



Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Öğretim Programında Yer Alan Soyut Kavramların ve Değerlerin Öğrencilere Kazandırılmasına İlişkin Metaforik Bir Yaklaşım *

Vural Tünkler ¹, Bülent Tarman ², Cemal Güven ³

Öz

Bu çalışmada, metafora dayalı öğretim etkinliklerinin ilköğretim 8. sınıf Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Öğretim Programı “Hak ve Özgürlüklerimiz” ile “Görev ve Sorumluluklarımız” temalarında yer alan “Hak, Özgürlük, Hoşgörü, Sorumluluk, Eşitlik, Onur, Dayanışma, Sevgi, Adil Olma, Uzlaş, Barış, Vatanseverlik” gibi soyut kavram ve değerlerin öğrencilere kazandırılması üzerindeki etkisi incelenmeye çalışılmıştır. Araştırma 2012-2013 öğretim yılında Konya il merkezinde yer alan bir ortaokuldaki sekizinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Karma araştırma yöntemine göre tasarlanan bu araştırma iki aşamadan oluşmaktadır. Araştırmanın birinci aşaması deneysel desene göre tasarlanmıştır. Bu amaçla deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grup oluşturulmuştur. Deney grubunda 38, kontrol grubunda ise 36 öğrenci yer almıştır. Veri toplama amacıyla “Kavram Testi” kullanılmıştır. Araştırmanın ikinci aşaması ise durum çalışması desenine göre tasarlanmış, verilerin toplanmasında odak grup görüşmesinden faydalanılmıştır. Deney grubunda yer alan 36 öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Toplanan verileri açıklayacak kavram ve ilişkilere ulaşmada içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda (nicel ve nitel araştırma bulgularına göre) metafora dayalı öğretim etkinliklerinin soyut kavram ve değerlerin öğretiminde etkili bir araç olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler

Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi
Yapılandırmacı yaklaşım
Metafor
Metafora dayalı öğretim

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 05.10.2015
Kabul Tarihi: 27.04.2016
Elektronik Yayın Tarihi: 09.06.2016

DOI: 10.15390/EB.2016.6031

* Bu çalışma birinci yazarın yüksek lisans tezinden geliştirilmiştir. Çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi’nde Haziran 2013’te düzenlenen 5. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi ile Uluslararası Sosyal Bilgiler Derneği tarafından Central Florida Üniversitesi’nde Şubat 2016’da yapılan Uluslararası Sosyal Bilgiler Derneği Yıllık Konferansında sunulmuştur.

¹ Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD, Türkiye, vtunkler@gmail.com

² Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD, Türkiye, btarman@gmail.com

³ Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD, Türkiye, cemalguven@gmail.com

Giriş

Bilgi teknolojisinde meydana gelen gelişmeler, bilginin statik bir olgu olmadığını, değişebilir ve geliştirilebilir olduğunu ortaya koymuştur (Bölükoğlu, 2002; Özgen, Narlı ve Alkan, 2013). Bu gelişmeler, doğal olarak eğitim ortamına yansımış ve eğitimde köklü değişiklikler meydana gelmiştir. Nitekim geleneksel eğitim anlayışının yaşam bulduğu davranışçı kuram, eğitimde yaşanan gelişmeler sonucu yerini çağdaş yaklaşımlara bırakmıştır (Kuhn, 2003'ten aktaran Gülpınar, 2005).

Davranışçı kuram; davranış uyarıcı-tepki (U-T) bağına indirgeyerek, davranışın ortaya çıkmasında büyük önem taşıyan içsel süreçleri (zihinsel süreçler) göz ardı etmiştir (Woolfolk, 2005'ten aktaran Gültekin, Karadağ ve Yılmaz, 2007; Özkılıç, 2011; Açıköz, 2003). Bu yaklaşımın eğitim-öğretime yansımaları, öğretmen ve öğrenci rollerinde açıkça görülmektedir (Özkılıç, 2011). Öğretmenin, eğitim ve öğretimin merkezinde olduğu, değişmez bilgileri aktaran, sınıf disiplini sağlayıcı rollerine sahip olduğu bu yaklaşımda öğrenci, pasif bir konumda olarak öğrenme sorumluluğundan uzak, bilgiyi alan, öğrenme çabası içerisine girmeyen bir role bürünmektedir. Böyle bir ortamda yaygın olarak kullanılan yaklaşım "sunuş yoluyla öğretim" yaklaşımıdır. Az zamanda çok sayıda bilginin aktarıldığı, genelleme ve kavramların öğretmen tarafından önceden verildiği, tündengelim yönteminin kullanıldığı bu yaklaşımda (Nas, 2006; Senemoğlu, 2012) öğrencilerin "pasif katılımcı" konumunda olması söz konusu olabilir (Özşahin, 2008).

Günümüzde sadece bir takım bilgi ve beceri ile donanımlı bireyler değil, aynı zamanda düşünen, bilgiyi yapılandıran ve problem çözme becerisine sahip bireylere de ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyacın karşılanması noktasında öğretmenlerin doğrudan öğretimden farklı öğretim yaklaşımlarını da uygulaması gerekliliği (Saban, 2013) ve eğitimcilerin davranışçı kuram odaklı eğitimde karşılaştıkları problemler nedeniyle yapılandırmacı yaklaşım 20. yüzyılın sonlarında eğitimde öne çıkan kavramlardan biri olmuştur (Arslan, 2007).

Yapılandırmacı (oluşturmacı) yaklaşım, öğrenme üzerine temellendirilen bir bilgi teorisidir (Fosnot, 2007). Bu yaklaşım, bilginin doğası gereği, bilginin olduğu gibi bireye aktarılmasını değil, birey tarafından yapılandırılmasını savunmaktadır (Saban, 2013). Glasersfeld (1997'den aktaran Senemoğlu, 2012, s. 52) yapılandırmacı yaklaşımı iki temel ilkeye dayandırmaktadır: (i) *Bilgi edilgin (pasif) olarak alınamaz; anlamlandıran organizma (birey) tarafından yapılandırılır*, (ii) *Anlamlandırma, uyum sağlamaya ve yaşantı dünyasının örgütlenmesine hizmet eder; metafizik gerçeği keşfetmeye değil*.

Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen; öğrencileri araştırmaya, soru sormaya yönlendiren, öğrencileri sürece dâhil edip aktif katılımı destekleyen, öğrenmeye rehberlik eden, öğrencileri gerçek yaşamla ilgili problemlerle yüzleştirerek onların deneyim kazanmalarını sağlayan, kavramlar arası bağ kurmaları için öğrencilere zaman tanıyan bir rol üstlenir (Valiandes ve Tarman, 2011). Bu yaklaşımın işe koşulduğu ortamda öğrenci, öğrenme sorumluluğunu üstlenir, bilgiyi sorgular, araştırır, keşfeder, yorumlar ve yapılandırır (Senemoğlu, 2012).

Bilginin "kazanılacak" bir olgu olarak değil de "keşfedilen, aranılan" bir şey olarak görülmesi; bilginin insan zihnindeki içsel bir sürecin ürünü şeklinde ele alınması yapılandırmacı yaklaşımın temel varsayımlarındandır. Geleneksel eğitim felsefesi akımları içerisinde yer alan "Daimicilik" ve "Esasicilik" yaklaşımları evrensel bilgilerin nesilden nesile aktarılmasını, bilginin nesnelliğini, bilginin özümsemesini, klasik kitapların okutulmasını, sıkı tekrar ve ezber yoluyla öğretimi savunarak bilginin sorgulanması, keşfedilmesi, araştırılması ve yeniden yapılandırılmasının önüne geçmişlerdir. Ancak "İlerlemecilik" ve "Yeniden Kurmacılık" yaklaşımları ile bilgi farklı bir boyutta ele alınmış; bu yaklaşımlar bilgi öznedir, keşfedilebilir, sorgulanabilir, yorumlanabilir ve yapılandırılabilir fikirlerini ortaya atarak çağdaş eğitim felsefesi yaklaşımları arasında önemli bir yer teşkil etmişlerdir. Çağdaş eğitim felsefesi yaklaşımlarının bir yorumu olan yapılandırmacı yaklaşım, öğrencileri düşünmeye, farklı bilgilerle bağlantı kurmaya ve yorum yapmaya iter (Dilaver ve Tay, 2008; Tarman ve Acun, 2010; Tarman, 2016).

Piaget'ye (2000, s. 86) göre, “12 yaşına kadar çocuğun zekâ işlemleri yalnızca ‘somuttur’, diğer bir deyişle, yalnızca gerçeğin kendisine yönelir ve özellikle kullanılmaya yatkın ve gerçek deneyimlere uyan, elle dokunulabilir nesnelere çevrilir.” Bu nedenle, beş duyu organı ile algılanabilen kavramlar (somut kavramlar) öğrencilere kavratılabilirken soyut kavramların kazandırılması zorlaşmaktadır. Bu gelişim döneminde yer alan çocuklara yaşama dair somut ve soyut kavramların öğretilmesi yapılandırmacı yaklaşım gereği farklı öğrenme stratejilerinin kullanımını zorunlu kılmaktadır. Bu öğrenme stratejileri arasında yer alan ve bilginin uzun süreli belleğe aktarılmasında önemli rol oynayan “anlamlandırma stratejileri”; örtük ve açık tekrar, kodlama, eklemleme, örgütlenme ve bellek destekleyici stratejiler şeklinde sıralanabilir (Tay, 2004). Bu stratejiler arasında yer alan “eklemleme veya genişletme” stratejisine metaforların oluşum sürecinde önem arz eden “benzetimler” kurmayı içerisinde barındırdığı için aşağıda değinilmiştir.

Eklemleme, yeni alınan bilgiyle uzun süreli bellekte hâlihazırda bulunan bilgi arasında ilişki kurmayla oluşur. Yani eski bilgiyle yeni bilgi arasında bağlantı kurarak bilgiyi anlamlandırma söz konusudur. Burada dikkat edilmesi gereken şey “zihinsel şema”dır. Her birey, doğuştan bir şemaya sahiptir. Bu şema, birey-çevre etkileşimi sonucu genişler. Yeni öğrenilen bilgilerle şema arasında kurulacak bağlantı eklemlemeyi ortaya çıkaracaktır. Eklemleme, büyük oranda, herhangi bir çaba sarf etmeden kendiliğinden yapılmaktadır (Senemoğlu, 2012). Senemoğlu (2012), öğretme-öğrenme sürecinde kullanılabilecek eklemleme etkinliklerini; (i). Önkoşul öğrenmelerin hatırlatılması, (ii). Sınıftaki mesajların açıklığı, uyumu, örgütlenme biçimi, sınıftaki oturuş biçimi eklemlemeyi artırır ya da sınırlandırır, (iii). Genişletilen ağlar ve şemalar, (iv). Benzetimler şeklinde maddelendirmiştir. Yeni bilgi verilmeden önce bu bilgilere temel oluşturan ön bilgiler öğrenciler tarafından kazanılmalı ve sırası geldiğinde bilgiler arasında ilişki kurulabilmesi için ön koşul öğrenmeler hatırlatılmalıdır. Eklemlemenin iyi yapılabilmesi için öğrenme ortamı öğrenmeyi sağlayıcı şekilde düzenlenmeli (ifadelerin açık, uyumlu ve organize bir şekilde verilmesi, sınıf düzeninin dikkat dağınıklığını engelleyecek şekilde ayarlanması), kavramlar arası ilişkilerin gösterildiği şemaların kullanılması ve bu ilişkilerin anlamlandırma aracılığıyla güçlendirilebilmesi için benzetimlerin kullanılması gerekir. Nitekim benzetim, yeni bilgi ile eski bilgi arasında benzerliklerden yola çıkarak yeni bilgiyi anlamlandırmamızı sağlar (Senemoğlu, 2012). Benzetim stratejisinin iskeletini iki farklı hedef alanı (eski-yeni bilgi) ve ortak özellikler (ilişki kurulacak özellikler) oluşturur. “Metafor” ile benzetim stratejisi arasındaki ortak amaç; sonradan öğrenilen bilgilerin kavranması için zihinsel şema ile bağlantı kurarak (eski bilgiyle yeni bilginin ilişkilendirilmesi) bilgi kazanımını gerçekleştirmektir.

Yeni bilgilerin kazanılmasında çok önemli bir rol üstlenen metafor (Petrie, 1976'den aktaran Ortony, 1993); iki kavram ve nesne arasında ilişki kuran dilsel bir araç (Palmquist, 2001), bilinmeyen nesne, olay ve olguların bilinen nesne, olay ve olgularla ilişkilendirilerek ifade edilmesini sağlayan (Marzano, Gaddy ve Dean, 2000) yöntemdir. İfade edildiği üzere eğitsel bir değer taşıyan metafor; anlamlı öğrenme ve problem çözme sürecini kolaylaştırma (Ortony, 1993), öğretmen ve öğrenciler arasında bir kavrama ilişkin anlam paylaşımı sağlama (Ortony, 1993), geniş bir kitleye yeni fikirleri aktarma (Lubart ve Getz, 1997) gibi özelliklere sahiptir.

Literatür taraması sonucu, “Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi” müfredatında yer alan temel kavramların ve değerlerin öğrencilere kazandırılmasında iyi bir eğitsel araç olabilecek metaforun daha çok öğretmen adaylarının, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin okula (Aydoğdu, 2008; Saban, 2008), öğretmenlik mesleğine (Cerit, 2008) ilişkin algılarını ölçmede kullanıldığı görülmüştür. Bunun yanı sıra metaforlar; müfredat geliştirme ve planlamada, yaratıcı düşünmeyi geliştirme ve öğrenmeye teşvik etmede, yansıtıcı düşünmenin öğretmenler üzerinde etkin kılınmasında kullanılmıştır (Vadeboncoeur ve Torres, 2003'ten aktaran Arslan ve Bayrakçı, 2006). Öğretim programları, öğrencilere temel kavram ve değerlerin aktarılmasında tek başına yeterli değildir. Öğrenme ve öğretme sürecinde programın nasıl uygulandığı ve bu süreçte işe koşulan etkinlikler kavram ve değerlerin öğrencilere kazandırılmasında büyük bir önem arz etmektedir (Keskin, 2008; Yiğit ve Tarman, 2013).

Demokrasi ve demokrasi eğitimi üzerine yapılan çalışmalar demokrasi, demokratik tutum ve demokrasi eğitimi (Yüce ve Demir, 2011; Acun, Yücel, Önder ve Tarman, 2013); Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi ile ilgili çalışmalar ise “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi”ne yönelik öğrencilerin görüşleri (Genç, Güner, Pala ve Kocaoğlu, 2011), projenin uygulamalarının değerlendirilmesi (Kıncal ve Uygun, 2006) üzerine yoğunlaşmıştır. Ayrıca Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersinde yer alan kavramların kazanılmışlık düzeyi (Kaya, 2006), kavramların öğrenilmesinde sosyal, ekonomik ve kültürel faktörler ile eğitim- öğretim uygulamalarının etkililiği (Mulhan, 2007), Sosyal Bilgiler dersinde yer alan vatandaşlık konularıyla ilgili öğrencilerin kavramsal algıları (Sabancı, 2008), Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersinde öykü kullanımının duyuşsal özellikler kazandırılmasına etkileri (Yüksel, 2006) şeklinde çalışmalara rastlanılmıştır. Metaforun bir öğretim aracı olarak kullanımına ilişkin literatür taraması sonucu karşılaşılan çalışmalar ise; yabancı dil (Beşkardeş, 2007; Kınıs, 2011; Littlemore ve Low, 2006), teknik kavramların (Riejös, Mansilla ve Castillejos, 2001) ve hipermetin (Merdivan, 2007) öğretiminde metafor kullanımı şeklindedir. Görüldüğü üzere metafor ile ilgili alanyazında çok sayıda araştırma mevcuttur. Bu araştırmaların yaygın olarak algı ve tutum ölçmeye yönelik olduğu görülmektedir. Ancak metaforun eğitsel amaçlı kullanıldığı çalışmalar ise sınırlı sayıdadır ve bu çalışmalar metaforun etkili bir öğretim aracı olduğunu ortaya koymaktadır. Nitekim Merdivan (2007) tarafından yapılan araştırmada hipermetin öğretiminde kullanılan metaforların öğrencilerin oluşturduğu hipermetin yapılarını etkilediği, hipermetin öğretiminde metafor kullanımının ve kullanım biçiminin önemli olduğu görülmüştür. Beşkardeş (2007) ise Araştırma Bilim Sanat Merkezleri’nde yabancı dil öğrenen üstün ve özel yetenekli öğrenciler üzerinde yürüttüğü çalışmada, yabancı dil öğreniminde kullanılan metafor tekniğinin akademik başarının artması, yabancı dil öğrenmeye isteklilik ve öğrenilen kelimelerin akılda kalıcılığı sağlama noktasında etkili olduğu, ayrıca yabancı dil öğrenirken çağrışım yapma ve bilinmeyen kelimeleri öğrenirken ipuçlarıyla tahminde bulunmayı sağladığı sonuçlarına ulaşmıştır. Riejös vd. (2001) ise inşaat mühendisliği ve mimarlık bölümü alanlarından toplam 70 katılımcı üzerinde yürüttükleri araştırmada, teknik kavramların anlaşılmasında metaforların etkili olduğu ve hatırlamayı kolaylaştırdığı sonucunu ulaşımlardır. Nelson (1992) tarafından yapılan araştırmada metaforun hatırlama üzerinde etkisi incelenmiş ve sonuç olarak metaforun hatırlama üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Yapılan bir başka araştırmada (Anderson, 2009) öğrenme motivasyonunu arttırmak için tasarlanan mesajlarda kullanılan motivasyonel metaforların öğrencilerin öğrenme istekliliğini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

İlgili araştırmalar incelendiğinde, Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersi Öğretim Programında yer alan soyut kavramların ve değerlerin kazandırılmasında metaforun kullanılması ve metaforun öğretme-öğrenme sürecinde etkilerinin öğrenci görüşleriyle ortaya konulması ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Bu araştırmanın genel amacı, 8. sınıfta okutulan Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersi Öğretim Programı “Hak ve Özgürlüklerimiz” ve “Görev ve Sorumluluklarımız” temalarında yer alan soyut kavramların ve temel değerlerin öğrencilere kazandırılmasında metafora dayalı öğretim etkinliklerinin etkililiğini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Metafora dayalı öğretim etkinlikleri Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersi Öğretim Programı “Hak ve Özgürlüklerimiz” ile “Görev ve Sorumluluklarımız” temalarında yer alan soyut kavramların ve temel değerlerin öğrencilere kazandırılmasında etkili midir?
2. Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersinde kullanılan metafora dayalı öğretim etkinliklerinin öğretme-öğrenme sürecine etkileri ve bu süreç hakkındaki öğrenci görüşleri nelerdir?

Yöntem

8. sınıfta okutulan Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersi Öğretim Programı “Hak ve Özgürlüklerimiz” ve “Görev ve Sorumluluklarımız” temalarında yer alan soyut kavramların ve temel değerlerin öğrencilere kazandırılmasında metafora dayalı öğretim etkinliklerinin etkililiğini belirleme amaçlı yapılan bu çalışmada karma yöntem kullanılmıştır.

Karma yöntem araştırmaları, nicel ve nitel verilerin bir arada toplanması ve daha sonra araştırma problemini anlamak için iki veri setinin gücünün birleştirilerek yorum yapılmasına dayanır. Bu araştırma yönteminin temel varsayımı, öyküsel ve kişisel tecrübeler (nitel veri) ile istatistiksel eğilimleri (nicel veri) bir araya getirerek araştırma probleminin daha iyi anlaşılmasını sağlamaktır (Creswell, 2014).

Karma yöntem kullanılan bu araştırmanın nicel boyutunda; metafora dayalı öğretim etkinliklerinin soyut kavram ve değerlerin öğrencilere kazandırılmasındaki etkililiğinin belirlenmesinde, deneme modellerinden öntest-sontest kontrol gruplu model uygulanmıştır. Deneme modelleri, yapılan çalışmalarda neden-sonuç ilişkisi bağlamında etkisinin bizzat araştırmacı tarafından gözlemlenmeye çalışıldığı ve verilerin elde edildiği araştırma modelleridir (Karasar, 2012).

Araştırmanın nitel boyutu ise, nitel araştırma metodolojisi içinde yer alan durum çalışması desenine göre planlanmıştır. Bu çalışmada benimsenen desen, analiz ünitesi olarak bir sınıf öğrenciye odaklanması nedeniyle tekli durum çalışmasıdır. Durum çalışması; “*Bir varlığın mekana ve zamana bağlı tanımlandığı ve özelleştirildiği araştırmadır.*” (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012, s. 21) Durum çalışmasında amaç; araştırmacı tarafından belirlenen bir duruma ilişkin sonuçların ortaya konulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2012-2013 öğretim yılı ikinci döneminde Konya il merkezinde yer alan bir ortaokulun 8İ ve 8K şubelerinde okuyan 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Deney ve kontrol grupları oluşturulurken seçkisiz atama yöntemi kullanılmıştır. 8K şubesi (17 kız, 21 erkek) deney ve 8İ şubesi (18 kız, 18 erkek) kontrol grubu olarak atanmıştır. 8K şubesi metafora dayalı etkinliklerin uygulanacağı deney grubu ve 8İ şubesi ise 8. sınıf Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi öğretim programında yer alan etkinliklerin gerçekleştirileceği kontrol grubu olmuştur. Deney grubunda 38, kontrol grubunda 36 öğrenci olmak üzere toplam 74 öğrenci çalışma grubunda yer almıştır. Araştırmanın çalışma grubunu belirleme sürecinde, 2012-2013 öğretim yılı 2. döneminde ilgili ortaokulun 8E, 8H, 8İ ve 8K şubeleri üzerinde deneme formu (Kavram Testi) kullanılmıştır. Deneme formunun uygulanmasının ardından şubelerin Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersi programında yer alan soyut kavram ve değerlere sahip olma düzeyleri açısından birbirlerine denk olup olmadığını belirleme amacıyla bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Bağımsız örneklem t testi sonucu 8E, 8H, 8İ ve 8K şubelerinden 8İ ile 8K şubelerinin birbirine denkliği en yakın şubeler olduğu görülmüştür. Bu nedende çalışma grubumuzu 8İ ile 8K şubelerinde okuyan 8. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Deney ve kontrol grupları oluşturulurken grup bazında seçkisiz atama yöntemi kullanılmıştır. 8K deney, 8İ kontrol grubu olarak atanmıştır. 8K sınıfı metafor etkinliklerinin gerçekleştirileceği grup olurken, 8İ sınıfı programda yer alan etkinliklerin gerçekleştirileceği grup olmuştur.

Deney ve kontrol grubu eşitlenirken Kavram Testi öntest ortalamaları karşılaştırılmıştır. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Bağımsız örneklem t testi, “*iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın manidar olup olmadığını test etmek için kullanılır.*” (Büyüköztürk, 2012, s. 39). Elde edilen bulgular Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Grupların Kavram Testi Öntest Puanlarına İlişkin Bulgular

Test	Test	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Kavram Testi	Deney	38	31.00	4.86	0.79*	0.89
Öntest	Kontrol	36	30.11	4.79		

* $p > .05$

Çalışma gruplarının öntest puanları açısından eşleştirilmesi amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları incelendiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Kavram Testi'nden almış oldukları öntest puanları arasında anlamlı düzeyde ($p > 0.05$) fark olmadığı görülmektedir. Bu sonuçtan hareketle, deney ve kontrol gruplarının Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Öğretim Programında yer alan soyut kavram ve değerlere sahip olma düzeylerinin birbirine denk olduğu söylenilebilir.

Araştırmanın nitel boyutunun çalışma grubunu, belirli niteliklere sahip öğrencilerin seçilmesinin hedeflenmiş olması nedeniyle amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak deney grubunda yer alan 36 öğrenci oluşturmuştur. Merriam'a (2013, s. 76) göre amaçlı örnekleme yöntemi, "*araştırmacının, keşfetmek, anlamak, iç görü kazanmak istediği ve çoğu şeyin öğrenilebileceği bir örneklem seçiminin zorunlu olduğu varsayımına dayanır.*"

Etik Konular ve İşletimi

Uygulama öncesi, araştırmanın yapılması için, ilgili mercilerden gerekli izinler alınmıştır. Katılımcılar araştırmanın amacı hakkında bilgilendirilmiştir. Görüşme öncesinde katılımcılara gönüllü katılımın esas olduğu ve çalışmada isimlerinin gizli tutulacağı ifade edilmiştir. Katılımcılarla yapılan görüşmelerde katılımcılara kod isim verilerek gizliliğin sağlanmasına çalışılmıştır.

Araştırma Verilerinin Toplanması

Araştırmanın amacını gerçekleştirmek üzere iki tür veri toplama aracından faydalanılmıştır. Bunlar;

1. Kavram Testi,
2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Kavram Testi: Kavram Testi araştırmacı tarafından literatür taranarak ve Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Öğretim Programı ve ders kitabından yararlanılarak oluşturulmuştur (Kaya, 2006; Mulhan, 2007; Uyangör, 2007; Sabancı, 2008; Güven, 2010; MEB, 2010, 2012). Kavramlar, Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Öğretim Programı "Hak ve Özgürlüklerimiz" ile "Görev ve Sorumluluklarımız" temalarında geçen, öğrencilere kazandırılması gereken temel değerler arasından seçilerek Kavram Testi'nin 40 maddelik bir deneme formu oluşturulmuştur. Kavram Testi'nin deneme formunda belirlenen kavramlara ilişkin üçer soruya yer verilmiştir. Testin içerik geçerliliğini sağlamak için uzman görüşüne (2 Ölçme ve Değerlendirme uzmanı, 2 Eğitim Programı uzmanı ve 1 Sosyal Bilgiler Eğitimi uzmanı olmak üzere toplam 5 uzman) başvurulmuştur. Uzman görüşlerinden hareketle madde sayısı 48'e çıkarılmış ve test 131 sekizinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Testin ayırt edicilik gücü kat sayısı (r_{jx}) 0,20'nin altında olan maddeler testten atılmıştır. Nihai test güçlük katsayısı ($p_j=0,70$) ve ayırt edicilik gücü ($r_{jx}=0,37$) olan 42 maddelik bir test haline gelmiştir. Gronlund ve Linn'e göre ölçekteki maddelere ait madde güçlük katsayılarının 0,60-0,70 olması yeterlidir (1995'ten aktaran Bekiroğlu, 2004). Ebel'e göre ayırt edicilik gücü indeksinin 0,30-0,39 olması ayırt edicilik için tavsiye edilebilir bir aralıktır (1965'ten aktaran Tekin, 1991). Hazırlanan testin daha sonra Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Testin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,82 olarak bulunmuştur. Buna göre testin güvenilirliğinin yüksek derecede olduğu söylenebilir (Özdamar, 1999'dan aktaran Tavşancıl, 2014).

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu: Yarı yapılandırılmış görüşme formu; literatürde yer alan, metaforun kavramsal boyutunu ele alan çalışmalardan faydalanılarak araştırmacı tarafından geliştirilen, 9 maddeden oluşan bir formdur. Veri toplama aracı başlangıçta 12 maddeden oluşan bir formdur. Uzman görüşüne (2 Sosyal Bilgiler Eğitimi uzmanı ve 1 Eğitim Bilimleri uzmanı olmak üzere toplam 3 uzman) başvurularak 12 maddelik görüşme formu 9 maddeye düşürülmüş, veri toplama aracına son şekli verilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu, her biri farklı bir günde olmak üzere (toplam 1 haftada), yaklaşık 60-90 dakika arasında, 6 kişilik 6 öğrenci grubuna (toplamda 36 kişi) uygulanmıştır. Verilerin toplanılmasında video kamera cihazı kullanılmıştır.

Araştırma Verilerinin Analizi

Nicel verilerin analizinde, deney grubu ve kontrol grubunun kendi içerisinde Kavram Testi öntest-sontest puan ortalamalarının karşılaştırılmasında bağımlı örneklem t testi kullanılırken; deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kendi aralarında Kavram Testi öntest-sontest puan ortalamalarının karşılaştırılmasında bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Her bir analiz için etki büyüklüğü hesaplanarak rapor edilmiştir. Verilerin düzenlenmesi ve analiz edilmesinde Microsoft Excel ve SPSS 18.00 kullanılmıştır.

Nitel verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi yönteminin temel amacı; *“toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır.”* (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 227) Öncelikle video kamera ile toplanan verilerin Word dosyasına transkripsiyonu yapılmış, ardından Word dosyası NVivo 8 programına aktararak kodlamalara başlanılmıştır. Analiz sürecinde katılımcıların metafora dayalı öğretim etkinlikleri aracılığıyla yürütülen Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersine ilişkin ifade ettikleri görüşler kodlanmış, sonrasında bu kodları belirli kategoriler altında toplayabilen temalar (kategoriler) bulunmuş ve son olarak da elde edilen bulgular yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmada kategoriler, katılımcıların görüşme formunda yer alan sorulara verdikleri cevaplara dayanarak oluşturulmuştur. Araştırmacının veri analizi sürecinde *“Bilişsel Alan”* ve *“Duyuşsal Alan”* olmak üzere iki kategoriye ulaşılmıştır. Bu iki kategoriye uygun olarak Word belgesi aracılığıyla Şekil 1 ve Şekil 2’de gösterilen model geliştirilmiş, katılımcıların temalara ilişkin atıf sayıları ise modellerde görüldüğü üzere parantez içerisinde gösterilmiştir. Araştırmada katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılırken şu kodlama sistemi kullanılmıştır: Katılımcı (K) ve katılımcı numarası. Örneğin; K1= Birinci Katılımcı

Araştırmacının geçerliğini sağlamak için katılımcıların görüşlerinden bire bir alıntılar yapılmıştır. Nitekim katılımcıların görüşlerinden doğrudan atıflar yapmak ve sonuçları açıklamak geçerlilik için önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Güvenirliğin sağlanması hususunda ise başka bir araştırmacıdan faydalanılmıştır. Yapılan kodlamalar ve ulaşılan temalar bu araştırmacı tarafından kontrol edilerek farklı temalar altında ele alınan durumlar tartışılmış ve nihayetinde araştırmacılar arasında uzlaşa sağlanmıştır. Güvenirlik; *“elde edilen verilerin analizinde bir başka araştırmacıyı kullanma ve ulaşılan sonuçları teyit etmedir. Bu şekilde elde edilen sonuçların, araştırmacının kendi görüşünden ziyade elde edilen verilere dayandığı teyit edilebilir.”* (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 263)

Deney ve Kontrol Grubunda Gerçekleştirilen Etkinlikler

Deney ve kontrol grubunda etkinlikler bizzat araştırmacının kendisi tarafından gerçekleştirilmiş olup, deney grubunda uygulamaya başlanılmadan önce ilk derste (bir ders saati) öğrencilere metaforik öğrenme ile ilgili ön bilgiler verilerek öğrencilerin metafor kurulumunun nasıl gerçekleştiği (hedef ve kaynak alanının belirtildiği metafor iskeleti çizilmiş), öğretme öğrenme sürecinde metaforun önemi hakkında bilgi sahibi olmaları amaçlanmıştır. Metafor kurulumlarında tecrübelerin ve ön bilgilerin önemli olduğu, metaforun bilinen şeylere dayanarak oluşturulduğu açıklanmıştır.

Metafor hakkında bilgi verildikten sonra metafor örneklerinin nasıl verileceği üzerinde durulmuş, ardından öğrencilerden örnek vermeleri istenmiştir. Öğrencilere metafor örneği verilirken serbest ve rahat düşünmenin ne kadar önemli olduğu, metaforun duygu taşıyıcı araçlar olması nedeniyle örnek verirken duyguların da örnek verme sürecine katılacağı vurgulanmış, öğrencilerin kendilerini rahat hissedebilecekleri bir sınıf atmosferi oluşturulmaya dikkat edilmiştir. Öğrencilere, metafor örneği verirken kavram yanlışlarına düşmemeleri ve kavramlar arası bağlantıları sağlam bir şekilde kurmaları için kavramlara ilişkin özellikleri dikkatlice düşünmeleri gerektiği ifade edilmiştir. Öğrencilerden gelen örneklerin ilgili kavramı karşılayıp karşılamadığı her defasında belirtilerek öğrencilerin uygunsuz ve ilişkisiz metafor örneği vermelerinin önüne geçilmek istenmiştir.

Deney grubuna (8K sınıfı) Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersi (8. Sınıf) Öğretim Programında yer alan “Hak ve Özgürlüklerimiz” ile “Görev ve Sorumluluklarımız” temalarında verilmek istenen soyut kavramlar ve temel değerler metafor etkinlikleriyle kazandırılmaya çalışılırken, kontrol grubuna (8İ Sınıfı) ise ders programında yer alan etkinliklerle kazandırılmaya çalışılmıştır. Deney grubunda metafora dayalı öğretim gerçekleştirilirken öğrenciler arasında bireysel farklılıkların varoluşu (cinsiyet, öğrenme vs.) gerçeği göz önünde bulundurularak uygun metafor örnekleri seçilmiş, gerektiğinde örnek sayısında artışa gidilerek (somutluluğu ve aşinalığı sağlama) ilgili kavramın öğrenci zihninde yer edinmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Örnek verilirken “Yapı Metaforları”ndan faydalanılmıştır. Çünkü yapı metaforları iki kavram arasındaki ortak özelliklere dayanarak benzetim kurmaya hizmet etmektedir (Girmen, 2007). Etkinlikler araştırmacı tarafından sınıf ortamında uygulanmış ve 10 hafta sürmüştür.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Gruplarında Gerçekleştirilen Etkinlikler

Hafta	Deney Grubu (8K)	Kontrol Grubu (8İ)
1. Hafta	“Hak” kavramı için insan bedeni, hayat ve hazine metaforlarının kullanılması. Ayrıca öğrencilerin oluşturduğu metafor örneklerinden faydalanılması.	Çevremdekiler etkinliğinin gerçekleştirilmesi; yazılı ve görsel medyadan haberlerin paylaşılması.
2. Hafta	“Dayanışma” kavramı için zincir, diş ve el metaforlarının kullanılması. Ayrıca öğrencilerin oluşturduğu metafor örneklerinden faydalanılması.	STK kuruyoruz etkinliğinin gerçekleştirilmesi; yazılı ve görsel medyadan haberlerin paylaşılması.
3. Hafta	“Uzlaş” kavramı için göz, akrep-yelkovan ve araba tekeri metaforlarının kullanılması. Ayrıca öğrencilerin oluşturduğu metafor örneklerinden faydalanılması.	Örnek olaylara ilişkin verilen başvuru yolları etkinliğinin gerçekleştirilmesi.
4. Hafta	“Adil Olma” ve “Özgürlük” kavramları için metafor örneklerinin verilmesi: “Adil olma” kavramı için anne, eşit kollu terazi, tahterevalli metaforları; “Özgürlük” kavramı için ülke sınırları, yol şeridi, kar taneleri metaforlarının kullanılması. Ayrıca öğrencilerin oluşturduğu metafor örneklerinden faydalanılması.	Hukukun üstünlüğüne ilişkin verilen etkinliğin gerçekleştirilmesi; yazılı ve görsel medyadan haberlerin paylaşılması.
5. Hafta	“Sorumluluk” kavramı için yaş, ev ödevi ve altın metaforlarının kullanılması. Ayrıca öğrencilerin oluşturduğu metafor örneklerinden faydalanılması.	Kaliteli toplum ve kaliteli yaşam etkinliği ile öneriyorum etkinliğinin gerçekleştirilmesi.

Tablo 3. Devamı

Hafta	Deney Grubu (8K)	Kontrol Grubu (8İ)
6. ve 7. Hafta	“Barış” ve “Eşitlik” kavramları için metafor örneklerinin verilmesi: “Barış” kavramı için su ve atmosfer metaforları; “Eşitlik” kavramı için gökyüzü, dünya metaforlarının kullanılması. Ayrıca öğrencilerin oluşturduğu metafor örneklerinden faydalanılması.	Çözüm nedir etkinliğinin gerçekleştirilmesi.
8. Hafta	“Vatanseverlik” ve “Hoşgörü” kavramları için metafor örneklerinin verilmesi: “Vatanseverlik” kavramı için anne, insan ve insan derisi metaforları; “Hoşgörü” kavramı için güneş, bilim adamı metaforlarının kullanılması. Ayrıca öğrencilerin oluşturduğu metafor örneklerinden faydalanılması.	Örnek vatandaş etkinliği ile vatandaşlık görevlerimiz ve vatanseverlik etkinliklerinin gerçekleştirilmesi.
9. Hafta	“Sevgi” kavramı için puzzle, oyun balonu ve alış veriş metaforlarının kullanılması. Ayrıca öğrencilerin oluşturduğu metafor örneklerinden faydalanılması.	Hikâye, resim ve afiş hazırlama etkinliklerinin gerçekleştirilmesi.
10. Hafta	“Onur” kavramı için kartal kanadı, orman ve bayrak metaforlarının kullanılması. Ayrıca öğrencilerin oluşturduğu metafor örneklerinden faydalanılması.	Okuma metnine (Ah Mana Mu) ilişkin verilen etkinliğin gerçekleştirilmesi.

Bulgular

Bu bölümde, veri toplama araçlarının uygulanması sonucu elde edilen bulgular, araştırmanın amaçları dâhilinde alt amaçlara göre analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

Araştırmanın Birinci Alt Amacına İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacı “Metafora dayalı öğretim etkinlikleri Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersi müfredatı “Hak ve Özgürlüklerimiz” ile ‘Görev ve Sorumluluklarımız’ temalarında yer alan soyut kavramların ve temel değerlerin öğrencilere kazandırılmasında etkili midir?” şeklindedir. Bu alt amacı test etmek için deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Kavram Testi’nden almış oldukları son test puan ortalamaları ve deney ve kontrol grubunun kendi içinde öntest-son test puan ortalamaları karşılaştırılmıştır.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kavram Testi Son test Ortalamalarının Karşılaştırılması

Test	Test	N	$\bar{X}$	Ss	t	p	η^2
Kavram Testi	Deney	38	36.00	3.89	2.92*	0.005	0.67
Son test	Kontrol	36	33.22	4.30			

* p<.05

Tablo 3'te deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Kavram Testi son test puan ortalamaları bağımsız örneklem t testi ile karşılaştırılarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Kavram Testi son test ortalamaları arasında Deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık söz konusudur ($t=2.92$; $p<.05$). Elde edilen bu bulgulara göre, deney grubunda gerçekleştirilen metafora dayalı öğretim etkinliklerinin, mevcut programdaki etkinliklere göre Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersi Öğretim Programında yer alan soyut kavram ve değerlerin öğrencilere kazandırılmasında daha etkili olduğu görülmektedir. Etki büyüklüğünün $\eta^2=0.67$ olması orta etki büyüklüğü olarak yorumlanmaktadır (Cohen, 1988).

Tablo 4. Deney Grubu Öğrencilerinin Kavram Testi Öntest-Son test Ortalamalarının Karşılaştırılması

Grup	Test	N	$\bar{X}$	Ss	t	p	η^2
Deney	Son test	38	36.00	3.89	5.13*	.000	1.13
	Öntest	38	31.00	4.86			

* $p<.05$

Tablo 4'te deney grubu öğrencilerinin Kavram Testi öntest-son test puan ortalamaları bağımlı örneklem t testi ile karşılaştırılarak analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, deney grubu öğrencilerinin Kavram Testi son test puan ortalamalarının, ön test puan ortalamalarından anlamlı derecede daha yüksek olduğu anlaşılmıştır ($t=5.13$; $p<0.01$). Bu bulgu, deney grubunda gerçekleştirilen metafora dayalı öğretim etkinliklerinin Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersinde yer alan soyut kavram ve değerlerin öğrencilere kazandırılmasında etkili olduğunu göstermektedir. Etki büyüklüğünün $\eta^2=1.13$ olması geniş etki büyüklüğü olarak yorumlanmaktadır (Cohen, 1988).

Tablo 5. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kavram Testi Öntest-Son test Ortalamalarının Karşılaştırılması

Grup	Test	N	$\bar{X}$	Ss	t	p	η^2
Kontrol	Son test	36	33.22	4.30	2.96*	0.01	0.68
	Öntest	36	30.11	4.79			

* $p<.05$

Tablo 5'te kontrol grubu öğrencilerinin Kavram Testi öntest-son test puan ortalamaları bağımlı örneklem t testi ile karşılaştırılarak analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, kontrol grubu öğrencilerinin Kavram Testi son test puan ortalamalarının, öntest puan ortalamalarından anlamlı derecede daha yüksek olduğu anlaşılmıştır ($t=2.96$; $p<0.05$). Bu bulgu, kontrol grubunda gerçekleştirilen sekizinci sınıf Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Öğretim Programında yer alan etkinliklerin Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersinde yer alan soyut kavram ve değerlerin öğrencilere kazandırılmasında etkili olduğunu göstermektedir. Etki büyüklüğünün $\eta^2=0.68$ olması orta etki büyüklüğü olarak yorumlanmaktadır (Cohen, 1988).

Araştırmanın İkinci Alt Amacına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt amacı olan "Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersinde kullanılan metafora dayalı öğretim etkinliklerinin öğretme-öğrenme süreci üzerinde etkileri ve bu süreç hakkındaki öğrenci görüşleri nelerdir?" alt amacına çözüm bulmak için deney grubu öğrencilerinin görüşme formunda yer alan sorulara dair ifade ettikleri görüşler içerik analizine tabi tutulmuştur.

Yapılan analiz sonucunda, metafora dayalı öğretim etkinliklerinin öğretme-öğrenme sürecinde etkilerine ilişkin öğrenci görüşlerinin bilişsel ve duyuşsal alan olmak üzere iki ana tema üzerinde yoğunlaştığı ortaya çıkmıştır. Ana temalar ve alt temalara ayrı başlıklar altında aşağıda yer verilmiştir.

Metafora Dayalı Etkinliklerin Bilişsel Alan Üzerinde Etkilerine İlişkin Bulgular

Çalışma grubunda yer alan 8. sınıf öğrencilerinin Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersi Öğretim Programında yer alan soyut kavram, değer ve becerilerin öğretilmesinde metafora dayalı öğretim etkinliklerinin kullanılmasına ilişkin bilişsel alan görüşlerinin nitel çözümlemesi sonucunda elde edilen model Şekil 1’de yer almaktadır.



Şekil 1. Metafora Dayalı Etkinliklerin Bilişsel Alan Üzerinde Etkilerine İlişkin Şematik Gösterim

Öğrenilen kavramların akılda kalıcılığını sağlama: Nitel analiz sonucunda en fazla yüklemenin “öğrenilen kavramların akılda kalıcılığını sağlama” temasına yapıldığı tespit edilmiştir. Bu çerçevede, Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersi Öğretim Programında yer alan soyut kavramların ve değerlerin öğretiminde kullanılan metafora dayalı etkinliklerin öğrenilen kavramların akılda kalıcılığını sağlamada işlevsel bir rol üstlendiği ileri sürülebilir. Bu temaya referans olan öğrenci görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

“Vatandaşlık dersinde metafor kullanılarak soyut kavramlar akılda daha kalıcı hale geliyor. Bilmediğimiz şeyleri akılda daha kalıcı hale getirerek onları daha çabuk öğrenmek ve öğretmek amacıyla kullanılıyor. Birinci dönem vatandaşlık dersi işlenirken sadece kavramların tanımı yapıp geçiliyordu ve kavramın tanımı zamanla unutuluyordu, ama bu dönem geçen dönemden farklıydı.” (K1)

“Tabi ki metafor akılda kalıcılığı sağlıyor. Örneğin mesela bir arkadaşımız sınıfta alyuvarları vatanseverliğe benzetti, çünkü yani vücudumuzu vatan olarak düşünürsek alyuvarlar da yabancı hastalıklarla savaşıyor, yani vücudumuzu koruyor. Bu örnek vatandaşlığı aklımda kalıcı hale getirdi.” (K3)

Düşünme eylemine etkisi: Öğrenciler tarafından ikinci sırada en fazla yüklenme “düşünme eylemine etkisi” temasına yapılmıştır. Bu çerçevede öğrencilerin, metafora dayalı etkinliklerin düşünme eylemi üzerinde etkili olduğunu vurguladıkları görülmektedir. Bu temaya referans olan öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Metafor örnekleri çok düşünmemizi sağladığı için düşünmemizi kolaylaştırıyordu, rahatlatıyordu. Sadece metafor için değil bu genel olarak da diğer şeyleri düşünmemizi kolaylaştırıyor.” (K7)

“Bence geniş düşünüyorduk metafor sayesinde, çünkü çevremizdeki birçok kavramları metaforla somutlaştırıyorduk, hani o somut kavramlardan yararlanarak geniş düşünüyorduk.” (K8)

Soyut kavramları somutlaştırma: Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersi Öğretim Programında yer alan soyut kavramların öğretiminde kullanılan metafora dayalı etkinliklerin etkililiği üzerine öğrencilerin en fazla yükleme yaptıkları temalardan biri “soyut kavramların somutlaştırılması” temasıdır. Öğrenciler, anlamını bilmedikleri ve açıklamakta güçlük çektikleri kavramların bilindik kavramlara benzetilerek somutlaştırıldığını ifade etmişlerdir. Bu temaya referans olan öğrenci görüşlerinden ikisi şöyledir:

“Yani bence de somut bir örnek olduğu için, elle tutulup gözle görülmesi gibi, bu konuda daha bilgili olmamızı, daha iyi düşünebilmemizi sağlıyor. Yani bir örnek veriyorsak, onu da bir somut bir şeye benzetiyorsak bence daha iyi oluyor.” (K11)

“Metafor sayesinde anlamını bildiğimiz ve açıklamakta güçlük çektiğimiz şeyleri somut varlıklara benzeterek daha iyi öğreniyoruz.” (K10)

Hayal gücüne etkisi: Öğrencilerin metaforun “hayal gücüne etkisi” temasına ilişkin görüşlerinin bilişsel alan kapsamında belirlenen temalar içerisinde önemli bir yüklemeye sahip olduğu görülmektedir. Öğrenciler metafora dayalı etkinliklerin kendilerini düşünmeye iterek hayal gücünü harekete geçirdiğini, bunda metaforun benzer özelliklerden hareketle kavramlar arasında ilişki kurma gerekliliği özelliğinin etkili olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerden 16’sı metaforun hayal gücü üzerinde olumlu etki yaptığını ifade ederken ikisi de hayal gücünü kısıtladığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Metaforun hayal gücünü kısıtladığı yönünde öğrenci görüşleri incelendiğinde öğrencilerin hayal gücü kavramını yanlış algılamalarının böyle bir görüş bildirmelerinde etkili olduğu söylenilebilir. Bu temaya referans olan öğrenci görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

“Bence hayal gücümüzü geliştirmemize yardımcı oluyor, çünkü bir metafora farklı şeyler üretmeye çalışıyoruz, bu da bizim hem hayal gücümüzü hem de üreticiliğimizi arttırmamıza yardımcı oluyor.” (K12)

“Derste dayanışmanın tanımını yaptık, sonra siz bunu somut bir şeye benzetin dediniz, herkes bi duraksadı, düşündü düşündü, sonra siz bir örnek verdiniz, ardından herkesin aklına bir sürü şey geldi, herkes ilginç şeyler söyledi, bu hayal gücünü harekete geçirdiğini, geliştirdiğini gösterir.” (K13)

“Metafor hayal gücümüzü kısıtlıyor açıkçası, çünkü hayal gücünde sadece somut kavram yok soyut kavram da var, metafora bildiğimiz bir şeye, somut bir şeye benzetmemiz gerekiyor, bu da hayal gücümüzü kısıtlıyor.” (K16)

Serbest düşünmeyi sağlama: Öğrencilerin önemli bir kısmı metafora dayalı etkinliklerin serbest düşünme üzerinde etkisine ilişkin görüş belirtmişlerdir. Öğrenciler metaforu kendilerini düşünmeye iten, ezber anlayışının neden olduğu düşünme eyleminde sınırlılığı ortadan kaldırıp özgür düşünmeyi sağlayan bir araç olarak ifade etmişlerdir. Bu temaya referans olan öğrencilerden bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Bence de daha güzel oldu, çünkü metafora belli bir kural yok, belli bir sınır yok, mesela geçen dönemki derslerde hep bir konu üzerinde düşünüyorduk, metafora beynimizi, kapasitemizi sınırlayan bir çizgi olmadığı için daha rahat derse katılabiliyoruz, buda bizim yani hayatta derslerde paylaşıncı daha güzel olduğunu anlıyoruz.” (K12)

“Bir açıklaması olurdu bir şeyin, onu ezberlemek zorunda kalırdık, odur derdik ama şimdi düşünce özgürlüğü gibi bir şey oluştu. İstedikimiz gibi düşünebiliyoruz, yorum yapabiliyoruz. O zaman hiçbir sınırlama altında kalmıyoruz, daha iyi oluyor.” (K11)

Dersin akıcılığını sağlama: Öğrencilerin, bilişsel alan kapsamında yer alan metafora dayalı etkinliklerin “dersin akıcılığını sağlama” temasına ilişkin atıfları mevcut temalar içerisinde önemli bir yer tutmaktadır. Öğrenci görüşleri incelendiğinde öğrencilerin bazılarının metafora dayalı etkinliklerin dersin akıcılığını sağlamada etkili olduğunu belirttikleri, bazılarının ise bu görüşe katılmadığı ortaya çıkmıştır. Olumlu görüş belirten 11 öğrenci, metafora dayalı etkinlikler sayesinde tanıma dayalı bir öğrenme sürecinin (ki bu sürecin sıkıcı olduğu, derse olan ilgiyi ortadan kaldırdığı ifade edilmiştir) yerini akranların verdiği metafor örneğinden esinlenerek yeni örneklerin verildiği, derse olan ilginin arttığı ve eğlenceli bir ortamın oluştuğu bir sürecin aldığını ifade etmişlerdir. Olumsuz görüş belirten 2 öğrenci ise metafora dayalı etkinliklerin kullanıldığı ders ile bu etkinliklerin kullanılmadığı ders arasında bir fark görülmediği, metafora dayalı etkinliklerin kullanılmadığı derslerin daha zevkli ve akıcı geçtiğini belirtmişlerdir. Her iki görüşe sahip öğrenci ifadeleri incelendiğinde metafora dayalı etkinliklerin kullanıldığı derslerin daha akıcı geçtiği söylenilebilir. Bu temaya referans olan öğrenci görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Tanımlarda sıkılıyordum, dersi dinlemek istemiyordum. Ama metafor ders işlenişinde kullanınca derse ilgim arttı, ders eğlenceli oldu, zamanın ne kadar çabuk geçtiğine anlam veremediğim zamanlar oldu.” (K4)

“Evet getiriyor, geçen dönem hoca bize sürekli dersi anlatıyordu, ama biz onu anlamadan dinliyorduk ama şimdi metafor örnekleriyle daha eğlenceli hale geldi. Ders ne kadarda çabuk geçti dediğim anlar oldu.” (K2)

“Geçen dönemki dersler espri bakımından daha çabuk geçiyordu. Metafor kavramların anlatımı bakımından iyi olsa da metaforun kullanıldığı dersler geçen dönemki dersler gibi akıcı olmuyor.” (K5)

“Bence metafordan önceki derslerde sonrakilerde hep aynıydı. Her iki derste de akıcılık ve eğlencelilik noktasında bir fark göremedim.” (K9)

Çağrışım yapmayı sağlama: Çalışma grubunda yer alan öğrencilerden bazıları metafora dayalı etkinliklerin “çağrışım yapmayı sağlama” işlevine ilişkin görüş belirtmişlerdir. Öğrenciler metafora dayalı etkinlikler sayesinde akılda kalması zor olan tanımların çağrışımlarla daha kolay hatırlandığını ifade etmişlerdir. Bu temaya referans olan öğrenci görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Tanımlar uzun oluyor, akılda tutmak zorlaşıyor. Metafor sayesinde bir kelime ile çağrışım yapabiliriz.” (K20)

“Ben dayanışma kavramını pek sevmiyordum, metafor örneğiyle örgüye benzetiyordum dayanışmayı. Tek kumaş parçasının hiçbir şeye katkısı yoktur, ama kumaş parçaları bir araya gelerek giysileri oluşturur. Bu örnek bana dayanışmanın tanımını çağrıştırıyor. Dayanışmada insanlar birbirlerine dayanarak ayakta duruyor, tek kişinin hiçbir faydası yoktur, ama mesela grup çalışması sayesinde herkesin birçok şey yapması sağlanır.” (K13)

Dikkate etkisi: Çalışma grubunda yer alan öğrencilerden bazıları metafora dayalı etkinliklerin dikkat üzerinde etkisine ilişkin görüş belirtmişlerdir. Öğrenciler çeşitli nedenlerden dolayı (Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersinin ilk saatlerde olması, derse uyumlu gelme, tanımlarla yoğrulmuş ders işlenmesi faktörlerinin varlığı gibi.) derse dikkatlerini veremediklerini, metafora dayalı etkinlikler sayesinde derse katıldıklarını ve dikkatlerinin arttığını ifade etmişlerdir. Bu temaya referans olan öğrenci görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Siz derse girmeden önce vatandaşlık dersini seviyordum. Ancak dersin ilk zamanlar ilk saatler olması, uyumlu bir şekilde derse girmemiz, sizden önceki öğretmenimizin dersi tanımlarla anlatması dersi pek akıcı ve eğlenceli kılmıyordu. Ama metaforla dersin işlenmesiyle dikkatimiz artıyordu, zihnimiz benzetme yapmak için sıkı çalışıyordu. Bu yüzden ders eğlenceli ve akıcı oluyordu.” (K19)

“Ders ilk başlarda ilk saatlerdeydi, okula uyumlu geldiğimiz için derse dikkatimizi veremiyorduk ama metaforla birlikte kendimde bir değişiklik hissettim. Derse katılım arttı, dersi eğlenceli buldum.” (K21)

Tanım yapma sürecine etkisi: Metafora dayalı etkinliklerin öğretme öğrenme sürecinde etkisini ortaya koymaya yönelik bu çalışmada öğrenciler bilişsel alan kapsamında yer alan “tanım yapma sürecine etkisi” temasına ilişkin görüş belirtilmiştir. Öğrenci görüşü incelendiğinde metafora dayalı etkinlikler sayesinde öğrencilerin tek bir tanıma bağlı kalmadıkları, çağrışım sayesinde farklı ve kolay tanım yapabildikleri söylenilebilir. Bu temaya referans olan öğrenci görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

“Ben daha önceden hep bir tanıma bağlı kalıyordum, her zaman bir şeyleri toparlamaya çalışıyordum, metaforla birlikte bir örnek geliyor aklıma tanımlamamı daha kolaylaştırıyor.” (K13)

Metaforun Duyuşsal Alan Üzerinde Etkilerine İlişkin Bulgular

Çalışma grubunda yer alan ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersinde metafora dayalı öğretim etkinliklerinin kullanılmasına ilişkin duyuşsal alan görüşlerinin nitel çözümlemesi sonucu elde edilen model Şekil 2’de yer almaktadır.



Şekil 2. Metaforun Duyuşsal Alan Üzerinde Etkilerine İlişkin Şematik Gösterim

Derse Katılımı Sağlama: Öğrencilerden elde edilen verilerin içerik analizi sonucunda metaforun duyuşsal alan üzerinde etkilerine ilişkin elde edilen temalar arasında en fazla yüklemenin “derse katılımı sağlama” teması olduğu görülmektedir. Öğrenciler metafor sayesinde herkesin derse katılım gösterdiğini, bunda deneyim paylaşmanın da etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerden ikisi metaforun derse katılım sağlamada etkili olmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Buna sebep olarak da metaforun kendilerini düşünmeye ittiğini, metafor oluşturma onların zihinsel olarak yorduşunu dile getirmişlerdir. Bu temaya referans olan öğrencilerden bazılarının görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

“Metaforu ilginç bulduğumuz için herkes söz hakkı almak istiyor, bu sayede derse katılım sağlıyor. Bu derse baya baya katılım gösteren arkadaşlar olurken, diğer derslerde (Matematik, Fen, Türkçe gibi) bu arkadaşlar pasif kalıyorlar, derse katılmıyorlar. Ben de geçen dönem derse pek katılmazdım ama şimdi katılıyorum.” (K1)

“Önceki derslerimizde öğretmenimiz deneyimlerinden örnekler veriyordu, biz de örnekler veriyorduk. Ama sadece belli kişiler örnek veriyordu. Metafor kullandıktan sonra herkes daha istekli oldu, örnek vermek için katılım göstermeye çabaladı.” (K20)

“Bence katılımı arttırmadı. Geçen dönem herkes deneyimini paylaşıyordu, katılım fazlaydı, ama şimdi metaforla çok kafa yordukları için kimse katılım göstermiyor.” (K9)

Deneyimlerden faydalanmayı sağlama: Öğrenciler tarafından duyuşsal alana ilişkin en fazla yükleme yapılan temalardan biri de “deneyimlerden faydalanmayı sağlama” temasıdır. Öğrenciler metafor oluşturma sürecinde deneyimlerin önemli bir kaynak olduğunu, deneyimlerin den faydalanılarak benzetim yapabildiklerini ifade etmişlerdir. Bu temaya ilişkin öğrencilerden bazılarının görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

“Deneyim olmasaydı benzetecek bir şey bulamazdık.” (K17)

“Ben metafor kurarken deneyimlerimden faydalanmadım. Pek deneyim sahibi değilim, ama başkalarının deneyimlerini düşünerek metaforla kullandığım oldu.” (K19)

“Biz deneyimlerimizden mesela çeşitli şeylerden faydalanıyoruz. Yani deneyimlerimiz bize metaforla yardımcı oluyor. Çünkü yani deneyimler sayesinde metafor yapıyoruz.” (K3)

Dersi eğlenceli kılma: Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersinde metafor kullanımına ilişkin görüşleri göz önüne alındığında en fazla atıfta bulunulan temalardan biri de “dersi eğlenceli kılma”dır. Öğrenciler metafor sayesinde karmaşık ve anlaşılmaz tanımlardan kurtulma ve komik metafor örneklerinin verilmesinden dolayı dersin eğlenceli geçtiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerle yapılan görüşme verileri incelendiğinde öğrencilerden ikisinin metaforun dersi eğlenceli kılmadığı yönünde görüş belirttikleri görülmektedir. Böyle bir görüşe sahip olmalarında metaforun kendilerini düşünmeye ve derse katılmaya ittiğini, ancak kendilerinin derste aktif katılım göstermek yerine pasif katılımcı olmayı tercih etmelerin etkili olduğu anlaşılmaktadır. Bu temaya referans olan öğrencilerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Geçen döneme göre ben geçen dönem gerçekten sıkılıyordum, çünkü derste bir eğlence bir katılım yoktu, şimdi herkesin aklına kendi yaşadığı bir şeyler geliyor, aa böyle olmuştu diye anlatıyor, komik bir şey olduğu zaman herkes gülüyor, hem de mesela bir konu üzerine konuşmaya başlıyoruz, o konuda herkes parmak kaldırıyor, bana sıra gelmedi mi üzülüyorum, çünkü o esnada aklıma bir sürü şey gelmeye başlıyor, bu şekilde ders işlememiz daha eğlenceli hale geliyor.” (K11)

“Metaforla birlikte tanım karmaşasından kurtulduk. Ders eğlenceli hale geldi.” (K22)

“Bence metafordan önceki dersler de sonrakiler de hep aynıydı. Her iki derste de akıcılık ve eğlenceliklik noktasında bir fark göremedim.” (K9)

“Bence metafor dersi eğlenceli ve akıcı hale getirmiyor, çünkü dersin yarısı düşünmekle gidiyor. İlk dönem daha çok eğleniyordum ben, ilk dönem grupça ders kitabındaki etkinlikleri yapıyorduk, gruptaki bir iki kişi aktıftı, diğerleri rahattı, ders akıcı geçiyordu.” (K25)

Kendini rahat ifade etmeyi sağlama: Duyuşsal alan kapsamında yer alan “kendini rahat ifade etmeyi sağlama” temasına ilişkin öğrenci görüşleri dikkate alındığında bu temaya önemli sayıda atıf yapıldığı görülmektedir. Öğrenciler metafor sayesinde özgür düşünebildiklerini, düşünürken herhangi bir kısıtlama ile karşılaşmadıkları için kendilerini daha rahat ifade ettiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerden ikisi metaforun kendilerini rahat ifade etmelerini sağlayıcı işlevinin olmadığını, bunda benzer ya da yanlış örnek verme ve arkadaşları tarafından hoş karşılanmama kaygısıyla çekinceli davranmalarının neden olduğunu ama metafor sayesinde özgür düşünebildiklerini ve derse katılım gösterdiklerini belirtmişlerdir. Bu temaya referans olan öğrenci görüşlerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

“Ben bazen mesela dersteysen söylesem mi söylemesem mi diye kararsız kalıyordum, ama sonra birisi söylüyor onu sonra pişman oluyorum, sizin de dediğiniz gibi, mesela dış örneğini verecektim vazgeçtim ama bir arkadaşımız verdi, ben niye vermedim diye düşündüm. Metaforla fikirlerimi sonradan ifade etmede kendimi rahat hissettim. Metafor herhangi bir kısıtlama getirmiyor, serbest düşünebiliyorum.” (K4)

“Ben kendimi metafor sayesinde rahat ifade edebildiğimi düşünüyorum. Diğer derslerde düşüncelerimi pek ifade edemiyordum ama bu derste ifade ediyordum. İlk başlarda bende yanlış şey söylerim korkusu vardı ama ileri ki zamanlarda bu korku ortadan kalktı.” (K25)

“Ben acaba o örnek söylendi mi söylenmedi mi diye korkarak davranıyordum, kendimi rahat bir şekilde ifade edemiyordum. Bence de bizi düşünürken özgür kılıyor.” (K26)

“Açıkça ben ifade edemiyordum, her konuda aklıma fikirler geliyordu ama söyleyemiyordum, yanlış olursa veya ne bileyim gülerler diye hiç ifade edemiyordum. Ancak metaforla örnekler vererek daha fazla katıldım sonradan.” (K22)

Derse ilgi Duymayı Sağlama: Metafor kullanımının öğretme öğrenme sürecinde etkilerinden hareketle elde edilen öğrenci görüşlerinin “derse ilgi duyma” temasına yüklemeye bulunduğu görülmektedir. Öğrenciler metafor sayesinde tanımlarla yoğrulu bir öğretme-öğrenme ortamının sıkıcılığından kurtulduklarını, benzetmelerde bulunma sürecinde derse dikkat kesilerek aktif düşündüklerini ve böylece derse ilgi duydıklarını, zamanın nasıl geçtiğini fark etmediklerini ifade etmişlerdir. Bu temaya ilişkin öğrenci görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Tanımlarda sıkılıyordum, dersi dinlemek istemiyordum. Ama metafor ders işlenişinde kullanılırken derse ilgim arttı, ders eğlenceli oldu, zamanın ne kadar çabuk geçtiğine anlam veremediğim zamanlar oldu.” (K4)

“Bence dersi eğlenceli yapıyor. Çünkü insanlar bir konu hakkında düşünüyorlar, ona kafa yoruyorlar, böylelikle o dersle ilgilenmiş oluyorlar. Derse metafor sayesinde ben de daha fazla katılım gösterdim. Önceki derslerde çok düşünemiyorduk. Ancak metafor bizim dikkatimizi ve ilgimizi arttırıyor. Daha çok katılım gösteriyoruz. Benzetme ile kafa yorarken kendini aktif kılıyor ve ders akıcı ve eğlenceli oluyor.” (K23)

Özgüveni sağlama: Öğrencilerin duyuşsal alan kapsamında yüklemde yaptıkları temalardan biri de “özüveni sağlama” temasıdır. Öğrenciler metaforun kelime hazinelerinin gelişmesinde etkili bir araç olduğunu, bunun da kendilerinde özüven duyusunu ortaya çıkardığını ve derse katılım göstermelerini sağladığını belirtmişlerdir. Bu temaya referans olan öğrenci görüşleri şunlardır:

“Metafor kullanımı, bize bilemediğimiz kelime sayısını azaltma ve kelime hazinemizin gelişmesi için önemli bir yarar sağladı. Metafor sayesinde derse katılım daha çok arttı. Hem kendimize güvenimiz daha çok arttı.” (K15)

“Bu dersin metaforla işlenilmesinin bendeki etkisinin çok büyük olduğunu düşünüyorum. Önceki dersimizde katılım ve özüvenim yoktu, ama şimdi metafor kullandığımız derste katılım ve özüvenimin baya arttığını gördüm.” (K14)

Derse bakış açısını değıştirme: Duyuşsal alan kapsamında yer alıp atıfta bulunulan temalar arasında “derse bakış açısını değıştirmeye etkisi” teması da yer almaktadır. Metafor tekniğı sayesinde benzetim kurmanın dersin eğlenceli geçmesine katkıda bulunduğı ve bunun sonucunda derse karşı önyargılı olunmadığı dile getirilmiştir.. Bu temaya referans olan öğrenci görüşü şöyledir:

“Metafor derse bakış açımızı değıştiriyor, mesela matematik dersine önyargı ile davranıyoruz, çok zor bir ders diyoruz, ama bu dönem metaforlar işlediğimiz zaman bazı konuları, bazı şeylere benzettiğimiz zaman ders eğlenceli geçiyor, yani bakış açımız değışiyor.” (K27)

Sonuçlar, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada, 8. sınıfta okutulan Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersi Öğretim Programı “Hak ve Özgürlüklerimiz” ve “Görev ve Sorumluluklarımız” temalarında yer alan soyut kavramların ve temel değerlerin öğrencilere kazandırılmasında metafora dayalı öğretim etkinliklerinin etkisi araştırılmıştır.

Araştırmanın birinci alt amacı “Metafora dayalı öğretim etkinlikleri Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersi Öğretim Programı “Hak ve Özgürlüklerimiz” ile “Görev ve Sorumluluklarımız” temalarında yer alan soyut kavramların ve temel değerlerin öğrencilere kazandırılmasında etkili midir?” şeklindedir. Elde edilen bulgulara göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Kavram Testi sonuç ortalamaları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Bu sonuç, deney grubunda gerçekleştirilen metafora dayalı öğretim etkinliklerinin, mevcut programdaki etkinliklere göre Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersi Öğretim Programında yer alan soyut kavram ve değerlerin öğrencilere kazandırılmasında daha etkili olduğunu göstermektedir. Bu bulgu literatürdeki çalışmaların bulgularıyla paralellik göstermektedir (Beşkardeş, 2007; Riejos vd., 2001; Nelson, 1992). Beşkardeş (2007) üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilere yabancı dil öğretiminde metafor tekniğini kullandığı deneysel çalışmada metaforun akademik başarıyı artırdığını tespit etmiştir. Riejos ve diğerleri (2001) tarafından yapılan çalışmada, inşaat mühendisi ve mimarlık bölümü öğrencilerine üzerinde metafor örneklerinin olduğu posterler gösterilerek metaforun teknik kavramların anlaşılması ve akılda kalıcılığın sağlanılmasındaki etkisi ölçülmeye çalışılmış, sonuç olarak metaforun teknik kavramların anlaşılması ve akılda kalıcılığının sağlanılmasında etkili bir araç olduğu bulunmuştur. Nelson (1992) ise yaptığı çalışmada katılımcılara cümle, hikâye ve metafor görevleri vererek bu üç görevin katılımcıların geçmişlerini hatırlamalarında etkilerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda metaforun cümle ve hikâye görevlerine göre hatırlama üzerinde daha etkili olduğunu bulmuştur.

Araştırmanın birinci alt amacına ilişkin daha ayrıntılı bilgilere ulaşmak amacıyla katılımcılarla yapılan görüşmeler araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Örneğin katılımcılardan K1 ile K2; *“Vatandaşlık dersinde metafor kullanılarak soyut kavramlar akılda daha kalıcı hale geliyor. Bilmediğimiz şeyleri akılda daha kalıcı hale getirerek onları daha çabuk öğrenmek ve öğretmek amacıyla kullanılıyor. Birinci dönem vatandaşlık dersi işlenirken sadece kavramların tanımı yapıp geçiliyordu ve kavramın tanımı zamanla unutuluyordu, ama bu dönem geçen dönemden farklıydı.”* (K1), *“Bildiğimiz ama düşünürken zorlandığımız kavramları aklımızda tutmamıza yardımcı oluyor. Mesela ben her saate baktığımda uzlaşi örneğini hatırlıyorum ve akrep ve yelkovan uzlaşi içerisinde hareket ediyor diye düşünüyorum.”* (K2) şeklinde görüşlerini ifade ederek metaforun bilinmeyen kavramların daha çabuk öğrenilmesi ve akılda kalıcılığının sağlanılmasında etkili bir araç olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmanın ikinci alt amacı *“Vatandaşlık ve Demokrasi Eğimi dersinde kullanılan metafora dayalı öğretim etkinliklerinin öğretme-öğrenme sürecine etkileri ve bu süreç hakkındaki öğrenci görüşleri nelerdir?”* şeklindedir. Araştırmanın bu alt amacına yönelik katılımcılarla yapılan görüşme sonucu elde edilen bulgular ve bu bulguları destekleyen çalışmalar şöyledir.

Katılımcılar metaforun bilinmeyen kavramların öğrenilmesi ve akılda kalıcı hale gelmesinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Harris, Tebbe, Leka, Garcia ve Erramouspe'ye (1999'dan aktaran Gibbs, 2008) göre, kullanılan metaforlar metafor ilkelerine uyuyorsa, yani somut ise, öğrenilen kavramların akılda kalıcılığını sağlar. Aynı bağlamda Arslan ve Bayrakçı (2006) metaforun en önemli özellikleri arasında akılda kalıcılığı sağlama işlevini görmüşlerdir. Nelson (1995) tarafından yapılan çalışmada bir eğitim modeli olarak metaforun etkililiği incelenmiş, metaforun kalıcılık üzerinde etkili olduğu bulunmuştur.

Katılımcılar metafor sayesinde soyut kavramları somutlaştırdıklarını ve somutlaştırma sürecinde yoğun bir düşünme içerisine girdiklerini, yani metaforun kendilerini düşünmeye ittiğini dile getirmişlerdir. Sanchez, Barreiro ve Maojo'ya (2000'den aktaran Arslan ve Bayrakçı, 2006) göre metafor, yaratıcı düşünmeyi geliştirerek kavramlara ilişkin keşif sürecini tetikler ve bu sayede keşfetme süreci için önkoşul olan hayal gücünü harekete geçirir. Ayrıca metafor, belli kavramlar hakkında çok kolay düşünmemize (Perry, 1995'ten aktaran Perry ve Cooper, 2001), düşüncelerimizi yapılandırmamıza (Perry ve Cooper, 2001) olanak sağlar.

Katılımcılar bilinmeyen ve açıklamakta güçlük çekilen soyut kavramların somutlaştırılmasında metaforun etkili bir teknik olduğunu dile getirmişlerdir. Araştırmacılara göre metafor soyut kavramların somutlaştırılmasını sağlamada etkili araçlardır (Arslan ve Bayrakçı, 2006, s. 106; Keranen, 2005'ten aktaran Merdivan, 2007, s. 25; Swartz ve Parks, 1994, s. 313-314).

Katılımcılar metafor oluşturma sürecinde zihinlerinin aktif bir şekilde çalıştığını, hayal güçlerinin geliştiğini belirtmişlerdir. Ancak katılımcılardan bazıları metaforun hayal güçlerini kısıtladığını, çünkü metafor kurulumu için somut şeylere (kavram, deneyim) başvurduklarını dile getirmişlerdir. Sanchez ve diğerlerine (2000'den aktaran Arslan ve Bayrakçı, 2006) göre metafor, yaratıcı düşünme sürecini destekleyerek hayal gücünü harekete geçirir. Girmen (2007) metaforun bireylerde bilişsel bir süreci başlattığını, yaratıcı düşünmeyi ve hayal kurmayı sağladığını ifade etmiştir.

Katılımcılar metafor sayesinde serbest düşünebildiklerini, herhangi bir düşünsel kısıtlama ile karşı karşıya kalmadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca metaforun dersin akıcılığını sağladığı, aksi öğrenci görüşlerine göre de dersin akıcılığını sağlamadığı yönünde görüşler dile getirilmiştir. Girmen (2007) metaforun bireylerin düşüncelerinin önündeki engelleri kaldırarak yaratıcı düşünmeyi sağladığını ifade etmiştir.

Aynı zamanda katılımcılar herhangi bir kavrama ilişkin tanımlarla yetinmenin tanımın akılda kalıcı olmasında yeterli olmadığını, ancak metafor sayesinde çağrışım yaparak ilgili kavramın tanımının hatırlandığını da belirtmişlerdir. Marschark ve Hun'a (1985'ten aktaran Nelson, 1995) göre metafor çağrışımsal anlamları bellek içerisinde çoklu temsil eder. Beşkardeş (2007) yaptığı çalışmada metaforun öğrencilerin çağrışım yapma ve ipuçları kullanmada etkili bir araç olduğunu ortaya koymuştur. Diğer yandan metaforun dersi akıcı ve eğlenceli kılarak öğrencilerin derse dikkat kesilmelerini sağladığı yönünde belirtilen görüşler daha önce yapılan araştırma bulguları ile örtüşmektedir. Örneğin daha önce yapılan bazı araştırmalarda bir yandan metaforik ifadenin somut özelliğinden dolayı okuyucuların dikkatini çekmede önem taşıdığı (Ortony, 1993), diğer taraftan dikkatin kavrama üzerinde yoğunlaşmasını sağlamada etkili olduğu belirtilmiştir (Beşkardeş, 2007).

Swartz ve Parks'a (1994) göre metafor, söylenilmek istenen şeyleri tanımlamayı sağlar. Çelikten (2006) metaforun anlaşılması zor düşünceleri tanımlamada fayda sağlayıcı özelliğine değinirken, Tompkins ve Lawley (2002'den aktaran Girmen, 2007) ise metaforun bir kavramı başka bir kavram alanı ile tanımlama özelliğinin var olduğunu ifade etmişlerdir. Bu araştırma kapsamında katılımcıların "metaforun tanım yapmayı kolaylaştırdığı" hususunda belirttikleri görüşler ve elde edilen bulgular da mevcut literatürdeki bulguları destekler niteliktedir. Ayrıca Beşkardeş (2007) tarafından yapılan çalışmada metafor tekniğinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin çalışmalara daha istekli ve fazla katıldıklarının gözlemlendiği belirtildiği gibi bu araştırmanın katılımcıları da metaforun derse katılımı artırdığını, hatta diğer derslerde katılım göstermeyen arkadaşlarının da derse katılım göstermelerinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

Katılımcılar deneyimlerin metafor oluşturmada önemli bir kaynak olduğunu dile getirmişlerdir. Rico (1976) metaforun zihinsel süreçlerin bir sonucu olduğuna, zihinsel süreçlerin metaforun oluşumuna kaynaklık etmesinin deneyimleri gerektirdiğine -yani metaforun deneyim taşıyıcısı olduğuna- işaret ederek metafor ile deneyim arasındaki ilişkiye dikkat çekmiştir. Haynes (1978'den aktaran Ortony, 1993) metaforun kaynağını öğrencilerin deneyim tabanı görürken; Arslan (2008) ise metaforun zihinsel bağlantılar sağlamasının altında yatan temel sebebin soyut ya da bilinmeyen kavramları yaşantımıza yaklaştırmak olduğunu ifade etmiştir.

Katılımcılar metafor sayesinde tecrübelerinden faydalandıklarını (yaşantılarından gülünç örnekler verdiklerini), tanım karmaşasından kurtulduklarını, derse katılım göstermek için istekli olduklarını ve dolayısıyla dersin eğlenceli geçtiğini belirtmişlerdir. Keranen'a göre (2005'ten aktaran Merdivan, 2007) metafor, sıkıcı bir konuyu eğlenceli hale getirmektedir. Lustie (1998) ise metaforun iki nesne ve olguyu karşılaştırma özelliğinden hareketle bu karşılaştırmanın gülme/eğlenme duygusunu beraberinde getireceğini, yani metaforun eğlenceliliği sağlayacağını ifade etmiştir.

Katılımcıların büyük çoğunluğu metafor sayesinde kendilerini rahat ifade ettiklerini, bunda metaforun serbest düşünmeyi sağlama etkeninin olduğunu belirtirken bazı katılımcılar ise yanlış ya da benzer örnekler verebilme endişesi ile kendilerini ifade edemediklerini belirtmişlerdir. Bu aksi yöndeki görüş metaforun etkisinden değil, öğrenci kaygısından kaynaklanmaktadır. Benzer şekilde Aydoğdu'ya (2008) göre metaforun kendimizi ifade edişimiz üzerinde etkisi vardır. Beşkardeş (2007) tarafından yapılan araştırmada metafor sayesinde öğrencilerin kelimeleri kolay telaffuz ettikleri gözlemlenmiştir.

Katılımcılar metaforun derse olan ilgiyi artırmada işlevsel olduğunu, zamanın nasıl geçtiğini fark etmediklerini ifade etmişlerdir. Anderson (2009) tarafından yapılan bir çalışmada, öğrenme motivasyonunu artırmak için tasarlanan mesajlarda metaforun rolü ortaya konulmaya çalışılmıştır. Çalışma sonucunda, araştırmada kullanılan öğrenme metaforlarının öğrencilerin derse ve öğrenmeye olan istekliliğini artırdığına ulaşılmıştır. Sasaki (2010) tarafından yapılan araştırma ile İngiliz Dili bölümü öğretmenlerinin sınıf içi söylemlerde metafor kullanımına dair görüşleri tespit edilmeye çalışılmış, öğretmenlerden bazılarının metaforu öğrencilerin ilgisini çekme amaçlı kullandıkları belirlenmiştir.

Katılımcılar metafor sayesinde kelime hazinelerinin geliştiğini, derse katılımlarının ve kendilerine olan güvenlerinin (özgüven) arttığını dile getirmişlerdir. Ayrıca benzetim kurma sayesinde dersin eğlenceli geçtiğini ve bunun da derse bakış açılarının değişmesini sağladığını belirtmişlerdir. Gezer'e (2006) göre metafor öğrencilerin dış dünyaya bakış açısını değiştirme gibi güçlü bir özelliğe sahiptir.

Sonuç olarak, Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersi Öğretim Programında yer alan soyut kavramların ve temel değerlerin öğrencilere kazandırılmasında metafora dayalı öğretim etkinliklerinin etkili olduğu hem nicel hem de nitel araştırma bulguları ile ortaya konulmuştur. Metafora dayalı öğretim etkinliklerinin; (i) soyut kavram ve değerlerin somutlaştırılmasını sağladığı, (ii) öğrencilerin derse katılımını, derse olan dikkat ve ilgilerini arttırdığı, (iii) öğrencileri düşünmeye sevk ettiği ve serbest düşünmeyi sağladığı, (iv) hayal gücünü geliştirdiği, (v) dersin akıcılığını sağladığı, (vi) dersi eğlenceli hale getirdiği, (vii) öğrencilerin özgüvenini arttırdığı ve deneyimlerden faydalanmayı sağladığı, (viii) öğrencilerin kendilerini rahat ifade etmelerini sağladığı ve derse bakış açısını değiştirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak ileride yapılacak olan araştırmalara yönelik şu öneriler getirilebilir:

- Metafora ilişkin yapılan yerel çalışmalarda metaforun algı ve tutum ölçme amaçlı daha çok kullanıldığı, ancak bir öğretim aracı olarak kullanımının sınırlı olduğu gerçeği göz önünde bulundurulmalıdır.
- Metaforun soyut kavramların yoğun olduğu disiplinlerde bir öğretim aracı olarak kullanımı yaygınlaştırılmalı ve buna dair çalışmalara girilmelidir.
- Metafora ilişkin yapılacak deneysel çalışmalarda zaman faktörü dikkate alınmalı ve bu sayede metaforun kalıcılığı arttırmada etkisini ölçme işlemi sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilmelidir.

Kaynakça

- Acun, İ., Yücel, C., Önder, A. ve Tarman, B. (2013). Değerler: Kim ne kadar değer veriyor?. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 191-206.
- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme* (4. bs.). İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Anderson, S. V. (2009). *Mental muscularity: Shaping implicit theories of intelligence via metaphor* (Doctoral dissertation). ProQuest Dissertations and Theses veritabanından erişildi. (UMI No. 3391136)
- Arslan, F. (2008, 19-21 Kasım). Metaforik tercihler bakımından Akif'i okuyabilmek. *I. Uluslararası Mehmet Akif Sempozyumu Kitabı* içinde (ss. 259-264). Burdur.
- Arslan, M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşım. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 41-61.
- Arslan, M. M. ve Bayrakçı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim-öğretim açısından incelenmesi. *Milli Eğitim*, 171, 100-108.
- Aydoğdu, E. (2008). *İlköğretim okullarındaki öğrenci ve öğretmenlerin sahip oldukları okul algıları ile ideal okul algılarının metaforlar (mecazlar) yardımıyla analizi* (Yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Bekiroğlu, F. O. (2004). *Ne kadar başarılı? Klasik ve alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri fizikte uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Beşkardeş, S. (2007). *Üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerin yabancı dil (İngilizce) öğretiminde metafor sisteminin uygulanması* (Yüksek lisans tezi). Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Bölükoğlu, H. İ. (2002). Bilgi çağında eğitim fakültelerinde resim-iş eğitiminin genel bir değerlendirmesi. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 247-259.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (17. bs.). Ankara: Pegem Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (13. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 693-712.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral science*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Creswell, J. W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çelikten, M. (2006). Kültür ve öğretmen metaforları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21 (2), 269-283.
- Dilaver, H. H. ve Tay, B. A. (2008). Sosyal bilgilerde yapılandırmacılık. B. Tay ve A. Öcal (Ed.). *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi* içinde (ss. 91-121). Ankara: Pegem Akademi.
- Fosnot, C. T. (2007). *Oluşturmacılık: Teori, perspektifler ve uygulama* (S. Durmuş, Çev.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Genç, S. Z., Güner, F., Pala, P. ve Kocaoğlu, G. A. (2011). İlköğretim öğrencilerinin "demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesi"ne yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim*, 192, 26-42.
- Gezer, A. (2006). *Soyut kavramların öğretiminde hayvan masallarının yeri* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gibbs, R. W. (Ed.). (2008). *The Cambridge handbook of metaphor and thought*. New York: Cambridge University Press.
- Girmen, P. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin konuşma ve yazma sürecinde metaforlardan yararlanma durumları* (Doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Gülpınar, M. A. (2005). Beyin/zihin temelli öğrenme ilkeleri ve eğitimde yapılandırmacı modeller. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5(2), 271-306.
- Gültekin, M., Karadağ, R. ve Yılmaz, F. (2007). Yapılandırmacılık ve öğretim uygulamalarına yansımaları. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 503-528.
- Güven, S. (2010). *İlköğretim birinci kademedeki vatandaşlık eğitimi üzerine bir durum çalışması* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (24. bs.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, M. (2006). *İlköğretim 8. sınıf vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinde yer alan kavramların kazanılmışlık düzeyi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Keskin, Y. (2008). *Türkiye’de sosyal bilgiler öğretim programlarında değerler eğitimi: Tarihsel gelişim, 1998 ve 2004 programlarının etkililiğinin araştırılması* (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kıncal, R. Y. ve Uygun, S. (2006). “Demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesi” uygulamalarının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim*, 171, 31-42.
- Kınsız, M. (2011). Kültürel metaforlar aracılığıyla yabancı dil öğretimi. *EKEV Akademi Dergisi*, 15(47), 383-388.
- Littlemore, J. ve Low, G. (2006). *Figurative thinking and foreign language learning*. New York: Palgrave Macmillan.
- Lubart, T. I. ve Getz, I. (1997). Emotion, metaphor, and the creative process. *Creativity Research Journal*, 10(4), 285-301.
- Lustie, S. J. D. (1998). *Metaphorical thinking: Constructing cognitive classrooms* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations and Theses veritabanından erişildi. (UMI No. 9838197)
- Marzano, R. J., Gaddy, B. B. ve Dean, C. (2000). *What works in classroom instruction*. Aurora, CO: Mid-continent Research for Education and Learning.
- MEB. (2010). *İlköğretim vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersi (8.sınıf) öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınevi.
- MEB. (2012). *İlköğretim vatandaşlık ve demokrasi eğitimi ders kitabı 8*. Ankara: MEB Yayınevi.
- Merdivan, E. (2007). *Farklı metafor kullanımlarının hipermetin öğrenimine etkileri* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Mulhan, M. (2007). *İlköğretim 7. sınıf vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersi kavramlarının öğrenilmesinde sosyal, ekonomik ve kültürel faktörler ile eğitim-öğretim uygulamalarının etkileri* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Nas, R. (2006). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* (3. bs.). Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları.
- Nelson, E. M. M. (1992). *The effect of metaphor on reminiscence in groups* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations and Theses veritabanından erişildi. (UMI No. 9229253)
- Nelson, M. H. (1995). *A study of metaphor as a mode of instruction* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations and Theses veritabanından erişildi. (UMI No. 9543459)
- Ortony, A. (Ed.). (1993). *Metaphor and thought*. New York: Cambridge University Press.
- Özgen, K., Narlı, S. ve Alkan H. (2013). Matematik öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgileri ve teknoloji kullanım sıklığı algılarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(44), 31-51.
- Özkılıç, R. (2011). Öğretim kuramları. S. Fer (Ed.). *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları içinde* (ss. 67-82). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Özşahin, Ö. C. (2008). *Ortaöğretim tarih derslerinde yapılandırmacı öğretim yaklaşımıyla modellendirilmiş etkinliklerin öğrencilerin kavram kazanma düzeylerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Palmquist, R. A. (2001). Cognitive style and users' metaphors for the web: An exploratory study. *The Journal of Academic Librarianship*, 27(1), 24-32.
- Perry, C. ve Cooper, M. (2001). Metaphors are good mirrors: Reflecting on change for teacher educators. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 2(1), 41-52.
- Piaget, J. (2000). *Çocukta zihinsel gelişim* (H. Portakal, Çev.). İstanbul: Cem Yayınevi.
- Rico, G. L. (1976). *Metaphor and knowing: Analysis, synthesis, rationale* (Doktora Tezi). ProQuest Dissertations and Theses veritabanından erişildi.
- Riejos, A. M. R., Mansilla, P. Ú. ve Castillejos, A. M. M. (2001). The impact of visuals: Using a poster to present metaphor. *European Journal of Engineering Education*, 26(3), 301-310.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55, 459-496.
- Saban, A. (2013). *Öğrenme-öğretme süreci* (6. Bs.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sabancı, O. (2008). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde yer alan vatandaşlık konularıyla ilgili kavramsal anlamaları* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sasaki, A. (2010). *College freshman and ESL instructors' use of metaphor in classroom discourse* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations and Theses veritabanından erişildi. (UMI No. 3448962)
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya* (21. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Swartz, R. J. ve Parks, S. (1994). *Infusing the teaching of critical and creative thinking into content instruction a lesson design handbook for the elementary grades*. USA: The Critical Thinking Co.
- Tarman, B. ve Acun, I. (2010). Social studies education and a new social studies movement. *Journal of Social Studies Education Research*, 1(1), 1-16.
- Tarman, B. (2016). Innovation and education, *Research in Social Science and Technology*, 1 (1), 77-97.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (5. bs.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tay, B. (2004). Sosyal bilgiler dersinde anlamlandırma stratejilerinin yeri ve önemi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, 5(2), 1-12.
- Tekin, H. (1991). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (6. bs.). Ankara: Yargı Yayınları.
- Uyangör, N. (2007). *İlköğretim 7. sınıf vatandaşlık ve insan eğitimi programının değerlendirilmesi* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Valiandes, S. ve Tarman, B. (2011). Differentiated teaching and constructive learning approach by the implementation of ICT in mixed ability classrooms. *Ahi Evran University Journal of Education Faculty*, 12(1), 169-184.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yiğit, M. F. ve Tarman, B. (2013). Değerler eğitimimin ilköğretim 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarındaki yeri ve önemi. *Journal of Social Studies Education Research*, 4 (2), 79-102.
- Yüce, S. G. ve Demir, Ö. (2011). Polis adaylarının "demokrasi" kavramına ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi. *Polis Bilimleri Dergisi*, 13(2), 147-178.
- Yüksel, S. İ. (2006). *İlköğretim vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinde öyküleri kullanmanın duyuşsal özelliklerin kazandırılmasına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.