

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 11/9 Spring 2016, p. 757-774
DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9509>
ISSN: 1308-2140, ANKARA-TURKEY

Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: 26.03.2016 ✓ Accepted/Kabul: 26.06.2016
✍ Referees/Hakemler: Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN – Doç. Dr.
Makbule BAŞBAY - Doç. Dr. Alper BAŞBAY

This article was checked by iThenticate.

FARKLI ALANLARDAKİ ÖĞRETİM ELEMANLARINA YÖNELİK METAFORLARIN EĞİTİM FELSEFELERİ ÇERÇEVESİNDE İNCELENMESİ*

*Hasan Hüseyin ŞAHAN** - Rukiye TARHAN*

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının farklı alanlardaki öğretim elemanlarına yönelik metaforları çerçevesinde öğretim elemanlarının eğitim felsefelerini belirlemektir. Nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni kullanılan bu araştırma Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesinde pedagojik formasyon eğitimi kursuna katılan 328 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada formasyon grubundaki öğretmen adaylarının seçilmelerinin temel nedeni; bu öğretmen adaylarının alan, alan öğretimi ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerini yürüten öğretim elemanlarından ders almış olmaları nedeniyle farklı alanlarda çalışan öğretim elemanlarına ilişkin görüşlerin karşılaştırılmasına imkan vermesidir. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın amacına yönelik verilerin toplanmasında “Metafor Formu” kullanılmıştır. Öğretmen adaylarından farklı alanlardaki öğretim elemanlarına ilişkin metaforlar üretmeleri ve bu metaforların kaynağını açıklamaları istenmiştir. Geçersiz olan veriler çıkarıldığında 98 metafor formundan elde edilen veriler içerik analiz tekniğiyle çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen adayları tarafından öğretim üyeleri için 98’er metafor üretildiği, bu metaforlardan hareketle alan derslerini yürüten öğretim üyelerinin ağırlıklı olarak daimicilik ve esasicilik eğitim felsefelerini benimserken, alan öğretimi derslerini yürüten öğretim üyelerinin ise dört eğitim felsefesini de belli oranda benimsedikleri saptanmıştır. Diğer yandan öğretmenlik meslek bilgisi derslerini yürüten öğretim üyelerinin ise ağırlıklı olarak ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık felsefelerini benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Benimsenen eğitim felsefelerinin öğretimi düzenlemede ve uygulamada temel belirleyici olduğu dikkate alındığında, alan eğitimi ve özellikle alan derslerini yürüten öğretim elemanları tarafından günümüz öğretim süreçlerinde

* Bu çalışma 22-24 Kasım 2015 tarihinde Çukurova Üniversitesinde (Adana-Türkiye) düzenlenen The Third International Congress on Curriculum and Instruction: Curriculum Studies in Higher Education’da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Doç. Dr. Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretimi, El-mek: hsahan@balikesir.edu.tr

daha fazla önemsenilen ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık felsefelerinin daha fazla benimsenmesi sağlanmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Öğretim elemanı, eğitim felsefesi, metafor

AN ANALYSIS OF TEACHER CANDIDATES' METAPHORS FOR INSTRUCTORS FROM DIFFERENT FIELDS: A FOCUS ON EDUCATIONAL PHILOSOPHIES

ABSTRACT

The present study intends to identify teacher candidates' metaphorical perception of instructors from different fields as to their educational philosophies. It is a qualitative study employing phenomenological design. A total of 328 teacher candidates who underwent pedagogical formation training in Balıkesir University Necatibey Faculty of Education participated in the study. The fundamental reason why the teacher candidates in the pedagogical formation training group were selected for the study group is that they had taken courses from all three instructor groups: field instructors, field education instructors, and educational science instructors. This is a qualitative study using phenomenological research design. A tool called "Metaphor Form" was used to collect data. The participants were asked to generate metaphors related to instructors representing different fields and explain their rationale. The invalid instruments were eliminated, and ultimately, data collected from 98 metaphor forms were analyzed by content analysis. Indeed, 98 metaphors were produced for each of the instructor groups that were the focus of the study. Analysis of data derived from these metaphors showed that field instructors predominantly prefer traditional approaches to education (perennialism and essentialism philosophies), and educational science instructors prefer modern approaches to education (progressivism and reconstructionism philosophies). Field education instructors, however, were found to employ both approaches, i.e. all four educational philosophies to a certain extent. As the educational philosophy adopted has an influential role in the planning and implementation of instruction, it should be ensured that progressivism and reconstructionism, which have an increasing popularity especially among field instructors and field education instructors, are embraced more widely among instructors.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

An entire education system is organized according to, or founded on, a particular philosophy or philosophies (Sönmez, 2009). According to Bode, philosophy has, first of all, an influential role in the design of education programs (Tanner and Tanner, 1975). Indeed, educational programs are based on philosophical perspectives, which are realized through education-teaching processes (Büyükkaragöz, 1997). They not only shape the general instructional theory but also have a decisive role

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 11/9 Spring 2016

in determining such dimensions as objectives, content, instructional context, and measurement choices (Dewey, 1996; Sönmez, 2009).

Educational philosophies affect instructors' opinions, beliefs, perspectives, goals, means, desires, ideas, and instructional practices (methods, techniques, materials, etc.) (Tozlu, 1997). Consequently, varied definitions of an *ideal teacher* exists, each acknowledged by different educational philosophies (Gültekin, 2015). This not only applies to teachers but also to academic staff, one basic duty of whom is teaching. The philosophies observed by instructors can be thought to be a combination of personal traits, teaching experiences, and the inherent characteristics of the field they work in.

Analyzing the profile of instructors as to their teaching philosophies is critical as the educational philosophies they have adopted influence their teaching behaviors, and the instructors, with these behaviors, set models to the teacher candidates they are training (Köseoğlu, 1994). Numerous studies exist in the literature involving evaluation of instructors based on the opinion of teacher candidates, yet few, if any, qualitative studies exist focusing on instructors' educational philosophies, which is one significance of the study.

To this end, the present study basically intends to identify the educational philosophies of teachers of different fields based on the metaphors teacher candidates use for them. The following research questions were raised to guide the study:

1. How do teacher candidates perceive field instructors' educational philosophies?
2. How do teacher candidates perceive field education instructors' educational philosophies?
3. How do teacher candidates perceive educational science instructors' educational philosophies?

Method

This is a qualitative study using phenomenological research design. Phenomenological design enables us to focus on phenomena which we somewhat recognize, yet lack an in-depth and detailed perception of (Yıldırım and Şimşek, 2006).

Several studies in the related literature show that instructors value students' opinions in the evaluation process and find them reliable (Arubayi, 198; Cohen, 1980; Haney, 1990; Murray, 1983; Swanson and Sisson, 1971). Therefore, teacher candidates who underwent pedagogical formation training in Balıkesir University Necatibey Faculty of Education were included to the study. A total of 328 teacher candidates volunteered to participate in the study. Ultimately, 98 of them were included in the study after the elimination of the invalid data collection tools (Maths 18, Physics 12, Chemistry 11, Biology 8, Turkish Language and Literature 19, History 14, and Geography 16).

"The Metaphor Form" was used to collect data. Different terms are used in different fields and departments for metaphors (figure of speech, figurative expression, borrow). In the field of educational sciences,

Turkish Studies

however, its meaning is closer to simile (Yapıcı and Yapıcı, 2013). So the metaphor form was designed accordingly. In the metaphor form, the participants were asked to generate metaphors related to instructors from different fields and to explain their choice of these metaphors. They were asked to complete the following statements:

“The field instructors are like.....because”

“The field education instructors are like.....because”

“The educational science instructors are like.....because.....”

The metaphors used by teacher candidates for the educational philosophies of instructors working in a particular field, in the teaching of a field, and educational sciences were analyzed by content analysis. The metaphors in the data derived at this stage, the subject of metaphors, the source of metaphors, and the relation between the metaphor's subject and source were analyzed. A total of 328 teacher candidates participated in the study, but ultimately 98 metaphor forms were used in data analysis because 59 teachers did not use any metaphor; 67 did not reflect upon the relation between the subject of the metaphor and its source, and 105 did not clearly indicate the metaphor's subject or its source.

Discussion and Conclusion

The metaphors generated by teacher candidates pointed to the fact that the instructors working in the field itself predominantly prefer perennialism and essentialism philosophies, and progressivism to some extent. As regards the instructors working in the education of a field, it was observed that they commonly prefer perennialism, essentialism, progressivism, and reconstructionism. The metaphors used by teacher candidates for instructors in the last group showed that the instructors working in the field of educational sciences much prefer progressivism and reconstructionism philosophies, and perennialism and essentialism to some extent.

In their study, Dündar and Karaca (2013) concluded that teacher candidates find formation training useful as a means of knowledge transfer. Similarly, Martinez, Sauleda and Huber (2001), and Guerrero and Villami (2002) found out that teachers regard themselves as a source of knowledge. When the two studies are taken together, it is seen that it is the perennialism and essentialism philosophies that are mostly preferred. Demirtaş and Çoban (2014) conducted a study, in which they had university students produce metaphors to reflect on their opinions of instructors. They found out that students used a variety of positive, as well as negative, metaphors. Similarly, based on the finding that primary school teachers and teacher candidates are inclined to employ student-centered education and teacher-centered education together (Yapıcı, 2013), it was concluded that they either cannot make a decision between the two approaches and advocate an eclectic approach, or they fail to develop an education approach unique to themselves.

Based on the educational philosophies they advocated, it was concluded that the majority of field instructors favor a more traditional educational approach, majority of educational science instructors prefer a modern educational approach, and field education instructors tend to

Turkish Studies

accept both approaches to a certain extent. There is no doubt that the educational philosophies followed by the official teacher training programs act as one of the most important factors shaping young teachers' educational behaviors. In addition, although they go through similar training programs, instructors may be adopting different philosophies, which can be explained by the power of hidden curriculum. In other words, this can be explained by the inherent elements of hidden curriculum such as unofficial behaviors of teachers who have been role-models to teacher candidates, dual relationships had during the teacher training period, the resultant academic climate, organizational culture, and epistemological beliefs held by one's role-model individuals or organizations.

Keywords: Instructors, educational philosophies, metaphors

1. GİRİŞ

Günümüz eğitiminde “kim eğitilecek?”, “niçin eğitilecek?”, “ne öğretilecek?” ve “nasıl eğitilecek?” temel soruları farklı biçimlerde yanıtlanmaktadır. Bu farklılığın pek çok nedeni olmakla birlikte asıl neden temele alınan eğitim felsefesidir. En genel anlamda felsefe sistematik ve derinlemesine düşünme alanıdır (Guttek, 2001). Pearsall (1998) felsefeyi bilginin doğası ile ilgilenen bir alan olarak tanımlamıştır. Felsefe “ilk bilim” olmasından dolayı bütün bilimlere kapsar. Bu bilimlerden biri olan eğitim; W. Dilthey ve arkadaşları tarafından “Eğitim Bilimi”ne, H. Nohl tarafından ise bağımsız bir bilime dönüştürülmüştür (Ergün, 2014).

Eğitimde hangi felsefe ya da felsefeler temele alınır, tüm eğitim sistemi de bu doğrultuda düzenlenir (Sönmez, 2009). Bode'a göre felsefe öncelikle eğitim programlarının tasarımında belirleyici bir role sahiptir (Tanner ve Tanner, 1975). Çünkü eğitim programları felsefi görüşler üzerine inşa edilir, felsefi görüşler de eğitim-öğretim süreçleriyle hayata geçer (Büyükkaragöz, 1997). Felsefe bir yandan eğitimin genel teorisini belirlerken diğer yandan hedef, içerik, eğitim durumları ve sınav durumları boyutlarının oluşturulmasında da belirleyici bir etkiye sahiptir (Dewey, 1996; Sönmez, 2009).

Tarih boyunca birçok felsefi akım ve bunların eğitime yansımalarından da pek çok eğitim felsefesi ortaya çıkmış (Tekin ve Üstün, 2008) ve eğitim uygulamalarına yön vermiştir (Doğanay, 2011). Alayazında eğitim felsefelerine ve dayandığı temel felsefelere ilişkin farklı yorumlar yer almakla birlikte (Ercan, 2014; Ergün, 2014; Guttek, 2001; Ornstein ve Hunkins, 1988; Sönmez, 2009) fikir birliğine varılan dört temel eğitim felsefesi; daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılıktır (Ornstein ve Hunkins, 1988). Bu çalışmaya da konu olan eğitim felsefeleri aşağıda kısaca tanıtılmıştır.

Daimicilik tutucu, katı, en geleneksel ve eski olan bir eğitim felsefesidir, kökeni realizme dayanır (Moseley, 2010; Ornstein ve Hunkins, 1988). Bununla birlikte entelektüel eğitim, evrensel gerçekler ve ruh temelli bir eğitim anlayışını temel alan daimicilik (Tozlu, 1997; Sönmez, 2009) belli oranda idealizmden etkilenmiştir. Daimicilik felsefesine göre eğitimin amacı değişmeyen gerçekleri, kesin ve evrensel bilgiyi aktarmaktır (Ornstein ve Hunkins, 1988; Tanner ve Tanner, 1975). Konu merkezli olan bu felsefede öğretmenin rolü bilgiyi aktarmak ve öğretimi planlamaktır. Yani öğrenme-öğretme sürecinde öğretmen aktiftir, öğrenenin ilgilerine ve beklentileri ön planda değildir. Bu anlayışa göre eğitimin görevi bireyi hayat hazırlamak olmalı, öğrencilere dünyanın hem manevi hem de maddi gerçeklerini tanıyacak bilgiler klasik eserler yoluyla öğretilmelidir (Demirel, 2004; Ergün, 2014; Fidan ve Erden, 1998; Tozlu, 1997).

Turkish Studies

Daimicilik gibi geleneksel bir eğitim felsefesi olan esasiciliğin kökeni hem idealizm hem de realizme dayanır (Ornstein ve Hunkins, 1988). Esasicilikte kültürel mirası aktarmak, toplumsal yaşama uyumu sağlamak, geçmişin bilgi ve becerilerini yeni kuşaklara aktarmak önemlidir. Öğretmen merkezli eğitim benimsendiği için öğretmen aktif, öğrenen edilgendir (Sönmez, 2009). Öğretmenin görevi otorite kurmak, sınıf düzenini sağlamak, temel becerileri öğretmek ve öğreneni yönlendirmektir (Ornstein ve Hunkins, 1988). Esasiciliğe göre, insanların uygarlığı geliştirebilmeleri için önceden öğrenilmiş bilgi ve deneyimleri ezberleyerek öğrenmeleri gerekmektedir. Bu anlayışta ağırlik öğretmen ve konu alanıdır (Ercan, 2014; Ergün, 2014; Fidan ve Erden, 1998; Tozlu, 1997).

Esasiciliğe ve daimiciliğe tepki olarak ortaya çıkan ilerlemecilik, pragmatizmin bir uygulamasıdır. Bu eğitim felsefesi ile eğitimde çağdaşlaşma süreci başlamıştır. İlerlemecilik bilim ve bilimsel yöneme dayanır, demokrasiyi temele alır. Okulda demokrasi eğitimi verilmeli, eğitim programları öğreneni merkeze almalı, eğitim uygulamaya dönük olmalı ve öğrenene deneyim kazandırmalıdır. Eğitimde ilerlemecilik; otoriteye, ezbere, geleneksel yöntemlere bağlı kalmaya, değişiklikleri reddetmeye ve durağan amaçlara karşıdır. Öğretmen öğrenme-öğretme sürecini öğrenenin ilgilerine, ihtiyaçlarına ve bireysel farklılıklarına göre düzenler, onlara rehberlik eder (Ornstein ve Hunkins, 1988; Pinar, Reynolds, Slattery ve Taubman, 2004).

İlerlemecilik eğitim felsefesinin devamı niteliğinde olan yeniden kurmacılık; pragmatizmi ve varoluşçuluk felsefesini temele alır. Bu felsefede okul toplumsal düzenin yeri olarak kabul edilir, burada verilen eğitim ile toplum yeniden düzenlenmeye ve şekillendirilmeye çalışılır (Tanner ve Tanner, 1975). Ayrıca eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya ve sosyal problemleri çözmeye odaklanılır. Öğrenci merkezli programlar benimsenir. Bu doğrultuda öğretmen öğrenenin aktif olabileceği yöntem-teknikleri kullanır ve süreci yönetir (Ornstein ve Hunkins, 1988).

Eğitim felsefeleri öğretmenlerin, düşüncelerini, inançlarını, bakış açılarını, amaçlarını, neyi nasıl başarabileceklerini, isteklerini, fikirlerini, benimsedikleri öğretim uygulamalarını (yöntem-tekniklerini, materyal seçimini, vb.) etkilemektedir (Tozlu, 1997). Nitekim farklı eğitim felsefecileri tarafından benimsenen, farklı ideal öğretmen betimlemeleri söz konusudur (Gültekin, 2015). Sözü edilen bu durum tüm öğretmenler için geçerli olduğu gibi, temel görevlerinden biri öğretmenlik olan öğretim elemanları için de geçerlidir. Öğretim elemanlarının benimsedikleri felsefeler kişisel özelliklerinin, öğretmenlik deneyimlerinin ve çalıştıkları alanın kendine özgü yapısının bir bileşkesi olarak yorumlanabilir.

Öğretim elemanlarının davranışlarında benimsedikleri felsefenin belirleyici olması ve öğretim elemanlarının bu davranışları ile yetiştireceği öğretmenlere model oluşturması (Köseoğlu, 1994) dikkate alındığında öğretim elemanlarının benimsedikleri felsefeler açısından betimlenmesi bir gereklilik olarak görülmüştür. Alanyazında öğretmen adaylarının görüşlerine göre öğretim elemanlarının değerlendirilmesine ilişkin çeşitli araştırmalar yer almakla birlikte öğretim elemanlarının benimsedikleri felsefeler açısından betimlenmesine yönelik nitel bir çalışmaya rastlanmamış olması bu araştırmayı önemli kılan başka bir faktördür.

Bu çerçevede, araştırmanın temel amacı Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının farklı alanlardaki öğretim elemanlarına yönelik metaforları çerçevesinde öğretim elemanlarının eğitim felsefelerini belirlemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının görüşlerine göre alan dersleri yürüten öğretim elemanları hangi eğitim felsefelerini benimsemektedirler?
2. Öğretmen adaylarının görüşlerine göre alan öğretimi derslerini yürüten öğretim elemanları hangi eğitim felsefelerini benimsemektedirler?

Turkish Studies

3. Öğretmen adaylarının görüşlerine göre öğretmenlik meslek bilgisi derslerini yürüten öğretim elemanları hangi eğitim felsefelerini benimsemektedirler?

2. YÖNTEM

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. “Olgu bilim deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır” (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

2.1. Çalışma Grubu

Öğretim elemanlarını değerlendirmede yaygın olarak kullanılan yaklaşımlardan biri öğretim elemanlarının öğrenciler tarafından değerlendirilmesidir (Ergün & diğerleri, 1999). İlgili alanyazında öğretim elemanlarını öğrencilerin görüşlerine dayanarak değerlendirmeyi önemli, değerli ve güvenilir bulan birçok araştırma bulunmaktadır (Arubayi, 1987; Cohen, 1980; Haney, 1990; Murray, 1983; Swanson ve Sisson, 1971;). Bu gerekçelerle araştırma, Balıkesir Üniversitesi Necati Bey Eğitim Fakültesinde pedagojik formasyon eğitimi kursuna katılan öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada formasyon grubundaki öğretmen adaylarının seçilmelerinin temel nedeni; bu öğretmen adaylarının alan, alan öğretimi ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerini yürüten öğretim elemanlarının hepsinden ders almış olmaları nedeniyle karşılaştırmaya fırsat vermesidir. Bu çerçevede araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden “kolay ulaşılabilir durum örnekleme” ve “ölçüt örnekleme” yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Araştırmaya gönüllü olarak 328 öğretmen adayı katılmış; geçersiz olan veri toplama araçları çıkarıldığında (Matematik 18, Fizik 12, Kimya 11, Biyoloji 8, Türk Dili ve Edebiyatı 19, Tarih 14 ve Coğrafya 16) toplam 98 öğretmen adayından elde edilen veriler analiz edilmiştir.

2.2. Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Metafor Formu” kullanılmıştır. Metafor farklı kaynaklarda ve bilim alanlarında farklı terimlerle (eğreltileme, mecaz, ödüncleme) karşılanmaktadır. Eğitimbilim alanında ise daha çok benzetme anlamında kullanılmaktadır (Yapıcı ve Yapıcı, 2013). Metafor bir algı aracıdır (Arnett, 1999). Metafor çok kompleks bir fenomen veya durumun özelliklerini aydınlatmak için kavramsal bir araç olarak benzer bir olay ve nesneyi kullanmayı kapsar (Morgan, 1998). Metafor, bilinmeyen şeylerin öğretilmesi ve öğrenilmesi, aynı zamanda öğrenilen bilgilerin akılda tutulması ve hatırlanması için hem ideal bir teknik hem de uygun bir araç (Eraslan, 2011; Taşdemir ve Taşdemir, 2011) olmasının yanı sıra bir düşünce ve görme biçimidir (Morgan, 1998). Metafor kavramı özünde “ilgili olma” durumunu ifade eder (Aydın ve Pehlivan, 2010).

Bu özellikleriyle metaforlar, öğretmen adaylarının farklı alanlardaki öğretim elemanlarının benimsedikleri felsefeleri ortaya çıkarmada güçlü bir araç olarak değerlendirilmiştir. Bilimsel çalışmalarda genel eğilimin, katılımcılara “açık uçlu cümle tamamlama” şeklinde olduğu görülmüş (Eraslan, 2011) ve hazırlanan metafor formu buna göre oluşturulmuştur. Öğretmen adaylarından farklı alanlardaki öğretim elemanlarına ilişkin metaforlar üretmeleri ve bu metaforların kaynağını açıklamaları istenmiştir. Veriler metafor formunda yer alan “Alan derslerini yürüten öğretim elemanları benzer; çünkü”, “Alan öğretimi derslerini yürüten öğretim elemanları benzer; çünkü” ve “Öğretmenlik meslek bilgisi derslerini yürüten öğretim elemanları benzer; çünkü” cümlelerini öğretmen adaylarının tamamlamaları yoluyla toplanmıştır.

2.3. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının eğitim felsefelerine ilişkin ortaya koydukları metaforlar içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi benzer değişkenler veya temalar arasındaki ilişkileri tanımlamak için kavramsal kategorileri ve nitel verilerin benzer özelliklerini gruplandıran entelektüel bir süreçtir (Julien, 2008).

Bu çalışmada verilerin analizinde içerik analizine uygun olarak adlandırma, eleme ve arıtma, derleme ve kategori geliştirme, geçerlik ve güvenilirlik aşamaları (Gültekin, 2013; Saban, 2008) sırası ile bir şekilde takip edilmiştir.

1. Adlandırma aşaması: Öğretmen adaylarının alan, alan öğretimi ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerini yürüten öğretim elemanlarının eğitim felsefelerine yönelik kullandıkları metaforlar listelenerek, kodlanmıştır.

2. Eleme ve arıtma aşaması: Bu aşamada elde edilen verilerdeki metaforlar; metaforun konusu, metaforun kaynağı ve metaforun konusu ile kaynağı arasındaki ilişki yönünden analiz edilmiştir. Araştırmaya 328 öğretmen adayı katılmış; ancak bu öğretmen adaylarından 59'unun metafor kullanmaması, 67 tanesinin metaforun konusu ve kaynağı arasındaki ilişkiyi yansıtmaması ve 105 tanesinin metaforun konusunu ya da kaynağını eksik ifade etmesinden dolayı bu metafor formları analize dahil edilmemiştir. Araştırma verilerinin analizi 98 metafor formu üzerinden yapılmıştır.

3. Derleme ve kategori geliştirme aşaması: Öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının eğitim felsefelerine yönelik ürettikleri metaforlar kategorilere ayrılmıştır. Bu kategoriler oluşturulurken benzer niteliklere sahip ve açıklamalar içeren metaforların aynı kategoride olmasına dikkat edilmiştir. Öğretmen adaylarının alan derslerini yürüten öğretim elemanlarının eğitim felsefelerine yönelik ürettikleri metaforlar üç, alan öğretimi derslerini yürüten ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerini yürüten öğretim elemanlarının eğitim felsefelerine yönelik ürettikleri metaforlar dört kategoriye ayrılmıştır.

4. Geçerlik ve güvenilirliği sağlama aşaması: Geçerliğin sağlanması amacıyla yönelik olarak 98 formdan elde edilen metaforlar bulgular kısmında, oluşturulan kategori sayıları derleme ve kategori geliştirme aşamasında ifade edilmiştir. Aynı zamanda bu kategoriler, bulgular kısmında detaylı bir şekilde ele alınmış kategorilerde yer alan metafor ifadelerine ilişkin öğretmen adaylarının doldurdukları formlardan doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Güvenirliğin sağlanmasına yönelik olarak ise Miles ve Huberman'ın (2015) "uzlaşma yüzdesi= görüş birliği sayısı/toplam görüş birliği + görüş ayrılığı sayısı" formülü uygulanarak güvenilirlik yüzdesi elde edilmiştir. Bu çalışmada ise ilgili formül kullanılarak kodlamalardaki uyum yüzdesi pür alandaki öğretim elemanları için % 87, alan öğretimindeki öğretim elemanları için % 89, eğitim bilimlerindeki öğretim elemanları için % 91 ve genel için de % 89 olarak hesaplanmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2006) göre, güvenilirlik hesaplamasındaki uyum yüzdesi % 70 olduğunda güvenilirlik yüzdesine ulaşılmış kabul edilir.

2.4. Araştırmacıların Rolü

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini arttırmak için araştırmanın başlangıcından raporun hazırlanmasına kadar olan süreçte araştırmacıların nasıl bir rol sergilediğinin açıklanması gerekir. Araştırma öncesinde araştırmacıların çalışma grubuyla geçirdiği yaşantılar çerçevesinde gerçekleşen paylaşımlar araştırma konusunun genişliğinin ve derinliğinin belirlenmesinde büyük rol oynamıştır. Araştırmacılar veri toplama aracının hazırlanmasında ilgili uzmanlarla yoğun görüş alış-verişinde bulunmuşlardır. Bu durumun aracın ve toplanan verilerin bilimselliğine önemli katkılar getirdiği düşünülmektedir. Veri toplama sürecinde çalışma grubuna araştırmanın amacı ve katılımlarının önemi açıklanmış, çalışma grubunun araştırma sürecine samimi ve bilimsel nitelikte katkı yapması

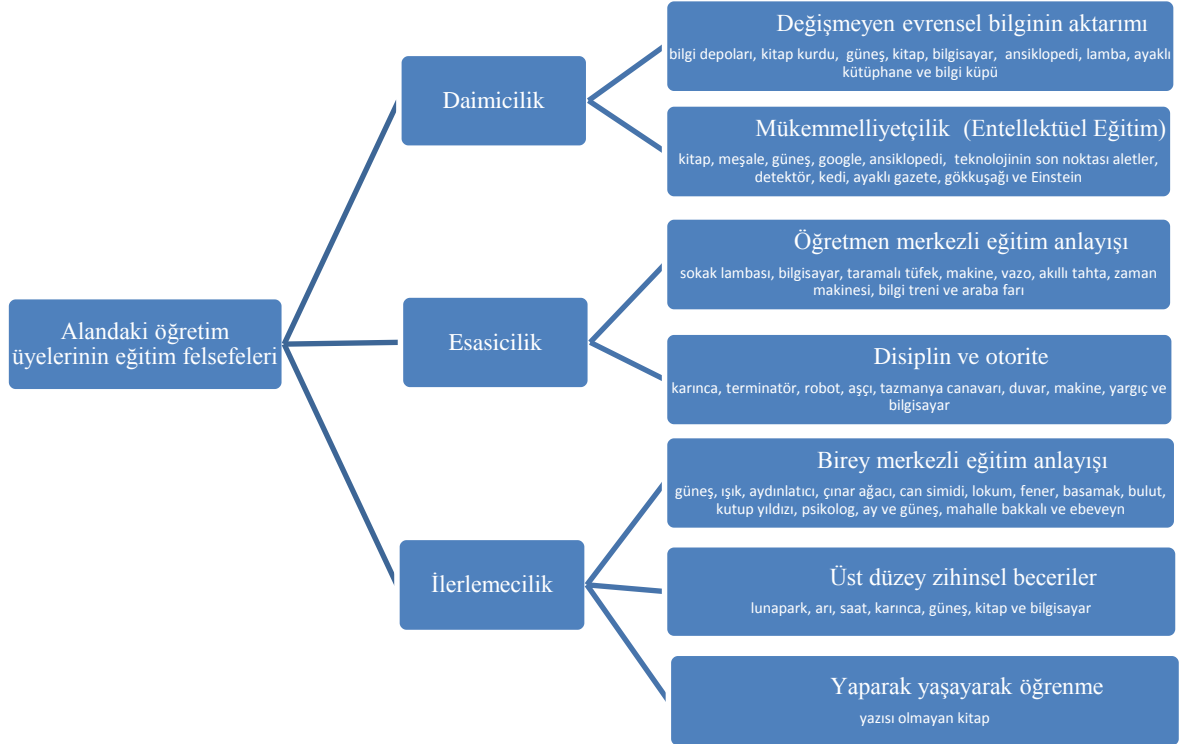
sağlanmıştır. Bu süreçte çalışma grubunun merak ettiği sorular açıklıkla yanıtlanarak olası çekinceleri ortadan kaldırılmış ve veriler samimi bir ortamda güven duygusu içinde toplanmıştır. Veriler önce iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı analiz edilmiş, daha sonra iki araştırmacının uyuşum yüzdesi hesaplanmıştır. Veri toplama ve analiz sürecinin aşamaları ayrıntılı biçimde açıklanarak araştırmacının “teyit edilebilirlik” ve “inandırıcılık” özelliklerinin artırılması amaçlanmıştır. Verilerin yorumlanmasında bulgular doğrudan alıntılara desteklenerek araştırmacının inandırıcılığının artırılması amaçlanmıştır. Araştırma sonunda araştırmacılar tarafından etik sorunları gidermek amacıyla tüm ham veriler gerektiğinde başvurulmak üzere saklanmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmaya katılan öğretmen adayları tarafından alan, alan öğretimi ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerini yürüten öğretim elemanlarının eğitim felsefeleriyle ilgili 98’er metafor üretilmiştir. Bu metaforlardan bazıları hem aynı alandaki öğretim elemanları için tekrarlanmış hem de farklı alanlardaki öğretim elemanları için de kullanılmıştır. Tekrarlanan metaforlar açıklamalarındaki farklılıklardan dolayı, farklı eğitim felsefelerini yansıttığı gerekçesiyle zaman zaman farklı kategorilere dâhil edilmiştir. Oluşturulan metaforlar kategorilere ve temalara ayrıştırılarak şekillerle görselleştirilmiş ve öğretmen adaylarının açıklamaları ile desteklenerek aşağıda sunulmuştur.

3.1. Öğretmen Adaylarının Pür Alanda Çalışan Öğretim Elemanlarının Eğitim Felsefelerine İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Öğretmen adaylarının alan derslerini yürüten öğretim elemanlarının eğitim felsefelerine ilişkin ürettikleri metaforlara dayanarak oluşturulan kategoriler, temalar ve metafor örnekleri Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Alan Derslerini Yürüten Öğretim Elemanlarının Eğitim Felsefelerine İlişkin Kategoriler ve Temalar

Şekil 1’de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının alan derslerini yürüten öğretim elemanlarının eğitim felsefelerine ilişkin ürettikleri metaforlara dayanarak oluşturulan kategoriler “daimicilik”, “esasicilik” ve “ilerlemecilik”tir.

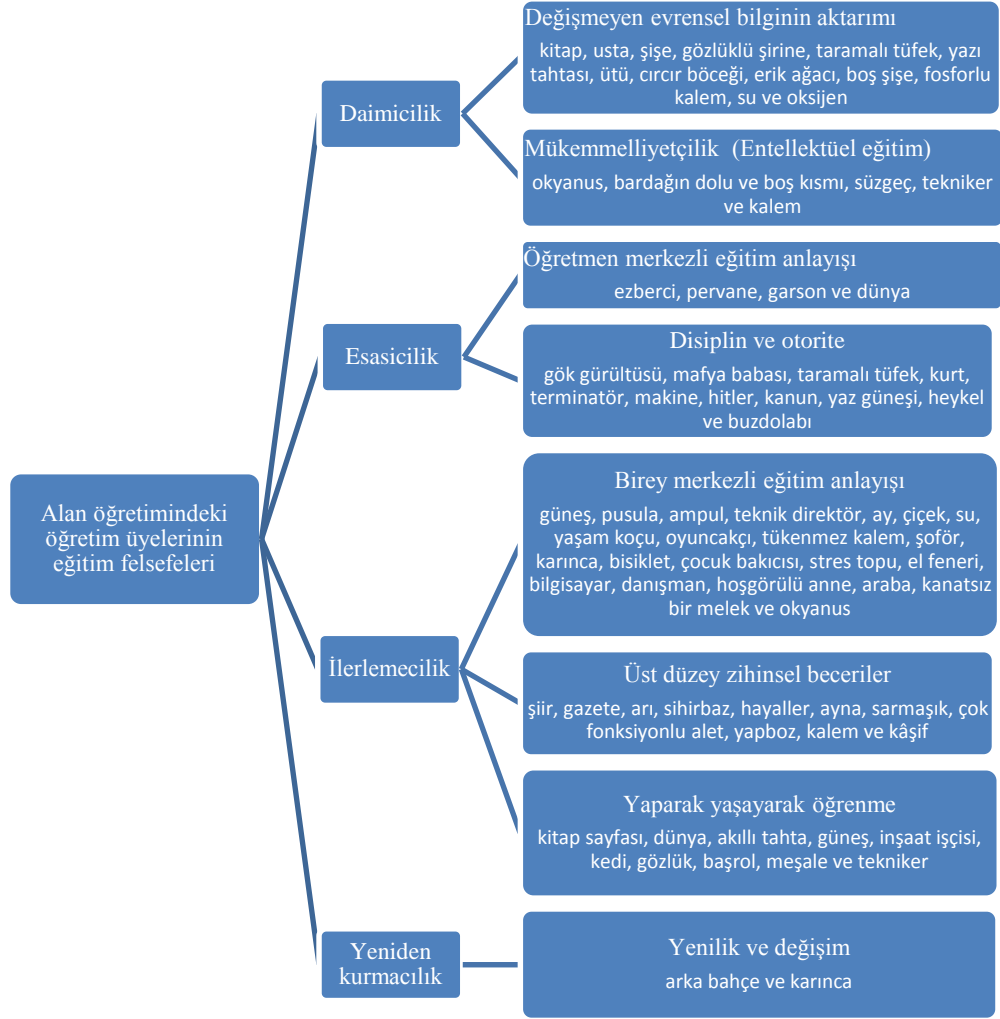
“Daimicilik” kategorisine ilişkin temalar *değişmeyen evrensel bilginin aktarımı ve mükemmeliyetçilik (entelektüel eğitim anlayışı)* temalarıdır. Değişmeyen evrensel bilginin aktarımı teması altında bu öğretim elemanlarını “kitap kurduna” benzeten öğretmen adaylarından biri görüşünü, “(...) çünkü düşündükleri, yaptıkları her şey sadece kitaplarla sınırlıdır. Kitapların dışına pek çıkmazlar” şeklinde belirterek alan derslerini yürüten öğretim elemanlarının değişmeyen bilgi aktarımına önem verdiğini ifade etmiştir. Bu gruptaki öğretim elemanlarını Mükemmeliyetçilik (entelektüel eğitim anlayışı) teması altında “meşaleye” benzeten öğretmen adaylarından biri görüşünü, “(...) çünkü alanlarındaki her şeyi tam anlamıyla bilirler ve bildiklerini bütün detaylarıyla öğretmeyi hedef alırlar. Takip edilmesi gereken meşale gibi” şeklinde belirterek pür alanda çalışan öğretim elemanlarının detaylara ve mükemmeliyetçiliğe önem verdiğini ifade etmiştir.

“Esasicilik” kategorisini *öğretmen merkezli eğitim anlayışı, disiplin ve otorite* temaları oluşturmuştur. Öğretmen merkezli eğitim anlayışı teması altında alan derslerini yürüten öğretim elemanlarını “taramalı tüfeğe” benzeten öğretmen adaylarından biri görüşünü, “(...) çünkü genellikle konuları yetiştirmek için hızlıca anlatırlar, konuyu anlayıp anlamadığımızı tespit etmezler ve her anlattıklarını anladığımız kabul ederler” şeklinde belirterek bu gruptaki öğretim elemanlarının öğretmen merkezli anlayışı benimsediklerini ifade etmiştir. Bu gruptaki öğretim üyelerini disiplin ve otorite teması altında “terminatöre” benzeten öğretmen adaylarından biri görüşünü, “(...) çünkü terminatör gibi acımasızlardır, sınıfta dersi zorla dinletmeye çalışırlar ve kuralcıdırlar” şeklinde belirterek öğretim elemanlarının otoriteye verdiğini önemi ifade etmiştir.

“İlerlemecilik” kategorisini ise *birey merkezli eğitim anlayışı, üst düzey zihinsel beceriler ve yaparak yaşayarak öğrenme* temaları oluşturmuştur. Birey merkezli eğitim anlayışı teması altında alan derslerini yürüten öğretim elemanlarını “ebeveyne” benzeten öğretmen adaylarından biri görüşünü, “(...) çünkü kendi çabalarımızla ve arzularımızla istediğimiz şeyleri bizim elimizden tutarak yapmamızı sağlarlar, yol gösterirler” şeklinde belirterek öğretim elemanlarının birey merkezli anlayışı benimsediklerini ifade etmiştir. Üst düzey zihinsel beceriler teması altında öğretim elemanlarını “arıya” benzeten öğretmen adaylarından biri görüşünü, “(...) çünkü durmaksızın araştırma halindeler, her bilgiyi sorgularlar” şeklinde belirterek pür alandaki öğretim elemanlarının üst düzey zihinsel becerilere önem verdiğini ifade etmiştir. Yaparak yaşayarak öğrenme teması altında öğretim elemanlarını “yazısı olmayan kitaba” benzeten öğretmen adaylarından biri görüşünü, “(...) çünkü kitabın içini bizim doldurmamızı ve kendi hikâyemizi oluşturmamızı beklerler” şeklinde belirterek bu gruptaki öğretim elemanlarının yaparak yaşayarak öğrenmeye önem verdiğini ifade etmiştir.

3.2. Öğretmen Adaylarının Alan Öğretimindeki Öğretim Üyelerinin Eğitim Felsefelerine İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Öğretmen adaylarının alan öğretimi derslerini yürüten öğretim elemanlarının eğitim felsefelerine ilişkin ürettikleri metaforlara dayanarak oluşturulan kategoriler, temalar ve metafor örnekleri şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. Alan Öğretimi Derslerini Yürüten Öğretim Elemanlarının Eğitim Felsefelerine İlişkin Kategoriler ve Temalar

Şekil 2’de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının alan öğretimi derslerini yürüten öğretim elemanlarının eğitim felsefelerine ilişkin ürettikleri metaforlara dayanarak oluşturulan kategoriler “daimicilik”, “esasicilik”, “ilerlemecilik” ve “yeniden kurmacılık” tır.

“Daimicilik” kategorisini *değişmeyen evrensel bilginin aktarımı* ve *mükemmeliyetçilik (entelektüel eğitim anlayışı)* temaları oluşturmuştur. Değişmeyen evrensel bilginin aktarımı teması altında alan öğretimindeki öğretim elemanlarını “gözlüklü şirine” benzeten öğretmen adaylarından biri görüşünü, “(...) çünkü sürekli konuşuyorlar, gerekli gereksiz çok fazla bilgiyi bize sıkıştırılmış olarak veriyorlar” şeklinde belirterek, bu öğretim elemanlarının gerekli gereksiz sadece bilgi aktarımına önem verdiğini ifade etmiştir. Bu gruptaki Mükemmeliyetçilik (entelektüel eğitim anlayışı) teması altında “okyanusa” benzeten öğretmen adaylarından biri görüşünü, “(...) çünkü sonsuz bilgiyle donanmışlardır ve ucu bucağı görünmez bilgi birikimleri vardır” şeklinde belirterek, bu öğretim elemanlarının detaycı olduğunu ifade etmiştir.

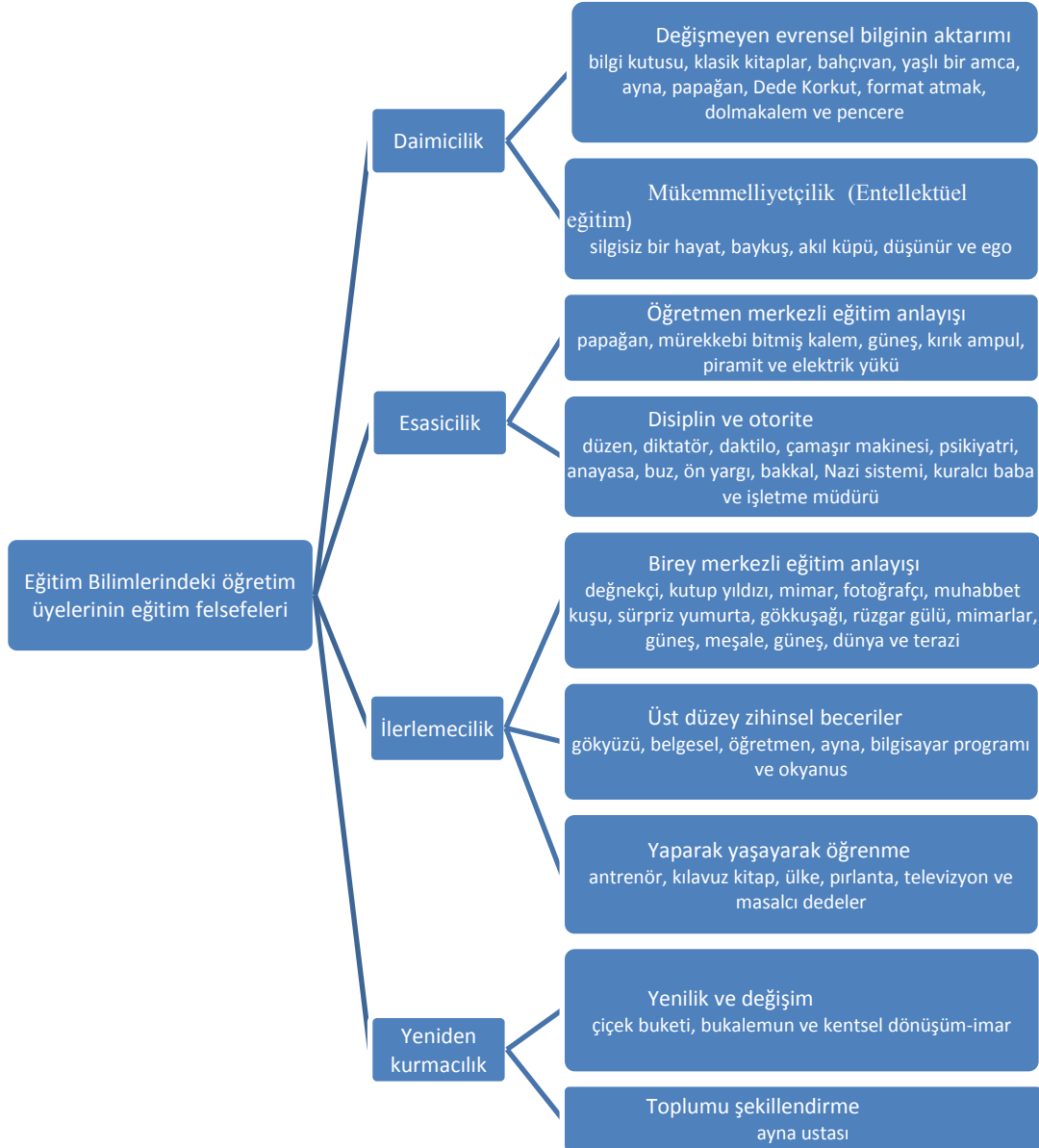
“Esasicilik” kategorisini *öğretmen merkezli eğitim anlayışı, disiplin ve otorite* temaları oluşturmuştur. Öğretmen merkezli eğitim anlayışı teması altında alan öğretimi derslerini yürüten öğretim elemanlarını “dünyaya” benzeten öğretmen adaylarından biri görüşünü, “(...) çünkü güneş sisteminde tek gibi davranış gösterirler ve diğer gezegenleri unuturlar” şeklinde ifade ederek, bu öğretim elemanlarının ders esnasında kendilerini merkeze aldıklarını ve öğretmen adaylarını pasif duruma getirdiklerini ifade etmiştir. Bu gruptaki disiplin ve otorite teması altında öğretim elemanlarını “terminatöre” benzeten öğretmen adaylarından biri görüşünü, “(...) çünkü belli bir sistemleri var ve bunun dışındaki görüşlere kapalıdır. Sadece kendi alanlarındakiler, en iyi düşüncesine sahipler” şeklinde belirterek, bu öğretim elemanlarının otoriter ve kuralcı olduklarını ifade etmiştir.

“İlerlemecilik” kategorisini *birey merkezli eğitim anlayışı, üst düzey zihinsel beceriler ve yaparak yaşayarak öğrenme* temaları oluşturmuştur. Birey merkezli eğitim anlayışı teması altında alan öğretimi derslerini yürüten öğretim elemanlarını “deney tüpündeki oksijene” benzeten öğretmen adaylarından biri görüşünü, “(...) çünkü sürekli aktiftirler, aktif olmamızı ve bilgiyi aktif bir şekilde öğrenmemizi sağlarlar” şeklinde belirterek bu öğretim elemanlarının aktif öğrenmeyi benimsediklerini ifade etmiştir. Üst düzey zihinsel beceriler teması altında bu gruptaki öğretim elemanlarını “yapboza” benzeten öğretmen adaylarından biri görüşünü, “(...) çünkü parçaları birleştirmek için sürekli araştırma yapmamızı istiyorlar” şeklinde belirterek bu öğretim elemanlarının araştırma-sorgulama becerilerine önem verdiğini ifade etmiştir. Bu gruptaki öğretim elemanlarını yaparak yaşayarak öğrenme teması altında “başrol” oyuncusuna benzeten öğretmen adaylarından biri görüşünü, “(...) çünkü etkin olarak derse katılıp birçok aktivite yapıyoruz. Dersi biz öğreniyoruz ve biz işliyoruz” şeklinde belirterek öğretim elemanlarının yaparak yaşayarak öğrenmeye önem verdiğini ifade etmiştir.

“Yeniden kurmacılık” kategorisini ise *yenilik ve değişim* teması oluştururken; öğretmen adaylarının bu temaya ilişkin ürettikleri metaforlar “arka bahçe ve karınca”dır. Yenilik ve değişim teması altında alan öğretimi derslerini yürüten öğretim elemanlarının eğitim felsefelerini karıncaya benzeten öğretmen adaylarından biri görüşünü, “(...) çünkü onlar sürekli yol almaya çalışırlar ve öğrencilerinin de değişime açık olmalarını sağlarlar” şeklinde belirterek bu gruptaki öğretim elemanlarının aktif öğrenmeyi benimsediklerini ifade etmiştir.

3.3. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerini Yürüten Öğretim Elemanlarının Eğitim Felsefelerine İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi derslerini yürüten öğretim elemanlarının eğitim felsefelerine ilişkin ürettikleri metaforlara dayanarak oluşturulan kategoriler, temalar ve metafor örnekleri şekil 3’te sunulmuştur.



Şekil 3. Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerini Yürüten Öğretim Elemanlarının Eğitim Felsefelerine İlişkin Kategoriler ve Temalar

Şekil 3'te görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi derslerini yürüten öğretim elemanlarının eğitim felsefelerine ilişkin ürettikleri metaforlara dayanarak oluşturulan kategoriler “daimicilik”, “esasicilik”, “ilerlemecilik” ve “yeniden kurmacılık” tır.

“Daimicilik” kategorisini *değişmeyen evrensel bilginin aktarımı* ve *mükemmeliyetçilik (entelektüel eğitim anlayışı)* temaları oluşturmuştur. Değişmeyen evrensel bilginin aktarımı teması altında öğretmenlik meslek bilgisi derslerini yürüten öğretim elemanlarını “dolma kaleme” benzeten öğretmen adaylarından biri görüşünü, “(...) çünkü bilgileri tükenmez, kendilerini sürekli bilgi ile doldururlar” şeklinde belirterek, bu öğretim elemanlarının bilgiye önem verdiğini ifade etmiştir. Mükemmeliyetçilik (entelektüel eğitim anlayışı) teması altında öğretmenlik meslek bilgisi derslerini yürüten öğretim elemanlarını “akıl küpüne” benzeten öğretmen adaylarından biri görüşünü, “(...)

Turkish Studies

çünkü her biri kendi alanındaki her şeyi tam anlamıyla bilir ve bildiklerini en ince ayrıntısına kadar bize aktarmaya çalışır” şeklinde belirterek, bu öğretim elemanlarının detaylara çok önem verdiği ifade etmiştir.

“Esasicilik” kategorisini *öğretmen merkezli eğitim anlayışı, disiplin ve otorite* temaları oluşturmuştur. Öğretmen merkezli eğitim anlayışı teması altında adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi derslerini yürüten öğretim elemanlarını “papağana” benzeten öğretmen adaylarından biri görüşünü, “(...) çünkü sürekli konu anlatımı yapıyorlar, çok konuşuyorlar ve dersi kendi kendilerine işliyorlar” şeklinde ifade ederek, bu öğretim elemanlarının öğretmen adaylarının aktif katılımına yönelik ders işlemediklerini ifade etmiştir. Disiplin ve otorite teması altında öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi derslerini yürüten öğretim elemanlarını “anayasaya” benzeten öğretmen adaylarından biri görüşünü, “(...) çünkü katı kuralları var ve sürekli kurallara bağlı kalmanın önemini vurguluyorlar” şeklinde belirterek, bu öğretim elemanlarının katı ve kuralcı olduklarını ifade etmiştir.

“İlerlemecilik” kategorisini *birey merkezli eğitim anlayışı, üst düzey zihinsel beceriler ve yaparak yaşayarak öğrenme* temaları oluşturmuştur. Birey merkezli eğitim anlayışı teması altında öğretmenlik meslek bilgisi derslerini yürüten öğretim elemanlarını “marşmelova” benzeten öğretmen adaylarından biri görüşünü, “(...) çünkü marşmelov kadar yumuşak, yeri gelince sert ama hep samimiler. Öğrencileri sürekli güdülüyorlar, onları ön planda tutuyorlar ve mutlu olmalarını sağlıyorlar” şeklinde belirterek bu öğretim elemanlarının ders esnasında bireyi önemsediklerini vurgulamıştır. Üst düzey zihinsel beceriler teması altında öğretim elemanlarını “gökyüzüne” benzeten öğretmen adaylarından biri görüşünü, “(...) çünkü zihinlerinde farklı, ışıltılı birçok düşünce vardır. Sürekli bir şey üretirler ve araştırmacı kişiliğe sahiptirler” şeklinde belirterek, bu öğretim elemanlarının yaratıcı düşünme ve araştırma-sorgulama becerilerine önem verdiğini vurgulamıştır. Yaparak yaşayarak öğrenme teması altında öğretim elemanlarını “antrenöre” benzeten öğretmen adaylarından biri görüşünü, “(...) çünkü bize rehberlik ederler, dersi uygulayarak ve deneyimleyerek öğrenmemizi sağlarlar” şeklinde belirterek, bu gruptaki öğretim elemanlarının yaparak yaşayarak öğrenmeye verdiğini önemi ifade etmiştir.

“Yeniden kurmacılık” kategorisi de *toplumu şekillendirme, yenilik ve değişim* temalarına ayrılır. Toplumu şekillendirme teması altında öğretmenlik meslek bilgisi derslerini yürüten öğretim üyelerini “ayna ustasına” benzeten öğretmen adayının görüşü, “(...) çünkü onlar bizleri ayna olarak şekillendirirler ve yansımamızla toplumu şekillendirmemizi sağlarlar” şeklinde belirterek, bu gruptaki öğretim elemanlarının toplumsal yapılara önem verdiğini vurgulamıştır. Yenilik ve değişim teması altında öğretim elemanlarını “bukalemuna” benzeten öğretmen adaylarından biri görüşünü, “(...) çünkü onlar yenilikleri takip ederek değişikliklere ayak uydururlar ve bizlerin de bu değişikliklere ayak uydurmamızı isterler” şeklinde belirterek, bu gruptaki öğretim elemanlarının yenilikçi anlayışa sahip olduklarını ifade etmiştir.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Öğretmen adaylarının farklı alanlardaki öğretim elemanlarının benimsedikleri eğitim felsefelerine ilişkin görüşlerini metaforlar aracılığı ile belirlemek amacıyla yapılan bu araştırma sonucunda öğretim elemanları için 98’er metafor üretildiği, bu metaforlardan bazılarının hem aynı alandaki öğretim elemanları için tekrarlanmış hem de farklı alanlardaki öğretim üyeleri için de kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada öğretmen adaylarının öğretim elemanları için ürettiği metaforlardan hareketle alan derslerini yürüten öğretim elemanlarının ağırlıklı olarak daimicilik ve esasicilik felsefelerini benimsedikleri saptanmıştır. Alan eğitimi derslerini yürüten öğretim üyelerine ilişkin ortaya çıkan metaforlar, bu gruptaki öğretim elemanları tarafından daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden

kurmacılık eğitim felsefelerinin belli oranda benimsendiğini ortaya koymuştur. Öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi derslerini yürüten öğretim elemanlarına ilişkin metaforları bu gruptaki öğretim elemanlarının ağırlıklı olarak ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık felsefelerini benimsediklerini göstermiştir. Dündar ve Karaca (2013) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adayları tarafından formasyon eğitimi bilgi aktarıcı olarak değerlendirilmiştir. Benzer şekilde Martinez, Sauleda ve Huber (2001), Guerrero ve Villami (2002) çalışmalarında öğretmenlerin kendilerini bilginin kaynağı olarak gördüğünü sonucuna ulaşımlardır. İki araştırma sonucu birlikte değerlendirildiğinde daha çok daimicilik ve esasicilik felsefelerinin ön plana çıktığı söylenebilir.

Demirtaş ve Çoban (2014) tarafından yapılan üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarına ilişkin düşüncelerini metaforlar aracılığıyla belirlemeyi amaçlayan çalışmada da ise öğrencilerinin öğretim elemanlarına ilişkin bir çok olumlu ve olumsuz metafor ürettikleri görülmüştür. Benzer olarak Yapıcı (2013) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim öğretmenleri ve adaylarının öğrenci merkezli anlayış ile öğretmen merkezli anlayışı birlikte kabullenmelerinden hareketle, ya eğitim felsefeleri arasında tercih yapamadıkları ve eklettik felsefeye sahip oldukları, ya da kendilerine has bir eğitim felsefesi oluşturamadıkları saptanmıştır.

Araştırma sonunda benimsedikleri felsefelerden hareketle alan derslerini yürüten öğretim elemanlarının ağırlıklı olarak geleneksel eğitim anlayışını, alan eğitimi derslerini yürüten öğretim elemanlarının iki anlayışı da belli oranda, öğretmenlik meslek bilgisi derslerini yürüten öğretim elemanlarının ise ağırlıklı olarak çağdaş eğitim anlayışını benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim elemanlarının yetişme sürecinde uygulanan resmi programların benimsediği eğitim felsefeleri öğretim elemanlarının öğretim sürecindeki davranışlarını belirleyen en önemli faktörlerden biri olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte benzer öğretim süreçlerinden geçmekle birlikte öğretim elemanlarının farklı eğitim felsefelerini benimsemiş olmaları örtük program kavramıyla yorumlanabilir. Farklı alanlarda çalışan öğretim elemanlarının benzer anlayışla tasarlanan resmi programların ürünleri olmakla birlikte farklı felsefeleri yansıtmaları model aldıkları öğreticilerin resmi olmayan davranışları, öğretim üyesi olarak yetişme sürecinde gerçekleşen ikili ilişkiler, buna bağlı oluşan akademik iklim, kurum kültürü ve model alınan kişinin veya kurumun benimsediği epistemolojik inançlar gibi örtük program çerçevesinde incelenebilecek faktörle açıklanabilir.

Benimsenen eğitim felsefelerinin öğretimi düzenlemede ve uygulamada temel belirleyici olduğu dikkate alındığında, alan eğitimi ve özellikle pür alan çalışan öğretim elemanları tarafından günümüz öğretim süreçlerinde daha fazla önemsenen ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık felsefelerinin daha fazla benimsenmesi sağlanmalıdır. Bu anlamda bu felsefelerinin özelliklerinin ve uygulamadaki temel ilkeleri konusunda bilgilendirilmeleri önerilebilir. Bununla birlikte öğretim süreçlerindeki uygulama şartlarının da bu felsefelerinin gereksinim duyduğu yapıya kavuşturulması gerekmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefeleri formasyon programı öncesinde ve sonrasında belirlenerek formasyon eğitiminin öğretmen adaylarının felsefelerine etkisi ortaya konabilir. Bu çalışma ile formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim felsefelerinin şekillenmesinde alan, alan eğitimi ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerini yürüten öğretim elemanlarının etkisi de saptanabilir.

KAYNAKÇA

- Arnett, R. C. (1999). Metaphorical Guidance: Administration as Building and Renovation. *Journal of Educational Administration*. 37, 80-89.
- Arubayi, A. E. (1987). Students' Evaluations of Instruction in Higher Education: A Review. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 11, 1-10.
- Aydın, İ. S. & Pehlivan, A. (2010). Türkçe Öğretmeni Adaylarının “Öğretmen” ve “Öğrenci” Kavramlarına İlişkin Kullandıkları Metaforlar. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. Volume 5/3 Summer 2010, p. 818-842, Ankara-Turkey.
- Büyükkaragöz, S. (1997). *Program Geliştirme “Kaynak Metinler”*. Konya: Öz Eğitim Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cerit, Y. (2006). School Metaphors: The View of Students, Teachers and Administrators. *Educational Science Theory & Practice*. 6, 692-699.
- Cohen, P. A. (1980). Using Student Ratings Feedback for Improving College Instruction: A Metaanalysis of Findings. *Research in Higher Education*. 13, 321-341.
- Demirtaş, H. & Çoban, D. (2014). Üniversite Öğrencilerinin Öğretim Elemanlarına İlişkin Metaforları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 2, 1279-1300.
- Demirel, Ö. (2004). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dewey, J. (1996). *Demokrasi ve Eğitim*. (Çev. M. S. Otaran), İstanbul: Başarı Yayıncılık.
- Doğanay, A. (2011). Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminin Öğretmen Adaylarının Felsefi Bakış Açlarına Etkisi. *Eğitim ve Bilim*. 36, 332-348.
- Dündar, H. & Karaca, E. T. (2013) Formasyon Öğrencilerinin Pedagojik Formasyon Programı'na İlişkin Sahip Oldukları Metaforlar. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*. 30, 19-34.
- Eraslan, L. (2011). Sosyolojik Metaforlar. *Akademik Bakış Dergisi*. Kasım-Aralık, (27). Erişim Adresi: <http://bingol.edu.tr/media/208383/sosyolojik-dusunme-bolum9-Sosyolojik-Metaforlar.pdf>
- Ercan, R. (2014). *Eğitimin Felsefi Temelleri*. (Ed. N. Saylan) Eğitim Bilimine Giriş. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ergün, M. (2014). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ergün, M., Duman, T., Kıncal., R. Y. & Arıbaş, S. (1999). *İdeal Bir Öğretim Elemanının Özellikleri*. Erişim adresi: <http://www.egitim.aku.edu.tr/ergrup1.htm>
- Fidan, N. & Erden, M. (1998). *Eğitime Giriş*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Guttek, G. L. (2001). *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*. (Çev. N. Kale). 2. Baskı. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Guerrero, M. C. M. & Villami, O. S. (2002). Metaphorical Conceptualizations of Els Teaching and Learning. *Language Teaching Research*. 6, 95-120.

- Gültekin, M. (2013). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Eğitim Programı Kavramına Yükladıkları Metaforlar. *Eğitim ve Bilim*. 38, 126-141.
- Gültekin, M. (2013). İlköğretim Öğrencilerinin İdeal Öğretmen Algısı. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. Volume 10/11 Summer 2015, p. 725-756 DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8624> ISSN: 1308-2140, Ankara-Turkey.
- Haney, W. (1990). Preservice Evaluation of Teacher. (Ed. J. Millman). *Handbook of Teacher Evaluation*. California: Sage.
- Julien, H. (2008). Content Analysis. (Ed. Lisa M. Given). *Qualitative Research Methods*. United States of America: SAGE Publications.
- Köseoğlu, K. (1994). İlköğretime Öğretmen Yetiştiren Kurumlarda Öğretim Elemanı Yeterliklerinin Değerlendirilmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Martinez, M. A., Saulea, N., & Huber, G. L. (2001). Metaphors as Blueprints of Thinking About Teaching and Learning. *Teaching and Teacher Education*. 17, 965-977.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2015). *Nitel Veri Analizi*. (Çev. Ed. S. A. Altun ve A. Ersoy). Ankara: Pegem Akademi.
- Morgan, G. (1998). *Yönetim ve Örgüt Teorilerinde Metafor*. (Çev. G. Bulut). İstanbul, MESS Yayınları.
- Moseley, A. (2010). *A'dan Z'ye Felsefe*. (Çev. A. Süha). İstanbul: NTV Yayınları
- Murray, H. G. (1983). Low-Interence Classroom Teaching Behaviors and Student Rating of College Teaching Effectiveness. *Journal of Educational Psychology*. 75, 138-149.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (1988). *Curriculum: Foundations, Principles and Issues*. Prentice-Hall Inc.: New Jersey.
- Pearsall, J. (1998) *The New Oxford Dictionary of English*. Oxford: Clarendon Press.
- Pinar, W., Reynolds, M. W., Slattery, P. & Taubman, M. P. (2004). *Understanding Curriculum: an Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses*. Peter Lang Publishing Inc., New York.
- Saban, A. (2008). İlköğretim I. Kademe Öğretmen ve Öğrencilerinin Bilgi Kavramına İlişkin Sahip Zihinsel İmgeler. *İlköğretim Online*. 7, 421-455.
- Sönmez, V. (2009). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Swanson, A. R. & Sisson, J. D. (1971). The Development, Evaluation and Utilization of a Departmental Faculty Appraisal System. *Journal of Industrial Teacher Education*, 9, 64-79.
- Taner, D. & Taner, L. N. (1975). *Curriculum Development*. Coiler Macmillan Publishers: London
- Taşdemir, M. & Taşdemir, A. (2011). *Teachers' Metaphors on k-8 Curriculum in Turkey*. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications. 27-29 April, Antalya-Turkey.
- Tekin, S. & Üstün, A. (2008). Amasya Eğitim Fakültesi Öğretmen Adaylarının Eğitim Süreci Hakkındaki Felsefi Tercihlerinin Tespiti. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*. 25, 145 -158.

- Tozlu, N. (1997). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Yapıcı, Ş. (2013). Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefeleri. *Electronic Turkish Studies*. 8, 1431-1452.
- Yapıcı, M. & Yapıcı, Ş. (2013). Öğretmen Adaylarının Pedagojik Formasyona İlişkin Metaforları. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. Volume 8/8 Summer 2013, p. 1421-1429, Ankara-Turkey
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin yayıncılık.

Citation Information/Kaynakça Bilgisi

- Şahan, H.H. & Tarhan, R. (2016). “Farklı Alanlardaki Öğretim Elemanlarına Yönelik Metaforların Eğitim Felsefeleri Çerçevesinde İncelenmesi / An Analysis of Teacher Candidates’ Metaphors for Instructors from Different Fields: a Focus on Educational Philosophies”, *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, Volume 11/9 Spring 2016, ANKARA/TURKEY, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9509>, p. 757-774.