onu anlamayı isteyen bilim dalıdır. Felsefe de insan unsurunun üzerinde durur (Büyükdüvenci, 1987). Hem eğitimin hem de felsefenin ilgilendiği konuların başında yer alan “insan”, eğitim ve felsefenin buluşmasını sağlar. Bunun yanında, eğitim bilgi aktarımı ve bilgi edinme sürecini içerdđi için bilgi felsefesi ile; bireylerin birbiri ile ilişkilerini geliştirmek ve kültür aktarımı eğitimin temel amaçları olması nedeniyle değerler felsefesi ile yakından ilişkilidir (Ergün, 2014). Ortadaki bu açık ilişkiyi ünlü düşünür John Dewey, “Eğitimi, doğaya ve insanlara yönelik zihinsel ve duygusal temel eğilimleri geliştirme süreci olarak ele alıyorsa felsefe de ‘genel eğitim kuramı’ olarak tanımlanabilir.” şeklinde açıklamaktadır. Tüm bunlar eğitim ve felsefenin birleştđinin kanıtıdır. Bunun doğal sonucu olarak eğitim felsefeleri ortaya çıkar.

Eğitim felsefesi; eğitimin ne olduğunu, eğitimde kullanılan temel etkinlikleri ve eğitimi meydana getiren çerçeveyi tartışan, sorgulayan ve çözümleyen felsefe disiplini (Cevizci, 2016). Başka bir deyişle eğitim felsefesi, “Eğitimle ilgili düşünce ve uygulamaları analiz ederek yorumlayan ve buna dayalı olarak eğitimi yeniden sistemleştirmeye çalışan felsefi bir disiplindir.” (Akyüz, 1991’den akt. Arslanoğlu, 2012: 47). Bir ülkenin eğitim ile ilgili görüşlerinde bütünlük ve eğitim sistemi unsurları ile tutarlılığı varsa o ülkede sistemli bir eğitim felsefesi var demektir. Örnek vermek gerekirse, bir ülke demokratik yöntemlerle yönetiliyorsa

eğitim sürecinde öğretmenin, idarecilerin, öğretmen-öğrenci ilişkisinin de demokratik olması gerekir (Topses, 2002).

Eğitim felsefesi, eğitimin nasıl olması gerektiğini anlatırken, farklı felsefi görüşlerden yola çıkarak, eğitimin ne şekilde verilmesi ve anlaşılması gerektiği konusunda bir bakış açısı geliştirir (Cevizci, 2016). Filozofların bu konudaki farklı görüşleri eğitim felsefesi akımlarını ortaya çıkarmıştır. Başlıca eğitim felsefesi akımları: Daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluktur.

### **2.1.2.1 Eğitim Felsefesi Akımları**

#### **2.1.2.1.1 Daimicilik**

İdealist felsefe anlayışının eğitime yansımaları olan daimicilik; insanlara her zaman, her yerde aynı değer ve öneme sahip, insan olmak için gerekli, evrensel ve değişmez ilkeleri öğretmek gerektiğini iddia eder. İnsan her yerde aynı olduğu için eğitimin amacı değişmemeli, her yerde aynı olmalıdır (Ergün, 2009). İnsan gibi doğru da evrenseldir ve değişmez. Bu nedenle eğitim programları, evrensel konular üzerinde durmalı, zihni geliştirecek şekilde mantıksal bir bütün içinde olmalıdır (Ergün, 2011).

Daimicilere göre; insanlara önce mesleğini nasıl iyi yapacağı ya da mesleği ile ilgili bilgiler değil, nasıl doğru insan olunacağı öğretilmelidir. Bu nedenle meslek eğitiminden çok liberal eğitime önem verirler (Cevizci, 2016).

İdealist bir eğitim anlayışına sahip olan daimiciler, okulu entelektüel kültürü koruma ve aktarma işinin yapıldığı yer olarak görürler (Cevizci, 2016). Okul onlara göre gerçek hayat değil, gerçek hayata hazırlıktır ve yapay bir düzendir (Arslan, 2012).

Öğretmen merkezli bir eğitim anlayışına sahip olan daimicilere göre, öğrenciye öğretmenin rehberliğinde diyalog ve sorgulama yöntemleri ile hakikat buldurulmalıdır. Evrensel hakikate akıl yoluyla ulaşılır. Bunun için bakış açısının genişletilip ruhun gözünü açmak gerekir (Cevizci, 2016).

#### **2.1.2.1.2 İlerlemecilik**

Pragmatist felsefi görüşün eğitimdeki yansıması ilerlemeciliktir. Bu görüş, daimicilerin fikirlerinin genelde tersini savunur. Bu görüş; şekle önem veren, fazla disiplinli, öğretmenin merkezde olup pasif öğretimin yapıldığı geleneksel eğitim anlayışına karşı çıkmıştır (Ergün, 2009).

İlerlemecilere göre, eğitim bireyi geliştirirken toplumun gelişimine de katkı sağlamalıdır. Sosyalleşme ve kültürlenme gibi birtakım sosyal amaçları olan eğitim; kültürel mirası koruyup taşınmalı, aynı zamanda bu kültürel mirası olumlu yönde değişime uğratmalı ya da yeniden yaratmalıdır (Cevizci, 2016).

Okul, hayata hazırlık değil hayatın kendisidir. Öğrenci yaşayarak öğrenmeli, öğrendiklerini günlük hayata aktarabilmelidir (Ergün, 2011). Öğrenci merkezli bir anlayışla eğitim vermek öğrencinin dayatma yoluyla öğrenmesini değil, kendi istek ve ihtiyaçları doğrultusunda öğrenmesini sağlar. Rekabetçi bir eğitim-öğretim ortamı değil, sevgi ve işbirliğinin önemli olduğu bir ortam yaratmak gerektiği görüşündedirler (Arslan, 2012). Öğretmen rehberliğinde yapılan grup çalışmaları ile öğrencilerin öğrendiklerini kullanması, eleştirel düşünmesi ve yaparak-yaşayarak öğrenmesi açısından gelişmesi hedeflenir (Ergün, 2009).

#### **2.1.2.1.3 Esasicilik (Özcülük)**

Temelini realizmden alan esasicilik; eğitimin temel işlevinin bireylere kültürün temel unsurlarını aktarmak aynı zamanda onların sosyalleşmesine, meslek edinmesine yardımcı olacak temel bilgileri kazandırmak olduğu görüşündedir (Cevizci, 2016).

Esasicilere göre okul, kültürel mirasın aktarıldığı ve insanları mutluluğa götüren alışkanlıkların kazandırıldığı yerdir (Cevizci, 2016). Eskilerden denenerek elde edilmiş ve kontrol edilmiş bilgilerin çocuğun kendi elde edeceği bilgiden daha değerli olduğunu düşünürler (Ergün, 2009). Esasicilere göre, toplumun eski bilgi ve becerileri yeni nesillere aktarıldığı takdirde eskilerin farklılaşması ve farklılaşmadan kaynaklanan çatışma engellenmiş olur. Böylece kültürel mirasın devamı sağlanır (Sönmez, 1996).

Esasicilik farklı yönleri ile hem daimiciliğe hem ilerlemeciliğe benzemekte ancak bazı yönleriyle her ikisinden de ayrılmaktadır. Esacilik, ezeli- ebedi hakikatleri öğretmekten çok insanın gelişimini ve sosyalleşmesini önemser. Tam anlamı ile “entelektüel” bir eğitimi önerir. Bu yönü ile daimicilerden ayrılır (Arslan, 2012). Öğretmen merkezli bir eğitim anlayışını benimsemesi ile de daimicilerle birleşir (Cevizci, 2016). Eğitimle bireyin topluma uyumunu sağlama ve temel bilgileri alarak mutluluğa erişmesine yardımcı olmak istemesi ile ilerlemeciliğe benzemektedir.

#### **2.1.2.1.4 Yeniden Kurmacılık**

Pragmatik felsefi görüşüne dayanan ve ilerlemeciliğin devamı olan yeniden kurmacılık, toplumun sosyal ve kültürel açıdan yeniden oluşturulmasını hedefler (Erkılıç, 2013). Hayatın sürekli değişime uğraması insanın her an hayatını yeniden kurmasını gerektiğini savunurlar (Ergün, 2011).

Yeniden kurmacılara göre, sürekli değişime ayak uydurmada en önemli rol okula düşer. Dewey’ e göre, toplum düzenini yeniden yaratmak için okul önder olmalıdır (Ergün, 2009).

Öğretmen öğrencileri yeniden inşa etmenin gerekliliğine ve bunun çözümüne ikna etmeli; bunu zorlayarak değil, isteyerek ve inandırarak yapmalıdır (Arslan, 2012). Öğretmen eğitimde her türlü eğitim materyalini ve yöntemini kullanmalı, eğitim ortamını çeşitlendirmeli, demokratik bir ortam oluşturmalıdır (Ergün, 2011). Öğrencilerin anlamı inşa edebilecekleri etkinliklere, eski ve yeni bilgilerini ilişkilendirebilecekleri bir eğitim programına ihtiyaçları vardır (Cevizci, 2016). Mutlak doğru olamaması nedeniyle okuldaki derslerde kesin bilgiler değil, değişebilecek olan bilgiler sunulmalıdır (Sönmez, 1996). Cezaya asla başvurmamalıdır (Ergün, 2011).

#### **2.1.2.1.5 Varoluşçuluk (Egzistansiyalizm)**

Varoluşçular, eğitimin en büyük amacının bireyi kedisine döndürerek var oluşunun sorumluluğunu ve bunun getirdiği yükü almasını sağlayıp oluşturduğu kimliğiyle kendi geleceğini belirlemesini sağlamaktır (Cevizci, 2016). Her bireyin

eğitim yoluyla kendisini tanımasını, varoluş sebebini bilip imkanlar doğrultusunda alternatifleri değerlendirerek yolunu aydınlatmasını isterler.

Varoluşçu felsefe her insanın ayrı ayrı ve kendine özgü olduğunu savunur. Bundan yola çıkarak öğretmenler her öğrenci ile ayrı ayrı ilgilenmeli onların dilini anlamalıdır. Eğitim ortamları, öğrencilerin yaratıcılığını ve özgürce gelişimini sağlayacak nitelikte olmalıdır. Her öğrencinin kendinin öğrenmeyi sağladığı eğitim ortamlarında öğretmen yalnızca rehberdir. Öğretmen, öğrencisinin soru-yanıt yöntemi gibi yöntemlerle sorgulama yaparak kendi doğrularına ulaşmasını sağlar (Ergün, 2011). Varoluşçulara göre eğitimci ya da öğretmen, “ Öğrencisine bireyin değerini ve var olmanın önemini, her kişinin kendi varlığını şekillendirmekten sorumlu olduğunu göstermesi gereken kimsedir.” (Cevizci, 2016: 157).

### 2.1.3 Eğitimde İnanç

İnançlar, insanların bir konu üzerindeki düşüncesinin değiştirilmesi zor hale gelmiş, beyinlerine yerleşmiş olan tutumlarıdır. Tutumlar bir başkası tarafından direkt olarak gözlemlenemez, yapılacak olan davranış üzerine etki eder (Altinkurt, Yılmaz ve Oğuz, 2011). Her insanın her alanda bir inancı olduğu gibi eğitimcilerin de sahip oldukları eğitim inancı vardır. “Eğitim inançları, bireyin öğrenme ve öğretmeye ilişkin felsefesi, kanıları, ilkeleri ve görüşleri olarak tanımlanmaktadır.” (Haney ve diğerleri 2003’ten akt. Tunca, Alkın-Şahin ve Oğuz, 2014: 19).

Okulların temel işlevinden ilki, çocukları topluma uyumlu hale getirmek, onları toplumla bütünleşebilecek bir birey olması için tüm açıdan geliştirmek; diğer işlevi ise toplum içinde var olan kültürel değerleri yeni nesillere aktarıp değerlerin yok olmamasını sağlamaktır. Bir yerin gelişmesi orayı paylaşanların ülkenin ihtiyaçları doğrultusunda ortak bir amaç çerçevesinde layıkıyla görevini yerine getirmesine bağlıdır (Altınok, 2007). Eğitim kurumlarında ise Okut (2009)’ un belirttiği gibi bu konuda en büyük görev öğretmenlere aittir.

Öğrenciye sevgi saygı ile yaklaşan ideal bir öğretmen demokratik öğretmen tanımı ile uyumalıdır (Küçükahmet, 2002). Küçükahmet (2002), yaptığı araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının çoğunun “demokratik öğretmen”i; Atatürk ilkelerine bağlı, milli eğitimin amaçlarına uygun eğitim veren, insanlara ve haklarına saygılı, siyasetten uzak, özgür düşünebilen ve düşündüklerini ifade

edebilen bir öğretmen olarak tanımladıklarını tespit etmiştir. Bu araştırmadan da anlaşılacağı üzere demokratik olan bir öğretmen sahip olduğu doğru eğitim inancı ile daha iyi bir eğitimci haline gelecektir.

Sünbül (2007), “otoriter öğretmen” bir de tam tersi “insancıl öğretmen” modellerinin olduğunu ileri sürer. Otoriter öğretmen; çocuğun üzerinde baskı kurmaya çalışan bir tutum, esnek olmayan kurallarla oluşturduğu disiplin anlayışı ve öğrenciyi sürekli kontrol altında tutmaya çalışan tavırlar içerisindedir. Buna karşılık insalcıl öğretmen ise; hoşgörü ve iyimserlik üzerine temellenmiş, yasak ve otoriteden uzak, öğretmen ve öğrencinin sürekli paylaşım içerisinde olduğu, öğrencinin kendisini özgürce ifade edebildiği bir eğitim anlayışına sahiptir.

Her öğretmen aldığı eğitim, hayata bakış açısı, içinde yaşadığı çevre gibi etkenler nedeniyle eğitime dair kendisine özel görüş ve inanış geliştirir (Doğanay ve Sarı, 2002). Öğretmenlerin her biri toplumları ve bireyleri şekillendirecek olanın eğitim ve kendileri olduğunun farkındadır. Bu farkındalığa sahip olduklarında uyguladıklarının ötesinde onların dayandığı kuramları incelemeye başlamışlar demektir (Gutek, 1997). Kuramları incelemeye başladıklarında kendi inanışlarını da irdelerler. Öğretmenlerin inanışları, eğitim ortamından eğitim faaliyetlerine, eğitim programını uygulamasından öğrencilere karşı olan ilgisine kadar eğitimle ilgili olan her durumu etkiler. Eğitim ortamını kendi dilediği gibi düzenleyen, eğitim programında yer alan yönlendirmeleri kendisine göre yorumlayan, etkinliklerini dilediği gibi planlayan her öğretmen çocuğun gelişimine de farklı etki edecektir.

Öğretmenlerin, bu mesleği yürütürken hal ve hareketlerinin, öğretmenliğe yükledikleri sorumlulukların, öğretimi sürecindeki her aşamanın, benimsedikleri eğitim inançlarına ve meslekî değerlere göre şekil aldığı söylenebilir (Tunca ve diğerleri, 2015). Ayrıca öğretmenlerin öğrencileri ile kuracağı ilişki onların insana karşı olan bakış açılarına dayanır (Gutek, 1997).

Benimsenen felsefi görüş okula ve eğitime bakış açısı geliştirmeyi sağlar. Öğretmenlerin yakın oldukları eğitim felsefesi onların nasıl bir öğretmen olduğu konusunda bize ipucu verir. Bu nedenle öğretmenlerin eğitime ilişkin var olan inançları, çağdaş felsefi görüşlerle ve çağın gerektirdiği öğretmen modeli ile çelişmemelidir.

#### 2.1.4 Eğitim Programı

Ülkelerin kalkınabilmesi için “nitelikli insan” gücüne olan ihtiyaç büyüktür. Bu insan gücünü yetiştirmek ise eğitimin temel işlevidir. Kalkınmak için çağdaş medeniyetler seviyesine ulaşmış olmak tüm ülkelere hakim bir idealdir. Ülkelerin bu seviyeye ulaşabilmesi, var olan tüm sistemlerin en iyi şekilde işlemesine, toplumsal sistemler ise tüm sistemlerin en iyi şekilde işleyebilmesine bağlıdır. Topluma bu güç eğitimden gelir (Bilen, 2002).

Türk milli eğitiminin nihai hedeflerinden en önemlisi “nitelikli insan” yetiştirmektir. Bu kapsamda eğitimde insan niteliklerinin sınıflaması yapılmıştır. *Devimsel beceriler* ile insan vücudundaki organların tek başına ya da koordineli bir şekilde çalışmasını geliştirme hedeflenir. *Bilişsel yeterlikler* için bilginin tanınması ve hatırlanması, bilgiyi organize etme, bilgi üzerinde işlem yapma gibi etkinliklere yoğunlaşılır. *Duyuşsal özellikler* ile duygu, davranış, ilgi ve tutumun olumlu yönde geliştirilmesi hedeflenir. Türk milli eğitim sisteminin hedeflerinde yer bulan bu nitelikler hemen hemen her toplumun eğitim ile bireylere kazandırmak istedikleri arasındadır (Özçelik, 2009).

Eğitim sistemi, gelişmiş ülkelerde toplumu daha ileriye götürmenin önemli bir aracı olarak görülmektedir. Bazen sistem içerisinde birtakım sorunlar meydana gelebilmektedir. Eğitim sistemi içerisinde meydana gelen sorunların kaynağının program geliştirme çalışmaları olduğu düşünülmektedir (Semerci, 2007). Ülkelerin kalkınmaları için eğitim sistemi, buna bağlı olarak da program geliştirme çalışmaları bu denli önemli iken eğitim programlarını ülke ihtiyaçları doğrultusunda hazırlamak gerekir. Ülkenin her alandaki politikalarına yansıyan bu ihtiyaçların eğitim politikalarına da yansması kaçınılmazdır. Milli eğitimin temel politikalarını hayata geçirmesi için eğitim programlarına ihtiyacı vardır (Özdemir, 2009).

Ülkelerin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak program geliştirme çalışmaları yapılır. Programlar geliştirilirken önce planlaması yapılır. Daha sonra hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci (eğitim durumları), ölçme- değerlendirme (sınama durumları) öğelerinin içeren bir tasarı hazırlanır. Hazırlanan bu tasarı denendikten sonra değerlendirilir. En son ise programa süreklilik kazandırma çalışmaları yapılır (Demirel, 2005). Eğitim programı, öğrenciye okul içinde ve dışında planlanan etkinlikler yoluyla öğretilen her şeydir (Demirel, 2007). “Neyi, nasıl öğretilim?” sorusunun düzen ve plan içerisinde yazıya dökülmüş halidir eğitim

programı. Eğitim, bir bakıma kasıtlı kültürleme yolu olduğu için eğitimde etkinliklerin planlanmasının önemi büyüktür (Demirel, 2005). İlkel toplum olmayı yıllar öncesinden geride bıraktığımız bu yüzyılda kültürleme kavramının içerisine kasıt ya da plan unsurlarının girmesi kaçınılmazdır (Ertürk, 1975). Etkinlikler planlandığında yani yapılanlar kasıtlı hale geldiğinde, eğitim amacına daha kolay ulaşır ve eğitim sistemi güçlenir.

Eğitim sürecinin de sonucunu oluşturan ve okul ile eğitim programı için ortak olan dört ana amaç vardır. Bunlar (Ellis, 2015):

- ✓ Akademik bilgi
- ✓ Katılımcı vatandaşlık
- ✓ Kendini gerçekleştirme
- ✓ Kariyer fırsatları

Bu dört ana amacın gerçekleşmesi halinde kalkınma sağlanacak, toplum daha ileriye gidecektir.

Demirel ve Kaya (2011)'nin ifade ettiği üzere bir eğitim programında dört temel öge vardır. Bunlar: Hedef, içerik, öğrenme- öğretme süreci, ölçme ve değerlendirmedir.

**Hedef:** Eğitim alan kişide oluşması istenen değişimleri belirleyen ölçüttür. “Niçin?” sorusuna yanıt aranır (Demirel ve Kaya, 2011). Eğitimde üç farklı seviyede hedef vardır. *Uzak hedef*, ülkelerin genel politikalarından doğan en genel hedeflerdir. *Genel hedef*, uzak hedefin detaylandırıldığı, okullardaki genel eğitimden söz eden hedeflerdir. *Özel hedef*, öğrencilere kazandırılmak istenen davranışlar ve bir dersin hedeflerini anlatan hedeflerdir (Demirel, 2005).

**İçerik:** Amaçlara uygun belirlenen içerik ünite ve konulardan oluşur. “Ne?” sorusuna yanıt aranır (Demirel ve Kaya, 2011). Bilim alanında hızlı değişimler sonucu artan bilgilerin fazlalığı içerik seçiminin önemini artırmaktadır. İçeriğe alınacak bilginin dayanıklı ve sağlam olması istenir (Demirel, 2005).

**Öğretme-Öğrenme Süreci (Eğitim Durumları):** Öğretme ve sonucunda oluşan öğrenme sürecine öğretme-öğrenme süreci denir. “Nasıl?” sorusuna yanıt aranır (Demirel ve Kaya, 2011). Eğitim tanımında yer alan öğrencilere istendik davranışların kazandırılması işlemi bu aşamada gerçekleşir. Giriş veya hazırlık, gelişme ve sonuç etkinlikleri olmak üzere üç aşamada gerçekleşen bu süreçte öğrencinin temel ihtiyaçlarından yola çıkılmalıdır. Öğrenme yaşantıları sayesinde

öğrencinin eleştirel, sorgulayıcı ve yaratıcı düşünerek düşünme becerilerini geliştirmesi istenir (Demirel, 2005).

**Ölçme ve Değerlendirme:** Son aşama olarak gerçekleşen bu boyutta öğretimin ne kadar nitelikli olduğuna ve hedeflerin gerçekleşme derecesine bakılır. Sisteme bu sayede geri bildirim oluşur (Demirel ve Kaya, 2011). Her davranışı yoklayan bir ölçme aracı kullanılarak bu işlem gerçekleştirilebilir (Demirel, 2005).

Bütün bu ögeler arasında dinamik bir ilişki vardır, her biri birbirini etkilemektedir. Bir boyutta meydana gelen değişiklik diğer boyutların tümünü etkiler (Demirel ve Kaya, 2011: 16). Bu duruma örnek vermek gerekirse: Türkiye’de son yıllarda ölçme ve değerlendirme için çoktan seçmeli soruların yoğun kullanımı hedefleri etkilemektedir. Aynı zamanda içerik için, ders kitaplarından çok test kitaplarının önem kazanması, öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenin öğrencilere bu gibi sorularda doğru cevabı nasıl bulacaklarına yönelik yönlendirmeler yapması (Demirel, 2005) bu dinamik ilişkinin varlığını ortaya koymaktadır.

Eğitim programları, eğitim sistemini her yerde geçerli olacak şekilde kaliteli hale getirme, ülkelerin gelişmesini sağlayacak ihtiyaçlara uygun bireyler yetiştirmek, kültürel değerleri koruyup yeni nesillere aktarmak amacıyla geliştirilirler. Devletin kalkınmayı hedeflediği politikaları eğitim programlarında hayat bulmaktadır. Buna göre, Türk milletinin tümüyle kalkınmasını hedefleyen milli eğitim politikasının ülkenin her köşesinde gerçekleşmesini sağlayan en önemli araç programlardır (Özdemir, 2009). Programın uygulayıcıları olan öğretmenlerin ülkenin bu politikalarının gerçekleşmesi ve ihtiyaçların karşılanmasında büyük payı vardır.

Öğretmenlere rehberlik eden eğitim programı, eğitim-öğretim sürecinin haritasını çizer. Programların uygulayıcısı olan öğretmenler, programın etkili ve verimli olmasında büyük öneme sahiptirler. Öğretmenlerin aldıkları hizmet öncesi eğitimin kalitesi onların programı uygularken ne derece başarılı olacağını gösterir (Özdemir, 2012). Ülkemizde üniversite ve öğretmen yetiştiren kurumlarda işlenen “öğretim yöntemleri” dersleri farklı isimlerde dahi olsa her zaman için “Nasıl öğretilim?” sorusuna cevap aranmış olan derslerdir (Varış, 1989). Nasıl öğretilmesi gerektiğine önem veren yükseköğretim kurumları aynı zamanda milli eğitimin hazırladığı eğitim programlarından nasıl yararlanılması gerektiğinden de bahsetmektedir. Verilen hizmet öncesi eğitimin yanında hizmet içi eğitim de öğretmenlerin eğitim programını amacına uygun kullanmalarında başarıyı artıracak uygulamalardır.

### 2.1.5 Metafor

Metafor kelimesi, Eski Yunanca’ da yer alan *meta* (üzerine) ve *phrein* (taşımak) kelimelerinin bir araya gelmesi ile oluşur (Cebeci, 2013). Yunanca karşılığı *metapherein* olan kelime “aktarmak” ve “taşımak” anlamlarına gelir (Draaisma, 2014). Metafor, “Bir anlam yapısını başka bir anlam yapısı ile ifade etme biçimidir.” (Kövecses, 2002’ den akt. Gültekin, 2013:128). TDK’ nın büyük Türkçe sözlüğünde anlamı “mecaz” olan metafor kelimesi Türkçe’ de genelde “benzetme” anlamında kullanılır.

Metaforlar, toplumdaki kültür unsuru içerisinde meydana gelen dilsel ve bilişsel süreçte kendini gösterir (Tepebaşılı, 2013). Hayattaki etkinliklerimizin ve elde ettiğimiz deneyimlerin büyük bölümü metaforik bir yapıya sahiptir ve kavramlarımızın çoğunu metaforlar şekillendirir (Lakoff ve Johnson, 2015).

Draaisma (2014)’ nın aktarımına göre, Richards analizinde metaforun iki terim arasındaki ilişki olduğunu öne sürmüştür. Bunlardan biri “konu terim”, yani metaforun yeniden ifade ettiği terim, diğeri ise, “araç terim”, yani anlamın aktarım yapılarak farklı bir yapıya bürünmesi Aristoteles’in de “yabancı terim” olarak ifade ettiği terimdir. Buna benzer Tepebaşılı (2013) da, metaforların iki unsurun birbiri ile olan ilişkisine dayandığını düşünmektedir ve bu ilişkiyi “Ali aslandır.” örneği üzerinde şu şekilde açıklamıştır:

Ali (A) = Açıklanan “hedef”

Aslan (B) = Açıklayıcı “kaynak”

İlişki (C) = Somut olan semantik nitelik ( Güçlü olmak vs.)

Örnekten ve açıklamadan da anlaşılacağı üzere açıklanmak istenen hedef ve açıklayıcı olan kaynak arasında benzerlikten ortaya çıkan ilişki ile metaforik süreç oluşur (Tepebaşılı, 2013).

Tepebaşılı (2013)’ nın aktarıma göre Kövecses, bilişsel modeli temel alarak metaforların işlevlerini şu şekilde sınıflandırmıştır:

- Anlamı genişletme işlevi
- Ayrıntılandırma işlevi
- Sorgulama işlevi
- Birleştirme işlevi

Yukarıda belirtildiği gibi metaforlar çeşitli amaç ve işlevlerde kullanılmaktadır. Geniş çapta zihnin etkisine giren metaforlar günlük yaşamımızın her alanında kendini göstermektedir.

Metaforlar deneyim sağlanan bir alanı bir başka deneyimlenmiş alana göre anlamamıza yardımcı olur. Yaşadıklarımıza, günlük hayatımıza ve zihnimizde var olan inançlara yeni anlamlar kazandırabilir (Lakoff ve Johnson, 2015). İnsanların kendilerini daha iyi anlatma istekleri, deneyimleri, yaratıcı düşünceleri gibi nedenler çeşitli metaforların oluşumunu sağlar. Çoğu zaman insanlar, düşüncelerindeki karmaşık yapıyı hem kendilerini daha iyi ifade edebilecekleri hem de karşıdakinin onu daha iyi anlayabileceği şekilde metaforları kullanır. Metafor kullanımı bu sayede iletişimi kolaylaştırmakta ve insanların kendini doğru ifade edebilmesine yardımcı olmaktadır (Aykaç ve Çelik, 2014). Günümüzde de insanların çevreyi ve kendilerini nasıl algıladığını metaforlarla anlatması oldukça sıklaşmıştır (Zanotto ve diğerlerinden akt. Gültekin, 2013). Lakoff ve Johnson (2015), günlük hayatta metaforların yalnızca dilimize değil yaşam içindeki düşünce ve hareketlerimize de yansıdığını fark etmişlerdir. Zihnimizde var olan kavramlar sisteminin metaforik olduğunu savunan Lakoff ve Johnson (2015), dünyayı algılama şeklimizi, insanlarla kurduğumuz ilişki ve iletişimi, geleceğe yön vermemizi kavramların yani metaforik düşüncelerin şekillendirdiğini düşünmektedirler.

## **2.2 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR**

### **2.2.1 Eğitim İnançları ile Doğrudan İlişkili Araştırmalar**

Altinkurt ve diğerleri (2012), ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin eğitim inançlarını belirlemek amacıyla araştırma yapmışlardır. Tarama modelinde yapılan çalışmada Kütahya il merkezinde halen görev yapmakta olan öğretmenler çalışmanın evrenini oluşturmuştur. 206'sı ilköğretim, 173'ü ortaöğretim olmak üzere toplamda 379 öğretmenden "Eğitim İnançları Ölçeği (EİÖ)" kullanılarak veri toplanmıştır. Öğretmenlerin eğitim inançlarının cinsiyet, okul türü, branş ve kıdem değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği t-testi yapılarak belirlenmiştir. Yapılan t-testi ile cinsiyet ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiş, eğitim inançlarının branş ve kıdem değişkenlerine göre karşılaştırması

ise tablolaştırılarak gösterilmiştir (Altinkurt ve diğerleri, 2012). Araştırma sonucuna göre; varoluşçuluk, yeniden kurmacılık, ilerlemecilik, esasicilik ve daimicilik alt boyutlarından en az esasiciliğe katıldıkları saptanmıştır. En çoktan en aza doğru katıldıkları boyutlar sırasıyla varoluşçuluk, ilerlemecilik, daimicilik, yeniden kurmacılık ve esasicilik olmuştur. Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre ilerlemecilik ve varoluşçuluk alt alanlarında eğitim inançlarının farklılaştığı tespit edilmiştir. On yıldan daha az çalışan öğretmenlerin ilerlemecilik ve varoluşçuluğu daha çok benimsedikleri tespit edilmiştir. Branşa göre daimicilik ve esasicilik alt boyutlarında farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Her iki alt boyutta da branş öğretmenlerinin eğitim inançlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Genel itibari ile araştırma sonucunda varoluşçu ve ilerlemeci felsefe anlayışına göre inançlarının yüksek olduğu saptanmıştır (Altinkurt ve diğerleri, 2012).

Alkın-Şahin, Tunca ve Ulubey (2014), yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi hedeflemişlerdir. Bunun yanında, eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrenim görülen program, kitap okuma durumu, anne ve baba eğitim durumu değişkenleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmeye çalışmışlardır. Araştırmayı, Ankara Üniversitesi'nde 2012-2013 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 908 tane öğretmen adayı üzerinde yapmışlardır. Tarama modeli ile yapılan araştırmada veri toplama aracı olarak "Eğitim İnançları Ölçeği" ve "California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği"ni kullanmışlardır. Araştırma bulgularına göre; eğitim inançlarına ilişkin, öğretmen adaylarının ortalamalara göre en yüksek katılım gösterdikleri boyutlar sırası ile varoluşçuluk, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasiciliktir. Ayrıca eğitim inançlarının ve eleştirel düşünme becerilerinin belirlenen değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Bu bağlamda, iki alanın da geliştirilmesi birbirlerine katkı sağlayacağı anlamına gelmektedir (Alkın-Şahin ve diğerleri, 2014)

Doğanay ve Sarı (2002), ilköğretim öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim felsefelerine ilişkin algılarını değerlendirmek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Benimsenen bu felsefi görüşleri, cinsiyet, branş, hizmet yılı ve mezun oldukları okul türü değişkenlerine göre değerlendirmişlerdir. Tarama modelinde yapılan araştırmaya Adana ili içerisinde görev yapmakta olan 312 tane ilköğretim öğretmeni

katılmıştır. “Felsefi Tercihleri Değerlendirme” ölçeği yanında kişisel bilgiler ve açık uçlu soruların bulunduğu anket formu verilerin toplanmasında kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularında; hem sınıf hem de branş öğretmenlerinin sırayla en çok deneysencilik, realizm, varoluşçuluk, daimicilik, idealizm felsefelerini benimsedikleri tespit edilmiştir. Sonuçlara göre sınıf ve branş öğretmenlerinin felsefi görüşleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Cinsiyet değişkenine göre de benimsenen eğitim felsefeleri arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Mezun olunan okul türüne göre yalnızca daimicilik akımı için eğitim fakültesi mezunları ve fen-edebiyat fakültesi arasında 0.009’luk bir fark ortaya çıkmıştır. Eğitim fakültesi mezunları fen-edebiyat fakültesi mezunlarına göre daha az daimiciliği tercih etmişlerdir. Hizmet yılı değişkenine göre ise yalnızca idealizm ve realizm görüşlerinde anlamlı farklılıklar saptanmıştır. İdealizmde en düşük ortalama 0-5 yıl, en yüksek ortalama ise 11-15 yıllık hizmet sürelerine ait iken; realizmde 21 ve üstü en yüksek, 16-20 yıl arası görev yapanlar ise en düşük ortalama sahip çıkmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; hem sınıf hem branş öğretmenlerinin kendi eğitim felsefelerini en yüksekte en düşük olana sırasıyla deneysencilik, realizm, varoluşçuluk, daimicilik ve idealizm olarak algıladıkları belirlenmiştir (Doğanay ve Sarı, 2002).

Yapıcı (2013), öğretmen ve öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerini tespit etmek ve felsefi görüşleri farklı değişkenler açısından değerlendirmek amacıyla bir eğitim araştırması yapmıştır. Araştırma 240 ilköğretim öğretmeni, 236 eğitim fakültesi öğrencisi öğretmen adayı üzerinde yapılmıştır. Betimsel yöntemlerle yapılan bu çalışmada “Philosophy Preference Assesment (Eğitim Felsefesi Ölçeği)” kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre her iki grup için de en yüksek ortalama deneysencilik akımındadır. Öğretmenlerin felsefi görüşleri cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırıldığında toplam puanlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiş; öğretmen adaylarının felsefi görüşleri ile cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırıldığında ise yalnızca daimicilik akımlarında erkek öğretmen adayları lehine bir anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin felsefi görüşleri kıdem değişkeni açısından karşılaştırıldığında toplam puanlar arasında daimicilik ve idealizm akımları açısından anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin branş değişkeni ile felsefi görüşleri karşılaştırıldığında toplam puanlar arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Öğretmen adaylarında ise felsefi görüşlerin toplam puanları ile bölüm değişkeni açısından karşılaştırılması sonucu; daimicilik, idealizm, deneysencilik ve varoluşçuluk akımlarında ise, çoklu

karşılaştırmada, Türkçe Öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adayları lehine, diğer bölümler ile anlamlı farklılık olduğu, realizm akımında ise anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen ve öğretmen adaylarının deneyselcilikte en yüksek ortalamayı yaptıkları tespit edilmiştir. Buna bağlı olarak öğrenci merkezli anlayış ile öğretmen merkezli anlayışı birlikte kabul ettikleri, bu nedenle eklektik bir anlayışı yansıtarak kafalarının karışık olduğu tespit edilmiştir (Yapıcı, 2013).

Çoban (2004), sınıf öğretmenlerinin eğitim sürecine ilişkin felsefi tercihlerini değerlendirmek amacıyla Sivas il merkezinde 202 sınıf öğretmeni ile bir araştırma yapmıştır. Anket ve görüşme yapılarak araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularında, öğretmenlerin varoluşçu felsefeye ilişkin görüşlerinin ortalamalarına göre kararsız, diğer dört felsefeye ilişkin ortalamalara göre görüşlerinin olumlu olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin eğitim felsefelerinde cinsiyet, mezun oldukları okul ve kıdem açısından karşılaştırıldığında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin sırasıyla deneyselcilik, realizm, idealizm, daimicilik tercih ettikleri ve varoluşçuluk için tercihte bulunmadıkları tespit edilmiştir (Çoban, 2014).

### **2.2.2 Eğitim Programına İlişkin Metaforik Algılar ile Doğrudan İlişkili Araştırmalar**

Gültekin (2013), öğretmen adaylarının eğitim programına yükledikleri metaforları tespit etmek amacıyla, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde farklı bölümlerde 4. sınıfta öğrenim görmekte olan 120 öğretmen adayı ile bu araştırmayı gerçekleştirmiştir. Açık uçlu soruların yer aldığı ankette öğretmen adaylarının eğitim programını neye, niçin benzettiklerini ifade etmeleri istenmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının eğitim programına ilişkin 84 tane metafor oluşturdukları, bunların ise 7 tane alt kategoriye ayrıldığı tespit edilmiştir. Bu kategoriler şunlardır: Kilometre taşı, sitemli bir bütün, geniş bir yelpaze, geliştirilmeye açık bir olgu, rehber, şekillendirici, sorun yaratan karmaşık bir yapı. Rehber, şekillendirici ve sorun yaratan bir yapı haricindeki diğer kategoriler birkaç temaya ayrılmıştır. Sonuçta öğretmen adaylarının eğitim programına ilişkin olumlu

görüş geliştirdikleri, eğitim programını daha çok cansız varlıklara benzettikleri tespit edilmiştir (Gültekin, 2013) .

Aykaç ve Çelik (2014), öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim programına ilişkin metaforik agırlarını belirlemeyi ve karşılaştırmayı hedeflemiş, buna yönelik bir araştırma yapmışlardır. 101 öğretmen ve 174 öğretmen adayının katıldığı araştırmada verileri toplarken eğitim programını neye benzettikleri sorulmuştur. Araştırma bulgularına göre; öğretmenler eğitim programını en çok *arızalı, çalışmayan bir alete* benzetmişlerdir. Yani programa olumsuz bakmış, programın çok fazla işlevsel olmadığını düşünmüşlerdir. Öğretmen adayları ise en çok *gelişmekte olan yavru* metaforunu geliştirmişlerdir ve genel anlamda programın nitelikli olduğu yönünde olumlu görüşler belirtmişlerdir. Öğretmen adayları öğretmenlere göre eğitim programına daha olumlu bakmışlar ancak geliştirilebilir bir olgu olduğunu düşünmüşlerdir (Aykaç ve Çelik, 2014).

Semerci (2007), çalışmasında yeni ilköğretim programına, program geliştirme kavramına ilişkin oluşturulan metaforlarla farklı bir bakış açısı kazandırmayı amaçlamıştır. Araştırma, Elazığ Aziz Gül İlköğretim Okulu'nda yeni ilköğretim programıyla ilgili seminere katılan 4-8. sınıfları okutan 141 branş öğretmeninden 106'sı üzerinde yapılmıştır. Tarama ve nitel analiz yöntemleri ile gerçekleştirilen araştırmada, veri toplama aracı olarak üç kişisel bilgi, nedenleriyle birlikte yer alan 41 metafor ve iki açık uçlu soru olmak üzere toplam 46 maddeden oluşan anket formu kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre; program geliştirme kavramına ilişkin *ağaç, milli takım, internet, rüya, kişiliği oluşmamış çocuk* ve *pusula* metaforları birinci öncelikli 10 metafor ile genel öncelikli 10 metafor arasındaki ortak olan metaforlardır. Her iki öncelikte de, *ağaç* metaforu ilk sıradadadır. Öğretmenlerin yeni ilköğretim programlarının geliştirilmesi konusunda tedirgin oldukları anlaşılmaktadır. Bu tedirginliğin programı bilmiyor olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu tedirginliklerinin öğretmenlere programın yeteri kadar anlatılması ve benimsetilmesi ile giderilebileceği düşünülmüştür (Semerci, 2007).

Taşdemir ve Taşdemir (2011), araştırmalarında öğretmenlerin oluşturdukları metaforlardan yola çıkarak uygulanan program hakkındaki algılarını ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırmayı, Kırşehir ilinde görev yapan on farklı branştan 45 öğretmenle yürütmüşlerdir. Veri toplama aracı olarak, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz ve nicel tönemlerle analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, toplam 307 tane

oluşan öğretmen metaforlarından 221 metaforunda programın boyutlarına ilişkin olumlu anlam yüklenmiş, 76 metaforunda olumsuz anlam yüklenmiş, 10 metaforunda ise hem olumlu hem de olumsuz anlam yüklenmiştir. Sonuç olarak, öğretmenlerin ilköğretim programı hakkında %75'inin olumlu, %25'inin ise olumsuz düşünceye sahip olduğu tespit edilmiştir. %25'lik kısmın göz ardı edilmeyip program geliştirme çalışmalarında geri bildirim sağlayacağı düşünülmektedir (Taşdemir ve Taşdemir, 2011).

Örten ve Enginer (2016), yaptıkları araştırmada Türkiye’de program geliştirme alanı ile ilgilenen, alanın önde gelen akademisyenlerinin program geliştirme ile ilgili metaforlarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma çeşitli üniversitelerde program geliştirme alanında önde gelen, profesör unvanlı 34 akademisyene ulaşılmış, 15’inden veri toplanmıştır. Veriler, geliştirilen “Program Geliştirmeye İlişkin Metaforik Algılar Görüşme Formu” ile toplanmıştır. Elde edilen veriler nitel yöntemlerle analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre; akademisyenlerin “yeni bir ürün ortaya koyma, estetik ve yaratıcılık, ardışıklık, derinlik, kişisel yorum” şeklinde oluşan beş kategoriden “yeni bir ürün ortaya koyma(%45.5)” kategorisinde daha fazla metafor kurdukları tespit edilmiştir. Sonuç olarak, akademisyenlerin büyük çoğunluğunun program geliştirme alanına ilişkin olumlu düşüncede ve zengin bir bakış açısına sahip oldukları belirlenmiştir (Örten ve Enginer, 2016).

Özdemir (2012), araştırmasında öğretmen adaylarının eğitim programına ilişkin algılarını metaforlar yoluyla ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışma, Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören 302 öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Nitel yöntemlerle analiz edilen veriler açık uçlu sorular yoluyla toplanmıştır. 148 tane geçerli metafor, “düzenli ve hiyerarşik olarak oluşturulan/işleyen bir organizasyon/mekanizma olarak eğitim programı; yol gösterici olarak eğitim programı, bir süreç olarak eğitim programı; belli bir sonuca ulaşmaya yönelik bir araç olarak eğitim programı; bir kural, ilke ya da amaç doğrultusunda hazırlanan tasarı olarak eğitim programı; vazgeçilmez bir öge olarak eğitim programı; bireyleri şekillendiren bir kalıp olarak eğitim programı; sürekli değiştirilen bir kavram olarak eğitim programı” şeklinde sekiz kategoriye ayrılmış ve araştırma sonuçlarına göre öğretmen adayları tarafından en çok geliştirilen metaforlar “*kılavuz/rehber, sistem, bir binanın planı veya projesi, insan yaşamı ve harita/yol haritası*” olmuştur (Özdemir, 2012).

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde izlenen araştırma yöntemi, veri toplama aracı ve süreci, toplanan verilerin nasıl analiz edildiği ve çalışma grubundan bahsedilmiştir.

#### 3.1 YÖNTEM

##### 3.1.1 Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları ile eğitim programına ilişkin metaforik algılarının karşılaştırılması hedeflenmiştir. Araştırmada, nicel ve nitel veri toplama yöntemlerinin birlikte kullanılmasına hizmet eden karma desen yöntemlerinden “*eş zamanlı çeşitleme*” yöntemi kullanılmıştır. Çeşitleme deseni; nitel ve nicel yöntemleri birlikte kullanarak verileri karşılaştırmayı, çeşitlendirmeyi, bir araya getirerek araştırma sorusu ile doğrudan ilişkili veriler elde etmeyi amaçlar. (Morse, 1991’den akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013) Nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı bu desende her iki yöntem de eşit ağırlığa sahiptir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırma amacına göre bu desende nitel ve nicel verilerin analizi çeşitlilik gösterir. Nitel ve nicel veriler ayrı ayrı ya da birlikte analiz edilerek raporlaştırılabilir. Bazılarında nitel veriler sayısallaştırılarak nicel verilerle karşılaştırılır. Bazılarında ise nicel veriler nitel verilerle karşılaştırılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırma amacı, soruları ne gerektiriyorsa uygun desen seçilir, analizler ve raporlaştırma yapılır. Bir başka ifade ile bu “*eşzamanlı üçgenleme*” dir. Baki ve Gökçek (2012)’in ifade ettiği gibi, eşzamanlı üçgenlemede nitel ve nicel veriler birlikte toplanır ve analiz edilir. Her iki veri türü de aynı öneme sahiptir. Ayrı ayrı yapılan veri analizinden sonra yorumlama aşamasında sonuçlar birleştirilir. Verilerin birbirine ne derece yakın olduğunun tartışılması yani veri üçgenlemesi yapılır. Bu, araştırmanın desteklenmesinde, doğrulanmasında aynı zaman çapraz geçerliliğe bakılacağı sırada yararlıdır.

### 3.1.2 Çalışma Grubu

Bu araştırmanın evrenini, tüm sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklemi ise Gaziantep’te görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır.

Araştırma, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ili merkez okullarında halen görev yapan 315 sınıf öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların cinsiyete göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1: Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı**

| Cinsiyet | f   | %    |
|----------|-----|------|
| Kadın    | 180 | 57.1 |
| Erkek    | 135 | 42.9 |
| Toplam   | 315 | 100  |

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan kadın sınıf öğretmenlerinin %57.1, erkek sınıf öğretmenlerinin ise %42.9 orana sahip oldukları görülmektedir.

Katılımcıların öğrenim düzeyine göre dağılımları Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2: Katılımcıların Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımı**

| Öğrenim Düzeyi | f   | %    |
|----------------|-----|------|
| Ön Lisans      | 9   | 2.9  |
| Lisans         | 283 | 89.8 |
| Yüksek Lisans  | 22  | 7    |
| Doktora        | 1   | 0.3  |
| Toplam         | 315 | 100  |

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların %2.9’ unun ön lisans, %89.8’inin lisans, %7’sinin yüksek lisans, %0.3’ ünün doktora öğrenim düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin sınıf düzeyi değişkenine göre dağılımı Tablo 3’ te verilmiştir.

**Tablo 3: Katılımcıların Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımı**

| Sınıf Düzeyi | f   | %    |
|--------------|-----|------|
| 1. sınıf     | 66  | 20.6 |
| 2. sınıf     | 90  | 28.6 |
| 3. sınıf     | 71  | 22.5 |
| 4. Sınıf     | 88  | 27.9 |
| Toplam       | 315 | 100  |

Tablo 3'e göre, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %20.6'sı 1. sınıf, %28.6'sı 2. sınıf, %22.5'i 3. sınıf, %27.9'u 4. sınıf okutmaktadır.

### 3.1.3 Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak; kişisel bilgiler, 40 adet beşli likert tipi madde, eğitim programına ilişkin metafor ve nedenini içeren Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk (2011) tarafından geliştirilen “Eğitim İnançları Ölçeği (EİÖ)” kullanılmıştır. Anket üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde sınıf öğretmenlerinin kişisel bilgileri olan cinsiyet, öğrenim durumu, kıdem değişkenleri; ikinci bölümde “*Eğitim programını bir nesneye, bir şekle, bir hikaye kahramanına vb. benzetsen neye benzetirdin? Neden?*” sorusu; üçüncü bölümde ise “Tamamen Katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Kararsızım (3), Katılmıyorum (2), Tamamen Katılmıyorum (1)” şeklinde beşli likert tipi, daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk alt boyutlarını temsil eden 40 adet madde bulunmaktadır. EİÖ’ nün alt boyutlarına ait güvenirlik katsayıları şu şekildedir: “İlerlemecilik” boyutuna ilişkin Cronbach-alfa iç tutarlılık katsayısı 0.91; “varoluşçuluk” boyutu için 0.89; “yeniden kurmacılık” boyutu için 0.81; “daimicilik” boyutu için 0.70; “esasicilik” boyutu için ise 0.70’tir. Alt ölçekler için katsayıların 0.70–0.91 arasında değişmektedir. İç tutarlılık katsayılarına bakıldığında ölçeğin güvenirliğinin yüksek olduğu anlaşılmaktadır (Yılmaz ve diğerleri, 2011).

Bu araştırmada kullanılan ölçeğin tümüne ve alt boyutlarına ait güvenirlik hesabı SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) paket programı üzerinde

Cronbach-alfa analizi ile yapılmıştır. Alt boyutlar ait değerler şu şekildedir: “İlerlemecilik” boyutuna ilişkin Cronbach-alfa iç tutarlılık katsayısı 0.85, “esasicilik” boyutuna ilişkin Cronbach-alfa iç tutarlılık katsayısı 0.76, “varoluşçuluk” boyutuna ilişkin Cronbach-alfa iç tutarlılık katsayısı 0.85, “daimicilik” boyutuna ilişkin Cronbach-alfa iç tutarlılık katsayısı 0.71, “yeniden kurmacılık” boyutuna ilişkin Cronbach-alfa iç tutarlılık katsayısı ise 0.49’ dur. Ölçeğin alt boyutları “yeniden kurmacılık” alt boyutu haricinde yüksek düzeyde güvenilirdir. “Yeniden kurmacılık” alt boyutu ise orta düzeyde güvenilirdir. Ölçeğin tümüne ait ortaya çıkan Cronbach-alfa iç tutarlılık katsayısı 0.81’dir. Değerin 0.70 değerinden büyük olması çalışmanın yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir.

### **3.1.4 Verilerin Analizi**

#### **3.1.4.1 Nicel Veri Analizi**

Elde edilen verilerin analizi için t testi, varyans analizi, frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmıştır.

Ölçekte sınıf öğretmenlerinin maddelere katılım dereceleri tek tek SPSS paket programına aktarılmış, analizi yapılmış ve sonuçlar yorumlanmıştır. Daha sonra her alt boyuta ait genel ortalamalar alınarak öğretmenlerin felsefi tercihleri belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin felsefi tercihleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t- testi kullanılmıştır. T- testi, sonuçta ortaya çıkan t değeri ile olması beklenen t değerinin karşılaştırılmasıdır. Sonuçta ortaya çıkan değer ile olması beklenen değer birbirine eşit ya da büyük ise ilişki anlamlıdır, küçük ise ilişki tesadüftür (Cebeci, 2014). Bağımsız (ilişkisiz) örneklem t- testi ise ilişkili olmayan iki örneklem arasında fark olup olmadığını varsa anlamlı olup olmadığını test etmek içindir (Büyüköztürk, 2016). Sınıf öğretmenlerinin felsefi tercihleri ile öğrenim düzeyi ve okutulan sınıf düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla “ilişkisiz örneklem tek faktörlü varyans analizi” anlamına gelen One- Way ANOVA testi kullanılmıştır. Bu analiz, “ilişkisiz ya da daha çok örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek üzere uygulanır.” (Büyüköztürk, 2016: 48).

### 3.1.4.2 Nitel Veri Analizi

Sınıf öğretmenlerinin eğitim programını neye benzettiklerini anlamak için “Eğitim programını bir nesneye, bir şekle, bir hikaye kahramanına vb. benzetsen neye benzetirdin? Neden?” sorusu sorulmuştur. Metaforların analizinde Saban (2008)’ dan faydalanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin geliştirdikleri metaforlar dört aşamada analiz edilmiştir: (1) kodlama ve ayıklama aşaması, (2) örnek metafor imgesi derleme aşaması, (3) kategori geliştirme aşaması, (4) geçerlik ve güvenilirliği sağlama aşaması (Saban, 2008).

#### 3.1.4.2.1 Kodlama ve Ayıklama Aşaması

Öncelikle öğretmenlerin oluşturdukları metaforlar bir deftere liste halinde yazılmıştır. Her metafor kısaca kodlanmıştır. Bunun yanında metafor oluşturmayan öğretmenlerin kağıtları elenmiştir. Sonuçta 315 kağıttan 76’sındaki metafor bölümü dikkate alınmamıştır.

#### 3.1.4.2.2 Örnek Metafor İmgesi Derleme Aşaması

Eleme yapıldıktan sonra kalan 239 metafor yeniden gözden geçirilmiş ve oluşan metaforun nedeni içeren kısımlar dikkate alınarak “örnek metafor listesi” oluşturulmuştur. Bu listeyi oluşturmadaki amaç, kolayca kategoriler oluşturmalarını ve veri analizi ile yorumlama sürecine yardımcı olmasını sağlamaktır.

#### 3.1.4.2.3 Kategori Geliştirme Aşaması

Sınıf öğretmenlerinin oluşturdukları metaforlar eğitim programına ilişkin sahip oldukları ortak özellikler bakımından incelenmiştir. Oluşturulan “örnek metafor listesi” dikkate alınarak her metafor imgesi özelliği bakımından belli tema ile ilişkilendirilmiş ve 7 kavramsal kategori ortaya çıkmıştır. Kategoriler: “Dönüştürülebilir bir yapı, kapsamlı bir yapı, mekanizma, problem üreten yapı, kılavuz, araç, eğitimde dayanak” şeklindedir.

#### **3.1.4.2.4 Geçerlik ve Güvenirliği Sağlama Aşaması**

Araştırmada, verilerin nasıl toplandığı ve analiz edildiği ayrıntılı bir şekilde belirtilmiştir. Bunun yanı sıra, her kategori için sınıf öğretmenlerinin oluşturduğu metafor ve metaforlara ilişkin açıklamalardan doğrudan alıntılar yapılmıştır. Araştırmada oluşturulan kategoriler, temalar, üretilen metaforlar ve bu metaforlara ilişkin yapılan açıklamalar, oluşturulan kategorilerin doğruluğunu onaylamak üzere alanda uzman iki sınıf öğretmeni ve bir öğretim elemanından incelemeleri ve eşleştirme yapmaları istenmiştir. Farklı görüşler üzerinde tartışıldıktan sonra oluşturulan kategori, tema ve onları oluşturan metaforlara son şekli verilmiştir.



## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölüm, veri analizleri, metaforlar vb. olmak üzere üç alt başlıkta verilmiştir. Ulaşılan bulgular tablolar kullanılarak sunulmuştur.

#### 4.1 ÖĞRETMENLERİN FELSEFİ TERCİHLERİ VE EĞİTİM İNANÇLARI NELERDİR?

Öğretmenlerin EİÖ’ deki alt ölçekler olan eğitim felsefesi akımlarına verdikleri cevapların ortalama ve standart sapmaları Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4: Öğretmenlerin EİÖ’ deki Eğitim Felsefesi Akımlarına Verdikleri Cevapların Ortalama ve Standart Sapmaları**

| Akımlar            | N   | $\bar{X}$ | sd  | Düzye                  |
|--------------------|-----|-----------|-----|------------------------|
| Daimicilik         | 315 | 4,14      | ,58 | Katılıyorum            |
| Esasicilik         | 315 | 2,67      | ,83 | Kararsızım             |
| İlerlemecilik      | 315 | 4,49      | ,44 | Katılıyorum            |
| Yeniden Kurmacılık | 315 | 4,23      | ,69 | Katılıyorum            |
| Varoluşçuluk       | 315 | 4,67      | ,43 | Tamamen<br>Katılıyorum |

Tablo 4’e göre öğretmenlerin kendi eğitim felsefesine ilişkin algıları en yüksek ortalamadan başlayarak varoluşçuluk, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasicilik şeklindedir. Varoluşçuluk en yüksek ( $\bar{X}=4,67$ ), esasicilik en düşük ( $\bar{X}=2,67$ ) ortalamaya sahiptir. Öğretmenler daimicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık akımlarına “katılıyorum” düzeyinde olumlu görüş belirtmişlerdir. Ölçekteki akımların ortalama puanlarının “4,14-4,49” aralığında olması öğretmenlerin “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdiklerini göstermektedir. Öğretmenlerin esasicilik akımına ortalama 2,67 değerinde cevaplar vermeleri “kararsızım” düzeyinde görüş bildirdiklerini gösterir. Öğretmenlerin varoluşçuluk

akımına ortalama 4,67 değerinde cevaplar vermeleri “tamamen katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdiklerini gösterir.

#### 4.1.1 Öğretmenlerin Eğitim İnançları Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin cinsiyete göre dağılımları Tablo 5’te gösterilmiştir.

**Tablo 5: Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeleri**

| Cinsiyet | F   | %    |
|----------|-----|------|
| Kadın    | 180 | 57,1 |
| Erkek    | 135 | 42,9 |
| Toplam   | 315 | 100  |

Tablo 5’ teki verilere göre, araştırmaya katılan 315 sınıf öğretmenin 180 (%57,1)’i kadın; 135 (%42,9)’i erkektir.

Normal dağılım gösteren akımlar arası tüm katılımcıların cinsiyet farklılığının anlamlılık durumunu belirleyen bağımsız örneklem t testi Tablo 6’da incelenmiştir.

**Tablo 6: Normal Dağılım Gösterdiği Varsayılan Akımlar Arası Tüm Katılımcıların Cinsiyet Farklılığının Anlamlılık Durumunu Belirleyen T Testi**

|                    | <i>F</i> | Sig. | <i>t</i> | <i>Df</i> | Sig. (2-tailed) |
|--------------------|----------|------|----------|-----------|-----------------|
| İlerlemecilik      | ,535     | ,465 | ,652     | 313       | ,515            |
|                    |          |      | ,655     | 294,201   | ,513            |
| Esasicilik         | ,013     | ,909 | ,939     | 313       | ,349            |
|                    |          |      | ,935     | 284,550   | ,351            |
| Varoluşçuluk       | ,958     | ,329 | ,979     | 313       | ,328            |
|                    |          |      | ,986     | 295,638   | ,325            |
| Daimicilik         | ,124     | ,725 | ,098     | 313       | ,922            |
|                    |          |      | ,097     | 281,959   | ,922            |
| Yeniden Kurmacılık | ,085     | ,771 | -,050    | 313       | ,960            |
|                    |          |      | -,052    | 312,954   | ,958            |

Tablo 6'daki verilere göre ilerlemecilik için  $0,51 > 0,05$ ; esasicilik için  $0,35 > 0,05$ ; varoluşçuluk için  $0,33 > 0,05$ ; daimicilik için  $0,92 > 0,05$ ; yeniden kurmacılık için;  $0,96 > 0,05$  değerleri olması nedeniyle yani  $p > 0,05$  olması nedeniyle katılımcıların felsefi görüşlerinde ve buna bağlı olarak eğitim inançlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık yoktur.

#### 4.1.2 Öğretmenlerin Eğitim İnançları Öğrenim Türü Değişkenine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin akımlar arası öğrenim düzeyi farklılığının anlamlılık düzeyini belirleyen tek yönlü varyans analizine ilişkin sonuçlar Tablo 7'de paylaşılmıştır.

**Tablo 7 : Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Akımlar Arası Öğrenim Düzeyi Farklılığının Anlamlılık Düzeyini Belirleyen One Way ANOVA Testi**

|                    |               | Sum of Squares | df  | $\bar{X}$ | F     | Sig. |
|--------------------|---------------|----------------|-----|-----------|-------|------|
| İlerlemecilik      | Gruplar Arası | ,955           | 3   | ,318      | 1,674 | ,173 |
|                    | Gruplar İçi   | 59,120         | 311 | ,190      |       |      |
|                    | Toplam        | 60,075         | 314 |           |       |      |
| Esasicilik         | Gruplar Arası | 3,631          | 3   | 1,210     | 1,778 | ,151 |
|                    | Gruplar İçi   | 211,755        | 311 | ,681      |       |      |
|                    | Toplam        | 215,386        | 314 |           |       |      |
| Varoluşçuluk       | Gruplar Arası | ,361           | 3   | ,120      | ,651  | ,583 |
|                    | Gruplar İçi   | 57,543         | 311 | ,185      |       |      |
|                    | Toplam        | 57,905         | 314 |           |       |      |
| Daimicilik         | Gruplar Arası | 1,819          | 3   | ,606      | 1,816 | ,144 |
|                    | Gruplar İçi   | 103,855        | 311 | ,334      |       |      |
|                    | Toplam        | 105,674        | 314 |           |       |      |
| Yeniden Kurmacılık | Gruplar Arası | ,787           | 3   | ,262      | ,545  | ,652 |
|                    | Gruplar İçi   | 149,654        | 311 | ,481      |       |      |
|                    | Toplam        | 150,441        | 314 |           |       |      |

Tablo 7'deki verilere göre ilerlemecilik için  $0,17 > 0,05$ ; esasicilik için  $0,15 > 0,05$ ; varoluşçuluk için  $0,58 > 0,05$ ; daimicilik için  $0,14 > 0,05$ ; yeniden kurmacılık için  $0,65 > 0,05$  değerleri çıkması nedeniyle sınıf öğretmenlerinin felsefi görüşleri ve buna bağlı olarak eğitim inançları arasında öğrenim düzeyi (önlisans, lisans, yüksek lisans ve doktora) değişkenine göre anlamlı bir farklılık yoktur.

#### 4.1.3 Öğretmenlerin Eğitim İnançları Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin akımlar arası okuttukları sınıf düzeyi farklılığının anlamlılık düzeyini belirleyen tek yönlü varyans analizine ilişkin sonuçlar Tablo 8’de paylaşılmıştır.

**Tablo 8 : Sınıf Öğretmenlerinin Akımlar Arası Okutulan Sınıf Düzeyi Farklılığının Anlamlılık Düzeyini Belirleyen One Way ANOVA Testi**

|                    |               | Sum of Squares | df  | $\bar{X}$ | F     | Sig. |
|--------------------|---------------|----------------|-----|-----------|-------|------|
| İlerlemecilik      | Gruplar Arası | ,607           | 4   | ,152      | ,791  | ,532 |
|                    | Gruplar İçi   | 59,468         | 310 | ,192      |       |      |
|                    | Toplam        | 60,075         | 314 |           |       |      |
| Esasicilik         | Gruplar Arası | 5,271          | 4   | 1,318     | 1,944 | ,103 |
|                    | Gruplar İçi   | 210,115        | 310 | ,678      |       |      |
|                    | Toplam        | 215,386        | 314 |           |       |      |
| Varoluşçuluk       | Gruplar Arası | ,261           | 4   | ,065      | ,351  | ,843 |
|                    | Gruplar İçi   | 57,643         | 310 | ,186      |       |      |
|                    | Toplam        | 57,905         | 314 |           |       |      |
| Daimicilik         | Gruplar Arası | 1,170          | 4   | ,293      | ,868  | ,484 |
|                    | Gruplar İçi   | 104,504        | 310 | ,337      |       |      |
|                    | Toplam        | 105,674        | 314 |           |       |      |
| Yeniden Kurmacılık | Gruplar Arası | 1,899          | 4   | ,475      | ,991  | ,413 |
|                    | Gruplar İçi   | 148,541        | 310 | ,479      |       |      |
|                    | Toplam        | 150,441        | 314 |           |       |      |

Tablo 8’deki verilere göre ilerlemecilik için  $0,53 > 0,05$ ; esasicilik için  $0,10 > 0,05$ ; varoluşçuluk için  $0,84 > 0,05$ ; daimicilik için  $0,48 > 0,05$ ; yeniden kurmacılık için  $0,41 > 0,05$  değerleri çıkması nedeniyle sınıf öğretmenlerinin felsefi görüşleri ve buna bağlı olarak eğitim inançları arasında sınıf düzeyi (1, 2, 3 ve 4. sınıf) değişkenine göre anlamlı bir farklılık yoktur.

#### 4.2 SINIF ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİM PROGRAMINA İLİŞKİN METAFORLARI NELERDİR?

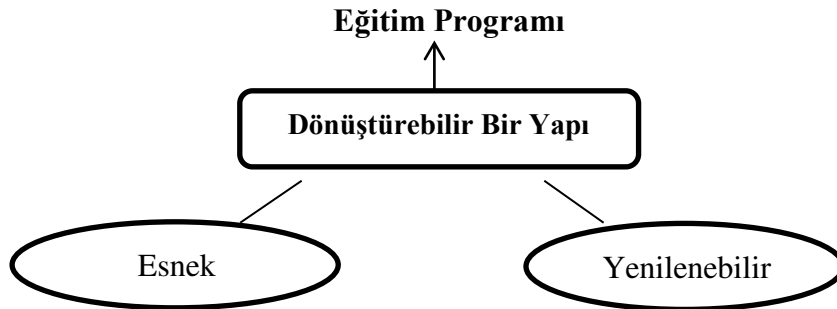
Araştırmaya katılan 315 sınıf öğretmeniinden 239 tanesi metafor vermiş, 76 tanesi ise eğitim programına neye benzettiğine belirtmemiştir. Eğitim programına ilişkin metafor oluşturan 239 öğretmenin metaforları açıklamalarına ve benzetmelerine uygun yedi kategori altında toplanmıştır. Oluşan kategoriler Tablo 9’da belirtilmiştir.

**Tablo 9: Sınıf Öğretmenlerinin Oluşturduğu Metaforlardan Ortaya Çıkan Kategoriler ile Kategorilerin Frekans ve Yüzdeleri**

| Kategoriler               | f   | %    |
|---------------------------|-----|------|
| Dönüştürülebilir bir yapı | 23  | 9.6  |
| Kılavuz                   | 26  | 10.9 |
| Kapsamlı bir yapı         | 12  | 5    |
| Mekanizma                 | 52  | 21.8 |
| Problem üreten yapı       | 102 | 42.7 |
| Araç                      | 13  | 5.4  |
| Eğitimde dayanak          | 11  | 4.6  |
| Toplam                    | 239 | 100  |

Tablo 9’ incelendiğinde kategoriler içerisinde en yüksek oranın %42.7 ile *problem üreten yapı* kategorisine ait olduğu belirlenmiştir. Daha sonra sırasıyla *mekanizma*(%21.8), *kılavuz*(%10.9), *dönüştürülebilir bir yapı*(%9.6), *araç*(%5.4), *kapsamlı bir yapı*(%5), *eğitimde dayanak*(%4.6) kategorileri gelmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin oluşturduğu metaforlardan oluşan kategori ve kategoriler içerisindeki temalar aşağıda verilmiş ve detaylandırılmıştır.



**Şekil 1: Dönüştürülebilir Bir Yapı Kategorisi**

Şekil 1’de görüldüğü gibi, “dönüştürebilir bir yapı ” kategorisini *esnek* ve *yenilenebilir* temaları oluşturmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin bu kategori içerisinde eğitim programına ilişkin geliştirdikleri metaforlar temalara göre Tablo 10 ve Tablo 11’de verilmiştir.

**Tablo 10: Esnek Teması Metaforları**

| Esnek Teması Metaforları | f |
|--------------------------|---|
| Oyun hamuru              | 9 |
| Su                       | 2 |
| Araba                    | 1 |
| Top                      | 1 |
| Lego                     | 1 |
| Kil taşı                 | 1 |
| Renk değiştiren kalem    | 1 |
| Voltran                  | 1 |
| Değişken yapı            | 1 |

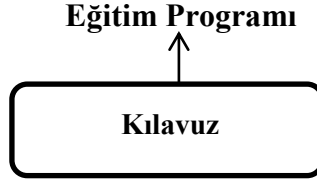
Tablo 10’ da görüldüğü gibi “esnek” teması içerisinde en çok geliştirilen metafor *oyun hamuru*(f=9) olmuştur. Onu *su*(f=2) izlemiştir. Diğerleri ise 1’er öğretmen tarafından geliştirilmiştir. Eğitim programını “oyun hamuru” na benzeten bir öğretmen görüşünü “*Herkes istediği gibi (sınıf şartlarına uygun) şekillendirebilir.*” şeklinde ifade etmiştir. Eğitim programını “araba” ya benzeten öğretmen ise “*Nereye yönlendirirsen oraya gider.*” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

**Tablo 11: Yenilenebilir Teması Metaforları**

| Yenilenebilir Teması Metaforları | f |
|----------------------------------|---|
| Zaman                            | 1 |
| İnsan                            | 1 |
| Hikaye kahramanı                 | 1 |
| Araştırma hastanesi              | 1 |
| Defter                           | 1 |

Tablo 11’ de görüldüğü gibi yenilenebilir teması içerisinde tüm metaforlar yalnızca 1 öğretmen tarafından geliştirilmiştir. Eğitim programını “zaman” a

benzeten öğretmen “*Zaman gibi sürekli değişmelidir. Değişmeyen tek şey değişimdir.*” biçiminde görüşünü ifade etmiştir. “İnsan” a benzeten öğretmen ise “*İnsan doğar büyür, büyürken değişir ve gelişir. Kendini yeniler. Eğitim programı da değişkendir. Yenilenebilir.*” olarak görüşünü ifade etmiştir.



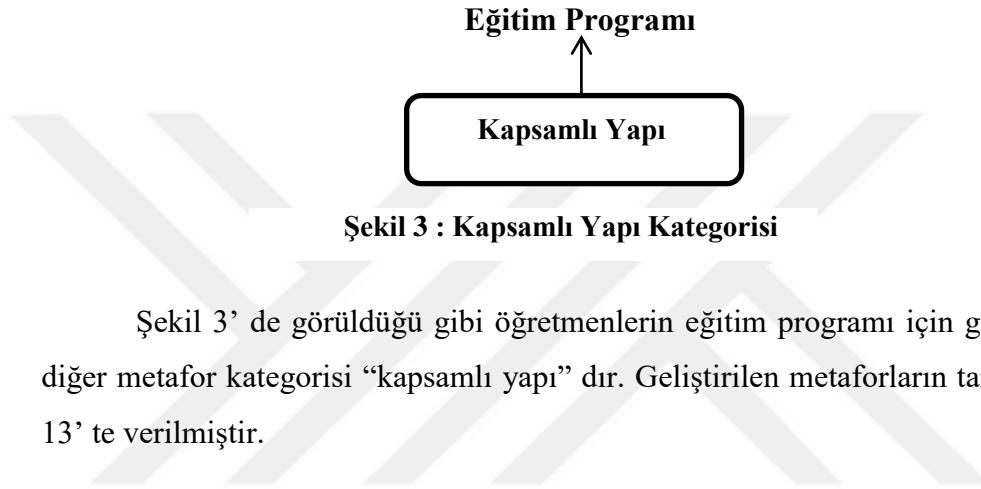
**Şekil 2: Kılavuz Kategorisi**

Şekil 2’ de görüldüğü gibi öğretmenlerin eğitim programına ilişkin oluşturduğu bir diğer metafor kategorisi ise “kılavuz kategorisi” dir. Öğretmenlerin eğitim programına ilişkin bu kategori içinde geliştirdikleri metaforlar Tablo 12’de verilmiştir.

**Tablo 12: Kılavuz Kategorisi Metaforları**

| Kılavuz Kategorisi Metaforları | f |
|--------------------------------|---|
| Pusula                         | 5 |
| Güneş                          | 5 |
| Yıldız                         | 2 |
| Anne                           | 2 |
| Nasrettin Hoca                 | 2 |
| V kuşlar                       | 1 |
| Navigasyon                     | 1 |
| Yemek tarifi                   | 1 |
| Telefon rehberi                | 1 |
| Demiryolu                      | 1 |
| Lamba                          | 1 |
| Yol haritası                   | 1 |
| Akıllı telefon                 | 1 |
| Ağaç                           | 1 |
| Ateş                           | 1 |

Tablo 12' ye göre kılavuz kategorisi içerisinde öğretmenlerin en çok geliştirdikleri metaforlar *pusula*(f=5) ve *Güneş*(f=5) olmuştur. *Yıldız*(f=2), *anne*(f=2) ve *Nasrettin Hoca*(f=2) metaforları onları takip etmektedir. Kategori içerisindeki diğer metaforlar ise 1'er öğretmen tarafından geliştirilmiştir. Kılavuz kategorisi altında eğitim programını “v kuşlar” a benzeten öğretmen bu görüşünü “*İlk havayı yaran kuş liderdir. Diğerleri de onu takip eden topluluktur.*” şeklinde ifade etmiştir. “Yol haritası” na benzeten öğretmen ise “*Eğitimin ne şekilde yapılacağını anlatmasından dolayı yol haritasına benzettim.*” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.



**Şekil 3 : Kapsamlı Yapı Kategorisi**

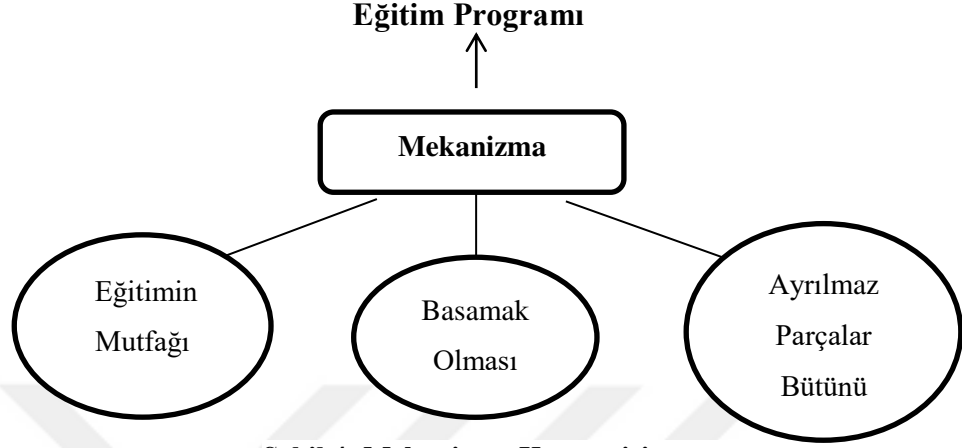
Şekil 3' de görüldüğü gibi öğretmenlerin eğitim programı için geliştirdikleri diğer metafor kategorisi “kapsamlı yapı” dır. Geliştirilen metaforların tamamı Tablo 13' te verilmiştir.

**Tablo 13: Kapsamlı Yapı Kategorisi Metaforları**

| Kapsamlı Yapı Kategorisi Metaforları | f |
|--------------------------------------|---|
| Uzay boşluğu                         | 3 |
| Dünya                                | 2 |
| Sonsuzluk                            | 2 |
| Galaksi                              | 1 |
| Yıldızlar                            | 1 |
| Deniz                                | 1 |
| Çığ                                  | 1 |
| Gökkuşağı                            | 1 |

Tablo 13'te görüldüğü gibi “kapsamlı yapı” kategorisinde “sonsuzluk, dünya, uzay boşluğu, yıldızlar, galaksi, yıldızlar, deniz, çığ, gökkuşağı” metaforları bu kategoriye oluşturmaktadır. Öğretmenlerin diğerlerinden daha çok *uzay boşluğu*(f=3) metaforunu oluşturduğu saptanmıştır. *Dünya*(f=2 ) ve *sonsuzluk*(f=2) metaforları onu izlemektedir. Diğerleri ise 1'er öğretmen tarafından geliştirilmiştir. Eğitim

programını “deniz” e benzeten öğretmen “*Eğitim- öğretim deniz kadar geniş olduğu için.*” şeklinde görüşünü bildirmiştir. “Uzay” a benzeten öğretmen ise “*Sonsuz ve yeni bilgiler barındırması sebebiyle.*” şeklinde ifade etmiştir.



**Şekil 4: Mekanizma Kategorisi**

Şekil 4’ te görüldüğü gibi öğretmenlerin eğitim programı için geliştirdikleri metaforların bir kısmı “mekanizma” kategorisini oluşturmaktadır. Bu kategoriden ise *eğitimin mutfağı*, *basamak olması* ve *ayrılmaz parçalar bütünü* temaları oluşmuştur. Kategori içerisinde geliştirilen metaforlar temalara ayrılarak aşağıdaki tablolarda verilmiştir. Oluşan temalardan ilki *eğitimin mutfağı* temasıdır. Temada oluşan metaforlar Tablo 14’te verilmiştir.

**Tablo 14: Eğitimin Mutfağı Temasında Oluşturulan Metaforlar**

| Eğitimin Mutfağı Teması Metaforları | f |
|-------------------------------------|---|
| Tarım                               | 3 |
| Mutfak                              | 2 |
| Sanayi                              | 2 |
| Çiftçilik                           | 1 |
| Fabrika                             | 1 |
| Çocuk                               | 1 |
| Taş işleme                          | 1 |
| Marangoz Atölyesi                   | 1 |
| Tohum                               | 1 |
| Ekim- dikim işleri                  | 1 |
| Fidan                               | 1 |

Tablo 14’ te görüldüğü gibi bu tema içerisinde öğretmenlerin en çok geliştirdiği metafor *tarım*(f=3) olmuştur. *Mutfak*(f=2) ve *sanayi*(f=2) metaforları onu izlemektedir. Bu tema içerisindeki diğer metaforlar ise 1’er öğretmen tarafından geliştirilmiştir. Eğitim programını “marangoz atölyesi” ne benzeten öğretmen fikrini şu şekilde açıklamıştır: “*Öğretmen üç ayaklı bir tabure siparişi almış bir marangoz. Malzeme sağlıklı, ayaklar tam randıman vermiyor (Ayaklar: MEB- Veli – Okul). Yine de marangoz kendini paralayarak en iyi ürünü vermeye çalışıyor.*” “Çiftçilik” e benzeten öğretmen ise “*Tohum ekeceksin, sulayacaksın, koruyacaksın, doğal ve hormonsuz büyümesini sağlayıp hasat edeceksin.*” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Bu kategori içerisinde ortaya çıkan diğer tema *basamak olması* temasıdır. Temada oluşan metaforlar Tablo 15’te verilmiştir.

**Tablo 15: Basamak Olması Teması Metaforları**

| Basamak Olması Teması Metaforları | f |
|-----------------------------------|---|
| Ağaç                              | 3 |
| Çiçek                             | 2 |
| Kaplumbağa                        | 1 |
| Tren                              | 1 |
| Zincir halka                      | 1 |
| Voltran                           | 1 |
| Fidan                             | 1 |

Tablo 15’ te görüldüğü gibi bu tema içerisinde *ağaç* metaforu 3 öğretmen tarafından en çok geliştirilen metafor olmuştur. *Çiçek* metaforu 2 öğretmen tarafından, diğerleri ise 1 öğretmen tarafından oluşturulmuştur. Eğitim programını “kaplumbağa” ya benzeten öğretmen fikrini “*Yavaş yavaş ilerlersin ama sonunda ulaşmak istediğin yere ulaşırsın.*” şeklinde ifade etmiştir. “Merdiven” e benzeten öğretmen ise “*Basamakları çıkarken son basamağı hayal ederek ilerlersin.*” şeklinde açıklamasını yapmıştır.

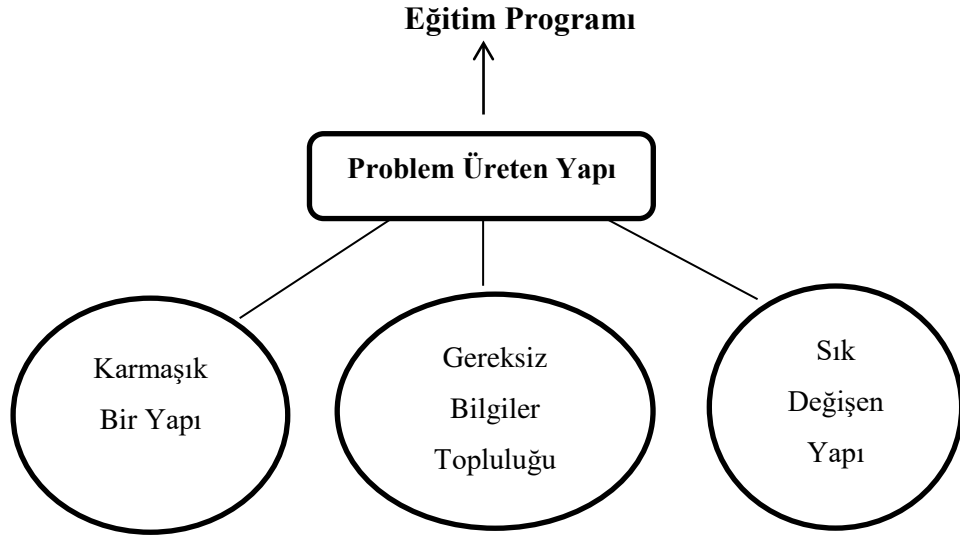
Bu kategori içerisinde ortaya çıkan bir diğer tema ise *ayrılmaz parçalar bütünü* teması olmuştur. Oluşan metaforlar Tablo 16’da verilmiştir.

**Tablo 16: Ayrılmaz Parçalar Bütünü Teması Metaforları**

| Ayrılmaz Parçalar Bütünü Teması Metaforları | f |
|---------------------------------------------|---|
| Ağaç                                        | 4 |
| Nar                                         | 3 |
| Dolap                                       | 2 |
| Çark düzeneği                               | 2 |
| Fidan                                       | 1 |
| Güneş sistemi                               | 1 |
| Makine                                      | 1 |
| Makine dişlisi                              | 1 |
| Orkestra                                    | 1 |
| Çember                                      | 1 |
| Samanyolu Galaksisi                         | 1 |
| Kitap                                       | 1 |
| Pokemon – Ashgray                           | 1 |
| Ahtapot                                     | 1 |
| Taşıt                                       | 1 |
| Beyin                                       | 1 |
| Araç motoru                                 | 1 |
| Hastane                                     | 1 |
| Atom                                        | 1 |

Tablo 16’da görüldüğü gibi bu tema içerisinde eğitim programına dair öğretmenler tarafından en çok geliştirilen metafor *ağaç*(f=4) olmuştur.

*Nar*(f=3), *çark düzeneği*(f=2) ve *dolap*(f=2) metaforları onu takip ederken diğerleri 1’er öğretmen tarafından geliştirilmiştir. Eğitim programını “orkestra” ya benzeten öğretmen görüşünü “*Bütün enstrümanların birbiriyle uyumu önemlidir.*” şeklinde açıklamıştır. “Voltran” a benzeten öğretmen “*Parçaları birleşince güç oluşur.*”; “tren” e benzeten öğretmen ise “*Birbiri ile bağlantılı ve birbirini destekler nitelikte. Eğitimi başarıya doğru çeker.*” şeklinde açıklamıştır.



**Şekil 5: Problem Üreten Yapı Kategorisi**

Şekil 5’te görüldüğü gibi öğretmenlerin eğitim programı için geliştirdikleri metaforlar “problem üreten yapı” kategorisini oluşturmuştur. Bu kategoriden ise *karmaşık bir yapı*, *gereksiz bilgiler topluluğu* ve *sık değişen yapı* temaları oluşmuştur.

*Karmaşık bir yapı*, teması içerisine giren metaforlar Tablo 17’de belirtilmiştir.

**Tablo 17: Karmaşık Yapı Teması Metaforları**

| Karmaşık Yapı Teması Metaforları | f |
|----------------------------------|---|
| Polyanna                         | 3 |
| Labirent                         | 3 |
| Pinokyo                          | 2 |
| İp yumağı                        | 2 |
| Top                              | 2 |
| Yamuk                            | 1 |
| Delik kova                       | 1 |
| Topuklu ayakkabı                 | 1 |
| Sonbahar                         | 1 |
| Kilis tavaşı                     | 1 |
| Yollardaki kesik çizgiler        | 1 |
| Kırık testi                      | 1 |
| Zeka küpü                        | 1 |
| Karmaşık yapı                    | 1 |
| Biçer- döver makinesi            | 1 |
| Kivi                             | 1 |
| Ağır metaller                    | 1 |
| Kırık merdiven                   | 1 |
| Deve                             | 1 |
| Korkuluk                         | 1 |
| İnsan davranışları               | 1 |
| Papağan                          | 1 |
| Road Runner                      | 1 |

Tablo 17’de görüldüğü üzere karmaşık yapı teması içerisinde en çok oluşturulan tema *Polyanna*(f=3) ve *labirent*(f=3) metaforlarıdır. *Pinokyo*(f=2), *ip yumağı*(f=2) metaforları da onları izlemektedir. Tema içerisindeki diğer metaforlar ise yalnızca 1 öğretmen tarafından oluşturulmuştur. Eğitim programını “ip yumağı” na benzeten öğretmen “*Karmaşık olduğu için.*” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. “Deve” ye benzeten öğretmen “*Neresinin doğru olduğunu bilmediğim bir şey.*” ; “labirent” e benzeten öğretmen ise “*Çünkü çok karmaşık ve sürekli değişiyor.*

*Programa dâhil olanlar da (öğrenci, öğretmen, idareci vb.) çok değişken.” şeklinde ifade etmiştir.*

“Problem üreten yapı” kategorisi içerisinde oluşan diğer tema “sık değişen bir yapı” temasıdır. Bu tema içerisine giren metaforlar Tablo 18’de verilmiştir.

**Tablo 18: Sık Değişen Bir Yapı Teması Metaforları**

| Sık Değişen Bir Yapı Teması Metaforları | f  |
|-----------------------------------------|----|
| Bukalemun                               | 24 |
| Yapboz                                  | 8  |
| Oyun hamuru                             | 8  |
| Lego                                    | 2  |
| Deneme tahtası                          | 1  |
| Yazboz tahtası                          | 1  |
| Zıp zıp top                             | 1  |
| Yanar döner                             | 1  |
| Oyuncak                                 | 1  |
| Çorba                                   | 1  |
| Yeri değişen çiçek saksısı              | 1  |
| Gargamel                                | 1  |
| Kaplumbağa- Tavşan hikayesindeki tavşan | 1  |
| Çiçek dürbünü                           | 1  |
| Rastgele değişen                        | 1  |
| Road Runner                             | 1  |
| Maymun                                  | 1  |
| Tuhaf bir yol                           | 1  |
| Yel değirmeni                           | 1  |

Tablo 18’de görüldüğü gibi sık değişen bir yapı teması içerisinde en çok oluşturulan metafor *bukalemun*(f=24) olmuştur. Ardından sırasıyla *yapboz*(f=8), *oyun hamuru*(f=8) ve *lego*(f=2) gelmektedir. Diğerleri ise öğretmenler tarafından 1 kez geliştirilmiştir. Eğitim programını “lego”ya benzeten öğretmen görüşünü “*Dönem dönem şahısların isteğine göre şekil alıyor.*”; “yanar döner” e benzeten ise “*Çünkü her sene farklı sistem. Ne yapacaklarını kendileri de bilmiyor. Eğitim deneme tahtası gibi. Her sene bir şeyler deniyorlar.*” biçiminde ifade etmiştir.

“Bukalemun” a benzeten “*Sürekli değiştiği için.*”; “yapboz” a benzeten ise “*Üzerinde sürekli oynama yapıldığı için.*” biçiminde görüşünü ifade etmiştir.

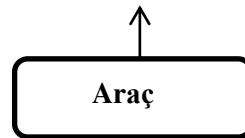
“Problem üreten yapı” kategorisi içerisindeki diğer tema ise “gereksiz bilgiler topluluğu” temasıdır. Tema içerisindeki metaforlar Tablo 19’da verilmiştir.

**Tablo 19: Gereksiz Bilgiler Topluluğu Teması Metaforları**

| Gereksiz Bilgiler Topluluğu Teması Metaforları | f |
|------------------------------------------------|---|
| Bir telefon markası                            | 2 |
| Eşek                                           | 1 |
| Buzdolabı                                      | 1 |
| Bir yığın dosya                                | 1 |
| Doğan görünümlü Şahin                          | 1 |
| Koyun                                          | 1 |
| Bezgin Bekir                                   | 1 |
| İçi boş bardak                                 | 1 |
| Sütten kesilmiş inek                           | 1 |
| Domuz                                          | 1 |
| Bıçak                                          | 1 |
| Platon                                         | 1 |
| Don Kişot                                      | 1 |
| Woody Allen                                    | 1 |

Tablo 19’da görüldüğü gibi “gereksiz bilgiler topluluğu” teması içerisinde en çok oluşturulan tema *bir telefon markası* (f=2) metaforudur. Diğerleri ise 1’er öğretmen tarafından geliştirilmiştir. Eğitim programını “domuz” a benzeten öğretmen “*Çok itici.*” şeklinde bu görüşünü ifade ederken; “Bezgin Bekir” e benzeten öğretmen ise bu benzetmenin nedenini “*Çünkü eğitim sistemi hiçbir işe yaramıyor.*” şeklinde ifade etmiştir.

**Eğitim Programı**



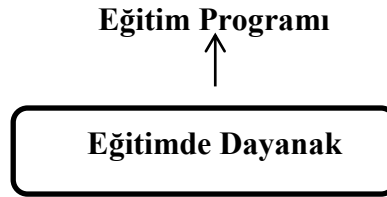
**Şekil 6: Araç Kategorisi**

Şekil 6’da görüldüğü gibi öğretmenlerin eğitim programı için geliştirdikleri metaforların bir kısmı “araç” kategorisini oluşturmaktadır. Kategoriyi oluşturan metaforlar Tablo 20’de verilmiştir.

**Tablo 20: Araç Kategorisi Metaforları**

| Araç Kategorisi Metaforları | f |
|-----------------------------|---|
| Temel Reis’in ıspanağı      | 2 |
| Ahtapot                     | 1 |
| Sürahi- bardak              | 1 |
| Perde                       | 1 |
| Hikaye kahramanı            | 1 |
| Çizgi film kahramanı        | 1 |
| Çizgi karakterler           | 1 |
| Ateş                        | 1 |
| Para                        | 1 |
| El                          | 1 |
| Vasıta- araba               | 1 |
| Nehir                       | 1 |

Tablo 20’de görüldüğü gibi “araç” kategorisi içerisinde en çok geliştirilen metafor *Temel Reis’in ıspanağı*(f=2) olmuştur. Diğerleri ise 1’er öğretmen tarafından geliştirilmiştir. Araç kategorisi içerisinde eğitim programına benzetilen “ahtapot” bir öğretmen tarafından “*Her şeye her an ulaşabilmek için.*” şeklinde açıklanmıştır. “Perde” ye benzeten öğretmen ise “*Akl dünyayı güneş gibi aydınlatarak anlayabilir. Ancak güneşin (aklın) önüne gerdiğimiz yanlış perdeler, akli kör ve karanlık bir eğitim sistemine teslim eder. İnce, şeffaf ve güneşi engellemeyen (aklı hür kılan) bir perdeye (eğitim programına) ihtiyacımız var.*” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.



**Şekil 7: Eğitimde Dayanak Kategorisi**

Şekil 7’de görüldüğü gibi eğitim programı için geliştirilen metaforların bir kısmı “eğitimde dayanak” kategorisini oluşturmuştur. Bu kategori içerisinde oluşturulan metaforlar Tablo 21’de verilmiştir.

**Tablo 21: Eğitimde Dayanak Kategorisi Metaforları**

| Eğitimde Dayanak Kategorisi Metaforları | f |
|-----------------------------------------|---|
| Su                                      | 2 |
| Merdiven                                | 1 |
| İskelet sistemi                         | 1 |
| Demirbaş listesi                        | 1 |
| İskambilden ev                          | 1 |
| Ayna                                    | 1 |
| Kalp                                    | 1 |
| Alet çantası                            | 1 |
| Çimento                                 | 1 |
| Yemek                                   | 1 |

Tablo 21’de görüldüğü üzere “eğitimde dayanak” kategorisi içerisinde en çok geliştirilen metafor *su*(f=2) olmuştur. Diğerleri ise 1’er öğretmen tarafından geliştirilmiştir. Eğitim programını “çimento” ya benzeten öğretmen bu benzerliği “*Sağlam bir harçla çok sağlam yapılar oluşturulur.*” biçiminde ifade etmiştir. “Yemek” e benzeten ise “*İnsanın beslendiği yemek ise öğrencinin beslendiği eğitim programıdır.*” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden 76 tanesi eğitim programını neye benzettikleri konusunda fikirlerini ifade etmemiştir.

Metaforlar açıklamalarına uygun kategorilere ayrılmış, niteliklerine uygun ise *olumlu*, *olumsuz* ve *hem olumlu hem olumsuz* olmak üzere 3 gruba ayrılmıştır. Bu grupların frekans ve yüzdeleri Tablo 20’de gösterilmiştir.

**Tablo 22: Metaforların Oluşturduğu "Olumlu, Olumsuz ve Hem Olumlu Hem Olumsuz" Gruplarının Frekans ve Yüzdeleri**

|                        |                           | f   | %    |
|------------------------|---------------------------|-----|------|
| OLUMLU                 | Dönüştürülebilir bir yapı |     |      |
|                        | Kılavuz                   |     |      |
|                        | Mekanizma                 | 125 | 52.3 |
|                        | Araç                      |     |      |
| OLUMSUZ                | Eğitimde dayanak          |     |      |
|                        | Problem üreten yapı       | 102 | 42.7 |
| HEM OLUMLU HEM OLUMSUZ | Kapsamlı bir yapı         | 12  | 5    |
| Toplam                 |                           | 239 | 100  |

Tablo 22’de görüldüğü üzere, “dönüştürülebilir bir yapı, kılavuz, mekanizma, araç ve eğitimde dayanak” kategorilerinde metafor veren 125(%52.3) tane öğretmenin metaforu olumlu nitelendirilmiş ve bu kategoriler *olumlu* grubunda yer almıştır. “Problem üreten yapı” kategorisinde metafor veren 102(%42.7) tane öğretmenin metaforu olumsuz nitelendirilmiş ve bu kategori *olumsuz* grubunda yer almıştır. “Kapsamlı bir yapı” kategorisinde metafor veren 12(%5) tane öğretmenin metaforu olumlu ya da olumsuz gruplarına yerleştirilememiş, nötr olarak nitelendirilmiş ve *hem olumlu hem olumsuz* grubunda yer almıştır.

#### 4.3 SINIF ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİM İNANÇLARI İLE METAFORLARIN KARŞILAŞTIRILMASI

##### 4.3.1 “Dönüştürülebilir Bir Yapı” Kategorisinde Metaforları Bulunan Sınıf Öğretmenlerin Eğitim İnançları

Tablo 23’te dönüştürülebilir bir yapı kategorisi içerisinde metafor veren öğretmenlerin ölçekte belirlenen en yüksek ortalamalara göre yakın oldukları eğitim felsefeleri ve frekansları verilmiştir.

**Tablo 23: Dönüştürülebilir Bir Yapı Kategorisi İçerisinde Metafor Veren  
Öğretmenlerin Eğitim İnançları**

| Eğitim Felsefeleri                 | f  |
|------------------------------------|----|
| Daimicilik                         | 1  |
| İlerlemecilik                      | 3  |
| Esasicilik                         | -  |
| Yeniden Kurmacılık                 | 1  |
| Varoluşçuluk                       | 14 |
| 2 ve üstü felsefede baskın olanlar | 4  |
| Toplam                             | 23 |

Tablo 23’te görüldüğü gibi bu kategori içerisinde metafor veren sınıf öğretmenlerinin eğitim felsefelerinden en fazla varoluşçuluğu(%60) benimsedikleri tespit edilmiştir.

Bu kategori içerisinde yer alan temalar “esnek” ve “yenilenebilir” temalarıdır. Bu temalar içerisinde metafor oluşturan öğretmenlerin eğitim inançları aşağıda verilmiştir.

##### 4.3.1.1 “Esnek” Temasında Metaforları Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançları

Esnek teması içerisinde en çok oluşturulan metafor *oyun hamuru* metaforudur. Eğitim programını *oyun hamuruna* benzeten öğretmenlerden 4 tanesinin eğitim felsefelerinden varoluşçulukta ortalamalarının en yüksek olduğu görülmektedir. 1 öğretmenin hem ilerlemecilik hem de varoluşçulukta, 1 öğretmenin

ise hem ilerlemecilik hem daimicilik hem de varoluşçulukta ortalamalarının en yüksek olduğu görülmektedir. Diğerleri ise daimicilik ve ilerlemecilikte en yüksek ortalamaya sahiptir.

Eğitim programını *suya* benzeten öğretmenlerin 2'sinin de varoluşçuluk felsefesinde ortalamalarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu tema içerisinde metaforları bulunan 7 öğretmenden 4 tanesinin de ortalamasının en yüksek varoluşçulukta olduğu tespit edilmiştir. Kalan 3' ünün 2'si ilerlemecilik diğeri ise yeniden kurmacılıkta en yüksek ortalamayı vermiştir.

Sonuç olarak, bu tema içerisinde metafor veren toplam 18 öğretmenden 10 tanesi yalnızca varoluşçulukta en yüksek ortalamaya sahiptir.

#### **4.3.1.2 “Yenilenebilir” Temasında Metaforları Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançları**

Yenilebilir teması içerisinde metafor oluşturan 5 öğretmenden 4'ünün benimsedikleri eğitim felsefeleri içinde en yüksek varoluşçulukta ortalamalarının olduğu tespit edilmiş, 1 öğretmenin ise hem ilerlemecilik hem daimicilik hem de varoluşçuluk ortalamasının en yüksek olduğu belirlenmiştir.

Sonuç olarak, bu tema içerisinde metafor veren 5 öğretmenden 4 tanesi yalnızca varoluşçulukta en yüksek ortalamaya sahiptir.

“Dönüştürülebilir bir yapı” kategorisinin tamamına genelleme yapıldığında kategori içerisinde metafor veren 23 öğretmenden 14 tanesinin yalnızca varoluşçulukta en yüksek ortalamayı yaptığı tespit edilmiştir. Eğitim programının öğrencinin bireysel farklılığına, eğitim ortamına, eğitim-öğretim için gerekli olan imkanlara göre uygun bir şekilde değiştirilerek kullanılmasını yani esnetilmesini düşünen öğretmenler ile zamanın ve toplumun gereklerine göre, toplum içinde meydana gelen değişiklik ve yeniliklere uygun olarak programın yenilenmesi gerektiğini düşünen öğretmenlerin oluşturdukları metaforlar bu kategori içerisine yerleştirilmiştir. Eğitim programına bakış açıları bu yönde olan öğretmenlerin; eğitim-öğretimin öğrenci merkezli olması, öğretmenin öğrenciye yol gösterici olması, öğrencinin kendisini çok iyi tanıması ve kararlarını kendisinin alması, sorumluluklarını içselleştirerek istekli bir şekilde onları yerine getirmesi gerektiği yönünde eğitim inançları vardır.

#### 4.3.2 “Kılavuz” Kategorisinde Metaforları Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançları

Tablo 24’te kılavuz kategorisi içerisinde metafor veren öğretmenlerin ölçekte belirlenen en yüksek ortalamalara göre yakın oldukları eğitim felsefeleri ve frekansları verilmiştir.

**Tablo 24: “Kılavuz” Kategorisinde Metaforları Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançları**

| Eğitim Felsefeleri                 | f  |
|------------------------------------|----|
| Daimicilik                         | -  |
| İlerlemecilik                      | 1  |
| Esasicilik                         | -  |
| Yeniden Kurmacılık                 | 2  |
| Varoluşçuluk                       | 13 |
| 2 ve üstü felsefede baskın olanlar | 10 |
| Toplam                             | 26 |

Tablo 24’te görüldüğü gibi bu kategori içerisinde metafor veren sınıf öğretmenlerinin eğitim felsefelerinden en fazla varoluşçuluğu(%50) benimsedikleri tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin bu kategori içerisinde en çok oluşturdukları metaforlar *pusula*(f=5) ve *Güneş*(f=5) olmuştur. Eğitim programını *pusula*ya benzeten 2 öğretmenin EİÖ’ de maddelere katılım puanlarına göre eğitim felsefeleri içinde en yüksek ortalamalarının varoluşçulukta olduğu tespit edilmiştir. 1 öğretmenin hem ilerlemecilik hem de varoluşçulukta ortalamaları, 1 öğretmenin varoluşçuluk, daimicilik, yeniden kurmacılıkta ortalaması; 1 diğer öğretmenin ise ilerlemecilik, varoluşçuluk ve yeniden kurmacılıkta ortalaması en yüksektir. Eğitim programını *Güneş*’e benzeten 3 öğretmenin EİÖ’ de maddelere katılım puanlarına göre eğitim felsefeleri içinde en yüksek ortalamalarının varoluşçulukta olduğu tespit edilmiştir. 1 öğretmenin varoluşçuluk ve yeniden kurmacılıkta; diğer öğretmenin ise ilerlemecilik, varoluşçuluk ve yeniden kurmacılıkta en yüksek ortalamalarının olduğu tespit edilmiştir. *Yıldız* metaforunu oluşturan 2 öğretmenden birinin en yüksek ortalamasının varoluşçulukta, diğerinin ise hem varoluşçuluk hem de daimicilikte en

yüksek ortalamalarının olduğu tespit edilmiştir. *Anne* metaforunu oluşturan her iki öğretmenin de en yüksek ortalamasının varoluşçulukta olduğu tespit edilmiştir. *Nasreddin Hoca* metaforunu oluşturan her iki öğretmenin de en yüksek ortalamasının varoluşçulukta olduğu tespit edilmiştir. Diğer 10 öğretmenden 4'ünün varoluşçulukta en yüksek ortalamayı yaptığı; 2 öğretmenin yeniden kurmacılıkta; 1 öğretmenin ilerlemecilikte; 1 öğretmenin varoluşçuluk, daimicilik, yeniden kurmacılıkta; 1 öğretmenin ilerlemecilik, varoluşçuluk, daimicilik, yeniden kurmacılıkta en yüksek; 1 diğer öğretmenin ise varoluşçuluk, ilerlemecilik, yeniden kurmacılıkta en yüksek ortalamayı yaptığı tespit edilmiştir.

“Kılavuz” kategorisinin tamamına genelleme yapıldığında kategori içerisinde metafor veren 26 öğretmenden 13 tanesinin yalnızca varoluşçulukta en yüksek ortalamayı yaptığı tespit edilmiştir. Eğitim programının eğitim-öğretim için öğretmene yol gösterici olduğunu, öğretmene eğitim-öğretim süreci boyunca kılavuzluk ettiğini, içerisinde eğitim- öğretim sürecinde öğretmen ve öğrencileri sonuca götürecek yol ve yöntemlerin yer aldığı görüşünde olan öğretmenlerin oluşturdukları metaforlar bu kategori içerisine yerleştirilmiştir. Eğitim programına bu yönde bakan öğretmenlerin; eğitim süreci içerisinde kendilerinin yalnızca bir rehber, öğrenciye sorular sorarak onun kendi doğrusunu oluşturması için bir yol gösterici, öğrenciye kendisini en iyi şekilde tanımasına olanak sağlayıp kendi yolunu çizmesi için bir kılavuz olmaları gerektiğine inanan eğitim anlayışına sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

#### **4.3.3 “Kapsamlı Bir Yapı” Kategorisinde Metaforları Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançları**

Tablo 25’te kapsamlı bir yapı kategorisi içerisinde metafor veren öğretmenlerin ölçekte belirlenen en yüksek ortalamalara göre yakın oldukları eğitim felsefeleri ve frekansları verilmiştir.

**Tablo 25: “Kapsamlı Bir Yapı” Kategorisinde Metaforları Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançları**

| Eğitim Felsefeleri                 | f  |
|------------------------------------|----|
| Daimicilik                         | 1  |
| İlerlemecilik                      | 3  |
| Esasicilik                         | -  |
| Yeniden Kurmacılık                 | -  |
| Varoluşçuluk                       | 5  |
| 2 ve üstü felsefede baskın olanlar | 3  |
| Toplam                             | 12 |

Tablo 25’te görüldüğü gibi bu kategori içerisinde metafor veren sınıf öğretmenlerinin eğitim felsefelerinden en fazla varoluşçuluğu(%41) benimsedikleri tespit edilmiştir.

“Kapsamlı bir yapı” kategorisi içerisinde en çok oluşturulan metafor *uzay boşluğu* metaforu olmuştur. Eğitim programını *uzay boşluğuna* benzeten 1 öğretmenin EİÖ’ deki maddelere katılım puanlarına göre eğitim felsefeleri içinde en yüksek ortalamalarının varoluşçulukta, 1 öğretmenin ilerlemecilik, 1 öğretmenin ise varoluşçuluk ve yeniden kurmacılıкта en yüksek ortalamalara sahip oldukları tespit edilmiştir. *Dünya* metaforunu oluşturan 2 öğretmenden birinin varoluşçuluk, diğerinin ise daimicilikte en yüksek ortalamalara sahip oldukları tespit edilmiştir. *Sonsuzluk* metaforunu geliştiren 2 öğretmenden birinin varoluşçuluk ve yeniden kurmacılıкта, diğerinin ise ilerlemecilikte en yüksek ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir. Diğer 5 öğretmenin 3 tanesinin en yüksek ortalamaya varoluşçulukta sahip oldukları, 1 öğretmenin ilerlemecilik, diğerinin ise hem varoluşçuluk hem de yeniden kurmacılıкта en yüksek ortalamaya sahip oldukları tespit edilmiştir.

“Kapsamlı yapı” kategorisinin tamamına genelleme yapıldığında kategori içerisinde metafor veren 12 öğretmenden 5 tanesinin yalnızca varoluşçulukta en yüksek ortalamayı yaptığı tespit edilmiştir. Eğitim felsefeleri içerisinde diğerlerine göre daha çok sayıda öğretmenin varoluşçulukta en yüksek ortalamayı yaptığı tespit edilmiştir. Eğitim programının çok geniş olduğunu içerisinde her şeyi barındırdığını düşünen öğretmenlerin oluşturdukları metaforlar bu kategori içerisine alınmıştır. Eğitim programına bakış açıları bu şekilde olan öğretmenlerin; öğrenciyi merkezde

tutan, öğrenciye sorumluluklarını fark ettirerek kendi yolunu çizmesine yardımcı olan, kendisinin rehber bir eğitimci olduğu yönünde eğitim inançları vardır.

#### 4.3.4 “Mekanizma” Kategorisinde Metaforları Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançları

Tablo 26’da mekanizma kategorisi içerisinde metafor veren öğretmenlerin ölçekte belirlenen en yüksek ortalamalara göre yakın oldukları eğitim felsefeleri ve frekansları verilmiştir.

**Tablo 26: “Mekanizma” Kategorisinde Metaforları Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançları**

| Eğitim Felsefeleri                 | f  |
|------------------------------------|----|
| Daimicilik                         | 2  |
| İlerlemecilik                      | 10 |
| Esasicilik                         | 1  |
| Yeniden Kurmacılık                 | 1  |
| Varoluşçuluk                       | 27 |
| 2 ve üstü felsefede baskın olanlar | 11 |
| Toplam                             | 52 |

Tablo 26’da görüldüğü gibi bu kategori içerisinde metafor veren sınıf öğretmenlerinin eğitim felsefelerinden en fazla varoluşçuluğu(%51) benimsedikleri tespit edilmiştir.

Bu kategori içerisinde yer alan temalar “eğitimin mutfağı”, “basamak olması” ve “ayrılmaz parçalar bütünü” temalarıdır. Bu temalar içerisinde metafor oluşturan öğretmenlerin eğitim inançları aşağıda verilmiştir.

##### 4.3.4.1 “Eğitimin Mutfacı” Temasında Metaforları Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançları

“Eğitimin Mutfacı” teması içerisinde en çok oluşturulan metafor *tarım*(f=3) metaforu olmuştur. Eğitim programını *tarıma* benzeten 2 öğretmenin EİÖ’ deki

maddelere katılım puanlarına göre eğitim felsefeleri içinde en yüksek ortalamalarının ilerlemecilik, varoluşçuluk ve daimicilikte olduğu; diğerinin ise en yüksek ortalamasının daimicilikte olduğu tespit edilmiştir. *Sanayi*(f=2) ve *mutfak*(f=2) metaforlarını oluşturan öğretmenlerin her birinin en yüksek ortalamasının varoluşçulukta olduğu tespit edilmiştir. Diğer 8 öğretmenin 2 tanesinin en yüksek ortalamasının ilerlemecilikte; 2 tanesinin varoluşçuluk ve yeniden kurmacılıkta; 1 tanesinin yeniden kurmacılıkta; 1 tanesinin varoluşçuluk, daimicilik ve yeniden kurmacılıkta; 1 tanesinin ise ilerlemecilik, varoluşçuluk, daimicilik, yeniden kurmacılıkta olduğu tespit edilmiştir.

Sonuç olarak, bu tema içerisinde metafor veren toplam 15 öğretmenden 4 tanesinin yalnızca varoluşçulukta en yüksek ortalamayı yaptığı tespit edilmiştir.

#### **4.3.4.2 “Basamak Olması” Temasında Metaforları Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançları**

“Basamak olması” teması içerisinde en çok oluşturulan metafor *ağaç*(f=3) metaforu olmuştur. Eğitim programını *ağaca* benzeten 3 öğretmenin de en yüksek ortalamalarının varoluşçulukta olduğu belirlenmiştir. *Çiçeğe* benzeten 2 öğretmenin EİÖ’deki maddelere katılım puanlarına göre eğitim felsefeleri içinde en yüksek ortalamalarının varoluşçulukta olduğu saptanmıştır. Diğer 5 öğretmenden 3’ünün de varoluşçulukta en yüksek ortalamaya, 1’inin ilerlemecilikte, diğerinin ise varoluşçuluk, daimicilik ve yeniden kurmacılıkta en yüksek ortalamalara sahip olduğu tespit edilmiştir.

Sonuç olarak bu tema içerisinde metafor veren toplam 11 öğretmenden 8 tanesinin varoluşçulukta en yüksek ortalamayı yaptığı tespit edilmiştir.

#### **4.3.4.3 “Ayrılmaz Parçalar Bütünü” Temasında Metaforları Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançları**

“Ayrılmaz parçalar bütünü” teması içerisinde en çok oluşturulan metafor olan *ağaç*(f=4) metaforunu oluşturan 2 öğretmenin varoluşçulukta, 1 öğretmenin ilerlemecilik, 1 öğretmenin ise hem varoluşçuluk hem de daimicilikte en yüksek ortalamayı yaptığı tespit edilmiştir. *Nar*(f=3) metaforunu oluşturan öğretmenlerden

2 tanesinin varoluşçulukta ortalamasının en yüksek olduğu, diğerinin ise ilerlemecilikte ortalamasının en yüksek olduğu tespit edilmiştir. *Dolap*(f=2) metaforunu oluşturan öğretmenlerden birinin varoluşçuluk, diğerinin ise ilerlemecilikte ortalamalarının en yüksek olduğu belirlenmiştir. *Çark*(f=2) metaforunu oluşturan öğretmenlerden birinin ilerlemecilikte, diğerinin hem ilerlemecilik hem varoluşçuluk hem de yeniden kurmacılıkta ortalamalarının en yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kalan 15 öğretmenden 8 tanesinin en yüksek ortalamasının varoluşçulukta, 2 öğretmenin ilerlemecilik, 1 öğretmenin daimicilik, 1 öğretmenin ise esasicilikte, 1 öğretmenin ise hem ilerlemecilik hem varoluşçuluk hem de yeniden kurmacılıkta ortalamalarının en yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Sonuç olarak bu tema içerisinde metafor veren toplam 26 öğretmenden 16 tanesi yalnızca varoluşçulukta en yüksek ortalamayı yapmıştır.

“Mekanizma” kategorisine genelleme yapıldığında 51 öğretmenden 26 tanesinin yalnızca varoluşçuluk eğitim felsefesinde en yüksek ortalamayı yaptığı tespit edilmiştir. Eğitim programının bir makine gibi ayrılmaz parçalardan oluştuğu, her parçanın önemli olduğu, aşama halinde ilerleyerek eğitim-öğretimi desteklediği görüşünde olan öğretmenlerin oluşturdukları metaforlar bu kategori içerisine yerleştirilmiştir. Eğitim programına bu şekilde bakan öğretmenlerin; bir eğitimcinin öğrenciye varoluş sebebinin farkına varması için rehberlik etmesi gerektiği, onları kendilerine döndürerek kendisini tanıyıp özgürce seçimler yapması için yol gösterici olması gerektiği, her öğrencinin farklı ve özel olduğu düşüncesini barındıran bir eğitim inancına sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

#### **4.3.5 “Problem Üreten Yapı” Kategorisinde Metaforları Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançları**

Tablo 27’de problem üreten yapı kategorisi içerisinde metafor veren öğretmenlerin ölçekte belirlenen en yüksek ortalamalara göre yakın oldukları eğitim felsefeleri ve frekansları verilmiştir.

**Tablo 27: “Problem Üreten Yapı” Kategorisinde Metaforları Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançları**

| Eğitim Felsefeleri                 | f   |
|------------------------------------|-----|
| Daimicilik                         | 3   |
| İlerlemecilik                      | 24  |
| Esasicilik                         | 1   |
| Yeniden Kurmacılık                 | 9   |
| Varoluşçuluk                       | 41  |
| 2 ve üstü felsefede baskın olanlar | 24  |
| Toplam                             | 102 |

Tablo 27’de görüldüğü gibi bu kategori içerisinde metafor veren sınıf öğretmenlerinin eğitim felsefelerinden en fazla varoluşçuluğu(%40) benimsedikleri tespit edilmiştir.

Bu kategori içerisinde yer alan temalar “karmaşık yapı”, “gereksiz bilgiler topluluğu” ve “sık değişen yapı” temalarıdır. Bu temalar içerisinde metafor oluşturan öğretmenlerin eğitim inançları aşağıda verilmiştir.

#### **4.3.5.1 “Karmaşık Yapı” Temasında Metaforları Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançları**

“Karmaşık yapı” teması içerisinde en çok oluşturulan metafor *Polyanna*(f=3) ve *labirent*(f=3) metaforları olmuştur. Eğitim programını *Polyanna*’ya benzeten 2 öğretmenin EİÖ’ deki maddelere katılım puanlarına göre eğitim felsefeleri içinde en yüksek ortalamalarının varoluşçulukta olduğu, diğer öğretmenin ise ilerlemecilikte olduğu tespit edilmiştir. Eğitim programını *labirente* benzeten öğretmenlerden 2 tanesinin en yüksek ortalamasının ilerlemecilikte, diğerinin ise hem ilerlemecilik hem de varoluşçulukta en yüksek olduğu tespit edilmiştir. Diğer 23 öğretmenden 6’sının yalnızca ilerlemecilikte, 5 tanesinin yalnızca yeniden kurmacılıkta, 3 tanesinin yalnızca varoluşçulukta, 2 tanesinin ise yalnızca daimicilikte en yüksek ortalamasının olduğu tespit edilmiştir. 2 öğretmenin hem varoluşçuluk hem yeniden kurmacılıkta, 2 öğretmenin hem daimicilik hem yeniden kurmacılıkta, 2 öğretmenin hem varoluşçuluk hem daimicilikte, 1 öğretmenin ise hem varoluşçuluk hem de ilerlemecilikte en yüksek ortalamayı yaptığı saptanmıştır.

Sonuç olarak bu tema içerisinde metafor veren toplam 29 öğretmeninden 9 öğretmen ilerlemecilikte en yüksek ortalamayı yapmıştır. Ele alınan beş eğitim felsefesi içerisinde diğerlerine göre daha çok sayıda öğretmenin ilerlemecilikte en yüksek ortalamayı yaptığı tespit edilmiştir. Tema içerisinde eğitim programının karmaşık, anlaşılmaz, gereksiz yere fazla idealist, istenilen insan tipini yetiştirmede yetersiz olduğunu düşünen öğretmenlerin oluşturdukları metaforlar bu tema içerisinde toplanmıştır. Öğretmenlerin çoğunun diğer eğitim felsefelerinden daha çok sayıda ilerlemeciliği benimsemesi; öğrenci merkezli bir eğitim anlayışını, öğrencinin yaparak-yaşayarak daha iyi öğreneceğini, okulun öğrenci için hayatın kendisi olduğunu, öğrenmenin sevgi, istek ve işbirliği içerisinde yapılması gerektiğini, okulun asıl amacının topluma yarar ve katkı sağlayacak bireyler yetiştirmek olduğunu savunan bir eğitim inancına sahip olduklarını gösterir.

#### **4.3.5.2 “Gereksiz Bilgiler Topluluğu” Temasında Metaforları Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançları**

“Gereksiz bilgiler topluluğu” teması içerisinde en çok oluşturulan metafor *bir telefon markası* metaforu olmuştur. Eğitim programını *bir telefon markasına* benzeten 2 öğretmeninden birinin EİÖ’deki maddelere katılım puanlarına göre eğitim felsefeleri içinde en yüksek ortalamasının daimicilikte, diğerinin ise hem daimicilik hem de yeniden kurmacılıkta olduğu tespit edilmiştir. Diğer 13 öğretmeninden 5 tanesinin varoluşçulukta, 3 tanesinin yeniden kurmacılıkta, 3 tanesinin ilerlemecilikte, 1 tanesinin esasicilikte, 1 tanesinin ise hem varoluşçuluk hem de daimicilikte en yüksek ortalamayı yaptığı tespit edilmiştir.

Sonuç olarak bu tema içerisinde metafor veren toplam 15 öğretmeninden 5 öğretmen varoluşçulukta en yüksek ortalamayı yapmıştır. Eğitim felsefeleri içerisinde diğerlerine göre daha çok sayıda öğretmenin varoluşçulukta en yüksek ortalamayı yaptığı tespit edilmiştir. Eğitim programının gereksiz bilgilerden oluştuğunu, öğretmene faydası olmayan bilgiler barındırdığını düşünen öğretmenlerin oluşturduğu metaforlar bu tema içerisinde toplanmıştır.

#### 4.3.5.3 “Sık Değişen” Temasında Metaforları Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançları

“Sık değişen” teması içerisinde ayrıca tüm metaforlar içinde en çok oluşturulan metafor olan *bukelamun*(f=24) metaforu olmuştur. Eğitim programını *bukelamuna* benzeten 24 öğretmenin 12 tanesi EİÖ’deki maddelere katılım puanlarına göre eğitim felsefeleri içinde en yüksek ortalaması varoluşçulukta olmuştur. 6 tanesinin ilerlemecilikte, 3 tanesinin hem ilerlemecilik hem varoluşçulukta, 1 öğretmenin hem ilerlemecilik hem daimicilik hem de yeniden kurmacılıkta, 2 öğretmenin hem ilerlemecilik, hem daimicilik hem de varoluşçulukta, 1 öğretmenin ise hepsinden ortalamasının 4.00 olduğu tespit edilmiştir. Eğitim programını *yapboz*(f=8)a benzeten öğretmenlerden 5 tanesinin varoluşçulukta, 2 tanesinin varoluşçuluk ve yeniden kurmacılıkta, 1 tanesinin ise varoluşçuluk ve daimicilikte en yüksek ortalamasının olduğu tespit edilmiştir. Eğitim programını *oyun hamuru*(f=8)na benzeten öğretmenlerden 5 tanesi varoluşçulukta, 1 tanesi ilerlemecilikte, 1 tanesi hem varoluşçuluk hem daimicilik hem de yeniden kurmacılıkta, 1 tanesi ise hem ilerlemecilik hem daimicilik hem de yeniden kurmacılıkta en yüksek ortalamalara sahiptir. Diğer 18 öğretmenden 9 tanesinin varoluşçulukta, 5 tanesinin ilerlemecilikte, 1 tanesinin yeniden kurmacılık, 1 tanesinin daimicilik, 1 tanesinin hem varoluşçuluk hem de yeniden kurmacılıkta, 1 tanesinin ise hem ilerlemecilik hem daimicilik hem de yeniden kurmacılık en yüksek ortalamaları yaptığı saptanmıştır.

Sonuç olarak, bu tema içerisinde metafor veren toplam 58 öğretmenden 32 öğretmen varoluşçulukta en yüksek ortalamayı yapmıştır. Tema içerisinde eğitim programının gerekli ya da gereksiz yere sık sık değiştiriliyor olduğunu, program üzerinde sık sık oynamalar yapıldığını ve bu durumun eğitimciler için kafa karıştırıcı olup faydalı olmaktan uzaklaştığını düşünen öğretmenlerin; eğitim-öğretimin öğrenci merkezli olması, öğretmenin rehber olması, öğrenciye kendini tanımasına olanak vererek özgür seçimler yapmasını sağlayan bir eğitim inancına sahip olduğu belirlenmiştir.

“Problem üreten yapı” kategorisi içerisinde genelleme yapıldığında 102 öğretmenden 41 öğretmenin varoluşçulukta en yüksek ortalamayı yaptığı tespit edilmiştir. Eğitim programının anlaşılabilir bir yapısının olduğunu, programın içerisinde gereksiz bilgiler barındırdığını, ihtiyaç olduğu ya da olmadığı zamanlarda

sürekli değiştirildiği gibi eğitim programı hakkında olumsuz düşünceleri bulunan öğretmenlerin; eğitimde öğrencinin merkezde bulundurulması, eğitimcilerin her bir öğrenciye özel ilgi ile onların kendilerine uygun seçimler yapmalarına olanak sağlayan bir rehber konumunda olması gerektiği yönünde eğitime yönelik olumlu eğitim inançlarının bulunduğu tespit edilmiştir.

#### 4.3.6 “Araç” Kategorisinde Metaforları Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançları

Tablo 28’de araç kategorisi içerisinde metafor veren öğretmenlerin ölçekte belirlenen en yüksek ortalamalara göre yakın oldukları eğitim felsefeleri ve frekansları verilmiştir.

**Tablo 28: “Araç” Kategorisinde Metaforları Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançları**

| Eğitim Felsefeleri                 | f  |
|------------------------------------|----|
| Daimicilik                         | -  |
| İlerlemecilik                      | 1  |
| Esasicilik                         | -  |
| Yeniden Kurmacılık                 | -  |
| Varoluşçuluk                       | 7  |
| 2 ve üstü felsefede baskın olanlar | 5  |
| Toplam                             | 13 |

Tablo 28’de görüldüğü gibi bu kategori içerisinde metafor veren sınıf öğretmenlerinin eğitim felsefelerinden en fazla varoluşçuluğu(%53) benimsedikleri tespit edilmiştir.

“Araç” kategorisi en çok oluşturulan metafor *Temel Reis’in ıspanağı*(f=2) metaforu olmuştur. Eğitim programını Temel Reis’in ıspanağına benzeten öğretmenlerden 1 tanesi EİÖ’ deki maddelere katılım puanlarına göre eğitim felsefeleri içinde en yüksek ortalamayı varoluşçulukta, diğeri ise ilerlemecilik ve varoluşçulukta yapmıştır. Kalan 11 öğretmenden 6 tanesi en yüksek ortalamayı varoluşçulukta, 1 öğretmen ilerlemecilikte, 1 öğretmen ise yeniden kurmacılıkta en

yüksek ortalamayı yapmıştır. 2 öğretmen hem ilerlemecilik hem varoluşçuluk hem yeniden kurmacılıkta, 1 öğretmen varoluşçuluk ve daimicilikte en yüksek ortalamayı yapmıştır.

“Araç” kategorisinin tamamına genelleme yapıldığında kategori içerisinde metafor veren 13 öğretmenden 7 tanesinin yalnızca varoluşçulukta en yüksek ortalamayı yaptığı tespit edilmiştir. Eğitim programını, yetiştirilmek istenen insan tipini yetiştirme ve eğitim- öğretim sürecinde sonuca götüren bir araç olarak gören öğretmenlerin oluşturdukları metaforlar bu kategori içerisinde toplanmıştır. Eğitim programına dair görüşleri bu yönde olan öğretmenlerin; eğitim- öğretimin öğrenci merkezli olması, her eğitimcinin kendini her daim geliştiren bir rehber olması, okulda öğrencilere sorumluluklarını fark etmeleri için fırsatlar tanınması gerektiği yönünde eğitim inancına sahip oldukları belirlenmiştir.

#### **4.3.7 “Eğitimde Dayanak” Kategorisinde Metaforları Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançları**

Tablo 29’da eğitimde dayanak kategorisi içerisinde metafor veren öğretmenlerin ölçekte belirlenen en yüksek ortalamalara göre yakın oldukları eğitim felsefeleri ve frekansları verilmiştir.

**Tablo 29: “Eğitimde Dayanak” Kategorisinde Metaforları Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançları**

| Eğitim Felsefeleri | f  |
|--------------------|----|
| Daimicilik         | -  |
| İlerlemecilik      | 2  |
| Esasicilik         | -  |
| Yeniden Kurmacılık | -  |
| Varoluşçuluk       | 9  |
| Toplam             | 11 |

Tablo 29’da görüldüğü gibi bu kategori içerisinde metafor veren sınıf öğretmenlerinin eğitim felsefelerinden en fazla varoluşçuluğu(%81) benimsedikleri tespit edilmiştir.

“Eğitimde dayanak” kategorisi en çok oluşturulan metafor  $su(f=2)$  metaforu olmuştur. Eğitim programını suya benzeten öğretmenlerden 1 tanesinin EİÖ’ deki maddelere katılım puanlarına göre eğitim felsefeleri içinde en yüksek ortalamayı varoluşçulukta, diğeri ise ilerlemecilikte yapmıştır. Diğer 9 öğretmenden 8 tanesi en yüksek ortalamayı varoluşçulukta, 1 tanesi ise ilerlemecilikte yapmıştır.

“Eğitimde dayanak” kategorisi içerisinde genelleme yapıldığında 11 öğretmenin 9 tanesinin en yüksek ortalamasının varoluşçulukta olduğu tespit edilmiştir. Eğitim programının eğitim-öğretim için bir dayanak, süreci destekleyen bir yapı olduğunu düşünen öğretmenlerin oluşturdukları metaforlar bu kategori içerisinde toplanmıştır. Eğitim programı yönündeki görüşleri bu şekilde olan öğretmenlerin; eğitime yön verenlerin kendilerinin değil öğrencilerin özel ilgi ve istekleri doğrultusunda yaptıkları seçimlerin olduğu, okulun öğrencileri kendilerine döndürerek kendilerini tanıyıp geleceklerini çizdikleri bir yer olduğu yönünde düşünceleri barındıran bir eğitim inancına sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma bulgularından yola çıkarak ulaşılan genel sonuçlar verilmiş ve çalışmanın alan yazındaki çalışmalarla var olan benzerlik ve farklılıkları tartışılmıştır.

Bu çalışma, sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları ile eğitim programına ilişkin metaforlarını karşılaştırmayı amaçlamıştır. Amaç doğrultusunda Gaziantep ilinde görev yapmakta olan 315 sınıf öğretmenine ulaşılmıştır. Bunlardan 76 tanesi ölçek maddelerini cevaplasa da eğitim programına yönelik bir metafor oluşturmamıştır. Metaforlar ile eğitim inançları 239 form üzerinden ele alınmış, metaforlar 7 kategoride incelenmiştir. Araştırmanın sonuçları aşağıdaki başlıklarda incelenmiştir.

#### 5.1 SINIF ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİM İNANÇLARI

Genel olarak bulgular değerlendirildiğinde, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ölçekte yer alan maddelere verdikleri yanıtlar doğrultusunda beş eğitim felsefesinden varoluşçulukta en yüksek ortalamaya sahip oldukları tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin bu inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Eğitim felsefelerinden en çok varoluşçuluğa katıldıkları belirlenen öğretmenlerin genel olarak, öğretmenin rehber ve öğrencinin merkezde olduğu bir eğitim sistemini benimsedikleri söylenebilir. Bu durum; varoluşçu eğitim felsefesini eğitim inançlarının temeline yerleştiren öğretmenlerin, öğrencilerinin her birini farklı bir birey olarak algıladığını ve onlarla özel ilgilenmesi gerektiğini, öğretmenlerin öğrencilere var olmanın sebebini benimseterek kendi sorumluluklarını alıp kendilerine yol çizmeleri için kılavuzluk etmeleri gerektiğini düşündüklerini ortaya koymaktadır. Araştırmanın sonucuna benzer olarak Altinkurt ve diğerleri (2012), çalışmalarında öğretmenlerin çoğunluğunun alt boyutlardan en çok varoluşçuluğa daha sonra ilerlemeciliğe katıldıklarını tespit etmişlerdir. Alkın-Şahin ve diğerleri (2014), yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının eğitim inançlarında alt

boyutlardan en çok varoluşçuluğa katılım göstermeleri bu çalışmanın sonucu ile paralellik göstermektedir. Yapıcı (2013), bu araştırma sonucundan farklı olarak ilköğretim öğretmen ve öğretmen adaylarının experimentalizmde en yüksek ortalamaya sahip olduklarını belirlemiştir. Çoban (2004), Doğanay ve Sarı (2002)'nin çalışmalarının sonuçları bu çalışma sonucu ile paralellik göstermemektedir. Araştırmalarında deneyselcilikte en yüksek ortalamaların yapıldığını, varoluşçuluğun ise son sıralarda olduğunu ya da sıralama içinde olmadığını tespit etmişlerdir. Tunca ve diğerleri (2015)'nin de belirttiği gibi, 2005 yılında yeniden düzenlenen ilköğretim programları ile programın dayandığı temel felsefe anlayışı da değişmiştir. 2005 yılı öncesindeki çalışmaların sonucunda öğretmenlerin eğitimi farklı felsefi temellere oturtması beklenen bir durumdur.

Genel anlamda, ilkokul ve ortaokul programları “ilerlemecilik” felsefesini temel almaktadır (Tunca ve diğerleri, 2015). Bu durum, araştırma sonucunda varoluşçuluk eğitim felsefesinin yüksek çıkmasının, onların olanı yansıttıklarından değil kendilerini öyle görmek istediklerinden kaynaklandığını düşündürmektedir.

## **5.2 SINIF ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİM PROGRAMINA DAİR METAFORLARI**

Araştırmaya katılan 315 sınıf öğretmeninden 239 tanesi eğitim programına dair oluşturdukları metaforları ve neden oluşturduklarını belirtmişlerdir. Oluşturulan metaforlar nedenlerinden yola çıkılarak; *“dönüştürülebilir bir yapı(f=23, %9.6), kılavuz(f=26, %10.9), kapsamlı bir yapı(f=12, %5), mekanizma(f=52, %21.8), problem üreten yapı(f=102, %42.7), araç(f=13, %5.4), eğitimde dayanak(f=11, %4.6)”* olmak üzere 7 kategori oluşturmuştur. Gültekin (2013) de yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının eğitim programı hakkında oluşturdukları metaforları *“kilometre taşı, sistemli bir bütün, geniş bir yelpaze, geliştirilmeye açık bir olgu, rehber, şekillendirici, sorun yaratan karmaşık bir yapı”* olmak üzere 7 kategoride toplamıştır. Bu çalışmada oluşan metafor kategorileri büyük oranda Gültekin (2013)'in çalışması ile benzerlik göstermektedir. Kategoriler, içerisinde yer alan metaforlar ve nedenlerinden yola çıkılarak öğretmenlerin eğitim programına bakış açıları “olumlu, olumsuz ve hem olumlu hem olumsuz” olmak üzere nitelendirilmiş ve gruplara ayrılmıştır. *“Dönüştürülebilir bir yapı, kılavuz, mekanizma, araç,*

*eğitimde dayanak*” kategorileri olumlu; *“problem üreten yapı”* olumsuz; *“kapsamlı bir yapı”* hem olumlu hem olumsuz olarak nitelendirilebilir. Oluşan 7 kategoriden 5 tanesinin(f=125) yani *“dönüştürülebilir bir yapı, kılavuz, mekanizma, araç, eğitimde dayanak”* kategorilerinin eğitim programına ilişkin olumlu metaforlar içermesi sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun eğitim programına dair olumlu düşüncelere sahip olduklarını göstermektedir. Bu öğretmenlerin büyük oranda varoluşçuluk ve ilerlemecilik felsefi anlayışlarından etkilendikleri düşünülmektedir. Benimsedikleri çağdaş eğitim felsefeleri onların eğitim programına olumlu bakmalarını ve onu işlevsel bulmalarını sağladığı düşünülmektedir. Öğretmenlerin çoğunluğu eğitim programı hakkında olumlu metafor üretmiş olsa da *“problem üreten yapı”* kategorisi içerisinde 102 öğretmenin, toplam öğretmenlerin %42.7’ sinin, olumsuz metafor oluşturması göz ardı edilemeyecek kadar çoktur. Öğretmenlerin eğitim programına ilişkin olumsuz görüşlerinin nedeninin, varoluşçuluktan etkilendiklerini beyan etseler de aslında esasicilik felsefi akımının etkisinde oldukları düşünülebilir. *“Kapsamlı bir yapı”* kategorisinde ise öğretmenler hem olumlu hem olumsuz düşünceye sahip olduklarını göstermişlerdir. Bu sonuçlara göre, eğitim programının öğretmene rehber olduğunu, eğitim-öğretim faaliyetlerini destekleyen, eğitim-öğretim süreci ile öğrenci arasında köprü kuran bir yapı olduğunu yani eğitim-öğretim, öğretmen ve öğrenci açısından yararlı olduğunu düşünen öğretmenler çoğunlukta olsa da eğitim programının problem yaratan, faydasız, gereksiz bir yapı olduğunu düşünen öğretmenler de sayı olarak fazladır. Araştırmanın sonuçlarına paralel olarak, Gültekin (2013) öğretmen adayları üzerinde yaptığı çalışmada, oluşturulan metaforlardan yola çıkarak öğretmen adaylarının eğitim programı konusunda olumlu görüşe sahip olduklarını tespit etmiştir. Taşdemir ve Taşdemir (2011)’in, öğretmenler üzerinde yaptıkları çalışmada öğretmenlerin büyük çoğunluğunun eğitim programı hakkında olumlu görüşe sahip olduğunu tespit etmeleri bu araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Örtten ve Enginer (2016) de akademisyenlerin program geliştirme çalışmalarına bakış açılarını metaforlarla belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmalarında akademisyenlerin program geliştirme çalışmalarına bakış açılarının olumlu ve zengin olduğu tespit etmişlerdir. Bu sonuç da bu araştırmanın sonucu ile paralellik göstermektedir. Özdemir (2012)’in, öğretmen adayları üzerinde yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının oluşan 8 kategori içerisinde en çok *“düzenli ve hiyerarşik olarak oluşturulan/işleyen bir organizasyon/mekanizma olarak eğitim programı”* kategorisinde metafor ürettikleri yani eğitim programı hakkında olumlu

düşüncelere sahip olduklarını belirlemesi bu araştırmanın sonucu ile paralellik göstermektedir. Aykaç ve Çelik (2014)'in yaptıkları araştırmada öğretmen adayları eğitim programına karşı olumlu bakış açısına sahip olsalar da bu araştırmanın aksine öğretmenlerin programı arızalı bir alete benzettikleri ve genel itibari ile olumsuz bakış açısına sahip olduklarını tespit etmişlerdir.

### **5.3 SINIF ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİM İNANÇLARI İLE EĞİTİM PROGRAMINA İLİŞKİN METAFORİK ALGILARININ KARŞILAŞTIRMASI**

Sınıf öğretmenlerinin eğitim felsefeleri içerisinde en çok varoluşçuluğa katılım gösterdikleri tespit edilmiştir. Yine öğretmenlerin eğitim programına ilişkin oluşturdukları metaforlar içerisinde en çok olumlu metaforlar ürettikleri tespit edilmiştir. Metaforların oluşturduğu yedi kategoride de sınıf öğretmenlerinin ölçek maddelerinde en çok varoluşçulukta en yüksek ortalamayı yaptıkları tespit edilmiştir. Kategoriler tek tek incelendiğinde sonuçlar şu şekildedir:

Sınıf öğretmenlerin oluşturduğu metaforlardan %9.6'sını kapsayan ve olumlu metaforlardan oluşan “*dönüştürülebilir bir yapı*” kategorisinde metafor veren öğretmenlerin %60.9'u en yüksek ortalamayı varoluşçuluk alt boyutunda yapmıştır. Bu sonuç; eğitim programına olumlu bakan, programın istenildiğinde eğitim-öğretim sürecinin ve eğitim ortamının ihtiyaçlarına uygun şekilde uyarlanabileceğini, gerektiğinde ise toplumun ihtiyaçlarına uygun şekilde yenilenebileceğini düşünen öğretmenlerin çoğunlukta olduğunu göstermektedir. Eğitim programına bu şekilde bir bakış açısına sahip öğretmenlerin; öğrenciyi ve onun farklılıklarını merkeze alan, öğretmenin öğrenciye var oluş sebebini anlatarak onun sorumluluklarının farkına varmasında rehberlik etmesi gerektiğini düşünen bir eğitim inancına sahip olduklarını ortaya çıkarmıştır. Sönmez (1996)' in belirttiği, Açık Okul Sistemi'ndeki öğrencinin öğrenmeye istekli oluşu, eğitim ortamında merak eden ve enerji dolu yapısının oluşu görüşünü de öğretmenlerin kabul ettikleri düşünülmektedir.

Sınıf öğretmenlerin oluşturduğu metaforlardan %11.9'unu kapsayan ve olumlu metaforlardan oluşan “*kılavuz*” kategorisinde metafor veren öğretmenlerin %50'si en yüksek ortalamayı varoluşçuluk alt boyutunda yapmıştır. Bu sonuç; eğitim programına olumlu bakan, eğitim programının eğitim-öğretim sürecinin planlanmış

hali ve bu süreçte öğretmene bir rehber olduğunu düşünen öğretmenlerin çoğunlukta olduğunu göstermektedir. Eğitim programına bu şekilde bir bakış açısına sahip öğretmenlerin; kendilerinin rehber olduğu bir eğitim ortamında kişiye kendi doğrularını bulmasını sağlayacak sorular sorarak onları kendi sorumluluklarının farkına varmasına yardımcı olacağını savunan bir eğitim inancına sahip oldukları anlaşılmaktadır (Sönmez, 1996).

Sınıf öğretmenlerin oluşturduğu metaforlardan %21.8'ini kapsayan ve olumlu metaforlardan oluşan “mekanizma” kategorisinde metafor veren öğretmenlerin %52'si en yüksek ortalamaı varoluşçuluk alt boyutunda yapmıştır. Bu sonuç; eğitim programına olumlu bakan, eğitim programının bir makine gibi her parçası birbiri ile bağlantılı, öğrenciyi her aşamada şekillendiren bunu ise bir fidan yetiştirir gibi aşama halinde ve belli kurallar çerçevesinde gerçekleştiren bir yapı olduğunu düşünen öğretmenlerin çoğunlukta olduğunu göstermektedir. Eğitim programına bu şekilde bir bakış açısına sahip öğretmenlerin; öğrencinin kendi istekleri doğrultusunda seçimler yaparak öğrenmeyi gerçekleştirdiğini, okulun ise bunun için sadece imkanları sağladığı (Sönmez, 1996) yani okulun kişinin kendini gerçekleştirmesi için yalnızca bir araç olduğunu (Morris' den akt. Ergün, 2009) savunan bir eğitim anlayışına sahip olduklarını ortaya koymaktadır.

Sınıf öğretmenlerin oluşturduğu metaforlardan %5.4'ünü kapsayan ve olumlu metaforlardan oluşan “araç” kategorisinde metafor veren öğretmenlerin %53.9'u en yüksek ortalamaı varoluşçuluk alt boyutunda yapmıştır. Bu sonuç; eğitim programına olumlu bakan, eğitim programının vasıta gibi öğrenciyi başarıya götüren bir araç olduğunu savunan öğretmenlerin çoğunlukta olduğunu göstermektedir. Eğitim programına dair bu görüşte olan öğretmenlerin; insanın kendi kendisini yaratmaktan sorumlu olduğunu (Ergün, 2009), eğitimde ise öğrenciyi özüne döndürmek gerektiği, bunu yaparken de bir eğitimci olarak ona rehber olmak gerektiği düşüncesini barındıran bir eğitim inancına sahip oldukları görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerin oluşturduğu metaforlardan %4.6'sını kapsayan ve olumlu metaforlardan oluşan “eğitimde dayanak” kategorisinde metafor veren öğretmenlerin %81.8'i en yüksek ortalamaı varoluşçuluk alt boyutunda yapmıştır. Bu sonuç; eğitim programına olumlu bakan, eğitim programının eğitimin temelini oluşturduğunu ve olmadığında eğitimin çökeceğini düşünen öğretmenlerin çoğunlukta olduğunu göstermektedir. Eğitim programı hakkındaki görüşleri bu şekilde olan öğretmenlerin; eğitimde, her öğrenciyi farklı kabul eden ve her birine

ihtiyacı olanı işe koşan bir eğitimcinin, öğrencinin ilgi ve ihtiyacına yönelik seçim yapabileceği, kendi eksiklerinin farkına varıp onları tamamlaması için imkanların tanındığı bir eğitim ortamı olması yönünde ortak eğitim inancına sahip oldukları anlaşılmaktadır (Sönmez, 1996).

Sınıf öğretmenlerin oluşturduğu metaforlardan %5.3'ünü kapsayan ve hem olumlu hem olumsuz metaforları içeren “*kapsamlı bir yapı*” kategorisinde metafor veren öğretmenler %41.7'si en yüksek ortalamaı varoluşçuluk alt boyutunda yapmıştır. Bu sonuç; eğitim programının eğitim için yararlı ya da yararsız olduğu konusunda tam bir fikir belirtmeyen, programının gerekli ya da gereksiz şekilde kapsamının geniş olduğunu, içerisinde eğitime destek olacak yönergeler kadar bir etkiye sahip olmayacak yönergelerin de bulunduğunu düşünen öğretmenlerin çoğunlukta olduğunu göstermektedir. Eğitim programı hakkındaki görüşü bu şekilde olan sınıf öğretmenlerinin; öğrenciyi merkezde tutan, her öğrencinin farklı bir birey olduğunu savunan, öğretmenin yalnızca öğrenciye var oluş sebebini anlatarak onun sorumluluklarının farkına varmasında rehberlik etmesi gerektiğini düşünen bir eğitim inancına sahip olduklarını ortaya çıkarmıştır. Araştırmanın bu sonucunda belirtildiği üzere, sınıf öğretmenleri eğitim programı hakkında nötr düşüncelere sahip olsalar da eğitimin genel olarak varoluşçu bir felsefe ile yürütülmesi gerektiği inancına sahiplerdir. Öğretmenlerin eğitim programının eğitim-öğretim sürecinde yararlı olabileceğini düşünse de içeriğini tam olarak bilmedikleri, kapsamının geniş olduğunu düşündükleri için incelemek ya da takip etmekten kaçınmaları bu sonucun bir nedeni olabilir. Ayrıca ders kitapları ve varsa tecrübelerine güvenen öğretmenler de eğitim programına karşı nötr kalmış olabilirler. Sınıf öğretmenlerinin eğitim programına bakış açısı bu şekilde olsa da eğitim ve öğretim için daha çağdaş görüşlere sahiptirler. Öğretmenin öğrenciye kendi doğru yanıtını oluşturacağı şekilde sorular sorması gerektiği (Ergün, 2011), öğrenciye kılavuzluk ederek kendini bulmasını sağlaması gerektiği yönünde eğitim inancına sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Sınıf öğretmenlerin oluşturduğu metaforlardan %42.7'sini kapsayan ve hem olumsuz metaforlar içeren “*problem üreten yapı*” kategorisinde metafor veren öğretmenlerin %40.2'si en yüksek ortalamaı varoluşçuluk alt boyutunda yapmıştır. Bu sonuç; eğitim programının faydasız ve gereksiz olduğunu, eğitim-öğretimi destekleyen bir içeriğinin olmadığını, sürekli değişime uğradığı ve karmaşık bir yapısının olmasından dolayı kafaları karıştırmaktan başka işe yaramadığını düşünen

sınıf öğretmenleri çoğunluktadır. Eğitim programı hakkındaki görüşü bu şekilde olan sınıf öğretmenleri eğitim-öğretime çağdaş yaklaşmaktadırlar. Her bireyin kendisini tasarlayarak kendini gerçekleştirdiği, yaptığı hür seçimlerinden sorumlu olan, bulunduğu anı yaşayan vb. bireyler yetiştirilmesi gerektiği yönünde eğitim inancına sahiptirler (Sönmez, 1996). Araştırmanın bu sonucunda belirtildiği üzere, sınıf öğretmenleri eğitim programı hakkında olumsuz düşüncelere sahip olsalar da eğitimin genel olarak varoluşçu bir anlayış ile yürütülmesi gerektiği inancına sahiptirler. Öğretmenlerin kendilerine ve tecrübelerine güvenmeleri, onların eğitim programına gereksiz bakmalarına ve programın problem ürettiğini düşünmelerine neden olmuş olabilir. Ayrıca programı ve kullanımı hakkında yeterli bilgi sahibi olmamaları bu sonucun nedeni olabilir.

Genel bir sonuca varmak gerekirse, eğitim programına dair görüşleri olumlu olan sınıf öğretmenlerinin varoluşçu eğitim inancına sahip olma oranları yüksek iken; eğitim programına nötr ya da olumsuz bakan sınıf öğretmenlerinin ise varoluşçu eğitim inancına sahip olma oranları düşmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin, varoluşçuların benimsediği;

*Kendimizi siyahlığımız ya da beyazlığımız, erkekliğimiz ya da kadınlığımız, Amerikalılığımız ya da Fransızlığımız üzerinden tanımlamakta özgürüz. Fakat farkında olmamız gerekir ki, özgürlüğümüzün tam farkındalığı bizi bu tür sistemsiz tanımlamaların ötesine götürmelidir. Her ne kadar hepsi olsam da, yalnızca bir beyaz, kadın ve Amerikan akademisyen değilim. Ne yapıyorsam oyum, kendime yüklediğim anlam neyse oyum.* (Noddings, 2016: 67).

fikrini büyük oranda benimsedikleri anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin çağdaş bir anlayışla verdikleri eğitim, çağdaş, nitelikli ve doğru bireyler yetişmesine katkı sağlayacaktır. Böylece ülkemiz yüksek hedeflerine daha kolay ulaşacaktır.

## 5.4 ÖNERİLER

Araştırmada elde edilen sonuçlara dayalı olarak uygulamacılar ve diğer araştırmacılar için şu önerilerde bulunulabilir:

1. Araştırmadan varılan bir sonuca göre, eğitim programına olumlu bakan sınıf öğretmenleri çoğunlukta olsa da olumsuz görüşlere sahip öğretmenlerin sayısı da göz ardı edilmeyecek kadar fazladır. Görev yapmakta olan öğretmenleri eğitim programına ilişkin hizmet içi eğitime tabi tutmak bu olumsuz görüşleri en aza indirecek ve programların amacına ulaşmasına yardım edecektir.
2. Araştırmada varılan bir sonuca göre, sınıf öğretmenleri büyük oranda varoluşçu eğitim inancına sahiptir. Bu istendik durumun devamını sağlayabilmek ve etkili bir öğretmen yetiştirmek için, yükseköğretim kurumlarında öğretmen adaylarının sınıf içindeki uygulamaların felsefi temellerini anlayabilecekleri uygulamalı ve teorik yönlendirmelerin yapılması önerilebilir.
3. Araştırmanın bir diğer sonucuna göre, sınıf öğretmenlerinin çoğunun eğitim programına olumlu baktığı, onu işlevsel bulduğu ayrıca eğitim inançlarının varoluşçu felsefe ile paralel olduğu tespit edilmiştir. Bu durumu daha üst seviyelere çıkarmak için mesleki gelişim etkinliklerine yer verilmesi, öğretmenlere aydınlatıcı ve yönlendirici yayınların ulaştırılması önerilebilir.
4. Araştırma sonucuna göre, sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun varoluşçu eğitim anlayışını benimsedikleri ve eğitim programı hakkında olumlu bir bakış açısına sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Bu istendik durumun öğretmenlerin eğitim uygulamaları üzerindeki etkililiğini artırmak amacıyla uygulayıcıların eğitim şartlarını iyileştirmeye yönelik çalışmalar yapması önerilebilir.
5. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin çoğunun varoluşçu bir eğitim inancına sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu öğretmenler gözlemlenerek beyanları ile uygulamalarının çelişip çelişmediğini tespit edecek bir araştırma tasarlanabilir.
6. Araştırma sınıf öğretmenleri üzerinde yapılmıştır. Bu konu ile ilgili yeni araştırmalar branş öğretmenleri üzerinde yapılabilir.
7. Araştırma Gaziantep ilinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Farklı bir il ya da bölgede yeni bir araştırma tasarlanabilir.

## KAYNAKÇA

- Alkın-Şahin, S., Tunca, N. ve Ulubey, Ö. (2014). Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançları ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişki. *İlköğretim Online*.
- Altinkurt, Y., Yılmaz, K. ve Oğuz, A. (2012). İlköğretim ve Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Eğitim İnançları. 1. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi. Eskişehir.
- Altınok, V. (2007). Çalışan İşgücünün Nitelik ve Başarısı İçin Değerlendirme Kriterleri. A. M. Sünbül (Ed.). *Eğitim, Gelişim ve Değişim* (ss. 133-139). Konya: Eğitim Kitapevi Yayınları.
- Arslan, A. (2012). *Felsefeye Giriş*. Ankara: Adres Yayınları.
- Arslan, M. M. ve Bayrakçı, M. (2006). Metaforik Düşünme ve Öğrenme Yaklaşımının Eğitim Öğretim Açısından İncelenmesi. *Milli Eğitim*.
- Arslanoğlu, İ. (2012). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Aykaç, N. ve Çelik, Ö. (2014). Öğretmenlerin ve Öğretmen Adaylarının Eğitim Programına İlişkin Metaforik Algılarının Karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*.
- Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma Yöntem Araştırmalarına Genel Bir Bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 01-21.
- Bilen, M. (2002). *Plandan Uygulamaya Öğretim*. Ankara : Anı Yayıncılık.
- Büyükdüvenci, S. (1987). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Yargıçoğlu Matbaası.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cebeci, O. (2013). *Metafor ve Şiir Dilinin Yapısal Özellikleri*. İstanbul: İthaki Yayınları.
- Cebeci, S. (2014). *Bilimsel Araştırma ve Yazma Teknikleri*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Cevizci, A. (2016). *Eğitim Felsefesi*. İstanbul: Say Yayınları.
- Çelikten, M. (2005). Kültür ve Öğretmen Metaforları. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Denizli.
- Çetin, S. (2007). "Program Geliştirme" Kavramına İlişkin Metaforlarla Yeni İlköğretim Programlarına Farklı Bir Bakış. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 125-140.
- Çoban, A. (2004). Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Sürecine İlişkin Felsefi Tercihlerini Değerlendirme. 13. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. Malatya.

- Demirel , Ö. ve Kaya, Z. (2011). Eğitim ile İlgili Temel Kavramlar. Ö. Demirel ve Z. Kaya (Ed.). *Eğitim Bilimine Giriş* (ss. 3-22). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara : Pegem Akademi.
- Doğanay, A. ve Sarı, M. (2002). İlköğretim Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Eğitim Felsefelerine İlişkin Algılarının Değerlendirilmesi "Öğretmenlerin Eğitim Felsefeleri". *11. Eğitim Bilimleri Kongresi*.
- Draaisma, D. (2014). *Bellek Metaforları*. (Çev. G. Koca). İstanbul: Metis Yayınları.
- Ellis, K. A. (2015). *Eğitim Programı Modelleri*. (Çev. S. Padem). Konya: Eğitim Yayınevi
- Ergün, M. (2009). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ergün, M. (2011). Eğitimin Felsefi Temelleri. Ö. Demirel (Ed.). *Eğitim Bilimine Giriş* (ss. 67-94). Ankara: Pegem Akademi.
- Ergün, M. (2014). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Erkılıç, T. A., Turan S., Sönmez V. ve Boyacı A. (Ed.). (2013). *Eğitim Felsefesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Ertürk, S. (1975). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Cihan Matbaası.
- Gutek, G. L. (1997). *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*. (Çev. N. Kale). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Gültekin, M. (2013). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Eğitim Programı Kavramına Yükladıkları Metaforlar. *Eğitim ve Bilim*, 38(169).
- Kıroğlu, K. (2011). Bir Meslek Olarak Öğretmenlik. Ö. Demirel, ve Z. Kaya (Ed.). *Eğitim Bilimine Giriş* içinde (ss. 345-372). Ankara: Pegem Akademi.
- Küçükahmet, L. (2002). Bir Meslek Olarak Öğretmenlik. L. Küçükahmet, Ş. Ö. Külahoğlu, N. Güçlü, T. Çalık, G. Topses, A. F. Öküzçüoğlu. *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Lakoff, G. ve Johnson, M. (2015). *Metaforlar/ Hayat, Anlam ve Dil*. (Çev.G. Y. Demir). İstanbul: İthaki Yayınları.
- Noddings, N. (2016). *Eğitim Felsefesi*. (Çev. R. Çelik). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Okut, L. (2009). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Eğitime İlişkin İnançlarına Göre Etkili Öğretmen Özellik ve Davranışlarına Sahip Olma Dereceleri. Ankara.

- Örten, D. ve Enginer, E. (2016). Türkiye’de Eğitimde Program Geliştirme Alanındaki Öncü Akademisyenlerin Eğitimde Program Geliştirmeye İlişkin Metaforik Algıları. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(11).
- Özçelik, D. A. (2009). *Eğitim Programları ve Öğretim*. Ankara: Pegem Akademi .
- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde Program Değerlendirme ve ve Türkiye’de Eğitim Programlarını Değerlendirme Çalışmalarının İncelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 126-149.
- Özdemir, S. M. (2012). Eğitim Programı Kavramına İlişkin Öğretmen Adaylarının Metaforik Algıları. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 369-393.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin Metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*(55), 459-496.
- Semerci, Ç. (2007). "Program Geliştirme" Kavramına İlişkin Metaforlarla Yeni İlköğretim Programına Farklı Bir Bakış . *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 125-140.
- Sönmez, V. (1996). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Sünbül, A. M. (2007). Otokratik Öğretmenlere Karşı İnsancıl Öğretmenler. A. M. Sünbül (Ed.). *Eğitim, Gelişim ve Değişim* (ss.161-168). Konya: Eğitim Kitapevi Yayınları.
- Taşdemir, M. ve Taşdemir, A. (2011). İlköğretim Programı Üzerine Öğretmen Metaforları. *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications*.
- Tepebaşı, F. (2013). *Metafor Yazıları*. Konya: Çizgi Kitapevi.
- Topses, G. (2002). Eğitimin Felsefi Temelleri. L. Küçükahmet, Ş. Ö. Külahoğlu, N. Güçlü, T. Çalık, G. Topses, A. F. Öküzçüoğlu. *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* . Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tunca, N., Alkın Şahin, S. ve Oğuz, A. (2015). Öğretmenlerin Eğitim İnançları ile Mesleki Değerleri Arasındaki İlişki. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 11-47.
- Varış, F. (1989). Eğitimde Program Geliştirmeye Sistematiik Yaklaşım. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(1), 1-6.
- Yapıcı, Ş. (2008). İlköğretim Öğretmenlerinin Eğitim Felsefesiyle İlgili Görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 57-64.
- Yapıcı, Ş. (2013). Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefeleri. *Turkish Studies*, 1431-1452.

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, K., Altınkurt, Y. ve Çokluk, Ö. (2011). Eğitim İnançları Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 335-350.





## EK 1: ANKET FORMU

Değerli öğretmenlerimiz,

Araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları ile eğitim programına ilişkin metaforik algılarını karşılaştırmaktır. Anket üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm anketi dolduran öğretmenlere ait kişisel bilgileri içermektedir. İkinci bölüm sınıf öğretmenlerinin eğitim programı kavramına ilişkin metaforlarını ifade ettikleri bölümdür. Üçüncü bölüm ise yine sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının belirlenmesine ilişkin maddelerden oluşmaktadır.

Ankete vereceğiniz cevapların doğruluk ve içtenliği araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliği açısından önemlidir. Ankete verilen cevaplar sadece bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Anket sorularını cevaplandırırken uygun gördüğünüz seçeneklerden yalnızca bir tanesine (x) işareti koymanız yeterlidir. Lütfen hiçbir soruyu boş bırakmayınız. İlgi ve katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

**Zehra İZALAN**

**Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi  
Sınıf Öğretmenliği Bölümü Yüksek Lisans Öğrencisi**

### I. BÖLÜM

Kişisel Bilgiler:

1. Cinsiyetiniz: ( )1.Kadın ( )2.Erkek

2. Mezun olduğunuz üniversite ve bölüm:

3.Öğrenim Düzeyi: Ön Lisans: ( ) Lisans: ( ) Yüksek Lisans: ( )

Doktora: ( )

4. Öğretmenlik mesleğindeki toplam hizmet süreniz: ( ) 1. 0-5 yıl ( ) 2. 6-10 yıl ( ) 3. 11-15yıl

( ) 4. 16-20yıl ( ) 5. 21yıl ve üstü

5.Şu an okuttuğunuz sınıf düzeyi: 1. Sınıf ( ) 2. Sınıf ( ) 3. Sınıf ( )

4. Sınıf ( )

### II. BÖLÜM

#### **EĞİTİM PROGRAMI METAFOR BÖLÜMÜ**

Metafor, benzer özelliklerinden dolayı bir kavramı anlatırken başka kavramları kullanmaktır. Bu benzetme ile kavramlar daha somut hale getirilir. Bu bağlamda sizden eğitim programı kavramına ilişkin oluşturduğunuz metaforu öğrenmek istiyoruz. Lütfen aşağıda boş bırakılan bölüme metaforunuzu ve nedenini belirtiniz.

“Eğitim programını bir nesneye, bir şekle, bir hikaye kahramanına vb. benzetesen neye benzetirdin?.....  
Neden?.....

### III. BÖLÜM

#### EĞİTİM İNANÇLARI ÖLÇEĞİ

|     | Aşağıda yer alan ifadelere ne derece katıldığınızı yandaki forma işaretleyerek belirtiniz. | TAMAMEN<br>KATILYORUM | KATILYORUM | KARARSIZIM | KATILMIYORUM | HİÇ<br>KATILMIYORUM |
|-----|--------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|------------|------------|--------------|---------------------|
|     |                                                                                            | 5                     | 4          | 3          | 2            | 1                   |
| 1.  | Eğitim öğrenci merkezli olmalıdır.                                                         |                       |            |            |              |                     |
| 2.  | Eğitimci, yeni bilgilere uyum sağlamalıdır.                                                |                       |            |            |              |                     |
| 3.  | Öğrencilere, sunulan bilgilerin mutlak doğru olmadığı, değişebileceği vurgulanmalıdır.     |                       |            |            |              |                     |
| 4.  | Sınavlarda ezbere dayalı sorular sorulmamalıdır.                                           |                       |            |            |              |                     |
| 5.  | Öğrenciler istediği öğretmenden ders alabilmeli, hatta onu seçebilmelidir.                 |                       |            |            |              |                     |
| 6.  | Eğitim sürekli değişen yaşamı öğretmelidir.                                                |                       |            |            |              |                     |
| 7.  | Eğitimin içeriği sürekli gözden geçirilmelidir.                                            |                       |            |            |              |                     |
| 8.  | Öğrenme, ezberlemeden daha çok probleme çözmeye dayalı olmalıdır.                          |                       |            |            |              |                     |
| 9.  | Eğitimin amacı yaşama yön veren kişiler yetiştirmektir.                                    |                       |            |            |              |                     |
| 10. | Eğitimde öğrencilerin beklentileri (ilgi, ihtiyaç vb) dikkate alınmalıdır.                 |                       |            |            |              |                     |
| 11. | Öğrenciler, öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılmalıdır                                |                       |            |            |              |                     |
| 12. | Öğretmenin görevi, öğrenme ortamını hazırlamak ve yol göstermektir.                        |                       |            |            |              |                     |
| 13. | Okul, yaşama bir hazırlık değil, yaşamın kendisidir.                                       |                       |            |            |              |                     |
| 14. | Öğrenme sürecinde katı kuralların olduğu sıkı bir disiplin öğrenme sürecini kolaylaştırır. |                       |            |            |              |                     |
| 15. | Eğitim öğrenciden daha çok öğretmen merkezli olmalıdır.                                    |                       |            |            |              |                     |
| 16. | Eğitim ortamında kurallara uymayan öğrenci cezalandırılabilir.                             |                       |            |            |              |                     |
| 17. | Okulda temel güç öğretmendedir.                                                            |                       |            |            |              |                     |
| 18. | Eğitim konu merkezli bir süreçtir.                                                         |                       |            |            |              |                     |
|     |                                                                                            |                       |            |            |              |                     |

|     |                                                                                                    |  |  |  |  |  |
|-----|----------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|
| 19. | Eğitim ortamında tek tek her öğrenci önemlidir.                                                    |  |  |  |  |  |
| 20. | Eğitim, her insanın kendi özelliklerini tanımasına fırsat vermelidir                               |  |  |  |  |  |
| 21. | Öğretmen sınıf içi tartışmalarda tarafsız olmalı, öğrencilere herhangi bir doğruyu dayatmamalıdır. |  |  |  |  |  |
| 22. | Öğretmenin görevi, öğrencilerin kendini tanımasına yardım etmektir.                                |  |  |  |  |  |
| 23. | Eğitim, insanın özgürleşmesine fırsat vermelidir.                                                  |  |  |  |  |  |
| 24. | Eğitimde sezgiye ve yaratıcılığa önem verilmelidir.                                                |  |  |  |  |  |
| 25. | Öğretmen tek bilgi kaynağı değildir.                                                               |  |  |  |  |  |
| 26. | Ahlaki ilkeler ve değerler evrenseldir, değişmez.                                                  |  |  |  |  |  |
| 27. | Eğitimin öncelikli amacı sağlam ve doğru karakterli insanlar yetiştirmektir.                       |  |  |  |  |  |
| 28. | Eğitim insan zekâsının geliştirilmesine odaklanmalıdır.                                            |  |  |  |  |  |
| 29. | Eğitim evrensel ve değişmez gerçeğe uyum sağlama sürecidir.                                        |  |  |  |  |  |
| 30. | Sınavlar, öğrencinin aklını kullanıp kullanmadığını ölçecek şekilde düzenlenmelidir.               |  |  |  |  |  |
| 31. | Öğretmen davranışları ile öğrencide öğrenme isteği uyandırmalıdır.                                 |  |  |  |  |  |
| 32. | Eğitim hayatın kopyası değil, ona hazırlıktır.                                                     |  |  |  |  |  |
| 33. | İnsanın ayırt edici özelliği aklıdır.                                                              |  |  |  |  |  |
| 34. | Eğitimin öncelikli amacı kültürel krizi aşmak için toplumu yeniden inşa etmektir.                  |  |  |  |  |  |
| 35. | Okul, temel değerleri yeniden yorumlamalıdır.                                                      |  |  |  |  |  |
| 36. | Eğitimde, toplumdaki tüm sınıfların ihtiyaçları dikkate alınmalıdır.                               |  |  |  |  |  |
| 37. | Eğitim, toplum merkezli olmalıdır.                                                                 |  |  |  |  |  |
| 38. | Eğitim, gerçek demokrasiyi yerleştirmek için vardır.                                               |  |  |  |  |  |
| 39. | Eğitimin amacı, ortak değerlere dayalı bir dünya oluşturmaktır.                                    |  |  |  |  |  |
| 40. | Eğitim sosyal reformlara öncülük etmelidir.                                                        |  |  |  |  |  |

Anket bitmiştir, zaman ayırdığınız için teşekkürler.

## Ek 2: Etik Kurul İzin Formu

Evrak Tarih ve Sayısı: 21/12/2016-E.95466



T.C.  
MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ  
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü  
Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Komisyonu

Sayı : -100-  
Konu : Zehra İZALAN Etik Komisyon Başvuru  
formu

SBE-İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

İlgi : 21/11/2016 tarihli ve 51415432-199-87132 sayılı yazı.

İlgi tarih ve sayılı yazınız Sosyal Bilimler Etik Komisyonumuzun 20.12.2016 tarih ve 12/1 sayılı kararında görüşülmüş olup; karar örneği ekte gönderilmektedir.

Bilgilerinizi rica ederim.

**e-imzalıdır**  
Prof. Dr. Ayşe İLKER  
Komisyon Başkanı

Ek: 20.12.2016-12.1 (1 sayfa)

Dağıtım:  
Sbe-İlköğretim Anabilim Dalı Başkanlığına  
Yrd. Doç. Dr. Derya GÖĞEBAKAN YILDIZ

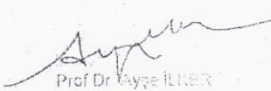
Adres:MCBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Şehit Prof. Dr. İlhan Varank Yerleşkesi 45140  
Yunusemre/Manisa  
Telefon:(0 236) 2012754 Faks:(0 236) 2330949  
Elektronik Ağ:http://sbe.cbu.edu.tr

Bilgi İçin: Elif Gamze Özal Kimran  
Unvanı: Sekreter



Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır

T.C.  
CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU

|                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                        |                                     |                   |                                 |                           |  |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|-------------------|---------------------------------|---------------------------|--|
| KARAR TARİHİ / NO                                                                                                                                                                                                                                                                         | 20.12.2016 - 12/1                                                                                                                                                                                                      |                                     |                   |                                 |                           |  |
| ARAŞTIRMANIN ADI                                                                                                                                                                                                                                                                          | "Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançları ile Eğitim Programına İlişkin Metaforik Algıların Karşılaştırılması"                                                                                                           |                                     |                   |                                 |                           |  |
| SORUMLU ARAŞTIRMACI                                                                                                                                                                                                                                                                       | Zehra İZALAN                                                                                                                                                                                                           |                                     |                   |                                 |                           |  |
| ARAŞTIRMA EKİBİ                                                                                                                                                                                                                                                                           | Yrd.Doç.Dr.Derya GÖĞEBAKAN YILDIZ, Zehra İZALAN                                                                                                                                                                        |                                     |                   |                                 |                           |  |
| ARAŞTIRMANIN NİTELİĞİ                                                                                                                                                                                                                                                                     | YÜKSEK LİSANS - DOKTORA TEZİ <input checked="" type="checkbox"/> AKADEMİK AMAÇLI <input type="checkbox"/>                                                                                                              |                                     |                   |                                 |                           |  |
| KARAR BİLGİLERİ                                                                                                                                                                                                                                                                           | Araştırma dosyası ile İlköğretim Anabilim Dalı Başkanlığı'nın 21.11.2016 tarih ve 37132 sayılı gelen evrak numaralı yazısı incelenmiş, Etik açıdan UYGUN OLDUĞUNA / UYGUN OLMADIĞINA oy birliği ile karar verilmiştir. |                                     |                   |                                 |                           |  |
| Unvanı/Adı/Soyadı                                                                                                                                                                                                                                                                         | Araştırma İle İlişkisi Olan Üye                                                                                                                                                                                        | Toplantıya Katılmayan Üye           | Unvanı/Adı/Soyadı | Araştırma İle İlişkisi Olan Üye | Toplantıya Katılmayan Üye |  |
| Prof.Dr. Ayşe İLKER<br>FEF Türk Dili ve Edebiyatı ABD                                                                                                                                                                                                                                     | <input checked="" type="checkbox"/>                                                                                                                                                                                    | <input type="checkbox"/>            |                   | <input type="checkbox"/>        | <input type="checkbox"/>  |  |
| Doç.Dr. Selhan ÖZBEY<br>Bedен Eğitimi ve Spor Yükseköğümü                                                                                                                                                                                                                                 | <input type="checkbox"/>                                                                                                                                                                                               | <input type="checkbox"/>            |                   | <input type="checkbox"/>        | <input type="checkbox"/>  |  |
| Prof.Dr. Tolun CANBAY<br>İİBF Mafya ABD                                                                                                                                                                                                                                                   | <input type="checkbox"/>                                                                                                                                                                                               | <input type="checkbox"/>            |                   | <input type="checkbox"/>        | <input type="checkbox"/>  |  |
| D.o.Dr. C. Erdem<br>HEPATİTAN<br>İİBF İktisat ABD                                                                                                                                                                                                                                         | <input type="checkbox"/>                                                                                                                                                                                               | <input type="checkbox"/>            |                   | <input type="checkbox"/>        | <input type="checkbox"/>  |  |
| Yrd.Doç.Dr. Kadir ADAMAZ<br>Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü                                                                                                                                                                                                                            | <input type="checkbox"/>                                                                                                                                                                                               | <input checked="" type="checkbox"/> |                   | <input type="checkbox"/>        | <input type="checkbox"/>  |  |
| Yrd.Doç.Dr. Nejcet BİLGİ<br>FEF Tarih ABD                                                                                                                                                                                                                                                 | <input type="checkbox"/>                                                                                                                                                                                               | <input type="checkbox"/>            |                   | <input type="checkbox"/>        | <input type="checkbox"/>  |  |
| Yrd.Doç.Dr. Papatya ALKAN GENCA<br>FEF İngiliz Dili ve Edebiyatı ABD                                                                                                                                                                                                                      | <input type="checkbox"/>                                                                                                                                                                                               | <input type="checkbox"/>            |                   | <input type="checkbox"/>        | <input type="checkbox"/>  |  |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                           | <input type="checkbox"/>                                                                                                                                                                                               | <input type="checkbox"/>            |                   | <input type="checkbox"/>        | <input type="checkbox"/>  |  |
| <p>Etik Kurulumuzun kararı yukarıda bildirilmiştir.</p> <p>Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.</p> <div style="text-align: right; margin-top: 20px;"> <br/> Prof. Dr. Ayşe İLKER<br/>Başkan </div> |                                                                                                                                                                                                                        |                                     |                   |                                 |                           |  |

### Ek 3: Anket Uygulaması İzin Formu



T.C.  
GAZİANTEP VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 34659092/605.01/11939295  
Konu : Araştırma İzin Talebi

25/10/2016

#### VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Manisa Celal Bayar Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 32585336-044.E60396 sayılı yazısı.

Manisa Celal Bayar Üniversitesi Enstitüsü Müdürlüğü'nün İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Zehra İZALAN'ın "Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançları ile Eğitim Programına İlişkin Metaforik Algıların Karşılaştırılması" konulu tez çalışma kapsamında, ekte belirtilen ilimiz Şahinbey ve Şehitkamil ilçelerinde bulunan ilkokullarda görev yapan öğretmenlere anket uygulama isteği, ilgi yazıda belirtilmektedir.

Bu kapsamda Manisa Celal Bayar Üniversitesi Enstitüsü Müdürlüğü'nün İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Zehra İZALAN'ın tez çalışma isteği, Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07.03.2012 tarihli ve 3616 (2012/13) sayılı genelgesi kapsamında değerlendirilmiş olup; araştırmacının, araştırmasının bitiminden itibaren 15 gün içerisinde araştırma sonuçlarını 2 kopya halinde CD içerisinde Müdürlüğümüze bildirmesi şartıyla, ekte belirtilen ilimiz Şahinbey ve Şehitkamil ilçelerinde bulunan ilkokullarda görev yapan öğretmenlere, eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde ve gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanması, Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosu bünyesinde oluşturulan komisyonun uygunluk raporu doğrultusunda uygun mütalaa edilmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde; Olurlarınıza arz ederim.

Cengiz METE  
Millî Eğitim Müdürü

OLUR

.../10/2016

Mustafa Asım ALKAN  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Yeni Valilik Binası 3. Kat Büyükdışı/Gaziantep  
Elektronik Adı: www.gaziantep.meb.gov.tr  
e-posta: gaziantepmcm@meb.gov.tr

Şb.Müd.Abdurrahman AŞKAR-Strateji Geliştirme Şefi E. YILDIRIM  
Tel: (0342) 231 10 58 -4330  
Faks: (0342) 232 24 10

Bu evrak güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır. <https://evrak.sorgu.meb.gov.tr> adresinden 3311-d897-3b5f-b770-e44c koda ile teyit edilebilir.

## ÖZGEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Zehra İZALAN  
Doğum Yeri ve Yılı : Manisa, 1993  
Medeni Hali : Bekar  
Yabancı Dili : İngilizce  
E-posta : [z.izalan@hotmail.com](mailto:z.izalan@hotmail.com)  
Telefon : 05062236793

### Eğitim Durumu

Lise : Demirci Anadolu Öğretmen Lisesi, 2011  
Lisans : Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümü,  
2015

### Mesleki Deneyim

Kurum Bilgisi : Manisa/Demirci Atatürk İlkokulu, Şubat 2016- Ağustos 2016  
Kurum Bilgisi : Gaziantep/Şehitkamil Karacaoğlu İlkokulu, 2016-... (halen)