



T.C.

**ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ EĞİTİM İNANÇLARI İLE
“ÖĞRETMEN” VE “ÖĞRENCİ” KAVRAMLARINA YÖNELİK
METAFORİK ALGILARININ KARŞILAŞTIRILMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BEGÜM ALTINOK ARICAN

**TEZ DANIŞMANI
PROF. DR. BEGÜM ÖZ**

ÇANAKKALE – 2024



T.C.

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ EĞİTİM İNANÇLARI İLE “ÖĞRETMEN” VE
“ÖĞRENCİ” KAVRAMLARINA YÖNELİK METAFORİK ALGILARININ
KARŞILAŞTIRILMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BEGÜM ALTINOK ARICAN

TEZ DANIŞMANI
PROF. DR. BEGÜM ÖZ

ÇANAKKALE – 2024



T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



Begüm ALTINOK ARICAN tarafından Prof. Dr. Begüm ÖZ yönetiminde hazırlanan ve 26/01/2024 tarihinde aşağıdaki jüri karşısında sunulan **“Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançları ile “Öğretmen” ve “Öğrenci” Kavramlarına Yönelik Metaforik Algılarının Karşılaştırılması”** başlıklı çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü **Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı**’nda **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmza

Prof. Dr. Begüm ÖZ

(Danışman)

Prof. Dr. Feyza SÖNMEZÖZ

Dr. Öğr. Üyesi Özlem TUZCU

.....

.....

.....

Tez No : 10610395

Tez Savunma Tarihi : 26/01/2024

.....
Prof. Dr. Ahmet Evren ERGİNAL

Enstitü Müdürü

.././2024

ETİK BEYAN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kuralları'na uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi taahhüt ve beyan ederim.

(İmza)

Begüm ALTINOK ARICAN

26/01/2024

TEŞEKKÜR

Bu tezin gerçekleştirilmesinde, çalışmam boyunca benden bir an olsun yardımlarını ve desteğini esirgemeyen, eğitim hayatım boyunca çok ayrı yere koyduğum saygı değer danışman hocam Prof. Dr. Begüm ÖZ'e; çalışma süresince başından sonuna kadar benimle olan ve zor zamanlarımı benimle göğüsleyen sevgili eşim Burak Can ARICAN'a; ihtiyaç duyduğumda hep orada olan, varlığı yeten, canım kardeşim Hatice AVCI'ya; tezimdeki gelişmeleri sabırla dinleyen ve motive eden canım dostlarıma ve bugünlere gelmemi sağlayan çok değerli aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bu tezi, müziğin bir ışık olduğu, şarkı söylemeyi çok seven, okuldan eve gelirken besteler yapan neşeli çocukluğuma ve öğretmenlik hayatım boyunca müziğin bir ışık olması için çabalayacağım öğrencilerime armağan ediyorum.

Begüm ALTINOK ARICAN

Çanakkale, 2024

ÖZET

ÖĞRETMEN ADAYLARININ EĞİTİM İNANÇLARI İLE “ÖĞRETMEN” VE “ÖĞRENCİ” KAVRAMLARINA YÖNELİK METAFORİK ALGILARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Begüm ALTINOK ARICAN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Prof. Dr. Begüm ÖZ

26/01/2024, 65

Bu araştırmada müzik derslerini yürüten farklı branşlardaki öğretmen adaylarının sahip oldukları eğitim inançlarıyla “öğretmen” ve “öğrenci” kavramlarına yönelik algıları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Araştırmada, nicel ve nitel veri toplama yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma desen yöntemlerinden “eş zamanlı çeşitleme” yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 2022-2023 eğitim öğretim yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi, Okul Öncesi Eğitimi ve Sınıf Eğitimi ana bilim dallarında öğrenim gören öğretmen adaylarından (n=139) oluşmaktadır. Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak, öğretmen adaylarının demografik özelliklerinin ve yıl içinde okunan kitap sayısının belirlenmesine yönelik kişisel bilgi formu; eğitim inançlarının belirlenmesine yönelik Yılmaz, Altınkurt ve Çokluk (2011) tarafından geliştirilen “Eğitim İnançları Ölçeği” kullanılmış ve “öğretmen” ve “öğrenci” kavramlarına dair sahip oldukları metaforları belirlemek amacıyla “Öğretmen...gibidir. Çünkü...” ve “Öğrenci...gibidir. Çünkü...” metafor soruları sorulmuştur. “Eğitim İnançları Ölçeği”nden elde edilen verilerin analizi SPSS 25.0 programı kullanılarak yapılmıştır. Katılımcıların geliştirdikleri metafor cümlesi aracılığı ile elde edilen verilerin analiz aşamaları MAXQDA Analytical Pro 2022 programı aracılığı ile yapılmıştır. Çalışmada, açık uçlu sorular aracılığı ile elde edilen verilerin analiz edilmesinde içerik analizi kullanılmıştır.

Araştırma bulgularına göre, öğretmen adaylarının en çok tercih ettiği eğitim inancının *İlerlemecilik* olduğu ve bunu sırasıyla *Daimicilik*, *Esasicilik*, *Varoluşçu Eğitim* ve *Yeniden Kurmacılığın* izlediği sonucuna ulaşılmıştır. “Cinsiyet” değişkeninin öğretmen adaylarının sahip oldukları inanç türleri üzerinde sadece *Varoluşçu Eğitim* boyutunda anlamlı bir fark yarattığı, “yaş, bölüm, sınıf düzeyi ve kitap okuma oranı” değişkenlerinin ise eğitim inançları üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık yaratmadığı belirlenmiştir. Sınıf düzeyi değişkeni ise *Esasicilik* boyutunda anlamlı bir farklılık yaratmış ve son sınıf öğrencilerinin esasici eğitim inancına daha fazla sahip olduğu görülmüştür.

Katılımcıların ürettikleri metaforlara bakıldığında öğretmeni en çok rehber, pusula ve yol göstericiye benzettikleri görülmüştür. Ölçek ve anket formu sonuçları karşılaştırıldığında ilerlemeci eğitim inancında öğretmenin rolünün rehberlik etme ve yönlendiren kişi olduğu görülmektedir. Katılımcıların öğrenci hakkında ürettikleri metaforlara bakıldığında öğrenciyi en çok çiçek, fidan, bitki ve ağaca benzettikleri görülmüştür. Üretilen metaforların öğretmen merkezli olması, esasici felsefi anlayışa uyum sağladığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Müzik Eğitimi, Eğitim İnançları, Eğitim Felsefesi, Çağdaş Eğitim Yaklaşımları, Öğretmen Adayları.

ABSTRACT

THE COMPARISON BETWEEN PROSPECTIVE TEACHERS' EDUCATIONAL BELIEFS AND THEIR METAPHORICAL PERCEPTIONS TOWARDS THE CONCEPTS OF TEACHER AND STUDENT

Begüm ALTINOK ARICAN

Çanakkale Onsekiz Mart University

School of Graduate Studies

Department of Fine Arts Education Master's Thesis

Advisor: Prof. Dr. Begüm ÖZ

01/26/2024, 65

In this research, the relationship between the educational beliefs of prospective teachers in different branches teaching music lessons and their perceptions of the concepts of "teacher" and "student" was examined.

In the research, the "simultaneous triangulation" method, one of the mixed design methods in which quantitative and qualitative data collection methods are used together, was used. The study group of the research consists of teacher candidates (n = 139) studying in the departments of Music Education, Preschool Education and Classroom Education at Çanakkale Onsekiz Mart University Faculty of Education in the 2022-2023 academic year. As a data collection tool within the scope of the research, a personal information form was used to determine the demographic characteristics of teacher candidates and the number of books read during the year; The "Education Beliefs Scale" developed by Yılmaz, Altinkurt and Çokluk (2011) was used to determine the educational beliefs of the students and was used to determine the metaphors they had about the concepts of "teacher" and "student". "Teacher is like...Because..." and "Student is like...." Because..." metaphor questions were asked. The analysis of the data obtained from the "Educational Beliefs Scale" was made using the SPSS 25.0 program. The analysis stages of the data obtained through the metaphor sentence developed by the participants were carried out through the MAXQDA Analytical Pro 2022 program. In the study, content analysis was used to analyze the data obtained through open-ended questions.

According to the research findings, it was concluded that the most preferred educational belief by teacher candidates was Progressivism, followed by Perennialism, Essentialism, Existential Education and Reconstructionism, respectively. It was determined that the "gender" variable made a significant difference on the types of beliefs held by the teacher candidates only in the Existential Education dimension, while the "age, department, grade level and book reading rate" variables did not create a statistically significant difference on their educational beliefs. The grade level variable created a significant difference in the Essentialism dimension, and it was observed that senior students had more essentialist education beliefs. The analysis of the data obtained from the "Educational Beliefs Scale" was made using the SPSS 25.0 program. The analysis stages of the data obtained by transferring the metaphor sentence developed by the participants were carried out with the MAXQDA Analytical Pro 2022 program. In the study, content analysis was used to analyze the data obtained through open connections and relationships.

When looking at the metaphors produced by the participants, it was seen that they most likened the teacher to a guide, compass and directive. When the results of the scale and the survey form are compared, it is seen that the role of the teacher in the belief in progressive education is to guide and direct. When we look at the metaphors that the participants produced about the student, it was seen that they most likened the student to flowers, saplings, plants and trees. The fact that the metaphors produced are teacher-centered shows that they comply with the essentialist philosophical understanding.

Keywords: Music Education, Educational Beliefs, Educational Philosophy, Contemporary Educational Approaches, Teacher Candidates.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	i
ETİK BEYAN.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
SİMGELER ve KISALTMALAR.....	xi
TABLolar DİZİNİ.....	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiii

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

	1
1.1. Problem Durumu.....	2
1.1.1. Problem Cümlesi	3
1.1.2. Alt Problemler.....	3
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Araştırmanın Varsayımları.....	4
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	4
1.6. Tanımlar.....	4

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

	5
2.1. Felsefe	5
2.2. Eğitim ve Felsefe.....	6
2.3. Eğitim İnançları.....	7
2.3.1. Daimicilik.....	8
2.3.2. Esasicilik.....	8

2.3.3. İlerlemecilik.....	8
2.3.4. Yeniden Kurmacılık.....	9
2.3.5. Varoluşçu Eğitim.....	9
2.4. Metafor.....	10
2.5. Eğitim İnançları İle Doğrudan İlişkili Araştırmalar.....	11
2.6. Öğretmen ve Öğrenci Kavramlarına İlişkin Metaforik Algılar İle Doğrudan İlişkili Araştırmalar.....	13

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

15

3.1. Araştırmanın Modeli.....	15
3.2. Çalışma Grubu.....	16
3.2.1. Çalışma Grubunun Oluşturulması.....	16
3.2.2. Öğretmen Adaylarının Demografik Özellikleri.....	17
3.3. Veri Toplama Araçları.....	18
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	18
3.3.2. Metafor Sorusu	18
3.3.3. Eğitim İnançları Ölçeği.....	18
3.4. Verilerin Toplanması.....	19
3.5. Verilerin Analizi.....	19
3.5.1. Nicel Veri Analizi	19
3.5.2. Nitel Veri Analizi	20
Verileri kodlama ve ayıklama.....	21
Kategorilerin oluşturulması.....	21
Geçerlik – güvenirlik ve inandırıcılığı sağlama.....	21

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM ARAŞTIRMA BULGULARI

23

4.1. Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançları.....	23
4.2. Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançları ve Cinsiyet, Yaş, Bölüm, Sınıf Düzeyi ve Kitap Okuma Oranına Göre Karşılaştırılması.....	24

4.3. Öğretmen Adaylarının “Öğretmen” ve “Öğrenci” Kavramına İlişkin Yaklaşımları.....	30
4.3.1. Öğretmen	31
Hazırlayıcı-Üretici Olarak Öğretmen.....	32
Kaynak Olarak Öğretmen.....	33
Yönlendirici Olarak Öğretmen.....	34
Rehber Lider Olarak Öğretmen.....	36
Aydınlatıcı Olarak Öğretmen.....	37
Çok Yönlülük.....	38
4.3.2. Öğrenci.....	40
Büyüyen Gelişen Anlamıyla Öğrenci.....	41
Bilgiyi Toplayan Anlamıyla Öğrenci.....	42
Özgürlükçü Bakış Açısıyla Öğrenci.....	44
Kaynak Anlamıyla Öğrenci.....	44
Yetiyecek Kaynak Olarak Öğrenci.....	45
Keşfedilecek Kaynak Olarak Öğrenci.....	45
İhtiyaç Duyulan Kaynak Olarak Öğrenci.....	46
Rehbere İhtiyaç Duyan Anlamıyla Öğrenci.....	47
Rol Model Alan Anlamıyla Öğrenci.....	48
Gelecek Anlamıyla Öğrenci.....	48
4.4. Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançları ile Öğretmen ve Öğrenci Kavramları Arasındaki İlişki.....	49

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	52
-----------------------------	----

5.1. Sonuç ve Tartışma.....	52
KAYNAKÇA	61
EKLER	I

SİMGELER VE KISALTMALAR

ÇOMÜ	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
EİÖ	Eğitim İnançları Ölçeği
MÖ	Müzik Öğretmenliği
OÖÖ	Okul Öncesi Öğretmenliği
SÖ	Sınıf Öğretmenliği
K	Katılımcı
vd	ve diğerleri



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo No	Tablo Adı	Sayfa No
Tablo 1	Eğitim İnançlarında Öğretmen ve Öğrenci Rolü İçin Anahtar Kelimeler	10
Tablo 2	Katılımcıların Demografik Bilgileri	17
Tablo 3	EİÖ Cronbach-Alfa İç Tutarlılık Katsayıları	19
Tablo 4	Araştırmada Kullanılan Ölçeğin Güvenirlik Analizi Sonuçları	20
Tablo 5	EİÖ Alt Boyutları Ortalamasının Dağılımı	23
Tablo 6	Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançlarının Cinsiyete Göre Farkı	24
Tablo 7	Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançlarının Yaşa Göre Farkı	25
Tablo 8	Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançlarının Bölüme Göre Farkı	26
Tablo 9	Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançlarının Sınıf Düzeyine Göre Farkı	28
Tablo 10	Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançlarının Yıl İçinde Okuduğu Kitap Sayısına Göre Farkı	29
Tablo 11	Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançları ile En Çok Kullanılan Öğretmen Metaforları Arasındaki İlişki	50
Tablo 12	Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançları ile En Çok Kullanılan Öğrenci Metaforları Arasındaki İlişki	51

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil No	Şekil Adı	Sayfa No
Şekil 1	Araştırma Kapsamındaki Veri Toplama Süreci	16
Şekil 2	Temalar Gösterimi	31
Şekil 3	Öğretmen Teması Altında Oluşturulan Ana ve Alt Kategoriler	31
Şekil 4	Öğretmen Kavramına Ait Kod Bulutu	39
Şekil 5	Öğrenci Teması Altında Oluşturulan Ana ve Alt Kategoriler	40
Şekil 6	Öğrenci Kavramına Ait Kod Bulutu	49

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Günümüzde neredeyse bütün alanların içerisinde olan ve bu alanların gelişmesinde oldukça önemli görülen felsefe, eğitimde de yeni ufuklar açarak yeni görüşler ortaya çıkartmıştır (Ergün, 2007). Görüşleri sürekli gelişen ve gelişmeye ihtiyaç duyan insan, toplumun eğitim anlayışını yansıtmaktadır. Eğitim de bu noktada bireylere, topluma ayak uydurmaları gereken becerileri aktarma ve toplumun değerlerini öğretme açısından birçok görevi yerine getirmektedir. Doğru eğitimin altında ne, neden ve nasıl öğretileceği soruları vardır. Bu sorular öğreticiye kılavuzluk etmektedir. Eğitim-öğretim sürecinde öğretmenlerin sergilemiş olduğu tutumlar ve benimsemiş olduğu değerleri nasıl aktardığı eğitim sürecinin yönünü belirlemede önem taşımaktadır (Eğmir, 2019). Çünkü felsefi düşünce değiştikçe eğitim-öğretimin içeriği de değişmektedir. Geçmiş birikimlerimiz doğrultusunda ilerlemek, eğitim içeriklerini yönlendirmemizi ve dolayısıyla eğitime karşı bakış açımızı etkiler (Ergün, 2007). Kaçınılmaz olan bu durum, aslında felsefi yaklaşımların da neden farklı olduğunun bir yanıtıdır. Aytemur ve Altınok’a göre (2022), “eğitimde felsefi bir çerçeve ile ilerlemek, kazandırılması planlanan hedefleri de doğrudan bu yaklaşımlar ile ilişkilendirmektedir”.

Ülkemizde müzik eğitimi, müzik öğretmenlerinin yanı sıra sınıf düzeylerine göre okul öncesi öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri tarafından da yürütülmektedir. Müzik ve felsefenin ortak olduğu bu süreçte, eğitim felsefesi müzik eğitiminin tüm aşamaları için temel bir ölçüt görevi görmektedir (Aytemur, 2017; Ornstein ve Hunkins, 2016, akt. Kozikoğlu ve Uygun, 2018). Çünkü insan düşündüğünü anlamlandırmak ve ifade etmek için müzik yapar, “sesleri disiplinleştirir” (Bektaş, 2006: 163). Bu süreç, düşünme yeteneği ve felsefi bir bakış açısı gerektirir. Düşünmeyen, sorgulamayan ve felsefi bir temele sahip olmayan öğretmenlerin, öğrencilerini ve toplumu yönlendirmesi beklenemez. Oysa müzik eğitimi algılama, zihinde kurma ve bedene aktarma gibi aşamalı ve düşünme gerektiren süreçlerden geçmektedir (Yazıcı, 2015). Bu süreçlerde felsefi temelli müzik eğitimi verilmesi öğrencinin düşünme, sorgulama ve merak etme gibi yönlerini geliştirecektir. Sonuç olarak öğrencinin bu özelliklere sahip olmasını sağlayan da öğretmendir. Bu araştırmada öğretmen adaylarının sahip oldukları eğitim inançları belirlenip, “öğretmen” ve “öğrenci” kavramlarına yönelik metaforik algıları ile karşılaştırılacaktır.

1.1. Problem Durumu

Eğitim sürecinde öğretmenin rolü, öğrenciyi etkin kılarak sınıfta bir öğrenme ortamı yaratmaktır (Işık, 2014). Öğretmenlerin sahip olduğu eğitim inancı da aslında öğrenme ortamları da dahil, eğitimi nasıl algıladıkları ile ilgilidir (Önden, 2019). İleride bu öğrenme ortamını yaratacak olan öğretmen adaylarının öğretmen ve öğrenci algısının benzetimlerle belirlenmesi, içsel yaklaşımlarının belirlenmesi açısından önemli bir husustur. Eğitim sürecine de yansıtacak olan gizil yaklaşımları, öğretmen adaylarının bilinçaltındaki eğitim inançlarını oluşturur. Öğretmen adayının öğrenme sürecindeki kademesi de öğretmen ve öğrenciyi nasıl algıladıklarını, dolayısı ile eğitim inancını etkiler. Öğretmenlerin bilinçli veya bilinçsiz bir şekilde mesleklerini yürüttüğünü belirten Önden (2019), araştırmasında öğretmenlerin meslek algılarıyla sahip oldukları eğitim inançlarının uyumlu olup olmadığını araştırmıştır.

Eğitim inançlarıyla ilgili çalışmalara (Aybek ve Aslan, 2017; Duru, 2014; Doğanay ve Sarı, 2003; İzalan, 2017; Özbaş, 2015; Yokuş, 2016) bakıldığında, öğretmen adaylarının benimsediği eğitim inançlarının, çeşitli değişkenler ile karşılaştırıldığı görülmektedir. Bunun yanında Işık (2014), yürütmüş olduğu çalışmada, öğretmen adaylarının sahip oldukları eğitim inançlarını henüz içselleştirmemiş olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu içselleştirme kişilerin sahip oldukları kavramları pekiştirebilmeleriyle ortaya çıkar. Bu yüzden zihinde oluşan kavramları ortaya çıkarmak amacıyla metafor çalışmaları yapılmaktadır. Bireylerin, kavramları ve içerisinde bulundukları durumları birbirinden farklı benzerliklerle karşıya aktarmasına ve önemli değerlendirmeler yapabilmelerine yarayan metaforlar, kişinin yansıttığı şeyi benimseyip benimsemediğini ortaya çıkarılabilir (Korkmaz ve Bahçeci, 2013).

Metafor araştırmaları aynı zamanda insanların yanlış bilgilerinin düzeltilmesi açısından da önemlidir (Pekbalcı, 2019). Bu bakımdan, kişilerin zihinlerindeki algıları farklı kavramlar yoluyla ortaya çıkarmanın, eğitim araştırmalarına farklı bir boyut sağlayacağı düşünülmektedir.

Mesleki eğitim sürecinde olan öğretmen adaylarının bu kavramlara yönelik algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi ve zihinlerindeki kavramların benimsedikleri

eğitim inançlarıyla tutarlı olup olmadığının anlaşılması; öğretmen eğitimine farklı bir açıdan yaklaşılması ve gelecekte kaliteli bir eğitim süreci yürütmeleri bakımından önemlidir. Bu yüzden öğretmen adaylarının eğitim inançlarının ne olduğunun belirlenmesi ve “öğretmen” ve “öğrenci” kavramlarına yönelik metaforik algıları ile karşılaştırılmasının gerekli olduğu düşünülmektedir.

1.1.1. Problem Cümlesi

Öğretmen adaylarının sahip oldukları eğitim inançlarıyla, “öğretmen” ve “öğrenci” kavramlarına ilişkin metaforik algıları arasındaki ilişki nasıldır?

1.1.2. Alt Problemler

Öğretmen adaylarının eğitim inançları nelerdir?

Öğretmen adaylarının eğitim inançları; bölüm, yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi ve kitap okuma oranına göre farklılık göstermekte midir?

Öğretmen adaylarının “öğretmen” kavramı için kullandıkları metaforlar nelerdir?

Öğretmen adaylarının “öğrenci” kavramı için kullandıkları metaforlar nelerdir?

Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile “öğretmen” ve “öğrenci” kavramlarına yönelik metaforik algıları arasında ilişki var mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının “öğretmen” ve “öğrenci” kavramlarına ilişkin algılarını metaforlar yoluyla ortaya çıkarmak ve sahip oldukları eğitim inançları ile karşılaştırmaktır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, öğretmen adaylarının benimsediği eğitim inançlarının, “öğretmen” ve “öğrenci” kavramlarına yönelik algılarıyla ilişkisi olup olmadığının anlaşılması; ilişki kurulan değişkenlerin eğitim inançları ile tutarlı olup olmadığının anlaşılması ve ileride araştırmacıların çıkan sonuçlar çerçevesindeki ilişkilere nasıl etkide bulunabilecekleri hakkında bilgilendirilmesi bakımından önemli görülmektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar ile öğretmen eğitime yön verilmesi ve eğitim alanına sunacağı katkılar bakımından önemlidir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının araştırma kapsamına uygun olduğu; öğretmen adaylarına uygulanmış olan Eğitim İnançları Ölçeği (EİÖ) ve görüşme formunun samimiyetle cevaplanmış olduğu; çalışma grubunun araştırma için yeterli olduğu; öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlar ile soyut teknikleri somutlaştırdığı; öğretmen adaylarının ürettiği metaforların verilen teknikler için uygun ve kullanılabilir oldukları varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (ÇOMÜ) Eğitim Fakültesi’nde Müzik Eğitimi, Okul Öncesi Eğitimi ve Sınıf Eğitimi ana bilim dallarında öğrenim gören, “Eğitim İnançları Ölçeği”ne verilen yanıtlar ve öğretmen adaylarının geliştirdikleri metaforlarla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Eğitim felsefesi: Eğitime ve eğitim sürecine rehberlik eden, hedefleri biçimlendiren bir dizi sistemli fikir ve kavram (Fidan ve Erden, 1998).

Eğitim inancı: Eğitim felsefeleri çerçevesinde geliştirilen eğitime dair görüşler (İzalan, 2017).

Metafor: İnsanların hayata, çevreye, olaylara ve nesnelere dair düşüncelerini farklı benzetmelerle açıklamaya çalıştıkları bir araç (Cerit, 2008).



İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde eğitim inançları ve metaforlar ile ilgili araştırma konularına ve kavramlara yer verilmiştir.

2.1. Felsefe

Felsefe kelimesi Yunanca “philosophia” kelimesinden gelmektedir. “Philla” ve “sophia” kelimelerinin birleşiminden oluşan bu kavram, “sevgi, seven” ve “bilgi, bilgelik” anlamına gelir. Philosophia kelimesi ise sözlükte, bilgelik seven, bilgi seven anlamını taşır. (Ergün, 2007). Felsefe, düşünen varlık insanın, çevreyi algılamasıyla aklını ve diğer becerilerini kullanarak bir cevap peşinde olmasıdır (Saygılı, Avcı, Bayrakdar ve Denizler, 2016). Burada amaç, kendi doğrularını bulmak ve cevapları çözmeye çalışmaktır. Kişiyi anlam karışıklıklarından, saygınlığa taşır (Bektaş, 2006). Fakat felsefi düşünceleri veya önermeleri kanıtlamak zordur, eleştirel olarak bakılır. Felsefi düşünceler ortaya çıkarken ya bir düşünce temel alınarak üstüne önermeler eklenir ya da birbiriyle çelişen farklı önermeler ortaya çıkar. Bu da kişinin hayatı kendi penceresinden nasıl gördüğü ile ilgilidir. Ergün’e (2007) göre bilim adamları, felsefeyi üç ana alanda değerlendirmektedir:

Varlık Felsefesi (Ontoloji)

Bilgi Felsefesi (Epistemoloji)

Değerler Felsefesi (Aksiyooloji)

Varlık felsefesi; havayı, suyu, uzayı, insan ruhunu, bitkiyi, denizi, toprağı, yani evrende var olan her şeyi ele almaktadır. Bilgi felsefesi; bilginin ne olduğunu, bilginin geldiği ve gittiği yeri, sınırlarını inceler. Sunulan görüşlerin kişiye göre yanlış ya da doğru olup olmadığıyla bilgi felsefesi ilgilenir (Ergün, 2007). Değerler felsefesi; felsefenin ahlaki boyutudur, yani insan davranışlarını ele alır. Bu bağlamda felsefe, insanın kim olduğu, nereden geldiği ve nereye gideceği sorularındaki var olma sebebimizi anlamamıza yardım eder (Doğanay ve Sarı, 2002).

2.2. Eğitim ve Felsefe

Bir insanın eğitim hayatında hangi felsefi yaklaşıma sahip olduğu önemli bir faktördür. Eğitim faaliyetlerine dayalı olan hedeflerin, felsefi değerler çerçevesinde uygulanması pedagojik yaklaşımlarla doğrudan bağlantılıdır. Görevi, belirlenmiş hedefleri hayata geçirmek olan her öğretmenin felsefi bir inancı olmalıdır ve öğrencilere bu değerler aktarılmalıdır (Bektaş, 2006).

Kaliteli bir eğitim ortamı ve süreci için öğretmenin benimsediği felsefi bakış açısının ne olduğu önemlidir. Benimsenen felsefi inanca göre eğitim sürecindeki ortam, öğretmen ve öğrenci rolleri gibi unsurlar değişikliğe uğrar (Altınkurt vd., 2014). Karşımıza çıkan unsurlar doğrultusunda doğru kararlar alınabilmesi, neden sonuç çıkarımı yapılabilmesi ve farklı perspektiften bakılabilmesi eğitim ve felsefenin ayrılmaz bir bütün olduğu göstermektedir (Saygılı vd., 2016).

Sabit kalmayan ve gelişen hedefler için, hedeflere yeni hedefler katmada felsefe etkili bir şekilde kullanılır. Yeni hedefler katılırken de temel alınan felsefeye göre çelişki yaratmayacak yeni hedefler eklenir (Kaygısız, 1997). Bu durumda eğitim felsefesi, birçok hedefi ve yöntemi, felsefeye has yaklaşımlar ile ele alma ve ölçüt işlevi görme açısından önem taşımaktadır (Kozikoğlu ve Uygun, 2018; Özbaş, 2015).

Seven (2004), eğitimde felsefi görüşü olmadığını savunan kişilerin, kendi kişisel felsefesinden kaçamayacağını belirtmiştir. Çünkü insanın felsefesi kendine hastır. Bu demektir ki, her bireyin bir felsefi inancı vardır. Benimsedikleri bu inanç da eğitime olan bakış açılarını büyük oranda etkileyebilir.

2.3. Eğitim İnançları

Başlıca eğitim inançları; *Daimicilik*, *Esasicilik*, *İlerlemecilik*, *Yeniden Kurmacılık* ve *Varoluşçu Eğitimidir* (Oğuz vd., 2014; Yılmaz vd., 2011). Bu inançlar aşağıda kısaca şöyle özetlenmiştir:

2.3.1. Daimicilik

Temeli felsefî akımlardan klasik realizm ve idealizme dayanan bu eğitim inancının bugünkü savunucuları, R. Maynard Hutching, J. Adler, M.V. Doren, S. Buchanan ve R. Livingstone gibi isimlerdir (Kaygısız, 1997). İnsanlar, bilginin değişmez ve evrensel olduğu gerçeklere göre yetiştirilmelidir (Doğanay ve Sarı, 2003; Kozikoğlu ve Uygun, 2018; Önden, 2019). Bilginin kaynağı akıldır ve öğretmen öğrenciye zihin yoluyla doğruyu buldurtmalıdır. Eğitimde klasik eserler öğretilerek entelektüel bireyler yetiştirilmesine önem verilmiştir. Çünkü, okulda verilen eğitimde kültür, yeni kuşaklara doğrudan aktarmalıdır (Doğanay ve Sarı, 2003).

2.3.2. Esasicilik

Esasiciliğin başlıca temsilcileri arasında W. Bagley, T. Birggs, L. Kandel ve H. H. Horne bulunmaktadır (Önden, 2019). Daimiciliğin aksine bilginin sonradan edinildiğini savunan *Esasicilikte*, otorite ve merkez öğretmendir (Kozikoğlu ve Uygun, 2018). Eğitimde sıkı çalışma ve ezberle eski bilgilerin üstüne yenileri eklenerek sürekli gelişim halinde olunmalıdır. Öğretmen bu durumda bir aracı olup bu bilgileri hem aktarmalı hem de öğrenciyi hayata hazırlamalıdır (Oğuz vd., 2014).

2.3.3. İlerlemecilik

Merkezinde değişim olan *İlerlemecilik* inancında, eğitimde sürekli değişen yaşamın öğretilmesini savunur (Oğuz vd., 2014). “Tecrübenin sürekli inşa edilmesi” (Önden, 2019: 24) yolunda okulu deneysel öğrenme için en uygun yer olarak görür. Bu süreçte öğrencinin sorun çözme temelli yaparak ve yaşayarak öğrendiklerini, öğretmen yol göstererek rehberlik eder (Ergün, 2007). Öğrencilerin yeteneklerine göre yönlendirilerek bireysel çalışma ortamını destekler. H. Lietz, G. Kerschensteiner, B. Russell, M. Montessori ve Dewey gibi isimler ilerlemeci yaklaşımının başlıca temsilcilerindendir (Kılbaş Köktaş, 2007, akt. Önden, 2019).

2.3.4. Yeniden Kurmacılık

İlerlemecilik akımının devamı olarak görülen *yeniden kurmacılık* akımının başlıca savunucuları, I. Bergson, G. Counts, J. Dewey, T. Brameld, B. Rugg kabul edilir (Kaygısız, 1997). Amaç olarak yeni bir düzen altında sosyal reform hareketini başlatmak olan bu akımda, eğitim sürecinde baskın bir görüşün olmaması ve bütün derslerin içerik olarak kabul edilmesi savunulur (Kaygısız, 1997; Kozikoğlu ve Uygun, 2018). Öğrencileri eleştirel düşünmeye teşvik eden *Yeniden Kurmacılıkta*, görüşler zorla kabul ettirilmeden kabul ya da reddetme hakkını öğrenciye vererek kendi kararlarını vermesini ve öğretmenlerin onlara toplumsal değişim ve dönüşümü sağlayarak geleceği yeniden kuracaklarını inandırmaları istenir (Oğuz vd, 2014; Kozikoğlu ve Uygun, 2018). Bu değişim cezaya başvurmada, demokratik bir eğitim ortamında yapılması gerekir. Öğretmenlerin görevi, öğrencilerin bilimsel ve eleştirel düşünerek problemlerin farkında olmalarını sağlamaktır. Araç olarak kabul edilen bu amaçlar kesinlikle cezaya başvurulmadan uygulanmalıdır (Önden, 2009).

2.3.5. Varoluşçu Eğitim

Savunucularının, Kierkegaard, M. Heidegger, G. Marcel, K.Jaspers, N.A Bardagev, J.P. Sartre, A. Camus ve W. Barrett olan *varoluşçu eğitim* felsefesine göre insan, seçme özgürlüğüne sahip, kendi doğru ve yanlışlarını seçebilen bir varlıktır (Kaygısız, 1997; Doğanay ve Sarı, 2003). Varoluşçuluk anlayışında öğrenci, derslerini ve hatta öğretmenini de seçme hakkına sahiptir. Bu hak sayesinde bilinçli eylemleriyle özgür kararlar verebilen öğrencinin, farkına varma düzeyi de gelişecektir. Bu anlayışa göre öğretmenin görevi sadece bilgi vermek, rehber ya da model olmak değil, bireyselliklerinin farkında olduğu ve ifade edebildiği bir eğitim ortamı oluşturmaktır (Doğanay ve Sarı, 2003). İnsancıl bir anlayış ile ilerleyen ve okulu açık bir sistem olarak gören varoluşçulukta asıl amaç, öğrencinin özgür eylemleriyle, varoluşunu gerçekleştirmesini amaçlar (Oğuz vd. 2014).

Tablo 1

Eğitim inançlarında öğretmen ve öğrenci rolü için anahtar kelimeler

Eğitim İnançları	Öğrenci Rolü	Öğretmen Rolü
Daimicilik	Pasif, entelektüel, ahlaklı, yaşama hazırlanır	Aktif, geçmişi aktaran, bilgi kaynağı
Esasicilik	Pasif, temel dersleri özümsemiş, ezber, zihinsel gelişim	Aktif, otorite, aracı
İlerlemecilik	Aktif, kendini geliştiren, yaparak yaşayarak öğrenen	Rehber, yönlendiren
Yeniden Kurmacılık	Aktif, problem çözen	Değişimin öncüsü
Varoluşçu Eğitim	Aktif, özgür, irade ve sorumluluk sahibi	Rehber, model, eğitim ortamını oluşturan

Eğitim inançlarında öğretmen ve öğrencinin rolü ile ilgili anahtar kelimeler, yukarıda verilen bilgilerden yola çıkılarak özetle Tablo 1’de gösterilmiştir.

2.4. Metafor

Türk Dil Kurumu Türkçe sözlüğünde kökeni Fransızca (métaphore) ve Türkçe karşılığı “mecaz” olarak geçen metafor kavramı, yeni bilgiler edinerek eski bilgileri de yeniden canlandırmamızı sağlar. Birçok amaca hizmet eden metaforlar, benzetme yoluyla karmaşık kavramları anlatmak ve çoğu zaman eğitim-öğretim ortamlarını zenginleştirmek amacıyla kullanılmaktadır (Geçit ve Gençler, 2011; Yılmaz vd., 2013). İnsanlar metaforları, açıklayamadığı “benlik algılarını yorumlamak” için kullanır (Gencer, 2020: 207). Böylece metaforlar bir yorumlama aracı olarak da görülebilir.

Aslan’a (2013) göre metaforlar, ortak özellikleri yoluyla birbirine benzetilen kavramlar; Ertürk’e (2017) göre “anlatımı kuvvetlendirmek, dili zenginleştirmek...için kullanılan yapılardır”. Bu yapılar, deneyim sağlanan bir alanı, başka deneyimlenmiş alan ile anlamaya destek olur (İzalan, 2017).

Günümüzde çağdaş analiz yöntemlerinden olan ve gittikçe popülerleşen metaforlar yoluyla duygu, düşünce ve algıların belirlendiği metafor analizi yöntemi, çalışmalara da destek sağlamaktadır. Çünkü metaforlar bizim olayları algılayış ve ifade ediş biçimimizi belirler. Kavramları ve gerçekleri yeniden anlamlandırmak ve “yeniden kavramsallaştırmayı teşvik etmek” yolunda destek sağlayan metaforlar, insanın kişiliğine ilişkin ipuçları taşır (Karakaya, 2019: 8; Egüz ve Öntaş, 2018).

Lakoff ve Johnson’un (2008) tanımına göre metaforların özellikleri şunlardır:

Kavramsal metaforlar hala devam eden deneyimlerde temellenir.

Soyut düşünme, çoğu zaman, metaforik olarak değerlendirilir.

Genellikle bilinçdışı bir süreç olan metaforik düşünme, gündelik hayatımızda çoğunlukla vardır.

Soyut ifade edilmesi gereken şeyler metafor kullanılmadan anlatılamayabilirler.

Bizim kavram sistemimiz karmaşık ve tutarsızdır çünkü halihazırda var olan kavramlar ile akıl yürütme gerektiren metaforlarda tutarsızlık olabilir.

İnsan, yaşamı boyunca çoğu alanda metafor kullanır ve hayatını geliştirdiği metaforların çıkarımları sonucuyla yaşar.

2.5. Eğitim İnançları ile Doğrudan İlişkili Araştırmalar

Bu çalışmada kullanılan EİÖ’yü geliştiren Yılmaz vd. (2011) araştırmasında, eğitim felsefesini birçok soruya yanıt veren bir alan ve eğitimcilere farklı bir bakış açısı sağlayan bir düşünme yöntemi olarak tanımlamıştır. Bu bakış açılarından yola çıkılarak planlanan sınıf uygulamaları, öğretmenlerin eğitim-öğretime olan inançlarından etkilenmektedir (Levin ve Wadmany, 2005, 2006). Eğitim inançları ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında (Doğanay ve Sarı, 2003; Duru, 2014; İzalan, 2017; Yokuş, 2016)

öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim inançlarının farklı değişkenler ile karşılaştırıldığı görülmüştür.

Yokuş'un (2016) araştırmasında, cinsiyet, mezun olunan okul türü ve sınıf değişkenleri, öğretmen adaylarının eğitim inançları ile karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda değişkenler ile öğretmen adaylarının felsefi tercihleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Araştırmacı, çalışmada öneri olarak bundan sonraki yapılacak araştırmalarda, öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerini farklı değişkenler ve yöntemler açısından tekrar araştırılarak, daha zengin veriler elde edilebileceğini belirtmiştir. Bu nedenle yapılan araştırmada bölüm, cinsiyet, sınıf düzeyi ve kitap okuma oranı değişkenleri ele alınarak, farklı bir yöntem olarak eğitim inançlarının metaforlar yoluyla belirlenmesi planlanmıştır.

İzalan'ın (2017), sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarını, eğitim programına yönelik metaforik algılarıyla karşılaştırdığı çalışmasında, sonuçların sadece *Varoluşçu Eğitim* temelinde anlamlı bir farklılık yarattığı görülmektedir. Cinsiyet, öğrenim türü, sınıf düzeyi gibi değişkenlerde ise, anlamlı bir sonuç elde edilmemiştir. İzalan, önerisinde tek branşa uyguladığı bu çalışmanın farklı branşlara da uygulanabileceğini belirtmiştir. Bu nedenle bu araştırmada farklı branşlardaki öğretmen adayları ele alınmıştır.

Duru'nun (2014), öğrenme ortamlarının öğretmen adaylarının sahip oldukları eğitim felsefeleri üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmasında, geleneksel öğrenme ortamlarının eğitim felsefeleri üzerinde bir etkisi olmadığı, yapılandırmacı öğrenme ortamlarının geleneksel inançları üzerinde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, ileride öğrenme ortamlarını oluşturacak olan öğretmen adaylarının eğitim inançlarının belirlenmesinin önemini göstermektedir.

Doğanay ve Sarı'nın (2003) araştırmasında, ilköğretim öğretmenlerinin sahip olduğu eğitim inançları değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının kendilerini çağdaş eğitim felsefelerine daha yakın hissettiği görülmektedir. Araştırmacı bu durumu, hizmet öncesi alınan eğitimin ve kullanılan kaynakların çağdaş eğitim felsefeleri yönünde olması ve öğretmenlerin bu yönde eğitim almalarına bağlamaktadır.

2.6. Öğretmen ve Öğrenci Kavramlarına İlişkin Metaforik Algılar ile Doğrudan İlişkili Araştırmalar

Çevik Kılıç'ın (2016), öğretmen kavramına ilişkin müzik öğretmeni adaylarının sahip oldukları algıları metaforlar kullanarak analiz ettiği çalışmasında, müzik öğretmeni adaylarının öğretmeni, çoğunlukla yol gösteren, başarısına katkı sağlayan bir rehber olarak gördüğü sonucuna varılmıştır. Fakat Çevik Kılıç, öğretmen kavramının bilinen metaforlarla ortaya konulamayacağını, bunların yanında popüler olmayan diğer metaforların da dikkat çektiğini belirtmiştir.

Cerit'in (2008), öğretmen kavramına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin sahip oldukları algılarını metafor yöntemi kullanarak ölçtüğü araştırmasında, öğretmenin anne/baba, rehber, arkadaş, çevresini aydınlatan kişi, bilgi kaynağı ve dağıtıcısı olarak algılandığı sonuçlarını elde etmiştir.

Eminoğlu Küçüktepe ve Gürültü (2014), yapılandırmacı öğretmen kavramına ilişkin öğretmenlerin algılarını metaforlar kullanarak analiz ettiği çalışmasında, öğretmenlerin öğretmeni olumlu, fakat öğretmenlik mesleğini olumsuz gördükleri sonucuna varmıştır. Bir diğer sonuç ise öğretmenlerin yapılandırmacı eğitim anlayışına bakış açılarının branş, kıdem, cinsiyet ve hizmet içi eğitim durumlarına göre farklılık gösterdiği sonucunu elde etmiştir.

Saban'ın (2004) birinci sınıf öğretmen adaylarına uyguladığı çalışmasında, öğretmen kavramına yönelik ürettikleri metaforlara bakılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adayları, öğretmeni çoğunlukla bilginin kaynağı olarak gördüğü sonucuna varmıştır.

Yılmaz vd. (2013), öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin sahip olduğu algılarının, metafor yöntemiyle belirlendiği çalışmasında, öğretmen adaylarının öğretmeni çoğunlukla rehber, çoban, anne-baba, bahçıvan, aile, ışık gibi metaforlarla açıkladığı görülmüştür. Fakat Yılmaz vd., öğretmen kavramının daha geniş anlamlandırıldığını, bu yüzden bilinen metaforlarla açıklanamayacağını belirtmiştir.

Saban'ın (2009) öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin algılarının metafor yöntemiyle ortaya çıkarıldığı bir diğer araştırmasında, öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretme yolundaki düşünüş sistemlerinde geleneksellik olduğu, fakat bakış açılarının yapılandırmacı anlayışa uygun olduğunu belirtmiştir.

Işık'ın (2014) sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen, öğretme ve öğrenme kavramlarına ilişkin sahip oldukları algılarının metaforlar yoluyla ortaya çıkardığı ve yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde değerlendirdiği çalışmasına öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar “mihmandar” ve “rehber” olarak çıkmıştır. Araştırmacı araştırma bulgularına göre, öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşımla ilgili teorik bilgilere sahip oldukları fakat içselleştiremedikleri, davranışçı yaklaşıma daha yakın oldukları sonucuna ulaşmıştır. Araştırmacı öneri olarak, birinci ve dördüncü sınıf düzeylerinin de karşılaştırılması gerektiğini ve bu tür çalışmaların farklı branşlardaki öğretmen adaylarıyla yapılmasının daha iyi sonuç vereceğini sunmuştur.

Pekbalcı'nın (2019), fen bilimleri öğretmenleri ve öğretmen adayları ile sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının öğrenci, öğrenme, öğretme ve öğretmen kavramlarına yönelik metaforik algılarını karşılaştırdığı çalışmasında iki branşı ele almıştır. Dört kavramın da metaforlar yoluyla belirlendiği çalışmada sınıf düzeyi olarak sadece birinci ve dördüncü sınıflara bakılmış ve karşılaştırılmıştır. Araştırmacı, metafor yönteminin eğitim fakültelerinde yapılan çalışmalarda kullanılması gerektiğini, kurumun gelişmesine yardımcı olacağı düşüncesiyle önermiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Bu bölümde, araştırma ile ilgili bulgulara hangi yöntemlerle ulaşıldığına, verilerin nasıl toplandığına ve araştırmanın modeline değinilecektir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada, karma desen yöntemlerinden “eş zamanlı çeşitleme” yöntemi kullanılmıştır. Çeşitleme deseni; nitel ve nicel yöntemleri beraber kullanarak verileri karşılaştırmayı ve araştırma sorusu ile doğrudan ilişkili veriler elde etmeyi amaçlar (Yıldırım ve Şimşek, 2013, akt. İzalan, 2017). Bu yöntem bilgi felsefesi yönünden yorumlamacılığı ilke edinmektedir (Canbay, 2007).

Araştırmanın birinci ve nicel aşamasını oluşturan öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim inanç düzeylerinin belirlenmesi, betimsel yöntem çerçevesinde yürütülen bir tarama çalışmasıdır. Genel tarama türlerinden olan betimsel tarama modeli, genellikle bir durumu geçmiş veya hâlâ devam eden haliyle betimleyen bir araştırma modelidir (Karasar, 2007). Tarama yöntemi bir grubun bireysel özelliklerini belirlemek ve anlamlandırabilmek amacıyla yürütülen çalışmalardır (Büyüköztürk vd., 2009).

Araştırmanın ikinci ve nitel aşamasını oluşturan öğretmen adaylarının metaforik algılarının belirlenmesi süreci ise nitel araştırma desenlerinden olgu bilim (fenomenoloji) deseni ile yürütülmüştür. Fenomenoloji, insanların bir kavramı nasıl anladıklarını ifade etmelerini sağlayan nitel bir araştırma yöntemidir (Tekindal ve Uğuz Arsu, 2020).

Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak, öğretmen adaylarının demografik özelliklerinin ve yıl içinde okunan kitap sayısının belirlenmesine yönelik kişisel bilgi formu; eğitim inançlarının belirlenmesine yönelik Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk (2011) tarafından geliştirilen EİÖ kullanılmıştır. Adayların öğretmen ve öğrenci kavramlarına dair sahip oldukları metaforları ortaya çıkarmak amacıyla ise metafor cümlesi kullanılmıştır.

Hazırlanan veri toplama aracı; kişisel bilgi formu, EİÖ ve metaforik sorular olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Yukarıda yapılan kuramsal açıklamalar doğrultusunda oluşturulan araştırma modeli Şekil 1’de görüldüğü gibi yapılandırılmıştır.



Şekil 1. Araştırma kapsamındaki veri toplama süreci

Elde edilen veriler nitel ve nicel analiz yöntemleri ile değerlendirilmiş ve sonuçlar nicel ve nitel olarak sunulmuştur.

3.2. Çalışma Grubu

3.2.1. Çalışma Grubunun Oluşturulması

Araştırmanın çalışma grubu, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında ÇOMÜ’de bulunan Müzik Eğitimi (n=29), Okul Öncesi Eğitimi (n=57) ve Sınıf Eğitimi (n=53) anabilim dallarında öğrenim görmekte olan, birinci (n=39), ikinci (n=23), üçüncü (n=32), ve dördüncü (n=45) sınıf lisans öğrencilerinden oluşmaktadır.

3.2.2. Öğretmen Adaylarının Demografik Özellikleri

Öğretmen adaylarının cinsiyeti, yaşı, bölümü, sınıfı ve yıl içinde okunan kitap sayısı hakkında katılımcı profili detaylı olarak Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Katılımcıların demografik bilgileri

Değişkenler		n	%
Cinsiyet	Kadın	108	77,7
	Erkek	31	22,3
Yaş	21 yaş ve altı	90	64,7
	22 yaş ve üstü	49	35,3
Bölüm	Müzik öğretmenliği	29	20,9
	Okul öncesi öğretmenliği	57	41,0
	Sınıf öğretmenliği	53	38,1
Sınıf	1.sınıf	39	28,1
	2.sınıf	23	16,5
	3.sınıf	32	23,0
	4.sınıf	45	32,4
Yıl içinde okunan kitap sayısı	4 ve altı	22	17,6
	5-9	33	26,4
	10-14	25	20,0
	15-20	19	15,2
	21 ve üzeri	26	20,8
Toplam		139	100

Tablo 2’de yer alan araştırmaya katılanların demografik bilgilerine ve yıl içinde okunan kitap sayısına bakıldığında, öğretmen adaylarının %77,7’sinin kadın, %22,3’ünün erkek olduğu; %64,7’sinin 21 yaş ve altı, %35,3’ünün 22 yaş ve üstü olduğu; %41’inin okul öncesi öğretmenliği, %38,1’inin sınıf öğretmenliği, %20,9’unun müzik öğretmenliği bölümlerinde okuduğu görülmektedir. Katılımcıların %32,4’ünün 4.sınıf, %28,1’inin 1.sınıf öğrencisi olduğu ve yıl içinde okunan kitap sayılarına bakıldığında; %26,4’ünün 5-9, %20,8’inin 21 ve üzeri, %20’sinin 10-14 kitap okuduğu anlaşılmaktadır. Bazı katılımcılar EİÖ’nün yer aldığı araştırmanın nicel bölümüne katılıp (n=139), metafor sorularının yer aldığı nitel bölüme katılım sağlamamışlardır (n=132).

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında öğretmen adaylarının demografik bilgileri olan cinsiyet, yaş, bölüm, sınıf düzeyi ve yıl içinde okuduğu kitap sayısı değişkenlerinin yer aldığı kişisel bilgi formu, Yılmaz, Altınkurt ve Çokluk (2011) tarafından geliştirilen, eğitim inançlarının belirlenmesine yönelik 40 adet ölçek sorusu ve öğretmen adaylarının öğretmen ve öğrenci kavramlarına dair sahip oldukları metaforları ortaya çıkarmak amacıyla iki adet metafor sorusu kullanılmıştır (EK-1).

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formunda, öğretmen adaylarının demografik bilgilerini belirlemeye yönelik cinsiyet, yaş, bölüm, sınıf düzeyi ve yıl içinde okuduğu kitap sayısı soruları sorulmuştur.

3.3.2. Metafor Sorusu

Öğretmen adaylarının metaforik algılarını belirlemeye yönelik “Öğretmen...gibidir. Çünkü...” ve “Öğrenci...gibidir. Çünkü...” açık uçlu metafor soruları sorulmuştur.

3.3.3. Eğitim İnançları Ölçeği

EİÖ formu “Kesinlikle Katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Orta Derecede Katılıyorum (3), Katılmıyorum (2), Kesinlikle Katılmıyorum (1)” şeklinde beşli likert tipi, *Daimicilik*, *Esasicilik*, *İlerlemecilik*, *Yeniden Kurmacılık* ve *Varoluşçu Eğitim* alt boyutlarını temsil eden 40 adet maddeden oluşmakta ve katılımcıların hangi eğitim felsefesini ne kadar benimsemiş olduğunu belirlenmeye çalışılmaktadır. EİÖ’nün alt boyutlarına ait güvenirlik katsayıları şu şekildedir: “*İlerlemecilik*” boyutuna ilişkin Cronbach-alfa iç tutarlılık katsayısı 0.91; “*Varoluşçu Eğitim*” boyutu için 0.89; “*Yeniden Kurmacılık*” boyutu için 0.81; “*Daimicilik*” boyutu için 0.70; “*Esasicilik*” boyutu için ise 0.70’tir. Alt ölçekler için katsayıların 0.70–0,91 arasında değişmektedir. Yazarlar, EİÖ’nün geçerlik ve güvenirliğinin belirlenmesine yönelik bulguları birlikte değerlendirdiğinde, ölçeğin öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim inançlarının ölçülmesinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir araç olduğu ifade etmiştir. Yılmaz vd.’nin (2011) çalışmasından alınan ölçeğin iç tutarlılık kat sayıları Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3

EİÖ cronbach-alfa iç tutarlılık katsayıları

EİÖ	Cronbach-Alfa İç Tutarlılık Katsayıları
1. İlerlemecilik	a=.91
2. Varoluşçu Eğitim	a=.89
3. Yeniden Kurmacılık	a=.81
4. Daimicilik	a=.70
5. Esasicilik	a=.70

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada müzik, okul öncesi ve sınıf öğretmenliğinde okumakta olan öğretmen adaylarına daha fazla katılımcıya ulaşabilmek amacıyla yüz yüze olarak yöneltilen EİÖ ve metafor soruları, 2022-2023 eğitim öğretim güz yarısında araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Araştırmanın verileri ÇOMÜ Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Kurulu'nun 25.11.2021 tarih ve 20/26 sayılı etik ilkelere uygunluk kararı neticesinde toplanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

3.5.1. Nicel Veri Analizi

Çalışmada, elde edilen verilerin analizi SPSS 25.0 (Statistical Package for Social Sciences) programı kullanılarak yapılmıştır. Verileri değerlendirilirken sayı, yüzde, ortalama, standart sapma gibi tanımlayıcı istatistiksel metotlar kullanılmıştır. Kullanılan verilerin Kolmogorov-Smirnov testine baktığımızda normal dağılım göstermediği görülmüştür. Ölçekler normal dağılım göstermediği için non-parametrik testler uygulanmıştır. Nicel değişkenlerin ilişkisiz iki örneklemden elde edilen puanlarının birbirinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test etmek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. İlişkisiz ikiden çok örneklem ortalamasının birbirinden anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Ölçeklerin güvenilirliğini test etmek için “Güvenilirlik Analizi” yapılmıştır. Araştırmada p değerleri 0,05'in altında olan değerler anlamlı kabul edilmiştir.

Tablo 4

Araştırmada kullanılan ölçeğin güvenirlik analizi sonuçları

Ölçek	İfade sayısı	Cronbach's Alpha
İlerlemecilik	13	0,852
Varoluşçuluk	7	0,881
Yeniden Kurmacılık	7	0,846
Daimicilik	8	0,795
Esasicilik	5	0,831

Araştırmada kullanılan ölçeğin güvenirlik analizi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir. *İlerlemecilik* için 0,852, *Varoluşçu Eğitim* için 0,881, *Yeniden Kurmacılık* için 0,846, *Daimicilik* için 0,795, *Esasicilik* için ise 0,831 olarak bulunmuş ve güvenilir olduğu tespit edilmiştir. Cronbach Alfa değerlerinin 0.6'tan büyük olması, kullanılan ölçeklerin güvenilir olduğunu ve içsel tutarlılıklarının iyi olduğunu göstermektedir. Güvenirlik analizinde 0-1 arasında değişen Cronbach's Alpha (α) katsayısı değeri, 0.00-0.40 arasında ölçeğin güvenilir olmadığı, 0.40-0.60 arasında düşük güvenirlikte, 0.60-0.80 arasında oldukça güvenilir ve 0.80-1.00 arasında ise yüksek derecede güvenilir bir ölçek olduğu anlamına gelmektedir (Tavşancıl, 2005).

3.5.2. Nitel Veri Analizi

Bu araştırmada, metafor cümlesi aracılığı ile elde edilen verilerin analiz aşamaları MAXQDA Analytical Pro 2022 programı aracılığı ile yapılmıştır. Çalışmada, açık uçlu sorular aracılığı ile elde edilen verilerin analiz edilmesinde, içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde elde edilen veriler, kavramlar ve temalar ile bir araya getirilerek, düzenleyip yorumlanmaktadır (Yıldız, 2014). İçerik analizinde veriler kategoriler üzerinden kodlanarak analiz edilir. Burada amaç; sayılabilir, ölçülebilir, tekrarlanabilir verileri ortaya çıkarmaktır (Bal, 2013, akt. Aytemur ve Sipahi, 2022). Öğretmen adaylarının yanıtları ve geliştirdikleri metaforlar üç aşamada analiz edilmiştir. Bunlar, (1) verileri kodlama ve ayıklama (2) kategorilerin oluşturulması (3) geçerlik- güvenirlik ve inandırıcılığı sağlama aşamalarıdır (Saban, 2008).

Verileri kodlama ve ayıklama

Çalışmada ilk olarak öğretmen adayları tarafından üretilmiş metafor yanıtlarının listesi yapılmış ve her birine kod numarası verilmiştir. Metaforlar, barındırdığı anlamı en iyi biçimde yansıtabilecek bir şekilde kodlanmıştır. Herhangi bir ifade içermeyen, metaforun olmadığı formlar ile boş bırakılan formlar ayıklanmıştır.

Kategorilerin oluşturulması

İçerik analizinde bu aşama, öğretmen adayları tarafından oluşturulan metaforların ortak özellikleri göz önünde bulundurularak elde edilen metaforların birbirleriyle ilişkili bir kategori altında sınıflandırılmasıdır. “Bir kategorinin belirlenmesi, kodlardan birleşik bir anlam elde edilmesi sürecidir. Yani bir nevi kodların kümelenmesidir” (Aytemur, 2022). Sonuç olarak öğretmen ve öğrenci kavramları incelenip iki bölümde ele alınmış, elde edilen metaforların araştırma konusu ile ilişkilerine dikkat edilerek gruplanmış ve bu metaforların ortak noktaları göz önünde bulundurularak alt kategoriler (örneğin, “güneş” “ışık” vb.) oluşturulmuştur.

Geçerlik – güvenilirlik ve inandırıcılığı sağlama

Geçerlik ve güvenilirlik sağlamak amacıyla, metaforları kategorilere ayırma aşamasındaki ölçütleri belirlemede, uzman görüşlerine başvurularak araştırmanın geçerliği sağlanmıştır. Üç farklı uzman tarafından yapılan kodlama ve kategorileri belirleme çalışması sonrasında elde edilen kodlar ve kategoriler karşılaştırılmış, görüş birliği/fikir ayrılığı ile değerlendirilerek güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen güvenilirlik formülünün ($\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}}$) uygulanması sonucunda, çalışmanın güvenilirliği, $127 / (127 + 4) = 0,94$ olarak elde edilmiştir. Formül değerinin .70’ten fazla olması, yapılan kodlamanın güvenilir olduğunu göstermektedir. Uzman görüşü sonucunda kategorilerinin değiştirilmesine karar verilen kodların düzenlenmesinin ardından, gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra analiz aşamasına geçilmiştir. Hiyerarşik kod-alt kod modeli kullanılarak oluşturulan kod ağaçları yoluyla sunulan veriler, öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlara ilişkin nedenlerinin

doğrudan alıntılarla birlikte verilmesiyle sunulmuş ve ilgili araştırmalarla tartışılarak yorumlanmıştır.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA BULGULARI

Bu bölümde, araştırma problemine açıklık getirmesi adına uygulanan veri toplama aracından elde edilen bulgular sunulmuştur.

4.1. Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançları

Bu bölümde öğretmen adaylarının, EİÖ boyutlarına katılım düzeyleri; cinsiyet, yaş, bölüm, sınıf düzeyi, yıl içinde okuduğu kitap sayısı değişkenlerine göre incelenmiş ve bulgulara yer verilmiştir. Öğretmenlerin EİÖ boyutlarına katılım oranları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

EİÖ alt boyutları ortalamasının dağılımı

Ölçek boyutları	<i>n</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>Median</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>
İlerlemecilik	139	13	63	18,00	19,21	5,71
Varoluşçu Eğitim	139	7	34	8,00	9,25	3,39
Yeniden Kurmacılık	139	7	33	13,00	14,04	4,89
Daimicilik	139	8	36	15,00	15,79	5,33
Esasicilik	139	5	25	18,00	17,09	4,92

Tablo 5'te belirtilen veriler, katılımcıların EİÖ boyutlarına ilişkin genel eğilimlerini yansıtmaktadır. Görüldüğü üzere, ölçeğin *İlerlemecilik* (19.21) boyutu en yüksek bir ortalamaya sahiptir. Dolayısıyla, katılımcıların ilerlemeci eğitim değerlerine genel olarak olumlu bir şekilde yaklaştığı söylenebilir. *Varoluşçu Eğitim* (9.25) boyutu ortalaması diğer boyutlara göre daha düşüktür. Katılımcılar arasında *Varoluşçu Eğitime* yönelik tutumlar genellikle orta düzeydedir. *Yeniden Kurmacılık* (14.04) boyutu ortalaması, katılımcıların yeniden kurmacı eğitim değerlerine orta düzeyde bir ilgi gösterdiğini göstermektedir. *Daimicilik* (15.79) boyutu ortalaması, katılımcıların daimici eğitim değerlerine genel olarak olumlu bir yaklaşım sergilediğini göstermektedir. *Esasicilik* (17.09) boyutu oldukça yüksek ortalama değere sahiptir. Buradan katılımcıların genel olarak esasici eğitim değerlerine olumlu bir yaklaşım sergilediği söylenebilir. *İlerlemecilik* boyutunda yüksek

çıkan ortalama, katılımcıların yenilikçi ve ilerici düşüncelere daha yatkın olduğunu gösterebilirken, *Varoluşçu Eğitim* boyutunda düşük çıkan ortalama, katılımcıların bu yaklaşıma daha az eğilimli olduğunu gösterebilir.

4.2. Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançları ve Cinsiyet, Yaş, Bölüm, Sınıf Düzeyi ve Kitap Okuma Oranına Göre Karşılaştırılması

EİÖ alt boyutlarının puan sıra ortalamalarının cinsiyete göre farklılaşma durumunu belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Öğretmen adaylarının eğitim inançlarının cinsiyete göre farkı

Ölçek	Cinsiyet	n	Sıra Ort.	$\bar{X}$	SS	z	p
İlerlemecilik	Kadın	108	67,91	19,05	6,01	-1,145	0,252
	Erkek	31	77,27	19,77	4,53		
Varoluşçu Eğitim	Kadın	108	66,30	9,11	3,60	-2,085	0,037*
	Erkek	31	82,89	9,74	2,49		
Yeniden Kurmacılık	Kadın	108	68,84	13,91	4,94	-0,634	0,526
	Erkek	31	74,03	14,48	4,73		
Daimicilik	Kadın	108	68,61	15,72	5,63	-0,761	0,447
	Erkek	31	74,84	16,03	4,18		
Esasicilik	Kadın	108	73,00	17,48	4,68	-1,641	0,101
	Erkek	31	59,56	15,74	5,53		

* p<0.05;

Tablo 6 incelendiğinde, EİÖ alt boyutlarından sadece *Varoluşçu Eğitim* boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur (0,037*, $p < 0,05$). Erkek öğretmen adaylarının *Varoluşçu Eğitim* puan ortalaması ($M = 82,89$, $SD = 9,74$), kadın öğretmen adaylarının puan ortalamasından ($M = 66,30$, $SD = 9,11$) anlamlı derecede yüksektir. Diğer alt boyutlarda ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p > 0,05$). Tablo 6’daki sonuçlar, erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına göre *Varoluşçu Eğitim* inancına daha fazla sahip olduklarını göstermektedir. EİÖ alt boyutlarının puan sıra

ortalamlarının yaşa göre farklılaşma durumunu belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Öğretmen adaylarının eğitim inançlarının yaşa göre farkı

Ölçek	Yaş	n	Sıra Ort.	$\bar{X}$	SS	z	p
İlerlemecilik	21 ve altı	90	71,02	19,36	6,12	-0,405	0,686
	22 ve üstü	49	68,13	18,94	4,90		
Varoluşçu Eğitim	21 ve altı	90	66,79	9,03	3,47	-1,312	0,190
	22 ve üstü	49	75,89	9,65	3,22		
Yeniden Kurmacılık	21 ve altı	90	66,16	13,59	4,96	-1,530	0,126
	22 ve üstü	49	77,06	14,86	4,68		
Daimicilik	21 ve altı	90	67,62	15,56	5,41	-0,948	0,343
	22 ve üstü	49	74,38	16,22	5,21		
Esasicilik	21 ve altı	90	66,51	16,80	4,51	-1,388	0,165
	22 ve üstü	49	76,41	17,63	5,60		

* p<0.05;

Tablo 7 incelendiğinde katılımcıların yaşa göre EİÖ alt boyutlarının puan sıra ortalamalarının istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir (p>0.05). EİÖ alt boyutlarının puan sıra ortalamalarının bölüme göre farklılaşma durumunu belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Öğretmen adaylarının eğitim inançlarının bölüme göre farkı

Ölçek	Bölüm	n	Sıra Ort.	$\bar{X}$	SS	X^2	p
İlerlemecilik	MÖ*	29	74,09	19,66	4,99	3,612	0,164
	OÖÖ*	57	62,29	18,07	4,18		
	SÖ*	53	76,06	20,19	7,18		
Varoluşçuluk	MÖ	29	78,48	9,79	3,47	5,894	0,053
	OÖÖ	57	60,44	8,46	1,97		
	SÖ	53	75,64	9,81	4,31		
Yeniden Kurmacılık	MÖ	29	75,88	14,90	5,29	0,795	0,672
	OÖÖ	57	68,11	13,81	5,04		
	SÖ	53	68,82	13,81	4,52		
Daimicilik	MÖ	29	85,78	17,79	5,34	5,982	0,050
	OÖÖ	57	63,71	14,88	4,80		
	SÖ	53	68,13	15,68	5,67		
Esasicilik	MÖ	29	66,07	16,69	5,36	4,806	0,090
	OÖÖ	57	78,83	17,89	5,20		
	SÖ	53	62,65	16,45	4,29		

* $p < 0.05$ *(MÖ: Müzik Öğretmenliği; OÖÖ: Okul Öncesi Öğretmenliği; SÖ: Sınıf Öğretmenliği)

Tablo 8’de, öğretmen adaylarının eğitim inançlarının bölümlere göre puan sıra ortalamalarının istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p > 0.05$). Tabloda, p değeri 0.05’ten küçük olan alt boyut bulunmamakla beraber bu değere oldukça yakın *Varoluşçu Eğitim* (0,053) ve *Daimicilik* (0,050) bulunmaktadır. Dolayısıyla, *Varoluşçu Eğitim* ve *Daimicilik* inançları açısından müzik öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği anlamlı bir düzeyde olmasa da farklılaşmaktadır. Diğer alt boyutlarda p değeri 0.05’ten oldukça büyük olduğu için, bölümler arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir. Ayrıca, sıra ortalamalarına bakıldığında, *Varoluşçu Eğitim* alt boyutunda, müzik öğretmenliği sıra ortalaması 78,48 ile en yüksek, okul öncesi öğretmenliği sıra ortalaması 60,44 ile en düşüktür. Bu bulgu, müzik öğretmenliğinde okuyan öğrencilerinin, okul öncesi öğretmenliğinde okuyan öğrencilere göre, *Varoluşçu Eğitim* inancına daha fazla sahip olduklarının göstergesidir. *Daimicilik* alt boyutunda ise,

müzik öğretmenliği sıra ortalaması 85,78 ile yine en yüksek, okul öncesi öğretmenliği sıra ortalaması 63,71 ile en düşüktür. Bu durum, müzik öğretmenliğinde okuyan öğrencilerinin, okul öncesi öğretmenliğinde okuyan öğrencilere göre, *Daimicilik* inancına daha fazla sahip olduklarını göstermektedir. *Esasicilik* alt boyutunda, okul öncesi öğretmenliği sıra ortalaması 78,83 ile en yüksek, sınıf öğretmenliği sıra ortalaması 62,65 ile en düşüktür. EİÖ alt boyutlarına bakıldığında okul öncesi öğretmenliğinin sıra alt ortalamasının en düşük olduğu, fakat *Esasicilik* alt boyutunda yüksek olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgulardan, öğretmen adaylarının eğitim inançlarının bölümlerine göre farklılık gösterdiği, özellikle müzik öğretmenliğinde okuyan öğrencilerinin *Daimicilik* eğitim inancının daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu farklılığın nedenleri, bölümlerin öğretim programları, öğrenci profilleri, öğretim elemanlarının yaklaşımları gibi faktörlerle ilgili olabilir. EİÖ alt boyutlarının puan sıra ortalamalarının sınıf düzeyine göre farklılaşma durumunu belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

Öğretmen adaylarının eğitim inançlarının sınıf düzeyine göre farkı

Ölçek	Sınıf	n	Sıra Ort.	$\bar{X}$	SS	X^2	p
İlerlemecilik	1.sınıf	39	78,00	20,51	7,95	4,350	0,226
	2.sınıf	23	56,00	17,57	3,99		
	3.sınıf	32	70,02	19,13	4,86		
	4.sınıf	45	70,21	18,98	4,46		
Varoluşçu Eğitim	1.sınıf	39	67,40	9,38	4,59	0,309	0,958
	2.sınıf	23	70,78	8,96	2,48		
	3.sınıf	32	69,72	8,94	2,31		
	4.sınıf	45	72,06	9,51	3,28		
Yeniden Kurmacılık	1.sınıf	39	70,27	14,33	6,06	6,184	0,103
	2.sınıf	23	57,02	12,35	3,71		
	3.sınıf	32	64,17	13,34	4,19		
	4.sınıf	45	80,54	15,13	4,56		
Daimicilik	1.sınıf	39	61,86	15,26	6,55	2,417	0,490
	2.sınıf	23	72,54	15,87	4,41		
	3.sınıf	32	71,03	15,63	4,68		
	4.sınıf	45	75,02	16,33	5,13		
Esasicilik	1.sınıf	39	57,12	15,77	4,74	9,836	0,020*
	2.sınıf	23	62,15	16,17	4,37		
	3.sınıf	32	72,94	17,13	5,59		
	4.sınıf	45	83,09	18,69	4,50		

* p<0.05;

Tablo 9'a göre, öğretmen adaylarının EİÖ alt boyutlarından sadece *Esasicilik* alt boyutunda sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0.05$). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını görebilmek amacıyla çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Sonuçlara göre 4.sınıf olan grup *Esasicilik* puan sıra ortalaması 1.sınıf olan gruptan daha yüksektir.

Bulgular, öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri arttıkça bilginin temel ve değişmez olduğuna daha çok inandıklarını göstermektedir. Diğer alt boyutlarda ise sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Dolayısıyla, öğretmen adaylarının bilginin doğası, kaynağı, kesinliği, yargılanması ve öğrenilmesi ile ilgili görüşlerinin sınıf düzeylerine bağlı olarak değişmediğini göstermektedir.

EİÖ alt boyutlarının puan sıra ortalamalarının yıl içinde okunan kitap sayısına göre farklılaşma durumunu belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Öğretmen adaylarının eğitim inançlarının yıl içinde okuduğu kitap sayısına göre farkı

Ölçek	Okunan Kitap Sayısı	n	Sıra Ort.	$\bar{X}$	SS	X^2	p
İlerlemecilik	4 ve altı	22	57,86	18,64	5,36	1,749	0,782
	5-9	33	69,32	20,67	8,63		
	10-14	25	63,48	19,08	4,78		
	15-20	19	58,71	18,26	3,54		
	21 ve üzeri	26	62,00	18,73	3,99		
Varoluşçu Eğitim	4 ve altı	22	56,45	8,73	2,43	3,288	0,511
	5-9	33	70,83	10,45	5,44		
	10-14	25	60,96	9,16	2,67		
	15-20	19	56,39	8,58	2,17		
	21 ve üzeri	26	65,38	9,19	2,51		
Yeniden Kurmacılık	4 ve altı	22	61,89	13,64	4,12	1,575	0,813
	5-9	33	65,50	14,67	6,03		
	10-14	25	63,86	13,96	4,39		
	15-20	19	68,34	14,16	3,40		
	21 ve üzeri	26	56,04	13,31	5,22		

Tablo 10'un devamı

	4 ve altı	22	58,89	14,77	5,25		
	5-9	33	68,52	16,88	6,69		
Daimicilik	10-14	25	60,56	14,96	4,72	1,233	0,873
	15-20	19	60,92	14,95	4,25		
	21 ve üzeri	26	63,35	15,50	5,10		
	4 ve altı	22	56,68	15,95	5,66		
	5-9	33	64,29	17,15	4,49		
Esasicilik	10-14	25	60,86	16,32	5,15	1,899	0,754
	15-20	19	61,00	16,58	4,90		
	21 ve üzeri	26	70,23	18,00	5,25		

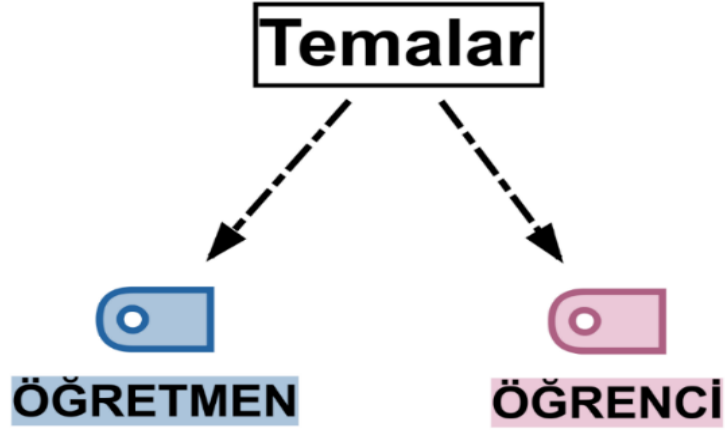
* p<0.05;

Tablo 10 incelendiğinde katılımcıların yıl içinde okunan kitap sayısına göre EİÖ alt boyutlarının puan sıra ortalamalarının istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmektedir (p>0.05).

4.3. Öğretmen Adaylarının “Öğretmen” ve “Öğrenci” Kavramına İlişkin Yaklaşımları

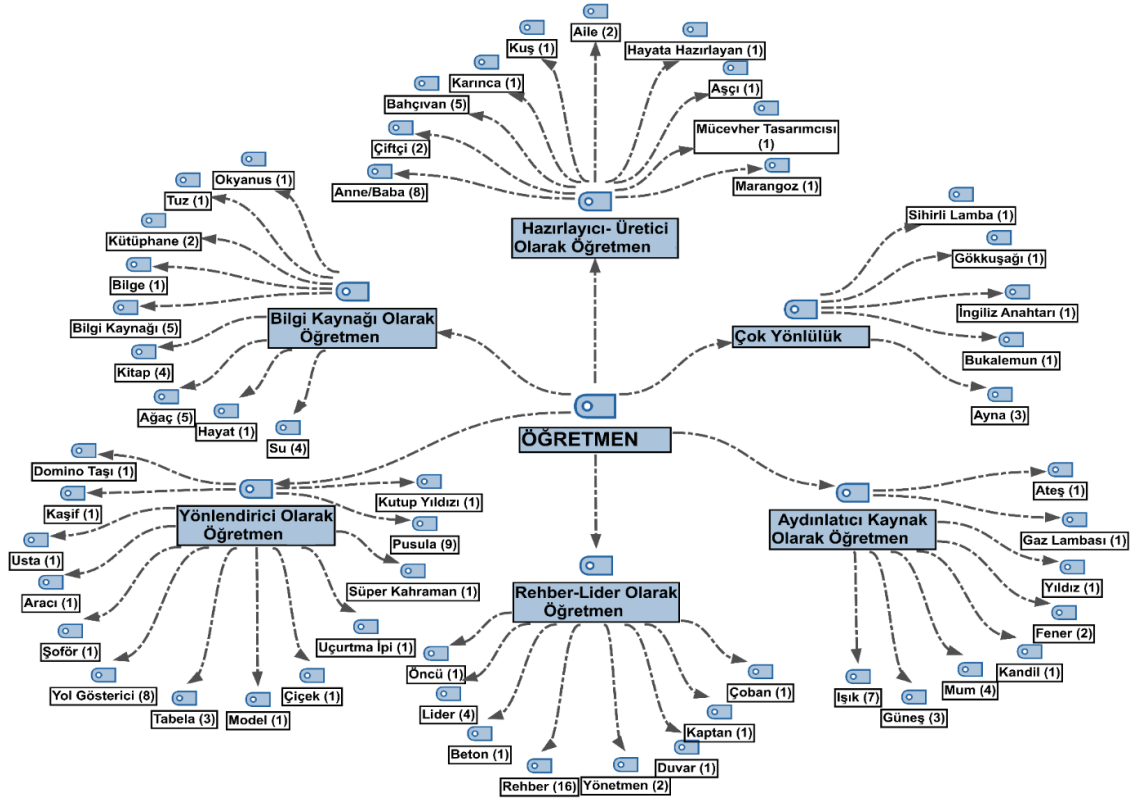
Görüşmelerden elde edilen bulgular, araştırma problemine açıklık getirmesi adına bu başlık altında sunulmuştur. Araştırmanın bu bölümüne toplam 132 katılımcı dahil olmuştur. Katılımcılar “K1”, “K2” ..., “K132” olarak kodlanmıştır.

Çalışmanın nitel bölümünde yer alan katılımcıların öğretmen ve öğrenciye ilişkin metaforlarından oluşan “Öğretmen...gibidir. Çünkü...” ve “Öğrenci.... gibidir. Çünkü...” sorularının yanıtları “Öğretmen” ve “Öğrenci” teması altında analiz edilmiştir. Bu temaya ait kategori ve kodlar Şekil 2’de yer alan kod ağacında verilmiştir.



Şekil 2. Temalar gösterimi

4.3.1. Öğretmen



Şekil 3. Öğretmen teması altında oluşturulan ana ve alt kategoriler

Öğretmen temasına ait oluşturulan kategoriler Şekil 3'te görülmektedir. Öğretmen temasına verilen yanıtlar bağlamları çerçevesinde 6 ana kategori altında toplanmıştır. Bunlar hazırlayıcı-üretici olarak öğretmen (23), bilgi kaynağı olarak öğretmen (24), yönlendirici olarak öğretmen (30), rehber-lider olarak öğretmen (27), aydınlatıcı kaynak

olarak öğretmen (20), çok yönlülük (7) kategorileridir. Öğretmen adaylarının en fazla kod ürettiği kategorinin yönlendirici olarak öğretmen (30) kategorisi olduğu belirlenmiştir.

Hazırlayıcı- Üretici Olarak Öğretmen

Öğretmen temasının ilk kategorisi olan hazırlayıcı-üretici olarak öğretmen (23) kategorisi öğretmen adaylarının ifadeleri doğrultusunda; *anne/baba (8), bahçıvan (5), aile (2), çiftçi (2), karınca (1), kuş (1), hayata hazırlayan (1), mücevher tasarımcısı (1), aşçı (1), marangoz (1)* olarak 10 başlık altında toplanmıştır. Öğretmen adayları çoğunluk olarak *anne/baba* kodunu üretmişlerdir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının hazırlayıcı-üretici olarak öğretmeni *anne/baba* ve *bahçıvan* gibi kavramlara benzettikleri söylenebilir. Hazırlayıcı-üretici olarak öğretmen kategorisine ait kodlar ile ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir;

"Öğretmen, yeri geldiğinde ebeveyn, yeri geldiğinde ise otorite gibidir. Çünkü; öğrenciye ulaşip hayatına dokunmak için bu gereklidir." (K13)

"Öğretmen anne/baba gibidir. Çünkü vaktimizin çoğunu geçirdiğimiz okulda gördüğümüz tek kişi sınıf öğretmenimiz olmaktadır, o ne yaparsa onu taklit ederiz onun sevgisi ve şefkati bizi biz yapar." (K40)

"Öğretmen anne baba gibidir çünkü öğrenci evden sonra gittiği okulda öğretmenini en az anne babası kadar görüyor öğrenci nasıl ki anne-babasını rol model alıyor, aynı şekilde öğretmenini de rol model alıyor." (K81)

"Öğretmen anne / baba gibidir çünkü bize her anlamda yol gösterici olurlar" (K102)

"Bir fidanı yetiştiren bahçıvan gibidir. Öğrencileri doğru yöntem ve teknikler ile yetertir." (K4)

"Öğretmen bahçıvan gibidir. Çünkü bahçıvanlar bahçeye çok iyi bakarlar onların gelişimine yardımcı olur." (K56)

"Öğretmen bahçıvan gibidir. Çünkü ona emanet edilen canlara, ihtiyaç duydukları. Sevgi, gereksinim, öğreti, yaşam...becerileri sunmalıdır. Bu sayede bireyler, büyüyüp gelişecek, öğretmen de bu yolda onlara yardımcı olacaktır..." (K71)

"Öğretmen bahçıvan gibidir çünkü Öğrencileri bir tohumdur ve onların açılıp yetişmesine taç yapraklarına gelecek rengi vermesine yardımcı olur öğretmen bir bahçıvan gibi sabırla yetiştirir çiçeklerini." (K99)

"Öğretmen karınca gibidir çünkü üreticidir." (K126)

"Öğretmen mücevher tasarımcısı gibidir çünkü öğretmene verilmiş çeşit çeşit cevherler vardır ve öğretmen bunları doğru şekilde işleyip şekillendirerek onları daha güzel bir forma sokmaktadır." (K98)

"Öğretmen marangoz gibidir. Çünkü eline nasıl bir kalas gelirse gelsin ondan en güzel eşyayı yapabilir." (K115)

Kaynak Olarak Öğretmen

Öğretmen temasının ikinci kategorisi olan kaynak olarak öğretmen (24) kategorisi, öğretmen adaylarının ifadeleri doğrultusunda; ağaç (5), bilgi kaynağı (5), su (4), kitap (4), kütüphane (2), okyanus (1), bilge (1), tuz (1), hayat (1) olarak dokuz başlık altında toplanmıştır. Öğretmen adayları çoğunluk olarak ağaç ve bilgi kaynağı kodunu üretmişlerdir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının kaynak olarak öğretmeni ağaç ve bilgi kaynağı gibi kavramlara benzettikleri söylenebilir. Kaynak olarak öğretmen kategorisine ait kodlar ile ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir;

"Öğretmen bir ağaç gibidir çünkü kökleri ne kadar sağlam olursa yetiştirdiği öğrenciler de o kadar sağlam olur." (K33)

"Öğretmen bilgi kaynağı gibidir çünkü eğitimin her aşamasında bu çok önemlidir" (K19)

“Öğretmen su gibidir çünkü öğrencilerine (çiçeklere) hayat olur onları hayata döndürür, can verir, köklerinin daha sağlam olmasını sağlar.” (K25)

“Öğretmen kitap gibidir çünkü bildikler vardır anlatır doğru yanlış güzel öznel nesnel anlattıklarını dinlersin sıkıcı ya da değil okursan kulak verirsene ne dediğini anlarsın.” (K100)

“Öğretmen engin kütüphane gibidir. Öğrenci ne isterse öğretmeni klavye olarak kullanabilir.” (K124)

“Öğretmen hayat gibidir çünkü öğrenciye çoğu şeyi öğreten hayattan ders veren kişidir.” (K58)

“Öğretmen tuz gibidir çünkü öğrencinin hayatına doğru ve dengeli şekilde dokunursa hayatına lezzet katar ya da tuzun ayarını fazla veya az kaçırıp öğrencinin hayatında çekilmesi zor olan bir insan haline dönüşür.” (K70)

“Öğretmen yol gösterici, bilge biri gibidir çünkü bizi aydınlatmalı, kafamız karıştığında bize, ışık tutmalı hatalarımızı tatlı dille düzeltmeli, bizleri bilgilerle donatmalıdır.” (K62)

“Okyanus gibidir alabildiğine fayda sağlayabilecek kaynağı içinde barındırır.” (K8)

Yönlendirici Olarak Öğretmen

Öğretmen temasının üçüncü kategorisi olan yönlendirici olarak öğretmen (30) kategorisi, öğretmen adaylarının ifadeleri doğrultusunda; *pusula* (9), *yol gösterici* (8), *tabela* (3), *kutup yıldızı* (1), *usta* (1), *uçurtma ipi* (1), *şoför* (1), *kâşif* (1), *süper kahraman* (1), *çiçek* (1), *model* (1), *aracı* (1), *domino taşı* (1) olarak 13 başlık altında toplanmıştır. Öğretmen adayları, çoğunluk olarak *pusula* kodunu üretmişlerdir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının yönlendirici olarak öğretmeni *pusula* kavramına benzettikleri söylenebilir. Yönlendirici olarak öğretmen kategorisine ait kodlar ile ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir;

“Öğretmen hayatımıza yön verir pusula gibidir çünkü her daim arkamızda bizi destekleyen doğruyu yanlış öğretene, anne gibi yakın hissettiren bize yeni şeyler öğretene pusuladır.”
(K34)

“Öğretmen yol gösterici gibidir. Çünkü öğrencinin bilgiye ulaşmasında yol gösterir.”
(K55)

“Öğretmen yol tabelası gibidir. Çünkü öğrenciye yol gösterici olmalıdır.” (K123)

“Öğretmen Polaris (kutup yıldızı) gibidir çünkü zaman zaman gitmek istediğimiz yönü kaybedebiliriz gitmek istediğimiz yoldaki metodu yanlış veya eksik seçebiliriz. Öğretmen tam bu noktada her zaman değerini koruyan Polaris gibi yanımızda olmalı ve yönümüzü hatırlatmalı.” (K38)

“Usta gibidir, çünkü amacı kendisinden de iyi bir öğrenci yetiştirmeye çalışmak olmalıdır.” (K10)

“Öğretmen uçurtma ipi gibidir çünkü ne kadar uçurtmayı uçurursa öğrenciyi o kadar yükseltebilir.” (K128)

“Öğretmen araç kullanan şoför gibidir çünkü o güzergahı belli bir iyi işi yapar ve sen o duraklardan birini seçersin.” (K105)

“Öğretmen kâşif gibidir çünkü öğrencide hiç bilmediği bir dünya gibidir. Onun içindeki cevheri çıkartmak öğretmenin işidir.” (K104)

“Öğretmen süper kahraman gibidir çünkü sürekli gözler önünde olduğu için onların kahramanı, öğreticisidir.” (K112)

“Öğretmen çiçek gibidir. Çünkü öğrenci, öğretmene bakarak içinin açılmasını sağlar.”
(K16)

“Öğretmen rol model gibidir. Çünkü öğrencinin ilk örneğidir.” (K120)

“Öğretmen aracı gibidir. Çünkü bilgi ve bilgiye aç iki şeyi birleştirir.” (K118)

“Öğretmen en başta yer alan domino taşı gibidir çünkü dizili domino taşlarının gidişatını o belirler.” (K103)

Rehber Lider Olarak Öğretmen

Öğretmen temasının dördüncü kategorisi olan rehber-lider olarak öğretmen (27) kategorisi, öğretmen adaylarının ifadeleri doğrultusunda; *rehber (16)*, *lider (4)*, *yönetmen (2)*, *çoban (1)*, *kaptan (1)*, *öncü (1)*, *duvar (1)*, *beton (1)* olarak sekiz başlık altında toplanmıştır. Öğretmen adayları, çoğunluk olarak *rehber* kodunu üretmişlerdir. Bu öğretmen adaylarının rehber-lider olarak öğretmeni pusula kavramına benzettikleri söylenebilir. Rehber-lider olarak öğretmen kategorisine ait kodlar ile ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir;

“Öğretmen rehber gibidir çünkü öğrenciye yön verir yol gösterir gelecek nesile ışık tutar.” (K22)

“Öğretmen kaptan gibidir. Çünkü bir gemiyi yöneten kaptan her şeye hâkim olduğu gibi öğretmen de tüm sınıfa hâkim olmalıdır.” (K52)

“Öğretmen yönetmen gibidir çünkü öğrencileri hayattaki rollerine hazırlar.” (K82)

“Öğretmen kalıplaşmış beton gibidir çünkü ülkemizde yaratıcı olan insanlar çok sınırlandırıldığı için belli bir süre sonra çoğu şey kalıplaşmak durumunda kalır.” (K75)

“Öğretmen duvar gibidir çünkü yıkılamaz ve dik durması gerekir” (K109)

“Toplumun öncüsü gibidir çünkü geleceğin çocukları öğretmenlerin eserleridir.” (K14)

“Öğretmen çoban gibidir çünkü sürüyü en iyi şekilde yetiştirebilir, sürüyü uçurumdan da olabilir, kurtlara yem de edebilir.” (K36)

Aydınlatıcı Olarak Öğretmen

Öğretmen temasının beşinci kategorisi olan aydınlatıcı olarak öğretmen (20) kategorisi, öğretmen adaylarının ifadeleri doğrultusunda; *ışık (7)*, *mum (4)*, *güneş (3)*, *fener (2)*, *ateş (1)*, *gaz lambası (1)*, *yıldız (1)*, *kandil (1)* olarak sekiz başlık altında toplanmıştır. Öğretmen adayları, çoğunluk olarak *ışık* kodunu üretmişlerdir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının aydınlatıcı olarak öğretmeni ışık kavramına benzettikleri söylenebilir. Aydınlatıcı olarak öğretmen kategorisine ait kodlar ile ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir;

“Öğretmen ışık gibidir. Çünkü daha önce karanlıkta olan çocuklara yol göstermek, seçeneklerini göstermek onun görevidir. Onlara ışık olarak hayatlarına yön verir.” (K69)

“Öğretmen mum gibidir. Çünkü mum yanarak kendinden feragat eder ve çevresini aydınlatmak için çabalar. Öğretmen de aynen bu şekilde sürekli çevresini geliştirmek için uğraşır.” (K89)

“Öğretmen güneş gibidir. Çünkü öğrencilerini kendi ışığı ile ısıtır onlara yol gösterir.” (K54)

“Öğretmen fener gibidir. Çünkü çevresini aydınlatır.” (K60)

“Öğretmen kandil gibidir çünkü kendinden ışık verir aydınlatır.” (K59)

“Öğretmen aydınlık geleceği parlatacak bir yıldız gibidir. Çünkü yeni nesli doğru dürüst ve karakterli bir şekilde yetiştirmeye çalışır. Topluma ve ülkesine faydalı bireyler yetiştirir. Öğrencileri akıl ve bilim yönünde yeteneklerine yönlendirir ve kendilerini geliştirmelerine yardımcı olur” (K45)

“Öğretmen bir gaz lambası gibidir çünkü karanlıktaki birini aydınlığa çıkaran, kapalılığı bıraktırıp onu, topluma geleceğe, kendisine açan kişidir. Ona onun ışığına her zaman ihtiyaç vardır.” (K65)

“Öğretmen ateş gibidir. Çünkü öğretmen iyi oldukça kendini yaktıkça ışık saçıp yardım eli uzatıp öğrencilerine özgür ortam sağlarsa etrafına yararlı olur.” (K49)

Çok Yönlülük

Öğretmen temasının altıncı kategorisi olan çok yönlülük (7) kategorisi, öğretmen adaylarının ifadeleri doğrultusunda; *ayna (6), bukalemun (1), gök kuşağı (1), İngiliz anahtarı (1), sihirli lamba (1)* olarak beş başlık altında toplanmıştır. Öğretmen adayları, çoğunlukla *ayna* kodunu üretmişlerdir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının çok yönlülük olarak öğretmeni ayna kavramına benzettikleri söylenebilir. Çok yönlülük kategorisine ait kodlar ile ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir;

“Öğretmen ayna gibidir çünkü öğrenci gözlemleyip onun kendini layık etmesi adına yansıtımlar yapabilir.” (K20)

“Öğretmen bukalemun gibidir çünkü yeni tarzlara ve değişen dünyaya ayak uydurmalıdır.” (K86)

“Öğretmen Gökkuşağı gibidir çünkü öğretmendeki bilgilerin başlangıcı vardır ama sonu yoktur. Öğretme arzusu yaşama yön verme arzusu hiç bitmez. Renklidir bünyesinde birçok şeyi barındırır. Her bir renk her bir farklı özelliği temsil eder öğretmen için.” (K87)

“Öğretmen İngiliz anahtarı gibidir çünkü her alanda ve konuda kendini geliştirmiş ve bilgili olmalıdır.” (K63)

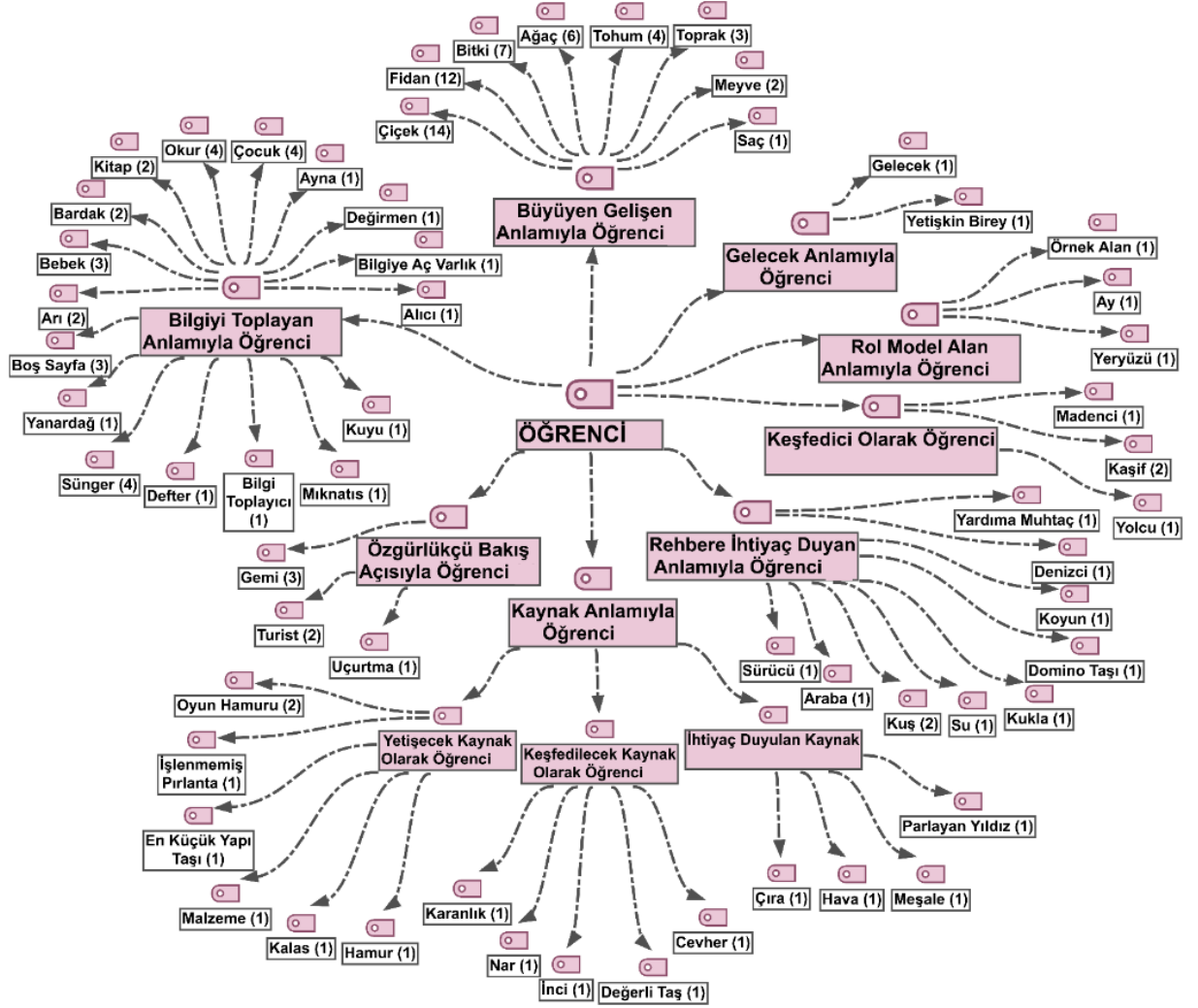
“Öğretmen Alaaddin’in sihirli lambası gibidir. Çünkü Alaadin’in sihirli lambasında olduğu gibi o lambayı ovalayıp içinden çıktığında dilekleri gerçekleştirebilir. (K46)



Şekil 4. Öğretmen kavramına ait kod bulutu

Öğretmen temasının katılımcı ifadelerinin yoğunluğuna göre kod dağılımı Şekil 4'te gösterilmektedir. Görünen koddan büyük puntolu olanlar daha yoğun katılımın olduğu, küçük punto ile yazılanlar ise az yoğunlukta katılımın olduğu ifadelerdir. Şekil 4'te gösterilen kod bulutuna bakıldığında öğretmen adaylarının öğretmen kavramı hakkında en çok kullandıkları metaforların rehber, yol gösterici, pusula, anne/baba olduğu görülmektedir.

4.3.2. Öğrenci



Şekil 5. Öğrenci teması altında oluşturulan ana ve alt kategoriler

Öğrenci temasına ait oluşturulan kategoriler Şekil 5’te görülmektedir. Öğrenci temasına verilen yanıtlar bağlamları çerçevesinde 8 ana kategori altında toplanmıştır. Bunlar *büyüyen-gelişen anlamıyla öğrenci* (59), *bilgiyi toplama anlamıyla öğrenci* (33), *özgürlükçü bakış açısıyla öğrenci* (6), *kaynak anlamıyla öğrenci* (16), *rehbere ihtiyaç duyan anlamıyla öğrenci* (10), *keşfedici olarak öğrenci* (4), *rol model alan anlamıyla öğrenci* (3), *gelecek anlamıyla öğrenci* (2) kategorileridir. Öğretmen adaylarının en fazla alt kod ürettiği kategori büyüyen-gelişen anlamıyla öğrenci (59) kategorisidir.

Büyüyen Gelişen Anlamıyla Öğrenci

Öğrenci temasının birinci kategorisi olan büyüyen gelişen anlamıyla öğrenci (59) alt kategorisi, öğretmen adaylarının ifadeleri doğrultusunda; *çiçek (14)*, *fidan (12)*, *bitki (7)*, *ağaç (6)*, *tohum (4)*, *toprak (3)*, *meyve (2)*, *saç (1)* olarak sekiz başlık altında toplanmıştır. Öğretmen adayları, çoğunluk olarak *çiçek* kodunu üretmişlerdir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının büyüyen gelişen anlamıyla öğrenciyi çiçek kavramına benzettikleri söylenebilir. Büyüyen gelişen anlamıyla öğrenci kategorisine ait kodlar ile ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir;

“Öğrenci açmayı bekleyen bir çiçek gibidir. Çünkü öğretmen güneş gibi olursa en güzel şekilde açacaktır.” (K41)

“Öğrenci bakım isteyen saç gibidir çünkü ne kadar onunla ilgilenirsen o kadar uzar güçlenir ama ilgilenmezsen de yavaş yavaş küser uzamaz ve çok çabuk kırılmaya başlar o kırıklar ondan gitmedikçe de kendine gelemmez hale gelir.” (K46)

“Öğrenci bitki gibidir çünkü iyi veya kötü yönde gelişime son derece açıktır. Potansiyeli fazladır. Önünde yetişmesi için uzun bir süreçtir.” (K23)

“Öğrenci toprak gibidir çünkü öğretmen toprağı sevgisiyle besler.” (K16)

“Öğrenci bir fidan gibidir çünkü öğretmenden ne kadar verim alırsa o kadar kendini geliştirebilir.” (K33)

“Öğrenci ağaç gibidir çünkü dallarıyla her birinde yeni bilgiler öğrenir gelişir, yeşerir.” (K58)

“Öğrenci yeni yeşeren bir meyve gibidir çünkü çocuk nazik ve duygusal bir varlıktır.” (K39)

“Öğrenci fidan tohumu gibidir çünkü öğretmen onu nasıl yetiştirirse öyle yetişir ve büyür.” (K89)

Bilgiyi Toplayan Anlamıyla Öğrenci

Öğrenci temasının ikinci kategorisi olan bilgiyi toplayan anlamıyla öğrenci (33) alt kategorisi, öğretmen adaylarının ifadeleri doğrultusunda; *çocuk (4), okur (4), sünger (4), bebek (3), boş sayfa (3), bardak (2), arı (2), kitap (2), değirmen (1), ayna (1), bilgiye aç varlık (1), yanardağ (1), defter (1), kuyu (1), bilgi toplayıcı (1), müknaıs (1), alıcı (1)* olarak 17 başlık altında toplanmıştır. Öğretmen adayları, çoğunluk olarak *çocuk, okur* ve *sünger* kodlarını üretmişlerdir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının bilgiyi toplayan anlamıyla öğrenciyi çocuk, okur ve sünger kavramlarına benzettikleri söylenebilir. Bilgiyi toplayan anlamıyla öğrenci kategorisine ait kodlar ile ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir;

“Öğrenci değirmen gibidir çünkü aldığı dersleri bilgileri öğütterek hayatına aktarır yaptığı her aktarımın ona dönüşü ekmek gibi hayatında temel ihtiyaçlarını gidermede kullanır.” (K73)

“Öğrenci ayna gibidir çünkü çevresinin bir yansımasını verir.” (K26)

“Öğrenci aç bir çocuk gibidir çünkü aç bir çocuğu güzel yemekler pastalar poğaçalar yaparsan çocuk hepsinde yiyerek karnını doyurur yani eğitimden almış olduğu bilgilerle geleceğe yön veren bireyler haline gelir.” (K22)

“Öğrenci okuyucu gibidir çünkü kitap okuyup okumamak öğrenciye kalmıştır sıkıcı kitabı hiçbir öğrenci okumak istemese bile mecbur kalabilir.” (K100)

“Öğrenci bilgiye aç bir varlık gibidir çünkü onun bilgiyi öğrenmesi anlaması olayları anlamlandırması iç güdüsü olduğu için her zaman bir şeyleri okumak ister.” (K107)

“Öğrenci yanardağ gibidir çünkü Canlıdır Aktiftir Patlamaya hazır bir beyin gibidir dışarıdan bir yönlendirme bekler. Bilgileri hapseder, kendi zihninde biriktirir yorumlar anlamlandırır zamanı geldiğinde dışarı çıkaracak anı bekler.” (K87)

“Öğrenci aç bir bebek gibidir. Çünkü bilgiye açtır ve ona ihtiyacı vardır.” (K118)

“Öğrenci defter gibidir çünkü uygun buluşu, araştırıp öğrendiği öğretmenden aldığı her veriyi doğru yorumlarla aklına yazmalıdır.” (K129)

“Öğrenci boş bir sayfa gibidir çünkü o okula geldiğinde boş bir sayfadan farksızdır Önceki bilgiler hala vardır fakat doldurulmaya ihtiyacı da vardır. Zamanla, özenle dikkatlice boş sayfa bir kitap haline gelecek kadar doldurulur.” (K69)

“Öğrenci kuyu gibidir. Çünkü eğer yağmur yağarsa kuyunun suyu yükselir. Ama yağmazsa kurur gider.” (K116)

“Öğrenci bardak gibidir çünkü her bilgiyi biriktirir öğrenir ve bu şekilde yararlı bir birey olur.” (K111)

“Öğrenci bilgi toplayan kişi gibidir çünkü bilgi toplarsa öğrenirse toplum için faydalı birey olarak yetişir.” (K28)

“Öğrenci Miknatis gibidir çünkü ona verilen bilgileri, davranışları kendine çeken ve çevresinden aldığı gördüklerini kendinde toplar” (K70)

“Öğrenci sünger gibidir çünkü çocuklara ne verirse verelim çocuklar o bilgileri bir sünger gibi içlerine çekerler.” (K82)

“Öğrenci arı gibidir çünkü tek bir öğretmen veya bir kaynaktan bilgiyi toplamak yerine birçok farklı kaynaktan aldığı bilgiler ile son ürünü ortaya çıkarır.” (K131)

“Öğrenci alıcı gibidir. Çünkü sadece öğretmenin verebileceği kadar alır. Onun dışında alabileceği potansiyel kadar alır.” (K122)

“Öğrenci kitap gibidir. Çünkü onu iyi yetiştirmek, bilgilerini ona aktarmak öğretmenin elinde.” (K44)

Özgürlükçü Bakış Açısıyla Öğrenci

Öğrenci temasının üçüncü kategorisi olan özgürlükçü bakış açısıyla öğrenci (6) alt kategorisi, öğretmen adaylarının ifadeleri doğrultusunda; *gemi* (3), *turist* (2), *uçurtma* (1) olarak üç başlık altında toplanmıştır. Öğretmen adayları, çoğunluk olarak *gemi* kodlarını üretmişlerdir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının özgürlükçü bakış açısıyla öğrenciyi *gemi* kavramına benzettikleri söylenebilir. Özgürlükçü bakış açısıyla öğrenci kategorisine ait kodlar ile ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir;

“Öğrenci uçurtma gibidir çünkü ipten aldığı destekle yükseklerle çıkar.” (K128)

“Öğrenci turist gibidir. Çünkü öğrenmeye aç ve isteklidir.” (K50)

“Gemi gibidir okyanusta istediği noktadan isteği yere gitmek ve almak isteğini almak onun elindedir.” (K8)

Kaynak Anlamıyla Öğrenci

Öğrenci temasının dördüncü kategorisi olan kaynak anlamıyla öğrenci (16) alt kategorisi, öğretmen adaylarının ifadeleri doğrultusunda üç alt kategoriye ayrılmıştır; *yetişecek kaynak olarak öğrenci* (7), *keşfedilecek kaynak olarak öğrenci* (5), *ihtiyaç duyulan kaynak* (4) kodlarıdır. Öğretmen adayları, çoğunluk olarak *yetişecek kaynak olarak öğrenci* kodunu üretmişlerdir. Kaynak anlamıyla öğrenci kategorisine ait kodlar şu şekildedir;

Yetişecek Kaynak Olarak Öğrenci

Katılımcıların öğrenciye ilişkin sundukları metaforlardan yetişecek kaynak anlamına sahip olanlar, yetişecek kaynak olarak öğrenci (7) alt kategorisi altında yer almaktadır. Buna göre katılımcılar; *oyun hamuru* (2), *hamur* (1), *en küçük yapı taşı* (1), *malzeme* (1), *kalas* (1), *işlenmemiş pırlanta* (1) metaforunu kullanmıştır. İlgili metaforlara yönelik katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Hamur gibidir verilen şekli alır.” (K2)

“Öğrenci oyun hamuru gibidir çünkü ailesi veya öğretmeni onu ne şekilde eğitirse ona ne şekilde şekil verirse öğrenci o yöne evrilir.” (K48)

“Öğrenci toplumun en küçük yapı taşı gibidir çünkü daha iyi bir toplum için sağlam bir temel gelecek için en küçük yapısı iyi yetiştirilmelidir.” (K74)

“Öğrenci malzeme gibidir. Çünkü her öğrenci farklıdır. Her öğrenciden bambaşka tatta bambaşka bir yemek çıkar.” (K121)

“Öğrenci kalas gibidir. Çünkü ailede belirli bir hale getirilmiş bir öğretmen tarafından şekillenirse gerçek haline ulaşabilir.” (K115)

“Öğrenci işlenmemiş pırlanta gibidir. Çünkü aslında çok değerlidir ve geliştikçe güzelleşen ve kıymetlenen biridir.” (K42)

Keşfedilecek Kaynak Olarak Öğrenci

Katılımcıların öğrenciye ilişkin sundukları metaforlardan keşfedilecek kaynak anlamına sahip olanlar, keşfedilecek kaynak olarak öğrenci (5) alt kategorisi altında yer almaktadır. Buna göre katılımcılar; *karanlık (1)*, *nar (1)*, *inci (1)*, *değerli taş (1)*, *cevher (1)* metaforunu kullanmıştır. İlgili metaforlara yönelik katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Öğrenci karanlık gibidir çünkü aydınlanmayı bekler.” (K60)

“Öğrenci nar meyvesi gibidir çünkü çalıştıkça kendi Kabuğunu kırmaya başladıkça içindeki cevherler keşfedilir.” (K63)

“Öğrenci inci tanesi gibidir çünkü her birinin içinde farklı bir güzellik vardır.” (K64)

“Keşfedilmeyi bekleyen değerli bir taş gibidir. Öğretmen öncülüğünde her bireyin kendi değeri anlaşılır.” (K9)

“Öğrenci cevher gibidir çünkü kimin elinde nasıl işlenirse ona uygun form kazanır.” (K98)

İhtiyaç Duyulan Kaynak Olarak Öğrenci

Katılımcıların öğrenciye ilişkin sundukları metaforlardan ihtiyaç kaynak anlamına sahip olanlar, ihtiyaç duyulan kaynak olarak öğrenci (4) alt kategorisi altında yer almaktadır. Buna göre katılımcılar; *çıra (1)*, *hava (1)*, *meşale (1)*, *parlayan yıldız (1)* metaforunu kullanmıştır. İlgili metaforlara yönelik katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Öğrenci çıra gibidir çünkü öğrenci bilgiye aç, açıktır.” (K49)

“Öğrenci hava gibidir çünkü en çok ihtiyaç duyulan şeydir.” (K24)

“Meşale gibidir. Öğretmen fitili yakarken hem öğrenciyi hem de toplumu aydınlatmayı başarır, yol gösterir.” (K11)

“Öğrenci parlayan bir yıldız gibidir çünkü geleceğimizin aydınlanması gelişmesi için öğrencilere ihtiyaç duyulur.” (K113)

Rehbere İhtiyaç Duyan Anlamıyla Öğrenci

Öğrenci temasının beşinci kategorisi olan rehber lider olarak öğrenci (10) alt kategorisi, öğretmen adaylarının ifadeleri doğrultusunda; *kuş (2)*, *araba (1)*, *kukla (1)*, *su (1)*, *domino taşı (1)*, *yardıma muhtaç (1)*, *koyun (1)*, *sürücü (1)*, *denizci (1)* olarak dokuz başlık altında toplanmıştır. Öğretmen adayları, çoğunluk olarak *kuş* kodunu üretmişlerdir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının rehber lider olarak öğrenciyi kuş kavramına benzettikleri söylenebilir. Rehber lider olarak öğrenci kategorisine ait kodlar ile ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir;

“Öğrenci araba gibidir çünkü arabayla gitmek istediğiniz yer için yakıt alıp ve zamanı iyi kullanıp gideceği yere varmayı düşünür öğrencide eğitime başladı vakit bir enerji vardır. Bu enerji ve isteklerini doğru kullanarak ulaşmak istediği verir.” (K72)

“Öğrenci pusulayı takip eden kuş gibidir çünkü hiçbir şey bilmeyip öğretmen sayesinde şekillenir ve açmayı öğreniriz.” (K34)

“Öğrenci kukla gibidir çünkü öğretmen öğrenciyi hayatın gidişatına göre doğru hamleler ve rol oynamasına yardımcı olur.” (K83)

“Öğrenci su gibidir çünkü ne şekilde yön verersen oraya gider.” (K102)

“Öğrenci domino taşlarından herhangi biri gibidir çünkü dizili domino taşları gibi biri diğerine temas ederek gidişatın sürekliliğini belirler.” (K103)

“Öğrenci yardıma muhtaç insan gibidir çünkü öğrenmeye aç ve onun kahramanlarının ona yol göstermesini beklerler.” (K112)

“Öğrenci koyun gibidir çünkü çobanın dediklerini dinler ve arkadaşları ne yaparsa öğrenci de onu yapar.” (K36)

“Öğrenci denizci gibidir çünkü denizciler evini ve yönünü kaybettikleri zaman kutup yıldızına bakarlarmış ve evlerinin yönünü bulurlarmış, öğrenciler de yolunu kaybettiğin de veya boşlukla hissettiğinde öğretmen yol gösterici konumunda olup yol gösterebilir. Bu şekilde öğretmen öğrenci ilişkisi güçlenmektedir.” (K38)

Rol Model Alan Anlamıyla Öğrenci

Öğrenci temasının altıncı kategorisi olan rol model alan anlamıyla öğrenci (3) alt kategorisi, öğretmen adaylarının ifadeleri doğrultusunda; *yeryüzü (1)*, *örnek alan (1)*, *ay (1)* olarak üç başlık altında toplanmıştır. Öğretmen adayları, çoğunluk olarak eşit kod üretmişlerdir. Rol model alan anlamıyla öğrenci kategorisine ait kodlar ile ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir;

“Öğrenci yeryüzü gibidir çünkü güneşin saçtığı aydınlıkla aydınlanır.” (K88)

“Öğrenci öğretmenini rol model alan bir birey gibidir çünkü onun hareketlerini, davranışlarını içselleştirir ve onun gibi olmaya çalışır onu örnek alır.” (K108)

“Öğrenci ay gibidir çünkü öğretmenin yansıttığı ışığı alan sorgulayan kişidir.” (K85)

Gelecek Anlamıyla Öğrenci

Öğrenci temasının yedinci kategorisi olan gelecek anlamıyla öğrenci (2) alt kategorisi, öğretmen adaylarının ifadeleri doğrultusunda; *gelecek (1)*, *yetişkin birey (1)* olarak iki başlık altında toplanmıştır. Öğretmen adayları, eşit kod üretmişlerdir. Gelecek anlamıyla öğrenci kategorisine ait kodlar ile ilişkili katılımcı ifadeleri şu şekildedir;

“Öğrenci gelecek gibidir. Çünkü aldığı bilgilerle toplumu yeniden şekillendirir.” (K120)

“Öğrenci yetişkin bir birey gibidir çünkü geleceğine yön verdiğimiz öğrenciler, bugünün sonrası yarının yetişkin bireyidir.” (K14)



Şekil 6. Öğrenci kavramına ait kod bulutu

Öğrenci temasının katılımcı ifadelerinin yoğunluğuna göre dağılımı Şekil 6’da gösterilmektedir. Görünen kodlardan büyük puntolu olanlar daha yoğun katılımın olduğu, küçük punto ile yazılanlar ise az yoğunlukta katılımın olduğu ifadelerdir. Şekil 6’da

gösterilen kod bulutuna bakıldığında öğretmen adaylarının öğrenci kavramı hakkında en çok kullandıkları metaforların çiçek, fidan, bitki, ağaç olduğu görülmektedir.

4.4. Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançları ile Öğretmen ve Öğrenci Kavramları Arasındaki İlişki

EİÖ'den elde edilen bulgular çerçevesinde, öğretmen adaylarının çoğunluklu olarak tercih ettikleri eğitim inancının *İlerlemecilik* olduğu, bunu sırasıyla *Daimicilik*, *Esasicilik*, *Yeniden Kurmacılık* ve *Varoluşçu Eğitimin* görülmektedir. Katılımcıların ürettikleri metaforlara bakıldığında öğretmeni en çok rehber, pusula ve yol göstericiye benzettikleri görülmüştür. Ölçek ve anket formu sonuçları karşılaştırıldığında ilerlemeci eğitim inancında öğretmenin rolünün rehberlik etme ve yönlendiren kişi olduğu görülmektedir.

Katılımcıların öğrenci hakkında ürettikleri metaforlara bakıldığında öğrenciyi en çok çiçek, fidan, bitki ve ağaca benzettikleri görülmüştür. Ayrıca bilgiyi toplayan anlamıyla öğrenci kategorisindeki çocuk, sünger, bebek metaforları Daimici eğitim inancıyla, boş sayfa ve bardak metaforu ise esasicici eğitim inancıyla bağdaşmaktadır. *Esasicilikte*, “gelişim” anahtar kelimelerden biridir. Boş olan zihnin alanında uzman biri tarafından doldurulması esas alınır, disiplin esastır. Ölçek ve anket formu sonuçları karşılaştırıldığında öğretmen adaylarının, öğrenci hakkında ürettikleri çiçek, fidan, bitki ve ağaç metaforlarının öğretmen merkezli olması, esasicici felsefi anlayışa uyum sağladığını göstermektedir. Fakat ilerlemeci eğitim inancında da öğrencinin rolünün her gün kendini geliştiren bireyler olması büyüyen gelişen anlamıyla öğrenci kategorisindeki çiçek metaforuyla uyum sağlamaktadır. Aynı şekilde fidan, bitki ve ağaç metaforlarının büyüyen gelişen anlamında öğrenci kategorisinde bulunması öğrencinin ilerlemeci eğitim inancındaki rolüyle benzerlik göstermektedir. Öğretmen adaylarının benimsediği eğitim inançlarıyla, öğretmen ve öğrenci kavramları için en çok kullandıkları metaforlar arasındaki ilişki Tablo 10 ve Tablo 11’de gösterilmektedir.

Tablo 11

Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile en çok kullanılan öğretmen metaforları arasındaki ilişki

Eğitim İnancı	Kategori	Metafor
İlerlemecilik	Rehber-Lider Olarak Öğretmen	Rehber (16)
	Yönlendirici Olarak Öğretmen	Pusula (9) Yol Gösterici (8)
	Hazırlayıcı Üretici Olarak Öğretmen	Bahçıvan (7)
	Aydınlatıcı Olarak Öğretmen	Işık (17)

Tablo 12

Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile en çok kullanılan öğrenci metaforları arasındaki ilişki

Eğitim İnancı	Kategori	Metafor
Esasicilik	Bilgiyi Toplayan Anlamıyla Öğrenci	Boş Sayfa (3)
Daimicilik	Bilgiyi Toplayan Anlamıyla Öğrenci	Çocuk (4)
		Sünger (4)
		Bebek (3)

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen sonuçlar verilerek tartışılmıştır. Ayrıca araştırmanın sonuçlarına göre çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın amaçları doğrultusunda müzik, okul öncesi ve sınıf eğitimi anabilim dalında okuyan öğretmen adaylarının eğitim inançlarının ne olduğu ortaya çıkarılmış, çeşitli değişkenler çerçevesinde karşılaştırılmış, “öğretmen” ve “öğrenci” kavramlarına ilişkin sahip oldukları algılar metaforlar yoluyla incelenmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda, “Öğretmen adaylarının eğitim inançları nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır.

Araştırma bulgularına bakıldığında öğretmen adaylarının çoğunluklu olarak tercih ettikleri eğitim inancının *İlerlemecilik* olduğu ve bunu sırasıyla *Daimicilik*, *Esasicilik*, *Yeniden Kurmacılık* ve *Varoluşçu Eğitimin* izlediği sonucuna ulaşılmıştır. İlgili çalışmalar incelendiğinde öğretmen adaylarının (Aslan, 2016; Ayan vd., 2015; Aytemur ve Altınok, 2022; Biçer, Er ve Özer, 2013; Hayırsever ve Oğuz, 2017) en çok ilerlemeci felsefi inancına sahip olduğu görülmektedir. Belirtilen araştırmaların sonuçları bu çalışmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Hayırsever ve Oğuz (2017), kendilerini rehber konumuna getirerek öğrencilerin merkezde olduğu, demokratik bir sınıf oluşturan öğretmenlerin, ilerlemeci eğitim inancına daha çok sahip olduklarını ifade etmiştir. Aslan (2016) ise bu bulguyu olumlu olarak değerlendirmiştir ve öğretmenlerin çağdaş eğitim felsefelerini benimseyerek baskıcı ve disiplin odaklı eğitim anlayışından uzaklaşıp, öğrenci merkezli eğitim anlayışını işe koşacaklarını ifade etmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda, “Öğretmen adaylarının eğitim inançları; cinsiyet, yaş, bölüm, sınıf düzeyi ve kitap okuma oranına göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap aranmıştır.

Cinsiyet değişkeninin öğretmen adaylarının sahip oldukları inanç türleri üzerinde sadece *Varoluşçu Eğitim* boyutunda anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, erkeklerin *Varoluşçu Eğitim* inancını kadınlara göre daha fazla benimsediği söylenebilir. İlgili araştırmalar incelendiğinde (Alkın-Şahin vd., 2014; Biçer vd., 2013; Kahramanoğlu ve Özbakış, 2018; Kozikoğlu ve Erden, 2018; Yaralı, 2020) *Daimicilik* ve *Esasicilik* yaklaşımlarının erkekler tarafından, *İlerlemecilik* ve *Varoluşçu Eğitim* yaklaşımlarının ise kadınlar tarafından daha çok benimsendiği anlaşılmaktadır. Bu araştırmalardan farklı olarak diğer çalışmaların sonuçlarına göre cinsiyet açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır (Aslan, 2016; Ayan vd., 2015; Aytemur ve Altınok, 2022; Berkant ve Özaslan, 2019; Kozikoğlu ve Uygun, 2018; Yokuş, 2016). Sonuç olarak, eğitim inançlarının cinsiyet değişkeniyle karşılaştıran çalışmalarda birbirinden farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Kozikoğlu ve Erden (2018) yapılan çalışmalardaki bu farklılığın sebebinin, örneklem grubunun özelliklerinin farklılık göstermesinden kaynaklı olduğunu belirtmiştir. Bu araştırma sonucuna göre, öğretmen adaylarının cinsiyet fark etmeksizin çağdaş eğitim felsefelerine daha yatkın oldukları söylenebilir. Öğrenme öğretme süreçleri açısından bu durum olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Yaş değişkeninin öğretmen adaylarının sahip oldukları inanç türleri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna varılmıştır. Araştırmanın sonucunu destekleyen (Aytemur ve Altınok, 2022; Kahramanoğlu ve Özbakış, 2018; Yaralı, 2020) çalışmalar içerisinde, sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının yaş değişkeni ile karşılaştırıldığı Kahramanoğlu ve Özbakış'ın (2018) çalışmasında; *İlerlemecilik* boyutunda anlamlı bir fark görülmezken, *Varoluşçu Eğitim* boyutunda anlamlı fark elde edildiği görülmektedir. Araştırmacıların sonuçları, 20-30 ve 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin *Varoluşçu* eğitim inanç puanının, 51 yaş ve üstü öğretmenlerden daha yüksek olduğunu göstermektedir. Araştırmacıların bu sonuç ile ilgili bir çıkarımı bulunmamaktadır.

Öğretmen adaylarının sahip oldukları inanç türleri üzerinde bölüm değişkeninin istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği, fakat sonuçlara bakıldığında *Varoluşçu Eğitim*, *Daimicilik* ve *Esasicilik* inançları açısından müzik öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği bölümleri, anlamlı bir düzeyde olmasa da farklılaştığı tespit edilmiştir. Müzik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin, diğer branşlardaki öğretmen adaylarına göre, *Varoluşçu Eğitim* inancına daha fazla sahip olduğu görülmüştür.

Diğer sonuçlara bakıldığında müzik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin, okul öncesi öğretmenliği bölümü öğrencilerine göre, *Daimicilik* inancına daha fazla sahip olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin ise diğer branşlara göre çağdaş eğitim felsefelerini oldukça az benimsediği ve *Esasicilik* inancına daha fazla sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlgili alan yazında yapılan araştırmalara (Alkın-Şahin vd., 2014; Altinkurt vd., 2012; Aybek ve Aslan, 2017; Oğuz vd., 2014) bakıldığında bölüm değişkeninin öğretmen adaylarının eğitim inançlarının üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Oğuz vd. (2014) öğretmenler üzerinde yürüttüğü araştırma sonucunda, sınıf ve branş öğretmenlerinin daimici ve ilerlemeci inanç türlerine yakınlığının az olduğunu belirtmiştir. Altinkurt vd. (2012) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre branş öğretmenlerinin, sınıf öğretmenlerine göre daimici ve esasici eğitim felsefesine yakınlığının daha az olduğu görülmüştür. Doğanay ve Sarı (2003) ilköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerini araştırdığı bir çalışmada öğretmenlerin kendilerini çağdaş eğitim inançlarıyla algıladıklarını belirtmiştir. Çoban (2002, 2003), araştırmalarında sınıf öğretmenliği okuyan öğretmen adayları ve branşı sınıf öğretmenliği olan öğretmenlerin çağdaş eğitim anlayışına sahip oldukları sonucuna varmıştır. Ancak, Berkant ve Özasan'ın (2019) öğretmen adaylarıyla yürüttüğü çalışmasının sonucunda, bölüm değişkeninin inanç türleri üzerinde etkisi olmadığı sonucuna varmıştır. Doğanay ve Sarı'nın (2003) çalışmasında ise bölüm değişkenine göre anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

“Bir düşüncenin anlatımı” olan sanatın (Aytimur, 2017: 30) her döneminde farklı felsefi bakış açıları doğmuştur. Müziğin de dönemlerden ve felsefi akımlardan oldukça etkilenmesi, müzik icracılarının felsefeyle olan ilişkisini ortaya koymaktadır. Atonal ve tonal müziğin yapısı, kuralları, uyumsuz seslerin kullanımı, dönemlere göre farklılaşan süslemelerin icra edilmesi ve sahne deneyimi gibi olgular, insan düşüncesi ve bakış açısıyla karşılıklı etkileşim halindedir. Öğrenim sürecinde müzik çalışmalarının disiplin gerektirmesi, eserlerin yapısının gerektirdiği kurallar çerçevesinde icra edilmesi, aynı zamanda sahne etkinlikleri nedeniyle dışa dönük bir eğitim sürecinden geçilmesi ve sürekli yenilenme gerekliliği, müzik eğitimi bölümü öğrencilerine farklı bakış açısı kazandırabilmektedir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının diğer branşlara göre Esasici eğitim inancını daha çok benimsemeleri ve çağdaş eğitim inançlarına daha az sahip olmalarının ise, küçük yaş gruplarıyla çalışmaları nedeniyle kendilerini çocukların ebeveyni gibi görmeleri ve sınıf içi

disiplini arttırma kaygılarının ön planda olmasından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Kumral (2015), öğretmen adaylarının benimsediği eğitim felsefelerini araştırdığı çalışmasında, okul öncesi öğretmenliğinde okuyan öğretmen adaylarının geleneksel anlayışa sahip oldukları sonucunu elde etmiştir. Bu durum araştırma sonucunu destekler niteliktedir.

Belirtilen çalışmalarda elde edilen sonuçlara bakıldığında, bölüm değişkeninin öğretmen adaylarının eğitim inançları üzerinde etkili olduğu ve olmadığı durumlara hangi faktörün etken olduğunun belirlenmesi gerektiği düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının felsefi bakış açılarındaki çeşitliliğin sebebinin Türk eğitim sisteminin geleneksel görünümde olup, Eğitim Fakültelerindeki derslerde çağdaş eğitim anlayışının benimsenmesi olabileceği de düşünülmektedir. Akla gelen diğer önemli düşünce ise mesleki eğitim derslerini yürüten öğretim elemanlarının, uygulamaların ya da yararlanılan kaynakların etkisi olabileceğidir. Ancak günümüz iletişim kaynaklarının da bazı yaklaşımların daha kolay benimsenmesine neden olabileceği de akla gelmektedir. Bu nedenle, “öğretmen adaylarının eğitim inançlarının şekillenmesine neden olan faktörlerin belirlenmesi” gelecek çalışmalarda üzerinde durulması gereken bir konu olarak önerilmektedir. Daha geniş örneklem grupları, değişkenler ve farklı üniversitelerle çalışılması sonucunda etken faktörlerin daha rahat tespit edileceği düşünülmektedir.

Sınıf değişkeninin öğretmen adaylarının sahip oldukları *İlerlemecilik*, *Varoluşçu Eğitim*, *Yeniden Kurmacılık*, *Daimicilik* inanç türleri üzerinde anlamlı bir fark göstermediği ancak, *Esasicilik* boyutu puan sıra ortalamalarının istatistiksel açıdan anlamlı bir fark gösterdiği tespit edilmiştir. Sonuca göre, dördüncü sınıfların birinci sınıflara göre esasici eğitim inancına daha fazla sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Yapılan bazı çalışmalarda (Aytemur ve Altınok, 2022; Kozikoğlu ve Erden, 2018; Yokuş, 2016) öğretmen adaylarının sahip olduğu inanç türleri üzerinde sınıf düzeyinin anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer çalışmalara (Alkın-Şahin vd., 2014; Biçer vd., 2013) bakıldığında ise, alt sınıfların üst sınıflara göre daha çok daimici eğitim inancını daha çok benimsedikleri görülmektedir. Araştırma sonuçlarında son sınıf kademesine doğru ilerledikçe bu inancın *İlerlemecilik* yaklaşımı yönünde değiştiği dikkat çekmektedir. Bu durumu Alkın-Şahin vd. (2014), eğitim fakültelerinin üçüncü ve dördüncü sınıflarında “Sınıf Yönetimi, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Özel Öğretim Yöntemleri, Öğretim

Teknolojileri ve Materyal Tasarımı, Öğretmenlik Uygulaması, Okul Deneyimi” derslerinin görülmesinden kaynaklı olabileceğini belirtmektedir (s. 1483).

Ancak bu sonuç, bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Bunun sebebinin, Alkın-Şahin’in araştırmasının 2018 programından önce yapılmış olmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Şu an yürürlükte olan eğitim programına bakıldığında Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin Müzik, Okul Öncesi ve Sınıf Eğitiminde ikinci sınıfta verilmesi; Özel Öğretim Yöntemleri ve Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı derslerinin programda olmayışı programdaki değişikliği göstermektedir. Öğretmen adaylarının çağdaş eğitim felsefelerinden uzaklaşmasının sebebinin, Eğitim Psikolojisi ve Eğitim Felsefesi derslerinin sadece birinci sınıfta verilmesi, bir üst sınıf kademesine geçildikçe alan derslerinin artması olduğu düşünülmektedir.

Çalışmada, yıl içinde okunan kitap sayısının öğretmen adaylarının sahip oldukları inanç türleri üzerinde anlamlı bir fark göstermediği tespit edilmiştir. Bu sonuç, Aytemur ve Altınok’un (2022) araştırma sonucuyla örtüşmektedir. Alkın-Şahin vd. (2014) çalışmasında haftada bir kitap okuyan öğretmen adaylarının, *Varoluşçu Eğitim* inancına daha yakın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacı bu sonucu, varoluşçu inancın özgürlüğü savunması ve kitap okumanın kişiyi özgürleştirdiği yönünde ifade etmiştir.

Araştırmanın üçüncü ve dördüncü alt problemleri doğrultusunda “Öğretmen adaylarının “öğretmen” kavramı için kullandıkları metaforlar nelerdir?” ve “Öğretmen adaylarının “öğrenci” kavramı için kullandıkları metaforlar nelerdir?” sorularına yanıt aranmıştır.

Öğretmen adaylarına göre öğretmen adaylarının kullandıkları metaforlar; öğretmen ve öğrenci teması olmak üzere 2’ye ayrılmıştır. Öğretmen temasında hazırlayıcı-üretici olarak öğretmen, bilgi kaynağı olarak öğretmen, yönlendirici olarak öğretmen, rehber-lider olarak öğretmen, aydınlatıcı kaynak olarak öğretmen, çok yönlülük; öğrenci temasında büyüyen-gelişen anlamıyla öğrenci, bilgiyi toplama anlamıyla öğrenci, özgürlükçü bakış açısıyla öğrenci, kaynak anlamıyla öğrenci, rehber ihtiyacı duyan anlamıyla öğrenci, keşfedici olarak öğrenci, rol model alan anlamıyla öğrenci, gelecek anlamıyla öğrenci terimi olmak üzere toplam 14 kategori ve bu kategoriler altında 264 kod oluşmuştur.

Benzer şekilde yapılan diğer çalışmalara bakıldığında (Aslan, 2013; Çevik Kılıç, 2016; Işık, 2014; Koç, 2014; Neyişçi ve Özdiyar, 2019; Pekbalcı, 2019; Saban, 2014; Yılmaz vd., 2013) metaforlar aracılığı ile öğretmen kavramına yüklenen anlamlar araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Bunlar; hazırlayıcı-üretici olarak öğretmen için “anne/baba” (Aslan, 2013; Cerit, 2008; Işık, 2014; Koç, 2014; Neyişçi ve Özdiyar, 2019; Saban, 2014; Yılmaz vd., 2013), “bahçıvan” (Neyişçi ve Özdiyar, 2019; Yılmaz vd., 2013), “çiftçi” (Neyişçi ve Özdiyar, 2019; Yılmaz vd., 2013); kaynak olarak öğretmen için “ağaç, kitap” (Çevik Kılıç, 2016; Koç, 2014; Neyişçi ve Özdiyar, 2019; Yılmaz vd., 2013), “bilgi kaynağı” (Cerit, 2008), “su, kütüphane” (Işık, 2014; Yılmaz vd., 2013); yönlendirici olarak öğretmen için “pusula” (Çevik Kılıç, 2016; Neyişçi ve Özdiyar, 2019; Yılmaz vd., 2013), “yol gösterici” (Neyişçi ve Özdiyar, 2019), “tabela, şoför” (Işık, 2014); rehber-lider olarak öğretmen için “rehber” (Çevik Kılıç, 2016; Koç, 2014; Yılmaz vd., 2013), “lider, yönetmen” (Yılmaz vd., 2013), “kaptan” (Neyişçi ve Özdiyar, 2019); aydınlatıcı olarak öğretmen için “ışık” (Işık, 2014; Koç, 2014), “mum” (Çevik Kılıç, 2016; Pekbalcı, 2019; Yılmaz vd., 2013), “güneş, fener” (Koç, 2014; Neyişçi ve Özdiyar, 2019; Pekbalcı, 2019; Yılmaz vd., 2013) “yıldız” (Neyişçi ve Özdiyar, 2019); çok yönlülük için “ayna” (Yılmaz vd., 2013), “bukelamun, gökkuşağı” (Çevik Kılıç, 2016) metaforlarıdır.

Öğretmen adaylarının, öğretmen kavramını kavrayış şekillerinin çok geniş olduğu görülmektedir. En çok tekrar eden “rehber” metaforu Yılmaz vd. (2013) ve Cerit (2008) tarafından yapılan çalışmalar ile de örtüşmektedir. Yılmaz vd.’nin (2013) araştırma sonuçlarına göre, öğretmene biçilen değer rehberlik yoluyla bilgi aktarımı olduğunu; Cerit (2008) ise, öğretmenlerin rehber konumunda olmasının eğitim ortamını zenginleştireceğini belirtmiştir. Bunun yanı sıra “pusula” ve yol gösterici” metaforlarının da çok tekrar etmesi Çevik Kılıç’ın (2016) çalışma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Üretilmiş olan rehber, pusula ve yol gösterici kavramlarının çok olması, öğretmen adaylarının öğretmeni, hayatlarına yön veren, önemli bir rolde gördüklerini vurgulamaktadır. Dikkat çeken diğer metaforların ise “anne/baba” ve “aile” olması da ailelerin, çocuğun eğitime katılma, akademik anlamda destekleme, dil ve sosyal gelişimine önem verme, benlik saygısı aşılama, bir çok yönde desteklemelerine ve sonuç olarak da öğrenmeye istekli olmalarına katkı sağlamasından kaynaklıdır (Temel, 2010, akt. Özel ve Zelyurt, 2016). Öğretmen adaylarının öğretmeni “anne/babaya” benzetmesinin, onları hayata hazırlayan,

yönlendiren ve eğitim sürecinde destekleyen kişiler ile ortak özelliklerinin olmasıyla bağdaştırmıştır. Bunun yanı sıra eğitim yaşantılarında öğretmenlerini ebeveynleri kadar önemli bir yere koyduklarının göstergesi olduğu söylenebilir.

Üretilen metaforlar, EİÖ sonuçları ile örtüşmektedir. Öğretmen adaylarının benimsediği *İlerlemecilik* temelde, öğretmenin yol göstermesine, tıpkı bir pusula gibi yönlendirmesine ve rehberlik etmesine dayanır. Araştırma sonuçlarından *İlerlemecilik* eğitim inancıyla örtüşen diğer metaforların “tabela, ışık, mum, güneş, fener, kutup yıldızı” olması da tesadüf değildir. *İlerlemeciliğe* göre, öğretmenin görevi öğrenciyi, değişken olan bilgiye ve değişen dünyaya hazırlarken sadece yol göstermektir (Önden, 2019).

Öğretmen adaylarının, öğrenci kavramına yönelik ürettikleri metaforlara bakıldığında en çok üretilen “çiçek”, “fidan”, “bitki” ve “ağaç” metaforlarının Neyişçi ve Özdiyar (2019), Pekbalcı (2019) ve Saban’ın (2009) araştırma sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Pekbalcı (2019), araştırmasında öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin algılarının değişiklik göstermesinin tecrübe ile ilişkili olduğunu belirtmiştir. Neyişçi ve Özdiyar’ın (2019) araştırmasında, öğretmen adaylarının en fazla ürettiği metafor sonuçlarına göre, öğrenciyi geliştirerek hayata hazırlanması ve yönlendirilmesi gereken bireyler olarak gördüğü sonucuna varmıştır.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre öğrencinin büyüyerek gelişen bir varlık olması algısı, ilerlemeci eğitim inancının öğrenciyi kendini geliştiren bir varlık olarak görmesiyle ilgili olduğu düşünülmektedir. Fakat “çiçek, fidan, bitki” gibi benzetimlerden sonra gelen “Çünkü...” cevabına bakıldığında, cevapların çoğunlukla öğretmen sayesinde sağlıklı gelişip, büyüyebileceği belirtilmiştir. Diğer cevaplara bakıldığında ise, bilgi toplayan anlamıyla öğrenci kategorisinde ortaya çıkan “çocuk, sünger, bebek” metaforları *Daimicilik* ile, “boş sayfa” metaforu ise *Esasicilik* ile ilişkilendirilmektedir. Öğretmen adaylarının öğrenciyi boş bir zihin olarak gördüğü anlaşılmaktadır. *Esasicilikte*, boş olan zihnin alanında uzman biri tarafından doldurulması esas alınır, disiplin esastır. Saban (2009) çalışmasında, öğretmen adaylarının öğrenci kavramına verdikleri popüler cevapların yanı sıra, popüler olmayan cevapların toplamının “düşünüş sistemlerinde geleneksel anlayış” barındırdığını belirtmiştir (s. 318). Bu anlamda bu sonuç, Saban’ın belirttiği durum ile benzerlik taşımaktadır. Öğrenci ile ilgili üretilen metaforlar, EİÖ

sonuçlarından en çok oy alan *İlerlemecilik* ile örtüşmemektedir. Fakat öğrenci hakkında üretilen metaforlar, öğretmen adaylarının en çok benimsediği ikinci ve üçüncü eğitim inancı olan *Daimicilik* ve *Esasicilik* ile tutarlılık göstermektedir.

Öğretmen adaylarının, öğrenci kavramı ile ilgili oluşturdukları metaforlara bakıldığında öğrenciyi tamamen ilerlemeci anlayış ile gördüğü söylenemez. Bu durumun, öğretmen adaylarının içinde bulundukları eğitim sürecinde kendilerini öğrenci olmaktan çok, öğretmen olarak görmelerinden ve ilerlemeci anlayışın benimsediği çağdaş, yapılandırmacı, yol gösteren öğretmen anlayışıyla eğitim almalarından kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

Bu bağlamda araştırma sonuçlarına dayalı olarak gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

Öğretmen yetiştirilen kurumlarda “Eğitim Felsefesi” ve “Eğitim Psikolojisi” adı altında bulunan dersin lisans programında bir dönem değil, birkaç dönem daha alınması sağlanabilir.

Öğretmenlik lisans programında bulunan “Öğretmenlik Uygulaması” dersinin alt kademe sınıftan başlayarak programa dahil edilmesi sağlanabilir.

Öğretmen adaylarının rehber ve danışman olarak yetiştirilmesi yönündeki çalışmalar çeşitlendirilerek programa dahil edilebilir.

Öğretmenler ile öğretmen adaylarının “öğretmen” ve “öğrenci” kavramlarına ilişkin metaforik algılarını cinsiyet, yaş, branş, sınıf düzeyi değişkenleriyle karşılaştıran başka bir çalışma yapılabilir.

Öğretmen, öğretmen adayları ve öğrencilerin “müzik dersinde öğretmen” ve “müzik dersinde öğrenci” kavramlarına ilişkin metaforik algılarını araştıran farklı çalışmalar yapılabilir.

Farklı bölgelerde bulunan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının “öğretmen” ve “öğrenci” kavramlarına ilişkin metaforik algılarının karşılaştırıldığı bir çalışma yapılabilir.

2018 programından önceki Eğitim İnançları çalışmalarıyla, 2018 programı sonrası Eğitim İnançları çalışmalarını karşılaştıran bir çalışma yapılabilir.

Gelecek çalışmalarda üzerinde durulabilecek “Öğretmen adaylarının eğitim inançlarının şekillenmesine neden olan faktörlerin belirlenmesi” yönünde bir araştırma konusu önerilebilir.



KAYNAKÇA

- Alkın, Ş. S., Tunca, N. ve Ulubey, Ö. (2014). “Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki”. *İlköğretim Online*, 13(4), 1473-1492.
- Altinkurt, Y., Yılmaz, K. ve Oğuz, A. (2012). “İlköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin eğitim inançları”. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 1-19.
- Aslan, S. (2013). “Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin" öğretmen" kavramı ile ilgili algılarının metaforik incelenmesi”. *Electronic Turkish Studies*, 8(6), 165-177.
- Aslan, S. (2017). “Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi”. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1456-1468.
- Ayan, S., Ulaş M., Şenel E. ve Güllü M. (2015). “Beden Eğitimi ve Spor Alanında Öğrenim Gören Öğrencilerin Eğitim İnançlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”. *Uluslararası Spor Bilimleri Araştırma Kongresi*, 10-13 Eylül 2015, Çanakkale. 153-155.
- Aybek, B. ve Aslan, S. (2017). “Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi”. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 16(2), 1897-1907.
- Aytemur, B. ve Altınok, B. (2022). “Evaluation of educational beliefs of music teacher candidates according to different variables on the basis of educational philosophy”. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 13(2), 24-35.
- Aytemur, B. (2022). “Müzik araştırmalarında nitel veri analizi”. Ü. S. Şen, Y. Şen, ve Ş.Ö. Akçay. (Ed), içinde *Müzik araştırmalarında bilimsel yöntem ve yaklaşımlar*. (s. 233-261). Nobel: Ankara.
- Aytemur, R. G. (2017). Müzik Eğitiminde Sistemik Düşüncenin ve Felsefi Yaklaşımların Müzik Eğitimi Anabilim Dallarındaki Öğrenciler Düzeyinde İncelenmesi.

Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bektaş, T. (2006). “Müzik öğretmeninde felsefenin yokluğu”, *Müzik Eğitimi Sempozyumu*, 26-28 Nisan 2006, Denizli. 163-166.

Berkant, H. G. ve Özaslan, D. (2019). “Öğretmen adaylarının eğitim inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi”. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 923 – 940.

Biçer, B., Er, H. ve Özel, A. (2013). “Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişki”. *Journal of Theory and Practice in Education*, 9(3), 229-242.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç, Ç. E. ve Akgün, Ö. Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Salmat Basım Yayıncılık: Ankara.

Cerit, Y. (2008). “Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri”. *Türk eğitim bilimleri dergisi*, 6(4), 693-712.

Çevik, K. D. B. (2017). “Pre-Service music teachers metaphors for the concept of teacher”. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25 (3), 1099-1118.

Çoban, A. (2002). “Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının, eğitim sürecine ilişkin felsefi tercihlerinin değerlendirilmesi”. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(2), 311-318.

Çoban, A. (2007). “Sınıf öğretmenlerinin eğitim sürecine ilişkin felsefi tercihlerini değerlendirme”. *Üniversite ve Toplum*, 7(4), 5-13.

Doğanay, A. ve Sarı, M. (2003). “İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algılarının değerlendirilmesi öğretmenlerin eğitim felsefeleri”. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 321 – 339.

Duru, S. (2014). “Yapılandırmacı ve geleneksel öğrenme ortamlarının öğretmen adaylarının eğitim inançları üzerine Etkisi”. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(36), 15-28.

- Egüz, Ş. ve Öntaş, T. (2018). “Ortaokul öğrencilerinin “öğretmen” kavramına ilişkin kullandıkları metaforlar”. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 79-91.
- Eğmir, E. (2019). “Eğitim İnançlarına İlişkin Türkiye’de Yapılmış Çalışmaların Analizi: Öğretmen ve Öğretmen Adaylarına İlişkin Bir İnceleme”. *Pesa Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 264-278.
- Eminoğlu, K. S. ve Gürültü, E. (2014). “Öğretmenlerin yapılandırmacı öğretmen kavramına ilişkin algılarına yönelik metafor çalışması örneği”. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2), 282-305.
- Ergün, M. (2007), *Eğitimin Felsefi Temelleri*, Pegem Yayıncılık: Ankara.
- Ertürk, R. (2017). “İlkokul öğrencilerinin “öğretmen” kavramına ilişkin metaforik algıları”. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 1-15.
- Gecit, Y. ve Gencer, G. (2011). “Determining the geographical perception of the 1st. grade students in the department of primary education through metaphor (example of Rize university)”. *Marmara Geographical Review*, (23), 1-19.
- Gencer, M. (2020). “Öğrenci ve velilerin öğretmen kavramına ilişkin metaforik algıları”. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(44), 805-825.
- Hayırsever, F. ve Oğuz, E. (2017). “Öğretmen adaylarının eğitim inançlarının eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi”. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 757-778.
- Işık, Ö. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen, öğretme ve öğrenme kavramları ile ilgili metaforik algılarının yapılandırmacı yaklaşım açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- İzalan, Z. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançları ile Eğitim Programına İlişkin Metaforik Algılarının Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.

- Kahramanoglu, R. ve Özbakış, G. (2018). “Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının ve epistemolojik inançlarının belirlenmesi ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi”, *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 8-27.
- Karakaya, C. (2019). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinde Var Olan Okul, Öğretmen ve Okul Yönetimi Algılarının Metaforlar Yoluyla Belirlenmesi: Giresun İli Örneği, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Giresun Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.
- Karasar, N. (2007), *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- Koç, E. S. (2014). “Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen ve öğretmenlik mesleği kavramlarına ilişkin metaforik algıları”. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 47-72.
- Kozikoğlu, İ. ve Erden, R. Z. (2018). “Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi inançları ile eleştirel pedagojiye ilişkin görüşleri arasındaki ilişkinin incelenmesi”. *İlköğretim Online*, 17(3), 15-40.
- Kozikoğlu, İ. ve Uygun, N. (2018). “Öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefeleri ile eğitim programı tasarım yaklaşımları arasındaki ilişkinin incelenmesi”. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47(2), 411-438.
- Lakoff, G. and Johnson, M. (2008). “Metaphors we live by”. *University of Chicago press*.
- Levin, T. and Wadmany, R. (2005). “Changes in educational beliefs and classroom practices of teachers and students in rich technology-based classrooms: A developmental view”. *Journal of Research on Technology in Education*, 39 (2), 157-181.
- Levin, T. and Wadmany, R. (2006). “Teachers’ beliefs and practices in technology-based classrooms: A developmental view”. *Journal of Research on Technology in Education*, 39 (2), 157-181.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, Sage Publications, Inc, CA.

- Neyişci, N. ve Özdiyar, Ö. (2019). “Öğretmen adaylarının okul, öğretmen ve öğrenci kavramlarına ilişkin metaforik algıları”. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (2), 50-67.
- Oğuz, A., Altinkurt, Y., Yılmaz, K. ve Hatipoğlu, S. (2014). “Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki”. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(1), 37-78.
- Önden, R. (2019). Öğretmenlerin Eğitim İnançları ile Meslek Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Özbaş, B. Ç. (2015). “Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının felsefi bakış açılarının öğretmenlik eğitimi sürecinde incelenmesi”. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 19(1), 117-138.
- Özel, E. ve Zelyurt, H. (2016). “Anne baba eğitiminin aile çocuk ilişkilerine etkisi”. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 0 (36), 0-0.
- Pekbalcı, M. (2019). Fen Bilimleri Öğretmenleri ve Fen Bilimleri Öğretmen Adayları İle Sınıf Öğretmenleri ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenci, Öğrenme, Öğretme ve Öğretmen Kavramlarına İlişkin Sahip Oldukları Metaforların Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Saban, A. (2004). “Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının “öğretmen” kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar”. *Türk eğitim bilimleri dergisi*, 2(2), 131-155.
- Saban, A. (2008). “Okula ilişkin metaforlar”. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 55(55), 459-496.
- Saygılı, S., Avcı, M., Bayrakdar, N. ve Denizer, N. (2016), *Felsefeye Yönelik Yaklaşımlar*. Ege University Publications: İzmir.
- Seven, M. A. (2004). “Eğitimde bilginin felsefi temelleri”. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 198-207.

- Yaralı, D. (2020). “Öğretmen adaylarının eğitim inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, Kafkas üniversitesi örneği”. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(29), 160-185.
- Yılmaz F., Göçen, S. ve Yılmaz, F. (2013). “Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algıları: bir metaforik çalışma”. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 161-164.
- Yazıcı, T. (2015). “Felsefi temelli müzik eğitiminin gerekliliği”. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(207), 77-88.
- Yıldız, S. (2014). Öğretim Üyelerinin Üniversite, Akademisyenlik Mesleği, Bilimsel Araştırma, Öğretim ve Öğrenci Kavramlarına İlişkin Algılarının Metaforlar Aracılığıyla İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Yokuş, T. (2016). “Müzik öğretmeni adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi”. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 26-36.

EKLER

EK 1

ANKET FORMU

Sevgili Öğretmen Adayı,

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı öğretim üyesi Prof. Dr. Begüm Öz'ün danışmanlığında Yüksek Lisans öğrencisi Begüm ALTINOK ARICAN tarafından yürütülen **“Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançları Temelinde Öğretmen ve Öğrenci Kavramlarına İlişkin Metaforik Algıları”** başlıklı çalışma için sizin görüşlerinize ihtiyaç duyulmuştur. Görüşme formu üç bölümden oluşmaktadır: Birinci bölümde demografik bilgilerin ve yıl içinde okunan kitap sayısının sorulduğu kişisel bilgi formu ile ilgili beş soru, ikinci bölümde beş kısımdan oluşan "Eğitim İnançları Ölçeği" ve üçüncü bölümde ise iki sorudan oluşan metafor soruları bulunmaktadır.

Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelmektedir. Çalışmaya vereceğiniz yanıtlar, bu araştırmanın yapılabilmesi ve istenilen sonuçlara ulaşılabilmesi için oldukça önemlidir. Bu nedenle soruları size en uygun cevabı vererek eksiksiz bir şekilde yanıtlamanız rica olunur. Vereceğiniz bilgiler sadece araştırma doğrultusunda kullanılacak, kişisel bilgileriniz hiçbir kurum/kuruluş ya da üçüncü şahıslarla paylaşılmayacaktır. Uygulama ile ilgili sorularınızı aşağıdaki mail adreslerinden iletebilirsiniz.

Bu çalışmaya yapacağınız katkılardan dolayı şimdiden teşekkür ediyorum.

Yüksek Lisans Öğrencisi

Begüm Altınok Arıcan

☐

☐ Araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

☐ Araştırmaya katılmayı kabul etmiyorum.

BÖLÜM I.

Kişisel Bilgi Formu

Lütfen aşağıda belirtilen bilgileri size uygun olacak şekilde doldurunuz.

1) Cinsiyetiniz

- ☐ Kadın
☐ Erkek

2) Yaşınız

- ☐ 18-21
☐ 22-25
☐ 25-28
☐ 28+

3) Bölüm

- ☐ Müzik Öğretmenliği
☐ Okul Öncesi Öğretmenliği
☐ Sınıf Öğretmenliği
- 4) Öğrenim gördüğünüz sınıf düzeyi
☐ 1
☐ 2
☐ 3
☐ 4
- 5) Yıl içinde okuduğunuz kitap sayısı
☐ 1-4
☐ 5-9
☐ 10-14
☐ 15-20
☐ 21'den fazla
☐ Kitap okumuyorum

BÖLÜM II.

Eğitim İnançları Ölçeği

Bu ölçek Kürşad YILMAZ, Yahya ALTINKURT ve Ömay ÇOKLUK tarafından (2011) geliştirilmiştir. Ölçeğin kullanımı için gerekli izinler alınmıştır (EK-3).

Lütfen size en yakın katılım durumunu işaretleyiniz.

		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
Bölüm A.						
1.	Eğitim öğrenci merkezli olmalıdır.					
2.	Eğitimci, yeni bilgilere uyum sağlamalıdır.					
3.	Öğrenciler istediği öğretmenden ders alabilmeli, hatta onu seçebilmelidir.					
4.	Eğitim sürekli değişen yaşamı öğretmelidir					
5.	Eğitimin içeriği sürekli gözden geçirilmelidir.					
6.	Öğrenciler, öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılmalıdır.					

7.	Öğretmenin görevi, öğrenme ortamını hazırlamak ve yol göstermektir.					
8.	Okul, yaşama bir hazırlık değil, yaşamın kendisidir.					
9.	Eğitimde öğrencilerin beklentileri (ilgi, ihtiyaç vb) dikkate alınmalıdır.					
10.	Eğitimin amacı yaşama yön veren kişiler yetiştirmektir.					
11.	Öğrenme, ezberlemeden daha çok probleme çözmeye dayalı olmalıdır.					
12.	Sınavlarda ezbere dayalı sorular sorulmamalıdır.					
13.	Öğrencilere, sunulan bilgilerin mutlak doğru olmadığı, değişebileceği vurgulanmalıdır.					
Bölüm B.						
1.	Eğitim ortamında tek tek her öğrenci önemlidir.					
2.	Eğitim, her insanın kendi özelliklerini tanımasına fırsat vermelidir.					
3.	Öğretmen sınıf içi tartışmalarda tarafsız olmalı, öğrencilere herhangi bir doğruyu dayatmamalıdır.					
4.	Öğretmen tek bilgi kaynağı değildir.					
5.	Eğitimde sezgiye ve yaratıcılığa önem verilmelidir.					
6.	Eğitim, insanın özgürleşmesine fırsat vermelidir.					
7.	Öğretmenin görevi, öğrencilerin kendini tanımasına yardım etmektir.					
Bölüm C.						
1.	Eğitimin öncelikli amacı kültürel krizi aşmak için toplumu yeniden inşa etmektir.					
2.	Okul, temel değerleri yeniden yorumlamalıdır.					
3.	Eğitim, gerçek demokrasiyi yerleştirmek için vardır.					
4.	Eğitimin amacı, ortak değerlere dayalı bir dünya oluşturmaktır.					

5.	Eğitim, toplum merkezli olmalıdır.					
6.	Eğitimde, toplumdaki tüm sınıfların ihtiyaçları dikkate alınmalıdır.					
7.	Eğitim sosyal reformlara öncülük etmelidir.					
Bölüm D.						
1.	Ahlaki ilkeler ve değerler evrenseldir, değişmez.					
2.	Eğitimin öncelikli amacı sağlam ve doğru karakterli insanlar yetiştirmektir.					
3.	Eğitim insan zekâsının geliştirilmesine odaklanmalıdır.					
4.	Eğitim evrensel ve değişmez gerçeğe uyum sağlama sürecidir.					
5.	İnsanın ayırt edici özelliği aklıdır.					
6.	Eğitim hayatın kopyası değil, ona hazırlıktır.					
7.	Öğretmen davranışları ile öğrencide öğrenme isteği uyandırmalıdır.					
8.	Sınavlar, öğrencinin aklını kullanıp kullanmadığını ölçecek şekilde düzenlenmelidir.					
Bölüm E.						
1.	Öğrenme sürecinde katı kuralların olduğu sıkı bir disiplin öğrenme sürecini kolaylaştırır.					
2.	Eğitim öğrenciden daha çok öğretmen merkezli olmalıdır.					
3.	Eğitim konu merkezli bir süreçtir.					
4.	Okulda temel güç öğretmendedir.					
5.	Eğitim ortamında kurallara uymayan öğrenci cezalandırılabilir.					

BÖLÜM III.

Metafor Soruları

Metaforlar, bir kavramı başka bir şekilde ifade etmeye veya benzetmeye yarayan mecazlardır. Sizden aşağıdaki formda verilen iki açık uçlu soruyu yanıtlamanız istenmektedir. Lütfen aşağıda boş bırakılan **ilk boşluğa** size en yakın gelen **bir** kavramı yazınız ve **çünkü** ile devam eden kısımda açıklayınız.

Öğretmen gibidir.

Çünkü;.....

.....

.....

.....

.....

Öğrenci gibidir.

Çünkü;.....

.....

.....

.....

.....

EK 2

ETİK KURUL İZNİ



T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Bilimsel Araştırma Etik Kurulu



Sayı : E-84026528-050.01.04-2100229983
Konu : Başvuru İncelenmesi

30.11.2021

Sayın Begüm ALTINOK

Yürütücülüğünüzü yapmış olduğunuz 2021-YÖNP-0834 nolu projeniz ile ilgili Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'nun almış olduğu 25.11.2021 tarih ve 20/26 sayılı kararı aşağıdadır.

Bilgilerinize rica ederim.

KARAR:26- Begüm ALTINOK'un sorumlu yürütücülüğünü yaptığı "Müzik Derslerini Yürüten Farklı Branşlardaki Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançları Temelinde Öğretmen ve Öğrenci Kavramlarına İlişkin Metaforik Algıları" başlıklı araştırmasının, ilgili kurumun izninin alınması ve Bilimsel Araştırmalar Etik Kuruluna sunulması koşulu ile Etik Kurul ilkelerine **uygun olduğuna** oy birliği ile karar verilmiştir.

EK 3
Ölçek İzni

Fwd: Eğitim İnançları Ölçeği



Gelen Kutusu

17.11.2020

Alıcılar: ben ✓



Merhaba.

Eğitim İnançları Ölçeği'ni ekte gönderiyorum.

İyi çalışmalar dilerim...