

İLKOKUL ANADİL DERS KİTAPLARINDA DEĞERLER EĞİTİMİ

Kademli Ali HİDAYET
Bakü Slavyan Üniversitesi, Azərbaycan

Giriş

İnsan zihninin en önemli mekanizmalarından biri olan metaforlar, bireylerin kendi dünyaları içinde anladıkları ve hareket ettikleri benlikle ilgili imajlarını, inançlarını, duygularını ve düşüncelerini yansıtan zihinsel yapılardan oluşmaktadır. Bu haliyle metaforlar, insanların kendi dünyalarının karmaşık ve soyut yönlerini basitleştirmelerini sağlamaktadır. Ayrıca tanıdık olmayan veya yeni fenomeni tanıdık terimlerle anlamak için sağlam bir temel sağlamaktadırlar(Alpman, 2018).

Bu nedenle, artan sayıda araştırmanın öğretmenlerin ve/veya öğretmenlerin metaforlarını incelediğini gözlemlemek şaşırtıcı değildir. Bu çalışmalar ağırlıklı olarak öğretmen ve/veya öğretmen adaylarının öğretme, öğrenme, öğrenen ve eğitim teknolojisi kavramlarına ilişkin metaforlarına odaklanmıştır. Araştırmacıların bildiği



kadarıyla, daha önce öğretmenlerin öğretme, öğrenme ve öğretme kavramlarına ilişkin metaforları ile öğretim materyali ve değerlendirme kavramlarına ilişkin metaforlarını incelememiş ve bu konuların tartışılması gerektiğini göstermektedir (Dedebali & Süral, 2021).

Ancak öğretmenlerin değerlendirme ve öğretim materyali kavramlarına ilişkin metaforlarını birlikte incelemek, onların öğretimle ilgili geleceklerini nasıl tasavvur ettiklerini ortaya koyan kapsamlı bir tablo sunmamızı sağlayacaktır (Eren & Tekinarslan, 2013). Buna ek olarak, yetenekli ve motive olmuş insanları öğretmenlik mesleğine çekmenin ve öğretim ve öğretmen kalitesini artırmanın, çeşitli ülkelerden politika yapıcılar ve araştırmacıları meşgul eden uluslararası kaygılar olduğu gerçeği göz önüne alındığında (örneğin, Amerika Birleşik Devletleri, Hollanda, Türkiye ve Avustralya), öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin erken dönemlerinde (yani öğretmen eğitimi) öğretmenlik mesleğini nasıl algıladıklarını araştırmak önem arz etmektedir (Yazıcı, 2009). Dolayısıyla bu çalışma, öğretmenlik mesleği ile son derece ilgili olan öğretmen, öğretme, öğrenme, öğretim materyali ve değerlendirme kavramlarına ilişkin öğretmen metaforlarına odaklanması ve öğrencilere değerler eğitimi ne tür lanse ettiğini ölmek için de önem arz etmektedir.

Son olarak, hem öğretme hem de öğrenme kavramlarının kapsamı o kadar geniş ki öğretmen, öğrenme, değerlendirme ve öğretim materyali gibi öğretme ve öğrenme süreçlerinin çeşitli unsurlarını içermektedir. Bu durum, daha önceki çalışmaların çoğunda olduğu gibi öğretme ve öğrenme kavramlarına ilişkin metaforlarını yazmaları istendiğinde, öğretmenlerin zihinlerinde bu yönlerden bir veya iki tanesiyle yanıt verebilecekleri anlamına gelmektedir. Bu da öğretmenlerin öğretme-öğrenme ile ilgili metaforlarının detaylı bir şekilde araştırılmasını önemli ölçüde engelleyebilmektedir.

Literatür Taraması

Önemli araştırmalar, metaforların öğretmenlerin ve/veya öğretmenlerin eğitim ortamlarında öğretim rollerini nasıl algıladıklarını (örn. eğitim teknolojisi), öğretme, öğrenme ve öğreneni nasıl kavramsallaştırdıkları ve mesleki kimliklerini nasıl tanımladıklarına yer vermektedir. Örneğin, Çakmak (2021), öğretmenlerin metaforlarındaki değişiklikleri incelemiş ve bazı öğretmenlerin metaforlarının (ör. kelebek olarak öğretmen), öğrenci öğretimi boyunca ilerledikçe önemli ölçüde değiştiğini (ör. bukalemun olarak öğretmen), diğerlerinin ise önemli ölçüde değiştiğini bulmuştur. Benzer şekilde, Koç (2014) öğretmenlerin kişisel öğretim metaforlarını incelemiş ve öğretmenlerin başlangıçtaki metaforlarının (ör. köprü kurucu olarak öğretmen, rehber olarak öğretmen) ya işlevleri açısından (ör. köprü kurucu olarak öğretmene köprüdür) veya içerikleri açısından değişmiştir (örneğin, bir rehber olarak öğretmenden bir polis olarak öğretmene). Daha da önemlisi, araştırmalarının sonuçları, öğretmenlerin metaforlarının sadece bilişsel yönleri içermediğini (ör. öğretmen

uzmandır), aynı zamanda öğretimin duyuşsal yönlerini de (ör. yetiştirici olarak öğretmen) içerdiğini ortaya koymuştur.

Saban (2004) 363 son sınıf Türk ilkokul öğretmeni adayından oluşan bir örneklem temelinde, öğretmen adaylarının sınıf öğretmeni, işbirliği yapan öğretmen ve geleceğin öğretmeni olarak benlik kavramlarına ilişkin metaforlarını incelemiştir. Saban (2004) öğretmen adaylarının metaforlarının öğretmen merkezli metaforlar (örn. müşteri, dükkân sahibi, yarış atı) ve öğrenci merkezli metaforlar (örn. çiçek, kaşif ve oyuncu) olarak sınıflandırılabileceğini bulmuştur. Egüz ve Öntaş (2018), lise öğretmenlerinin farklı zaman noktalarında öğretimle ilgili metaforlarını (yani, öğretimden önce öngörülen öğretim metaforları ve mevcut öğretim metaforları) ve bir duyuşsal yön (yani, şu anda istenen öğretim metaforları) açısından araştırmıştır.

Özellikle alakalı olarak, “yol gösterici” ve “kalıplayıcı” metaforların bildirilen kullanımının öğretim deneyimi ile arttığını, oysa “besleme”, “iletici” ve “araç sağlama” metaforlarının kullanımının öğretim deneyimi seviyeleri arasında nispeten sabit görüldüğü kanısına ulaşmaktadır. Dökeroğluna göre (2018), 131 Türk öğretmen adayından oluşan bir örneklem üzerinden öğretmen adaylarının eğitim teknolojisi ile ilgili metaforlarını incelemiştir. Öğretmen adaylarının en çok kullandıkları metaforların “öğretmen”, “kullanıcı”, “tasarımcı” ve “bilgisayar” olduğunu bulmuşlardır. Ayrıca bu metaforların “önemli/faydalı”, “yardımcı/rehber”, “kullanıcı”, “üretici/tasarımcı”, “öğrenen” ve “tutum” temaları altında sınıflandırılabileceğini bulmuşlardır. Daha yakın zamanlarda, Göçer (2014) öğretmenlerin kendilerini nasıl konumlandıklarını, yükümlülüklerini, sorumluluklarını ve yerine getirmeye hazırlandıkları görevleri, tanım, öğretmenin rolü ve rolü açısından öğrencilerden bekleediklerini incelemiştir. Sonuç olarak, öğretmen metaforlarının (ör. uzman olarak öğretmen) tanımlarıyla (ör., öğretmenlerin konu hakkında tam bilgi sahibi olması), öğretmen olarak algıladıkları zorunlulukların (ör., konu hakkında bilgili olma), önemli ölçüde örtüştüğünü göstermişlerdir.

Yukarıda bahsedilen çalışmaların sonuçları, öğretmenmetaforlarının öğretmenlik mesleğinin öğretmen, öğrenci, öğrenme ve öğretme gibi çeşitli yönleriyle önemli ölçüde ilişkili olduğunu, öğretmenlerin öğretme ve öğrenmeye ilişkin metaforları sadece bilişsel yönlerden oluşmadığı, aksine duyuşsal yönler de içerdiği ve öğretmenlerinmetaforları hem alana özel hem de doğası gereği dövülebilir olduğu; yani, her ikisi de bir bağlamdan diğerine farklılık gösterdiği ve bunları zamanla değişime ulaşabileceği görülmüştür. Buna göre öğretmen, öğretme, öğrenme, öğretim materyali ve değerlendirme kavramlarına ilişkin öğretmenlerin metaforlarının bir arada incelenmesinin, öğretmenlerin nasıl tasavvur ettikleri konusunda anlayışımızı genişletmek için hem makul hem de önemli olduğu söylenebilir.

Ana Dil Öğretimi

Ana dili öğretimi, ailenin ve okulun en önemli rollerinden biridir. Bireyler çevrelerindeki dünyayı ana dilleri ile keşfederler. Ana dilleri sayesinde dil becerilerini geliştirirler ve ana dilleri ile bakış açısı kazanırlar. İki dilli değillerse, önce ana dilleriyle diğer disiplinleri anlar ve öğrenirler. Ayrıca bireyler kişisel ve kültürel kimliklerini ana dilleri aracılığıyla geliştirirler. Yetersiz ana dili öğretimi, bireylerin hem günlük yaşamda hem de akademik yaşamda başarısız olmalarına yol açmaktadır.

Koç'a (2021) göre, benzer eğitim programlarının benzer eğitim çıktılarını hedeflemesi nedeniyle benzer eğitim programlarının takip edilmesi, uluslararası öğrenci değerlendirmelerini daha yaygın ve daha objektif hale getirmektedir. Bu programların uygulamaları ile hedeflenen beceri ve davranışlar uluslararası kriterlere göre değerlendirilmekte ve karşılaştırmalı olarak ülkelerin eğitimdeki ilerlemeleri hakkında geri bildirimde bulunulabilmektedir (Koç, 2021).

Birleşmiş Milletler, öğretilen tüm diller için geçerli olan bir dil öğretim modeli sunmaktadır. Dil yeterliliğini tanımlarken dilin işlevleri konusunda ortak bir anlayışa sahip olmak gerekir. Ortak dil modeline göre, anahtar bileşenler, dil yeterliliğinin değerlendirilmesi ve içeriğin oluşturulması ve sunulmasıdır. Birleşmiş Milletler dil modeli oluşturulurken, insan iletişiminin doğası ve dil kullanıcılarının birey ve toplumsal aktörler olarak rolleri dikkate alınmıştır. Bu modelde öğrenen merkeze alınır ve insan iletişiminin eylem odaklı doğası vurgulanır. Bu modele göre, dil yeterliliği alt kategorilerinin daireleri şu şekildedir: dil yeterliliğinin ana alt kategorileri, pragmatik yeterlilik, dilsel yeterlilik ve sosyokültürel yeterlilik; bu yeterliliklerin alt kategorileri, işlevsel yeterlilik, dil bilgisi yeterliliği ve kültürler arası yeterlilik (BM, 2018).

Ülkenin ana dilinin bir sınıfta öğretilmesinde, farklı dil geçmişlerine sahip iki dilli çocukların dikkate alınması gerekir. Öğrencilerin ana dili ve kültürü farklılık gösterebilir. Okulların ve öğretmenlerin toplumun ana dilini öğretirken çok dilli ve çok kültürlü öğrenciler konusunda farkındalık sahibi olmaları gerekmektedir. İki dilli öğrenciler, tek dilli akranları kadar ana dile aşina olmayabilirler. Helot ve Young (2002) ana dilinin çok dilli bir sınıfta öğretilmesiyle ilgili olarak şunları önermektedir:

Ana dili eğitiminde metinlerin önemi büyüktür. Metinler okullarda en çok kullanılan eğitim materyalleridir. Metin, bir veya birden fazla kişinin belirli iletişim bağlamlarında ürettiği yazılı veya sözlü dil dizileridir (Günay, 2003). Buna göre dilin iletişimsel özelliği olan ürünleri bir metni oluşturur.

Bir dil açısından metin, sıralı ve anlamlı yazılar olan cümlelerin birleşimidir. Diziler rastgele değildir; aksine, yazar tarafından dilsel kategoriler ve metnin muhakemesi açısından mantıksal bir düzen içinde oluşturulurlar. Metin kendi başına benzersizdir ve

bu nedenle her metindeki cümlelerin toplamından farklıdır. Cümlelerden oluşur ama o cümlelerin ötesinde bir anlamı vardır. Metin hem bir üreticinin ürünü hem de okuyucunun onu anlamlandırma sürecidir (Taşıgüzel, 2004).

Anadili eğitiminde eğitim materyali olarak kullanılan edebî metinlerin bu açıdan pek çok işlevi vardır. Göğüş (1978) edebî metinlerin bu işlevlerine şöyle dikkat çekmektedir: “Düzgün ve dilsel göstergeler bütünü olarak tasarlanmış yazılı metinler, duygu, heyecan, korku veya diğer soyut kavramları üretmeye veya kullanmaya uygun, duyuşal açıdan zengin dilsel birimlerdir. insan ruhuna hitap eden duygular”.

Her metnin bir yapısı vardır, bu da bir metindeki fikirlerin okuyuculara mesaj taşımak için nasıl düzenlendiği anlamına gelir. Metin yapısı, okuyucuların bir metindeki fikirleri anlamalarına yardımcı olur ve okuyucuların metindeki düşünceler arasında ilişkiler kurmasına ve önemli içerikleri önemsiz içeriklerden ayırt etmesine yardımcı olur (Saenz & Fuchs, 2002).

Metinler, kendilerinden önce yazılan metinlerden bağımsız düşünülemez. Bir metnin belirli bir zaman diliminde yazılmış olması, o dilde yazılmış belirli türdeki metinlerin oluşturduğu zincire bir eklemidir. Her metnin yazarı, yazdığı metinden önce var olan belli bir türün kurallarına uyar (Göktürk, 1997). Bu durumda metinler, yazıldıkları türün mevcut kurallarına göre inşa edilir.

Değerler Eğitimi

Değer, bir davranış, durum, olay ya da olgunun arzu edilir olup olmadığına ilişkin insanlar arasındaki inanç, düşünce ya da evrensel yargı ve tutum olarak tanımlanabilir. Her millet, kültürleşme sürecinde kendi milletinden kendi değerlerini kazanmasını ve daha sonra kendi değerlerini benimseyerek evrensel değerlere ulaşmasını bekler (Karatay, 2011).

Okullar sadece olumlu bilgilerin değil değerlerin de öğretildiği yerler olarak görülmektedir. Bir çocuk değerlerle ilgili ilk eğitimini ailesinden alsa bile, okullar çocuğun değerlerle ilgili ilk eğitimini aldığı yerlerdir. Okullarda değerler eğitimi sürecinde öğrencilerin bu değerleri eğitimin doğal akışı içinde yaşamaları gerekmektedir.

Değerler eğitimi hem müfredatın hem de müfredat dışı faaliyetlerin merkezinde yer alır (Halstead ve Taylor, 1996:3). Bu çerçevede yürütülen değerler eğitimi, öğrencilerin duyuşsal düzeylerinin gelişimine de katkı sağlamaktadır. İnsanlara saygı, hayatta kutsallara hizmet gibi değerlerin, görüş ayrılıklarının olabileceği, herkesin kanun önünde eşit olması gerektiği gibi demokratik değerlerin kazandırılmasını amaçlayan okullar ve eğitim programları aileyi de desteklemelidir. etik kararlar ve karakter eğitimi süreçlerine ilişkindir (Suh, 1999). Çünkü ailesinden ve okul çevresinden tutarsız

davranışlar görmesi değer kazanımını ya engelliyor ya da süreci yavaşlatıyor. Bu nedenle okullar ailelere bu değerlerin öğretilmesinde yardımcı olmalıdır (Refshauge, 2004).

Değerlerin öğretilmesi sürecinde bilgi ve düşünce boyutları da önemlidir. İnsanlar yeni şeyler öğrendikçe yargılarını ve tercihlerini değiştirir ve yeniden şekillendirir. Sonuç olarak, değerler nesil boyunca genetik olarak aktarılmaz. Değerler belirli toplumsal rollerle öğrenilir ve sonraki nesillere aktarılır. Ne yapmalı, ne yapılmamalı, saygı duyulan şeyler gibi belirli değerler belirli bir sosyal rolde öğrenilir ve yaptırımlar da olabilir. Sosyal destek ve pekiştirme değerlerin oluşmasında önemli bir yere sahiptir. Belirli bir değer insanlar tarafından onaylanır ve takdir edilirse birey üzerinde önemli bir etkiye sahip olur. Değerler, arkalarındaki sosyal destek azaldıkça değişmeye veya etkisiz kalmaya başlar (Sarı, 2005).

Yöntem

Veriler, Karadeniz (n=32), İç Anadolu (n=23), Marmara (n=16), Ege (n=15), Akdeniz (n=18), Doğu anadolu (27) ve Güneydoğu Anadolu (n=18) bölgelerinde bulunan farklı okullardaki öğretmenlerden toplanmıştır (n=134).

Araştırma Aracı ve Prosedürü

Daha önceki çalışmalara dayanarak, bu çalışmada yarı yapılandırılmış bir anket geliştirilmiştir. Anket, öğretmenin her biri için (örn., Bir öğretmen gibidir... çünkü...) öğretmek (örn., Öğretmek gibidir... çünkü...), öğrenme (örn., Öğrenme gibidir... .. çünkü...), öğretim materyali (yani, Öğretim materyali... çünkü... gibidir) ve değerlendirme kavramları (yani, Değerlendirme gibidir... çünkü...). Anket ayrıca, katılımcıların uygun şekilde yanıt vermelerini sağlamak için her bir kavramla ilgili bir örnek (örneğin, Bir öğretmen kitap gibidir çünkü çok şey bilir) içermektedir. Anket gönüllü öğretmenlere 2019/2020 eğitim-öğretim yılında dağıtılmıştır.

Veri Analizi

Araştırma sorusunu ele almak için hem nitel (yani içerik analizleri) hem de nicel yöntemler (yani sıklık analizleri) kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının öğretmen, öğretme, öğrenme, öğretim materyali ve değerlendirme kavramlarına ilişkin metaforlarını nitel olarak incelemek için öncelikle içerik analizi yapılmıştır. Aritma aşaması olarak adlandırılan içerik analizinde, öğretmen adaylarının metaforları ve bu metaforlara ilişkin gerekçeleri üç kriter açısından incelenmiştir. Bunlar; Alaka düzeyi (yani metaforların ve bu metaforlara ilişkin gerekçelerin uygun olup olmadığı), tutarlılık (yani, bu metaforlara ilişkin metaforların ve gerekçelerin birbiriyle uyumlu

olup olmadığı)ve anlamlılık (yani, metaforların ve bu metaforlara ilişkin gerekçelerin anlamlı olup olmadığı). İyileştirme aşamasını takiben, öğretmen, öğretme, öğrenme, öğretim materyali ve değerlendirme kavramlarını tanımlamak için özellikle hangi metaforların kullanıldığını görmek için bir dizi frekans analizi yapılmıştır. Frekans analizleri SPSS frekans analiz modülü kullanılarak yapılmıştır. Son olarak, belirtilen kriterleri karşılayan bu metaforların altında yatan kategorileri keşfetmek için kategori oluşturma aşaması olarak adlandırılan başka bir içerik analizi yapılmıştır.

Kategori yapım aşaması, bu çalışmanın amacını göremeyen bir meslektaşın yardımıyla yürütülmüştür. Bu yol aşaması, belirli bir çevredeki gerçeklerin ve/veya olayların farklı insanlar tarafından benzer şekilde yorumlanıp yorumlanmadığını doğrudan ele alan yorumlayıcı geçerliliği kurmak için nitel araştırmalarda oldukça önem arz etmektedir. Kategori oluşturma aşamasında, kategoriler üzerine yapılan tartışmaların yanı sıra bu kategorileri oluşturan metaforların tartışılması yoluyla anlaşmazlıklar çözümlenmiştir. Kategorilerin içeriğine ilişkin puanlayıcılar arası anlaşmayı hesaplamak için, bu çalışmanın amacına kör olan başka bir meslektaşın yardımıyla nihai metaforlar kategori üyeliklerine göre incelenmiştir. Değerlendiriciler arası uyum, Cohen'in Kappa katsayısına dayalı olarak hesaplanmıştır.

Bulgular

Öğretmenler 1894 metafor tanımlamıştır. Ölçüte dayalı (yani, ilgililik, tutarlılık ve anlamlılık) seçim prosedürü (yani, iyileştirme aşaması) 834 metafor ile sonuçlanmıştır. Spesifik olarak öğretmen, öğretme, öğrenme, öğretim materyali ve değerlendirme kavramlarına yönelik 414, 145, 120, 220 ve 161 metafor sırasıyla belirtilen üç ölçütü karşılamıştır. Bu metaforlar frekanslarına göre Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1'de görüldüğü gibi, her bir kavram, farklı kavramlara ilişkin bazı metaforlar arasında benzerlikler olmasına rağmen, belirgin şekilde farklı metaforlarla tanımlanmıştır. Örneğin, hafif metaforlar, eldeki tüm kavramları tanımlamak için sıklıkla kullanılırken (bkz. Tablo 1) işkence metaforu yalnızca değerlendirme kavramını tanımlamak için kullanılan metaforlar arasındaydı.

Benzer şekilde anne metaforu da sadece öğretmen kavramını tanımlamak için kullanılan metaforlar arasında yer almıştır. Ayrıca bazı metaforlar, kavramsal olarak birbirine benzemekle birlikte, farklı kavramlar bağlamında farklı şekillerde kullanılmıştır. Örneğin, hem öğretme hem de öğrenme kavramlarını tanımlamak için inşa metaforu kullanılmıştır. Ancak, öğretme kavramı bağlamında inşa metaforu öğretmen merkezli bir süreci ifade ederken, öğrenme kavramı bağlamında ise öğrenci merkezli bir süreci ifade etmektedir. Bu da metaforların öğretmenler tarafından yüzeysel olarak betimlenmediği anlamına gelmektedir. Bunun yerine, öğretmen,

öğretme, öğrenme, öğretim materyali ve değerlendirme kavramlarının doğasını seçici bir şekilde ele almak için kullanılmaktadır.

Tablo 1. Metaforlarla ilgili frekans analizinin özeti

Kavramlar ve metaforlar									
Öğretmen (%)	Öğretmenlik (%)	Öğrenme (%)	Materyal (%)	Değerlendirme (%)					
Ağaç 15 (2.4)	İnşaat 5 (3.4)	İnşaat 5 (4.01)	Aksesuar 3 (1.4)	Alacaklı 3 (1.9)					
Anne 74 (12.1)	Sanat 45 (31)	Derin delik 2 (1.7)	Araç 38 (17.3)	Ayna 15 (9.3)					
Arkadaş 22 (3.6)	Yolculuk 5 (3.4)	Fidan 2 (1.7)	Arkadaş 5 (2.3)	Bulut 4 (2.5)					
Baba 10 (1.6)	Oyun 6 (4.1)	Yolculuk 20 (15.9)	Yürüme 2 (0.9)	Enseyi 13 (8.1)					
Güneş 44 (7.2)	Alışveriş 2 (1.4)	Yaşam 3 (2.5)	çubuk 2 (1.7)	Elekt 5 (3.1)					
Hazine 15 (2.4)	Aşk 2 (1.4)	Hazine 2 (1.7)	Film çekmek 4 (1.8)	Hasat 5 (3.1)					
Işık 42 (6.8)	Büyüyen bir 2 (1.7)	Hazine 2 (1.7)	Hazine 4 (1.8)	Işık 4 (2.5)					
Kitap 70 (11.4)	çiçek 2 (1.4)	Keşif 3 (2.5)	Harita 3 (1.4)	Işkence 2 (1.2)					
Kütüphane 10 (1.6)	Zorlu 2 (1.4)	Merdiven 5 (4.01)	Işık 3 (1.4)	Kedi 2 (1.2)					
Lider 13 (2.1)	Işık 2 (1.4)	Oyun 5 (4.01)	Yardım 28 (12.8)	Mahkeme 2 (1.2)					
Model 11 (1.8)	Pusulula 2 (1.4)	Boşluk 5 (4.01)	Kitap 4 (1.8)	Tarif 2 (1.2)					
Mum 25 (4.1)	Rehberlik 2(1.4)	Yemek 5 (4.01)	Oyuncak 21 (9.5)	Yarış 13 (8.1)					
		Pişirme							

Not: Öğretmen kavramı için 10 defadan az bahsedilen metaforlar gösterilmemiştir; Öğretme, öğrenme, materyal ve değerlendirme kavramları için ise Tablodaki farklı sayıdaki metaforlar arasında bir denge kurmak amacıyla ikiden az bahsi geçen metaforlar gösterilmemiştir.

Yukarıda belirtilen sonuçlar, öğretmen, öğretme, öğrenme, öğretim materyali ve değerlendirme ile ilgili temaların altında yatan kategorilerin incelenmesinin makul olduğunu göstermektedir. Böylece, çalışmanın amacına kör olan bir meslektaşın yardımıyla bu metaforlar, araştırmacılar tarafından altında yatan kategoriler (yani kategori oluşturma aşaması) açısından incelenmiştir. Her kategori, kategorinin doğasını en iyi tanımlayan beş metaforla temsil edilmiştir.

Böylelikle kategorilerin hem sağlam hem de özlü bir şekilde betimlenmesi amaçlanmıştır. Kategori oluşturma aşaması sonucunda öğretmen kavramının “Sevgili ve sevecen bir insan olarak öğretmen”, “Bilgi kaynağı olarak öğretmen” ve “Bir rehber olarak öğretmen” (bkz. Tablo 2).

Tablo 2. Öğretmen kavramı ile ilgili kategoriler ve metaforlar

Kategori	Metaforu
----------	----------

Sevgi dolu ve şefkatli bir insan olarak öğretmen

Öğretmen bir anne gibidir çünkü öğrencilere önem veriyor. Öğretmen bir anne gibidir çünkü öğrencileri sever.

Öğretmen bir anne gibidir çünkü öğrencilerin duygularını “.

Rehber olarak öğretmen

Öğretmen pusula gibidir çünkü öğrencilerin hedefe ulaşmasını sağlar.

Öğretmen ışık gibidir, öğrencilerinin yolunu aydınlatır.

Öğretmen bir kılavuz gibidir, çünkü öğrencilerin hedeflerine saptamasını sağlar.

Öğretmen bir arkadaş gibidir çünkü öğrencilerin başarılı olmalarına yardımcı olur.

Öğretmen bir mimar gibidir, çünkü öğrencilerin anlamlı deneyim inşa etmelerine yardımcı olur.

Oranlar arası anlaşma (K = .90)

Öte yandan öğretim kavramı, “Sanat olarak öğretmek”, “Yapıcı bir süreç olarak öğretmek” ve “Eğlenceli bir süreç olarak öğretmek” olmak üzere üç kategoride tanımlanmıştır. (bkz. Tablo 3). Bununla birlikte, öğrenme kavramı iki kategoriyle tanımlanmıştır: “Zorlu ve keşfedici bir süreç olarak öğrenme” ve “Basit insan ihtiyacı olarak öğrenme”.

Çalışmaya konu olan kategorileri ve metaforlar sırasıyla Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3: Öğretim kavramı ile ilgili kategoriler ve metaforlar

Kategori	Metaforu
	<i>Bir sanat olarak öğretmek</i>
	Öğretmenlik resim gibidir çünkü öğrencilerin " kişiliklerini oluşturur.
	Öğretmenlik, özel bir yetenek gerektirdiği için bir sanat eserini icra etmek gibidir.
	Öğretmenlik bir sanat eserini icra etmek gibidir çünkü yaratıcılık gerektirir.
	Öğretmenlik bir müzik aleti çalmak gibidir çünkü kolay bir süreç değildir.
	Öğretmenlik, bir sanat eseri oluşturmak gibidir, çünkü çok fazla çaba gerektirir.
	<i>Yapıcı bir süreç olarak öğretim</i>
	Öğretmenlik bir ev inşa etmek gibidir, çünkü öğrencilerin" kendi bilgilerini inşa ettikleri bir süreçtir.
	Öğretmenlik inşaat işi gibidir çünkü bilgi inşa etmek zaman alır. Öğretim, lezzetli yemekler pişirmek gibidir, çünkü öğrencilerin farklı yönlerini" bilgilerini birbirine bağlamayı gerektirir.
	Öğretmenlik bir iletişim süreci gibidir çünkü bilgi oluşturmak için öğrenciler ve öğretmen arasında giriş gerektirir.
	Öğretmenlik kütüphane çalışması gibidir, çünkü öğretmen öğrencilerin kendi bilgilerini oluşturmalarına yardımcı olur tıpkı bir kütüphaneci gibi insanların aradıkları kitapları bulmalarına yardımcı olur.
	<i>Neşeli bir süreç olarak öğretmek</i>
	Öğretmenlik bir oyun oynamak gibidir çünkü eğlencelidir. Öğretmenlik çikolata yemek gibidir çünkü seni mutlu eder. Öğretmenlik gülümsemek gibidir çünkü eğlenceli bir süreçtir.
	Öğretmenlik müzik dinlemek gibidir çünkü neşeli bir süreçtir. Öğretmenlik tatil gibidir çünkü neşe doludur.

Oranlar arası anlaşma (K = 1.00)

Sonuç

Daha önceki çalışmaların sonuçlarıyla paralel olarak, bu çalışmanın sonuçları, Türk öğretmenlerinin öğretmen kavramlarına ilişkin metaforlarının, öğretim, öğretim materyali ve değerlendirme güvenilir bir şekilde hem bilişsel hem de duyuşsal

kategorilere ayrılmıştır. Buna göre öğretmenlerin öğretmen, öğretim, öğretim materyali ve değerlendirme kavramlarına ilişkin metaforlarının, her biri öğrenciyken edindiği eğitim deneyimleriyle şekillenen bu eğitim kavramlarını nasıl algıladıklarını ve hissettiklerini yansıttığı söylenebilir (Güvendir & Özkan, 2016). Bu nedenle, öğretmenlerin eğitim deneyimlerinin öğretmenlik, öğretmenlik, öğretim materyali ve değerlendirme gibi öğretmenlik mesleğinin önemli yönleri hakkında mevcut düşüncelerini ve duygularını nasıl şekillendirdiğini ortaya çıkarmak için öğretmen eğitimcilerinin öğrencilerinin metaforlarına odaklanmaları önerilebilir.

Daha önceki sınav sonuçlarıyla paralel olarak, bu antrenmanların, Türk öğretmenlerin öğretmenleri ile ilgili değerlendirmeleri, öğretim, öğretim eğitimi ve değerlendirilmesi bir şekilde bir kişiyi kapsamaktadır. Bu kanıya göre öğretmenler, öğretim, öğretim materyali ve değerlendirmede öğrenciyken eğitimle ilgili metaforlarının bu kavramlarını nasıl algıladıklarını ve eğitim eğitimlerini yansıtabilmektedir. Bu eğitim, öğretmeneğitimlerinin öğretmenlik, öğretmenlik, öğretim materyali ve değerlendirme gibi öğretmenlik mesleğinin yetiştirilebilir eğitimcilerinin eğitimcilerinin metaforlarına tasarlanabilecekleri için eğitilebilir.

Bu çalışmada da öğretmen, öğretme ve öğretim materyal kavramlarının duyuşsal kategorilerinin olumlu değerlere sahip olduğu, duyuşsal kategorinin ise olumlu değerlere sahip olduğu görülmüştür. Bu durum, öğretmenlerin öğretmen, öğretim ve öğretim materyali kavramlarını değerlendirme kavramına göre daha olumlu algıladıkları anlamına gelmektedir. Değerlendirme kavramına ilişkin olumsuz metaforların varlığı ne yazık ki anlamlıdır ve öğretmen eğitiminde ciddi bir dikkat gösterilmelidir çünkü değerlendirme eğitimin en önemli yönlerinden birisini oluşturmaktadır.

Bu nedenle öğretmen yetiştirme sürecinde değerlendirmeye yönelik bu olumsuz düşünceleri olumluya çevirebilmek için öğretmenlerin değerlendirme kavramına ilişkin neden kabus, stresli olay, trafik kazası gibi olumsuz metaforlara sahip olduklarını incelemeleri gerektiğini söylemek mümkün olmaktadır. Öğretmenlerin değerlendirme sürecinin öğrencinin öğrenmesini ve motivasyonunu desteklediğini gözlemlemek için değerli fırsatlar buldukları anlamlı ve olumlu eğitim ortamları ve uygulama süreçleri, değerlendirmeye ilişkin algılarını olumsuzdan olumluya değiştirmek için faydalı olmaktadır. Öğretmen adaylarının öğrenci oldukları dönemdeki eğitim deneyimlerine dayalı olarak değerlendirme kavramı üzerinde düşünmelerini sağlamak, yansıtmaya sürecinin değerlendirme hakkındaki olumsuz inançlarını ortaya çıkarmak için güçlü bir potansiyele sahip olması nedeniyle değerlendirmeye ilişkin algılarını olumsuzdan olumluya değiştirmede faydalı olacaktır.

Kategorilerin değerlendirme kavramına ilişkin duyuşsal yönlerinin yanı sıra, bu çalışmanın sonuçları, öğretmen adaylarının değerlendirme kavramına ilişkin metaforlarının, özetleyici bir süreç olarak değerlendirme ve rekabetçi bir süreç olarak değerlendirme kategorilerini içerdiğini ortaya koymuştur.

Açık bir söylemle, öğretmenler değerlendirmeyi, öğrencilerin öğrenmelerinin sınıfla ilgili görev ve etkinliklerinin bir ürünü veya bir sonucu olarak değerlendirildiği özetleyici bir süreç olarak algıyorsalrarsa, aynı zamanda onların da sınıfla ilgili görev ve etkinliklerinin bir ürünü olarak değerlendirilmesi şartıcı olmamaktadır. Bunun yanı sıra değerlendirme sürecini rekabetçi bir süreç olarak algılamaktadırlar. Çünkü özetleyici değerlendirme, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme performanslarını yüksek düzeyde yapılandırılmış ve okul temelli dışsal normlar temelinde değerlendirmelerini gerektirmektedir.

“Herkeseye uyan tek bir boyut” yaklaşımına atıfta bulunan bu tür bir değerlendirmenin, öğrencilerin öğrenmedeki ilerlemelerinin derecesi olarak performanslarına odaklanmak yerine performanslarını birbirleriyle karşılaştırmaları için bir temel sağladığı açıktır. Biçimlendirici değerlendirmenin de değerlendirme sürecinin oldukça önemli bir parçası olduğu unutulmamalıdır, çünkü eğitim veya öğretim süreçlerinin geliştirilmesi için bir temel sağlamaktadır. Bu nedenle öğretmenler, eğitim sırasında değerlendirme sürecini özetleyici değerlendirmenin ötesine taşıyacak şekilde biçimlendirici değerlendirme konusunda yeterince bilgilendirilmelidir.

Açıklama bildirimii

Bu çalışmada herhangi bir potansiyel çıkar çatışması bulunmamaktadır.

İletişim

E-mail: alikademli2834@gmail.com

Kaynakça:

- Alpman P. S. Sosyal Teorinin Konusu Olarak Kimlik: Sosyal İnşacı Yaklaşım. Sosyoloji Araştırmaları Dergisi, 2018.
- Başdemir H. Y. Türk Eğitim Sisteminin Yapısal Sorunları ve Bir Öneri. Liberal Düşünce Dergisi. 2012.
- Çakmak F. Öğretmen Adayları ve Öğretmenlerin Öğretmenlik İle İlgili Metaforik Algılarının İncelenmesi. Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 2021.
- Çırak S. Ortaokul Öğretmenlerinin “Öğretim Programı” Kavramına İlişkin Metaforik Algıları. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 2017.
- Dedebali N. C., & Süral S. Öğretmen Adaylarının Öğrenme Öğretme Anlayış Düzeyleri İle Metaforik Algılarının İncelenmesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2021.
- Dökeroğlu Ö. T. İroni ve Metafor Kavramları Üzerinden, Sarsılan İmge Olarak Sanat Yapıtına Bakış. BOOK of ABSTRACTS of 1st International Congress on New Horizons in Education and Social Sciences, 2018.
- Egüz Ş., & Öntaş T. Ortaokul Öğrencilerinin “Öğretmen” Kavramına İlişkin Kullandıkları Metaforlar. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2018.
- Eren A., & Tekinarslan E. Öğretmen, Öğretme, Öğrenme, Öğretim Materyalive Değerlendirmeye İlişkin Metaforlar: Yapısal Bir Analiz. Gaziantep University Journal of Social Sciences, 2013.
- Göçer A. Öğretmen Roller, Öğrenci Etkililiği ve Eğitö Kazanımları Bakımından Türkçe Dersi Metin İşleme Süreci. Milli Eğitim Dergisi, 2014.
- Göğüş B. Turkish and Literature Education in Secondary Schools. Ankara: Kadioğlu Matbaası, 1978.
- Güvendir M. A., & Özkan Y. Ö. Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Dersine Yönelik Algılarının Metaforlar Yoluyla Belirlenmesi. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2016.
- Koç S. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmen ve Öğretmenlik Mesleği Kavramlarına İlişkin Metaforik Algıları. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2014.
- Saban A. Giriş Düzeyindeki Sınıf Öğretmeni Adaylarının “Öğretmen” Kavramına İlişkin İleri Sürdükleri Metaforlar. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2004.
- Saenz L.M., Fuchs L.S. “Examining the Reading Difficulty of Secondary Students with Learning Disabilities”, Remedial Spec. Educ. 23(1), 2002, p.31-41.
- Taşgüzel S. Aspect of Collocational System in Instructive Texts in Primary School Turkish Course Books. Lang. J. 125, 2004, p.72-87.
- Yazıcı H. Öğretmenlik Mesleği, Motivasyon Kaynakları ve Temel Tutumlar: Kuramsal Bir Bakış. Kastamonu Eğitim Dergisi, 2009.

Makaleni böyle alıntılalım: Hidayet. Kademli Ali. İlkokul anadil ders kitaplarında değerler eğitimi. Bilim ve İnovatif Teknolojiler Dergisi. Numara 27, 2023. pp. 115-129. DOI: 10.30546/2616-4418.27.2023.115

SUMMARY

Values education in primary school national tongue textbooks

Kademli Ali Hidayet
Baku Slavic University, Azerbaijan

Texts have a very important place in language education and are perhaps the most important educational tool. Students in primary and secondary school mostly read narrative texts such as stories, poems, and fiction books. This study tries to evaluate the transfer of values in the texts of primary school native language textbooks. Our study tries to determine whether the texts in Turkish textbooks used in primary education can be used to transfer values in Turkish teaching. This paper gives importance to family unity, freedom, scientific knowledge, diligence, cooperation, sensitivity, honesty, aesthetics, tolerance, hospitality, etc., which are included in the Social Studies Curriculum Values such as giving importance to being healthy, respect, love, responsibility, cleanliness, patriotism, and helpfulness were used. Our analysis in this research consists of narrative texts in Turkish textbooks used in secondary education.

Key Words: Primary school, values education, native language, educational tool.

РЕЗЮМЕ

Воспитание ценностей в учебниках национального языка начальной школы

Кадемли Али Хидайет
Бакинский Славянский Университет, Азербайджан

Тексты занимают очень важное место в языковом образовании и, пожалуй, являются самым важным образовательным инструментом. Учащиеся начальной и средней школы в основном читают повествовательные тексты, такие как рассказы, стихи и художественные книги. В данном исследовании предпринята попытка оценить передачу ценностей в текстах учебников родного языка для начальной школы. Наше исследование пытается определить, могут ли тексты турецких учебников, используемых в начальном образовании, использоваться для передачи ценностей в турецком преподавании. В этой статье придается важное значение единству семьи, свободе, научным знаниям, трудолюбию, сотрудничеству, чувствительности, честности, эстетике, толерантности, гостеприимству и т. д., которые включены в учебную программу по общественным наукам, такие как придание важности здоровью, уважению, любви, ответственность, чистоплотность, патриотизм, отзывчивость. Наш анализ в этом исследовании состоит из повествовательных текстов в турецких учебниках, используемых в среднем образовании.

Ключевые слова: Начальная школа, ценности воспитания, родной язык, образовательный инструмент.