

**T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**FARKLI KADEMELERDEKİ ÖĞRENCİLERİN “SINIF
ÖĞRETMENİ” KAVRAMINA YÖNELİK METAFORİK
ALGILARININ İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MÜBERRA YAVAŞ

DANIŞMAN

DOÇ. DR. MUSTAFA BEKTAŞ

HAZİRAN 2019

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

**FARKLI KADEMELERDEKİ ÖĞRENCİLERİN “SINIF
ÖĞRETMENİ” KAVRAMINA YÖNELİK METAFORİK
ALGILARININ İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MÜBERRA YAVAŞ

DANIŞMAN

DOÇ. DR. MUSTAFA BEKTAŞ

HAZİRAN 2019

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt ederim.

Müberra Yavaş



JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

"Farklı Kademelerdeki Öğrencilerin "Sınıf Öğretmeni" Kavramına Yönelik Metaforik Algılarının İncelenmesi" başlıklı bu yüksek lisans tezi, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalında hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

Başkan: Doç. Dr. Ergün ÖZTÜRK



Üye: Doç. Dr. Mustafa BEKTAŞ



Üye: Dr. Öğretim Üyesi Ebru UZUNKOL



Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

18/06/2019



Prof. Dr. Ömer Faruk TUTKUN

Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

Eğitim birey, toplum ve ülke için herkesçe kabul edilen büyük bir öneme sahiptir. Eğitim sisteminin temel taşlarından biri olan öğretmen öğrencilerin hayatlarında kalıcı izler bırakmaktadır. Bu durum ilkokul dönemindeki öğrenciler için en çok karşılaşılan durumdur. Çoğu insan yetişkin olsa dahi ilkokul dönemindeki sınıf öğretmenini unutmaz. Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenini farklı yaş grubundaki öğrencilerin nasıl hatırladığı, nasıl algıladığına yöneliktir. Bu noktada araştırma öğrencilerin algılarını ortaya koyarak sınıf öğretmenlerine, sınıf öğretmeni yeterlikleri kapsamındaki çalışmalara, sınıf öğretmeni yetiştiren yüksek öğrenim programlarına fikir teşkil edebilir.

Bu araştırmanın gerçekleşmesinde bana destek sağlayan, yardım ve katkılarıyla rehberlik eden Danışman Hocam Doç. Dr. Mustafa BEKTAŞ'a, bilgi ve görüşleriyle katkı sağlayan Doç. Dr. Ergün ÖZTÜRK'e, Dr. Öğr. Üyesi Ebru UZUNKOL'a ve Arş. Gör. Dr. Asena AYVAZ CAN'a çok teşekkür ederim.

Desteklerini, sevgilerini her daim hissettiren, cesaretlendiren, motive eden, emeklerinin karşılığını hiçbir zaman ödeyemeyeceğim sevgili aileme, annem Dilek YAVAŞ'a, babam Mesut YAVAŞ'a, kardeşim Selim YAVAŞ'a ve dedem Murat YAVAŞ'a çok teşekkür ederim.

ÖZET

FARKLI KADEMELERDEKİ ÖĞRENCİLERİN “SINIF ÖĞRETMENİ” KAVRAMINA YÖNELİK METAFORİK ALGILARININ İNCELENMESİ

Yavaş, Müberra

Yüksek Lisans Tezi, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Mustafa BEKTAŞ

Haziran, 2019. xii+112 Sayfa.

Bu araştırma olgu bilim modelinde nitel bir araştırma olup araştırmanın amacı öğrencilerin sınıf öğretmeni kavramına yönelik metaforik algılarını incelemektir. 2016-2017 eğitim öğretim yılında gerçekleşen araştırmanın çalışma grubu ilkokul 4.Sınıf, ortaokul 8.Sınıf, lise 12.Sınıf ve Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim dalında öğrenim gören üniversite son sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak “Sınıf Öğretmeni Kavramına Yönelik Metafor Geliştirme Formu” kullanılmış ve öğrencilerden sınıf öğretmenine yönelik metafor geliştirmeleri ve geliştirdikleri metaforların gerekçelerini belirtmeleri istenmiştir. Veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Öğrencilerin sınıf öğretmeni kavramına yönelik 408 metafor geliştirdiği görülmüştür. Bunlar tekrarlanma sıklığına göre dizildiğinde sırasıyla; anne (60), melek (47), anne ve baba (38) metaforları ilk sıralarda yer almaktadır. 408 metafor 15 kavramsal kategori altında toplanmıştır. Bu kavramsal kategoriler değer olarak, bilgi kaynağı olarak, aileden biri olarak, rehber olarak, yetiştiren olarak, destekleyen olarak, koruyucu olarak, baskı unsuru olarak, farklı durumlara göre davranışlarını şekillendiren olarak, yakın arkadaş olarak, davranışları beğenilmeyen biri olarak, çözümleyen olarak, kahraman olarak, gereksinim olarak, kandırılmayan biri olarak sınıf öğretmenidir. En çok metaforun değer olarak sınıf öğretmeni kavramsal kategorisinde geliştirildiği görülürken en az metafor kandırılmayan biri olarak sınıf öğretmeni kavramsal kategorisinde geliştirilmiştir. Kavramsal kategorilerde yer alan metaforlar öğrencilerin sınıf düzeyine göre incelenerek sonuçlar ortaya konmuştur.

Anahtar Kelimeler : Sınıf Öğretmeni, Yeterlik, Öğrenci, Metafor

ABSTRACT

INVESTIGATION OF THE METAPHORIC PERCEPTIONS OF STUDENTS AT DIFFERENT LEVELS FOR THE CONCEPT OF PRIMARY SCHOOL TEACHER

Yavaş, Müberra

Master Thesis, Department of Basic Education, Department of Primary Education

Advisor: Assoc. Contact Mustafa BEKTAŞ

June, 2019. xii+114 Page

The aim of the research is to examine the metaphorical perceptions of the students about the concept of class teacher. This research is a qualitative research in the phenomenon model. The study group of the study, which was held in the 2016-2017 academic year, consists of the 4th grade students in the primary school, the 8th grade in the secondary school, the 12th grade in the high school and the senior students studying in the Department of Primary Education Department of the Faculty of Education. As a means of collecting data, an improved form for determining the Metaphoric Perceptions of the Classroom Teacher, was used and the students were asked to develop metaphors for the classroom teacher and to give the reasons for the metaphors they developed. The data were analyzed by content analysis. It was observed that students developed 408 metaphors for the concept of classroom teacher. The mother (60), angels (47), mother and father (38) metaphors are the most common ones when they are arranged according to the frequency of repetition. 408 metaphors are grouped under 15 conceptual categories. These conceptual categories, as value, as a source of information, as one of the family, as a guide, as educating, as a supporter, as a protector, as an element of pressure, as a, shaping their behavior according to different situations As a requirement, he/she is a primary school teacher as one who cannot be deceived, are listed. The most metaphor was developed in the conceptual category of the class teacher as the value, while the least metaphor was developed in the primary school teacher conceptual category as one who could not be deceived. The metaphors in the conceptual categories were examined according to the grade level of the students. 4, 8. and university senior students develop the

metaphor in the conceptual category of the class teacher as the most value, while the 12th grade students develop the metaphor in the conceptual category of the class teacher as the most educated.

Keywords : Primary School Teacher, Competence, Student, Metaphor

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM	iv
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	v
ÖN SÖZ	vi
ÖZET.....	vii
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER	x
TABLOLAR LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv
BÖLÜM I GİRİŞ	1
1.1. PROBLEM CÜMLESİ	2
1.2. ALT PROBLEMLER	3
1.3. GEREKÇE VE ÖNEM	3
1.4. VARSAYIMLAR	4
1.5. SINIRLILIKLAR.....	4
1.6. TANIMLAR.....	5
1.7. SİMGELER VE KISALTMALAR.....	6
BÖLÜM II ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	7
2.1. BİR MESLEK OLARAK ÖĞRETMENLİK.....	7
2.2. ÖĞRETMENİN ROLÜ VE GÖREVLERİ	10
2.3. ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ GENEL YETERLİKLERİ	15
2.3.1. Yeterlik Kavramı.....	15
2.3.2. Türkiye’de Öğretmen Yeterlikleri Gelişim Süreci.....	20

2.3.3. Öğretmenlik Mesleği Yeterlikleri	27
2.3.3.1. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikler (2006)	27
2.3.3.2. Öğretmenlik Mesleği Özel Alan Yeterlikleri (Sınıf Öğretmenliği)	31
2.3.3.3. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikler (2017)	38
2.4. METAFORLAR.....	42
2.4.1. Metafor Kavramı	42
2.4.2. Metaforların İşlevleri	44
2.4.3. Metafor Kavramına Yaklaşımlar.....	45
2.4.3.1. Klasik Yaklaşım	45
2.4.3.2. Romantik Görüş	47
2.4.3.3. Çağdaş Metafor Teorisi (Conceptual Metaphor Theory).....	47
2.4.4. Eğitim ve Metafor	52
2.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	53
2.5.1. Öğretmenin Rolü ve Görevleri İle İlgili Araştırmalar.....	53
2.5.2. Öğretmen Yeterlikleri İle İlgili Araştırmalar	54
2.5.3. Metafor ile İlgili Araştırmalar	56
BÖLÜM III YÖNTEM	60
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	60
3.2. ÇALIŞMA GRUBU	61
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	62
3.4. VERİLERİN TOPLANMASI VE ANALİZİ	62
BÖLÜM IV BULGULAR VE YORUM	67
4.1. FARKLI KADEMELERDEKİ ÖĞRENCİLERİN GELİŞTİRDİKLERİ METAFORLARA İLİŞKİN BULGULAR.....	67

4.2. FARKLI KADEMELERDEKİ ÖĞRENCİLERİN GELİŞTİRDİKLERİ METAFORLARIN KAVRAMSAL KATEGORİLERE DAĞILIMINA İLİŞKİN BULGULAR.....	69
4.3. FARKLI KADEMELERDEKİ ÖĞRENCİLERİN GELİŞTİRDİKLERİ METAFORLARIN KAVRAMSAL KATEGORİLERE DAĞILIMININ SINIF DÜZEYİNE GÖRE İNCELENMESİNE İLİŞKİN BULGULAR	85
BÖLÜM V SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	87
5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA	87
5.2. ÖNERİLER.....	92
KAYNAKÇA.....	94
EKLER.....	106
ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ	111

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri	38
Tablo 2. Farklı Kademelerdeki Öğrencilerin Sınıf Öğretmeni Kavramına Yönelik Geliştirdikleri Metaforlar	67
Tablo 3. Öğrencilerin Sınıf Öğretmeni Kavramına Yönelik Geliştirdikleri Metaforların Kavramsal Kategorilere Dağılımı (Yüzde)	70
Tablo 4. Değer Olarak Sınıf Öğretmeni Kavramsal Kategorisi Katılımcı Sayısı, Kavramsal Kategorinin Temel Özellikleri	71
Tablo 5. Bilgi Kaynağı Olarak Sınıf Öğretmeni Kavramsal Kategorisi Katılımcı Sayısı, Kavramsal Kategorinin Temel Özellikleri.....	72
Tablo 6. Aileden Biri Olarak Sınıf Öğretmeni Kavramsal Kategorisi Katılımcı Sayısı, Kavramsal Kategorinin Temel Özellikleri.....	74
Tablo 7. Rehber Olarak Sınıf Öğretmeni Kavramsal Kategorisi Katılımcı Sayısı, Kavramsal Kategorinin Temel Özellikleri	75
Tablo 8. Yetiştiren Olarak Sınıf Öğretmeni Kavramsal Kategorisi Katılımcı Sayısı, Kavramsal Kategorinin Temel Özellikleri	76
Tablo 9. Destekleyen Olarak Sınıf Öğretmeni Kavramsal Kategorisi Katılımcı Sayısı, Kavramsal Kategorinin Temel Özellikleri.....	77
Tablo 10. Koruyucu Olarak Sınıf Öğretmeni Kavramsal Kategorisi Katılımcı Sayısı, Kavramsal Kategorinin Temel Özellikleri	78
Tablo 11. Baskı Unsuru Olarak Sınıf Öğretmeni Kavramsal Kategorisi Katılımcı Sayısı, Kavramsal Kategorinin Temel Özellikleri.....	79
Tablo 12. Farklı Durumlara Göre Davranışlarını Şekillendiren Olarak Sınıf Öğretmeni Kavramsal Kategorisi Katılımcı Sayısı, Kavramsal Kategorinin Temel Özellikleri.....	80
Tablo 13. Yakın Arkadaş Olarak Sınıf Öğretmeni Kavramsal Kategorisi Katılımcı Sayısı, Kavramsal Kategorinin Temel Özellikleri.....	80
Tablo 14. Davranışları Beğenilmeyen Biri Olarak Sınıf Öğretmeni Kavramsal Kategorisi Katılımcı Sayısı, Kavramsal Kategorinin Temel Özellikleri... ..	81
Tablo 15. Çözümleyen Olarak Sınıf Öğretmeni Kavramsal Kategorisi Katılımcı Sayısı, Kavramsal Kategorinin Temel Özellikleri.....	82

Tablo 16. Kahraman Olarak Sınıf Öğretmeni Kavramsal Kategorisi Katılımcı Sayısı, Kavramsal Kategorinin Temel Özellikleri	82
Tablo 17. Gereksinim Olarak Sınıf Öğretmeni Kavramsal Kategorisi Katılımcı Sayısı, Kavramsal Kategorinin Temel Özellikleri.....	83
Tablo 18. Kandırılmayan Biri Olarak Sınıf Öğretmeni Kavramsal Kategorisi Katılımcı Sayısı, Kavramsal Kategorinin Temel Özellikleri.....	84
Tablo 19. Kavramsal Kategorilerde Yer Alan Metaforların Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı	85

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Öğretmenlerin Yeni İşlev ve Rollerini Edinmeleri.....	14
Şekil 2. Yeterlik ve Alt Boyutları	19
Şekil 3. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Kullanım Alanları	39
Şekil 4. Çalışma Grubundaki Öğrenci Sayısının Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı	61
Şekil 5. Analiz Süreci-1	64
Şekil 6. Analiz Süreci-2	65
Şekil 7. Öğrencilerin Sınıf Öğretmeni Kavramına Yönelik Geliştirdikleri Metaforların Kavramsal Kategorilere Dağılımı (Frekans)	70

BÖLÜM I

GİRİŞ

Birçok düşünür ve otoritenin eğitime dair tanımlamaları mevcuttur. Çiçero, eğitimi insana tabiat tarafından verilen yetileri özenle mükemmelleştiren bir süreç olarak tanımlarken Montaigne, eğitim için derslerin bir araç olarak kullanıldığı insan teşkil etme sanatı demiştir. Kant, eğitimi insanı insan yapan süreç olarak belirtmiştir. Komensky ise eğitimin doğal bir süreç olduğunu söylemiş, eğitimin analiz, sentez ve karşılaştırma süreçlerine dayandığını ifade etmiştir. Buna ek olarak eğitimi; birey, toplum, ulus ve insanlık için amaçlı gerçekleştirilen bir süreç olarak tanımlayabiliriz. Bu süreç doğumdan ölüme kadar süren ve herkesin rol aldığı bir süreçtir (Erdoğan, 2015). Eğitim için, bireyi toplumsallaştırma işlevini göz önünde bulundurularak bireylerin toplu yaşama katılımıyla kişiliklerini geliştirmeleri için sunulan araçlar ve yöntemler bütünüdür diyebiliriz. Özetle eğitim bireylerin kurallarını, değerlerini, kültürünü benimsedikleri ve ona göre şekillendikleri bir süreçtir (Güven, 2015).

Toplumun yakın ve uzak geleceğinin ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte insanlar yetiştirmek her eğitim sisteminin genel amacıdır (Kaya, 2016). Bu genel amaç doğrultusunda her bir bireyin iyi birer vatandaş olarak yetişip yaşadıkları topluma uyum sağlamaları, kendilerini her yönden geliştirebilmelerini hedeflenmektedir (Pınar, 2016).

Eğitim sistemi öğretmen, öğrenci ve program olmak üzere üç temel öğeden oluşmaktadır. Bu öğelerin eşgüdümlü çalışması eğitimde başarıyı getirmektedir. Bu ilişki ağı pedagoji kuramları çerçevesinde yorumlanmakta ve pedagojik kuramlar öğrenciyi giderek bir aracı olarak ve öğretmeni bir kolaylaştırıcı olarak tanımlamaktadır. Oysa geleneksel batı pedagojileri, öğretmeni bilgi sahibi ve öğrenciyi bilginin alıcısı olarak görmektedir. Bu durum Freire tarafından "bankacılık

yöntemleri" ile ilişkilendirilmiştir (Freire, 2014). Hiç şüphesiz eğitim sisteminin öğelerinden öğretmen ayrı bir öneme sahiptir. Çünkü öğretmenlik mesleği bir insanlık mesleğidir. Bu durum öğretmenliği kutsal kılmaktadır (Karahan, 2008).

Atatürk öğretmenin ve öğretmen yetiştirmenin bir millet için önemini konuşmasında şu şekilde dile getirmiştir:

“Öğretmenler, ordularımızın kazandığı zafer, sizin ve sizin ordularınızın kazanacağı zafer için yalnız zemin hazırladı. Hakiki zaferi siz kazanacak ve koruyacaksınız. Ben ve sarsılmaz imanla bütün arkadaşlarım sizi izleyeceğiz ve sizin karşılaştığımız her engeli kıracağız.” (Karahan, 2008:5).

Öğretmenler eğitim sürecinin her aşamasının önemli bir parçasıdır ve belirleyici unsurdur. Öğretmenlik mesleği gelişen teknolojik ve sosyolojik şartlara bağlı olarak sürekli bir şekilde değişmekte ve gelişmektedir. Bu değişimin ve gelişimin en çok hissedildiği eğitim süreçleri ise yüksek öğrenim öncesi aşamalarıdır. Öğrencilerin bu aşamalardaki eğitimsel gelişmelerini takip etmekle ve programlamakla görevlendirilen sınıf öğretmenlerine biçilen rol ise özel olduğu kadar kapsayıcıdır.

İnsan hayatının önemli bir kısmında yer alan, yaşamı boyunca hafızasında yer tutan sınıf öğretmenlerinin tanımlanan bu özel ve kapsayıcı rolünü anlamak ve yeniden yorumlamak öğrencilerin gelişimine katkı sunacaktır. Bunun için de metaforlardan yardım almak oldukça isabetli olacaktır. Literatürde öğretmenin rol ve görevleri, öğretmen yeterlikleri konularına değinilmiştir. Çünkü öğretmenin rol ve görevleri, öğretmen yeterlikleri konuları insanların ideal öğretmen algılarının yansıması olarak oluşturulmuştur.

1.1. PROBLEM CÜMLESİ

Bu araştırmanın problem cümlesi;

“Farklı kademelerdeki öğrencilerin sınıf öğretmeni kavramına yönelik algıları nasıldır?”

1.2. ALT PROBLEMLER

Farklı kademelerdeki öğrencilerin sınıf öğretmeni kavramına yönelik algılarının incelenmesi başlıklı araştırmaya ait alt problemler ise şu şekildedir:

Farklı kademelerdeki öğrencilerin sınıf öğretmeni kavramına yönelik geliştirdikleri;

1. Metaforlar nelerdir?
2. Metaforların kavramsal kategorilere dağılımı nasıldır?
3. Metaforların kavramsal kategorilere dağılımı sınıf düzeyine göre nasıldır?

1.3. GEREKÇE VE ÖNEM

Öğrencilerin büyük bir kısmının yaşamlarında ilk karşılaştıkları öğretici olan, hayatlarında önemli izler bırakan, öğrencilerin davranışlarının oluşumunda etkin rol oynayan öğretmen hiç şüphesiz sınıf öğretmenidir. Dolayısıyla sınıf öğretmenlerinin öğrenciler tarafından nasıl algılandıkları önemlidir (Çelik, Çatalbaş ve Tomul, 2014). Farklı eğitim öğretim kademelerinde yer alan öğrencilerin sınıf öğretmeni kavramına yönelik algılarının tespiti hem bu kavramın yıllar içerisinde değişime uğrayıp uğramadığını ortaya koyarken hem de sınıf düzeyinin ve yaş faktörünün sınıf öğretmeni kavramına yönelik algıda etkili olup olmadığını ifade etmiş olacaktır. Bu nedenle 2016-2017 eğitim öğretim döneminde gerçekleştirilen bu araştırmayla ilkökul dördüncü sınıf, ortaokul sekizinci sınıf, lise on ikinci sınıf, üniversite eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği bölümü dördüncü sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmeni kavramına yönelik algılarını metaforik olarak incelemek amaçlanmıştır. Araştırmada “Sınıf Öğretmeni Kavramına Yönelik Metafor Geliştirme Formu” kullanılmıştır.

Bu araştırma farklı eğitim öğretim kademelerinde yer alan öğrencilerin “sınıf öğretmeni” kavramına yönelik algılarını metaforik olarak incelemesi açısından önemlidir. İlkokuldan üniversiteye kadar her kademedeki öğrencilerin sınıf öğretmeni kavramıyla ilgili düşüncelerini paylaştığı bu araştırma oldukça geniş bir çalışma grubuyla gerçekleştirilmiştir. Literatür incelendiğinde birçok metafor çalışmasının var olduğu görülmüş ancak bu denli geniş bir çalışma grubuna sahip araştırmalara

rastlanmamıştır. Bu eksikliği gidermesi açısından önemli olan araştırma meslekleşme sürecinde öğretmenlik meslek kanununun gündemde olduğu bu dönemde aynı zamanda özel olarak sınıf öğretmeni kavramına yönelmesi açısından da birçok farklı bakış açısı içermektedir:

- Araştırma, hayatının içinde olan metaforların kullanılması açısından günceldir,
- Geniş bir çalışma grubuna sahip olan bu araştırma farklı kademelerin son sınıflarını ele alması açısından özgündür,
- İlkokuldan üniversiteye kadar farklı kademelerdeki öğrencilerin sınıf öğretmeni kavramına yönelik metaforik algılarını ortaya koymasından gereklidir,
- Sınıf öğretmeni kavramına yönelik algıların tespiti öğretmen yetiştiren kurumların programlarına katkı sağlayabileceğinin düşünülmesi açısından işlevseldir.

1.4. VARSAYIMLAR

Araştırmada kullanılan “Sınıf Öğretmeni Kavramına Yönelik Metafor Geliştirme Formu” nun öğrenciler tarafından içtenlikle cevaplandırıldığı ve bu cevapların gerçek algılarını yansıttığı varsayılmıştır.

1.5. SINIRLILIKLAR

Metaforlarla ilgili çalışmalar incelendiğinde, metaforik algıları tespit etmeye yönelik birçok çalışmanın mevcut olduğu görülmektedir. Bu çalışma, eğitim sürecinin önemli bir parçası olan, çoğu kişinin yaşamının sonuna kadar hafızasında yer alan sınıf öğretmeni kavramını metaforik olarak incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu oldukça geniş bir yelpazeye sahip olup farklı eğitim öğretim kademelerinde yer alan öğrencilerden oluşmaktadır.

Bu araştırmanın verileri 2016-2017 Eğitim Öğretim yılı ikinci yarısında Sakarya ilindeki 6 devlet okulu ve bir devlet üniversitenin Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim dalında eğitim gören 4. sınıf öğrencileri ile sınırlandırılmıştır. Veriler, 2 ilkokulun 4.Sınıf öğrencileri, 2 ortaokulun 8. sınıf öğrencileri, 1 Anadolu Lisesi 12. sınıf öğrencileri, 1 Meslek Lisesi 12. sınıf öğrencileri, 1 devlet üniversitesinin Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim dalında eğitim gören 4. sınıf öğrencileri ile sınırlandırılmıştır.

1.6. TANIMLAR

Aşağıda araştırmanın konusunu, içeriğini oluşturan kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

Sınıf Öğretmeni: İlkokullarda Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarını ve yürürlükte bulunan ders programlarının amaçlarını gerçekleştirmekle görevli 1.sınıftan 4.sınıfa kadar görev yapan öğretmenlerdir.

Metafor: Metafor kelimesi meta:öte, pherein:taşımak, yüklenmek kelimelerinden oluşmakta olup bir yerden başka bir yere götürmek anlamına gelmektedir. Metaforlar, bir şeyi başka bir şeye göre düşünme sorunu olarak görülebilir (Lakoff, Johnson 2015). Metaforun ana fonksiyonu salt sanatsal ve estetik duygulardan uzak belirli kavramları yalın bir şekilde anlamaktır (Lakoff ve Johnson, 2015).

Yeterlik: Yeterlik kavramı birçok disiplin ile ilişkilidir. Yeterlik dar manada, bireyin çok çeşitli durumlarda hareket etmesine imkan tanıyan ya da ön koşul teşkil eden bilgi ve beceri birikimidir. Her sorumluluk seviyesinin kendine has gereksinimleri olduğundan, yeterlik, bir kişinin yaşamının herhangi bir döneminde veya kariyerinin herhangi bir aşamasında ortaya çıkabilir.

Yeterlik Alanı: Bilgi, beceri ve davranışların bir bütün halinde anlam kazandığı alanları sembolize etmektedir.

Yeterlik Göstergesi: Ortaya koyulan performansın (bilgi, beceri ve davranış) yeterlikleri karşılama düzeyini ifade etmektedir.

1.7. SİMGELER VE KISALTMALAR

Çev. : Çeviren

Ed. : Editör

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

TDK : Türk Dil Kurumu

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. BİR MESLEK OLARAK ÖĞRETMENLİK

Eğitim, çocuğun içinde saklı olan yeteneğini ortaya çıkararak çocuğun etkisiyle bu yeteneği geliştirip onu kendi çevresinde işler ve kendi başına davranır hale getirebilmektir. Bu tanıma eğitim demekten ziyade “oluşum” demek daha isabetli olacaktır. Oluşumu ise kişilik ve topluluk içerisinde birtakım değerleri gerçekleştirmek olarak ifade edebiliriz (Durlu, 1954: 14-16). Eğitim bir toplum için ne kadar önemliyse eğitimin öğelerinden biri olan öğretmen de o kadar önemlidir.

Eğitimin ayrılmaz öğelerinden biri olan öğretmen, istendik davranışlar kazandıran profesyonel kişi olarak ifade edilir (Sönmez, 2017: 22). Öğretmenlik mesleğinin insanlık tarihinin en eski mesleklerinden biri olduğu bilinmektedir. İlkel toplumlarda dahi insanlar bilgi ve becerilerini gelecek kuşaklara aktarmayı amaç edinmişlerdir (Öztürk, 2010:179).

Bir mesleğin profesyonel meslek olarak ifade edilebilir olması bazı şartları taşımasına bağlıdır. Bu şartlar; meslekle ilgili örgün eğitimden geçmek diğer bir ifadeyle uzmanlık eğitimi almak ve yasal hükümlerle belirlenen giriş standartlarının varlığı ile mesleğe giriş denetiminin yapılmasıdır (Tezcan, 1996, Akt. Özdemir, Yalın, Sezgin, 2012: 34).

Tezcan'a (1997) göre tüm mesleklerde olduğu gibi öğretmenlik mesleği de bir takım meslekleşme koşullarına sahiptir. Bu koşulları şu şekilde sıralayabiliriz;

- Uzmanlık Bilgisi-Örgün Eğitimden Geçme: Mesleğiyle ilgili bilgiye sahip olması ve örgün eğitimden geçmesi gerekmektedir.
- Giriş Denetimi: Bilgiye ve yetişmeye göre mesleğe giriş denetimi yapılır.
- Meslek Ahlakı: Meslek sahibinin güvenilir olması, meslek sırlarının korunması anlamına gelmektedir.
- Çalışma Özgürlüğü: Her meslekte çalışma özgürlüğü meslekleşmenin temel koşullarından biridir.
- Meslek Kuruluşları: Öğretmenlerin sendikalaşma süreci İkinci Meşrutiyetin başında 1908 yılında Darülfünun ve Darülmuallimin mezunlarının kurduğu Encümen-i Muallimin teşkilatına kadar gitmektedir. Öğretmen sendikalarının kuruluşuna kadar olan süreçte Türkiye Öğretmen Dernekleri Milli Federasyonu (TÖDMF) etkin rol oynamıştır. 1961 Anayasası ile tüm çalışanlara sendika kurma hakkı tanınarak öğretmenlerin de sendika kurmaları gerçekleşmiştir. 1965'te Türkiye Öğretmenler Sendikası (TÖS) kurulmuştur. Ardından sadece ilkokul öğretmenlerinin içinde bulunduğu ilkokul öğretmenleri sendikası (İLK SEN) kurulmuştur.
- Hizmet Koşulları: Meslek kuruluşları hizmet koşullarının iyileştirilmesi ve geliştirilmesi için çaba gösterirler.
- Toplumda Meslek Olarak Tanınma: Bir mesleğin toplumca kabulü meslekleşme koşulları arasında yer almaktadır.

Tarihe bakıldığında öğretmenliğin kendine özgü bir meslek olarak düşünülmesi ve öğretmenlerin ayrı bir programla yetiştirilmesinin gerekliliği adına ilk adımlar Fatih Sultan Mehmet döneminde atılmıştır. Fatih Sultan Mehmet'in dönemin ilkokulları olarak bilinen sıbyan mekteplerinde görev alacak öğretmenlerin yetiştirilmesi için ayrı bir program uygulattığı bilinmektedir (Uçan, 2004, Akt; Özdemir, Yalın, Sezgin, 2012:37). Böyle bir öğretmen yetiştirme programının hazırlanıp uygulanması Fatih Sultan Mehmet'in alanın özelliklerine göre düzenlemiş ilk program yapıcı olduğunu göstermektedir (Akyüz, 2018:93).

Kurtuluş Savaşı devam ederken 15 Temmuz 1921'de Ankara'da Eğitim Kongresi düzenlenmiştir. Kongrede Mustafa Kemal Atatürk "*Öğretmenler! Yeni nesil sizin eseriniz olacaktır. Eserin kıymeti, sizin maharetiniz ve fedakârlığınızın derecesiyle*

oranlı bulunacaktır” sözleriyle öğretmene verilen değeri ve öğretmenlerden beklentileri ifade etmiştir. Kurtuluş savaşı sürerken Eğitim Kongresi düzenlenerek “milli terbiye” programının oluşturulmasının istenmesi eğitime verilen değeri göstermektedir (Güven, 2015:376). 23-26 Haziran 1981 tarihinde toplanan XI. Milli Eğitim Şurası’nda öğretmenliğin özel nitelikler gerektiren bir meslek olduğu ortaya konulmuştur. Çünkü öğretmenliğin belirli bir hizmet alanına sahip olduğu, uzmanlık bilgisi gerektirdiği ve bu uzmanlığın örgün eğitim aracılığıyla kazandırıldığı bilinmektedir. 1936 yılında ilk olarak Eskişehir-Çifteler-Mahmudiye’de “Köy Eğitim Enstitüleri” kursu açılmıştır. Dönemin Milli Eğitim Bakanı Saffet Arıkan’dır. Askerliğini yapmış okuma yazma bilen köylülerin 6 aylık eğitimden sonra köylerine eğitimci olarak atanmışlardır. Bu uygulama “Köy Enstitüleri” için hazırlık görevi üstlenmiştir. Köy Enstitüleri aşağıdaki maddeleri ilke edinmiştir (Binbaşoğlu, 2014 : 552-553);

- *“Öğretimde etkinlik ya da iş ilkesi,*
- *Demokratik eğitim ya da kendi kendine eğitim ve yönetim ilkesi,*
- *Halk eğitimi ya da toplum kalkınması ilkesi”*

Dönemlerinde köy enstitüleri eğitsel açıdan yüksek değer taşıması ve ekonomik gelişmedeki rolü bakımından önemli bir yere sahiptir. Köy enstitüleri Türkiye’de köy kalkınmasına yönelik yaklaşımın ürünüdür (Güven, 2015:377-378).

Ayrıca öğretmenlikte diğer mesleklerde olduğu gibi denetimler mevcuttur. Öğretmenliğin kendisine ilişkin meslek ahlakı da bulunmaktadır (Taşpınar, 2003:152-153). İfade edilen tüm bu durumlar öğretmenliğin bir “meslek” olarak algılanmasını desteklemektedir. Öğretmenliğin bir meslek olup olmadığı uzun yıllar tartışma konusu olmuş ancak öğretmenliğin bir meslekte olması gereken tüm özelliklere sahip olduğu ve kendine özgü bir meslek olduğu görüşünde birlik sağlanmıştır (Tezcan, 1997).

657 sayılı Devlet Memurları Kanunu ile devlet memurluğu kapsamı içine alınan öğretmenlerin 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunuyla öğretmenlik mesleğinin özel ihtisas mesleği olduğu ifade edilmiştir (Çelikten, Şanal, Yeni, 2005).

Süreç içerisinde öğretmen yeterlikleri ve öğretmenlerden beklentiler değişime uğramıştır. Özdemir, Yalın ve Sezgin’e (2012) göre öğretmenin farkındalığa sahip

olması, dersine tam anlamıyla hâkim olması ve öğrenci merkezli bir anlayışa sahip olması öğretmenlerden beklenen yeterlikler arasındadır. Gordon (2017) verimli bir öğrenme öğretme sürecinin gerçekleşmesinin öğrenci ile öğretmen arasında kurulan özel bir bağ ile gerçekleşeceğini savunmuştur. Bu özel bağın kurulması için öğretmenlerin pratik yapmayı gerektiren bazı temel iletişim becerilerine sahip olması gerektiğini ifade etmiştir.

Aile ortamından yeni ayrılmış öğrencilerin kendini çevresini, toplumu, dünyayı tanıması ve bunlara karşı tutumunun şekillenmesinde sınıf öğretmenlerinin önemi büyüktür. Dolayısıyla sınıf öğretmenlerinin yetişmesi hususu ve sahip olacağı nitelikler de önem kazanmaktadır (Aydın, Şahin, Topal, 2008: 125). Öğretmenlerin rol ve görevleri ile öğretmen yeterlikleri, bir öğretmenden beklentileri ve ideal öğretmen kavramını yansıtmaktadır. Öncelikle öğretmenin rol ve görevleri ifade edilmiş ardından öğretmenler için belirlenen genel yeterlikler ve sınıf öğretmenleri için belirlenen özel alan yeterlikleri tarihi akış dikkate alınarak ifade edilmeye çalışılmıştır. İdeal öğretmen algısını yansıttığı için literatürde bu iki başlığa yer verilmiştir.

2.2. ÖĞRETMENİN ROLÜ VE GÖREVLERİ

Eğitim ile ilgili birçok tanım mevcuttur. Eğitimin insanın geleceğini şekillendirmesi demek aynı uzun vadede toplumun geleceğini şekillendirmesi demektir.

Fidan'a (1985) göre bir hedefe ya da hedefler dizisine ulaşmak için yapılan öğrenmelerin oluşturduğu sürece eğitim denmektedir. Eğitimin en önemli unsurlarından biri olan öğretmenin rol ve görevlerini anlamak ve yorumlamak da oldukça önemlidir. Bir ülkede yeni nesillerin yetişmesi ve ülkenin ihtiyacı olan insan gücünün yetiştirilmesinde eğitim sisteminin önemli öğelerinden biri olan öğretmen sorumludur (Küçükahmet, 2016: 163). Bu durum öğretmenin rol ve görevlerinin irdelenmesini önemli kılmaktadır. Öğretmenlerin okuldaki rollerinin yanında çevresel rolleri de bulunmaktadır

Öğretmenlik sadece öğrencilerle iletişimden ibaret olmayan geniş bir insan kesimiyle iletişim içinde olmayı gerektiren bir meslektir. Okul dışında velilerle, hizmet bölgesindeki çevresiyle toplumla iletişim ve etkileşimi kaçınılmazdır. Öğretmen-öğrenci ilişkileri ne kadar da yönetmelikte belirlense de mesleğin doğası gereği bu ilişkiler duygusaldır. Örnek vermek gerekirse herkesin unutamadığı bir ilk öğretmeni vardır (Çelikten, Şanal, Yeni, 2005).

Osmanlı döneminde halkın hocaları ve mektepleri birer “adam olma” aracı olarak gördüğünü söyleyebiliriz. Okuyup mevki sahibi olmak ve yükselmek adam olmak için yeterli görülmezdi. Türklerin “adam olmak” kavramına yükledikleri anlamın insan olabilmeyi ve ahlaki olgunluğa sahip olmayı ifade ettiği söylenebilir (Akyüz, 2018). Bu noktada öğretmenden sadece bilginin aktarıcısı olma rolünden daha fazlasının beklendiği görülmektedir. Değer eğitiminin vurgulanarak öğretmenin gerçek anlamda yetiştiren olduğu ifade edilmiştir.

Öğretmenin rol ve görevleriyle ilgili birçok sınıflamaya rastlamak mümkündür. Bu sınıflamalar incelendiğinde Gündüz (2003:41-42) ve Celep (2004:33-35)’in geliştirmiş oldukları maddeler aşağıdaki gibidir:

Gündüz (2003:41-42) öğretmenin okuldaki rollerini şu şekilde sınıflandırmıştır:

- Liderlik: Öğretmen öğrenim sürecini yöneten bir liderdir.
- Rehberlik/Sırdaşlık: Öğrencilerin sorunlarını dinleyen bir sırdaş, bu sorunların çözümlenmesinde rehberdir.
- Eğiticilik/Disiplincilik: Öğretmen eğitimin ve okulun amaçlarını öğrencilere kazandırmakla yükümlüdür.
- Yargıçlık: Haklıyla haksızı ayırt ederek yargıçlık rolü oynayan da öğretmendir.
- Bilgi yayıcılık: Uzman olduğu alanla ilgili öğrenmelere rehberlik eder.
- Danışmanlık/Nasihaticilik: Öğrencilere iyi örnek olmanın yanında onlara verdiği nasihatlerle iyi insan olmaları yönünde çalışır.
- Uzlaştırıcılık: Okul ve sınıf ortamındaki çatışmalarda hakem rolü oynayarak uzlaştırıcı bir tavırla çatışmaların çözümlenmesini sağlar.
- Ana-babalık: Öğretmenler öğrencilerinin her türlü sorunlarıyla ilgilenerek ana-baba rolünü üstlenirler.

- Yargıçlık: Çeşitli durumlarda haklı ve haksızı ayırt edebilmelidir.
- Araştırma Uzmanlığı: Öğretimle ilgili araştırmalar yapıp araştırma sonuçlarından yararlanabilir.
- Girişimcilik: Yenilikleri takip ederek okulda uygulayabilmek amacıyla girişimlerde bulunma rolüdür.
- Toplumsal Davranış Becerileri: Okulda birlikte çalıştığı bireylerle ve sınıfta öğrencilerle davranışlarında uyumlu, toplumsal davranış becerilerini kullanabilir.
- İşbirliği: Okul yönetimiyle, velilerle, öğretmenlerle, okul çevresiyle işbirliği yapabilmelidir.
- Yönetim: Eğitim sistemiyle ilgili, okul sistemiyle ilgili bilgi sahibi olup kendi hak ve sorumluluklarını bilmesidir.

Nurettin Topçu öğretmeni tanımalarken aynı zamanda öğretmenin rolünü ortaya koymuştur. Şu şekilde tanımlamıştır;

- Öğretmenler hayatımızın seyircisi değil aktörüdür. En güzel, en doğru hayat örneğini hazırlar sunar.
- Öğretmenler geçeceği yolda birçok engelin olduğunu bildikleri halde bu engellere tahammül etmesini bilen ve seven idealcilerdir.
- Öğretmenlik sevgi işidir. Sevginin insanı ulaştırdığı örnek insan mertebesidir (Topçu, 2017: 75-81).

Oğuz, Oktay, Ayhan (2010:63-64), “Nasıl bir öğretmen, nasıl bir okul?” sorusuna öğrenen okul, duvarsız okul ve gelişim ve teknoloji uzmanı öğretmen şeklinde bir cevap verilebileceğini belirtmiştir. Ayrıca bununla ilgili çeşitli modellerin geliştirilebileceğini ifade etmiştir.

Taşpınar’a (2003:180-181) göre, öğretmenin öğretim görevi, yönetim görevi, öğrenci danışmanlık görevi ve halkla ilişkiler görevi mevcuttur. Bunları şu şekilde açıklayabiliriz:

- Öğretim görevi: Öğretmenin asıl görevi olarak bilinen öğretme görevi bilgiyi öğrenciye aktarmaktan ziyade bilgiye nasıl ulaşılabileceği ve bilginin nasıl üretileceğinin yollarını öğretmektir.

- Yönetim görevi: Gereksinim olduğu zaman okul yönetimi görevlerinde yer alması ve kendisinden istenildiğinde yönetime katkı sağlaması gerekir.
- Öğrenci danışmanlık görevi: Öğretmen öğrenci sorunlarıyla ilgilenir, okul içinde ve okul dışında danışmanlık yapar, öğrenci etkinliklerini destekleyerek onların güvenlikleriyle ilgilenir.
- Halkla ilişkiler görevi: Eğitimin bir toplum meselesi olduğu gerçeği göz önünde bulundurularak okuldaki eğitim etkinliklerinin toplumun bilgisine açık olması gerekmektedir. Toplumun katkısının ve desteğinin sağlanması oldukça önemlidir. Okul-aile işbirliği öğrencinin tanınması, yönlendirilmesi ve desteklenmesi açısından oldukça önemlidir.

Taşpınar (2003: 155)' a göre etkili bir öğretmende bazı mesleki niteliklerin bulunması gerekmektedir. Bunlar; genel kültür bilgisi, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisidir. Günlük olaylar hakkında konuşarak öğrencilerin ufku genişletip farklı bakış açılarıyla tanıştırmalarını sağlamak adına genel kültür bilgisi önemli bir husustur. Alan bilgisiyle öğretmenler mesleğe ilişkin bilgileri öğretebilirler. Öğretmenlik meslek bilgisi ise alana ilişkin bilgilerin öğrencilere aktarılabilmesi açısından gereklidir

Öğretmenlerde bulunması gereken bazı kişisel özelliklerden de bahsetmek mümkündür. Bu konuda eğitimciler tarafından genel olarak kabul gören birtakım kişisel özellikler şu şekilde sıralanabilir (Çelikten, Şanal, Yeni, 2005: 214-215):

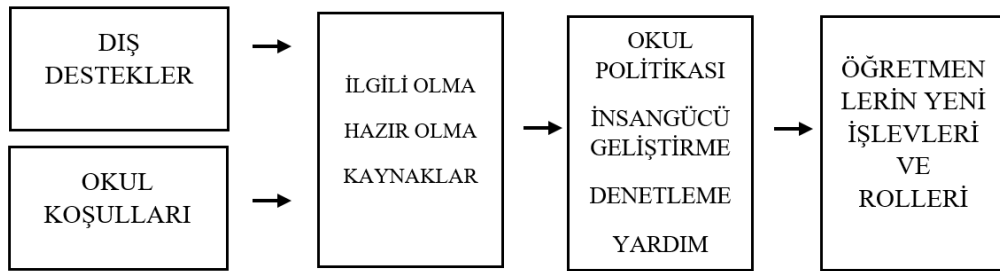
- Öğrencilere karşı tarafsız ve açık görüşlü olma,
- Öğrencilerin beklenti ve gereksinimlerini dikkate alma,
- Eğitimle ilgili sorunlara bilimsel yöntemlerle araştırıp çözüm arayabilme,
- Bireysel farklılıkları dikkate alabilme,
- Yeniliklere ve gelişmelere açık olup, kendini yenileyebilme,
- Toplumsal değişimleri anlayıp yorumlayabilme,
- Eğitim teknolojisindeki gelişmeleri yakından takip etme,
- Araştırmacı olabilme,
- Öğrencileri hakkında yüksek başarı beklentisine sahip olma.

Öğreten merkezli eğitimden öğrenen merkezli eğitime geçiş, çağın gerektirdiği teknolojik yenilikler ve birçok faktör öğretmenden beklentilerin değişmesine neden

olabilmektedir. Beklentilerin değişime uğraması durumu öğretmenin rolünün değişmesine, öğretmen yeterliliklerinin değişime uğramasına neden olabilmektedir. Örneğin teknolojinin hızla gelişimi öğretmenlerin eğitimde teknolojiyi nasıl kullanılmalı sorusunu gündeme getirirken, teknoloji okuryazarlığının da önemini de ortaya koymuştur.

Öğretmenler kendilerini mesleki açıdan yeterli görmedikleri alanlarda elektronik ortamlardan yararlanıp bu alanlarda kendilerini geliştirebilirler. Bu durum teknoloji okuryazarlığını gerekli kılmaktadır. Çünkü hızla gelişen ve değişen dünyada teknoloji okuryazarlığı büyük önem kazanmıştır (Ada ve Baysal, 2013: 194-195). Öğretmenlik mesleğinin geliştirilmesi adına önerilerden biri de bilgisayar teknolojisine bağlı olarak kurulabilecek “öğretmen ağı”dır. Öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerini birbirleriyle paylaşmaları açısından oldukça önemlidir (Erdoğan, 2015:197). Günümüzdeki EBA uygulamasının bu işlevi yerine getirmesi açısından önemli olduğu söylenebilir.

Eğitimin sürekliliği göz önünde bulundurularak öğretmenlere yeni yeterliklerin kazandırılması gerekmektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin işlevleri ve rolleri yeniden tanımlanmalıdır. Bunun için bazı unsurların göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Aşağıdaki şemada bu unsurlar ifade edilmiştir (Vural, 2004: 84).



Şekil 1. Öğretmenlerin Yeni İşlev ve Rollerini Edinmeleri (Vural, 2004: 84)

Öğretmenlerin yeni bilgi beceri edinmeleri, yeni yeterlilikler kazanmaları, yeni roller benimsemeleri ve bunları uygulamaları beklenmektedir. Bu beklentiler öğretmenlerin sürekli eğitimi anlamına gelmektedir (Vural, 2004: 69).

Toplumdaki öğretmen tipi, toplumun kendisini yansıtır. Aynı şekilde nasıl bir öğretmen istendiğinin yanıtı da aslında nasıl bir toplum istendiğinin yanıtı içinde yer almaktadır (Mustan, 2002). Bu nedenle öğretmenin rol ve görevleri, öğretmenden beklentiler toplumdan topluma ve dönemden döneme değişmektedir. Bu da insanlardaki ideal öğretmen algısının değiştiğini göstermektedir. Mesleki olarak öğretmenlik değişik şekillerde tanımlanmış, öğretmene biçilen rol farklı araştırmacılar tarafından ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu anlamda öğretmenlik mesleki yeterlikleri mesleki açıdan edinilmesi gereken yeterlikler olarak görülürken bireylerin öğretmenlik mesleğini algılamasında önemli bir öge olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim bilimlerindeki birçok gelişmeden etkilenerek öğretmenlik mesleği yeterlikleri süreç içerisinde geliştirilmeye çalışılmıştır.

2.3. ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ GENEL YETERLİKLERİ

2.3.1. Yeterlik Kavramı

Eğitim 20. yüzyılla beraber daha çok pragmatist düşünce ekseninde yorumlanmış ve eğitime toplumun istenilen yönde şekillenmesi noktasında öncü bir rol verilmiştir. Bu pragmatist düşünceye göre toplum nerede görülmek isteniyorsa bireylere okullar aracılığı ile gerekli olan her türlü bilgi ve beceri etkin bir şekilde aktarılmalıdır (Dewey, 2010). Sınıflarda gerçekleştirilenler de dâhil bütün öğrenme faaliyetleri kendine has bir zihinsel süreçtir (Shuell, 1996: 726-764) ve sürekli güncellenen programlar, müfredatlar ve yine sürekli bir şekilde geliştirilen teknikler ve metotlar çağın gerekleri doğrultusunda toplumu yeniden şekillendirmede eğitime biçilen rolden kaynaklanmaktadır.

Toplum geçen birkaç yüzyıl içerisinde hızlı bir şekilde tarım toplumundan sanayi toplumuna ve oradan da modern topluma evirildi. Hâli hazırdaki baş döndürücü gelişmeler, modernliğin de ötesine geçmiş toplumu yeniden tanımlamasına adeta fırsat vermemektedir. Bilgi toplumu ya da dijital toplum derken sanal gerçeklik toplumunun her kesiminde kendini hissettirmektedir.

Bütün bu değişim ve gelişimlerden eğitim süreçleri de etkilenmiştir. Öğretmen, öğrenci ve program her dönem eğitim süreçlerinin tartışmasız öğeleri olmuştur ve anılan gelişim süreçlerinden eş zamanlı olarak etkilenmişlerdir. Bir taraftan öğrencinin ya da öğrenciden beklentiler değişime uğrarken diğer taraftan bu beklentilere cevap verebilecek öğretmen yeterlilikleri sürekli bir şekilde sorgulanmıştır. Yine öğretim programlarına yönelik yeni araç ve metot arayışları yaşanan süreçlerin bir parçası olmuştur. Ortaya konan programlarla öğrenim süreçleri sonunda öğrencilerin istenen başarıya ulaşmaları hiçbir zaman garanti edilemez (McCaffrey, Lockwood, Koretz, Louis ve Hamilton, 2004: 67–101) fakat öğretmenlerin temel sorumluluğu özellikle sınıf ortamlarında öğrenim fırsatları yaratmaktır. Çünkü öğretmenler eğitim sisteminin en önemli unsurudur ve nitelikleri, eğitim süreçlerini optimize etmede belirleyici bir rol oynamaktadır (Kennedy, Ahn ve Choi, 2008: 1249-1273). Yalnız yine de bu üç öğenin herhangi birisinde yaşanacak aksaklık eğitimden beklenen gayeyi sekteye uğratacağının bilinci kanun koyuculardan politika yapıcılara kadar herkes tarafından önemsenmiş ve hal çaresi aranmıştır. Çünkü bu üç öğeden birinde yaşanacak herhangi bir eksiklik eğitimden murat edilen gayeyi sekteye uğratacaktır (Memduhoğlu ve Yılmaz, 2017: 274). Ortaya konan çalışmada bu üç öğenin en önemli ayağı olan öğretmene odaklanılmaktadır. Bu odaklanma kapsamında öğretmenlerin öğrenci algılarında nasıl yer aldığı, çağın gereklerine cevap verme düzeyleri ve yeterliklerin bu algılara yansımaları incelenmektedir. Çünkü eğitim, bilginin yeterliğe sahip eğitimciler tarafından uygun araçlar kullanılarak bireylere aktarılma sürecidir ve çeşitli yönleri ile irdelenmesi gerekmektedir.

Yeterlik kavramı literatüre ilk kez 1959 yılında girmiştir. “Yeterlik Kavramı” konulu makalede yeterlikten yeni bir motivasyon olarak bahsedilmiş ve çevre ile etkin etkileşimin öğrenme sürecini hızlandırdığına vurgu yapılmıştır (White, 1959: 297-333). Daha sonra 1972 yılında yeterlik kavramı bir yönetici geliştirme ve planlama programında “bireyin bir mesleği icra etmesi için gereken kapasite ve yeterlilik” olarak tanımlanmıştır (Lundberg, 1972: 10-15). Kavram 1973 yılında kaleme alınan “İstihbarattan Ziyade Yeterlik Testi” (McClelland, 1973: 1-14) başlıklı bir makaleden sonra popüler olmaya, bütün disiplinlerde kullanılmaya ve Türkiye dâhil bütün dünya da yayılmaya başlamıştır.

Öğretmenlik mesleği alanında yeterlilik fikrine odaklanan bilim insanlarının ve politika yapıcılarının arayışı, teorik çalışmaların keşfedilmesine yol açmıştır. Bu alanda pratik çalışmalar yapıldıkça öğretmenlerde yeterlik algısı daha da belirginleşmekte ve kapsayıcı hale gelmektedir. Yeterlik algıları incelendiğinde toplumsal beklentiye bağlı olarak küçük nüanslarda da olsa farklılıklar olduğu gözlemlenmektedir. Aynı toplum içerisinde dahi zamana bağlı olarak eğitim kanadında yeterlik kavramı algısında değişiklikler yaşanabilmektedir (Ball ve Cohen, 1999). Çünkü dinamik bir şekilde değişim yaşayan toplumların eğitim sisteminin yeterliğine ilişkin algıları diğer dinamiklere bağlı olarak değişebilmekte ve gelişebilmektedir (Darling-Hammond, Wise ve Klein, 1999). Örneğin Türk toplumdaki geçmişteki saygın otoriter öğretmen imajı yerini yavaş yavaş araştırmacı öğretmene bırakmaktadır ve toplumdaki öğretmen bakış açısı da aynı doğrultuda değişime uğramaktadır (Şişman, 2009:68).

Doğal olarak aynı dönem içerisindeki toplumlar arasında dahi algı farklılıkları oluşabilmektedir. Çok kültürlü toplumlar ile homojen toplumlar arasında öğretmen yeterlik algısına dâhil edilen hususlar az da olsa farklılık göstermektedir. Kültürel farklılıklar ya da gelişmişlik düzeyleri, bireysel ya da toplumsal beklentiler öğretmen yeterlilik kavramının şekillenmesinde etkili faktörler olabilmektedir (Karacaoğlu 2008: 4-5). Örneğin çok kültürlü ve çok dilli Avrupa Birliğinde Kasım 2007, 2008 ve 2009 tarihlerinde gerçekleştirilen Eğitim Konseylerinin sonuçlarında okullarda öğretmen yeterlilikleri vurgulanmış ve yeterlik kavramı genişletilmiştir (European Commission/EACEA/Eurydice, 2012: 19). Hayat Boyu Öğrenme paradigması tarafından da desteklenen sekiz ana yeterlilik şu şekilde listelenmektedir:

- Anadilde iletişim
- Yabancı dilde iletişim
- Matematiksel yeterlik ve fen ve teknolojideki temel yeterlikler
- Dijital yetkinlik
- Öğrenmeyi öğrenme
- Sosyal ve sivil yeterlikler
- Girişimcilik duygusu
- Kültürel farkındalık ve ifade.

Ortaya konan ana yetkinlikler alt başlıkları ile beraber bir bütün halinde incelendiğinde Avrupa Birliğinin kısa vadede toplumu görmek istediği yeri özetler niteliktedir. Bu da çalışmanın başında vurgulanan eğitimde pragmatist anlayışın yansıması olan öğretmenlik mesleği yeterliliklerinin belirlenmesinin önemini vurgulamaktadır.

Öğretmenlerin çağın ihtiyaçlarına cevap verecek özellikleri literatürde farklı kelimelerle anlam bulmaktadır. Öğretmenlerde yeterlik, yetkinlik, profesyonellik, nitelik ve liyakat gibi kavramların bitmek bilmeyen sosyal değişimlerden ya da toplumsal algı farklılıklarından dolayı ortak bir tanıma kavuşturulamadığı görülmektedir (Zeichner, 2005: 737-760). Ancak bütün bu kavramların genel itibari ile aynı düşüncüyü ifade etmek için kullanıldığı söylenebilir. Başka bir ifade ile kullanılan bütün bu kavramların ortak çıkarımı öğretmenlerin kendilerinden beklenen bilgi birikimi ve eğitici donanımını konu aldıkları bütün çıplaklığı ile anlaşılmaktadır. (Karacaoğlu, 2008: 4-5).

Sınıfta etkili öğretme ve öğrenme ortamının yaratılması ve öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşmalarının sağlanması, öğretmenin temel görevleri olarak kabul edilirse, bu sonuçlara ulaşmak için gerekli koşullardan biri öğretmen yeterliği olarak belirecektir (Baumert ve Kunter, 2006: 469-520). Yeterlik kavramı literatürde genel itibari ile “bireyin belirli bir görevi yerine getirmek için sahip olduğu bilgi, beceri, yetenek ve tecrübe bütünü” olarak özetlenmektedir. Yine literatürün üzerinde hem fikir olduğu diğer bir husus ise, yeterliğin bireyin genellikle öğrenme sonunda elde ettiği kişisel bir gelişim olduğudur (Weinert, 2001: 45-65).

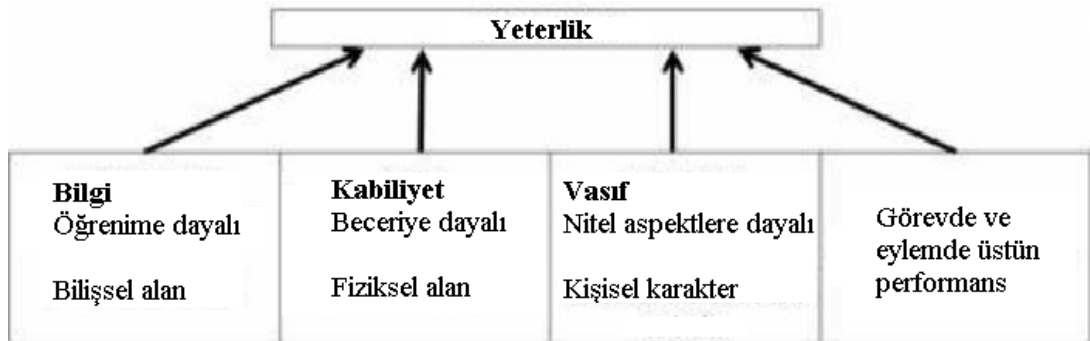
Bu nedenle öğretimin yoğun ve uzmanlık gerektiren bir eğitim sürecinden geçilen, rutin olmayan durumlarda bağımsız uygulama inisiyatifine sahip, paylaşılan bir teorik bilgi tabanı olan ve uzmanlık becerileri gerektiren, alandaki bilginin sistematik kalite güvencesine kavuştuğu ve bilginin sürekli gelişim ile karakterize edildiği bir meslek alanı olarak algılanması icap etmektedir (Hoyle 2001: 15472-15476).

Ancak burada vurgulamak gerekir ki geleneksel sistemlerde en büyük sorun eğitim kalitesinin, genellikle öğrenim sırasında değil de daha çok öğrencilerin eğitimlerini tamamladıktan sonra belirli bir işi yaparken sahip oldukları yeterlilik düzeyi ile ölçülmesiydi. Dönemin Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücelin 17-29 Temmuz 1939

tarihleri arasında gerçekleştirilen 1. Milli Eğitim Şurası konuşması bu durumu özetler mahiyettedir:

“Ortaokul öğretmenleri, ilkokuldan gelen çocukların zayıf olduklarını söylüyorlar. Lise muallimleri aynı şikâyetleri, ortaokula yükletiyorlar. Üniversite ve yüksek mektepler ise liseden gelen çocuklarımız şu ve bu noktalardaki kuvvetsizliğinde ısrar ediyorlar. İlkokula giren çocuğun içinde yaşadığı dar muhitle başlayan bu şikâyet dairesi, burada kapanmış gibi görünür. Fakat aldanmamalıdır. Çünkü üniversitenin ve yüksek mektebin verdiği mezundan da hayat şikâyet ediyor ve devre, bu şikâyetin ancak umumi hayat ve geniş muhite dayanmasıyla kapanıyor.”

Öğretmenlerde genel ve özel yeterliklerin belirlenmesi aslında bu anlayışın değiştirilmesi çabasıdır. Kişinin öğretmenlik yeterliğine sahip olup olmadığının uzun süreli bir deneyimden sonra değil, daha kısa zaman dilimlerinde (aday memurluk süreçleri gibi) tespit edilmesidir. Yeterliklerin ortaya konmasının asıl gerekçesi de eğitimden beklentilerin öğretmenler tarafından karşılanıp karşılanmadığını makul bir zaman ve düzeyde anlaşılmasıdır (Grant ve Gilette, 2006: 292-2999). Bu çerçevede yeterliğin alt alanları olan bilgi edinmeye dayalı bilişsel ve beceriye dayalı fiziksel alanlar ile nitel göstergelere dayalı kişisel karakterinin iyi analiz edilmesi gerekmektedir. Bütün bunların eş zamanlı varlığı görevde ve eylemde üstün performansı beraberinde getirecektir (Pešakovič, Dragica, Flogie, Andrej, Abersek ve Boris 2014: 740-755).



Şekil 2. Yeterlik ve Alt Boyutları

2.3.2. Türkiye’de Öğretmen Yeterlikleri Gelişim Süreci

Öğretmenlerde yeterlik kavramı Türkiye’de ilk gündeme 1998 yılında girmiştir. 1998-1999 yılları arasında YÖK ve Dünya Bankası arasında gerçekleştirilen “Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi” kapsamında yürütülen standardizasyon çalışmalarında yeterlik dört başlık altında toplanmıştır:

- Konu alanı ve alan eğitimine ilişkin yeterlikler,
- Öğretme-öğrenme sürecine ilişkin yeterlikler
- Öğrencilerin öğrenmelerini izleme, değerlendirme ve kayıt tutma,
- Tamamlayıcı mesleki yeterlikler.

Ancak yeterlik kavramı olarak ilk kez 1998 senesinde Türkiye gündemine otursa da yeterlik kavramının özüne ilişkin çalışmalar cumhuriyet öncesine dayanmaktadır. Türk eğitim tarihinde önemli bir yere sahip olan Selim Sabit Efendi geleneksel öğretmen ve program anlayışının çağın ihtiyaçlarına cevap vermediğini ilk dillendirenlerdendir. Kendisi 1870 senesinde sıbyan okullarını ıslah etmek üzere oluşturulan komisyon bir rapor sunmuş ve öğretmenlerin öğretmedeki yetersizliklerine dikkat çekmiştir. Tespit ettiği sorunları ve çözüm yollarını Rehnümâ-yi Muallimîn (Öğretmenlerin Rehberi) isimli eserinde toplamış ve bugünün manasında öğretmen yeterliklerine yer vermiştir (Cevat, 2001: 105). Bu eser aynı zamanda pedagojik alanda kaleme alınan ilk eserlerdendir ve pedagoji eğitiminin öneminin ve muhteviyatının ilk kez Selim Sabit Efendi tarafında Türk toplumuna kazandırıldığına da göstergesidir (İnançalp, 1918: 191).

Öğretmenlerin yeterliğini artırmak için Osmanlının son dönemlerinde pedagoji dersleri verilmeye başlanmıştır. Bu anlamda ilk ders ise 1879 senesinde Aristokli Efendi tarafından Darümuallimat’da yani öğretmen okulunda verilmiştir. Ancak kısa bir süre sonra bu ders içeriğine son verilmişse de yine 1891 senesinde Ayşe Sıdıka Hanım tarafından müfredata konması sağlanmıştır (Ergin, 1977: 675,676). Öğretmenlerin yeterliğine ilişkin tartışmalar imparatorluğun son zamanlarına ve en zayıf düştüğü zaman dilimine denk gelmesine rağmen tartışmaların varlığı, eğitimin her ne olursa olsun değişime ayak uydurması gerektiği gerçeğini gözler önüne sermektedir.

Cumhuriyetin ilk yılları özellikle 1920 ve 1930 yılları arası bir geçiş süreci olduğu için her alanda inkılap yapan Mustafa Kemal Atatürk en çok önemi eğitim alanına vermiştir. Geçiş sürecinde eğitim daha sağlam temellere oturturulması yerli ve yabancı birçok eğitimcinin görüşlerine başvurulmuş ve bu sürecin finansmanı için de 1924 yılı bütçesinden 1 milyon lira ayrılması kararlaştırılmıştır (Ergün, 1997:134-135). Genel miktarı 118.254.222 lira (Milli Eğitimin toplam bütçesi 6.1 milyon lira) olan Türkiye'nin ilk parlamento onaylı bu bütçesi içerisinde eğitimin kalitesinin artırılması adına ayrılan pay, büyük bir toplumsal değişim arzusunun göstergesi olduğu gibi aynı zamanda da bir fedakârlık örneğidir.

Türkiye'ye ilk davet edilen (1924) bilim insanının John Dewey olması genç cumhuriyeti yöneten insanların eğitimde yeterlik konusundaki kararlılıklarını ortaya koymaktadır. Davet edilen diğer önemli yabancı uzmanlar Alfred Kühne (1925) ve Omer Buyse (1927) olmuştur. Bu insanlar eğitimin geliştirilmesi için birçok rapor hazırlamışlardır (Akdağ, 2008: 45-77). 1938 yılına gelindiğinde görüşüne başvuru yapan yabancı uzman sayısı 65'i bulmuştur (Ergün, 1997:149). Ancak belirtilen görüşlerin sadece bir kısmı ilk on yılda gerçekleştirilebilmiş ve gerçekleştirilme düzeyi yıllara göre artsa da hiçbir zaman tamamlanamamıştır (Binbaşoğlu, 1999:157).

Görüşüne başvuru yapan bilim insanları ve düşünürler yabancılarla sınırlı kalmamıştır. Ziya Gökalp, İsmail Hakkı Baltacıoğlu, İsmail Hakkı Tonguç ve Rüştü Uzel gibi isimler de eğitimin kalitesinin artması hususunda ciddi fikirler beyan etmişlerdir (Alkan ve Ark., 2001: 30).

Öğretmen yeterlikleri dâhil Türk eğitim sistemine damga vuran birçok değişiklik kararları Milli Eğitim Şuralarında alınmıştır. 1921 senesinden 2014 senesine kadar toplam (Maarif Kongresi hariç) 19 kez gerçekleştirilen kongrelerde öğretmenlerin yeterlik düzeylerine ilişkin tartışmalar hep olmuş ve bir kısım kararlar alınmıştır.

Maarif Kongresinin ilki 1921 yılında gerçekleşirken devamı çalışmalar bugün ki adı "Talim Terbiye Dairesi" olan "Heyeti İlmiye" tarafından 1923, 1924 ve 1925 oturumları sürdürülmüştür. Gerçekleştirilen ilk kongre fikirlerin özgürce beyan edildiği bir platform gibiydi ve bugünün milli eğitiminin üniter yapısının temelleri burada atılmıştır (Aydın, 1998: 4). Heyeti İlmiye toplantılarında öğretmen yeterliğini artırma anlamına gelebilecek en önemli gelişmeler öğretmen okulları ile ilgili atılan

adımlardır. Bir taraftan öğretmen okullarının süreleri uzatılırken diğer taraftan müfredatta değişikliğe gidilerek öğretmenlerin farklı konuları öğrenerek ihtiyaçlara cevap verme düzeyleri artırılmıştır. Örneğin yeni kurulan cumhuriyette meslek sahibi çok önemsendiği için yüksek öğretmen okulu öğrencilerine meslek edindirmek o günün şartlarında bir yeterlik olarak algılanmıştır. Yine stajyer öğretmenlere verilecek pedagojik eğitimin esaslarının belirlenmesi de bu süreçte kararlaştırılmıştır.

17-29 Temmuz 1939 tarihleri arasında gerçekleştirilen 1. Milli Eğitim Şurasına dönemin Bakanı Hasan Ali Yücel'in yukarıda bahsi geçen konuşması damgasını vurmuştur. Öğretmenlerin genel yeterliğine ait husular konuşulmamış ancak gelinen noktada öğretmenlerin her eğitim aşamasındaki yetersizliği en yalın bir şekilde dile getirilmiştir.

15-21 Şubat 1943 tarihleri arasında gerçekleştirilen 2. Milli Eğitim Şurasında ortaokul ve lise tarih öğretmenliklerine yalnız bu alanda öğretmen yetiştiren kurumların mezunlarının atanmasına dair karar (Karar No: 6) öğretmenlik mesleğin ihtisaslaşma anlamında önemli bir adımdır.

23-31 Ağustos 1949 tarihleri arasında gerçekleştirilen 4. Milli Eğitim Şurasında alınan kararlar doğrultusunda (Karar No: 3,4) öğretmen yetiştiren okullarda gelişen yeni şartlara göre revizyona gidilmesi öngörülmüştür.

04-14 Şubat 1953 tarihleri arasında gerçekleştirilen 5. Milli Eğitim Şurasında öğretmenlerin yeterliğine etki edecek bir karar alınmamıştır ancak dönemin bakanı Tevfik İleri açılış konuşmasında bakanlığın “iyi vasıfta öğretmen yetiştirme ve yetişen öğretmenleri meslek bakımından olgunlaştırma kararında” olduğunu vurgulamıştır.

05-15 Şubat 1962 tarihleri arasında gerçekleştirilen 7. Milli Eğitim Şurasına dönemin bakanı Hilmi İncesulu'nun “yüksek nicelikteki ve nitelikte öğretmen yetiştiren yeni müesseseler kurmaya ve kurulmuş olanları takviye etmeye muhtacız” şeklinde biten konuşması damga vurmuştur. Anılan şurada her öğretmenin sahip olması gereken ilkeler listelenmiş (Karar No: 18/A) ve her öğretmenin;

“a) Millî eğitimin temel ilkelerinin benimsemiş ve bunların uygulama seviyesine ulaşmış olması

- b) Meslek hayatına atıldığı zaman genel kültür ve bilgi yönünden en az lise seviyesinde olması
- c) Mesleki formasyon ve okutacağı derslerin bilgi ve becerileri ile donatılmış ve gerekli uygulamaları geçirmiş bulunması
- d) Türkiye Cumhuriyeti'nin, devrimlerinin ve milliyetçiliğinin ilkelerine bağlı, şahsiyet ve ahlâkî karakter sahibi, mesleğin değerine inanmış ve kendini meslekte hizmete vakfetmiş olması gereklidir.” denilmiştir.

28 Eylül - 03 Ekim 1970 tarihleri arasında gerçekleştirilen 8. Milli Eğitim Şurasında sınıf öğretmenlerinin açık bir şekilde öğrencinin gelişimini takip etmesi ve onun geleceğine yön vermesi hususu açıkça dile getirilmiştir (Karar No: 6/12). Bu husus öğretmenlerin öğretim haricinde sahip olması gereken diğer yeterliklerin dile getirilmesi adına önemlidir.

24 Haziran - 04 Temmuz 1974 tarihleri arasında gerçekleştirilen 9. Milli Eğitim Şurasında sınıf öğretmenlerinin rolünü daha yapısal ve kurumsal bir hale getirilmek için bir dizi adımlar atılmıştır. Örneğin rehberlik için sınıf öğretmenlerine haftada iki saat ayrılmasının kararlaştırılması bunlardan bir tanesidir.

23-26 Haziran 1981 tarihleri arasında gerçekleştirilen 10. Milli Eğitim Şurasında öğretmenlerin hizmet içi kurslardan geçirilerek yetkinliklerinin artırılması hedeflenmiştir.

08-11 Haziran 1982 tarihleri arasında gerçekleştirilen 11. Milli Eğitim Şurasında ilk kez öğretmenlik mesleğinde bulunması gereken nitelikler konusuna açıkça yer verilmiş ve bu niteliği sağlayacak ölçütlerin tespiti gerektiği vurgulanmıştır. Yine sınıf öğretmenlerinin genel kavramlar konusunda eğitilmesi ve dal öğretmenlerinin ise alanlarında ihtisaslaşması gerektiği bir kez daha vurgulanmıştır.

18-22 Haziran 1988 tarihleri arasında gerçekleştirilen 12. Milli Eğitim Şurasında ilk kez eğitimin öğeleri olan öğrenci, öğretmen ve program bir arada zikredilmiş ve her birinin başarısının ölçülmesi gerektiği vurgulanmıştır (Karar No: D/2). Yine teknolojik gelişmeler ele alınmış ve öğretmenlerin bilgisayar destekli eğitim programları konusunda donanımlı hale getirilmeleri ve öğretmen yetiştiren kurumlarda eğitim teknolojisinin zorunlu olarak okutulması karara bağlanmıştır (Karar No: 13).

27-29 Eylül 1993 tarihleri arasında gerçekleştirilen 14. Milli Eğitim Şurasında ortaya konan çalışma açısından en önemli karar sınıf öğretmeni yetiştiren eğitim fakültelerinin programlarına okul öncesi eğitimi okul öncesi öğretmeni yetiştiren fakültelerin programlarına da sınıf öğretmenliği ile ilgili derslerin konulmasıdır (Karar No:34).

13-17 Mayıs 1996 tarihleri arasında gerçekleştirilen 15. Milli Eğitim Şurasında öğretmenlik mesleğine yeterlik kazandırılması için bir personel kanunu çıkarılması gündeme taşınmış ve özellikle öğretmenin vekili olamayacağı düşüncesinden hareketle vekil öğretmen uygulamalarının sonlandırılması karara bağlanmıştır. Türkiye’de yeterlik politika gündemine bu şuradan sonra ilk 1998 senesinde girmiştir ki bu hususa yukarıda yer verilmişti.

Yeterlik kavramı ilk kez 13-17 Mayıs 1999 tarihleri arasında gerçekleştirilen 16. Milli Eğitim Şurasında kullanılmıştır. Şuranın genel gündemi mesleki ve teknik eğitim olduğu için teknoloji tabanlı yeterliklere yer verilmiştir (Karar No: 15). Aynı yıl içerisinde çeşitli üniversite temsilcilerinin katılımı ile bir “Öğretmen Yeterlikleri Komisyonu” oluşturulmuştur. Daha sonrasında öğretmenliğin ihtisas gerektiren bir meslek grubu olarak tanımlandığı 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 45. Maddesine uygun olarak üç başlık altında öğretmen yeterlikleri isimli belge 12.07.2002 tarihinde Bakanlık oluru ile yürürlüğe girmiştir. Bu üç başlık a) eğitime-öğretme yeterlikleri, (b) genel kültür bilgi ve becerileri ve (c) özel alan bilgi ve becerileridir.

Bu belgeden hemen sonra yeni bir çalışma 8 Şubat 2000 tarihinde Avrupa Birliği Komisyonu ve Türk Hükümeti arasında imzalanan finansman anlaşması ile yürürlüğe giren eğitim yolu ile yoksulluğun azaltılmasının hedeflendiği “Temel Eğitime Destek Programı” (TEDP) kapsamında başlatılmıştır. Başlatılan çalışma öğretmen eğitimi, eğitim kalitesi, yönetim ve organizasyon, yaygın eğitim ve iletişim olmak üzere 5 bileşenden oluşmuştur. Bu proje kapsamında 13-16 Nisan 2004 tarihleri arasında düzenlenen öğretmen yeterlikleri konulu çalıştayda çeşitli ülkelerde (İngiltere, ABD, Seyşel Adaları, Avustralya ve İrlanda) uygulanan öğretmen yeterliklerine ait dokümanlar incelenmiş ve ortak bir anlayış geliştirilmeye çalışılmıştır. Daha önce oluşturulan öğretmen yeterliklerinin Avrupa Birliği normları ile uyumlu hale gelecek

şekilde revize edilmesi amaçlanmıştır. Bu çalıştayda daha sonra detaylandırılacağı üzere 6 ana yeterlik alanı, bu yeterliklere ilişkin 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesi belirlenmiştir.

Belirlenen bu yeterlikler daha sonra ilgili tüm kesimlerin katılımı ile defaten etüt edildikten sonra “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Taslağı” son halini almıştır. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri 17.04.2006 tarihli bakanlık oluru ile uygun bulunduktan sonra aynı sene 2590 sayılı Tebliğler Dergisi’nde yayımlanarak yürürlüğe girmiştir.

13-17 Kasım 2006 tarihleri arasında gerçekleştirilen 17. Milli Eğitim Şurasında hizmet içi eğitim faaliyetlerinin, mesleğin tüm yeterlik alanlarını ve çalışanlarını kapsayacak şekilde düzenlenmesi karara bağlanmıştır (Karar No: 56).

23.04.2008 tarihinde Avrupa Parlamentosu ve Konseyi tarafından öğretmen yeterlikleri konusunda tüm üye ülkelerin bir standart yakalayabilmesi için orijinal adı Avrupa Yasam boyu Öğrenim Yeterlilikler Çerçevesi (European Qualifications Framework for Lifelong Learning - EQF/LLL) olan “Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi” kabul edilmiştir. Bu çerçeve hazırlanırken sadece AB üyesi ülkelerin değil aralarında Türkiye’nin bulunduğu aday ülkeler ile Avrupa Ekonomik Alan üyesi ülkeler de dâhil toplam 32 ülkenin görüşü alınmıştır.

2008 yılı yıl içerisinde ilköğretim kademesindeki öğretmenlere yönelik Özel Alan Yeterlikleri hazırlanması çalışmaları tamamlanmıştır. Okul öncesi, Türkçe, matematik, İngilizce, sınıf öğretmenliği, fen ve teknoloji, görsel sanatlar, bilişim teknolojileri, sosyal bilgiler, din kültürü ve ahlak bilgisi, müzik, beden eğitimi, özel eğitim (engelliler için) ve teknolojik tasarım olmak üzere 14 alanda Özel Alan Yeterlikleri hazırlanmıştır. Hazırlanan yeterlikler 04.06.2008 ve 25.07.2008 tarihli bakan onayları ile yürürlüğe girmiştir.

2010 senesinde gerçekleştirilen 18. Milli Eğitim Şurasında öğretmenin yetiştirilmesi, istihdamı ve gelişimi başlığı altında alınan kararlarda öğretmen yeterlikleri ile performans değerlendirme ve ücretlendirmede esas alınmasına ilişkin gerekli düzenlemelerin yapılması vurgulanmıştır (Karar No: 31).

2011 senesinde daha önce ilköğretim kademesindeki öğretmenler için geliştirilen özel alan yeterlikleri “Orta Öğretim Projesi” kapsamında ortaöğretim kademesindeki

öğretmenleri de kapsayacak şekilde genişletilmiştir. Türk dili ve edebiyatı, fizik, matematik, biyoloji, kimya, tarih, felsefe ve coğrafya dersleri ile ilgili olarak hazırlanan Özel Alan Yeterlikleri 26.01.2011 tarihli bakan onayı ile yürürlüğe girmiştir.

23-24 Mart 2000 tarihleri arasında Lizbon'da gerçekleştirilen Avrupa Konseyi toplantısına sunulan Lizbon Strateji hedeflerine ve 2001 yılında dâhil olunan Bologna Süreci hedeflerine ulaşmak için “Yüksek Öğretim Yeterlilikler Çerçevesi” ve “Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi Temel Alan Yeterlilikleri 13.01.2011 tarihinde kabul edilmiştir.

2014 yılında gerçekleştirilen 19. Milli Eğitim Şurasında ise MEB'in geliştirdiği genel öğretmen yeterliliklerin ve özel alan yeterliklerinin tüm paydaşların geri bildirimleri ve teknolojik pedagojik alan bilgisi de dikkate alınarak güncellenmesi ve halen yeterlikleri geliştirilmemiş alanlar için ivedi olarak çalışmalara başlanması karara bağlanmıştır (Karar No: 13).

Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi'ne uygunluk için AB aday ülkesi olan Türkiye de gerekli düzenlemeleri yapmış ve uyum süreci doğrultusunda 19.11.2015 tarih ve 29537 sayılı Resmi Gazetede “Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinin Uygulanmasına İlişki Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik” yayımlanmıştır. Bu yönetmelikle beraber de “Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) yürürlüğe girmiştir. Yönetmeliğin amaç kısmında da belirtildiği üzere çerçeve “tüm öğrenme ortamlarında kazanılmış ve kalite güvencesi sağlanmış yeterliliklerin tanımlandığı, sınıflandırıldığı, yeterlilikler arasında geçiş ilkelerinin belirlendiği ve hayat boyu öğrenmenin desteklendiği bütünleşik bir yapı sunmayı” amaçlamaktadır (Madde 4).

TYÇ'ye dayalı olarak hazırlanan Türkiye Referanslama Raporu 23-30 Mart 2017 tarihinde onaylanmak üzere Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi Danışma Kuruluna gönderilmiştir. Kurul tarafından onaylandıktan sonra da referanslama raporu resmiyet kazanmıştır.

Ancak Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliliklerine ilişkin güncelleme çalışmaları sürekli devam etmiştir. Bu süreç de yine ilgili bütün kurum ve kuruluşların görüşü alınmıştır. Güncelleme çalışmaları çerçevesinde yine Avrupa Konseyi, Dünya Bankası, ILO, OECD, UNESCO ve UNICEF gibi uluslararası kuruluşları tarafından

yayınlanan eğitim ve öğretmenliğe ilişkin politika metinlerinin yanı sıra ABD, Avustralya, Finlandiya, Fransa, Hong Kong, İngiltere, Kanada ve Singapur gibi birçok ülkede kabul edilen yeterlik belgeleri incelenmiştir.

Son güncelleme sürecinde ana amaç genel ve özel yeterlik alan olarak daha önceden hazırlanan belgeyi tek metne dönüştürmek olmuştur. Nitekim geniş kapsamlı katılımlarla gerçekleştirilen oturumlar neticesinde 2017 senesinde öğretmenin kendi alanına ilişkin yeterliklerini kapsayacak mahiyette bütünsel ve tek bir metin ortaya konulmuştur. Ortaya konan bu yeni metin Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, "mesleki bilgi", "mesleki beceri", "tutum ve değerler" olmak üzere birbirini tamamlayan üç yeterlik alanıyla, bunlar altında yer alan 11 alt yeterlik ve bu yeterliklere ilişkin 65 göstergeden meydana gelmektedir.

Bütün şura kararları ve süreç bir bütün halinde incelendiğinde Türk milli eğitim sürecinin çağın şartlarına cevap verme ve Türk eğitim sisteminin sürekli bir şekilde gelişme gayreti içerisinde olduğu görülmektedir.

2.3.3. Öğretmenlik Mesleği Yeterlikleri

Öğretmenlik mesleği yeterlikleri çalışmanın bir önceki bölümünde de detaylı olarak anlatıldığı üzere zaman içerisinde gelişmiş ve son halini almıştır. Öncesinde mesleki genel yeterlilikler ve mesleki özel yeterlilikler hayata geçirilmiştir. Daha sonrasında ise bu iki yeterlikler tek metinde toplanarak bütünlük bir yeterlik oluşturulmuştur.

2.3.3.1. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikler (2006)

17.04.2006 tarihli bakanlık oluru ile uygulamaya konan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri 6 yeterlik alanı, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden ibarettir.

A- Kişisel ve mesleki değerler, mesleki gelişim

Kişisel ve mesleki değerler ve mesleki gelişim birinci genel yeterlik alanıdır. Kişisel ve mesleki değerler bir arada harmanlanmaktadır ve her iki değer de sürekli gelişimi arzulanmaktadır. Kişisel değerler, iyi, faydalı, önemli, güzel ve yapıcı olanı tercih etmeyi etkileyen önemli bir faktör iken (Rokeach, 1973) mesleki değerler bir bütün halinde meslek ahlakını şekillendirmektedir (Chadwick, 1998). Mesleki gelişim ise, resmi ya da gayri resmi bir şekilde yeni mesleki bilgiler kazanmayı veya var olan bilgileri korumayı içermektedir (Speck ve Knipe, 2005). Bu genel yeterlik 8 alt yeterlik alanı içermektedir:

- A1- Öğrencilere Değer Verme, Anlama ve Saygı Gösterme (13 performans)
- A2- Öğrencilerin Öğrenebileceğine ve Başaracağına İnanma (11 performans)
- A3- Ulusal ve Evrensel Değerlere Önem Verme (8 performans)
- A4- Öz Değerlendirme Yapma (5 performans)
- A5- Kişisel Gelişimi Sağlama (15 performans)
- A6- Mesleki Gelişmeleri İzleme ve Katkı Sağlama (9 performans)
- A7- Okulun İyileştirilmesine ve Geliştirilmesine Katkı Sağlama (8 performans)
- A8- Mesleki Yasaları İzleme, Görev ve Sorumlulukları Yerine Getirme (4 performans)

B-Öğrenciyi Tanıma

Öğrenci eğitim sürecinin bir ögesidir. Öğrenciyi tanımak eş zamanlı olarak onun içinde bulunduğu şartları anlamak, gelişimi takip etmek, değerli bir öge olduğunu hissettirmek ve ona her alanda rehberlik etmektir. Öğrenciyi tanıma sürecine dahil olmak bir öğretmen için aynı zamanda kendi öğreti sürecini de gözlemlemek anlamına gelmektedir (Küçükahmet, 2016: 164). Bu genel yeterlik 4 alt yeterlik alanı içermektedir:

- B1. Gelişim Özelliklerini Tanıma (7 performans)
- B2. İlgi ve İhtiyaçları Dikkate Alma (4 performans)
- B3. Öğrenciyeye Değer Verme (8 performans)
- B4. Öğrenciyeye Rehberlik Etmek (5 performans)

C. Öğretme ve Öğrenme Süreci

Öğretmek, bilgi, kavram ve süreçleri anlamalarını ve uygulamalarını sağlamak için öğrencilerle birlikte olmayı, birlikte hareket etmeyi gerektirir. Buna karşılık öğrenmek, çalışarak, uygulayarak, okuyarak veya bir şeyler deneyim ederek bilgi veya beceri kazanma etkinliğidir. Öğretme ve öğrenme birçok değişken içeren ve eş zamanlı devam eden bir süreçtir. Bu süreci etkileyen birçok faktör vardır. Bu genel yeterlik altında listelenen 7 alt yeterlik alanı söz konusu değişkenleri ve faktörleri içermektedir:

- C1. Dersi Planlama (10 performans)
- C2. Materyal Hazırlama (10 performans)
- C3. Öğrenme Ortamlarını Düzenleme (9 performans)
- C4. Ders Dışı Etkinlikler Düzenleme (6 performans)
- C5. Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme (8 performans)
- C6. Zaman Yönetimi (3 performans)
- C7. Davranış Yönetimi (11 performans)

D. Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme

Eğitim süreçleri uzundur ve aşamalarının takip edilerek değerlendirilmesi gerekmektedir. İzleme ve değerlendirme ise performansı arttırmaya ve sonuçlara ulaşmaya yardımcı olan bir süreçtir. Amacı, geçmiş, şimdiki ve gelecekteki eylemler arasında bağlantı kurarak çıktılarının ve etkinin mevcut ve gelecekteki yönetimini iyileştirmektir. İzleme sürecin gidişatı hakkında bilgi verirken değerlendirme süreç yön verme noktasında önemli bir araçtır. İzleme ve değerlendirmede dikkate alınacak hususlar yeterliğin 4 alt başlığında listelenmektedir:

- D1- Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Belirleme (5 performans)

- D2- Değişik Ölçme Tekniklerini Kullanarak Öğrencinin Öğrenmelerini Ölçme (6 performans)
- D3- Verileri Analiz Ederek Yorumlama, Öğrencinin Gelişimi ve Öğrenmesi Hakkında Geri Bildirim Sağlama (8 performans)
- D4- Sonuçlara Göre Öğretme-Öğrenme Sürecini Gözden Geçirme (5 performans)

E-Okul-Aile ve Toplum İlişkileri

Eğitimi süreci sadece okul ortamındaki faktörlerden değil çevresel faktörlerden de etkilenmektedir ve hepsi bir bütün halinde sürecin birer parçasıdır. Süreç içerisinde olumsuz faktörleri en aza indirmek ve olumlu faktörlerin sürece katkı yapmasını sağlamak hayati öneme sahiptir. Bütün bu değişkenler içerisinde öğretmenlerin konumlarını belirleyip süreci yönetmeleri önemli bir yeterlidir. Bu genel yeterlik 5 alt yeterlik alanı içermektedir:

- E1- Çevreyi Tanıma (7 performans)
- E2- Çevre Olanaklarından Yararlanma (6 performans)
- E3- Okulu Kültür Merkezi Durumuna Getirme (4 performans)
- E4- Aileyi Tanıma ve Ailelerle İlişkilerde Tarafsızlık (9 performans)
- E5- Aile Katılımı ve İş birliği Sağlama (8 performans)

F-Program ve İçerik Bilgisi

Program eğitim sürecinin bir ögesidir ve içeriğinin eğitimden ulaşılmak istenen hedef ile uyumlu olması gerekmektedir. Uygulanabilirliği ve uygulanma seviyelerinin gözlemlenmesi devamlılığı hakkında ipuçları verecektir. Elde edilen veriler ışığında

programların revize edilmesi eğitim sürecini olumlu etkileyecektir. Bu genel yeterlik 3 alt yeterlik alanı içermektedir:

F1- Türk Milli Eğitimin Amaç ve İlkeleri (5 performans)

F2- Özel Alan Öğretim Programı Bilgisi ve Uygulama Becerisi (6 performans)

F3- Özel Alan öğretim Programını İzleme, Değerlendirme ve Geliştirme (10 performans)

2.3.3.2. Öğretmenlik Mesleği Özel Alan Yeterlikleri (Sınıf Öğretmenliği)

İlköğretim kademesindeki öğretmenler için 2008 ve ortaöğretim kademesindeki öğretmenler için 2011 senesinde bakan onayı ile yürürlüğe giren özel alan yeterlikleri bütün dersleri kapsamaktadır. Özel alan yeterliklerinin temel amacı her derse özgü olarak öğretmenlerin ihtiyacı olan bilgi, beceri ve tutumları ortaya koymaktır ve öğretmenlere kazandırmaktır. Öğretmenlerin ortaya konan yeterlikleri edinme süreçlerini belirlemek için A1, A2, A3 şeklinde birbirlerini tamamlayıcı düzeylerde belirlenen performans göstergeleri tespit edilmiştir. Her performans göstergesinde ilgili alanın programları esas alınmıştır. **A1 düzeyindeki performanslar** öğretmenin öğretim programına ilişkin uygulamalarındaki farkındalık düzeyini ve öğretmenlik mesleğine ilişkin sahip olduğu temel bilgi, beceri ve tutumları göstermektedir. Buna karşılık A2 düzeyindeki performanslar öğretmenin öğretim sürecindeki uygulamalarında edindiği mesleki deneyimlerin seviyesini ve programı yerine getirirken ulaştığı başarı seviyesini, uygulamalarının çeşitliliğini ve öğrencinin gelişimine gösterdiği dikkati göstermektedir. A3 düzeyindeki performanslar ise öğretmenin ortaya koyduğu özgün katkıları göstermektedir. Öğretmenlerin her bir düzeyde ortaya koyduğu performanslara eğitime etki eden okul içindeki ve dışındaki bütün faktörlerin olumlu katkı sunmasına azami dikkat etmesi istenmektedir.

Çalışmanın konusu sınıf öğretmenleri olduğu için bu alandaki yeterlikler mercek altına alınacaktır. Sınıf öğretmenleri ile ilgili olarak 8 ayrı alan geliştirilmiştir.

A-Öğrenme-Öğretme Ortamı ve Gelişim

Öğrenme-öğretme ortamı ya da başka bir ifade ile eğitim ortamı öğrenme sürecindeki en yakın çevredir ve eğitim üzerindeki en etkili faktörler bu çevrede bulunmaktadır. Bu yakın çevre öğrencinin şekillendirilmek istendiği laboratuvar ortamı olarak da görülebilir. Eğitim ortamları her reform sürecinin hedefindeki birinci amaçlardan biri olmuştur. Örneğin ilköğretim çağındaki çocuklar için eski geleneksel dairesel oturma şekli sonrasında kendisini masa sıra ve tahtaya bırakmıştır. Ancak bu değişim hız kesmeden devam etmektedir. Şimdilerde ortaya çıkan sanal gerçeklik eğitim ortamlarına yeni boyutlar açmakta ve öğrenme arzusunda olanlara yeni imkânlar sunmaktadır (Kayabaşı, 2005). Öğretmenler ise, öğrencilerin kendileri için ilkeler keşfetmeye ve bilgi oluşturmaya teşvik eden bir kolaylaştırıcı olarak hareket etmektedirler. Temel esas her öğrencinin eşit şekilde en yakın çevre olan eğitim ortamındaki faktörlerden olumlu etkilenmesini sağlamak ve her bir öğrencinin gelişimine pozitif katkı sunmaktır. 8 alt yeterlik içermektedir:

- 1) Gelişim ve öğrenme ile ilgili kavramları ve ilkeleri uygulayabilme (A1 düzeyi için 2 performans, A2 düzeyi için 2 performans A 3 düzeyi için 4 performans).
- 2) Öğrencilerin gelişim dönemlerine uygun rehberlik yapabilme (A1 düzeyi için 2 performans, A2 düzeyi için 1 performans A 3 düzeyi için 1 performans).
- 3) Öğrencilerin üst yeteneklilik, öğrenme güçlüğü, öğrenme stilleri gibi bireysel farklılıkları dikkate alarak duruma uygun öğrenme ortamları hazırlayabilme (A1 düzeyi için 3 performans, A2 düzeyi için 3 performans A 3 düzeyi için 4 performans).
- 4) Öğrenme ve öğretme süreçlerini zenginleştirmek için araç ve gereçlerden yararlanabilme (A1 düzeyi için 2 performans, A2 düzeyi için 2 performans A 3 düzeyi için 1 performans).
- 5) Uygulamalarında eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme gibi düşünme becerilerini benimseyebilme (A1 düzeyi için 2 performans, A2 düzeyi için 2 performans A 3 düzeyi için 2 performans).
- 6) Öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirebilme (A1 düzeyi için 2 performans, A2 düzeyi için 1 performans A 3 düzeyi için 3 performans).

- 7) Öğrencilerin akıl yürütme becerilerini geliştirebilme (A1 düzeyi için 1 performans, A2 düzeyi için 1 performans A 3 düzeyi için 1 performans).
- 8) Öğrenme öğretme sürecinde özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri dikkate alan uygulamalar yapabilme (A1 düzeyi için 2 performans, A2 düzeyi için 3 performans A 3 düzeyi için 2 performans).

B-İzleme ve Değerlendirme

İzleme ve değerlendirme genel yeterlik alanında da olan bir yeterliktir. Orada da detaylı olarak izah edildiği üzere eğitim sürecinin bir bütün halinde aşamalar halinde izlenmesi, gelişmelerin değerlendirilmesi ve geleceğe yön vermesi için yeniden yorumlanıp öneriler sunulması sınıf öğretmenlerini diğer öğretmenlerden ayıran en önemli işlevlerden biridir. 2 alt yeterlik içermektedir.

- 1) Öğrencilerin, öğrenim sürecinde gelişim düzeylerini izleyebilme (A1 düzeyi için 3 performans, A2 düzeyi için 3 performans A 3 düzeyi için 2 performans).
- 2) Öğretim sürecinde uygulanan ölçme aracından elde edilen verileri değerlendirebilme (A1 düzeyi için 1 performans, A2 düzeyi için 2 performans A 3 düzeyi için 3 performans).

C-Bireysel ve Mesleki Gelişim-Toplum ile İlişkiler

Sınıf öğretmenleri sadece yakın çevre olan eğitim ortamı ile değil aynı zamanda başta aile olmak üzere uzak çevreler ile de ilgili olduğu için bir yönlendirici fonksiyonu vardır. Çünkü çocukların eğitim süreçleri yakın çevre olan okul ortamı ile bitmemektedir. Çocuklar çevrelerinden en yüksek seviyede etkilenmektedirler (Locke, 1975) ve öğrenim döngüleri kendilerini çepeçevre saran diğer ortamlarda da devam etmektedir. Uzak çevreler de yakın çevreler gibi eğitim üzerinde etkili olan faktörler barındırmaktadır. Bu faktörlerin eğitim süreçlerine olumlu katkı

sunabilmesi, toplum ile olan ilişkilerin eğitim odaklı planlanmasına, organize edilmesine ve uygulamaya geçirilmesine bağlıdır. 4 alt yeterlik içermektedir:

- 1) Mesleki gelişimini sağlayabilme (A1 düzeyi için 2 performans, A2 düzeyi için 3 performans A 3 düzeyi için 4 performans).
- 2) Mesleki etik değerler oluşturabilme (A1 düzeyi için 4 performans, A2 düzeyi için 4 performans A 3 düzeyi için 2 performans).
- 3) Eğitim-Öğretim sürecinde eğitim paydaşları ve toplumun diğer üyeleri ile beraber çalışabilme (A1 düzeyi için 4 performans, A2 düzeyi için 3 performans A 3 düzeyi için 2 performans).
- 4) Bilişim Teknolojilerinden mesleki gelişim ve iletişim için yararlanabilme (A1 düzeyi için 1 performans, A2 düzeyi için 1 performans A 3 düzeyi için 1 performans).

D-Sanat ve Estetik

Sanat dar manada hayal gücünü ortaya koymak ve başkaları için görülebilir, işitilebilir ya da hissedilebilir kılmaktır. Estetik aynı paralelde ortaya konan eserin insanın duygusuna ruhuna hitap etmesi gerçeğine dikkatleri çekmektedir. Yapılan her işin doğru ve iyi yapılması kadar estetik olması gerektiği hatırlatmaktadır. Bu yeterlik öğrencinin sadece bilişsel yönünün değil aynı zamanda duygusal yönünün de gelişmesinin sağlıklı bir toplum için gerekli olduğuna vurgu yapmaktadır. 4 alt yeterlik içermektedir:

- 1) Güzel sanatlarla ilgili genel bilgilere sahip olabilme (A1 düzeyi için 2 performans, A2 düzeyi için 2 performans A 3 düzeyi için 2 performans).
- 2) Sanatsal etkinlikleri öğrenme sürecinde kullanabilme (A1 düzeyi için 2 performans, A2 düzeyi için 1 performans A 3 düzeyi için 1 performans).
- 3) Öğrenme ve öğretme ortamlarını düzenlerken estetik bakış açısını dikkate alabilme (A1 düzeyi için 1 performans, A2 düzeyi için 1 performans A 3 düzeyi için 2 performans).
- 4) Atatürk'ün sanatın gelişmesine verdiği önemi içselleştirmelerini sağlayabilme (A1 düzeyi için 1 performans, A2 düzeyi için 1 performans A 3 düzeyi için 1 performans).

E-Dil Becerilerini Geliştirme

Ana dili kullanarak öğrenciler düşünmeyi öğrenmektedir, etkin iletişim kurmaktadır ve sezgisel bir gramer anlayışı edinmektedir (Butzkamm, 2003: 29-39). Bu nedenle anadil, diğer derslerin yanı sıra yabancı dil öğrenimi görevine en fazla katkı sunan bilgisel varlıktır. Kendi ana dilleri ile beraber yabancı dil öğrenenlerin uygulanan testlerde temel konu alanlarında kontrol gruplarından daha iyi performans gösterdikleri saptanmıştır (Armstrong ve Rogers, 1997: 20-31). Globalleşen dünyada kendi ana dillerine hâkim olmaları ve ikinci bir dil öğrenmeleri öğrencilere gelecek hayatlarında pozitif farkındalıklar sunacaktır. Ortalama zekâyâ sahip öğrenciler arasında yapılan bir araştırmada dil öğrenme ile okuduğunu anlama arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya konmuştur (Garfinkel ve Tabor, 1991: 375-382). Özellikle kendi ana dillerinin yanı sıra yabancı dil öğrenenlerin tek dilli akranlarından daha iyi dinleme yeteneğine ve daha yüksek ezber gücüne sahip oldukları belirlenmiştir (Lapkin ve diğerleri 1990: 638-674). 4 alt yeterlik içermektedir.

- 1) Öğrencilerin Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma becerilerini geliştirebilme (A1 düzeyi için 1 performans, A2 düzeyi için 3 performans A 3 düzeyi için 3 performans).
- 2) Öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini geliştirebilme (A1 düzeyi için 2 performans, A2 düzeyi için 2 performans A 3 düzeyi için 2 performans).
- 3) Türkçenin doğru ve etkili kullanımı ve iletişim açısından model olabilme (A1 düzeyi için 1 performans, A2 düzeyi için 1 performans A 3 düzeyi için 1 performans).
- 4) Atatürk'ün Türk dili ve ulusal değerlerle ilgili düşünce ve görüşlerini öğretim sürecindeki uygulamalara yansıtabilme (A1 düzeyi için 1 performans, A2 düzeyi için 1 performans A 3 düzeyi için 1 performans).

F-Bilimsel ve Teknolojik Gelişim

Teknoloji öğretmenleri rollerinde değişikliklere zorladığı gibi, usulüne uygun şekilde kullanıldığında, öğrencilere de amaçlarını belirleme, tasarım kararları verme ve ilerlemelerini değerlendirme pozisyonu sunmaktadır. Bu nedenle teknolojinin varlığı kadar doğru kullanımının ve pozitif bir etki bırakmasının da öğrencilere kazandırılması önemlidir. 3 alt yeterlik içermektedir.

- 1) Öğrencilerin bilimsel ve teknolojik kavramları doğru ve etkin kullanmalarını sağlayabilme (A1 düzeyi için 2 performans, A2 düzeyi için 2 performans A 3 düzeyi için 2 performans).
- 2) Öğrencilere bilimin gelişimi hakkında genel bilgi kazandırabilme (A1 düzeyi için 1 performans, A2 düzeyi için 2 performans A 3 düzeyi için 1 performans).
- 3) Atatürk'ün bilim ve teknolojiyle ilgili düşünce ve görüşlerini öğretim sürecindeki uygulamalara yansıtabilme (A1 düzeyi için 1 performans, A2 düzeyi için 1 performans A 3 düzeyi için 1 performans).

G-Bireysel Sorumluluklar ve Sosyalleşme

Temel amaç öğrenciye bireysel sorumluluk duygusu aşılama ve yaşadığı çevrenin farkına varıp sosyalleşmesini sağlamaktır. Bu gerçekleştiği takdirde öğrencinin sağlıklı bir birey olması ve sağlıklı bir toplumun oluşmasına katkı sunması sağlanmış olacaktır. Sınıf öğretmenlerine en çok rolün düştüğü yeterliklerden biri bu olduğu için en çok performans göstergesi de bu yeterlikte bulunmaktadır. 8 alt yeterlik içermektedir:

- 1) Öğrencinin kendini ve yakın çevresini (ailesini, arkadaşlarını, okulunu) tanımlarını sağlayabilme (A1 düzeyi için 2 performans, A2 düzeyi için 3 performans A 3 düzeyi için 2 performans).
- 2) Öğrencilerin demokratik davranma ve sorumluluk bilincini kazanmalarını sağlayabilme (A1 düzeyi için 5 performans, A2 düzeyi için 4 performans A 3 düzeyi için 2 performans).
- 3) Öğrencilerin etkili iletişim kurmalarını sağlayabilme (A1 düzeyi için 2 performans, A2 düzeyi için 2 performans A 3 düzeyi için 2 performans).

- 4) Öğrencinin, içinde yaşadığı doğal çevreyi tanıma ve gözlem becerisini geliştirebilme (A1 düzeyi için 2 performans, A2 düzeyi için 2 performans A 3 düzeyi için 2 performans).
- 5) Öğrencide, doğal afetlere karşı anlayış geliştirebilme (A1 düzeyi için 1 performans, A2 düzeyi için 2 performans A 3 düzeyi için 3 performans).
- 6) Öğrencide doğayı sevme ve koruma bilinci oluşturabilme (A1 düzeyi için 1 performans, A2 düzeyi için 1 performans A 3 düzeyi için 1 performans).
- 7) Öğrencide zaman (geçmiş, şimdi ve gelecek) ve değişim bilinci geliştirebilme (A1 düzeyi için 1 performans, A2 düzeyi için 1 performans A 3 düzeyi için 1 performans).
- 8) Atatürk'ün çocuk hakları, insan hakları, demokrasi ve vatandaşlık hak ve sorumlulukları konusunda görüşlerini öğretim ortamına yansıtabilme (A1 düzeyi için 1 performans, A2 düzeyi için 1 performans A 3 düzeyi için 1 performans).

H-Beden Eğitimi ve Güvenlik

Sınıf öğretmenlerinin bu yeterlik altında öğrencinin bedensel ve ruhsal gelişimini, sağlıklı yaşam bilincini ve güvenlik algılarını geliştirmeleri hedeflenmektedir. 6 alt yeterlik içermektedir:

- 1) Öğrencilerin ritim ve müzik eşliğinde jimnastik ve dans hareketlerini geliştirmelerine rehberlik edebilme (A1 düzeyi için 1 performans, A2 düzeyi için 1 performans A 3 düzeyi için 1 performans).
- 2) Öğrencilere ferdi sporlar ve takım sporları ile ilgili temel bilgi ve becerileri kazandırabilme (A1 düzeyi için 1 performans, A2 düzeyi için 1 performans A 3 düzeyi için 2 performans).
- 3) Öğrencilere ferdi sporlar ve takım sporları ile ilgili motor becerilerini geliştirebilme (A1 düzeyi için 1 performans, A2 düzeyi için 1 performans A 3 düzeyi için 1 performans).

- 4) Öğrencilerin doğru ve dengeli beslenme alışkanlığı kazanmalarını sağlayabilme (A1 düzeyi için 1 performans, A2 düzeyi için 2 performans A 3 düzeyi için 2 performans).
- 5) Spor sakatlanmalarında ilk yardım kurallarını uygulayabilme (A1 düzeyi için 1 performans, A2 düzeyi için 2 performans A 3 düzeyi için 1 performans).
- 6) Atatürk'ün spor ve ulusal değerlerle ilgili düşünce ve görüşlerini öğrenme sürecindeki uygulamalara yansıtabilme (A1 düzeyi için 2 performans, A2 düzeyi için 2 performans A 3 düzeyi için 1 performans).

2.3.3.3. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikler (2017)

Yeterlik güncelleme çalışmaları kapsamında yukarıda detaylandırılan öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ile özel alan yeterlikleri tek bir metin içerisinde toplanmış ve bütünleşik bir yeterlik oluşturulmuştur. 2017 senesinde bakan oluru ile yürürlüğe giren bu yeterlikler “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” olarak adlandırılmıştır. Ancak her bir öğretmenin kendi özel alanına ilişkin yeterlikleri de eklenerek bütünleşik bir yeterlik hüviyetine kavuşturulmuştur. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerin 2017 versiyonu “mesleki bilgi” (3 yeterlik), “mesleki beceri” (4 yeterlik) ile “tutum ve değerler” (4 yeterlik) olmak üzere üç yeterlik alanı içerisinde toplam 11 yeterlik olarak ele alınmaktadır. Yeterlik alanlarının gerçekleşme düzeylerini göstermek için 65 gösterge belirlenmiştir. Bu hali ile “Avrupa Yeterlik Çerçevesi” ile daha uyumlu hale getirilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

A Mesleki Bilgi	B Mesleki Beceri	C Tutum ve Değerler
A1. Alan Bilgisi	B1. Eğitim Öğretimi Planlama	C1. Milli, Manevi ve Evrensel Değerler
Alanında sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir.	Eğitim öğretim süreçlerini etkin bir şekilde planlar.	Milli, manevi ve evrensel değerleri gözetir.
A2. Alan Eğitimi Bilgisi	B2. Öğrenme Ortamları Oluşturma	C2. Öğrenciye Yaklaşım
Alanının öğretim	Bütün öğrenciler için etkili	Öğrencilerin gelişimini

programına ve pedagojik alan bilgisine hakimdir.	öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlar.	destekleyici tutum sergiler.
A3. Mevzuat Bilgisi	B3. Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme	C3. İletişim ve İş Birliği
Birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranır.	Öğretme ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde yürütür.	Öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve iş birliği kurar.
	B4. Ölçme ve Değerlendirme	C4. Kişisel ve Mesleki Gelişim
	Ölçme ve değerlendirme, yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanır.	Öz değerlendirme yaparak, kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır.

Hazırlanan yeni yeterlik belgesi ile öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin kullanım alanlarının çerçevesi de genişletilmiş ve uygulamaya tam bir işlerlik kazandırılması amaçlanmıştır.



Şekil 3. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Kullanım Alanları

A-Mesleki Bilgi Yeterlik Alanı

Alan bilgisi, alan eğitimi ve mevzuat bilgisi olmak üzere üç yeterlikten oluşmaktadır.

A-1 Alan bilgisi yeterliği öğretmenin analiz kabiliyetine odaklanmaktadır ve içerdiği 5 performans öğretmenin alan bilgisini yorumlayabilme ve sınıflandırabilme düzeyine odaklanmaktadır

A-2 Alan eğitimi yeterliği öğretmenin program içerik bilgisini, pedagojik donanım seviyesini test etmektedir ve içerdiği 6 performans öğretmenin eğitim sürecini anlayabilme, yeniden yorumlayabilme ve geliştirebilme düzeyine odaklanmaktadır.

A-3 Mevzuat bilgisi yeterliği öğretmenin kanuni farkındalık seviyesini test etmektedir ve içerdiği 5 performans öğretmenin davranışlarının kanunilik düzeyine ve tüm tarafların hak ve sorumluluklarına ilişkin bilgi düzeyine odaklanmaktadır.

B-Mesleki Beceri Yeterlik Alanı

Eğitim-öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme, ölçme ve değerlendirme olmak üzere 4 yeterlikten oluşmaktadır.

B-1 Eğitim-öğretimi planlama yeterliği öğretmenin bütün çevresel faktörleri ve öğrencilerin özel durumlarını göz önüne alarak eğitim planlama kabiliyetini test etmektedir ve içerdiği 4 performans öğretmenin bu farklılıkları anlayabilme ve cevap verebilme düzeyine odaklanmaktadır.

B-2 Öğrenme ortamları oluşturma yeterliği öğretmenin en yakın eğitim çevresi olan okul/sınıf ortamını ders müfredatına ve öğrencilerin özel durumlarına göre organize etme düzeyini test etmektedir ve içerdiği 7 performans öğretmenin öğrenme ortamını dizayn edilmesinden donatılmasına kadar birçok alandaki kabiliyet düzeyine odaklanmaktadır.

B-3 Öğretme ve öğrenme sürecini yönetme yeterliği öğretmenin eğitim sürecinin bütün aşamalarını ve değişkenlerini eş zamanlı olarak yönetebilme kabiliyetini test etmektedir ve içerdiği 12 performans öğretmenin eğitim sürecinin dününü, bugününü ve yarınını eş zamanlı olarak yorumlayıp yeniden şekillendirme düzeyine odaklanmaktadır.

B-4 Ölçme ve değerlendirme yeterliği öğretmenin eğitim sürecinde gelinen noktayı algılayabilme gücünü test etmektedir ve içerdiği 5 performans öğretmenin ölçüm yaparken ortaya koyduğu objektiflik, isabetlilik, çok yönlülük ve süreci amaca uygun şekilde yeniden şekillendirebilme düzeyine odaklanmaktadır.

C-Tutum ve Değerler Yeterlik Alanı

Milli, manevi ve evrensel değerler, öğrenciye yaklaşım, iletişim ve iş birliği, kişisel ve mesleki gelişim olmak üzere 4 yeterlikten oluşmaktadır.

C-1 Milli, manevi ve evrensel değerler yeterliği öğretmenin eğitim sürecinde ortaya koyduğu değer yargılarını test etmektedir ve içerdiği 4 performans öğretmenin sahip olduğu milli, manevi ve evrensel değerlere saygı ve kültürel mirasa sahip çıkma düzeyine odaklanmaktadır.

C-2 Öğrenciye yaklaşım yeterliği öğretmenin eğitim süreci boyunca öğrenciye karşı tutumunu test etmektedir ve içerdiği 4 performans daha çok öğretmenin rol model olabilme ve öğrencinin kişiliğini ve geleceğini şekillendirebilme özelliğine odaklanmaktadır.

C-3 İletişim ve iş birliği yeterliği öğretmenin eğitim sürecinde rol alan başta öğrenci, meslektaş ve aileler olmak üzere bütün paydaşlar ile iletişim ve iş birliği seviyesini test etmektedir ve içerdiği 6 performans öğretmenlerin öğrenci ile empati kurabilme, meslektaşları ile tecrübe paylaşabilme, diğer bütün paydaşlar ile etkin bir iletişim kurabilme ve öğrencinin kişisel gelişimi için bütün etkin faktörlere pozitif etki etme düzeyine odaklanmaktadır.

C-4 Kişisel ve mesleki gelişim yeterliği öğretmenin var olan bilgi ve becerilerini koruma ve kendisini sürekli bir şekilde yenileme durumunu test etmektedir ve içerdiği 7 performans mesleğe olan tutku, yenilenmeye olan arzu ve istek, kişisel bakıma gösterdiği özen ve kendisini daha ileri taşıyabilecek etkinliklere katılım düzeyine odaklanmaktadır.

Bütün genel yeterlik alanları, alanlar altında tespit edilen yeterlikler ve onlara ait performanslar bir bütün halinde incelendiğinde, tüm eğitim sürecinde hangi ders

okutulursa okutulsun ilköğretim ve orta öğretim kademesindeki tüm öğretmenler için yol gösterici olduğu gözlemlenmektedir. Eğitim sürecinde, ortaya konan performansın ve çıktılarının planlanan hedefe yolunda olup olmadığını anlamaya yardımcı olan önemli bir araç olarak değerlendirilebilir.

2.4. METAFORLAR

2.4.1. Metafor Kavramı

“Metafor” terimi, Yunanca’da “üzerinde” anlamına gelen *meta* ve “taşımak” anlamına gelen *pherein* kelimelerinden türetilmiştir (Hawkes, 1972). Buna göre metafor bir nesnenin özelliklerinin bir başka nesneye aktarıldığı belirli bir dilsel süreçler kümesi anlamına gelmektedir. Böylece ikinci nesne birinci nesne gibi konuşulur.

Metafor kavramını sözlük anlamlarından bazıları şöyledir: Cambridge Advanced Learner Dictionary’de (2003: 31) metaforun hikaye, oyun, şiir resmi ya da karakter ve olayların ahlak, din ya da politika ile ilgili belirli nitelikleri ya da fikirleri temsil ettiği diğer eserleri ifade eden alegori gibi diğer konuşma şekillerini içerebileceği belirtilmiştir. Örnek olarak *City of God* (Şehrin tanrısı) verilmiştir. The American Heritage Dictionary’de (1979:1305) ise daha az kapsayıcı bir terim için daha kapsayıcı bir terimin kullanıldığı bir konuşma şekli ya da tam tersi için bir konuşma şekli olarak tanımlanmıştır. Türk Dil Kurumunca hazırlanan Büyük Türkçe Sözlük’te metafor kelimesi *mecaz* kelimesiyle eşanlamlı olarak kullanılmıştır. Mecaz kelimesi ile ilgili, Büyük Türkçe Sözlük’te iki farklı anlam verilmektedir: 1. Bir ilgi veya benzetme sonucu gerçek anlamından başka anlamda kullanılan söz. 2. Bir kelimeyi veya kavramı kabul edilenin dışında başka anlamlara gelecek biçimde kullanma, “metafor”.

Metaforla ilgili en yaygın olarak kabul edilen tanım Çağdaş Metafor Teorisi’ni geliştiren Lakof ve Johson’un ortaya koyduğu tanımdır. Lakof ve Jonhsan'a göre metafor birincil olarak bir şeyin diğeri yoluyla tasavvur edilme şeklidir. Lakoff ve Johnson (1980) metaforun, kaynak alandaki tanıdık bir kişi temelinde hedef alan

deneyimini anlamaya yarayan bir araç olduğunu; günlük yaşamda, sadece dilde değil, düşünce ve eylemde de oldukça yaygın olarak kullanıldığını belirtmektedir. Lakoff ve Johnson kendi kendini anlamaya doğru bir adım olarak uygun metaforları aramayı ve yaşamlarımızı anlamamızı sağlamamızı tavsiye etmektedir.

Richards'ın (1965) görüşüne göre, metafor iki bölümden oluşur: tenör ve araç. Tüm dünya bir sahne ve tüm erkekler ve kadınlar sadece oyuncu cümlesinde “dünya” ve “erkekler ve kadınlar” sırasıyla tenör ve araç olmaktadır.

Larson (1984) metaforu karşılaştırmaya dayanan bir konuşma şekli olarak görmektedir. Buna göre, metaforun anlamsal yapısında iki önerme sunan bir gramer biçimi olduğunu belirtir. Her cümle bir konu ve bu konu hakkında bir yorum içerir. Örneğin “John uzundur” cümlesinde “John” konudur ve “uzun” yorumudur. İki cümle arasındaki ilişki iki önerinin yorumunda tespit edilebilecek olan karşılaştırmadır. Yorumlar aynı olabilir. Örneğin “John bir fasulye sırtığıdır” tanımında iki cümle vardır: "John uzundur" ve “Fasulye sırtığı uzundur”. Burada, ilk cümlelerin konusu, ikinci konuyla karşılaştırılır. Yorumlar aynıdır. İkinci cümledeki konuya genellikle imaj denir. Cümlelerde benzerlik noktası bulunmaktadır. Larson'a göre bir metafor dört bileşen içerir: a) Nitelikleri tanımlanan ve konusu özne olan ilk cümledir. b) Nitelikleri ödünç alınan ve konuya atfedilen nesne olan bir imajdır. c) Her iki cümlede bulunan ortak bir zemin olan benzerlik noktası ve d) Konuyu içeren cümle bir *olay* cümlesiyse, *yorum*, mecazi olmayan bir eşdeğerdir. Bu nedenle, “Ay kandır” cümlesinde “Ay kırmızıdır” ve “Kan kırmızıdır” anlamları çıkar. Burada, konu ay, imaj kan ve benzerlik noktası kırmızı olmaktadır.

Newmark (1988) bir metafor yapısında beş temel unsurun olduğunu belirtmiştir.

- Nesne (metafor tarafından açıklanan öge olarak)
- İmaj (nesnenin açıklandığı madde olarak)
- Anlam (Richard'ın “tenor” unu ifade eder)
- Metafor (görüntüden alınan kelimeleri olarak)
- Metonim (nesneyi değiştiren ve daha sonra ölü bir metafor halinde gelebilecek (örneğin bir motosikletin “yüzgeci”) tek kelimelik bir imaj olarak). Bununla birlikte, çoğu durumda, bir metonim mecazidir, fakat metaforik değildir, çünkü imaj nesnenin olağanüstü bir özelliğini ayırt eder.

Uğur, Anlambilim/ Sözcüğün Anlam Açılımı (2003) adlı eserinde, metaforu, eğretilme kavramıyla birlikte kullanır. Uğur'a göre eğretilme, bir kelimenin asıl yerinde değil de başka bir ögenin yerinde durması; diğer bir ifadeyle geçici olarak aktarılmasıdır. Coşkun (2007), metaforun, Türk edebiyatında, istiare kavramı içerisinde verildiğini belirtir. İstiare kavramının sözlükte eğretilme ile eş anlamda kullanılmaktadır. Buna göre istiare temel öğelerden (benzeyen, kendisine benzeten) sadece biri söylenerek yapılan benzetmeye istiare denir. Varışoğlu (2004), istiare kavramının Batı edebiyatında metafor kelimesiyle karşılandığını, şiir tanımını hayal kavramı üzerine kuran Aristo'nun "Güzel metaforlar yapma kapasitesi, üstün şairliğin işaretidir." şeklinde ifade ettiğini belirtir.

2.4.2. Metaforların İşlevleri

Strenski'ye (1989) göre metaforlar tutumlarımızı yansıtır ve şekillendirir. Bu da davranışımızı belirler.

Asher (1994) bir şeyin sanki başka bir şeymiş gibi söylenmesi olan metafor dilin kalıcı özelliği olduğunu belirtmektedir. Metaforları anlama ve üretme yeteneği, olgun dilsel yeterliliğin bir özelliğidir; böylece metaforlar zeka testlerinde veya yaratıcılığı değerlendirmede kullanılırlar. Metafor temel olarak, edebi dilin ifadeleri için yeterli görünmediği deneyimleri ve kavramları belirtmek için kullanılır. Bu nedenle dilin zenginleştirilmesini sağlar. Asher'e göre Metaforları anlamadan bir dilin tam olarak anlaşılabilir.

Elliot'a (1984) göre metaforun en önemli retorik işlevi, hayal gücünü canlandırmak, duyguları uyandırmak ve harekete geçmektir. Metaforlar, sıradan dili güzelleştirmek ve dil kullanımının etkisini artırmak için uygulanır. Metaforlar, bir olgunun belirli bir özelliğini vurgulamaktadır ve diğer yönlerini dikkate almamaktadır. Örneğin, "Yaşam bir aşamadır" metaforunda, biz yaşamın üzüntü, acı, zorluk vb. yönlerine değil sadece bir aşama olarak bakarız (Elliot, 1984).

Newmark'a (1988) göre metaforun asıl işlevi, bir varlığı veya olayı, edebi dilde ima edilerek kullanılması yerine daha kapsamlı, özlü ve karmaşık bir şekilde açıklamaktır. Newmark, bir varlığın bir başkasıyla tanımlanmasının, birilerinin yalan söylemesi gibi görüldüğü için duygusal ve tartışmalı olduğunu belirtmektedir.

Bunun temel sebebi, iki varlık arasındaki benzerlik noktasının, benzerlikten açıkça söz etmeden kurulmasıdır. Newmark'a göre bütün duygusal ifadelerin metaforlarda kök saldığını kabul etmektedir. Metaforlar dünyadaki yaşamı veya zihni daha doğru tanımlamak için keskinleştirmek yerine sadece dili renklendirme amacıyla metafor kullanılırsa fazla bir işe yaramazlar.

2.4.3. Metafor Kavramına Yaklaşımlar

2.4.3.1. Klasik Yaklaşım

Metafor kavramından ilk bahseden Aristo olmuştur. Aristo, Retorik isimli eserinde metafor kavramının temelini oluşturan tanımdan bahsetmiştir. Aristo bu eserinde metaforu bir kelimenin normal kullanımından yeni bir kullanıma kayması olarak sunmuştur. Aristo'ya göre metafor, bir şeye ait olan bir ismin başka bir şeye atıfta bulunulmasıdır. Aristo, dil sanatını üç farklı kategoride sınıflandırmıştır; mantık, söylem ve şiirsel. Bu sınıflandırmanın ışığında, şiir dili ile mantık ve söylem arasındaki ayrımın altını çizmiştir. Ona göre, bu ayrım büyük ölçüde bir metafor meselesidir (Richards, 1965).

Aristo şiirin metaforla bağlantısının esasen “taklit” işleminin doğası gereği olduğuna inanıyordu. Bu, metaforların eşyaları dolaylı olarak hayali bir şekilde ifade ettiği anlamına gelmektedir. Bu dolaylılık özelliği şiirin doğasıdır. Örneğin, “O kadın bütün devletlerdir ve ben bütün prenslerim”, cümlesi dolaylı olarak, konuşmacının kendisinin ve sevgilisinin, paylaştığı sevgi nedeniyle tüm devletlerden, krallıklardan ve yöneticilerden daha zengin olduğu inancına atıfta bulunmaktadır. Bu arada, mantık ve söylemin amaçları buna uygun olarak “açıklık” ve “ikna” dır (Hawkes, 1972).

Aristo dört tür metafor olduğunu belirtmiştir:

1. Genel sınıflandırmada özel türlere (“İşte gemim yatıyor” cümlesinde “yatmak” bir genel sınıflandırma, “çapada kalma” bir özel türdür).
2. Özel türlerden genel sınıflandırmaya (“Onbinlerce iyi eylem” örneğinde olduğu gibi özel bir sayı, “birçok” genel sınıflandırma yerine kullanılır).

3. Bir türden diğerine (“Bronzla yaşamı boşaltmak”, 'cümlesindeki gibi, boşaltmak “kesmek” yerine kullanılmaktadır. Her ikisi de “uzaklaşmak” türündedir).
4. Analoji meselesi (“Adam bir kurttur” da olduğu gibi)

Yukarıdaki tiplerden 1 ila 3 basit metaforlar olarak adlandırılabilir, 4 ise analoji kullanımını içerdiğinden karmaşık bir metafordur (science.jrank.org, 2019).

De oratore (konuşma sanatı) isimli eserinde, metafor ve kıyafetler arasındaki müthiş bir karşılaştırma yapan Çiçero (M.Ö.,55), giysilerin ilk olarak bizi soğuktan korumak için icat edildiğini ve sonrasında da süsleme ve saygınlık uğruna kullanılmaya başlandığını örnek vererek kelimelerin de metaforik kullanımının, yoksulluk nedeniyle başladığını; fakat sonraları eğlence uğruna kullanılmaya başlandığını belirtmektedir. Çiçero, insanları süslü metaforlara karşı uyarmıştır çünkü süslü metaforların kullanılması düşünce ve ifadenin yoksulluğudur (science.jrank.org, 2019).

Çiçeronun metaforlarla ilgili düşünceleri *Institutio oratoria* isimli eserin sahibi Romalı yazar ve düşünür Quintilian’ı (40-120) da etkilemiştir. Quintilian’ın terminolojik ve kavramsal hassasiyeti, metaforun anlaşılabilirliği biçimsel bağlamı genişletmiştir. Başlıca ilgi alanı pedagojik olarak yararlı bir sınıflandırma olduğundan, Quintilian, metaforu bir kelimenin veya ifadenin kendi anlam anlamından diğerine sanatsal olarak değiştirilmesini içeren mecazın bir şekli olarak görür. Metaforu benzer biçimlerde bir sınıfın bir üyesi olarak ele almak, Quintilian’in, kendisini her iki yönünün de aynı şekilde keşfedilmesine gerek kalmadan metaforun benzersizliğini not etmesine izin verir. Ona göre metafor, mecazın en yaygın ve en güzel şeklidir ve her şeye isim verme gibi çok zor bir görevini yerine getirmektedir. Quintilian'a göre mecaz ve metaforların kullanımında meydana gelen değişiklikler sadece bireysel kelimeleri değil, aynı zamanda düşüncelerimizi ve cümlelerimizin yapısını da ilgilendirir. Burada, Quintilian mecaz ve metaforların düşüncede ciddi bir rol oynayabileceğini belirtmektedir. Sessiz olmasına rağmen, figürlü dil ile biliş arasındaki bu bağlantı, Orta Çağ’ın metafor hakkındaki fikirlere en önemli katkısını ortaya koyan zemini öngörmektedir. Bu

doğru bir Şekilde yorumlandığında, figürlü dilin belirsizlikleri ve aşırılıklarının üst düzey bir düzen ile insan anlayışını içermektedir (science.jrank.org, 2019).

2.4.3.2. Romantik Görüş

Romantik görüş takipçileri, metaforu dilden “ayrılabilir” olarak kabul eden Aristotelian “klasik” kavramını, belirli bir görev veya işlev için daha iyi nitelendirmek amacıyla bir dile eklenebilir bir cihaz olarak kullanılması görüşünü reddetmişlerdir. Romantik görüşün takipçileri bir bütün olarak metafor ve dil arasındaki “organik” ilişkiye inanıyorlardı ve hayal gücünün fakültesine ait olan metaforun hayati işlevine vurgu yapıyorlardı (Hawkes, 1972).

Bu görüşün savunucularından, İngiliz düşünür Percy Byshe Shelley (1792-1822) metaforun, hayal gücünün, insanın kendine özgü bir dil ve şiir niteliğinde somutlaştırabileceği bir yol olduğunu belirtmektedir. Alman düşünür Johann Gottfried Herder (1764-1804) ise, ilkel insanların semboller içinde düşünebildiğine inanmıştır ve metaforu konuşmanın başlangıcına ait bir özellik olarak değerlendirmiştir. Herder’e göre “En eski dil” ruhun sözlüğüdür ve içinde mitolojiyi yaratmak için bir araya gelen metafor ve sembollerin olduğunu ileri sürmüştür (Herder, 1969). Çocuklar üzerinde araştırmalar yapan İtalyan düşünür Vico (1668-1744), rasyonel konuşmaları soyut olan yetişkinlere kıyasla çocukların dilinin temelde sağlam, dinamik ve somut olduğunu belirtmektedir. “Edebi” ve “metaforik” arasındaki ayrımın, yalnızca soyut düşünce için daha az yararlanan ve soyut düşünceden daha az yararlanan çocuklarda tamamen imkansız olan toplumlarda dikkate alınabileceğine inanıyordu. Aynı temelde metaforu, gerçeklerin hayali nakışı yerine gerçekleri deneyimleme, gerçekleşme, düşünme, yaşama ve yaratıcı projeksiyon yöntemi olarak görmüştür (Hawkes, 1972).

2.4.3.3. Çağdaş Metafor Teorisi (Conceptual Metaphor Theory)

Son yıllarda metaforun tanımlanmasında en çok kullanılan çağdaş teori Lakoff ve Johnson tarafından geliştirilen kavramsal metafor teorisidir. Bu teori George Lakoff ve Mark Johnson’ın “Yaşadığımız Metaforlar” (Metaphors we live by”) (1980) isimli

kitapla gündeme gelmiştir. Teori uzun bir yol kat eder ve metaforu sadece dilde süs bir araç olarak değil, yapılanma, yeniden yapılanma ve hatta gerçeği yaratma için kavramsal bir araç olarak kabul eden yüzyıllarca süren literatürü temel alır.

Lakoff ve Johnson metaforların temelde üç bölüme ayırmıştır: yapısal, yönelimsel ve ontolojik metaforlar.

Yapısal Metaforlar

Yapısal metaforlar, Lakoff ve Johnson (1980) tarafından en yüksek sayıdaki grup olarak kabul edilir. Bu tarz metaforlarda amaç anlatılmak istenen kavramın başka bir kavram kullanılarak belirli bir yapıya konulmasıdır. Bu bakımdan bu metaforlar diğer metafor çeşitlerinden daha geniş kapsamlı ve karmaşıktır. Bu tür kavramsal metaforda, karmaşık ve soyut deneyimler basit ve spesifik deneyimlerine dayanarak kavramsallaştırılır. Bu türü göstermek için en çok kullanılan bir örnek, “TARTIŞMA SAVAŞTIR” (ARGUMENT IS WAR) olarak ifade edilen kavramsal metafordur. Bu metafor bir dizi sözle açıklanır:

- Taleplerin savunulamaz.
- Tartışmamdaki her zayıf noktaya saldırdı.
- Eleştirileri hedefte haklıydı.
- Argümanını yıktım.
- Onunla yaptığım hiçbir tartışmayı kazanamadım.
- Katılmıyor musun? Tamam, ateş et!
- Eğer bu stratejiyi kullanırsanız, seni bitirecek.
- O benim bütün tartışmalarımı vurarak düşürdü.

Bu örnekte olduğu gibi Lakoff ve Johnson (1980) tartışırken yaptığımız birçok eylemin savaş konseptinden yapılandırıldığını belirtmektedir. Tartışma sırasında tartışmakta olduğumuzu rakip olarak görüyoruz. Bu nedenle, rakibin bakış açısına “saldırıyoruz” ve fikrimizi “koruyoruz”. Bir tartışmada kazanabilir veya kaybedebiliriz ve kazanmak için taktikleri de kullanabiliriz. Görüşümüzü devam ettirmek için olumsuz bir durum gördüğümüzde, sık sık “geri çekiliriz” ve “yeni

saldırı yolunu açarız". Bu durumda, zayıflara yol açan bir savaş olmasa bile, açıkça hep savaş terimleri kullanırız.

Yine bu örnekle Lakoff ve Johnson, soyut bir kavramsal alanın "tartışmanın" belirli bir "savaş" kavramsal alanı yoluyla anlaşıldığını açıklar. Bu nedenle, yukarıdaki örnek ifadelerde kullanılan kavramlar "savaşın" kavramsal alanıdır. Yapısal kavramsal metaforun temel özellikleri budur. Ayrıca, bu kavramsal metafor grubunda, kavramsal alanda vurgulama ve gizleme olgusu önemli bir özelliktir. Örneğin, insanların yalnızca rakiplerinin görüşlerini düşürmek ve kendi fikirlerini savunmak istedikleri sert bir sözcük savaşında, "iş birliği" yönünü göremezler. Birisi tartışır, bizimle zaman geçirir ve ne düşündüğümüzü ve neden birbirimizi daha iyi anlamak için bu tür görüşlere sahip olduğumuzu bulmaya çalışır. Ancak, tartışmaya odaklanırken, iş birliğinin bu yönünü sıklıkla unutulmaktadır. Başka bir deyişle, tartışmanın çekişme yönü vurgulanıyor ve iş birliği yönü ihmal edilmektedir (Lakoff ve Johnson, 1980).

Yönelimsel Metaforlar

Lakoff ve Johnson (1980) yapısal metaforların bir kavramın diğerine göre metaforik olarak yapılandırıldığı durumlarda kullanıldığını belirtir. Yönelimsel metafor kavramında ise bir kavramın diğer bir kavramı yapılandırmaz fakat birbiriyle tamamlandığını bir bütün sistem vardır. Bunların çoğu *yukarı-aşağı, içeri-dışarı, ön-arka, açık-kapalı, derin-sığ, orta-çevresel* gibi mekânsal yönelimlerle ilgili olduğu için yönelimsel metaforlar olarak adlandırılırlar. Bu mekânsal yönelimler, sahip olduğumuz türden bedenlere sahip olmamız ve bedenlerimizin fiziksel çevremizdeki gibi işlev görmelerinden kaynaklanmaktadır. Yönelimsel metaforlar bir kavrama mekansal yönelim verir. Mecazi yönelimler rastgele değildir. Fiziksel ve kültürel deneyimimizde temelleri vardır. Kutupsal karşıtların yukarı-aşağı, içeri-dışarı vb. doğada fiziksel olmasına rağmen, bunlara dayanan yönelimsel metaforlar kültürden kültüre değişebilir. Örneğin, bazı kültürlerde gelecek önümüzdedir, oysa bazılarında ise arkadadır.

Lakoff ve Jonhson en yoğun olarak kullanılan yukarı doğru uzamış metaforlardan bazılarını örnek olarak vermiştir. Her durumda, her bir metaforik konseptin fiziksel ve kültürel deneyimimizden nasıl kaynaklandığı hakkında kısa bir ipucu vermişlerdir. Bu açıklamaların kesin değil, düşündürücü ve makul olması amaçlanmıştır. Bu örneklerden bazıları şunlardır:

MUTLU YUKARIDADIR; ÜZÜNTÜ AŞAĞIDADIR

-Ben iyi (yukarıda) hissediyorum. -Ruhumu güçlendirdi. - Ruhum yükseldi. - Ruhem içerdesin. - Onu düşünmek beni her yukarı çıkarır. - Kendimi aşağıda hissediyorum. - Depresyondayım.- O bugünlerde gerçekten düşük bir halde. Ruhum battı.

Fiziksel temel: Sarkık bir postür tipik olarak üzüntü ve depresyon ile birlikte gelir, dik bir postür ise pozitif duygusal bir durumla ilişkilidir (Lakoff ve Johnson,1980).

BİLİNÇ YUKARIDADIR; BİLİNÇSİZLİK AŞAĞIDADIR

Kalk. Uyan. Yeni uyandım. Sabah erkenden yükselir. O uyuya kaldı. Hipnoz altında. Komaya girdi.

Fiziksel temel: İnsanlar ve diğer birçok memeli uzanarak yatar ve uyandıklarında ayağa kalkarlar.

SAĞLIK VE YAŞAM YUKARIDADIR; HASTA VE ÖLÜM AŞAĞIDADIR

-O sağlığının zirvesinde. -O ölümden tekrar yükseldi. -O oldukça yüksek formda. - Sağlığına gelince, oldukça yukarıda. -O hastalığa düştü. -Hızla batıyor. -O griple aşağı düştü. -Sağlığı düşüyor. Ölüme düştü.

Fiziksel temel: Ciddi hastalık bizi fiziksel olarak yere yatmaya zorlar. Öldüğünde, fiziksel olarak aşağıdasın.

Ontolojik Metaforlar (Varlık Metaforları)

Lakoff ve Johnson'a (1980) göre ontolojik metaforlar, varlık veya madde metaforlarıdır. Bu metafor türünde bu tür metaforlarda anlatılmak istenilen soyut durumda olan bir şey, madde varlık veya madde olarak görülür. Soyut bir nesne ile figüratif bir karşılaştırma yapılır. Ontolojik metaforlar oldukça doğal ve ikna

edicidirler ve genellikle zihinsel olayların doğrudan tanımları olarak kabul edilirler. Ontolojik metaforlar deneyimlerimizi kavramak için sahip olduğumuz en temel cihazlar arasındadır.

Sosyal olgulara bakarken işler net bir şekilde ayırık olmadıklarında veya sınırlanmadıklarında, biz bunları hala dağ, sokak köşeleri, çit vb. şekilde sınırlandırabiliriz. Biz dağların yerini belli etmek, sokak köşelerinde buluşmak gibi belirli amaçları gerçekleştirmek için fiziksel olguları kullanmalıyız. İnsani amaçlar, tipik olarak, fiziksel olayları bizim gibi ayırık yapan yapay sınırlar koymamızı gerektirir (Lakoff ve Johnson, 1980).

İnsanların mekânsal yönelimlerinin temel deneyimlerinin ontolojik metaforlara yol açtığı gibi, fiziksel nesnelere (özellikle kendi bedenlerimizin) edindiğimiz deneyimlerimiz de olağanüstü geniş çeşitlilikteki ontolojik metaforlara, yani olaylara, etkinliklere, duygulara bakış biçimlerinin temelini oluşturur (Lakoff ve Johnson, 1980).

Lakoff ve Johnson'a göre ontolojik metaforlar çeşitli amaçlara hizmet eder. Örneğin fiyatların yükselmesi metaforik olarak "enflasyon" kavramının bir varlık gibi görülmesine yol açmaktadır. Bu bize aşağıdaki gibi deneyime gönderme yapmanın bir yolunu sunar:

ENFLASYON BİR VARLIKTIR

-Enflasyon yaşam standartlarımızı düşürüyor. -Eğer daha fazla enflasyon olursa, asla hayatta kalamayız. -Enflasyonla mücadele etmeliyiz. -Enflasyon bizi köşeye sıkıştırıyor. -Enflasyon çıkış sayacında ve gaz pompasında ücret alıyor. -Arazi satın almak, enflasyonla başa çıkmanın en iyi yoludur. -Enflasyon beni hasta ediyor.

Lakoff ve Johnson (1980) bu gibi durumlarda, enflasyonu bir varlık olarak görmek, ona atıfta bulunmamızı, nicelleştirmemizi, belirli bir yönünü tanımlamamızı, bir sebep olarak görmemizi, ona göre hareket etmemizi ve hatta belki de anladığımızı inanmamızı sağladığını belirtir. Bunun gibi ontolojik metaforlar, deneyimlerimizle rasyonel olarak uğraşmaya çalışmak için bile gereklidir.

2.4.4. Eğitim ve Metafor

Eğitim, hem eğitim süreçlerinin dinamiklerini belirlemek hem de eğitim aktörlerinin işlevlerini netleştirmek ve sınıflandırmak için metaforların kilit bir rol oynadığı bir alandır (Jensen, 2006). Haggis'e göre (2004), metafor düşünceleri şekillendirmek için değil, aynı zamanda eylemin doğasını ve kapsamını hem yaratıcı hem de kısıtlayıcı yollarla şekillendirmek için kullanılabilir. Haggis'in öğrencilerin, öğretme ve öğrenme hakkında konuşmalarında metafor kullanımını hakkındaki araştırması, öğrenmenin doğası ve öğrenmenin anlamını farklı şekilde ifade etmesini sağlamıştır.

Metaforların işlevi "anlama" olduğu için, metaforlar eğitim-öğretim uygulamalarında ve düşünceleri yansıtmada eğitimde önemli bir araç olarak kullanılır. Son zamanlarda, metaforlar hizmet öncesi öğretmen eğitiminde, öğretim uygulamalarında ve sınıflardaki öğrencilerde eğitim süreçleri için araç olarak kullanılması oldukça yaygınlaşmıştır (Woon ye Ho, 2005). Eğitim ortamlarında metafor kullanımının sayısız yararı vardır. Literatürde bahsedilen bu yararlardan başlıcaları şunlardır:

- Yeni bilgilerin daha önce öğrenilmiş olanlarla ilişkilendirilmesine yardımcı olur (Grainger, Barness ve Scoffham, 2004)
- Bu şekilde, yeni bilgilerin daha somut olarak anlaşılmasına yardımcı olur (Yung, 2001).
- Öğrencilerin odaklanmalarına ve anlayışlarının gelişmesine yardımcı olur (Yung, 2001).
- Öğrencilerin kavramları verimli bir şekilde oluşturmalarına, daha önce öğrendikleri bilgileri geri kazanarak kullanmalarına ve diğer bilgilerle ilişkilendirmelerine yardımcı olur (Grainger, Barness ve Scoffham, 2004)
- -Bir konuyu veya olayı daha kolay, daha anlaşılır hale getirir, özetler ve basitleştirir (Mackinnon, 2004).
- -Bilinen bir konuyla daha az bilinen bir konuyu aydınlatmaya yardımcı olur (Grainger, Barners ve Scoffham, 2004).
- Öğretmenlerin eğitim süreçlerine karşı inançlarını ve çalışmalarını yansıtmalarına yardımcı olur (Grainger, Barners ve Scoffham, 2004).
- Öğretmenlerin, öğretimlerini daha verimli bir şekilde uygulamak için uygulamalarını yansıtmalarına ve sınıftaki rollerini ve sorumluluklarını

anlamalarına yardımcı olarak, sınıf içi uygulamalarını daha verimli hale getirir (Çelikten, 2006: 277).

- Bireylerin kişisel deneyimlerini anlama, öğrenme, öğretme ve öğretme gibi karmaşık kavramlar hakkında bilgi edinilmesine; ayrıca bireylerin kendilerini özgürce ifade etmelerine ve kendi düşüncelerini daha ayrıntılı bir şekilde oluşturmalarına ve olumlu veya olumsuz deneyimlerini açıkça ifade etme becerilerini geliştirmelerine ve değerlendirmelerine yardımcı olur (Kemp, 1999).

Yukarıda görüldüğü üzere eğitimde metafor kullanımı, eğitimcilerin mesleki gelişimi ve eğitim uygulamaları için büyük önem taşımaktadır. Öğretmenlerin uygulamalarını ve düşüncelerini metafor kullanarak yansıtması ve iyileştirmesi mümkündür. Eğitim alanındaki öğrenci ve öğretmen rollerini açıklamakla birlikte metaforlar, öğretme ve öğrenme kavramlarına ve öğretmenlerin seçtikleri teorilere ilişkin tutumlarına, felsefi eğilimlerine, rollerine ve öğretim uygulamalarına ilişkin tutumlarına ilişkin bilişsel araçlar olarak kullanılmaktadır (Saban, 2004).

2.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.5.1. Öğretmenin Rolü ve Görevleri ile İlgili Araştırmalar

Sünbül (1996), öğretmenin öğretim sürecindeki rol ve sorumluluklarını öğrenmeyi sağlama, sınıf yönetimi, aile üyeliği, değerlendirme, güven verme, mesleksi ustalık, topluluk liderliği şeklinde sınıflamıştır. Ayrıca bir öğretmenin öğretim sürecindeki başarısı ve başarısızlığı onun rol ve sorumluluklarını, gücünü ne şekilde kullandığı ile alakalı olduğunu belirtmiştir.

Can (1998), etkili öğretmenin özelliklerinden bahsederken mesleğinin gereklerine göre yetişen, işini seven ve sürekli kendini geliştirmeyi isteyen, öğrenciyi merkeze alan şeklinde ifadelerde bulunmuştur. Ayrıca “insan”ı merkeze alan eğitim anlayışının kazanılması ve uygulanmasında en önemli rolün öğretmenlere ait olduğunu belirtmiştir.

Yetim ve Göktaş (2004), öğretmenlerin kişisel niteliklerini sıralarken çocukları ve gençleri sevip onları birer insan olarak değerlendirebilme niteliğini ilk sırada belirtmiştir.

Özer (2004), günümüz dünyasında gelişen teknoloji ve bilgi toplumu olma sürecinin gereği olarak bireylerin etkili öğrenciler olarak öğrenmeyi öğrenmelerinin gerekli olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin yeni üstlenecek oldukları öğrenmeyi öğretme görevinin etkililiği için “öğrenme stratejileri ve eğitimi” konusunda hizmet içi eğitiminin verilmesini önermiştir.

Çelikten, Şanal ve Yeni (2005) insanların öğretmenlerden öğrencilere bilgi aktarma ve beceri kazandırma yeteneklerinden daha fazlasını aradıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin çalışkan, erdemli ve eğitilmiş bir insan olmayı temsil ettiklerini ifade etmişlerdir.

Aydın (2009), öğretme- öğrenme sürecinin etkililiğinin öğretmen ile öğrenci arasında kurulacak olan özel bağ ile gerçekleşeceğini ifade etmiştir. Bu bağın ancak empati ile gerçekleşebileceğini belirtmiştir. Empatinin öğretmenin kişiliğinin bir parçası olması durumunda öğrencinin sosyal, dini ve ahlaki davranışlar geliştirmesine katkı sağlayacağını belirtmiştir.

2.5.2. Öğretmen Yeterlikleri ile İlgili Araştırmalar

Özer ve Gelen (2008) araştırmalarında öğretmen adayları ile görev yapmakta olan öğretmenlerin öğretmenlik meslek bilgisi yeterliklerine ne oranda sahip olduklarını ortaya koymuşlardır. Araştırma tarama modeliyle gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarının genel itibarıyla ve tüm alt boyutlarıyla öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri açısından kendilerini görev yapmakta olan öğretmenlerden daha yeterli gördükleri sonucuna varılmıştır.

Kurtdede Fidan (2010) araştırmasında öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği niteliklere sahip olma düzeylerini incelemiştir. Nicel ve nitel araştırma teknikleri bir arada kullanılmıştır. Anket ve gözlem bu araştırmada veri toplamak için kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda örneklemdaki öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği niteliklere sahip olduğu ortaya konurken,

gözlem sonuçlarının öğretmenlerin bu niteliklere sahip olmadığını ortaya koymuştur. Yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği niteliklere sahip olma düzeylerinin araştırmadaki değişkenlere göre farklılık göstermediği ortaya konmuştur.

Albayrak (2015), ilkokul öğretmenlerinin mesleki değerleri ile öğretmen yetkinlikleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma ortaya koymuştur. Araştırma sonucunda ilkokul öğretmenlerinin mesleki değerleri ile öğretmen yetkinlikleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Yılmaz (2015) yapmış olduğu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlik mesleğine karşı olumlu tutumun 2.sınıftan itibaren düzenli olarak azaldığı tespit edilmiştir. Yapılan görüşme ve içerik analizi sonucunda 1-4 ve 2-4 sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu farklılığın sebebi olarak KPSS ve öğretmenlik eğitiminde gerçekleşen aksaklıklar gösterilmiştir.

Azar (2011) Türkiye'deki Öğretmen Eğitimi Üzerine Bir Söylem: Nitelik mi, Nicelik mi? adlı araştırmasında sonuç olarak MEB'in bir yandan öğretmen yeterlikleri konusunda çalışmalar yaparken diğer yandan pedagojik formasyon sertifika eğitimleri ile öğretmen yeterliklerini göz ardı eden bir tutumla ikilem oluşturduğunu ifade etmektedir.

Taşgın (2010) araştırmasında öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri kapsamındaki öğretme ve öğrenme süreci yeterlikleri ile öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme yeterliklerinin sınıf öğretmeni adaylarınca ve sınıf öğretmenlerince görüşlerine başvurularak incelemiştir. Sonuç olarak bu yeterliklerin performans göstergelerinin sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarınca olumlu bulunduğu ifade edilmektedir.

Özbilen (2012), MEB'in 2008 yılında belirlemiş olduğu özel alan yeterliklerini dikkate alarak sınıf öğretmenlerinin kendi özel alan yeterliklerine dair görüşlerini ortaya koyan bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin genel itibarıyla kendilerini yeterli buldukları ifade edilmiştir.

Sınıf öğretmenliği sevgi kavramı ile anılan meslekler arasındadır. Çay (2015) araştırmasında sınıf öğretmenlerinin çocuk sevme düzeylerinin sınıf öğretmeni

adaylarından daha yüksek olduğunu ve 46 yaş ve üstü sınıf öğretmenlerinin genç öğretmenlere oranla çocuk sevme düzeylerinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Seferoğlu (2004) öğretmen adaylarının öğretmen yeterlikleri açısından kendilerini değerlendirdikleri araştırmasında öğretmen adaylarının kendi yeterliklerini orta ve iyi derecede değerlendirdiklerini belirtmiştir. Ayrıca katılımcılar teknoloji okur yazarlığının öğretmenin önemli bir niteliği olduğunu belirtmişlerdir.

Kahramanoğlu ve Ay (2013) araştırmalarında sınıf öğretmeni adaylarının özel alan yeterlik algılarını çeşitli değişkenlere göre incelemiş, sınıf öğretmeni adaylarının yeterlik algılarının genel olarak “yeterli” seviyede olduğunu ifade etmişlerdir.

2.5.3. Metafor ile İlgili Araştırmalar

Çelik, Çatalbaş ve Tomul (2014) ilköğretim 2., 5. ve 8. Sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmeni algılarını metaforlar yardımıyla belirlemeyi amaçlayan bir araştırma ortaya koymuşlardır. Metaforlar sınıf öğretmenlerinin öğrencilere yaklaşımı ve mesleki rolleri bakımından iki ana kategori altında incelenmiştir. Öğrencilere yaklaşımı açısından kategorisi kapsamında sevgi temelli ve yıkıcı zarar veren öğretmen olmak üzere iki alt kategori oluşturulmuştur. En çok metafor sevgi temelli öğretmen alt kategorisinde oluşturulmuştur. Melek metaforu sevgi temelli öğretmen kategorisinde en çok üretilen metafor olmuştur. Mesleki roller bakımından öğretmen ana kategorisi kapsamında en çok metaforun üretildiği bilginin kaynağı/aktarıcısı öğretmen alt kategorisi olmuştur. Bilginin kaynağı/aktarıcısı öğretmen kategorisinde en çok üretilen metafor güneş metaforu olmuştur.

Aydın ve Pehlivan (2010) araştırmalarında Türkçe öğretmeni adaylarının “öğretmen” ve “öğrenci” kavramlarına yönelik oluşturdukları metaforları incelemişlerdir. Araştırma sonucuna göre Türkçe öğretmeni adaylarının büyük bir kısmının öğretmeni bilgi kaynağı, öğrenciyi ise bilgi alıcı olarak gördükleri tespit edilmiştir. Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmeni üretici/biçimlendirici, öğrenciyi ise Üretilen/biçimlendiren olarak ifade etmişlerdir.

Cerit (2008), Öğretmen Kavramı ile İlgili Metaforlara İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri adlı araştırmasında anket yoluyla verileri toplamıştır.

Araştırma sonucunda öğretmeni bilgi kaynağı ve dağıtıcısı, anne/baba, rehber, arkadaş, çevresini aydınlatan kişi olarak ifade eden metaforlar tercih edilmiş ancak bahçıvan, otoriter kişi, bakıcı, gardiyan, yıkıcı ve zarar verici kişi olarak ifade eden metaforlar tercih edilmemiştir.

Saban (2004) araştırmasında “Öğretmenlik Mesleğine Giriş” dersini alan giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen kavramına yönelik metaforik algılarını incelemeyi amaçlamıştır. İçerik analizi yapılarak bulgular ortaya konmuştur. Araştırmanın sonucuna göre sınıf öğretmeni adaylarının %64 ‘ü oluşturdukları metaforlarla öğretmen kavramını bilginin kaynağı ve aktarıcısı, öğrencileri şekillendirici ve biçimlendirici, öğrencileri tedavi edici olarak ifade etmişlerdir.

Koç (2014) araştırmasında sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen ve öğretmenlik mesleğine yönelik metaforik algılarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada öğretmen kavramına yönelik metaforların toplandığı 8 kavramsal kategori yer almaktadır. Bunlar; bilgi kaynağı olarak, motivasyon kaynağı olarak, yol gösterici olarak, fedakarlık örneği olarak, yetiştirici ve geliştirici olarak, lider olarak, kişisel gelişim kaynağı olarak, tedavi edici ve iyileştirici olarak öğretmen kategorileridir. Araştırmada öğretmenlik mesleği kavramına yönelik metaforların toplandığı 12 kavramsal kategori yer almaktadır. Bunlar; zorlu bir meslek olarak, çok yönlü bir meslek olarak, değerli bir meslek olarak, sürprizlerle dolu bir meslek olarak, ihtiyaç kaynağı bir meslek olarak, kurallı bir meslek olarak, koruyucu bir meslek olarak, gönül mesleği olarak, iyileştirici bir meslek olarak, fedakarlık mesleği olarak, yol gösterici bir meslek olarak ve bilgilendirici bir meslek olarak kavramsal kategorileridir. Araştırmanın sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen kavramına yönelik olumlu algılarının olmasının yanı sıra öğretmenlik mesleğine ilişkin olumsuz metaforlar geliştirmiş oldukları belirtilmiştir. Bunun sebebi olarak öğretmenlik mesleğini zorlu, kuralları ve belirsizlikleri olan bir meslek olduğu belirtilmiştir.

Saban (2008) araştırma sonuçlarından biri ilköğretim öğretmen ve öğretmen adaylarının okul kavramını “kültürleme ve şekillendirme” aracı olarak ifade

etmeleridir. Bu durum eğitim sisteminde hakim olan davranışçı yaklaşımın yansıması şeklinde yorumlanmıştır.

Yavuz Konokman ve Yanpar Yelken (2014) Eğitim Fakültesi Öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algılarını metafor aracılığıyla incelemiştir. Öğretim elemanları yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin sınırlı olduğunu ifade eden herhangi bir metafor oluşturmamış olup araştırma sonucuna göre yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu ifade edilmiştir.

Tulunay Ateş (2016) ilkököl ve ortaoköl öğrencilerinden oluşan çalışma grubuyla yaptığı araştırmasında öğrencilerin öğretmen kavramına yönelik en çok anne-baba metaforunu geliştirdiklerini ifade etmiştir. Aynı çalışmada öğrencilerin okul kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlar incelendiğinde ev-yuva en çok geliştirilen metafor olmuştur. Bu metaforların yer aldığı kategoriler incelendiğinde öğrencilerin öğretmen kavramı için geliştirdikleri metaforlar en çok bilgi verici ve besleyici, seven koruyan olarak öğretmen kategorilerinde toplanmıştır. Öğrencilerin okul kavramı için geliştirdikleri metaforlar ise en çok sevgi ve güven ortamı, bilgi kazanım yeri olarak okul kategorilerinde toplanmıştır. Bu sonuçlar öğrencilerin öğretmen ve okul ile ilgili daha çok olumlu metaforlar geliştirdiklerini göstermektedir.

Pektaş ve Kıldan (2009) Eğitim Fakültesinde farklı branşlardaki son sınıf öğrencilerin öğretmen kavramına yönelik geliştirdikleri metaforları incelemiştir. Tüm branşlardaki son sınıf öğrencilerin geliştirdiği ortak metaforlar dikkat çekmektedir. Bunlar; “Ağaç, Bahçıvan, Çiftçi, Güneş, Mühendis, Ressam ve Yağmur”dur.

Bektaş ve Karadağ (2013) İlkoköl 4. sınıf öğrencilerinin yardımlaşma değerine ilişkin ürettikleri metaforları incelemiştir “çiçek” en çok tekrarlanan metafor olarak tespit edilmiştir. Bu metaforlar 7 kavramsal kategori altında toplanmış en çok metaforun nesne olarak yardımlaşma kavramsal kategorisinde oluşturulduğu tespit edilmiştir.

Çocuk, Yokuş ve Tanrıseven (2015) Formasyon öğrencilerinin “öğretmenlik ve formasyon eğitimi” kavramlarına yönelik algılarını inceleyen çalışmada

öğretmenlik mesleği ile ilgili olumlu metaforlar geliştirilirken formasyon programıyla ilgili geliştirilen metaforlar ise olumsuzdur.

Gedikli (2014) araştırmasında Ortaokul 2., 3., ve 4. Sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretmeni kavramına yönelik oluşturdukları metaforları incelemiştir. Bulgulardan biri en fazla metaforun bilgi kaynağı-aktarıcısı olarak Türkçe öğretmeni temasında toplandığıdır. Bu durum öğrencilerin davranışçı yaklaşımın etkisinde oldukları şeklinde yorumlanmıştır.

Kalın ve Uzun (2017) araştırmalarında Anadolu Lisesi ve Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerinin öğretmen kavramına yönelik geliştirdikleri metaforları 5 kavramsal kategori altında toplamıştır. Anadolu Lisesi ve Anadolu Öğretmen Lisesi 9. sınıf öğrencilerinin “insan olarak öğretmen” kavramsal kategorisinde en sık kullandıkları metaforlar anne-baba, dost-arkadaş metaforları olmuştur.

Kalyoncu (2012) Görsel Sanatlar Öğretmeni adaylarının Görsel Sanatlar Öğretmeni kavramına yönelik algılarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada en çok metaforun bir araya geldiği kategori olarak “Eğitici, öğretici ve yol gösterici olarak Görsel Sanatlar Öğretmeni” kategorisi gösterilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemine, çalışma grubuna, veri toplama aracı ve veri toplama sürecine, verilerin analizi aşamalarına yer verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

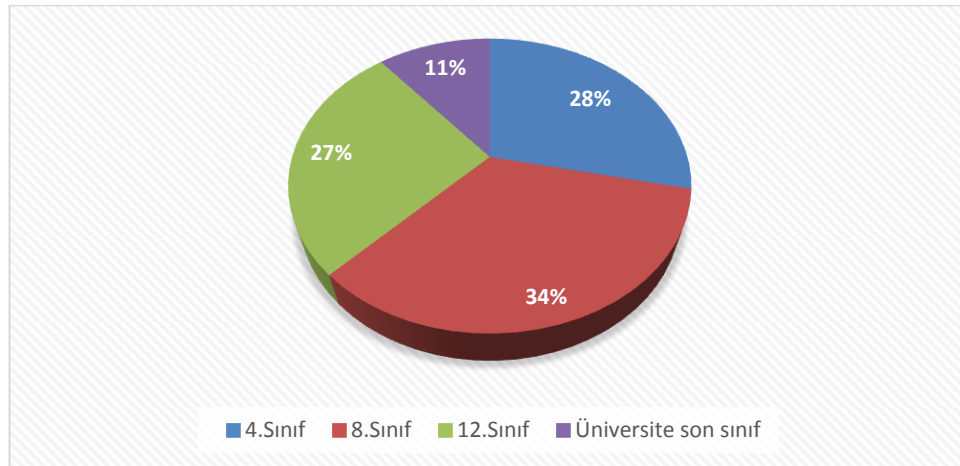
Bu araştırma öğrencilerin sınıf öğretmeni algılarını metaforlar yoluyla incelemiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgu bilim) modeli kullanılmıştır. Fenomenolojik araştırmada bir fenomene ilişkin deneyimler sorgulanır ve deneyimin özüne ulaşmak için çalışılır (Saban ve Ersoy 2017: 85). Bu araştırmada her eğitim öğretimi kademesinin son sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmeni fenomenine ilişkin deneyimleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Creswell, (2017), nitel araştırmaların kişilerin sosyal veya beşeri sorunlara yükledikleri anlamı keşfetmeye yardımcı olduklarını ifade etmektedir. Ayrıca nitel araştırmalarda kullanılan tekniklerle araştırmacılar insanların kendilerini veya diğer insanları nasıl anladıklarını, algıladıklarını, öğrendiklerini inceleme fırsatı bulurlar (Berg, Lune, 2015).

Nitel araştırmalarla ilgili pek çok tanım mevcuttur. Nitel araştırmaların tek bir tanımının yapılamaması onun farklı disiplinlerle yakın ilişkileri olan bir “şemsiye” kavram olması ile bağlantılıdır (Yıldırım, 1999). Bu araştırmada öğrencilerin sınıf öğretmeni kavramına yönelik algılarının metaforik olarak ortaya konulması amacıyla metaforlardan yararlanılmıştır. Bulguları öğretmen zeki yolu olarak bilinen metaforlar, tek başına fazla anlam ifade ediyor olmaları yönüyle güçlüdür (Patton,

2014). Dolayısıyla metaforlar araştırmacının önemli sosyal faktörleri görebilmesini sağlar (Berg, Lune, 2015: 275).

3.2. ÇALIŞMA GRUBU

Araştırma 2016-2017 Eğitim Öğretim yılı ikinci yarısında gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu 116 dördüncü sınıf öğrencisi, 139 sekizinci sınıf öğrencisi, 110 on ikinci sınıf öğrencisi ve Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim dalında öğrenim gören 43 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmadaki katılımcılar amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme kullanılarak seçilmiştir. Fenomenolojik araştırmalarda çalışılan fenomeni deneyimleyen kişi sayısının fazla olması çalışma grubundaki katılımcıların belirlenmesini zorlaştırmaktadır bu nedenle ölçüt örnekleme tekniğinin kullanılması işleri kolaylaştıracaktır (Saban ve Ersoy 2017: 108). Çalışma grubunun her eğitim öğretim kademesinin son sınıf öğrencilerinden oluşması öğrencilerin sınıf öğretmeni kavramına ilişkin nesiller arasındaki (dört yıllık aralarla) algısal farklılığını belirlemek üzere kurgulanmıştır. Verilerin doygunluğa ulaşması çalışma grubunu sınırlarının çizilmesinde bir etmendir.



Şekil 4. Çalışma Grubundaki Öğrenci Sayısının Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Eğitim sistemimizdeki 4+4+4 dñzenlenmesi dikkate alınarak her eğitim ۆđretim kademesindeki son sınıf ۆđrencileri (ilkokul 4.sınıf, ortaokul 8.sınıf, lise 12.sınıf) araştırmaya dāhil edilmiştir. ˘niversite son sınıf ۆđrencileri de araştırmaya dāhil edilerek geniş bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Çalışma grubunda yer alan ˘niversite son sınıf ۆđrencileri aynı zamanda mesleklerini icra etmeye hazır birer sınıf ۆđretmeni adayıdır.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Veri toplama aracı olarak “Sınıf ˘đretmeni Kavramına Yönelik Metafor Geliştirme Formu” tasarlanmış görünüş ve kapsam geçerliliği için iki uzmandan görüş alınmiştır. Uzmanların görüşleri neticesinde forma son şekli verilmiş ve form uygulanmıştır. Formun ilk bölümünde ۆđrencinin sınıf düzeyi ve cinsiyetine dair kişisel bilgileri içeren bölüm yer almaktadır. İkinci bölümde ise “Sınıf ۆđretmenigibidir” ifadesi ve metaforun gerekçesinin tespit edilmesini sağlayan “ünkü.....” ifadesi yer almaktadır. ˘đrencilerden formu gönüllölük esasına göre, metaforların özđünlüđü açısından birbirlerini etkilemeden, dikkatli bir şekilde ve kendi el yazılarıyla doldurmaları söylenmiştir.

3.4. VERİLERİN TOPLANMASI VE ANALİZİ

Çalışma grubundaki farklı kademelerdeki ۆđrencilerin sınıf ۆđretmeni kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlar dokümanların çözümlenmesi içerik analizi yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablolar kullanılarak sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Verilerin analizi süreci Saban’ın (2009) ifade ettiği üzere verilerin bilgisayara aktarılması ve ayıklanması, geliştirilen metafor ve gerekçelerin sınıflandırılması ve kodlanması, geçerlik ve güvenilirlik aşamaları ve nicel veri analizi olmak üzere beş aşamada gerçekleştirilmiştir.

1. Verilerin bilgisayara aktarılması ve ayıklanması: 647 adet forma öncelikle elemeye tabi tutulmadan 1'den başlayarak rakamlar verilmiştir. 1'den başlayarak rakamlar verilen 647 adet form incelenmiş, öğrencilerin belirgin bir metafor geliştirip geliştirmediği tespit edilmiştir. Metafor geliştirilen ancak gerekçesi belirtilmeyen, gerekçesi belirtilip metaforu belirtilmeyen, birden fazla metafor belirtilen, okunaksız el yazısı sebebiyle okunamayan ve boş formlar elenmiştir. Geriye kalan 425 adet belirgin metaforun yer aldığı form çalışma kapsamına alınıp sıra numaralarına göre Microsoft Excel 2010 programıyla bilgisayara aktarılmıştır.

2. Geliştirilen metafor ve gerekçelerin sınıflandırılması ve kodlanması: Tekrar incelemeye tabi tutulan formlarda metafor ve gerekçesi arasında anlamsal uygunluk bulunmayan, metaforu yeterince açıklayamayan 17 metafor elenmiştir. Elenen metafor ve gerekçelerine örnek vermek gerekirse; ÖK.8. 275 **insan** metaforu için “Yemek yiyor, işlerini yapıyor, bizim gibi her şeyi yapıyor, ihtiyaçlarını karşılıyor.” ÖK.8. 341 **nazar boncuğu** metaforu için “Gözleri mavi” ifadelerinin gerekçeleri yeterli açıklama içermediği tespit edilip elenmiştir. Bulgular kısmında yer verilen alıntılarda görüleceği üzere, öğrenci Ö, cinsiyet K veya E, 4 dördüncü sınıf, 8 sekizinci sınıf, 12 on ikinci sınıf, Ü4 üniversite son sınıf ve form numarası şeklinde kodlama yapılmıştır. Örneğin, ÖK.4.17 ifadesi simgeler sırasıyla kız öğrenci, 4.sınıf, 17 numaralı formda geliştirdiği metafor ve gerekçesinden alıntı yapılmıştır şeklinde anlaşılmalıdır.

3. Kavramsal kategorilerin geliştirilmesi: 408 öğrencinin geliştirdiği metaforlar ortak özellikleri dikkate alınarak sınıflandırılmış, gerekçelerine bakılarak kavramsal kategoriler geliştirilmiştir. Kavramsal kategoriler geliştirilirken gerekçelerde yer alan ortak ifadeler anahtar kelimeler olarak kullanılmıştır. Kavramsal kategori oluşturmada Excel programından yararlanılmıştır. Kavramsal kategorileri oluşturmada belirlenen kodlar dikkate alınmıştır. Örneğin Rehber Olarak Sınıf Öğretmeni kavramsal kategorisinde “yol gösterici olma” kodu (anahtar kelimeler) dikkate alınmıştır.

Veri analizi sürecini ayrıntılı bir şekilde aşağıda ifade edilmiştir;

Öncelikle 16 kavramsal kategori oluşturulmuş ve metaforlar bu kavramsal kategorilere yerleştirilmiştir. Bu kategoriler Şekil 5'te yer almaktadır. Anket

numaraları verilen metaforlar anahtar kelimeler dikkate alınarak kavramsal kategorilere yerleştirilmiştir. Birden fazla kavramsal kategoride yer alan metaforlar anket numaraları kırmızı renkte olacak şekilde belirtilmiştir. Tek metaforun 3 kavramsal kategorinin içeriği ile uyuşması durumunda metaforun yer aldığı anketin numarası yeşil renkte belirtilmiştir.

A		
1	KAVRAMSAL KATEGORİLER	ANKET NUMARALARI
2	Aileden Biri Olarak Sınıf Öğretmeni	11,16,35,38,41,43,47,50,51,53,55,57,65,
3	Kahraman Olarak Sınıf Öğretmeni	2,22,31,51,168,181,208,533
4	Sevgi, İyilik, Merhamet, Şefkat ve Sabır Kaynağı Olarak Sınıf Öğretmeni	8,10,14,18,19,23,25,26,28,32,33,34,35,3
5	Öğreten ve Bilgi Kaynağı Olarak Sınıf Öğretmeni	48,70,73,103,110,156,168,169,171,219,
6	Çok Yönlü Olarak Sınıf Öğretmeni	49,53,138,183,306,325,346,578,600,611
7	Geleceği Temellendiren ve Yol Gösteren Olarak Sınıf Öğretmeni	143,147,154,159,189,192,207,212,213,2
8	Otorite Olarak Sınıf Öğretmeni	21,479,514
9	Koruyucu Olarak Sınıf Öğretmeni	307,377,563,628,644
10	Mücadeleci Olarak Sınıf Öğretmeni	178,183,631
11	Çalışan, Üreten ve Yetiştiren Olarak Sınıf Öğretmeni	67,78,207,337,461,509,529,563,602,603
12	Araştıran ve Çözüm Üreten Olarak Sınıf Öğretmeni	36,138,247,271,350,494,544
13	Korku ve Şiddet Kaynağı Olarak Sınıf Öğretmeni	190,320,356,363,406,407,436,477,502,5
14	Etkileyen, Destekleyen, Gelişen ve Geliştiren Olarak Sınıf Öğretmeni	423,452,455,554,605,616,621,627,640,6
15	Gereksinim Olarak Sınıf Öğretmeni	451,520,608,614,643
16	Arkadaş ve Dost Olarak Sınıf Öğretmeni	24,246,252,260,350,418,442,454,473,52
17	Değişken Olarak Sınıf Öğretmeni	144,256,336,351,380

Şekil 5. Analiz Süreci-1

16 kavramsal kategoriden biri olan Sevgi, İyilik, Merhamet, Şefkat ve Sabır Kaynağı Olarak Sınıf Öğretmeni kavramsal kategorisi 5 farklı değer içeren 5 kategoriye ayrılmıştır. Bunlar; Sevgi kaynağı, iyilik kaynağı, sabır kaynağı, şefkat kaynağı ve yardımseverlik kaynağı olarak sınıf öğretmeni kavramsal kategorileridir. Bu 5 farklı kavramsal kategori de kendi içinde tekrar analiz edilerek Değer Olarak Sınıf Öğretmeni kavramsal kategorisi çatısı altında toplanması kararlaştırılmıştır. Bu kategoriler Şekil 6'da yer almaktadır.

1	KAVRAMSAL KATEGORİLER	ANKET NUMARALARI
2	Sevgi Kaynağı Olarak Sınıf Öğretmeni	8, 33, 47, 52, 53, 54, 65, 70,
3	İyilik Kaynağı Olarak Sınıf Öğretmeni	10, 18, 19, 22, 23, 26, 33, 37
4	Sabır Kaynağı Olarak Sınıf Öğretmeni	25, 97, 193, 322, 601
5	Şefkat Kaynağı Olarak Sınıf Öğretmeni	82, 98, 282, 351, 370, 590, 6
6	Yardımseverlik Kaynağı Olarak Sınıf Öğretmeni	11, 16, 34, 41, 51, 62, 85, 92
7	Bir Kahraman Olarak Sınıf Öğretmeni	2, 31, 208, 377, 533
8	Bilgi Kaynağı Olarak Sınıf Öğretmeni	16, 39, 47, 48, 58, 65, 70, 73
9	Farklı rollere girebilen Olarak Sınıf Öğretmeni	49, 53, 183, 306, 336, 346, 3
10	Rehber Olarak Sınıf Öğretmeni	77, 143, 147, 154, 159, 189,
11	Baskı Unsuru ve Otorite Olarak Sınıf Öğretmeni	15, 21, 190, 320, 356, 363, 3
12	Koruyucu Olarak Sınıf Öğretmeni	226, 281, 563, 593, 628, 644
13	Mücadeleci Olarak Sınıf Öğretmeni	178, 604, 631
14	Çalışan ve Üreten Olarak Sınıf Öğretmeni	67, 483, 563, 603, 621
15	Yetiştiren Olarak Sınıf Öğretmeni	455, 456, 460, 461, 470, 471
16	Araştırmacı Olarak Sınıf Öğretmeni	36
17	Çözümleyen Olarak Sınıf Öğretmeni	271, 280, 292, 293, 350, 425
18	Gereksinim Olarak Sınıf Öğretmeni	451, 520, 608, 614, 643
19	Yakın Arkadaş Olarak Sınıf Öğretmeni	24, 246, 252, 260, 350, 418,
20	Destekleyen Olarak Sınıf Öğretmeni	38, 250, 274, 404, 416, 554
21	Aileden Biri Olarak Sınıf Öğretmeni	50, 55, 57, 76, 83, 93, 99, 11

Şekil 6. Analiz Süreci-2

Veriler tekrar analiz edilerek kavramsal kategori ve içerikleri gözden geçirilmiştir. 15 kavramsal kategori oluşturulmuştur. Tek bir metaforun birden fazla kavramsal kategoride yer almadığı yeni bir tablo oluşturulmuştur. Sevgi kaynağı, iyilik kaynağı, sabır kaynağı, şefkat kaynağı ve yardımseverlik kaynağı olarak sınıf öğretmeni kavramsal kategorileri Değer Olarak Sınıf Öğretmeni Kavramsal kategorisi adı altında toplanmıştır. Bazı kavramsal kategoriler kaldırılmış, bazılarının ise ismi değiştirilmiştir. Örneğin Çalışan ve Üreten Olarak Sınıf Öğretmeni kavramsal kategorisinin ve Araştırmacı Olarak Sınıf Öğretmeni kavramsal kategorisi içeriğinde barındırdığı değerler sebebiyle Değer Olarak Sınıf Öğretmeni Kavramsal kategorisi içerisinde yer alması uygun bulunmuştur. Bu kategoriler Şekil 7’de yer almaktadır.

1	KAVRAMSAL KATEGORİLER	ANKET NUMARALARI
2	Değer Olarak Sınıf Öğretmeni	8, 10, 11, 16, 18, 19, 23, 25, 26, 33, 34, 37, 38, 39, 41, 45, 47, 49, 51, 52, 54, 56, 57, 58, 6
3	Kahraman Olarak Sınıf Öğretmeni	2, 22, 29, 31, 208, 377, 533
4	Bilgi Kaynağı Olarak Sınıf Öğretmeni	48, 70, 73, 103, 110, 139, 147, 156, 168, 169, 180, 191, 192, 219, 226, 232, 236, 312, 3
5	Farklı Durumlara Göre Davranışlarını Şekillendiren Biri Olarak Sınıf Öğretmeni	14, 144, 183, 185, 256, 291, 306, 330, 336, 346, 380, 420
6	Rehber Olarak Sınıf Öğretmeni	143, 154, 159, 171, 189, 212, 213, 255, 258, 299, 300, 301, 302, 426, 446, 453, 454, 468,
7	Baskı Unsuru Olarak Sınıf Öğretmeni	6, 15, 36, 190, 257, 320, 363, 406, 407, 436, 479, 502, 514, 521
8	Koruyucu Olarak Sınıf Öğretmeni	235, 237, 243, 289, 374, 478, 593, 628
9	Yetiştiren Olarak Sınıf Öğretmeni	207, 279, 414, 449, 452, 455, 456, 460, 461, 470, 471, 475, 476, 481, 483, 490, 493, 496,
10	Çözümleyen Olarak Sınıf Öğretmeni	247, 271, 280, 292, 293, 425, 494
11	Gereksinim Olarak Sınıf Öğretmeni	451, 520, 608, 614, 643
12	Yakın Arkadaş Olarak Sınıf Öğretmeni	24, 246, 252, 260, 350, 418, 442, 529, 544
13	Destekleyen Olarak Sınıf Öğretmeni	77, 92, 197, 250, 267, 274, 283, 325, 327, 389, 404, 405, 416, 423, 463, 467, 473, 484, 5
14	Aileden Biri Olarak Sınıf Öğretmeni	43, 50, 53, 55, 65, 76, 83, 93, 97, 99, 112, 115, 120, 124, 127, 135, 162, 164, 170, 172, 17
15	Kandırılmayan Biri Olarak Sınıf Öğretmeni	21, 28, 32
16	Davranışları Beğenilmeyen Biri Olarak Sınıf Öğretmeni	356, 359, 399, 417, 434, 462, 477, 480, 630

Şekil 7. Analiz Süreci-3

Tüm kavramsal kategorilerin içerikleri ve ifade edilişleri gözden geçirilerek analiz tekrarlanmış ve çalışmaya son hali Şekil 7'deki gibi verilmiştir.

4. Geçerlik ve Güvenirlik: Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik inanırılık ve aktarılabirlik başlıkları altında da ifade edilmektedir (Kılcan, 2017: 103). Bu araştırmada inanırılığı artırmak için katılımcıların geliştirdikleri metaforlar ve bunlara ait gerekçeler değiştirilmeden aynen alıntılar yapılarak belirtilmiştir. Aktarılabirliğin sağlanabilmesi için verilerin toplanması ve analiz aşamaları ayrıntılı bir şekilde ifade edilmiştir.

Araştırmada yer alan kategorileri farklı araştırmacılar da incelendiğinde aynı sonuçlara ulaşabilmelidir, bu durum araştırmanın ne kadar açık kategorilere sahip olduğunu gösterir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011). Bu yüzden kavramsal kategorilerin oluşturulmasında uzman görüşüne başvurulmuştur. Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda görev yapan bir öğretim üyesine iki liste verilmiştir. Biri kavramsal kategorilerin yer aldığı liste diğeri ise 408 metaforun sıralandığı listedir. Uzmandan metaforların hiçbirini açıkta kalmayacak şekilde kavramsal kategorilerle eşleştirme yapması istenmiştir. Eşleştirme neticesine görüş birliği ve görüş ayrılıkları belirlenmiştir. "Güvenirlik=Görüş Birliği/Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı" formülü (Miles ve Huberman, 2016) uygulanarak uyuşum yüzdesi %92 bulunmuştur. Uyuşum yüzdesinin %90'ın üstünde olması araştırmanın güvenilir sayıldığını göstermektedir.

5. Nicel veri analizi: Elde edilen 408 metafor 15 farklı kavramsal kategoride sınıflandırılmıştır. Ardından metaforlar öğrencilerin sınıf düzeyleri dikkate alınarak kavramsal kategorilere dağılımlarının sıklık tablosu oluşturulmuş ve yüzdeler olarak ifade edilmiştir

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu çalışmanın ana problemi ve alt problemlerine yönelik bulgular ortaya konulup yorumlanmıştır.

4.1. FARKLI KADEMELERDEKİ ÖĞRENCİLERİN GELİŞTİRDİKLERİ METAFORLARA İLİŞKİN BULGULAR

Farklı kademelerdeki öğrencilerin sınıf öğretmeni kavramına yönelik geliştirdikleri 408 metafor frekansları ile birlikte Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Farklı Kademelerdeki Öğrencilerin Sınıf Öğretmeni Kavramına Yönelik Geliştirdikleri Metaforlar

Metafor	Frekans (f)	Metafor	Frekans (f)	Metafor	Frekans (f)
anne	60	pusula	3	yol gösterici	2
melek	47	rehber	3	ablam	1
Anne ve baba	38	anne yarısı	2	adam gibi	1
baba	20	adam	1	adam gibi	1
güneş	15	bilge	2	adamdır	1
aile	10	bilgisayar	2	ağabey	1
Aileden biri	9	binanın temeli	2	ağacın kökü	1
arkadaş	7	can	2	ağaç dalı	1
mum	6	deniz feneri	2	akarsu	1
adam	4	gökyüzü	2	alev	1
ağaç	4	ışık	2	arı	1
çiçek	4	insan	2	aşk	1
su	4	kahraman	2	at	1
dost	3	kitap	2	ateş	1
kılavuz	3	navigasyon	2	ateş	1
		pamuk şeker	2		
		sabır taşı	2		
		sıradan biri	2		
		şeker	2		

Tablo 2 (Devamı)

Metafor	Frekans (f)	Metafor	Frekans (f)	Metafor	Frekans (f)
Bahçıvan	1	Canım	1	ebeveynlerimiz	1
başarının mimarı	1	Cin	1	en güzel öğretmen	1
Bayrak	1	Çakı	1	evin ışığı	1
bilgi kraliçesi	1	Çekirdek	1	evin temeli	1
bilgi küpü	1	Çiftçi	1	Fişek	1
bilgi makinesi	1	çok çalışkan öğretmen	1	Flüt	1
bilgi ve sevgi bankası	1	çok iyi aile	1	Freedy Krugger	1
binanın temelindeki kaya	1	çok kızgın	1	Geleceğin	1
bir can	1	çok ödev veriyor	1	gerçek öğretmen	1
bir çınarın kökleri	1	çok yazı yazdıran biri	1	gökkuşağı	1
bir çiçek bahçesindeki bahçıvan	1	Çorba	1	Gül	1
bir fener	1	Dedektif	1	güneş ışığı	1
bir gaz lambası	1	Delikanlı	1	hallederiz Kadir	1
bir ışık	1	Deniz	1	hayat ağacı	1
bir iyilik perisi	1	Doğrulayıcı	1	hayatı anlatan rehber	1
bir melek	1	Doktor	1	hayatın özeti	1
bir turist rehberi	1	Duvar	1	helikopter emanet edilmiş dolmuş şoförü	1
birincil kaynak	1	Düğme	1	her şey	1
bizim canımız	1	Dünya	1	iki yüzlüdür	1
bizim rüyamız	1	dürüst ve çok iyi birisi	1	ikinci baba	1
Buz	1	Ebeveyn	1	ikizler burcu	1
can dost	1	ebeveyn dadı	1	İlgisiz	1

Metafor	Frekans (f)	Metafor	Frekans (f)
İyi	1	Sanatçı	1
iyi insan	1	Sert	1
iyi kalpli biri	1	sevgi çemberi	1
iyilik yapan bir insan	1	sevgi dolu kalp	1
iyilikle dolu dev bir kale	1	sevgi meleşti	1
İyiliksever	1	Sevilesi	1
karakter temelimizin çimentosu	1	sevimli bir oyuncak ayı (ama yumuşacık)	1
Kelebek	1	Süpermen	1
kısa saçlı rapunzel	1	şefkatli ve merhametli	1
kızgın biri	1	Tarafli	1
Komutan	1	temel işçisi	1
Kral	1	Teyzem	1
Kraliçe	1	Top	1
kurşun kalem	1	tükenmez kalem	1
kül yutmaz	1	Unicorn	1
Kütüphane	1	vahşi bir egoist	1
Meşale	1	Vatandaş	1
Mevlana	1	yanan bir mum	1

Tablo 2 (Devamı)

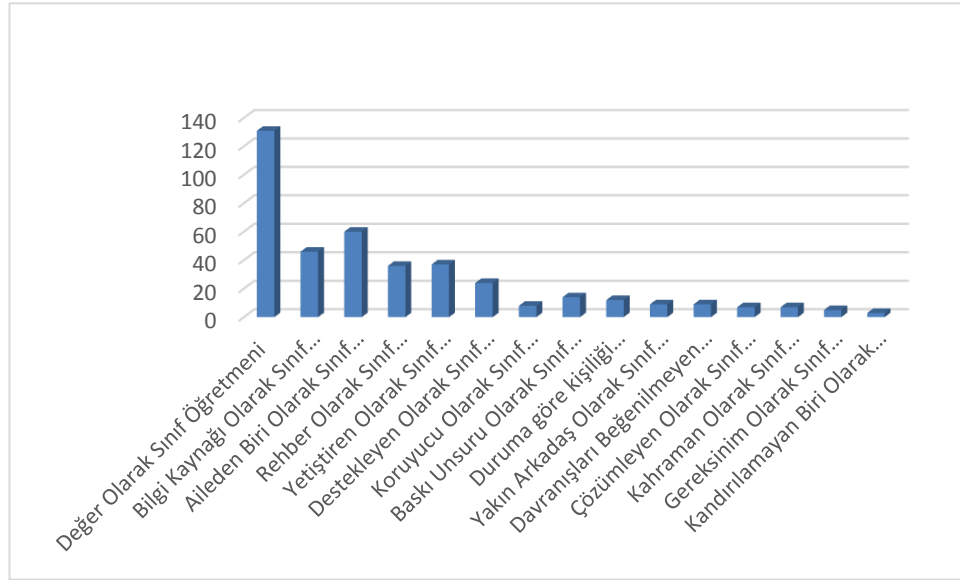
Metafor	Frekans (f)	Metafor	Frekans (f)
meyve tabağı	1	yarı anne	1
meyve veren ağaç	1	Yıldız	1
Mimar	1	Yıldızlar	1
Nefes	1	yol gösterici pusula	1
Neşeli	1	Yönetici	1
Öfkeli	1	Zaman	1
öncül bir kişi	1	zeka küpü	1
Pamuk	1	Zaman	1
Prenses	1	zeka küpü	1
prenses ve kraliçe	1	Zombi	2

Tablo 2’de farklı kademelerdeki öğrencilerin sınıf öğretmeni kavramına yönelik geliştirdikleri 408 metafor yer almaktadır. Metaforlar tekrarlanma sıklığına göre dizildiğinde sırasıyla anne (60), melek (47), anne ve baba (38) metaforları ilk sıralarda yer almaktadır. Farklı kademelerdeki öğrencilerin sınıf öğretmeni kavramına yönelik oluşturdukları metaforların toplandığı kavramsal kategoriler ise Tablo 3’te verilmiştir.

4.2. FARKLI KADEMELERDEKİ ÖĞRENCİLERİN GELİŞTİRDİKLERİ METAFORLARIN KAVRAMSAL KATEGORİLERE DAĞILIMINA İLİŞKİN BULGULAR

Farklı kademelerdeki öğrencilerin sınıf öğretmeni kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlar ortak özellikleri bakımından 15 kavramsal kategori altında toplanmıştır.

En çok metafor üretilen kavramsal kategoriler “değer olarak sınıf öğretmeni”, “aileden biri olarak sınıf öğretmeni” bilgi kaynağı olarak sınıf öğretmeni” iken en az metafor üretilen kavramsal kategoriler ise “kandırılmayan biri olarak sınıf öğretmeni”, “gereksinim olarak sınıf öğretmeni”, kavramsal kategorileridir. Metaforların kavramsal kategorilere dağılımının yüzde olarak ifade edilmiş Şekil 8 ve Tablo 3’te ayrıntılı şekilde gösterilmiştir. Farklı kademelerdeki öğrencilerin sınıf öğretmeni kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlar “değer olarak çocuk katılımı kavramsal kategorisine” göre incelenerek sonuçlar Tablo 4’te verilmiştir.



Şekil 7. Öğrencilerin Sınıf Öğretmeni Kavramına Yönelik Geliştirdikleri Metaforların Kavramsal Kategorilere Dağılımı (Frekans)

Tablo 3. Öğrencilerin Sınıf Öğretmeni Kavramına Yönelik Geliştirdikleri Metaforların Kavramsal Kategorilere Dağılımı (Yüzde)

Kavramsal Kategori adı	Yüzde (%)	Kavramsal Kategori adı	Yüzde (%)
Değer olarak	32,10	Farklı durumlara göre davranışlarını şekillendiren biri olarak	02,94
Bilgi kaynağı olarak	11,27	Yakın arkadaş olarak	02,20
Aileden biri olarak	14,70	Davranışları beğenilmeyen biri olarak	02,20
Rehber olarak	08,82	Çözümleyen olarak	01,71
Yetiştiren olarak	09,06	Kahraman olarak	01,71
Destekleyen olarak	05,88	Gereksinim olarak	01,22
Koruyucu olarak	01,96	Kandırılmayan biri olarak	00,73
Baskı unsuru olarak	03,43		

Tablo 3 incelendiğinde en çok metaforun bir araya geldiği kavramsal kategorinin değer olarak sınıf öğretmeni kavramsal kategorisi olduğu görülmektedir. En az metafor ise kandırılmayan biri olarak sınıf öğretmeni kavramsal kategorisinde oluşturulmuştur.

Tablo 4. Değer Olarak Sınıf Öğretmeni Kavramsal Kategorisi Katılımcı Sayısı,
Kavramsal Kategorinin Temel Özellikleri

Kavramsal Kategori Adı	Katılımcı sayısı	Temel Özellikler	Metaforlar
Değer olarak sınıf öğretmeni	131	Adalet, adanmışlık (bağlılık), bağışlamak, başarı, cesaret, cömert, çalışkan olma, değişim, dürüstlük, eşitlik, evrensellik, farkındalık, farklılıklar, görev bilinci, güvenlik, hoşgörü, iyilik, iyi niyet, neşeli, nezaket, merhamet, mutluluk, özgürlük, fedakarlık (özveri), paylaşmak, rekabet, sabır, saygı, sempati, sevgi, sorumluluk, şefkat, yaratıcılık, yardımlaşma değerlerini ifade eden metaforlar bu kategoride toplanmıştır.	Melek (37), anne (23), anne-baba (5), mum (5), baba (4), adam (3), aileden biri (2), şeker (2), çiçek (2), anne yarısı (2), adam gibi adam (2), can, iyilik yapan bir insan, iyi, Mevlana, cin, bir iyilik perisi, bir gaz lambası, kurşun kalem, at, arı, tükenmez kalem, iyiliksever, sevgi dolu kalp, sevimli oyuncak ayı (ama yumuşacık), flüt, zaman, iyi insan, bilgisayar, kelebek, yanan bir mum, sevgi çemberi, unicorn, delikanlı, fişek, bayrak, çekirdek, şefkatli ve merhametli, pamuk, sevgi meleği, gül, kral, dürüst ve çok iyi birisi, alev, doktor, neşeli, canım, bir can, iyilikle dolu dev bir kale, bizim canımız, en güzel öğretmen, iyi kalpli biri

Değer Olarak Sınıf Öğretmeni Kavramsal Kategorisi toplamda 131 katılımcıdan oluşmaktadır. Bu kavramsal kategoriyi oluşturan metaforların temel ve ortak özellikleri “sınıf öğretmeni” kavramını Tablo 3’de ifade edilen değerlerle belirtmeleridir. Sınıf öğretmeni kavramını değer olarak ifade eden öğrencilerin geliştirdikleri metaforların gerekçeleri incelendiğinde: **melek** metaforu için ÖK.1.23’ün “*Derslerde elinden geleni yapıyor tüm kusurlarımızı görmezden gelir ders notlarımız kötü olsa da bize hiç kızmıyor, tembel çocuklarla çalışkan çocukları ayırmıyor öğretmen deyince iyi bir öğretmen geliyor.*”, **bir melek** metaforu için ÖE.1.33’ün “*Herkese iyi yürekle davranır hep dürüst davranır hep doğru olanı seçer o herkese eşit davranır herkes onu sever o da bizi çok sever en güzel öğretmen bizim öğretmen*”, **Mevlana** metaforu için ÖK.1.49’un “*Disiplinli mutlu eğitici sevecen ayırım yapmayan eğlenceli, etkinlikçi bir öğretmendir. Aynı zamanda büyüklerine çok saygılı küçüklerine çok sevecen davranır. Mutlu olduğu için etkinlikler yaptığı için eğlenir, sevinir ve mutlu oluruz. Onun disiplini sayesinde her şeyi çabuk öğreniriz. Bence sınıf öğretmenimiz bu okulun en iyi öğretmenidir. Disiplini ve şaka anlayışı çok iyidir. Düşünceli ve tatlıdır. Yaramazlıklarımızı hoşgörür ama şımartmaz.*

Öğrenci emanetine çok iyi bakmış senelerdir öğretmen ancak bıkmamış. Öğretmenimizi çok seviyorum ve ondan çok memnunum.”, **annem** metaforu için ÖE.1.119’un “Bizi çok sever ve bize kızmaz.”, **anne-baba** metaforu için ÖK.1.141’in “Bize sevgisini şefkatini gösteren o. İlk yazımı sen yazdırdın öğretmenim. Paylaşmayı kavga etmemeyi sen öğrettin öğretmenim. Seni çok seviyoruz. Resim yaptırır eğlendirir. İyi ki böyle bizi seven öğretmeni bize göndermişler.”, **gül** metaforu için ÖE.1.178’in “O hemen boynunu bükmez, öğrenmemiz için neyi var neyi yok her şeyi yapar her zaman dik durur.”, **baba** metaforu için ÖE.2.251’in “Öğretmenimiz bize hep yardım eder, bizi hep cesaretlendirirdi.”, **sabır taşı** metaforu için ÖK.2.322’nin “Biz bazen ne kadar dersi dinlemese de yine sabırla dersi anlatarak görevini bitirir. Her ne yaparsak yapalım yine sabırla bize iyi davranır.”, **delikanlı** metaforu için ÖE.2.357’nin “Yalan söylemez, dürüst, sözünde durur, sözünden dönmez.”, **adam gibi adam** metaforu için ÖE.3.546’nın “Her şeye sakın olumlu yaklaşır ve ses tonunu asla yükseltmezdi. Herkesle çok iyi anlaşır. İnsana okulu yeterince sevdiriyor ve ona olan saygımın hep süreceğini biliyorum.”, **flüt** metaforu için ÖK.4.615’in “Doğru kazanımı doğru sıra ve zamanda öğrencilerine kazandırmayı amaçlar.”, **arı** metaforu için ÜÖE.4.624’ün “Bir arı 10 gr bal için nasıl bütün hayatını harcıyorsa öğretmen de öğrencinin temel eğitimi için sabır ve titizlikle bilgi aktarmaktadır.”, **anne** metaforu için ÜÖK.4.636’nın “Meslek hayatında öğrencilerine yeri gelir anne şefkatiyle yaklaşır.” şeklindeki ifadeleri dikkat çekici bulunmuştur. Öğrencilerin sınıf öğretmeni kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlar “bilgi kaynağı olarak sınıf öğretmeni kavramsal kategorisine” göre incelenip sonuçlar Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Bilgi Kaynağı Olarak Sınıf Öğretmeni Kavramsal Kategorisi Katılımcı Sayısı, Kavramsal Kategorinin Temel Özellikleri

Kavramsal Kategori Adı	Katılımcı Sayısı	Temel Özellikler	Metaforlar
------------------------	------------------	------------------	------------

Bilgi kaynağı olarak sınıf öğretmeni	46	Bu kavramsal kategorideki metaforlar sınıf öğretmenini öğreten, aktaran, bildiren, bilgi veren, kısacası bir bilgi kaynağı olarak belirtmektedir.	Anne (5), anne-baba (4), melek (3), aile (2), bilge (2), ışık (2), bilgi makinesi, bilgi ve sanayi bankası, çiçek, can, baba, zeka kütüğü, bilgi kraliçesi, bilgi kütüğü, yarı anne, temel işçisi, doğrulayıcı, kütüphane, gerçek öğretmen, bir ışık, kitap, mum, kılavuz, yıldız, birincil kaynak, akarsu, gökyüzü
--------------------------------------	----	---	---

Bilgi Kaynağı Olarak Sınıf Öğretmeni Kavramsal Kategorisi toplamda 46 katılımcıdan oluşmaktadır. Bu kavramsal kategoriyi oluşturan metaforların temel ve ortak özellikleri “sınıf öğretmeni” kavramını öğreten, aktaran, bildiren, bilgi veren, kısacası bir bilgi kaynağı olarak belirtmeleridir. Sınıf öğretmeni kavramını bilgi kaynağı olarak ifade eden öğrencilerin geliştirdikleri metaforların gerekçeleri incelendiğinde: **bilgi makinası** metaforu için ÖE.1.48’in “*Bilgi doludur hep bize bilgi verir bir şeyler öğretir iyi günde kötü günde hep yanımızdadır. Öğretmenler olmazsa herkes cahil olur. Öğretmenler olmazsa israf diye bir şey olduğunu kimse bilemez israf önlenemez. Dünyadaki kaynaklar tükenirdi tüm nesiller tükenirdi.*”, **çiçek** metaforu için ÖE.1.73’ün “*Hep açık renkli kıyafetler giyer. O yüzden çiçeğe benzetiyorum. Polenleri de bilgileridir.*”, **can** metaforu için ÖE.1.110’un “*Bize her şeyi öğrettiği için bize saygı duyduğu için bizlere okumayı yazmayı öğrettiği için.*”, **baba** metaforu için ÖK.1.139’un “*Bize bir şeyler öğretiyor. Çalıştırıyor, bilmediklerimizi bize soruyor bir şeyler anlatıyor. Baba gibi bir öğretmendir.*”, **bilgi kraliçesi** metaforu için ÖE.1.168’in “*O bize hayatı, nasıl iyi bir insan olmamız gerektiğini öğretti o yüzden bir bilgi kraliçesi.*” **kütüphane** metaforu için ÖK.2.312’nin “*öğretmenlerin bilgisi çoktur. Öğretmeni kütüphaneye benzetirsek öğretmenin bilgilerini de kitaplara benzetelim. Kitapları okuyup ders çıkartıp bilgileniyorsak öğretmenin anlattıkları da bize bilgi, bize söyledikleriyle öğrettikleriyle de ders verir.*”, **anne-baba** metaforu için ÖK.2.393’ün “*Sürekli bizim öğrenmemiz için çalışırlar.*”, **akarsu** metaforu için ÜÖK.4.617’nin “*Yıllarca bilgilerini biriktirir ve daha sonra biriktirdiklerini denize döker. Öğrencileri de denizdir. Denizi doldurmasa da hiç vazgeçmez.*”, **güneş** metaforu için ÜÖK.4.618’in “*Öğrencileri bilgisiyle aydınlatır. Öğrenciler bu ışık altında gelişir.*”, **birincil kaynak** metaforu için ÜÖK.4.638’in “*Açıp okumak istediğinizde ilk elden doğru bilgiye ulaşırsınız.*”, şeklindeki ifadeleri dikkat çekici bulunmuştur. Öğrencilerin

sınıf öğretmeni kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlar “aileden biri olarak sınıf öğretmeni kavramsal kategorisine” göre incelenip sonuçlar Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Aileden Biri Olarak Sınıf Öğretmeni Kavramsal Kategorisi Katılımcı Sayısı, Kavramsal Kategorinin Temel Özellikleri

Kavramsal Kategori Adı	Katılımcı Sayısı	Temel Özellikler	Metaforlar
Aileden biri olarak sınıf öğretmeni	60	Sınıf öğretmenin aile fertlerinden biriymiş gibi sevip ilgilendiğini, birlikte vakit geçirdiğini belirten metaforlar bu kavramsal kategori altında toplanmıştır.	Anne (23), anne-baba (15), baba (11), aile (8), teyzem, ablam, çok iyi aile, ebeveyn dadı, ebeveynlerimiz

Aileden Biri Olarak Sınıf Öğretmeni Kavramsal Kategorisi toplamda 60 katılımcıdan oluşmaktadır. Bu kavramsal kategoriyi oluşturan metaforların temel ve ortak özellikleri “sınıf öğretmeni” kavramını aile fertlerinden biriymiş gibi sevip ilgilenen, birlikte vakit geçirilen biri olarak belirtmeleridir. Sınıf öğretmeni kavramını aileden biri olarak ifade eden öğrencilerin geliştirdikleri metaforların gerekçeleri incelendiğinde: **anne** metaforu için ÖK.1.115’in “*Biz okuldayken ailemiz yanımızda değilken o bize annelik yapar bizi ailesinden sayar.*”, **ailemizden biri** metaforu için ÖE.1.120’nin “*Bir gün yirmi dört saatse altı saatini okulda yani öğretmenimizin yanında geçiririz ve neredeyse hayatımızın çeyreğini okulda geçiririz.*”, **baba** metaforu için ÖE.1.164’ün “*Öğretmenim de babam gibi bana çok ilgi gösteriyor ve ben bunu çok seviyorum ve hep böyle kalmasını istiyorum.*”, **aile** metaforu için ÖE.2.241’in “*Bizimle çok içten ve derinden ilgilenir. Okulda bir durum olduğunda gideceğim ilk kişi odur. Çünkü beni ondan başkası anlamaz kendi ailemden sonra sevdiğim kişidir.*”, **anne baba** metaforu için ÖE.2.248’in “*Yeri geldiğinde bize çocuğu gibi davranırdı. Herkesle ayrı ayrı ilgilenirdi. Dört yıl beraber ders işledik hiç sıkılmadık şeker gibi bir insandı.*”, **ailemizden biri** metaforu için ÖK.3.526’nın “*Bizi evimizde hissettirir. Bize anne baba şefkatiyle yaklaşır. Ailemiz gibi bizim hep iyiliğimizi ister. İyi yerlere gelmemiz için uğraşır.*”, **aile** metaforu için ÖK.3.536’nın “*ailenin seni emanet ettiği ilk yabancısıdır. Bu yabancılık zamanla en yakına dönüşür.*”

Çoğu ilkleri o öğretir. Her zaman oradadır. Sever kollar.” şeklindeki ifadeleri dikkat çekici bulunmuştur. Öğrencilerin sınıf öğretmeni kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlar “rehber olarak sınıf öğretmeni kavramsal kategorisine” göre incelenip sonuçlar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Rehber Olarak Sınıf Öğretmeni Kavramsal Kategorisi Katılımcı Sayısı, Kavramsal Kategorinin Temel Özellikleri

Kavramsal Kategori Adı	Katılımcı Sayısı	Temel Özellikler	Metaforlar
Rehber olarak sınıf öğretmeni	36	Bu kavramsal kategorideki metaforlar sınıf öğretmenini yol gösterici, aydınlatıcı bir rehber olarak ifade etmişlerdir.	Güneş (7), pusula (3), rehber (3), deniz feneri (2), navigasyon (2), yol gösterici (2), kılavuz (2), ailenin bir bireyi (2), anne-baba (2), bir turist rehberi, hayatı anlatan rehber, baba, arkadaş, yol gösterici pusula, öncül bir kişi, bir fener, yıldızlar, dünya, bilgisayar, meşale

Rehber Olarak Sınıf Öğretmeni Kavramsal Kategorisi toplamda 36 katılımcıdan oluşmaktadır. Bu kavramsal kategoriyi oluşturan metaforların temel ve ortak özellikleri “sınıf öğretmeni” kavramını yol gösterici, aydınlatıcı bir rehber olarak belirtmeleridir. Sınıf öğretmeni kavramını rehber olarak ifade eden öğrencilerin geliştirdikleri metaforların gerekçeleri incelendiğinde: **yol gösterici** metaforu için ÖK.2.258’in “*Bizim her zaman gelecek hakkında düşüncelerimizin gelişmesini sağlar ve gelecekteki karakterimizi sorgulamamızı sağlar. Bu yüzden yol göstericidir.*”, **güneş** metaforu için ÖK.3.446’nın “*Yolumuzu aydınlatır, doğruyu bulmak hayaller kurmak ve onlara ulaşmak için her bunaldığımda baktığın, gerektiğinde örnek aldığın ilk insanlardandır o. Gözüne girmeye çalıştığın başını okşadığında heyecanlandığın her zaman hayran kaldığın kişidir öğretmen.*”, **bir turist rehberi** metaforu için ÖK.3.453’ün “*Yabancı ülkeye bir şey bilmeden gittiğimizde bize yol gösterecek odur. Turist rehberi nasıl turistleri nezaketiyle ve bilgisiyle memnun ediyorsa öğretmende öğrencilere bilgisiyle ve yol göstericiliğiyle örnek olmalıdır. Çocukların bilgilendirilmesi ve karakterinin şekillenmesi konusunda önemli bir rol oynadığından ne yaptığını bilmeli, bilgili olmalı ve kalp kırmamalıdır.*”, **kılavuz** metaforu için ÖK.3.485’in “*Yol gösterir, öğretir.*”

navigasyon metaforu için ÖK.3.489'un "*Ne zaman yolunuzu kaybetmeniz size yol gösterir. Sizi asla yalnız bırakmaz.*" şeklindeki ifadeleri dikkat çekici bulunmuştur. Öğrencilerin sınıf öğretmeni kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlar "yetiştiren olarak sınıf öğretmeni kavramsal kategorisine" göre incelenip sonuçlar Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Yetiştiren Olarak Sınıf Öğretmeni Kavramsal Kategorisi Katılımcı Sayısı, Kavramsal Kategorinin Temel Özellikleri

Kavramsal Kategori Adı	Katılımcı Sayısı	Temel Özellikler	Metaforlar
Yetiştiren olarak sınıf öğretmeni	37	Bu kavramsal kategorideki metaforlar sınıf öğretmenini, öğrencilerin büyümesine ve karakter oluşumuna katkı sağlayan, ileriye dönük başarılarının mimarı olan, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini şekillendiren, dolayısıyla geleceğe yön veren biri olarak ifade etmektedir.	Anne-baba (4), ağaç (4), melek (2), binanın temeli (2), aile (2), anne (2), meyve veren ağaç, çorba, binanın temelindeki kaya, hayatın özeti, geleceğin, başarının mimarı, evin ışığı, ebeveyn, evin temeli, çiftçi, mimar, bir çınarın kökleri, karakter temelimizin çimentosu, meyve tabağı, sanatçı, gökkuşağı, örgü, bahçıvan, su, hayat ağacı, bir çiçek bahçesindeki bahçıvan

Yetiştiren Olarak Sınıf Öğretmeni Kavramsal Kategorisi toplamda 37 katılımcıdan oluşmaktadır. Bu kavramsal kategoriyi oluşturan metaforların temel ve ortak özellikleri "sınıf öğretmeni" kavramını öğrencilerin büyümesine ve karakter oluşumuna katkı sağlayan, ileriye dönük başarılarının mimarı olan, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini şekillendiren, dolayısıyla geleceğe yön veren olarak belirtmeleridir. Sınıf öğretmeni kavramını yetiştiren olarak ifade eden öğrencilerin geliştirdikleri metaforların gerekçeleri incelendiğinde: **melek** metaforu için ÖE.2.279'un "*Birinci sınıftan itibaren her şey onunla başlar. Her insanın temelini atan kişidir sevecendir o.*", **çorba** metaforu için ÖE.3.452'nin "*Yemeğin başı gibi eğitimin başı da odur. Kötüyse yemek boyunca ağızda acı tat bırakır. Kötü bir sınıf öğretmeni hayat boyu acı tat bırakır.*", **anne-baba** metaforu için ÖE.3.456'nın "*İnsan ilk ve en temel eğitimini orada alır. Bu eğitim onu geleceğe hazırlar. Onun kişiliğini şekillendirir. Bu çocuk adına çok önemlidir. Çünkü çocuğun burada tüm hayatı söz konusudur.*", **binanın temeli** metaforu için ÖE.3.471'in "*Ağaç yaş iken*

eğilir, bugünkü kişiliğimin oluşmasında rolü büyüktür. Kişinin yaşamı boyunca sahip olacağı algıların, fikirlerin mimarıdır. Bir neslin nasıl yetişeceğini ve nasıl fikirleri olacağını belirler.”, **çiftçi** metaforu için ÖK.3.509’un “*Seni daha tohumken alır, önce senin büyümen yeşermen için ortam hazırlar ve seni eker, büyütür, yetiştirir.*”, **sanatçı** metaforu için ÜÖK.4.602’nin “*Bir öğretmen hamur gibi kendisine gelen bireyi her şeyiyle şekillendirir. Yepyeni bir eser yani birey ortaya koyabilir.*”, **su** metaforu için ÜÖK.4.640’ın “*Sürekli kendini yenileyerek geleceğe yön verir.*” şeklindeki ifadeleri dikkat çekici bulunmuştur. Öğrencilerin sınıf öğretmeni kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlar “destekleyen olarak sınıf öğretmeni kavramsal kategorisine” göre incelenip sonuçlar Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Destekleyen Olarak Sınıf Öğretmeni Kavramsal Kategorisi Katılımcı Sayısı, Kavramsal Kategorinin Temel Özellikleri

Kavramsal Kategori Adı	Katılımcı Sayısı	Temel Özellikler	Metaforlar
Destekleyen olarak sınıf öğretmeni	24	Her zaman öğrencilerinin yanında olup onları destekleyen olarak nitelendirilen sınıf öğretmeni kavramıyla ilgili metaforlar bu kavramsal kategori altında toplanmıştır.	Anne-baba (5), anne (5), melek (4), baba (3), arkadaş (2), adam, ağabey, düğme, ağaç dalı

Destekleyen Olarak Sınıf Öğretmeni Kavramsal Kategorisi toplamda 24 katılımcıdan oluşmaktadır. Bu kavramsal kategoriye oluşturan metaforların temel ve ortak özellikleri “sınıf öğretmeni” kavramını her zaman öğrencilerinin yanında olup onları destekleyen olarak belirtmeleridir. Sınıf öğretmeni kavramını destekleyen olarak ifade eden öğrencilerin geliştirdikleri metaforların gerekçeleri incelendiğinde: **benim annem** metaforu için ÖE.1.92’nin “*Öğretmenimiz bizi yalnız bırakmaz karanlıktan aydınlığa çıkarır. Zor günümüzde bize yardım etti. Sevincimizi üzüntümüzü paylaştık beraber. Bir gün kavga olsa bile beraber çözdük sorunumuzu derdimizi. Piknik yaptık her yere beraber gittik zor günlerimizde bizi yalnız bırakmayarak üzüntümüzü paylaştık. Turnuvalara katılarak aralarda eğlendik son anda yenildik ama olsun senin bize desteğin yeter. Kalbimizde yeriniz var sizi çok ama çok seviyoruz.*”, **melek** metaforu için ÖK.2.250’nin “*Hep bize destek olurdu hepimizle teker teker ilgilenirdi kendisini çok severdim. Hatta bizimle beraber farklı etkinliklerde yapardı.*”, **annemiz** metaforu için ÖK.2.274’ün “*Bizim hep arkamızda durup bize destek oldu.*

Bize samimi davrandı. En azından bizim arkamızda olduğunu ne olursa olsun yanımızda olacağını gösteriyor.”, **baba** metaforu için ÖK.3.467’in “*Her an yanında olup destekçidir. Bizim için elinden geleni yapar. İyi bir geleceğimiz olması için çabalar. Yıllar geçse de desteğini hiç esirgemez.*”, **adam** metaforu için ÖE.3.554’ün “*Her türlü olumsuzlukta yanımızda olduğu için kendi aramızda adam olarak nitelendiririz.*”, **arkadaş** metaforu için ÖE.3.558’in “*Her zaman her yerde ve her konuda yanımızda olup yardımcı olurlar.*” şeklindeki ifadeleri dikkat çekici bulunmuştur. Öğrencilerin sınıf öğretmeni kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlar “koruyucu olarak sınıf öğretmeni kavramsal kategorisine” göre incelenip sonuçlar Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Koruyucu Olarak Sınıf Öğretmeni Kavramsal Kategorisi Katılımcı Sayısı, Kavramsal Kategorinin Temel Özellikleri

Kavramsal Kategori Adı	Katılımcı sayısı	Temel Özellikler	Metaforlar
Koruyucu olarak sınıf öğretmeni	8	Sınıf öğretmenini, koruyup kollayan, koruyuculuğuyla güvende hissettiren biri olarak ifade eden metaforlar bu kavramsal kategori altında toplanmıştır.	Anne-baba (3), annem, babam, ikinci baba, aile, gökyüzü

Koruyucu Olarak Sınıf Öğretmeni Kavramsal Kategorisi toplamda 8 katılımcıdan oluşmaktadır. Bu kavramsal kategoriyi oluşturan metaforların temel ve ortak özellikleri “sınıf öğretmeni” kavramını koruyup kollayan, koruyuculuğuyla güvende hissettiren biri olarak belirtmeleridir. Sınıf öğretmeni kavramını koruyucu olarak ifade eden öğrencilerin geliştirdikleri metaforların gerekçeleri incelendiğinde: **anne-baba** metaforu için ÖK.2.235’in “*Bize kol kanat gererdi.*”, **babam** metaforu için ÖK.2.289’un “*Bize hep yardım etmek ister, bizler için elinden geleni yapar. Bize çok emek harcar. O yüzden bize hep bir öğretmenden çok baba gibi davranır koruyup kollamaya çalışır.*”, **aile** metaforu için ÖE.3.478’in “*İyi bir öğretici ve kollayıcıdır.*”, **gökyüzü** metaforu için ÜÖK.4.628’in “*Ona bakarken yüreğin genişler. Kendini güvende hissedersin. Gökyüzü bazen kapalı bazen açık olur ancak her zaman seni koruyacak atmosferi olduğunu bilirsin.*”, şeklindeki ifadeleri dikkat çekici bulunmuştur. Öğrencilerin sınıf öğretmeni kavramına yönelik geliştirdikleri

metaforlar “baskı unsuru olarak sınıf öğretmeni kavramsal kategorisine” göre incelenip sonuçlar Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Baskı Unsuru Olarak Sınıf Öğretmeni Kavramsal Kategorisi Katılımcı Sayısı, Kavramsal Kategorinin Temel Özellikleri

Kavramsal Kategori Adı	Katılımcı Sayısı	Temel Özellikler	Metaforlar
Baskı unsuru olarak sınıf öğretmeni	14	Sınıf öğretmenini otoriter, baskıcı, genellikle öfkeli biri olarak ifade eden metaforlar bu kavramsal kategoride toplanmıştır.	Çok ödev veriyor, çok yazı yazdıran biri, dedektif, çok kızgın, sıradan biri, ateş, zombi, kızgın biri, öfkeli, sert, yönetici, Freddy Krugger, komutan, vahşi bir egoist

Baskı Unsuru Olarak Sınıf Öğretmeni Kavramsal Kategorisi toplamda 14 katılımcıdan oluşmaktadır. Bu kavramsal kategoriyi oluşturan metaforların temel ve ortak özellikleri “sınıf öğretmeni” kavramını baskı unsuru olarak belirtmeleridir. Sınıf öğretmeni kavramını baskı unsuru olarak ifade eden öğrencilerin geliştirdikleri metaforların gerekçeleri incelendiğinde: **çok kızgın** metaforu için ÖK.2.190’ın “*Hiç öğrencilerle empati kurmaz. Bu yüzden bizi anlamadığı için bize bağırdı.*”, **ateş** metaforu için ÖK.2.320’nin “*Saçları kırmızıydı. Bağırduğunda camlar kırılıyordu. Herkes ondan çok korkardı. Hatta okuldaki lakabı ateş öğretmen olmuştu.*”, **kızgın biri** metaforu için ÖK.2.406’nın “*Çok öfkeli biriydi, çok ödev veriyordu gözlerim yara olmuştu hatta okula gitmemiştim.*”, **sert** metaforu için ÖK.2.436’nın “*Öğretmenimiz her şeyi kurallarına göre uygular. Kimsenin gözünün yaşına bakmaz gereğini yapar.*” şeklindeki ifadeleri dikkat çekici bulunmuştur. Öğrencilerin sınıf öğretmeni kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlar “farklı durumlara göre davranışlarını şekillendiren olarak sınıf öğretmeni” kavramsal kategorisine” göre incelenip sonuçlar Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Farklı Durumlara Göre Davranışlarını Şekillendiren Olarak Sınıf Öğretmeni Kavramsal Kategorisi Katılımcı Sayısı, Kavramsal Kategorinin Temel Özellikleri

Kavramsal Kategori Adı	Katılımcı Sayısı	Temel Özellikler	Metaforlar
Farklı durumlara göre davranışlarını şekillendiren olarak sınıf öğretmeni	12	Farklı durumlarda davranışların farklılaşmasını ifade eden metaforlar bu kavramsal kategori altında toplanmıştır.	Pamuk şeker (2), ikizler burcu, çiçek, bizim rüyamız, vatandaş, güneş, çakı, ateş, her şey, buz, iki yüzlü

Farklı Durumlara Göre Davranışlarını Şekillendiren olarak sınıf öğretmeni Kavramsal Kategorisi toplamda 12 katılımcıdan oluşmaktadır. Bu kavramsal kategoriye oluşturan metaforların temel ve ortak özellikleri “sınıf öğretmeni” kavramını farklı durumlara göre davranışlarını şekillendiren biri olarak belirtmeleridir. Sınıf öğretmeni kavramını farklı durumlara göre davranışlarını şekillendiren biri olarak ifade eden öğrencilerin geliştirdikleri metaforların gerekçeleri incelendiğinde: **pamuk şeker** metaforu için ÖE.1.14’ün “*Öğretmenimiz çok tatlı biridir ama kızınca da tam kızar.*”, **ikizler burcu** metaforu için ÖE.1.144’ün “*Bazen iyi hoş bazen sinirli ve kabadır. Öğretir, fıkralar anlatır, projeksiyonu açar, bazen güler bazen kızar sinirlenir ama her zaman kalbi tertemizdir. Sevse de kızsız da her zaman öğretmenimizi severiz öğretmenimiz de bizi sever.*”, **vatandaş** metaforu için ÖE.2.256’nın “*Yerine göre iyi yerine göre ciddi bir kişiliktir. Sözünde durur. Eğer engel yoksa o sözünde durur.*”, **ateş** metaforu için ÖK.2.336’nın “*yeri geldiğinde ısıtır yeri geldiğinde yakar.*” şeklindeki ifadeleri dikkat çekici bulunmuştur. Öğrencilerin sınıf öğretmeni kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlar “yakın arkadaş olarak sınıf öğretmeni kavramsal kategorisine” göre incelenip sonuçlar Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13. Yakın Arkadaş Olarak Sınıf Öğretmeni Kavramsal Kategorisi Katılımcı Sayısı, Kavramsal Kategorinin Temel Özellikleri

Kavramsal Kategori Adı	Katılımcı Sayısı	Temel Özellikler	Metaforlar
Yakın arkadaş olarak sınıf öğretmeni	9	Öğrencileri dinleyen, onlara yakın bir arkadaş gibi yaklaşan onların dertlerine ortak olan biri olarak nitelendirilen sınıf öğretmeni kavramıyla ilgili metaforlar bu kavramsal kategori altında toplanmıştır.	Arkadaş (4), dost (3), can dost, kitap

Yakın Arkadaş Olarak Sınıf Öğretmeni Kavramsal Kategorisi toplamda 9 katılımcıdan oluşmaktadır. Bu kavramsal kategoriye oluşturan metaforların temel ve ortak özellikleri “sınıf öğretmeni” kavramını yakın bir arkadaş olarak belirtmeleridir. Sınıf öğretmeni kavramını yakın arkadaş olarak ifade eden öğrencilerin geliştirdikleri metaforların gerekçeleri incelendiğinde: **can dost** metaforu için ÖK.1.24’ün “*Bana bir şey olsa yanıma gelen bir şeye ihtiyacım olunca bana yardım eden benim öğretmenim benim yanımda can dost gibidir.*”, **dost** metaforu için ÖK.2.246’nın “*Sorunlarıma yardımcı olur, beni bir arkadaşımın daha iyi anlardı.*”, **arkadaş** metaforu için ÖE.3.544’ün “*Bir sorun olduğunda o çözer, arkadaşımız gibi ilgilenir bizimle. Sınıf öğretmeni candır.*”, şeklindeki ifadeleri dikkat çekici bulunmuştur. Öğrencilerin sınıf öğretmeni kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlar “davranışları beğenilmeyen biri olarak sınıf öğretmeni kavramsal kategorisine” göre incelenip sonuçlar Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14. Davranışları Beğenilmeyen Biri Olarak Sınıf Öğretmeni Kavramsal Kategorisi Katılımcı Sayısı, Kavramsal Kategorinin Temel Özellikleri

Kavramsal Kategori Adı	Katılımcı Sayısı	Temel Özellikler	Metaforlar
Davranışları beğenilmeyen biri olarak sınıf öğretmeni	9	Sınıf öğretmenin davranışlarının beğenilmediğini, birtakım olumsuzlukların mevcut olduğunu belirten metaforlar bu kavramsal kategoride toplanmıştır.	Duvar, sıradan biri, taraflı, ilgisiz, boş bir insan, insan, helikopter emanet edilmiş dolmuş şoförü, hallederiz Kadir, top

Davranışları Beğenilmeyen Biri Olarak Sınıf Öğretmeni Kavramsal Kategorisi toplamda 9 katılımcıdan oluşmaktadır. Bu kavramsal kategoriye oluşturan metaforların temel ve ortak özellikleri “sınıf öğretmeni” kavramını davranışları beğenilmeyen biri olarak belirtmeleridir. Sınıf öğretmeni kavramını davranışları beğenilmeyen biri olarak ifade eden öğrencilerin geliştirdikleri metaforların gerekçeleri incelendiğinde: **ilgisiz** metaforu için ÖE.2.417’nin “*Sınıfta çoğunlukla bilgisayarla oynardı.*”, **boş bir insan** metaforu için ÖK.2.434’ün “*Hiçbir şey öğretmiyordu. Bu yüzden bizim de notlarımız düşüyordu.*”, **hallederiz Kadir** metaforu için ÖE.3.480’nin “*Sürekli istediğimiz şeylere tamam diyerek erteler.*”,

şeklindeki ifadeleri dikkat çekici bulunmuştur. Öğrencilerin sınıf öğretmeni kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlar “çözümleyen olarak sınıf öğretmeni kavramsal kategorisine” göre incelenip sonuçlar Tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 15. Çözümleyen Olarak Sınıf Öğretmeni Kavramsal Kategorisi Katılımcı Sayısı, Kavramsal Kategorinin Temel Özellikleri

Kavramsal Kategori Adı	Kavramsal Kategoriler	Temel Özellikler	Metaforlar
Çözümleyen olarak sınıf öğretmeni	7	Öğrencileri dinleyip sorunlara çözüm yolları arayan olarak nitelendirilen sınıf öğretmeni kavramıyla ilgili metaforlar bu kavramsal kategori altında toplanmıştır.	Melek (3), aile (2), sevilesi, anne

Çözümleyen Olarak Sınıf Öğretmeni Kavramsal Kategorisi toplamda 7 katılımcıdan oluşmaktadır. Diğer metaforlar ise sadece birer kez üretilmiştir. Bu kavramsal kategoriyi oluşturan metaforların temel ve ortak özellikleri “sınıf öğretmeni” kavramını çözümleyen olarak belirtmeleridir. Sınıf öğretmeni kavramını çözümleyen olarak ifade eden öğrencilerin geliştirdikleri metaforların gerekçeleri incelendiğinde: **melek** metaforu için ÖK.2.280’in “*Dertlerimizi her zaman dinler ve bu dertlere çözüm bulmaya çalışır. Derslerde yanlış yaptığımız zaman anlayışla karşılar ve bize bağırılmaz..*”, **anne** metaforu için ÖK.2.425’in “*Bir yerimize bir şey olduğunda yanımıza gelir. Sorunlarımıza çözüm bulur yani anneye benzer.*”, **aileden biri** metaforu için ÖK.3.494’ün “*Onunla paylaştığım her soruna kendince elinden geldiğince çözüm üretmeye yardımcı olmaya çalışır..*”, şeklindeki ifadeleri dikkat çekici bulunmuştur. Öğrencilerin sınıf öğretmeni kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlar “kahraman olarak sınıf öğretmeni kavramsal kategorisine” göre incelenip sonuçlar Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. Kahraman Olarak Sınıf Öğretmeni Kavramsal Kategorisi Katılımcı Sayısı, Kavramsal Kategorinin Temel Özellikleri

Kavramsal Kategori Adı	Katılımcı Sayısı	Temel Özellikler	Metaforlar
------------------------	------------------	------------------	------------

Kahraman olarak sınıf öğretmeni	7	Sınıf Öğretmenini kurtarıcı bir kahraman veya kahramanı ifade eden metaforlar bu kavramsal kategori altında toplanmıştır.	Kahraman (2), prenses, masal kraliçe, prenses ve kraliçe, kısa saçlı rapunzel, Süpermen
---------------------------------	---	---	---

Kahraman Olarak Sınıf Öğretmeni Kavramsal Kategorisi toplamda 7 katılımcıdan oluşmaktadır. Bu kavramsal kategoriyi oluşturan metaforların temel ve ortak özellikleri “sınıf öğretmeni” kavramını kurtarıcı bir kahraman ya da bir masal kahramanı olarak belirtmeleridir. Sınıf öğretmeni kavramını kahraman olarak ifade eden öğrencilerin geliştirdikleri metaforların gerekçeleri incelendiğinde: **kraliçe** metaforu için ÖK.1.22'nin “*o iyi kalpli çok iyidir. Herkesi sever. Güzel saçlı sarışın biridir. Kısa saçlıdır her gün rengarenk giyinir. Kahverengi gözlüdür. Güzel ödevler yaptırır. Benim öğretmenim çok iyidir..*”, **süpermen** metaforu için ÖK.2.377'nin “*O bizi bütün kötülüklerden korur. İstedığımız her şeyi yapar, bizi geziye götürürdü. Ne zaman yardıma ihtiyacım olsa süpermen gibi hemen yetişir bizi kötülüklerden korurdu.*”, **kahraman** metaforu için ÖE.3.533'ün “*çocuğun yetişkin olarak ailesinden sonra onunla en çok ilgilenen onu hayata en iyi hazırlayan ve onu şu hayatta en çok ihtiyacı olan şeyleri öğreten kişidir. İlerleyen yaşlarda ona olan saygı artar ve gözünde yeri doldurulamaz bir yere sahip olur.*”, şeklindeki ifadeleri dikkat çekici bulunmuştur. Öğrencilerin sınıf öğretmeni kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlar “gereksinim olarak sınıf öğretmeni kavramsal kategorisine” göre incelenip sonuçlar Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Gereksinim Olarak Sınıf Öğretmeni Kavramsal Kategorisi Katılımcı Sayısı, Kavramsal Kategorinin Temel Özellikleri

Kavramsal Kategori Adı	Katılımcı Sayısı	Temel Özellikler	Metaforlar
Gereksinim olarak sınıf öğretmeni	5	Sınıf Öğretmeni kavramını bir ihtiyaç olarak ifade eden metaforlar bu kavramsal kategoride toplanmıştır.	Su (3), güneş ışığı, nefes

Gereksinim Olarak Sınıf Öğretmeni Kavramsal Kategorisi toplamda 5 katılımcıdan oluşmaktadır. Bu kavramsal kategoriye oluşturan metaforların temel ve ortak özellikleri “sınıf öğretmeni” kavramını bir ihtiyaç olarak belirtmiş olmalarıdır. Sınıf öğretmeni kavramını gereksinim olarak ifade eden öğrencilerin geliştirdikleri metaforların gerekçeleri incelendiğinde: **güneş ışığı** metaforu için ÖE.3.451’in “*Öğrencinin okulla tanıştığı ilk dönemlerde, çocuğa okulu sevdirecek, ona okulun amacını kavratabilecek olan ilkokul öğretmenidir. Eğer öğretmen çocuğun içindeki ışığı ortaya çıkarabilirse öğrenci eğitim hayatı boyunca yaşamayı muhtemel sorunları kolayca atlatmasını sağlayacaktır. Bir bitkinin ihtiyacı olan güneş ışığıdır. Diğer tüm özelliklere bitki sahiptir. Güneş ışığı onun yaşama tutunmasını sağlar. Öğretmen de böyledir. Eğer ışık saçan, işini seven bir öğretmenle okula başlamışsanız büyük bir avantaja sahipsinizdir.*”, **su** metaforu için ÖK.3.520’nin “*Çocukta her şeyi yeşerten odur. Gizli yeteneği, hayata bakışı, duyguları öğretmenle öğrenir. Suyun yönü çocuğun görüşüdür. Öğretmen nasılsa çocuk da öyledir. Çocuk öğretmeninden izler taşır. Belli etmese de içinde suyun yani öğretmenin yeşerttiği çiçek hep büyür.*”, diğer **su** metaforu için ÖE.4.608’in “*Dünyanın neresine gidersen git ihtiyaç olunan kutsal görevdir.*”, **nefes** metaforu için ÖK.4.643’ün “*Onu görmezsiniz ancak her anınızda size hayat verir.*” şeklindeki ifadeleri dikkat çekici bulunmuştur. Öğrencilerin sınıf öğretmeni kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlar “kandırılmayan biri olarak sınıf öğretmeni kavramsal kategorisine” göre incelenip sonuçlar Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Kandırılmayan Biri Olarak Sınıf Öğretmeni Kavramsal Kategorisi
Katılımcı Sayısı, Kavramsal Kategorinin Temel Özellikleri

Kavramsal Kategori Adı	Katılımcı Sayısı	Temel Özellikler	Metaforlar
Kandırılmayan biri olarak sınıf öğretmeni	3	Sınıf Öğretmenini kandırılmayan, uyanık biri olarak belirten metaforlar bu kavramsal kategori altında toplanmıştır.	Melek (2), kül yutmaz

Kandırılmayan Biri Olarak Sınıf Öğretmeni Kavramsal Kategorisi toplamda 3 katılımcıdan oluşmaktadır. Bu kavramsal kategoriye oluşturan metaforların temel ve ortak özellikleri “sınıf öğretmeni” kavramını kandırılmayan biri olarak belirtmiş

olmalarınıdır. Sınıf öğretmeni kavramını kandırılmayan biri olarak ifade eden öğrencilerin geliştirdikleri metaforların gerekçeleri incelendiğinde: **kül yutmaz** metaforu için ÖE.1.21’in “*Bir sınavlarda kopya çekenini hemen yakalar onun için hiç kimse kopya çekemez ama çok ama çok iyi birisidir.*”, **melek** metaforu için ÖE.1.28’in “*İyi kalpli kül yutmaz yalan söylemez sarışın kahverengi gözlü melektir. Çok temiz giyinen bir insandır.*”, diğer **melek** metaforu için ÖK.1.32’nin “*İyi kalpli güler yüzlü melek gibidir ama kül yutmazdır.*” şeklindeki ifadeleri dikkat çekici bulunmuştur.

4.3. FARKLI KADEMELERDEKİ ÖĞRENCİLERİN GELİŞTİRDİKLERİ METAFORLARIN KAVRAMSAL KATEGORİLERE DAĞILIMININ SINIF DÜZEYİNE GÖRE İNCELENMESİNE İLİŞKİN BULGULAR

Tablo 19. Kavramsal Kategorilerde Yer Alan Metaforların Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Kavramsal Kategoriler (...Olarak Sınıf Öğretmeni)	Sınıf Düzeyi (f)				Toplam(f)
	4.sınıf	8.sınıf	12.sınıf	Üniversite son sınıf	
Değer	59	44	14	14	131
Bilgi Kaynağı	11	15	10	10	46
Aileden Biri	24	17	19	0	60
Rehber	5	9	19	3	36
Yetiştiren	0	3	23	11	37
Destekleyen	2	12	10	0	24
Koruyucu	0	5	2	1	8
Baskı unsuru	3	7	4	0	14
Farklı durumlara göre davranışlarını şekillendiren	4	8	0	0	12
Yakın arkadaş	1	6	2	0	9
Davranışları beğenilmeyen biri	0	5	3	1	9
Çözümleyen	0	6	1	0	7
Kahraman	4	2	1	0	7
Gereksinim	0	0	2	3	5
Kandırılmayan biri	3	0	0	0	3
Toplam (f)	116	139	110	43	408

Kavramsal kategorilerde yer alan metaforların sınıf düzeyine göre dağılımı incelendiğinde 4.sınıfların 10 farklı kavramsal kategoride, 8. ve 12.sınıfların 13 farklı

kavramsal kategoride, üniversite son sınıf öğrencilerinin ise 7 farklı kavramsal kategoride metafor geliştirdikleri görülmektedir. Bu durum her sınıf düzeyinde geliştirilen metaforların çeşitlilik gösterdiği şeklinde yorumlanabilir. 4.sınıflar en çok değer olarak sınıf öğretmeni kavramsal kategorisinde metafor geliştirirken, yetiştiren olarak, koruyucu olarak, davranışları beğenilmeyen biri olarak, çözümleyen olarak, gereksinim olarak sınıf öğretmeni kavramsal kategorilerinde metafor geliştirmemişlerdir. 8.sınıf öğrencileri en çok değer olarak sınıf öğretmeni kavramsal kategorisinde metafor geliştirirken, gereksinim olarak ve kandırılmayan biri olarak sınıf öğretmeni kavramsal kategorisinde metafor geliştirmemişlerdir. 12.sınıf öğrencileri en çok yetiştiren olarak sınıf öğretmeni kavramsal kategorisinde metafor geliştirirken, farklı durumlara göre davranışlarını şekillendiren biri olarak ve kandırılmayan biri olarak sınıf öğretmeni kavramsal kategorisinde metafor geliştirmemişlerdir. Üniversite son sınıf öğrencileri en çok değer olarak sınıf öğretmeni kavramsal kategorisinde metafor geliştirirken, aileden biri olarak, destekleyen olarak, baskı unsuru olarak, farklı durumlara göre davranışlarını şekillendiren biri olarak, yakın arkadaş olarak, çözümleyen olarak, kahraman olarak, kandırılmayan biri olarak sınıf öğretmeni kavramsal kategorilerinde metafor geliştirmemişlerdir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine göre sonuç, tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmanın farklı kademelerdeki öğrencilerin sınıf öğretmeni kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlar nelerdir? alt problemine ilişkin sonucunda öğrencilerin sınıf öğretmeni kavramına yönelik toplam 408 metafor oluşturdukları görülmektedir. Metaforlar tekrarlanma sıklığına göre dizildiğinde sırasıyla anne (60), melek (47), anne ve baba (38) metaforları ilk sıralarda yer almaktadır. Öğrencilerin sınıf öğretmenini en çok anne, melek ve anne ve baba kavramlarıyla ifade ettikleri görülmektedir. Çelik, Çatalbaş ve Tomul (2014) araştırmalarında öğrencilerin sınıf öğretmeni kavramını sevgi temelli öğretmen kategorisinde en çok melek kavramı ile ifade ettiklerini belirtmişlerdir. Aydın ve Pehlivan (2010) ise araştırmalarında Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmen kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlar içerisinde en çok tekrarlanan metaforun “güneş” olduğunu belirtmişlerdir. Ulu Kalın ve Çalık Uzun (2017), Anadolu Lisesi ve Anadolu Öğretmen Lisesi 9. sınıf öğrencilerinin öğretmen kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlar arasında en çok tekrarlanan anne-baba metaforu olduğunu ifade etmişlerdir. Tulunay Ateş (2016) ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin öğretmen kavramına yönelik en çok anne-baba metaforunu geliştirdiklerini ifade etmiştir. Literatürde yer alan araştırma sonuçları incelendiğinde araştırmanın bu sonucuyla benzerlik gösterdiği dikkat çekmektedir. Değişik zamanlarda yapılmış olan bu araştırmalarla araştırma sonucunun benzerlik

göstermesi sınıf öğretmenine yüklenen metaforik anlamın ortaklaştığını şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın farklı kademelerdeki öğrencilerin sınıf öğretmeni kavramına yönelik geliştirdikleri metaforların kavramsal kategorilere dağılımı nasıldır? ikinci alt problemine ilişkin sonucunda metaforların ortak özellikleri bakımından 15 kavramsal kategori altında toplandığı görülmektedir. Bu kavramsal kategoriler değer olarak, bilgi kaynağı olarak, aileden biri olarak, rehber olarak, yetiştiren olarak, destekleyen olarak, koruyucu olarak, baskı unsuru olarak, farklı durumlara göre davranışlarını şekillendiren biri olarak, yakın arkadaş olarak, davranışları beğenilmeyen biri olarak, çözümleyen olarak, kahraman olarak, gereksinim olarak ve kandırılmayan biri olarak sınıf öğretmeni kavramsal kategorileridir. Bu kavramsal kategorinin içeriklerindeki temel özellikleri şu şekilde sıralayabiliriz:

Gündüz (2003) öğretmenin okuldaki rollerini sıralarken rehberlik ve bilgi yayıcılık rollerinden bahsetmiştir. Bu roller içerikleri bakımından bu araştırmanın Bilgi Kaynağı Olarak Sınıf Öğretmeni ve Rehber Olarak Sınıf Öğretmeni kavramsal kategorileri ile benzerlik göstermektedir.

Celep (2004) öğretmenlerin bilgi kaynaklığı, eğiticilik, ana-babalık, rehberlik/sırdaşlık, işbirliği rollerinin olduğunu ifade etmiştir. Bu roller sırasıyla Bilgi Kaynağı Olarak Sınıf Öğretmeni, Aileden biri Olarak Sınıf Öğretmeni, Rehber Olarak Sınıf Öğretmeni ve Değer Olarak Sınıf Öğretmeni kavramsal kategorileriyle benzerlik göstermektedir.

F. Yılmaz, Göçen ve F. Yılmaz (2013) araştırmalarında öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin oluşturdukları metaforları 7 kategori altında toplamışlardır. Bu kategoriler, şekillendirici öğretmen, yol gösterici öğretmen, bilgi kaynağı olan öğretmen, statüsü olmayan öğretmen, esnek öğretmen, model olan öğretmen, kutsal bir iş yapan öğretmen şeklindedir. Işık (2014) araştırmasında sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen kavramına yönelik algılarının “mihmandar” ve “rehber” temalarında bir araya geldiğini belirtmiştir. Ertürk (2017) ilkökul öğrencilerinin öğretmen kavramına yönelik metaforik algılarını inceleyen araştırmasında öğrencilerin geliştirdikleri metaforları bilgi kaynağı olan öğretmen, yol gösterici öğretmen, şefkat göstergesi öğretmen, yetiştirici-şekillendirici

öğretmen, ve lider olan öğretmen kategorilerinde toplamıştır. Aydın ve Pehlivan (2010) Türkçe öğretmeni adaylarının “öğretmen” ve “öğrenci” kavramlarına yönelik oluşturdukları metaforları inceledikleri araştırmalarında bilgi kaynağı olarak, üretici ve biçimlendirici olarak, iyileştirici ve onarıcı olarak, yol gösterici ve yönlendirici olarak, örnek olarak, güç göstergesi olarak öğretmen kategorilerini oluşturmuşlardır. Saban (2004) sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen kavramına yönelik metaforik algılarını incelediği araştırmasında bilgi sağlayıcı olarak, şekillendirici ve biçimlendirici olarak, tedavi edici olarak, eğlendirici olarak, bireysel gelişimi destekleyici olarak, yol gösterici ve yönlendirici olarak öğretmen kategorileri altında metaforları toplamıştır.

MEB tarafından hazırlanan 2008 yılında yürürlüğe giren sınıf öğretmeni özel alan yeterlikleri 8 alandan oluşmaktadır. Bunlar;

- 1) Öğrenme-Öğretme Ortamı ve Gelişim
- 2) İzleme ve Değerlendirme
- 3) Bireysel ve Mesleki Gelişim-Toplum ile İlişkiler
- 4) Sanat ve Estetik
- 5) Dil Becerilerini Geliştirme
- 6) Bilimsel ve Teknolojik Gelişim
- 7) Bireysel Sorumluluklar ve Sosyalleşme
- 8) Beden Eğitimi ve Güvenlik

Yukarıda belirtilen yeterlik alanlarının araştırmanın bazı kavramsal kategorileriyle benzerlik gösterdiği söylenebilir. Örneğin; “Bireysel Sorumluluklar ve Sosyalleşme” yeterlik alanı ile sınıf öğretmeninden beklenen öğrencinin sorumluluk alabilen toplumsal yaşam içerisinde sosyalleşebilen sağlıklı bir birey olma yönünde öğrenciye katkı sağlamasıdır. Sağlıklı bireyler sağlıklı bir toplumu oluşturacaktır. Bu yeterlik alanı araştırmanın “Yetiştiren Olarak Sınıf Öğretmeni” kavramsal kategoriyle benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Yeterlik güncelleme çalışmaları kapsamında öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ile özel alan yeterlikleri tek bir metin içerisinde toplanmış ve bütünleşik bir yeterlik oluşturulmuştur. 2017 senesinde bakan oluru ile yürürlüğe giren bu yeterlikler “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” olarak adlandırılmıştır. Öğretmenlik

Mesleği Genel Yeterliklerin 2017 versiyonu “mesleki bilgi” (3 yeterlik), “mesleki beceri” (4 yeterlik) ile “tutum ve değerler” (4 yeterlik) olmak üzere üç yeterlik alanı içerisinde toplam 11 yeterlik olarak ele alınmaktadır. Bu yeterlik alanlarının araştırmanın kavramsal kategorisiyle benzerlik gösterdiği söylenebilir. Örneğin “tutum ve değerler” yeterlik alanının araştırmanın “Değer Olarak Sınıf Öğretmeni” kavramsal kategorisiyle benzerlik gösterdiği söylenebilir.

En çok metafor üretilen kavramsal kategorilerin “değer olarak sınıf öğretmeni”, “bilgi kaynağı olarak sınıf öğretmeni” ve “aileden biri olarak sınıf öğretmeni” iken en az metafor üretilen kavramsal kategorilerin “kandırılmayan biri olarak sınıf öğretmeni”, “gereksinim olarak sınıf öğretmeni”, kavramsal kategorileri olduğu görülmektedir. En çok metafor üretilen kavramsal kategorilerin olumlu, en az metafor üretilen kavramsal kategorilerin olumsuz kavramsal kategoriler olduğu görülmektedir. Çelikten (2006) eğitim sisteminde yer alan ve öğrenciler üzerinde olumlu etkisinin olduğu bazı metaforlara değinmiştir. Bu metaforlardan biri de anne-baba olarak öğretmen metaforudur. Aydın ve Pehlivan (2010) Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmen kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforların en çok bilgi kaynağı olarak öğretmen kategorisinde toplandığını belirtmektedir. Gedikli (2014) araştırmasında Ortaokul 2., 3., ve 4. Sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretmeni kavramına yönelik oluşturdukları metaforları incelemiştir. Bulgulardan biri en fazla metaforun bilgi kaynağı-aktarıcısı olarak Türkçe öğretmeni temasında toplandığıdır. Saban (2004) araştırmasında “Öğretmenlik Mesleğine Giriş” dersini alan giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen kavramına yönelik metaforik algılarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucuna göre sınıf öğretmeni adaylarının %64’ü oluşturdukları metaforlarla öğretmen kavramını bilginin kaynağı ve aktarıcısı, öğrencileri şekillendirici ve biçimlendirici, öğrencileri tedavi edici olarak ifade etmişlerdir. Kalyoncu (2012) Görsel Sanatlar Öğretmeni adaylarının Görsel Sanatlar Öğretmeni kavramına yönelik algılarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada en çok metaforun bir araya geldiği kategori olarak “Eğitici, öğretici ve yol gösterici olarak Görsel Sanatlar Öğretmeni” kategorisi gösterilmiştir. Literatürde yer alan araştırma sonuçları incelendiğinde araştırmanın bu sonucuyla benzerlik gösterdiği dikkat çekmektedir. Bu sonuca dayalı olarak farklı nesillerdeki bireylerin sınıf öğretmeni metaforik algılarının ortak özellikler gösterdiği söylenebilir.

Araştırmanın farklı kademelerdeki öğrencilerin sınıf öğretmeni kavramına yönelik geliştirdikleri metaforların kavramsal kategorilere dağılımı sınıf düzeyine göre nasıldır? Üçüncü alt problemine ilişkin sonucunda 4. sınıfların en çok değer olarak sınıf öğretmeni kavramsal kategorisinde metafor geliştirirken, yetiştiren olarak, koruyucu olarak, davranışları beğenilmeyen biri olarak, çözümleyen olarak, gereksinim olarak sınıf öğretmeni kavramsal kategorilerinde metafor geliştirmedikleri görülmüştür. En çok metaforu olumlu kavramsal kategorilerde geliştiren 4. sınıfların sınıf öğretmenine yönelik algılarının olumlu olduğu söylenebilir. Ayrıca bu sonuç, 4. sınıfların sınıf öğretmenini bir değer olarak algıladıkları ve sınıf öğretmeniyle duygusal olarak bağ kurdukları şeklinde yorumlanabilir.

8. sınıf öğrencileri en çok değer olarak sınıf öğretmeni kavramsal kategorisinde metafor geliştirirken, gereksinim olarak ve kandırılmayan biri olarak sınıf öğretmeni kavramsal kategorisinde metafor geliştirmemişlerdir. En çok metaforu olumlu kavramsal kategorilerde geliştiren 8. sınıfların sınıf öğretmenine yönelik algılarının olumlu olduğu söylenebilir.

12. sınıf öğrencileri en çok yetiştiren olarak sınıf öğretmeni kavramsal kategorisinde metafor geliştirirken, farklı durumlara göre davranışlarını şekillendiren biri olarak ve kandırılmayan biri olarak sınıf öğretmeni kavramsal kategorisinde metafor geliştirmemişlerdir. Olumlu bir kavramsal kategoride en çok metafor geliştiren 12. sınıfların sınıf öğretmenini yetiştiren olarak algıladıkları şeklinde yorumlanabilir.

Üniversite son sınıf öğrencileri en çok değer olarak sınıf öğretmeni kavramsal kategorisinde metafor geliştirirken, aileden biri olarak, destekleyen olarak, baskı unsuru olarak, farklı durumlara göre davranışlarını şekillendiren olarak, yakın arkadaş olarak, çözümleyen olarak, kahraman olarak, kandırılmayan biri olarak sınıf öğretmeni kavramsal kategorilerinde metafor geliştirmemişlerdir. En çok metaforun toplandığı kavramsal kategori açısından 4. sınıflarla benzerlik gösterdiği dikkat çekmektedir. En çok metafor olumlu bir kavramsal kategoride bir araya gelmiştir. Üniversite son sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenini değer olarak görmeleri Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim dalında eğitim görmeleri ile ilişkilendirilebilir.

4. sınıf, 8. sınıf ve üniversite son sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenini değer olarak algıladığı görülürken, 12. sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmeninini yetiştiren olarak algıladıkları görülmektedir. Işık (2014) sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen kavramına yönelik algılarının “mihmandar” ve “rehber” temalarında bir araya geldiğini belirtirken, Ertürk (2017) ilkökul öğrencilerinin öğretmen kavramına yönelik geliştirdikleri metaforları bilgi kaynağı olan öğretmen, yol gösterici öğretmen, şefkat göstergesi öğretmen, yetiştirici-şekillendirici öğretmen ve lider olan öğretmen kategorilerinde toplamıştır. Çelik, Çatalbaş ve Tomul (2014) öğrencilerin sınıf öğretmeni kavramını sevgi temelli öğretmen kategorisinde en çok melek kavramı ile ifade ettiklerini belirtmiştir. Aydın ve Pehlivan (2010) ise Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmen kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlar içerisinde en çok tekrarlanan metaforun “güneş” olduğunu ifade etmişlerdir. Literatürde yer alan araştırma sonuçları incelendiğinde araştırmanın bu sonucuyla benzerlik gösterdiği dikkat çekmektedir. Bu sonuca dayalı olarak farklı nesillerdeki bireylerin sınıf öğretmeni metaforik algılarının olumlu olduğu söylenebilir.

5.2. ÖNERİLER

Farklı kademelerdeki öğrencilerin sınıf öğretmeni algılarını inceleyen bu araştırma dikkate alınarak sınıf öğretmenine yönelik algının doğru yönde gelişmesine yönelik etkinlikler düzenlenmelidir. Çünkü sınıf öğretmenleri ve öğrencilerinin birlikte yaptıkları etkinliklerle verimli zaman geçirmeleri öğrencilerin sınıf öğretmeni algılarını etkileyecektir.

Araştırma sonucundan hareketle toplumun sınıf öğretmeni algısına yönelik ipucu alınabilir. Literatürde yer alan ve bu çalışma sonucunda elde edilen olumlu kavramsal kategorilerden yararlanılarak sınıf öğretmeni kavramının doğru algılanmasına yönelik kamu spotları geliştirilebilir.

Bu araştırma sonucunda 4. sınıf, 8. sınıf ve üniversite son sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenini değer olarak algıladığı görülürken, 12. sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmeninini yetiştiren olarak algıladıkları görülmüştür. Bu sonuca dayalı olarak Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından farklı kademelerdeki öğrencilerin bir araya gelmesini

sağlayacak sınıf öğretmeni ile ilişkili etkinlik, münazara, şiir, kompozisyon yazma yarışmaları vb. düzenlenebilir.

Gelecekte yapılacak araştırmalar için farklı bölümlerde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin yanı sıra velilerin de dâhil edilerek çalışma grubunun genişletilmesi önerilebilir.

Öğrencilerin sınıf öğretmeni algılarını yansıtan bu araştırma öğretmen yeterliklerinin düzenlenmesine, geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Ada, S., Baysal, N.Z. (2013). *Pedagojik ve Androgojik Formasyon ve Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akdağ, Ö. (2008). Cumhuriyetin İlk Yıllarında Eğitim Alanında Yabancı Uzman İstihdamı (1923-40). *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 45-77.
- Akyüz, Y. (2018). *Türk Eğitim Tarihi M.Ö. 1000- M.S. 2018*. (Otuzuncu Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Albayrak, F. T. (2015). *İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Değerleri ile Öğretmen Yetkinlikleri Arasındaki İlişki (Erzurum Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Alkan, C., Doğan, H. ve Sezgin, İ. (2001). *Mesleki ve Teknik Eğitimin Esasları* (1. Baskı) Ankara; Nobel.
- Armstrong, P. W. and J. D. Rogers. (1997). Basic Skills Revisited: The Effects of Foreign Language Instruction on Reading, Math and Language Arts. *Learning Languages*, Spring. 20-31.
- Asher, R. E. (1994). *The Encyclopedia of Language and Linguistics*. Oxford: Pregamon Press Ltd.
- Ateş, Ö. T. (2016). Öğrencilerin öğretmen ve okul metaforları. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 78-93. https://dergipark.org.tr/intjces/issue/25669/270730#article_cite. Erişim Tarihi: 25.05.2019.
- Aydın, A. (1998). “Şûra Kararlarının Demokratiklik ve Bilimsellik Nitelikleri”, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 22(107), 4-7.
- Aydın, A. (2009). Öğretmen – Öğrenci İlişkilerinde Empati ve Öğretmenlerin Rol Modelliği Üzerine. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 9 (1), 75-83. <http://dergipark.org.tr/daad/issue/4497/61941> Erişim Tarihi: 25.05.2019.
- Aydın, İ. S. ve Pehlivan, A. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmen ve öğrenci kavramlarına ilişkin kullandıkları metaforlar. *Turkish Studies*, 5(3), 818-842. DOI 10.7827/TurkishStudies.1465.

- Aydın, R., Şahin, H. ve Topal, T. (2008). Türkiye’de ilköğretime sınıf öğretmeni yetiştirmede nitelik arayışları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*. <http://79.123.150.20/xmlui/handle/123456789/345> adresinden erişilmiştir. Erişim Tarihi: 27.05.2019.
- Azar, A. (2011). Türkiye’deki öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: Nitelik mi, nicelik mi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(1), 36-38. DOI: 10. 5961/jhes. 2011. 004.
- Ball, D. L., and Cohen, D. K. (1999). *Developing practice, developing practitioners*. In Linda Darling Hammond and Gary Sykes (eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Baumert, J., and Kunter, M. (2006). *Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften Teachers professional competence*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9:469–520.
- Bektaş, M. ve Karadağ, B. (2013). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yardımlaşma Değerine Yönelik Geliştirdikleri Metaforların İncelenmesi. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 271-286. DOI: 10.7827/TurkishStudies.5105.
- Berg, B. L. ve Lune, H. (2015). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (Çeviri Editörü: Hasan Aydın) Konya Eğitim Yayınevi.
- Binbaşıoğlu, C. (1999). *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Bilimleri Tarihi*, Eğitim Araştırma ve Geliştirme Merkezi Yayınları, Ankara.
- Binbaşıoğlu, C. (2014). *Başlangıçtan Günümüze Türk Eğitim Tarihi*, (Genişletilmiş İkinci Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Butzkamm, W. (2003). “We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: death of a dogma”. *Language Learning Journal* 28: 29-39.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (Onuncu Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Cambridge Advanced Learner's Dictionary*. (2003). Cambridge: Cambridge University Press. Chicago Press.
- Can, N. (1998). Öğretmen ve Yöneticinin Etkililiğinin Öğretimdeki Rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 13 (13), 55-69. <http://dergipark.org.tr/kuey/issue/10335/126654> Erişim Tarihi: 25.05.2019.
- Celep, C. (2004). Meslek Olarak Öğretmenlik. *Meslek Olarak Öğretmenlik*. C. Celep (Editör). s. 33-35. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen Kavramı ile İlgili Metaforlara İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 6(4).
- Cevat, M. (2001). *Maarif-i Umumiye Nezareti Tarihçe-i Teşkilat-ı ve İcraatı-XIX. Asır Osmanlı Maarif Tarihi*. Taceddin Kayaoğlu (Haz.), Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.
- Chadwick, R. (1998). Professional Ethics. In E. Craig (Ed.), *Routledge Encyclopedia of Philosophy*. London: Routledge.
- Coşkun, M. (2007). *Sözün Büyüsü- Edebî Sanatlar*. İstanbul: Dergâh.
- Çay, Y. (2015). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının ve Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk Sevme Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çelik, K., Çatalbas, G. ve Tomul, E. (2014). İlköğretim Kurumu Öğrencilerinin "Sınıf Öğretmeni" Kavramına İlişkin Metaforik Algıları. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(16), 1-16.
- Çelikten, M. (2006). Kültür ve Öğretmen Metaforları. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 269-283.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (2), 207-237.

- Çocuk, H., Yokuş, G. ve Tanrıseven, I. (2015). Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Öğretmenliğe ilişkin Öz-Yeterlik ve Metaforik Algıları: Mersin Üniversitesi Örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32), 373-387. https://dergipark.org.tr/mkusbed/issue/19578/208974#article_cite. Erişim Tarihi: 25.05.2019.
- Darling-Hammond, L., Wise, A. E. ve Klein, S. P. (1999). *A license to teach: Raising standards for teaching*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Dewey, J. (2010). *Okul ve Toplum*. Ankara. Pegem Akademi.
- Durlu, R. (1954). *Spielhagen'den Öğretimde Yeniye Doğru*. (Üçüncü Basım). İstanbul: Maarif Basımevi.
- Elliot, R. K. (1984). *Metaphor, Imaginations and Conceptions of Education*. England: University of London.
- Erdoğan, İ. (2015). *Eğitim Bilimleri ve Milli Eğitime Dair*. (Dördüncü Baskı) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ergin, O. (1977). *Türkiye Maarif Tarihi*, İstanbul: 675,676.
- Ergün, M. (1997), *Atatürk Dönemi Türk Eğitimi*, Ocak Yayınları, Ankara.
- Ersoy F. (2017). Fenomenoloji. *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri*. Saban, A ve Ersoy, A. (Ed.), (Genişletilmiş 2. Baskı), s. 81-134. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ertürk, R. (2017). İlkokul Öğrencilerinin “Öğretmen” Kavramına İlişkin Metaforik Algıları. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8 (3), 1-15. <http://www.e-ijer.com/issue/33336/285232> DOI: 10.19160/ijer.285232. Erişim Tarihi: 25.05.2019.
- European Commission/EACEA/Eurydice 2012, *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and opportunities in Europe*: 19.
- Fidan, N. (1985). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Freire, P. (2014). *Pedagogy of the Oppressed* (30th Anniversary Edition). Bloomsbury Publishing USA.

- Garfinkel, A. ve Tabor, K. E. (1991). "Elementary School Foreign Languages and English Reading Achievement: A New View of the Relationship." *Foreign Language Annals*, 24, No.5, 375 - 382.
- Gedikli, Ö. (2014). *Ortaokul 2, 3 ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Öğretmenini Algılayışının Metaforlar Aracılığıyla Belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gordon, T. (2017). *Etkili Öğretmenlik Eğitimi*. (Dokuzuncu Baskı). (Çev. S. Karakale). İstanbul: Profil Kitap.
- Grainger, T., Barnes, J. & Scofeham, S. (2004). Creative cocktail: Creative Teaching in Initial Teacher Education. *Journal of Education for Teaching*, 30(3), 243-253.
- Grant, C. A., and Gillette, M. (2006). A candid talk to teacher educators about effectively preparing teachers who can teach everyone's children. *Journal of Teacher Education*, 57(3): 292-299.
- Gündüz, H. B. (2003). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. M. D. Karşlı (Editör). s. 41-42. Ankara: Öğreti, Pegem A Yayınları.
- Güven, İ. (2015). *Türk Eğitim Tarihi*. (Altıncı Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Haggis, T. (2004). Constructions of learning in higher education: metaphor, epistemology, and complexity. In J. Satterthwaite & E. Atkinson (Eds.), *The disciplining of education: New languages of power and resistance* (pp. 181-197). Stoke on Trent: Trentham. [https://www.storre.stir.ac.uk/bitstream/1893/483/1/Haggis Constructions of learning 2004.pdf](https://www.storre.stir.ac.uk/bitstream/1893/483/1/Haggis%20Constructions%20of%20learning%202004.pdf). Erişim Tarihi: 27.05.2019.
- Hawkes, T. (1972). *Metaphor*. London: Routledge.
- Hoyle, E. (2001). Teaching as a profession. In: Baltes PB, Smelser NJ (eds) *International encyclopedia of the social and behavioral sciences*, vol 26. Elsevier, Amsterdam: 15472–15476.
- <https://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmen-yeterlikleri-ve-kalite-gelistirme-dairesi-baskanligi/kategori/9>. Erişim Tarihi: 29.05.2019.

<https://ttkb.meb.gov.tr/www/milli-egitim-suralari/dosya/12>. Erişim Tarihi:

28.05.2019.

Işık, Ö. (2014). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmen, Öğretme ve Öğrenme Kavramları ile İlgili Metaforik Algılarının Yapılandırmacı Yaklaşım Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

İnançalp, C. (1918). Darülmualimin'in 70. Sene-İ Devriyesi Münasebetiyle Verilen Konferans. *Tedrisat Mecmuası*, 30(6): 175-200.

Jensen, D., F., N. (2006). Metaphors as a bridge to understanding educational and social contexts. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), Article 4. http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/5_1/pdf/jensen.pdf. Erişim Tarihi: 20.02.2019.

Kahramanoğlu, R. ve Ay, Y. (2013). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Özel Alan Yeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(2), 285-301. DOI: 10. 7884/ teke.149.

Kalın, Ö. U. ve Uzun, S. Ç. (2017). Anadolu Lisesi ve Anadolu Öğretmen Lisesi Öğrencilerinin Öğretmen Kavramına Yönelik Metaforik Bakışları. *Electronic Turkish Studies*, 12(17). DOI: 10. 7827/ Turkish Studies. 11859.

Kalyoncu, R. (2012). Görsel Sanatlar Öğretmeni Adaylarının "Öğretmenlik" Kavramına İlişkin Metaforları/Visual Arts Teacher Candidates' Metaphors Related To Concept Of" Teaching". *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20). <http://sbed.mku.edu.tr/article/view/1038000369> Erişim Tarihi: 26.05.2019.

Karacaoğlu, C. (2008). *Avrupa Birliği Uyum Sürecinde Öğretmen Yeterlilikleri*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Karahan, N. (2008). *Öğretmen Yetiştirme Düzeni ve Türkiye Örneği*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Kaya, M. (2016). *Öğretmen Yetiştirme Standartları Konusunda Bir Sistematik Literatür İnceleme*, Yayınlanmış Doktora Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kayabaşı Y., Sanal Gerçeklik ve Eğitim Amaçlı Kullanılması. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET* July 2005 ISSN: 1303-6521 volume 4 Issue 3 Article 20.
- Kemp, E. (1999). Metaphor as a tool for evaluation, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 24(1), 81- 89.
- Kennedy, M. M., Ahn, S., and Choi, J. (2008). *The value added by teacher education*. In: Cochran-Smith M, Feiman-Nemser S, McIntyre DJ, Demers KE (eds) *Handbook of research on teacher education*, 3rd edn. Routledge, New York: 1249–1273.
- Kılcan, B. (2017). *Metafor ve Eğitimde Metaforik Çalışmalar İçin Bir Uygulama Rehberi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Koç, E. S. (2014). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmen ve Öğretmenlik Mesleği Kavramlarına İlişkin Metaforik Algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1).
- Konokman, G. Y. ve Yelken, T. Y. (2014). Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerine İlişkin Algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29-2), 267-281. https://dergipark.org.tr/hunefd/issue/7788/101821#article_cite. Erişim Tarihi: 25.05.2019.
- Kurtdede-Fidan, N. (2010). *Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımın Gerektirdiği Niteliklere Sahip Olma Düzeylerinin Değerlendirilmesi (Afyonkarahisar Örneği)*. Yayınlanmış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Küçükahmet, L. (ed). (2016). *Eğitim Bilimine Giriş*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Lakoff, G., and Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*, Chicago: The University of.

- Lakoff, G., and Johnson, M. (2015). *Metaforlar Hayat Anlam ve Dil*, (E. Uzun, Ed.; G. Y. Demir, Çev.) İstanbul: İthaki Yayınları.
- Lapkin, Sharon, Merrill Swain, and Stanley M. Shapson. (1990). "French Immersion Agendafor the 90s." *Canadian Modern Language Review*, 46: 638-674.
- Larson, M. L. (1984). *Meaning-Based Translation: A Guide to Cross-Language Equivalence*. Maryland: University Press of America.
- Locke, J. (1975). *An Essay Concerning Human Understanding*. Edited by Peter H. Nidditch. New York: Oxford UP.
- Lundberg, C. C. (1972). Planning the Executive Development program, *California Management Review*, Vol. 15 No. 1: 10-15.
- Mackinnon, J. (2004). Academic supervision: seeking metaphors and models for quality. *Journal of Further and Higher Education*, 28(4), 395-405.
- McCaffrey D., Lockwood J.R., Koretz D., Louis T.A., and Hamilton L. (2004) Models for Value-Added modeling of Teacher Effects. *J Educ Behav Stat* 29(1): 67–101.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for Competence Rather than for "Intelligence". McClelland, David C. *American Psychologist*, 28, 1, 1-14.
- Memduhoğlu H., B. (ed), Yılmaz, K. (ed), (2017). *Eğitim Bilimine Giriş*. Pegem Akademi: Ankara.
- Miles, B. M., and Huberman, M. A. (2016). *Nitel Veri Analizi*, (S. Akbaba Altun ve A. Ersoy, Çev. Ed.) (Genişletilmiş ikinci baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Mustan, T. (2002). Dünyada ve Türkiyede öğretmen yetiştirmede yeni yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 29(29), 115-127.
- Newmark, P. (1988). *Approaches to Translation*. London: Prentice hall International (UK) LTD.
- Oğuz, O., Oktay, A. ve Ayhan, H. (2010). *21.Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi*. (İkinci Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Özbilen, F. M. (2012). *Sınıf Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterlikleri Hakkındaki Görüşleri (Kars İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özdemir, S., Yalın, H. B. ve Sezgin F. (2012). *Eğitim Bilimine Giriş*. (Genişletilmiş Sekizinci Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Özer, B. (2004). Öğretmenlerin yeni görevi öğrenmeyi öğretme. <http://i-rep.emu.edu.tr:8080/jspui/bitstream/11129/2618/1/%C3%96%C4%9Fretmelerin%20Yeni%20G%C3%B6revi.pdf>. Erişim Tarihi: 25.05.2019.
- Özer, B. ve Gelen, İ. (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkında öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9).
- Özer, B., Gelen, İ. (2014). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine Sahip Olma Düzeyleri Hakkında Öğretmen Adayları ve Öğretmenlerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (9), 39-55. <http://dergipark.org.tr/mkusbed/issue/19561/208528> Erişim Tarihi: 20.05.2019.
- Öztürk, C. (2010). *21.Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi*. O. Oğuz, A. Oktay ve H. Ayhan (Yayına Hazırlayanlar). Ankara: Pegem Akademi.
- Patton, Q. M. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. (M. Bütün, S. B. Demir, Çev.) Ankara: Pegem Akademi. (Orijinal yayının 3. baskısının yayın tarihi 2002).
- Pektaş, M. ve Kıldan, A. O. (2009). Farklı Branşlardaki Öğretmen Adaylarının “Öğretmen” Kavramı ile İlgili Geliştirdikleri Metaforların Karşılaştırılması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 270-288. https://dergipark.org.tr/erziefd/issue/6001/80033#article_cite Erişim Tarihi: 25.05.019.
- Pešakovič, Dragica; Flogie, Andrej and Abersek, Boris (2014). Development and evaluation of a competence-based teaching process for science and technology education, *Journal of Baltic Science Education* 13(5):740-755.

- Pınar, Ş. (2016). Günümüz Türk Eğitim Sistemi ve Öğrenci Profili (Kırıkkale Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Richards, A. (1936) “*The Command of Metaphor,*” in *The Philosophy of Rhetoric*. Oxford: Oxford University Press, renewed 1964; Galaxy, 1965).
- Rokeach, Milton (1973). *The Nature of Human Values*. New York: The Free Press.
- Saban, A. (2004). Giriş Düzeyindeki Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Kavramına İlişkin İleri Sürdükleri Metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (2), 131-155.
- Saban, A. (2008). Okula İlişkin Metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(3), 459-496. [http:// www.kuey.net/ index.php/ kuey/article/ view/ 844](http://www.kuey.net/index.php/kuey/article/view/844) Erişim Tarihi: 25.05.2019.
- Saban, A. (2009). Öğretmen Adaylarının Öğrenci Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Zihinsel İmgeler. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 7(2). 281-326.
- Science.jrank (2019). Metaphor- The Classical System. [http:// science .jrank. org/pages /10188/ Metaphor -Classical-System.html](http://science.jrank.org/pages/10188/Metaphor-Classical-System.html) Erişim Tarihi: 20. 02. 2019.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Yeterlilikleri Açısından Kendilerini Değerlendirmeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(26). <https://dergipark.org.tr/download/article-file/87776> Erişim Tarihi: 25.05.2019.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen Yeterlilikleri ve Mesleki Gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Shuell, T. (1996). *Teaching and learning in the classroom context*. In: Berliner CD, Calfee RC (eds) *Handbook of educational psychology*. Macmillan, New York: 726–764.
- Sönmez, V. (2017). Eğitimin Tarihsel Temelleri. *Eğitim Bilimine Giriş*. V. Sönmez (Editör). (14.Baskı), s. 21-51. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Speck, M. ve Knipe, C. (2005). *Why can't we get it right? Designing high-quality professional development for standards-based schools* (2nd ed.). Thousand Oaks: Corwin Press.
- Strenski, E. (1989). Disciplines and communities, “armies” and “monasteries” and the teaching of composition. *Rhetoric Review*, 8(1), 137-145.
- Sünbül, A . (1996). Öğretmen Niteliği ve Öğretimdeki Rollerini. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8 (8), 597-608. <http://dergipark .org.tr/kuey/ issue/ 10387/ 127085> Erişim Tarihi: 21.05.2019.
- Şişman, M. (2009). Öğretmen Yeterlilikleri: Modern Bir Söylem Ve Retorik. *İnönü üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 10(3).
- Taşgın, A. (2010). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliliklerinin Sınıf Öğretmenleri ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Öğretme ve Öğrenme Süreci Yeterlilikleri-Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme Yeterlilikleri)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Taşpınar, M. (2003). *Öğretmenlik Mesleği*. (İkinci Baskı). Ankara: Nobel Basımevi.
- Tezcan, M. (1997). *Eğitim sosyolojisi* (Vol. 11). Ankara.
- The American Heritage Dictionary of the English Language* (Family Edition). (1979). Boston: Houghton Mifflin.
- Türk Dil Kurumu (2019). Büyük Türkçe Sözlük. Metafor. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5c767bbe8a04b2.67525479 Erişim Tarihi: 20.02.2019.
- Topçu, N. (2017). *Türkiye'nin Maarif Davası*, E. Erverdi, İ. Kara (Yayına Hazırlayanlar). (Yirmi dokuzuncu Basım), İstanbul: Dergah Yayınları.
- Uğur, N. (2003). *Anlambilim/ Sözcüğün Anlam Açılımı*, Ankara: Doruk Yayınları.
- Varışoğlu, M. C. (2004). *18. Yüzyıl Divan Şiirinde İstiâre, Mecaz ve Mazmun Kavramları ve Yüzyılın Şiirine Genel Bakış*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies*, Ashland, OH, US: Hogrefe & Huber Publishers: 45-65.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66(5), 297-333.
- Woon Yee Ho, J. (2005). Metaphorical Construction of Self in Teachers' Narratives. *Language and Education*. 19. 359-379.
- Yetim, A. A., Göktaş, Z. (2004). Öğretmenin mesleki ve kişisel nitelikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(2), 541-550. http://w3.balikesir.edu.tr/~goktas/yayinlar/ogretmenin_%20kisisel_nitelikleri.pdf Erişim Tarihi: 21.05.2019.
- Vural B. (2004). *Yetkin-İdeal-Vizyoner Öğretmen*. R. Demir (Editör). İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel Araştırma Yöntemlerinin Temel Özellikleri ve Eğitim Araştırmalarındaki Yeri ve Önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112). <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5326>. Erişim Tarihi: 25.05.2019.
- Yılmaz, F., Göçen, S., Yılmaz, F. (2013). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Kavramına İlişkin Algıları: Bir Metaforik Çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1).
- Yılmaz, İ. (2015). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yung, B. H. W. (2001). Examiner, policeman or students' companion: Teachers perceptions of their role in an assesment reform. *Educational Review*, 53(3), 251-260.
- Zeichner, K.M. (2005). A research agenda for teacher education. In: Cochran-Smith M, ZeichnerKM (eds) *Studying teacher education: the AERA Panel on Research and Teacher Education*. Erlbaum, Mahwah: 737-760.

EKLER

EK-1. İZİN YAZILARI



T.C.
SAKARYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 10284503-605.01-E.6450438
Konu : Araştırma İzni

08.05.2017

SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

İlgi :06/04/2017 tarih ve 67236739/044-5004 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü Temel Eğitim EABD Sınıf Eğitimi Bilim Dalı, Yüksek Lisans öğrencisi Müberra YAVAŞ'a ait anket çalışması ile ilgili Müdürlük Makarından alınan 03.15.2017 tarih ve 6146133 sayılı emay örneği ilişikte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Pervin TÖRE
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Eki: Müdürlük Oluru (1 Sayfa)

Güvenli Elektronik İnce-
Aşlı ile Aynıdır
11-05-2017

Rüveyda BAYRAK
Memur

Resmî Daireler Komplesi
B Blok 5/290 Adapazarı / SAKARYA
<http://sakarya.meb.gov.tr/temelgitim34@meb.gov.tr>

Ayrıntılı Bilgi için -Memur: İsa GEM
Tel : 0 264 251 36 14-15-16
Fax : 0 264 251 36 04

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evrak.meb.gov.tr> adresinden FİR00-2b33-3219-a9f3-5870 koda ile teyit edilebilir.

T.C.
SAKARYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 10284503-605.01-E.6146133
Konu: Araştırma İzinleri

03.05.2017

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

Sakarya Üniversitesi Rektörlüğü, Eğitim Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü Temel Eğitim EABD Sınıf Eğitimi Bilim Dalı, Yüksek Lisans öğrencisi Muberra YAVAŞ tarafından "Öğrencilerin Sınıf Öğretmeni Kavramına Yönelik Metaforik Algıları" konulu anket çalışması uygulama talebi, adı geçen Üniversitemin 06/04/2017 tarih ve 5004 sayılı yazıları ile bildirilmiştir.

Söz konusu anket çalışmasının, aşağıda belirtilen okullarda öğrenim gören öğrencilere, 2016-2017 eğitim öğretim yılında, öğretimin aksamasına mahal vermeden, gönüllülük esasına dayalı olarak, okul yönetiminin belirleyeceği zaman ve şartlarda uygulanması, yasal gerekliliğin ilgili Okul Müdürlüklerince yerine getirilmesi kaydıyla Müdürlüğünüzce uygun mütalaa edilmekte ise de;

Makamlarınıza uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Şakrî YILDIZ
Müdür Yardımcısı

OLUR
03.05.2017

Pervin TÖRE
İl Millî Eğitim Müdürü

S.No	İLÇESİ	ÇALIŞMA YAPILACAK OKULUN ADI
1	Adapazarı	Atatürk İlkokulu
2	Adapazarı	İsmet İnönü İlkokulu
3	Adapazarı	Nuri Bayar Ortaokulu
4	Adapazarı	Zübeyde Hanım Ortaokulu
5	Arifiye	Necmettin Erbakan Fen Lisesi
6	Sarıyer	Sakarya Anadolu Lisesi
7	Sarıyer	Farabi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

Ekli: İİ MEM Değerlendirme Onayı.

Resmî Daireler Kampüsü
B Blok 54290 Adapazarı / SAKARYA
<http://sakarya.meb.gov.tr> / www.sakarya.gov.tr

Ayrıntılı Bilgi İçin :Mevzuat : İİİ GEM
Tel : 0 264 251 36 14-15-16
Fax : 0 264 251 36 04

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://www.turkceimza.gov.tr> adresinden 858c-bf36-37a5-b696-3060 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : 67236739/044/
Konu : Anket Uygulama Müberra
YAVAŞ

İLGİLİ MAKAMA

Enstitümüz Temel Eğitim EABD Sınıf Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans 1570Y48007 numaralı öğrencisi Müberra YAVAŞ yüksek lisans tez araştırması kapsamında, "Öğrencilerin " Sınıf Öğretmeni" Kavramına Yönelik Metaforik Alguları" anketini uygulamak istemektedir. Uygun gördüğünüz takdirde anketi uygulaması için gerekli izin kolaylığının sağlanması hususunda gereğini arz ederim.

Yrd.Doç.Dr. Eyüp ÇELİK
Müdür Yardımcısı

EK :
Anket Onay Formu ve Ekleri (9 Sayfa)

06/04/2017 B.İ.İ.
06/04/2017 Enst. Sek.

H.M.ARIKAN
H.F.TATAROĞLU

Doküman Doğrulama İçin : <http://193.146.253.232/envtelon/Sorgula/BelgeDogrulama.aspx?V=66LM554H1>

Yeni İpten Görmek Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü 54200
Mendeli/Sakarya
Tel:0264 314 2454 Faks:0264 265 7482
E-Posta: editim@sakarya.edu.tr Elektronik Ağ: www.egitim.sakarya.edu.tr



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



ÖĞRENCİNİN

ADI SOYADI : Müberra YAVAŞ
NUMARASI : 05392626258
PROGRAMI : Yüksek Lisans
ANABİLİM DALI : Sınıf Öğretmenliği
BİLİM DALI : Eğitim Bilimleri
ANKET KONUSU : Öğrencilerin "Sınıf Öğretmeni" Kavramına Yönelik Metaforik Algıları

ANKETİN UYGULANACAĞI KİŞİ VEYA KURUMLAR :

Atatürk İlkokulu (Adapazarı/Sakarya)
İsmet İnönü İlkokulu (Adapazarı/Sakarya)
Nuri Bayar Ortaokulu (Adapazarı/Sakarya)
Zübeyde Hanım Ortaokulu (Serdivan/Sakarya)
Arifiye Necmettin Erbakan Fen Lisesi (Arifiye/Sakarya)
Sakarya Anadolu Lisesi (Serdivan/Sakarya)
Serdivan Farabi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (Serdivan/Sakarya)
Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi (Hendek/Sakarya)

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından söz konusu anketin uygulanmasında bir sakınca görülmemektedir. Bilgilerinize arz olunur.

Danışmanın
Adı Soyadı/İmzası

Doç. Dr. Mustafa BERTAS

Enstitü Anabilim Dalı Başkanı
Adı Soyadı/İmzası

Prof. Dr. A. Güler KÜÇÜKTURAN

İlgili Öğretim Üyesi
Adı Soyadı/İmzası

Doç. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM

EKLER

- 1- Anket Formu
- 2- Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi uyarınca belirlenen formlar

ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ

Müberra YAVAŞ, 1992 yılında Sakarya'da doğdu. İlköğretim ve orta öğretimini Sakarya'da tamamladı. 2014 yılında Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümünden mezun oldu. 2015 yılında Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalında Yüksek Lisansa başladı.

E posta: muberra.yavas@hotmail.com