



(ISSN: 2602-4047)

Keleş, O. & Kahraman, H. (2023). Teachers' Perceptions of Education And Teaching in the Context of the Relationship And Difference Between These Concepts *International Journal of Eurasian Education and Culture* , 8(20), 186-234.

DOI: <http://dx.doi.org/10.35826/ijoecc.653>

Article Type (Makale Türü): Research Article

TEACHERS' PERCEPTIONS OF EDUCATION AND TEACHING IN THE CONTEXT OF THE RELATIONSHIP AND DIFFERENCE BETWEEN THESE CONCEPTS

Osman KELEŞ

Teacher, Çevlikler Primary School, Tokat, Türkiye, osmankeles1946@gmail.com
ORCID:0000-0003-4835-6308

Hilal KAHRAMAN

Asist. Prof. Dr., Sivas Cumhuriyet University, Sivas, Türkiye, hyucel@cumhuriyet.edu.tr
ORCID:0000-0002-5680-8362

Received: 14.08.2022

Accepted: 06.02.2023

Published: 05.03.2023

ABSTRACT

The present research, aiming to determine how the difference between the concepts of education and teaching is perceived by practitioners (teachers) and the reflections of today's education-teaching practices on teachers, students and society, was structured according to the phenomenology pattern, which is one of the qualitative research methods. The study group of the research, in the formation of which criterion sampling, one of the purposive sampling methods, was used, consists of 14 teachers (primary and secondary school) working in public schools in Tokat province in the 2022-2023 academic year. The research data were obtained through interview, semi-structured education perception interview form developed by the researchers, and content analysis technique was used in the analysis of the data. According to the results of the research, while teaching can be defined as a transfer of curriculum and memorization knowledge intended to predetermined gains, where the place, time and conditions are certain, education, on the other hand, can be defined as includes teaching, develops the individuals in every way and prepares him/her for life. It has been seen that the obstacles to teachers' implementation of the education they believe in are the dense curriculum, unnecessary information stack and content disconnected from life, parents' expectations for teaching and socioeconomic problems. It has been observed that the teachers believe that the existing educational practices will create a generation in the future who is a dependent, consumer, unable to solve problems, unquestioning, uniform, individual, unhappy and asocial. In this context, it is recommended to reduce the intensity of lessons and to organize teaching activities based on experience by linking the curriculum with life, to strengthen the physical facilities of the school for teaching by doing and to take measures to reduce inequalities between school and students.

Keywords: Education, teaching, future, teacher.

INTRODUCTION

The development of a field of science is closely related to the language it uses and the clarity of basic concepts. In this context, the discussion about the relationship between the concepts of education and teaching and how there is a difference between them is considered as a necessity in terms of the development of the field of education and the process of science. At the same time, the analysis of the positioning of these two concepts in relation to each other is considered important in terms of planning education and teaching experiences in schools, which are the most important institutionalized structures of education.

Education can be defined as experiences that will help people to be aware of the life that they are the subject of. Pointed awareness requires skills such as thinking, perceiving, understanding, distinguishing from others, questioning and interpretation. According to Cüceloğlu (2020), the individual can say explore life in this way and discover himself, life, nature and others only in this way. On the other hand, Çelikkaya (1991) states that there can be as many definitions of education as there are educators and points out that it would not be right to limit education to a single definition. Therefore, the variability depending on the philosophical and theoretical approaches in education has also differentiated the definitions of education.

While Freire examined education as a process of liberation and humanization, critical theorists such as Apple (2006), McLaren (1989), Groux (1992) drew attention to power and power relations over education. While Adorno (2014) defines education as the acculturation process, Bourdieu and Passeron (1977) state that the reproduction of inequality is achieved through education and cultural transfer. Kant (2004), on the other hand, used education in the sense of emancipation as the pioneer of the philosophy of enlightenment. He expresses this liberation as the search for the existence of a reality completely outside the world he lives and sees, as in the cave metaphor. The essence of the search is based on an understanding of education that questions the mind by purifying it completely and purifies it from the old knowledge, not by replacing the wrong thoughts that exist in the mind with new ones. Russell (2001), like Kant, advocates an education that will free the individual from the pressure of family and religious authority. Therefore, the view of education has come to the present day by being influenced by history, social events and developments. It is possible to describe education independently of neither the property relations underlined by Rousseau or the 19th century enlightenment process nor the modernization and development ideal of today. Education, which is guided by historical and social events, is also intertwined with many disciplines such as psychology, sociology, economics and political science. As a matter of fact, educational reality emerges as a human-created phenomenon that belongs to different contexts and does not exist in nature (Ünal, 2010).

A part of education that belongs to school life is teaching. Within the broad framework of education, teaching corresponds more to a methodological problem. Teaching can be defined as an activity established between the learner and the teacher in schools and aimed at raising the learning subject (Laska and Gürbütürk, 1989). It is

seen that Laska and Gürbütürk use the concepts of teaching and formal education as the equivalent of the concept of teaching.

In the TDK dictionary, teaching is “the work of arranging activities that will facilitate learning, providing materials and guiding.” Kuçuradi (2022) explains learning as a human activity in which knowledge is objectified as a subject of knowing, as a product of activities for the act of knowing, and underlines the concept of information, expressing that it is knowledge obtained from second hand. In that case, the information obtained by the student through the teacher in school education can be defined as second-hand information. When we define the directly transmitted content that is not based on any experience, research or experience and is not related to life, as information, not knowledge, we can describe the teaching activity in which the student is the passive receiver in schools as information transfer, not knowledge. Tokcan (2015) explains the difference between information and knowledge with the following example: “The doctor obtains a lot of information from the patient who comes for examination. Some of the information given by the patient is unnecessary for the doctor. This unnecessary part turns from information to data, not information, and analyzes the information that he deems necessary for diagnosis and transforms it into information and writes a prescription to his patient.” Considering this example, it can be said that the curriculum that is heavily transferred to the students in school education and many information that the student will not use in his life turn into data and do not gain knowledge value.

Although there are not many direct studies on the difference between education and teaching concepts when the literature is examined, Gündüz's (2022) research on the difference between education and teaching and Laska and Gürbütürk's (1989) research on the relationship between education and teaching are similar to the purpose of this research. In Çelikkaya's (1991) study, the concepts of education and teaching were explained separately, while Akın (2014) and Ersözlü (2014) tried to explain the difference between Pedagogy and Androgogy in their research. It was observed that they examined their beliefs according to different variables (Aksakallı, 2019; Kozikoğlu and Erden 2018; Yılmaz, Altinkurt, and Çokluk 2011; Alkin-Şahin, Tunca, & Ulubey, 2014; Okut, 2009; Haysever & Oğuz 2017; Ergün & Argon, 2007; Waters-Adams, 2006; Pajares, 1992; Tsai, 2002; Tamrat, 2020).

The starting point of this research is the question of what are the boundaries of the structure that is separated from each other as education and teaching in schools, the possibilities of teachers as practitioners in today's schools to provide an education service in the direction they want, and how the future society will be affected by this whole structure. In addition, considering that there is a similar relationship and uncertainty between the concepts of educator and teacher, this research seeks answers to the questions of "Is every teacher an educator" or "Is it necessary to be a teacher in order to be an educator?" The sub-objectives of the research, which focuses on explaining the meaning of the unity of these two concepts in the activities carried out under the title of education and training in schools, the boundaries of teaching, its complementary quality in education, how it is perceived by teachers as practitioners, and what the differences are between educators and teachers are presented below.

1. Defining the education by the practitioners (teachers) and identifying the obstacles, if any, to implement the educational approach they believe.
2. Explaining the difference and relationship between the concepts of education and training depending on the views of the teachers.
3. Determining the predictions about what kind of society the existing educational practices will create in the future.
4. Evaluation of the difference and relationship between the concepts of educator and teacher, depending on the views of teachers.
5. Determining how teachers define themselves as educators and/or teachers in the context of their duties and practices at school.

METHOD

This research, which aims to determine how the difference in education and teaching concepts is perceived by the practitioners (teachers) and the reflections of today's education-teaching practices on teachers, students and society, is structured according to the phenomenology pattern, which is one of the qualitative research methods. Phenomenology aims to understand what the participant attributes to the relevant phenomenon, how he explains it, and what his experiences are (Annels, 2006; Cresswell, 2013). As a matter of fact, the phenomenon studied in the research was determined as education and teaching, and participant perceptions and experiences about the phenomenon were tried to be explained.

Study group

Criterion sampling, one of the purposive sampling methods, was used to form the study group of the research. It was aimed to reflect different aspects of the phenomenon by selecting the sample with different experiences about the phenomenon studied in the research (Suri, 2011). In the study, along with personal variables such as seniority and gender, it was determined as criteria the participant were working at different levels (primary school, secondary school) and different branches. Another factor taken into consideration is the fact that the schools have different socioeconomic environments (upper and lower), which is determined based on the participants' own views. Therefore, it has been tried to understand how the education-teaching phenomenon is perceived by the teachers working in schools with different experiences and problems. Accordingly, the study group of the research consists of 14 teachers (primary and secondary school) working in public schools in Tokat province in the 2022-2023 academic year. Participant information is presented in Table 1.

Table.1. Personal Information Regarding Participating Teachers

Code	Gender	Educational Degree	Branch	Level of the School	Seniority (year)	SEL* of the School
P1	Male	Bachelors D.	Class Teacher	Primary	22	Lower
P2	Male	Bachelors D	Class Teacher	Primary	18	Lower
P4	Male	Bachelors D	Class Teacher	Primary	34	Higher
P4	Male	Bachelors D	Physical Education	Secondary	27	Lower
P5	Male	Bachelors D	Mathematics	Secondary	26	Higher
P6	Male	Bachelors D	Psychological Counselling	Secondary	22	Higher
P7	Male	Bachelors D	Social Sciences	Secondary	24	Higher
P8	Male	Bachelors D	Science	Secondary	6	Lower
P9	Female	Bachelors D	Technological Design	Secondary	26	Lower
P10	Female	Bachelors D	Mathematics	Secondary	16	Lower
P11	Female	Bachelors D	Class Teacher	Primary	32	Lower
P12	Female	Bachelors D	Preschool	Primary	15	Higher
P13	Female	Bachelors D	Class Teacher	Primary	21	Lower
P14	Male	Master's D	Class Teacher	Primary	21	Lower

* Socioeconomic Levels (SED) of schools were created based on teacher opinions.

Data Collection Tool and Data Collection

The research data were obtained through interview, semi-structured education perception interview form developed by the researchers. During the preparation of the interview questions, the draft form was examined by two academicians who are experts in the field of educational sciences, and the form was finalized in line with their suggestions. In the semi-structured interview form, there were five questions to determine the demographic characteristics of the teachers, one question about the socioeconomic level of the school environment where they work, and five questions to understand the education-teaching perception of the participants. The interviews were held in December 2022. The participants were called by phone during the planning phase of the interview, they were informed about the purpose of the research, and it was stated that the interview would be conducted face-to-face and with voice recording if they gave their consent. All 14 interviewees gave consent for the audio recording. Five of the interviews took place by going to the teachers' own schools, and nine of them were held outside in a place where the participants determined the time and place and where they thought they could express their opinions comfortably. The interviews lasted an average of 20 minutes. In order to gain in-depth information, probe questions such as "Can you explain this statement a little more", "Can you explain the problem with an example about your school life" were used during the interview.

Data Analysis

Content analysis technique was used to analyze the research data. The 256-minute recording obtained from the interviews with a total of 14 teachers was deciphered by the researchers and a 21-page interview text was obtained. For each question, the statements of the interviewees were read one after the other and the codes for the answers were extracted. Care was taken to ensure that the codes were capable of describing the phenomenon. The extracted code list was checked by reading the research data again, and the code list was

given its final form. Then, the codes that were thought to be related to each other were combined under sub-themes and categorized. The main themes were determined in connection with the sub-themes and research questions. In the process of creating the main theme, it was followed to determine the similarities and differences of the codes and to present the related ones together (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Credibility

Credibility is related to internal validity in quantitative research, that is, to what extent the research findings are compatible with reality (Merriam & Tisdell, 2015). Some of the measures taken in order to fulfill the credibility of this research are presented below.

- An in-depth literature review was conducted for the research phenomenon.
- The semi-structured interview form was given its final form in line with the opinions of two field experts.
- At the stage of the interview process, two participant candidates were excluded from the research by giving a negative response to the approach of "you send the questions, and I will give my opinion in writing".
- Interview recordings were listened to, and all statements of the participants were reflected in the interview text as they were, and during the construction of the findings, the statements of the participants were transferred in accordance with their original form.
- The coding process regarding the content analysis was carried out independently by two researchers, and determining those with disagreement and consensus, the coder reliability was determined as 79%.
- The whole process of the research has been tried to be reported in detail.

Research Ethics

Gül (2021) states that science and research ethics are based on principles such as honesty, openness, objectivity, accuracy, and impartiality. Yıldırım & Şimşek (2018), on the other hand, highlight principles such as conscious consent, confidentiality, not deception. In this study, all stages of the interview process were carried out in line with the participant's request and obtaining their consent. Confidentiality and non-sharing of data regarding participant identity were adopted as the most basic principle. In addition, the ethics committee permission of the research was obtained by the Sivas Cumhuriyet University Scientific Research and Publication Ethics Social and Humanities Ethics Committee with the decision numbered E-60263016-0500.06.04-245212 and numbered 06.

FINDINGS

The data related to the research were gathered under six main themes in line with the research questions. The main themes of the research were determined that the education and teaching perceptions of the participants, the difference between education and teaching concepts, the barriers to the education- teaching understanding

that the teachers believed in, the reflections of the existing education- teaching practices on the society of the future, the differences between educator and teacher, and how teachers defined themselves.

Perceptions towards the Concept of Education

The participants were asked about their perceptions of the concept of education, and the main theme, theme and code list created in the context of the answers given are presented in Table 2.

Table 2. Perceptions of Teachers Regarding the Concept of Education

Main Theme	Themes	Codes	Participants
What is Education	Process	- <i>It starts in the womb and continues throughout life.</i>	P1, P2, P4, P11, P13, P14
		- <i>All learned in school and society</i>	P1
	Acquiring Life Skills	- <i>Prepare for life</i>	P1, P2, P4, P5, P14
		- <i>Experiencing</i>	P2, P12
		- <i>Skill acquisition</i>	P2, P9
		- <i>Build self-confidence</i>	P5
		- <i>Ability to solve problems</i>	P7
		- <i>Learning to listen</i>	P11
	Adjusting/Socialization	- <i>Exam preparation</i>	P7, P8
		- <i>Desired behavioral changes</i>	P1, P5, P7, P8, P9, P10,
- <i>Being a good person/citizen</i>		P13, P14	
- <i>Power relationship area</i>		P7, P14	
- <i>Transfer of cultural values</i>		P4	
- <i>Character development</i>		P4	
- <i>Moral development</i>		P5	
- <i>Following the rules</i>		P7	

In Table 2, it was observed that teachers consider education as a life-long process (P1, C2, P4, P11, P13, P14) and that education should develop the individual's life skills (P1, P2, P3, P5, P7, P8, P9, P1, P12, P14) In addition, education is evaluated by teachers as contributing to the culture of living together as an intermediary institution of socialization (P1, P3, P5, P7, P8, P9, P10, P13, P14). Emphasizing the process quality of education, one participant (P1) said, "*The behavior and lifestyle that an individual has learned continuously in school and the society in which he lives during the period starting from the mother's womb to infancy, childhood, youth, old age and death*" and another (P4) expressed that "*Extensive I think that education that includes a spectrum starts in the family, continues at school and is crowned in social life*". On the other hand, it is observed that the aspect of education that brings life skills to the forefront is to prepare in every aspect, while the views of two participants are presented below, as P5 of the participants said, "*Education is to prepare the child in all processes such as character, behavior, attitude, self-confidence, and having fun*":

Education is a general concept for me. It includes outside of school. To guide the individual in preparing for life, to enable him to experience it. The process of acquiring skills that will help him outside, in the family, at work. Teaching rather than the education required of us in schools. Our focus on teaching in schools hinders our overall view. We are expected to be limited to the curriculum and related courses. (P2)

(...) In fact, it would be unfair to narrow education into a narrow framework. I think that education, which includes a wide spectrum, starts in the family, continues at school and is crowned in social life. Therefore, in the first step of this gradual process, a lot of work falls on the parents. Because if the family does not come to us at a certain level, we experience a lot of trouble (...) The child cannot integrate with the society and has difficulties in getting himself accepted as a member of the society. He isolates himself from society. If there are speech disorders, adjustment problems, and economic problems, they may turn to behaviors such as theft and violence. Therefore, the role of parents in education is prioritized, we come next. (P4)

Participants also pointed out the role of education in providing and maintaining social cohesion. In this context, the opinions of two participants are presented below:

For me, education is an investment in grandchildren. In order to ensure continuity in the phenomenon we call homeland, apart from the classical education definition, we need to raise the appropriate generation. I can say that the process of instilling the consciousness of being a citizen. (P6)

What we understand is that we have to educate children according to the state's education policies, that is, the behaviors that the state wants, and this happens with the curriculum and education programs. Otherwise, education does not have a fixed policy, the political power that has taken over the administration shapes education in line with its own political views. (P14)

Views on the Education-Teaching Difference

Participants were asked to rate the differences between the concepts of education and teaching. The opinions that emerged in this context were summarized in Table 3.

Table 3. Opinions of Teachers on the Difference Between Education and Teaching

Main Theme	Themes	Kodlar	Katılımcılar
Difference between Education and Teaching	Education	- To do is to live	P2, P4, P6, P8, P12
		- Anywhere, any age	P1, P10, P12
		- Covers teaching	P2, P10, P12
		- Prepares for teaching	P4, P11
		- Prepares for life	P5, P9
		- It is an opportunity to hold on to life for the disadvantaged individual.	P4
		- It is the transfer of culture and emotion	P6
		- Provides social development	P14
	Teaching	- It is the theoretical part of the teaching.	P2, P9
		- Walks within the framework of the program, accompanied by the teacher	P12, P13
		- It is the transmission of the curriculum	P7, P12
		- It is related to academic success	P4, P14
		- Priority over education in today's schools	P2, P14
		- It begins with the individual reaching a certain maturity	P1
- The time, place and duration are determined	P1		
- Prepares for the exam	P8		

In Table 3, it is seen that education is expressed as a practice based on experiences (P2, P3, P6, P8, P12) and teaching as the theoretical part of education (P2, P9) as the transfer of memorized knowledge based on the curriculum and related programs (P6, P7, P12). One participant explains the difference and relationship between education and teaching as follows:

(...) Education is a process that prepares for teaching. Education gives the individual planning and programming skills. It provides awareness on issues such as when and how to study, the importance of rest and nutrition. Education provides consciousness to the individual briefly. Teaching activity is much more efficient with an individual who gains consciousness through education. On the contrary, we have seen many times that students who are disadvantaged in terms of family, that is, with divided families and with very low socioeconomic status, close their gaps as a result of the teacher's support (...) We achieved this with sports, we watched how they experienced change with sports. I have been at this school for 20 years and I have received such good feedback. I have witnessed many times that these poor children help them to see themselves as individuals when they see the attention and love here, and when they feel that they are taken care of. This time, the child has the feeling that I do not lack anything from the others, I can do it too, and I can succeed. I think of this whole part as the definition of education and the part that separates it from teaching.
(P4)

According to the participants, education prepares the individual for life as a process that can take place anywhere and at any age (P1, P10, P12), prepares for education (P4, P11) and includes teaching (P2, P10, P12), and conveys culture and emotion (P6). Teaching, on the other hand, is a planned process (P4, P8, P14) that is more academic success-oriented, which constitutes the theoretical part of education (P2, P9), within the framework of a program with a predetermined time and place (P1, P12, P13). A participant explains the function of education in transferring culture and creating awareness as follows:

Teaching is about the functionalization of the synaptic structure in the brain region starting from the mother's womb. I think it is important to instill a sense of homeland in children, especially during the development of prejudices at the age of five. I think that this whole process, which starts from the mother's womb and continues in primary school, is aimed at increasing brain performance. Education, on the other hand, is about the transfer of the civilization you have established in the cultural sense. Emotional state, such as behavioral patterns. (...) (P6)

According to all of the participants, there is an education-priority education process in today's schools. The opinions of some of the participants who evaluated this process are presented below.

In schools, the priority of parents and the Ministry of National Education (MNE) is academic success, giving exams, the education aspect. But this upbringing is incomplete, without the teaching aspect. In other words, "being human, creating human values" is missing in the child. Currently, the education structure in our country is moving in this direction. (P14)

We teach mostly in schools. There is a very intense curriculum, and we have to constantly upload information. Education is the giving of knowledge that will be used in life and keeping it alive in practice. When we look at the situation in the school, we see that the education pillar is getting weaker. (P13)

A gap in favor of teaching is increasingly emerging in schools. Although it seems as if this gap is closing under values education recently, this is not the case. You, as a society, cannot recover the values you have lost in this way. We have been living through a period in which European life has been imposed for a long time. There is a wear and tear from the clothing to the language used, which is reflected even in the primary school age. We focused on teaching knowledge but lost culture and values. We have lost the qualities that make us who we are and distinguish us from others. Home visits, sick visits, holidays, what does this mean for new generations? There is a generation that is captive to technology. We have produced a screen addicted generation who does not know how to ride a bike, does not care about reading books, and does not enjoy hiking. (P11)

Barriers Encountered by Teachers in Applying the Education They Believe

Participating teachers were asked to reflect the education-teaching understanding in which they believed to their school life, and they were asked to express what obstacles they experienced, if any. In line with the data obtained from the teachers' opinions, it is seen that more than half of the teachers (P1, P4, P6, P7, P9, P11, P12, P14) stated that they did not give up trying to implement the education approach they believed in despite the obstacles, while a significant portion of them (P2, P3, P5, P8, P10, P13) stated that they could not reflect the education they believed in to practice. The obstacles faced by teachers in applying the education-teaching approach in which they believe were presented in Table 4.

Table 4. Barriers to Teachers Reflecting the Education in which They Believe

Main Theme	Themes	Codes	Participants
Barriers	Education Policies	- Exam-oriented teaching	P5, P6, P8, P10
		- Teaching priority demand	P5, P13
		-Reduced primary school duration to four years	P11
Teaching Content and Applications		-Redundant information and dense curriculum	P4, P7, P8, P10
		- Content detached from life	P2, P10, P11
		- Cognitive remaining teaching	P2, P13
Other Barriers		- Parents	P1, P4, P5, P6, P7, P11
		- Bureaucratic congestions	P4, P11
			P4, P10

-School and family-related economic problems	P2, P13
-Students' negative attitude towards school	

In Table 4, it is seen that teachers associate the education-teaching approach they believe with and the obstacles they encounter in practice with the education policies they follow. Exam-oriented education (P5, P6, P8, P10) and the priority of education over education (P5, P13), the problems experienced with the transition to the 4+4+4 education system (P11) were evaluated in this context. Opinions of two participants who pointed to political problems were presented below.

The understanding of education that I believe in actually exists in the aims of Turkish national education. To raise tolerant, well-mannered people who are loyal to Atatürk's principles, secular, democratic, law, state, and nation. But can we do these, the question is there. I just mentioned that the education policies of the Ministry of National Education, that is, the state, do not allow this. However, I never compromised on applying these principles in every school I worked at. As a class teacher, I tried to overcome the obstacles. (P14)

It should be returned to the five-year practice in primary school immediately. For at least another year the child must grow up under the attention of the class teacher (...) We must allow the child to know himself before teaching, then he will establish his own self-control. This is success for the individual. (P11)

In the teaching content and practices, which were stated as obstacles by the teachers, the fact that the teaching remains at the cognitive level (P2, P13), unnecessary information stack due to an intense curriculum (P3, P7, P8, P10) and the fact that this content is disconnected from life (P2, P10, P11) has been criticized.

There shouldn't be that much information transfer. Children should learn by doing. In order to train the curriculum, we make it memorize constantly to learn the information. It doesn't turn into life. In the social studies lesson, for example, the important places of the cities are memorized and passed by the child. Instead, if he could only visit his own city, if the possibilities were created, he would at least know and recognize his own city. While we are trying to teach everywhere, we cannot even get him to recognize the area he lives in. Children also get bored while trying to upload information that the child does not use and is not interested in. (P13)

A participant who criticizes the content of his own course points out the information pollution about historical events and the necessity of questioning all information including official history with the following statements.

(...) We also have an official history, we cannot go beyond it. While describing the conquest of Istanbul, it is said that 72 ships sailed over land in one night while the Byzantines were collecting pears, in order to create a question mark we should ask that were they all drinking alcohol and

leaking, and one of them did not see it, how did you slid those 72 ships over that ridge with sledges (...) Seyit Corporal and 258-kilogram cannon ball. You can't say that he can't lift cannon ball, but we say, do you think his friends did not help at all, and we are trying to say that they should at least question him by saying that he was injured or something. We as a society are adept at creating heroes. In fact, the more heroes we create, the further we move away from our own individuality. We are also struggling with the information pollution which is very frequent in our course. The student comes and says my uncle said that earth did not accept Atatürk, as he died because he drank too much, my father says the Treaty of Lausanne was a big problem for us. They are creating an obstacle to our lesson by saying that. I am not saying that the official history is completely correct, but these baseless things are also not correct. (P7)

Other obstacles to teachers' implementation of the education-teaching approach in which they believe appears to be parents (P1, P3, P5, P6, P7, P11), bureaucratic complexity (P3, P11), economic problems (P4, P10) and students' negative attitudes towards school (P2, P13). In this context, two participant opinions were presented below.

(...) At this point, the family is also involved and is forcing the children. I saw some of my parents who put cold water under their feet so that the child would not sleep in order to work harder. I have seen those who made the child use various pills to overcome the stress of the exam. I've seen families mix aspirin with vitamins. There is a deadly exam competition. The belief that this examination system will not change is not true. We have to rebuild our own structure. I can say that the biggest obstacle is families. (P6)

Our borders are drawn. We cannot act freely. Compulsory education comes after the French Revolution, and towards the end of the 1800s, it started to become widespread and compulsory, and it became systematic with the Republic. With the 1990s, secondary school became compulsory, and today, high school is also compulsory (...) Despite this, people are resisting education. Students do not want to go to school. It is necessary to decide whether we will load the children with a lot of information that is not useful at the level of knowledge, or should it be an education intertwined with life, today the cognitive level of education keeps students from school as it doesn't appeal to them. (P2)

Views on the Society Built by Educational Practices

Teachers were asked to make predictions about what kind of social structure the existing educational practices could create in the future. The main theme of foresight of the future was examined in two sub-themes as positive and negative opinions in line with the research data. Regarding the positive title (sub-theme), P4 and P5 expressed the need to be hopeful with the following words, respectively: "We must continue to work without giving up, positive results will come", "A generation will come in which we will be hopeful with changes in the

education system". Almost all of the teachers gave negative opinions. In the negative sub-theme, the characterizations of the individuals who will form the society are summarized in Table 5.

Table 5. Predictions For the Society of the Future in The Context of Education- Teaching Process

Main Theme	Theme	Codes	Participants
Predictions of the Future	Positive expressions	- must keep working without giving up - must be hopeful	P4 P5
	Negative expressions	-Incompetent -Cognitive level - Individualistic, unhappy and asocial -Dependent -Consumer and accustomed to thing that is ready -Unable to solve problems Unquestioning, uniform	K1, K2, K9, K13 K2, K3, K8, K9, K10 K2, K10, K13 K2, K12 K2, K12 K3, K13 K7

When Table 5 is examined, the individuals that teachers prepare for the future are incompetent (P1, C2, P9, P13), dependent (P2, P12), cognitive level (P2, P3, P8, P9, P10), consumer (P2, P10). P12), unable to solve problems (P3, F13), unquestioning and uniform (P7), individualistic, unhappy, and asocial (P2, P10, F13). Opinions of some participants were presented below:

It creates a dependent society. Continuously steerable. People who are dependent on others in their work and private life are raised by their families and circles. This is the individual who is also politically driven. Because a society that remains at the level of knowledge becomes unpredictable and easily manageable. (P2)

Children can be successful in school because it is more knowledge-based, but how to use it in life is a big problem. The child is the first in the school, but when you send it from here, he can't get two loaves of bread. It solves the question but not the problem. (P4)

(...) When I think about it in general, I agree with the statement in that book (Super School), a generation is growing up that will bring the apocalypse. (P6)

I do not think that the current education and teaching programs will create a healthy society structure. There is a program that focuses on teaching and focuses on uploading information. In fact, we see the results today, and we see that high school graduates and university graduates are untalented in their field and in life. We actually see what the future looks like today. (P9)

I see the society of the future badly. I have a young daughter at home, I'm scared. In the past, there were men and women, we knew this, now there are deviations in children. We hear them even in small places like Turhal now. I see my own daughter's friends on social media, I can't believe it. While these children are experiencing these deviations before our eyes, we teachers are watching (...)
As teachers, we are offended. If you say to the teacher, we would report you to CIMER and BIMER, you can't be angry with my child, you can't shout at him, you can't instruct him, if the

teacher can't warn him where he sees the mistake, other people will affect him and this will be the result. If there is no merit in the teaching profession, if there is no respect for the teacher, if the student is not warned and everything he does is normalized, what should we expect from that society? While parents make fun of the teacher at home, should we expect that child to respect us? (P11)

An unhappy, asocial, incompetent generation is growing up. This way of memorizing education and teaching also affects technologies such as TV and telephone negatively. Children come to school unhappy and obligated because they are busy and burdened. They have exam fears. Children who graduate from schools are illiterate. University-graduating children do not know the field. Such a generation is growing up. (P13)

Teacher Views on the Difference Between Educator and Teacher

Finally, the question of what the differences between an educator and a teacher are and would you describe yourself as an educator was directed to the teachers, and the opinions of the participants were summarized in Table 6 and Table 7.

Table 6. Opinions on the Difference Between Educators and Teachers

Main Theme	Theme	Codes	Participants	
Difference and Relation between Educator and Teacher	Educator	- Preparing for life	P2, P4, P10, P14	
		-Practically made	P4, P5, P6, P7	
		-Not limited to teaching	P1, P11, P13	
		- Developing in all aspects	P1,	
		- Making life easier	P9	
			-Able to affect all	P8
	Teacher		- Teacher	P1, P4, P7, P9, P10, P11, P14
			- Lecturer	P4, P4
			-She is also an educator	P1
			-It is a profession	P8
		-Conveying theoretical knowledge	P9	
		-Preparing for the future	P11	
		-Has a teacher formation	P12	

When Table 6 is examined, the educator who develops the individual physically, morally, mentally, and socially in all aspects (P1), prepares him for life (P2, P3, P10, P14), has him practiced (P4, P5, P6, P7) and can affect everyone around him (P8). Teachers' views are followed, which makes life easier (P9) and cannot be limited to the teaching profession (P1, P11, P13).

In the expressions used for the teacher, it is observed that qualifications such as the teacher (P1, P3, P7, P9, P10, P11, P14), the educator (P1), the presenter of the course content (P4, P4), a profession (P8), conveyor of theoretical knowledge (P9), preparing for the future (P11) and having teaching formation (P12) come to the fore. Some of the teachers' opinions are presented below:

A teacher is someone who teaches. We can say that an educator is both a teacher and a person who develops it in all its aspects. The educator evaluates the individual with his/her family

structure, interests, and abilities. An educator is a person who educates morally, physically, mentally, and socially. There were private teachers (lala) who trained the sultans in the Ottoman Empire. They were primarily educators. He was raising him in every way. An educator is also a good teacher. A person may not be a teacher, but a good educator. In fact, parents are also educators in the family. They give the child's first education. A teacher can be both an educator and a teacher. I think that he should not just tell my lesson and say no matter what, and he should be an educator first and foremost. (P1)

We did not graduate from teacher faculties, we graduated from education faculties. We received pedagogical education, but the people want this, go to your class, teach your lesson, help you understand, do not compromise anyone in the exam. This is not the lathe leveling section. I do not manufacture machinery. I need to talk to the child, understand his background and his family so that I can contribute to him. Let me help you make sense of your life. Many people do not forget their primary school teacher. The unforgettable subject here is not a person who teaches something. He is the first person to touch him after his family. He is the first outsider and educator to help him understand the world. The teacher gives information about the field. (...) (P6)

For me, every educator is a teacher, but not every teacher is an educator. Let me explain it this way: A teacher is a person who teaches, but an educator is not limited to teaching; He is a person who sees and evaluates the individual as a whole with the culture he grew up in, his family structure, his own predispositions and abilities. In other words, it is the one who holistically educates, both in behavior and academically. The burden of the society is on their shoulders. (P14)

Conceptually, I don't see any difference. Every teacher has to be an educator, and every educator has to be a teacher. I do not accept such a distinction. I am not very fond of the use of these two concepts. To teach, one must have pedagogical knowledge. The educator or teacher must have it. (K5)

Finally, in the study, the participants were asked whether you consider yourself an educator, and in line with the answers received, the opinions of the teachers were examined under the headings of yes, no and I am undecided, and the statements of the participants were summarized in Table 7.

Table 7. Opinions of Teachers on Their Educational Aspects

Main Theme	Theme	Codes	Participants
Would you describe yourself as an educator?	Yes	- I live to be an educator - I try to be a good educator - Felt educator with master's - What I do corresponds to education -Every teacher is an educator	K6 K1 K14 K3 K12, K13
	No	- I am just a teacher - Conditions are barriers - I prepare students to exams - At least 10 years of experience is necessary	K10, K11 K2 K5 K8

Not sure	- I always see myself as a father/mother, I'm not sure.	K4
	-I'm not sure, it's a difficult question.	K7
	- The system says you are not, but I resist	K9

In Table 7, it is observed that nearly half of the teachers (P1, P3, P6, P12, P13, P14) see themselves as educators, while a significant portion (P2, P5, P8, P10, P11) describe themselves only as teachers. It was observed that some participants were hesitant about having or not having the qualifications of educators (P4, P7, P9). The opinions of some teachers who think that they have the qualifications of education are as follows:

I try my best to be a good educator. Since the education level I work in is primary school, we have to be educators first. Children come to us at a very young age. It is very difficult for us to teach without education. If you do not give the school rules and classroom rules to the children at the beginning, you do not have a chance to teach in the classroom. As a teacher, neither you nor your student have a chance to be successful in a classroom where there are no rules, loud noise and no one else has a say in the classroom. (P1)

I describe myself as an educator, as someone who has devoted himself to this work. I think that my job is education, by showing positive attitudes in clothes, in behavior, in approaching children, in my relations with my colleagues, in my relations with school administrations, by taking care not only of my own students but also of students in other classes. (P3).

Every teacher is an educator. Although we focus on teaching, we also include education. We definitely cause certain changes in the lives of children. We know their families. We attach importance to extracurricular activities and social activities. We try to contribute to their emotional development and help them respect each other. Therefore, I can describe myself as an educator. (P13)

Considering their school practices and experiences, the opinions of some of the teachers who do not define themselves as educators, talk about the obstacles to this or consider the educator identity unnecessary are presented below.

I try to be an educator, but the conditions, legislation, etc. does not allow it. As a teacher, I have no problems. What the society, curriculum, parents want from us and what I want to do are very different. You cannot do both together. If you do what they want, the education dimension will be interrupted. Even if I do what I believe in, conflict begins. (P2)

When I think about the work I do, I cannot consider myself as an educator much. Academic success is very decisive and I do my job for this success. This is also required of me. I am a teacher, but I

cannot say that I am an educator. If you ask, "Do you take care of children too much outside of the classroom, unfortunately it is not possible."(P10)

I don't see it as an educator. I am a class teacher. I am not doing a scientific study. I don't need any other adjectives. I am a teacher who accompanies children between the ages of 7 and 11 and shares life experiences with them. I am a teacher who loves them, smiles together, shares them. When I enter the classroom, I leave everything behind and get the same pleasure every day. (P11)

The opinions of the teachers who express the duties given in their school life, the responsibilities they take and their position in the general functioning, but who do not make definite statements about whether their actions in this whole structure correspond to education or not, are as follows:

(...) I saw myself as a father. He is like a father, brother, friend of those children. I've been tough for the place, too paternal for the place. I wanted the children to know my lines. I wanted them to know what to be angry about and what to be happy about. I think the teacher should express himself clearly. My teacher expects these from me, wants me to stay away from these, the child should know this. If he gives these messages, the teacher will have achieved a lot. I am consistent in this sense. Am I enough, I always question myself. I always saw myself as inadequate. I thought how can I do better tomorrow. Therefore, you decide whether I am an educator or a teacher (laughs). (P4)

This question is very difficult. I don't know how someone who says yes to this would evaluate himself. I am a teacher of 22 years and I still have many shortcomings. I'll give my thoughts, you decide for the best (laughs). Here, many friends complain about their children to parents at parent meetings. So that you can attract that non-stop child to the lesson (...) If you can't get his attention, it means you can't succeed. If you start to attract the attention of the child who is not interested in that lesson, education begins there. The teacher does not complain, does not complain. If you can touch the student who is bad in behavior, disadvantaged as a family, weak academically, then you can say that I am a teacher. We should teach that lesson in such a way that we should attract the attention of that child so that the child should want it and be curious. The teacher does not go home as soon as the bell rings. Sometimes I see that the teacher has been in class for 30 hours and is not tired. I don't understand, how can you not get tired, you will get tired bro. I am a teacher for 22 years, I was tired in my first five years and I am still tired. Maybe there is something missing from me, I can't rest myself, I leave the classroom in a sweat, but I know that if you want to attract that child's attention, you have to get tired. (...) (P7)

CONCLUSION and DISCUSSION

The results of the research, the main purpose of which is to describe the relationship and difference between the concepts of education and teaching, were discussed in the context of the research findings, the views and experiences of the practitioner (teacher) and the relevant literature, and suggestions were made.

While defining the concept of education, the participants highlighted the concepts of vital skills, social adaptation/socialization and process. According to the research findings, education can be described as “a lifelong process in which the individual gains vital skills and the sense of living together in society”. When the general descriptions about education are examined, concepts such as spiritual ascension-Plato, completion-Aristotle, humanization-Cicero, liberation-Freire, experiencing-Dewey, acculturation-Adorno, socialization-Durkheim are encountered (Ural, 2021). When we go to the essence of these concepts, two main emphases come to the fore. The first is the ability of the individual to exist by reaching the human qualification, the second is the acquisition of skills for the desire and need of the human being to live together. Therefore, education should contribute to the individual's journey of understanding himself and the world on the one hand, and his ability to achieve harmony in the way of living and sharing together, on the other. The fact that the two skills mentioned point to two opposite realities of life, that is, the problem of how the individual with the skill of social adaptation can build himself freely, brings along the contradictions about what the educational reality is and the differences in practice. These contradictions are reflected not only in school life, but also in the way families raise children. In this context, the participants stated that they experienced the most distress with the students who were raised too freely/without rules or who were suppressed too much in the preschool period. In the literature, there are similar research results that show that parents' parenting style harms school teaching (Çakmak, Neslitürk & Asar, 2014; Garcia & Serra, 2019; Hosokawa & Katsura, 2019; Sangawi, Adams & Reissland 2018; Ünal, Yıldırım & Çelik 2010; Nas & Sak, 2018; Öz Doğru, 2021; Han & Dağlı, 2017).

Participants stated that education has a broad framework covering the relationship and difference between the concepts of education and teaching, and that education, as the theoretical part of education, is based on the transfer of knowledge, the place, time and content of which are predetermined and generally memorized. In the research, the view that education fulfills functions such as social development and preparation for life that education lacks has come to the fore. Participants also strongly emphasized that there is a demand for an educational process that prioritizes teaching in schools. Considering that the concept of education includes pedagogy in a broad sense, that is, the science of children, it can be said that education is a science and tries to establish its institutional existence as educational sciences, and teaching in this context is an activity aimed at transferring the content of school education. Learning, as a sub-discipline, has been included in the study subject of psychology under the name of learning psychology. Therefore, the subject of learning has become a research object in terms of both psychology and educational sciences (Akgün, 2012; Sağlam, 2009). Teaching is used in the planning and implementation of learning to take place in appropriate conditions. These conditions are a systematic process based on the teaching and learning subject relationship.

The fact that education is independent of time and place, that it includes undesired learning other than what is desired, for example, slang words that the child learns from his peers, and the behavior of lying when he is in distress can also be seen as a part of education. It is not intentional or desired, but it is part of education as learning. Although there is no direct and systematic teacher-learner relationship, there is learning. On the other hand, the child's learning through experience that he will be harmed when he approaches the burning stove, and the child who is under pressure from his family because of the exam grade he has received, learns to hide the next results. In summary, education, as a discipline and a field of science, is a broad field that covers relatively positive/negative learning, planned teaching process, random experiences, and social adaptation behaviors covering the whole life of the individual. Discussing the question of "what is education" as a basic question for the philosophy of knowledge in this research was considered important in terms of establishing the realities related to education by providing perception and concept integrity. At the same time, instead of making a single definition of education, it is aimed to eliminate the basic contradictions about what education is/is not. For example, while in Ertürk's (1972) definition, education is expressed as an intentional desired behavioral change, it is thought that the concepts of intention and desired mostly refer to teaching and its planned and purposeful aspect. On the other hand, education also includes undesirable learning that cannot be limited by time and space. It can be said that Ertürk's definition is closer to teaching in this sense. In addition, although the definition of Ertürk is a generally accepted definition in Turkey, it has recently been criticized by educators on the grounds that it is against the nature of human and education. At the same time, some of the evaluations made as a criticism of traditional pedagogy in terms of its strict and reductionist nature (İnal, 1994), its understanding of development and unquestioning (Yılmaz & Altınkurt, 2011), its pointing towards a passive and obedient individual (Şahin, 2003), its production of inequality of opportunity (Ünal, 2006; Dündar, 2012).

It has been observed that the majority of the participating teachers could not find this chance due to the circumstances in terms of applying the education and teaching understanding they believed in, and some of them tried to present the education understanding they believed in despite the negativities. It has been revealed that especially primary school teachers take the initiative to recognize the living conditions of students and to change their existing disadvantaged situations.

It is observed that almost all of the participants have negative opinions about what kind of society today's education practices will create in the future. The views are in the direction that this structure raises dependent, individual, unhappy, unquestioning, uniform, consumer and low-skill individuals came to the fore. Therefore, it was observed that teachers' belief in education was low. When the literature is examined, it has been observed that the level of teachers' belief in education is moderate in Gün's (2017) research, and low in the research of Nacar and Atalmış (2019) and Argon and Cicioğlu (2017). In the study of Altunay and Başak (2022), it was seen that teachers felt useless, in the study of Yıldırım and Akin (2017), the belief that teachers provided equal opportunity was very low, and in the study of Sular (2020), the work of teachers in terms of the alienation dimension seemed meaningless to them. The fact that primary school teachers have higher educational beliefs than secondary school teachers in Yıldırım and Akin's (2017) study is consistent with the result of this research.

As the obstacles to implementing the education understanding in which they believe, it was observed that teachers emphasized such factors as their parents, the intensive exam-oriented curriculum, the intense procedures they encounter especially when they want to do social activities, the limitation of time to be allocated to education with in-house bureaucracy (unnecessary documents, meetings, board commission memberships, etc.) and primary school education and the reduction of primary school level to four years. According to the teachers, the fact that they have to load information intensively as a requirement of the curriculum prevents the understanding of the essence, it is not possible to allocate time to the questions of how and why, and it creates a cognitive and memorization-based structure that quickly moves on to the next thing to be learned. Similar results have been reported in the literature in the context of the difficulties encountered in educational practices (Aslan, 2021; Bümen, 2019; Erjem, 2005; Korkmaz, 2009; Kazak, 2021; Küçüker, 2018b; Macit and Aslaner, 2019; Kayan, 2020; Öz Doğru, 2021; Elçiçek, Yılmaz, & Acar, 2021; İvek 2022).

Another question of the research is about what kind of differences exist between educators and teachers. Some of the teachers pointed out that the teacher is the person who teaches, and the educator is not only the teacher but also the one who prepares him/her for life in all aspects. Another view is that the educator may have knowledge about education, but the teaching skill belongs to the teacher as an expert. It was observed that some of the participants thought that anyone who touched the individual and added value to his life could be an educator. Therefore, according to the findings of this research, it can be said that the title of educator includes teachers but is not limited to teachers. On the other hand, it is considered that every teacher is an educator. With the recent neoliberal policies, the teacher has turned into a technician (Ural, 2014; Dursun, 2015; Ömür & Bavlı, 2020; Buyruk, 2015; Güvercin, 2014; Ünal, 2005; Yıldız & Ünlü, 2014; Demirer, 2012) Although it is thought that new roles are assigned to the teacher in his construction, it is thought that the nature of teaching requires a sensitivity that is not limited to the given program in the classroom environment where emotional interaction and sharing are experienced, faced with many social problems. It is evaluated that the teacher makes an educational contribution to this vital process with his pedagogical knowledge.

Finally, it was concluded that the majority of teachers see themselves as educators as well. It has been observed that especially primary school teachers explain their educator qualifications based on their efforts beyond the school, while some of the secondary school teachers cannot highlight their educator aspects due to the circumstances and do not think of themselves as educators. A classroom teacher's statement that "teacher" is the proudest definition for himself was interpreted as he found the title of educator unnecessary. When the literature is examined in the context of metaphor perceptions of teachers and teacher candidates towards the concept of teacher, the first five metaphors that come to the fore in Çakmak's (2021) research are mother, sun, gardener, candle, family, in Özevin and Kaya's (2019) research, they are educator, instructive, guide, shaper, in the study of Sökmen, Yıldırım and Kılıç (2020), these uses are mothers, fathers, candles, sun, guides, which are consistent with the findings of this research in terms of reflecting the teachers' feelings as educators.

RECOMMENDATIONS

According to the results of the research, the following suggestions can be offered: Arranging the teaching contents in a way that will allow this in order to learn by doing and experiencing, and eliminating the deficiencies of schools in terms of physical environment and equipment suitable for activities that will establish a connection with life. The time increased by reducing the intensity of the lesson can be devoted to children's skills teaching. In order to reduce the pressure of central exams in favor of teaching, a structure can be established to guide parents and students under the leadership of the guidance service in schools. Bureaucratic obstacles can be reduced in the planning of out-of-school activities that will integrate the school curriculum with life, and schools can be allocated a budget for this. Content can be produced for children to play with their peers in social life similar to the games with digital content that attract the attention of children. Municipalities may impose a requirement for children's playgrounds and provide financial support in apartment and site construction permits.

ETHICAL TEXT

"This article complies with journal writing rules, publication principles, research and publication ethics, and journal ethics. Responsibility for any violations that may arise regarding the article belongs to the author(s). Ethics committee approval of the article was obtained with the decision of Sivas Cumhuriyet University Scientific Research and Publication Ethics Social and Human Sciences Ethics Committee numbered E-60263016-050.06.04-245212 and numbered 06.

Author(s) Contribution Statement: In this study, the contribution rate of the first author is 50% and the contribution rate of the second author is 50%.

REFERENCES

- Adorno, T. W. (2014). *The culture industry*. Routledge.
- Akgün, Ö. (2012). Öğretim süreçleri ve öğrenme psikolojisi. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 136.
- Akın, G. (2014). The term of andragogy and the difference between andragogy and pedagogy. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 47(1), 279-300. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001327
- Aksakallı, A. (2019). Eleştirel pedagojiye yönelik öğretmenlerin eğitim inançları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 583- 605. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.6m
- Alkın-Şahin, S., Tunca, N., ve Ulubey, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 13(4). <http://doi.org/10.17051/io.2014.56482>
- Altunay, E. ve Başak, E. (2022). Öğretmenliğin mesleki işlevine yönelik öğretmenlerin varsayımlarını etkileyen eğitim politikalarının rolü, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 827-850. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1022623>
- Annell, M. (2006). Triangulation of qualitative approaches: Hermeneutical phenomenology and grounded theory. *Journal of Advanced Nursing*, 56(1), 55-61. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2006.03979.x>
- Apple, M. W. (2006). *Education and power*. Routledge.

- Argon, T. ve Cicioğlu, M. (2017). Meslek lisesi öğretmenlerinin eğitime inanma düzeyleri ile öğretme motivasyonları. *International Journal of Social Science*, 57, 1-23. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS7108>
- Aslan, G. (2021). İlkokul ve ortaokulların hayati sorunları ve çözüm önerileri: Okul yöneticilerinin görüşlerine dayalı nitel bir analiz. *Journal of Qualitative Research in Education*, (25). <http://dx.doi.org/10.14689/enad.25.9>
- Bourdieu, P. Ve Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. Sage.
- Buyruk, H. (2015). *Öğretmen emeğinin dönüşümü*. İletişim.
- Bümen, N. T. (2019). Türkiye’de merkeziyetçiliğe karşı özerklik kısılacında eğitim programları: Sorunlar ve öneriler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 175-185. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2450>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & reserch design: Choosing among five approaches* (3rd edition). Sage.
- Cüceloğlu, D. (2020, Kasım). Anjelika Akbar ile sesler. [Video], <https://www.trtizle.com/programlar/anjelika-akbar-ile-sesler/dogan-cuceloglu-or-anjelika-akbar-ile-sesler-or-50-bolum-1961834>
- Çakmak, F. (2021). Öğretmen adayları ve öğretmenlerin öğretmenlik ile ilgili metaforik algılarının incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(31), 219-251. <https://doi.org/10.35675/befdergi.726660>
- Çakmak, Ö. Ç., Neslitürk, S. ve Asar H. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin “veli” kavramına ilişkin metaforik algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (18), 679-712. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.794>
- Çiçek, H. (2022). Eğitim Sanatı: Pedagojiden Andragojiye. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (55), 10-23. <https://doi.org/10.53568/yyusbed.1111563>
- Demirer, D. K. (2012). Eğitimde piyasalaşma ve öğretmen emeğinde dönüşüm. *Çalışma ve Toplum*, 1(32), 167-186.
- Dursun, F. (2015). Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin kendi branşlarına ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 3(1), 66-77.
- Dündar, S. (2013). Aristokrasiye eğitimsel bir bakış: Postmodernizmde eşitsizliğin dönüşümü. *Milli Eğitim Dergisi*, 43, 140-158.
- Elçiçeği, B., Yılmaz, K. ve Acar, Ç. (2021). MEB 2023 Vizyonun’da ki imam hatip ortaokulları ile ilgili hedeflere ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 447-468. <https://doi.org/10.51460/baebd.906350>
- Ergün, E. ve Argon, T. (2017). Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ve duygusal emek davranışları arasındaki ilişki. *Journal of International Social Research*, 10(53). <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.20175334144>
- Erjem, Y. (2005). Eğitimde yabancılaşma olgusu ve öğretmen: Lise öğretmenleri üzerine sosyolojik bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 395-417.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Yelkentepe Yayınları.
- Ertürk, S. (1988). Türkiye’de eğitim felsefesi sorunu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(3).
-

- Garcia, O. F. ve Serra, E. (2019). Raising children with poor school performance: Parenting styles and short-and long-term consequences for adolescent and adult development. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(7), 1089. <https://doi.org/10.3390/ijerph16071089>
- Girooux, H. A. (1992). Language, difference and curriculum theory: Beyond the politics of clarity. *Theory into Practise*, 31(3), 219-227. <https://doi.org/10.1080/00405849209543546>
- Gül, H. (2021). Bilim ve araştırma etiği. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (42), 103-120. <https://doi.org/10.30794/pausbed.803111>
- Gündüz A. (2022). Eğitim ve öğretim arasındaki fark. *Elektrik Mühendisliği Odası Dergisi*, 470, 20-21.
- Gün, F. (2017). Öğretmenlerin eğitime inanma ve işle bütünleşme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 10(4), 408-431. <http://dx.doi.org/10.5578/keg.10401>
- Han, B. ve Dağlı, A. (2017). Okul müdürlerinin görüşlerine göre Diyarbakır ili eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), 892-904. <https://doi.org/10.14582/DUZGEF.1868>
- Hayırsever, F. ve Oğuz, E. (2017). Öğretmen adaylarının eğitim inançlarının eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 757-778. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.30227-326596>
- Hosokawa, R. ve Katsura, T. (2019). Role of parenting style in children's behavioral problems through the transition from preschool to elementary school according to gender in Japan. *International journal of environmental research and public health*, 16(1), 21. <https://doi.org/10.3390/ijerph16010021>
- İnal, K. (1994). Sosyolojik açıdan yorumcu paradigma ve eğitime uygulanması. *AÜEBF Dergisi*, 27(1), 219-242.
- İvek, Y. (2022). Okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerini etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri [Yayımlanmamış doktora tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Kant, I. (2004). *Eğitim Üzerine*. Yeryüzü
- Kayan, M. F. (2020). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin mesleklerini etkili olarak yürütebilmelerinin önündeki engellere ilişkin görüşleri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7 (7) , 118-127.
- Kazak, E. (2021). Farklı sosyoekonomik çevrelerde bulunan okulların etkililiğine ilişkin öğretmenlerin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 139-161. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.60703-829153>
- Korkmaz, Ö. (2009). Eğitim fakültelerinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 879-902.
- Kozikoğlu, İ. ve Erden, R. Z. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi inançları ile eleştirel pedagojiye ilişkin görüşleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 17(3). <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.466392>
- Kuçuradi, İ. (2022). Bilgi ve nesnesi. [Video], <https://www.youtube.com/watch?v=KLhBMdtEHsk&t=2288s>
- Küçükler, E. (2018b). Üç öykü üzerinden "okul terki: Eğitimsizlik, yoksulluk, ataerkillik. *Eğitim Bilim Toplum* 16(64), 94-119.

- Laska, J. A. ve Gürbütürk, O. (1989). Eğitim programı ile öğretim arasındaki ilişki: kavramsal bir açıklama. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 22(1), 251-259. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000862
- Macit, E. ve Aslaner, R. (2019). Ortaokul matematik derslerinde işbirlikli öğrenmenin kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Fen Matematik Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi*, 2(2), 134-157.
- McLaren, P. (1989). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. Longman.
- Merriam, S. B. ve Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A Guide to design and implementation* (4. Baskı). Jossey Bass.
- Nacar, A. ve Atalmış, E. (2019). Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ile işe bağımlılık düzeyleri arasındaki ilişki: Kahramanmaraş ili örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 81-100. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.981999>
- Nas, E. ve Sak, R. (2018). Okul psikolojik danışmanlarının velilere ilişkin algıları: bir metafor çalışması. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 59-75.
- Okut, L. (2009). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin eğitime ilişkin inançlarına göre etkili öğretmen özellik ve davranışlarına sahip olma dereceleri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Ömür, Y. E. ve Bavlı, B. (2020). Standart sınavlar ve dönüşen öğretmen kimliği. *Journal of Economy Culture and Society*, (Özel Sayı 1), 117-137. <https://doi.org/10.26650/JECS2019-0101>
- Özdoğan, M. (2021). İlkokullarda öğretmen-veli ilişkisinde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 68-76.
- Özevin, B. ve Kaya A. (2020). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin metaforik algıları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 691-707. <https://doi.org/10.17556/erziefd.653091>
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, 62(3), 307-332. <https://doi.org/10.3102/0034654306200330>
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage publications.
- Russell, B. (2001). *Eğitim Üzerine* (5. Baskı). Say.
- Sağlam, İ. (2009). Bazı öğrenme kuramları ve din öğretimi. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 18(2), 251-266.
- Sangawi, H., Adams, J. ve Reissland, N. (2018). The impact of parenting styles on children developmental outcome: The role of academic self-concept as a mediator. *International Journal of Psychology*, 53(5), 379-387. <https://doi.org/10.1002/ijop.12380>
- Sökmen, Y., Yıldırım, G. ve Kılıç, D. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının ve sınıf öğretmenlerinin öğretmen kavramına yönelik metaforlarının incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 1-13.
- Sular, M. (2020). Lise öğretmenlerinin işe yabancılaşmaları ile eğitime inanma düzeyleri arasındaki ilişki. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 1-11.

- Suri, H. (2011), Nitel araştırma sentezinde amaçlı örnekleme. *Nitel Araştırma Dergisi*, 11(2) s. 63-75. <https://doi.org/10.3316/QRJ1102063>
- Şahin, A. (2003). Kapitalizmin köleleştirme aracı olarak eğitim: Demokratik eğitim için bir arayış. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(6), 73-79.
- Tamrat, S. (2020). Re-thinking humanism as a guiding philosophy for education: a critical reflection on Ethiopian higher education institutions. *International Journal of Ethics Education*, 5(2), 187-195.
- Tokcan, H. (2015). *Bilginin üretimi ve kullanımı açısından bilgi yönetimi: Üniversitede akademik yöneticilerin bilgi yönetimi algıları üzerine bir uygulama* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.
- Tsai, C. C. (2002). Nested epistemologies: science teachers' beliefs of teaching, learning and science. *International journal of science education*, 24(8), 771-783. <https://doi.org/10.1080/09500690110049132>
- Ural, A. (2014, Kasım 25). İnsanlığın öğretmenini olabilmek. <https://www.birgun.net/haber/insanligin-ogretmeni-olabilmek-71694>
- Ural, A. (2021). *Eğitim politikası*. Pegem akademi.
- Ünal, L. I. (2005). Öğretmen imgesinde neoliberal dönüşüm. *Eğitim Bilim Toplum*, 3(11), 4-15.
- Ünal, L. I. (2006). Yaşamboyu öğrenme: Bir müebbet mahkûmiyet mi? *Ölçü Dergisi*, 12, 96-103.
- Ünal, L. I. ve Özsoy, S. (2010). *Eğitim bilimleri felsefesine doğru*. Tan Kitabevi.
- Ünal A., Yıldırım, A. ve Çelik, M. (2010). İlköğretim okulu müdür ve öğretmenlerinin velilere ilişkin algılarının analizi. *Selçuk üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü dergisi*, (23), 261-272.
- Waters-Adams, S. (2006). The relationship between understanding of the nature of science and practice: The influence of teachers' beliefs about education, teaching and learning. *International Journal of Science Education*, 28(8), 919-944. <https://doi.org/10.1080/09500690500498351>
- Yıldırım, N. ve Akın, U. (2017). Öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 213-227. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.305948>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, A. Ve Ünlü, D. (2014). Metaforlarla öğretmenliğin dönüşümü. *Eleştirel Pedagoji*, (35), 13-20.
- Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ile ilgili görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 195-213.
- Yılmaz, K., Altinkurt, Y. ve Çokluk, Ö. (2011). Eğitim İnançları Ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5, 11(1), 335-350.

ARALARINDAKİ İLİŞKİ VE FARK BAĞLAMINDA ÖĞRETMENLERİN EĞİTİM- ÖĞRETİM ALGILARI

ÖZ

Eğitim ve öğretim kavramlarına ilişkin farkın, uygulayıcılar (öğretmenler) tarafından nasıl algılandığının ve günümüz eğitim-öğretim uygulamalarının öğretmen öğrenci ve topluma yansımalarının belirlenmesini amaçlayan bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) desenine göre yapılandırılmıştır. Belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleminin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubu, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Tokat ili kamu okullarında görev yapan 14 öğretmenden (ilk ve ortaokul) oluşmaktadır. Araştırma verileri, görüşme yoluyla, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış eğitim-öğretim algısı görüşme formu aracılığıyla elde edilmiş, verilerinin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretim; yeri, zamanı ve koşulları belli olan, önceden belirlenen kazanımlara yönelik, müfredat ve ezber bilginin aktarımı, eğitim ise öğretimi de kapsayan, bireyi her yönden geliştiren ve hayata hazırlayan şekilde tanımlanabilir. Öğretmenlerin inandıkları eğitimi uygulamaları önündeki engellerin yoğun müfredat, gereksiz bilgi yığını ve hayattan kopuk içeriklerle beraber velilerin öğretime yönelik beklentileri ve sosyoekonomik sıkıntılar olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin var olan eğitim-öğretim uygulamalarının gelecekte bağımlı, tüketici, sorun çözemeyen, sorgulamayan, tektip, bireysel, mutsuz ve asosyal bir nesil yaratacağı inancında oldukları izlenmiştir. Bu bağlamda ders yoğunluğunun azaltılması ve müfredatın yaşamla bağı kurularak deneyime bağlı öğretim etkinliklerinin düzenlenmesi, yaparak yaşayarak öğretime uygun okul fiziki imkânlarının güçlendirilmesi, okul ve öğrenciler arası eşitsizlikleri azaltacak önlemlerin alınması önerilmektedir.

Anahtar sözcükler: Eğitim, öğretim, gelecek, öğretmen.

GİRİŞ

Bir bilim alanının gelişimi kullandığı dil ve temel kavramların açıklığı ile yakından ilgilidir. Bu bağlamda eğitim ve öğretim kavramları arasındaki ilişki ve aralarında nasıl bir fark olduğuna yönelik tartışma, eğitim alanı ve bilimleşme sürecinin gelişimi açısından bir gereklilik olarak düşünülmektedir. Aynı zamanda eğitimin kurumsallaşmış en önemli yapısı olan okullarda eğitim ve öğretim yaşantılarının planlaması açısından da bu iki kavramın birbirleri içerisindeki konumlanışlarının analizi önemli görülmektedir.

Eğitim, insanın öznesi olduğu yaşamının farkında olmasına yardımcı deneyimler olarak tanımlanabilir. İşaret edilen farkındalık düşünme, algılama, anlama, diğerlerinden ayırt edebilme sorgulama ve yorumlama gibi becerileri gerektirir. Cüceloğlu'na (2020) göre birey bu şekilde yaşama merhaba diyebilir ve kendini, yaşamı, doğayı ve diğerlerini ancak bu şekilde keşfedebilir. Diğer yandan Çelikkaya (1991) eğitimci sayısı kadar eğitim tanımı olabileceğini söylerken eğitimi tek bir tanımla sınırlamanın doğru olmayacağına işaret eder. Dolayısıyla eğitime bakıştaki felsefi ve kuramsal yaklaşımlara bağlı değişkenlik eğitim tanımlarını da farklılaştırmıştır.

Freire eğitimi özgürleştirme ve insanileştirme süreci olarak incelerken Apple (2006), McLaren (1989), Groux (1992) gibi eleştirel kuramcılar eğitim üzerindeki güç ve iktidar ilişkilerine dikkat çekmişlerdir. Adorno (2014) eğitimi kültürlenme süreci olarak tanımlarken, Bourdieu ve Passeron (1977) eşitsizliğin yeniden üretiminin eğitim aracılığıyla ve kültür aktarımı yoluyla sağlandığını ifade eder. Kant (2004) ise aydınlanma felsefesinin öncüsü olarak eğitimi özgürleşme anlamında kullanmıştır. Bu özgürleşmeyi mağara metaforunda olduğu gibi yaşadığı ve gördüğü dünyanın tamamen dışında bir gerçekliğin varlığını arayış olarak ifade eder. Arayışın özü, zihninde var olan yanlış düşünceleri yenileriyle değiştirme yoluyla değil, zihnini tamamen arındırarak sorgulayan ve eski bildiklerinden arındıran bir eğitim anlayışına dayanır. Russell (2001) da Kant gibi bireyi aile ve dinsel otoritenin baskısından kurtaracak bir eğitimi savunur. Dolayısıyla eğitime bakış tarihten, toplumsal olay ve gelişmelerden etkilenerek günümüze gelmiştir. Eğitimi ne Rousseau' nun altını çizdiği mülkiyet ilişkilerinden ya da 19. Yüzyıl aydınlanma sürecinden ne de günümüz modernleşme ve kalkınma idealinden, bağımsız tarif etmek mümkündür. Tarihi ve toplumsal olayların yön verdiği eğitim aynı zamanda başta psikoloji olmak üzere sosyoloji, iktisat ve siyaset bilimi gibi birçok disiplinle iç içedir. Nitekim eğitimsel gerçeklik, farklı bağlamlara ait ve doğada bulunmayan, insanlarca oluşturulmuş bir olgu olarak karşımıza çıkar (Ünal, 2010).

Eğitimin okul yaşantısına ait bir parçası ise öğretimdir. Eğitimin geniş çerçevesi içerisinde öğretim daha çok metodolojik bir soruna karşılık gelir. Öğretim, okullarda öğrenen ve öğretene arasında kurulan ve öğrenen öğrenenin yetiştirilmesine yönelik bir faaliyet olarak tanımlanabilir (Laska ve Gürbütürk, 1989). Laska ve Gürbütürk'ün yetiştirme ve örgün eğitim kavramlarını, öğretim kavramının karşılığı olarak kullandığı görülmektedir.

Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğünde ise öğretim “Öğrenmeyi kolaylaştıracak etkinlikleri düzenleme, gereçleri sağlama ve kılavuzluk etme işi.” şeklinde tanımlanırken Kuçuradi (2022) öğrenmeyi, bilme edimine yönelik faaliyetlerin bir ürünü olarak bilginin bilme konusu olarak nesneleştirildiği bir insan etkinliği olarak açıklamakta ve enformasyon kavramının altını çizerek ikinci elden elde edilen bilgi olduğunu ifade etmektedir. O halde okul öğretiminde öğrencinin öğretmen aracılığıyla elde ettiği bilgi ikinci elden elde edilen bilgi olarak tanımlanabilir. Herhangi bir deneyime, araştırma ya da yaşantıya dayanmayan ve hayatla ilişkisi kurulmayan doğrudan aktarılan içeriği, bilgi değil enformasyon olarak tanımladığımızda, okullarda öğrencinin pasif alıcı olduğu öğretim etkinliğini bilgi değil enformasyon aktarımı olarak niteleyebiliriz. Tokcan (2015) enformasyon ile bilgi arasındaki farkı şu örnekle açıklar: “Doktor muayene için gelen hastasından birçok enformasyon elde eder. Hasta tarafından verilen enformasyonun bir kısmı doktor için gereksizdir. Bu gereksiz kısım enformasyondan bilgiye değil veriye dönüşmektedir, teşhis için gerekli gördüğü enformasyonu ise çözümler ve bilgiye dönüştürerek hastasına reçete yazar.” Bu örnek düşünüldüğünde okul öğretiminde öğrencilere yoğun biçimde aktarılan müfredat ve öğrencinin hayatında kullanmayacağı birçok enformasyonun veriye dönüştüğü ve bilgi değeri kazanmadığı söylenebilir.

Alanyazın incelendiğinde eğitim ve öğretim kavramları arasındaki farka ilişkin doğrudan araştırmalara çok fazla rastlanmasa da Gündüz'ün (2022) eğitim ve öğretim arasındaki fark ve Laska ve Gürbütürk'ün (1989) eğitim programı ile öğretim arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırması bu araştırma amacıyla benzeşen niteliktedir. Çelikkaya'nın (1991) araştırmasında eğitim ve öğretim kavramları ayrı ayrı açıklanmış, Akın (2014) ve Çiçek, (2022) ise araştırmasında Pedagoji ve Androgoji arasındaki farkı açıklamaya çalışmıştır, Diğer yandan araştırma bağlamında ulaşılan çalışmaların, genellikle öğretmen/öğretmen adaylarının eğitim felsefesine yönelik inançlarını farklı değişkenlere göre incelediği gözlenmiştir (Aksakallı, 2019; Kozikoğlu ve Erden 2018; Yılmaz, Altinkurt, ve Çokluk 2011; Alkın-Şahin, Tunca ve Ulubey, 2014; Okut, 2009; Hayırsever ve Oğuz 2017; Ergün ve Argon, 2007; Waters-Adams, 2006; Pajares, 1992; Tsai, 2002; Tamrat, 2020).

Okullarda eğitim ve öğretim olarak birbirinden ayrılan yapının sınırlarının neler olduğu, günümüz okullarında uygulayıcılar olarak öğretmenlerin istedikleri yönde bir eğitim-öğretim hizmeti sunabilme olanakları ve geleceğin toplumunun tüm bu yapıdan nasıl etkileneceği soruları bu araştırmanın çıkış noktası olmuştur. Ayrıca eğitimci ve öğretmen kavramları arasında benzer bir ilişki ve belirsizliğin olduğu düşüncesiyle, “her öğretmen bir eğitimci midir” ya da “eğitimci olmak için öğretmen olmak şart mıdır” sorularına da bu araştırmada yanıt aranmaktadır. Okullarda eğitim-öğretim başlığı altında sürdürülen faaliyetlerde bu iki kavramın birlikteliğinin ne anlam ifade ettiği, öğretimin sınırları, eğitim içerisindeki tamamlayıcı niteliği, uygulayıcı olarak öğretmenlerce nasıl algılandığı ile birlikte eğitimci ve öğretmen arasındaki farkların neler olduğunun açıklanmasına odaklanan araştırmanın alt amaçları aşağıda sunulmuştur.

1. Uygulayıcılar (öğretmenler) tarafından eğitimin tanımlanması ve varsa inandıkları eğitim anlayışını uygulamaya yönelik engellerin belirlenmesi.
2. Eğitim-öğretim kavramları arasındaki fark ve ilişkinin öğretmen görüşlerine bağlı açıklanması.
3. Var olan eğitim-öğretim uygulamalarının gelecekte nasıl bir toplum oluşturacağına dair öngörülerin belirlenmesi.
4. Eğitimci ve öğretmen kavramları arasındaki fark ve ilişkinin öğretmen görüşlerine bağlı olarak değerlendirilmesi.
5. Okuldaki görev ve uygulamalar bağlamında öğretmenlerin kendilerini eğitimci ve/ya da öğretmen olarak nasıl tanımladıklarının belirlenmesi.

YÖNTEM

Eğitim ve öğretim kavramlarına ilişkin farkın, uygulayıcılar tarafından nasıl algılandığının ve günümüz eğitim-öğretim uygulamalarının öğretmen öğrenci ve topluma yansımalarının belirlenmesini amaçlayan bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) desenine göre yapılandırılmıştır. Olgubilim ilgili fenomene katılımcının ne anlam yüklediğinin, nasıl açıkladığının ve deneyimlerinin neler olduğunun anlaşılmasını amaçlar (Annel, 2006; Cresswell, 2013). Nitekim araştırmada çalışılan olgu eğitim ve öğretim olarak belirlenmiş, olguya ilişkin katılımcı algı ve deneyimleri açıklanmaya çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunun oluşturulmasında amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Araştırmada çalışılan fenomene ilişkin farklı deneyimlere sahip örneklemin seçilmesiyle fenomenin farklı yönlerinin yansıtılması amaçlanmıştır (Suri, 2011). Araştırmada kıdem, cinsiyet gibi kişisel değişkenlerle birlikte katılımcıların farklı kademelerde (ilkokul, ortaokul) ve farklı branşlarda görev yapıyor olmaları ölçüt olarak belirlenmiştir. Dikkate alınan diğer bir unsur da katılımcıların kendi görüşlerine dayalı olarak belirlenen, okulların farklı sosyoekonomik çevreye (alt-üst) sahip olmasına ilişkindir. Dolayısıyla eğitim- öğretim olgusunun farklı yaşantı ve sorunlara sahip okullarda görev yapan öğretmenlerce nasıl algılandığı anlaşılmaya çalışılmıştır. Buna göre araştırmanın çalışma grubu 2022-2023 eğitim öğretim yılında Tokat ili Turhal ilçesinde kamu okullarında görev yapan 14 öğretmenden (ilk ve ortaokul) oluşmaktadır. Katılımcı bilgileri tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo.1. Katılımcı Öğretmenlere İlişkin Kişisel Bilgiler

Kod	Cinsiyet	Eğitim Durumu	Branş	Görev yaptığı kademe	Mesleki kıdem (yıl)	Okulun SED*
K1	Erkek	Lisans	Sınıf Öğretmeni	İlkokul	22	Alt
K2	Erkek	Lisans	Sınıf Öğretmeni	İlkokul	18	Alt
K3	Erkek	Lisans	Sınıf Öğretmeni	İlkokul	34	Üst
K4	Erkek	Lisans	Beden Eğitimi	Ortaokul	27	Alt
K5	Erkek	Lisans	Matematik	Ortaokul	26	Üst
K6	Erkek	Lisans	PDR	Ortaokul	22	Üst
K7	Erkek	Lisans	Sosyal Bilgiler	Ortaokul	24	Üst
K8	Erkek	Lisans	Fen Bilgisi	Ortaokul	6	Alt
K9	Kadın	Lisans	Teknoloji Tasarım	Ortaokul	26	Alt
K10	Kadın	Lisans	Matematik	Ortaokul	16	Alt

K11	Kadın	Lisans	Sınıf Öğretmeni	İlkokul	32	Alt
K12	Kadın	Lisans	Okul Öncesi	İlkokul	15	Üst
K13	Kadın	Lisans	Sınıf Öğretmeni	İlkokul	21	Alt
K14	Erkek	Yüksek lisans	Sınıf Öğretmeni	İlkokul	21	Alt

*Okulların Sosyoekonomik Düzeyleri (SED) öğretmen görüşlerine dayalı olarak oluşturulmuştur.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, görüşme yoluyla, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış eğitim-öğretim algısı görüşme formu aracılığıyla elde edilmiştir. Görüşme sorularının hazırlanması aşamasında taslak form eğitim bilimleri alanında uzman iki akademisyen tarafından incelenmiş, önerileri doğrultusunda forma son şekli verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemeye yönelik beş soru, görev yaptıkları okul çevresinin sosyoekonomik düzeyine ilişkin bir soru ve katılımcıların eğitim-öğretim algısının anlaşılmasına yönelik beş soru yer almıştır. Görüşmeler 2022 yılı Aralık ayında gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar görüşmenin planlanması aşamasında telefonla aranmış, araştırmacının amacı hakkında bilgilendirilmiş, görüşmenin yüz yüze ve onay vermeleri durumunda ses kaydı alınarak gerçekleştirileceği ifade edilmiştir. 14 görüşmecinin tamamı ses kaydı için onay vermiştir. Görüşmelerden beşi öğretmenlerin kendi okullarına gidilerek, dokuzu ise dışarıda zamanı ve yerini katılımcıların belirlediği, görüşlerini rahat ifade edeceklerini düşündükleri bir mekânda gerçekleşmiştir. Görüşmeler ortalama 20 dakika sürmüştür. Derinlemesine bilgi edinmek amacıyla görüşme sırasında “Bu ifadenizi biraz daha açar mısınız?”, “Sorunu okul yaşantınızla ilgili bir örnekle açıklayabilir misiniz?” gibi sonda sorulara başvurulmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Toplam 14 öğretmenle yapılan görüşmelerden elde edilen 256 dakikalık kayıt, araştırmacılar tarafından deşifre edilerek 21 sayfalık görüşme metni elde edilmiştir. Her soru için alt alta oluşturulan görüşmeci ifadeleri okunarak yanıtlara ilişkin kodlar çıkarılmıştır. Kodların olguyu tanımlayabilecek nitelikte olmasına özen gösterilmiştir. Çıkarılan kod listesi tekrar araştırma verileri okunarak kontrol edilmiş, kod listesine son şekli verilmiştir. Daha sonra birbiri ile ilişkili olduğu düşünülen kodlar alt temalar altında birleştirilerek kategorize edilmiştir. Ana temalar ise oluşturulan temalar ve araştırma sorularıyla da bağlantılı olarak belirlenmiştir. Ana tema oluşturma sürecinde kodların benzerlik ve farklılıkların saptanması, ilişkili olanların da birlikte sunulması yolu izlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

İnandırıcılık

İnandırıcılık, nicel araştırmadaki iç geçerliğin karşılığı yani araştırma bulgularının gerçekle ne düzeyde uyumlu olduğu ile ilgilidir (Merriam ve Tisdell, 2015). Bu araştırmada inandırıcılığın yerine getirilmesi amacıyla alınan bazı önlemler aşağıda sunulmuştur.

- Araştırma olgusuna yönelik derinlemesine alanyazın taraması yapılmıştır.

- Yarı yapılandırılmış görüşme formuna alan uzmanı iki eğitim bilimci görüşü doğrultusunda son şekli verilmiştir.
- Görüşme süreci aşamasında iki katılımcı adayının “Soruları gönderin ben yazılı olarak görüşlerimi bildiririm.” şeklindeki yaklaşımına olumsuz yanıt verilerek araştırma dışında bırakılmışlardır.
- Görüşme kayıtları dinlenerek katılımcıların tüm ifadeleri olduğu gibi görüşme metnine yansıtılmış, bulguların yapılandırılması sürecinde katılımcılara ait ifadeler aslına uygun biçimde aktarılmıştır.
- İçerik analizine ilişkin kodlama süreci iki araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız olarak gerçekleştirilmiş, görüş ayrılığı ve görüş birliği olanlar belirlenerek kodlayıcı güvenilirliği %79 olarak belirlenmiştir.
- Araştırmaya ilişkin tüm süreç ayrıntılı biçimde rapor edilmeye çalışılmıştır.

Araştırma Etik İzinleri

Gül (2021) bilim ve araştırma etiğinin dürüstlük, açıklık, objektiflik, doğruluk tarafsızlık gibi ilkelere dayandığını ifade etmektedir. Yıldırım ve Şimşek (2018) ise bilinçli onay, gizlilik, aldatmama-yanıltmama gibi ilkeleri öne çıkarmaktadır. Bu araştırmada görüşme sürecinin tüm aşamaları katılımcı isteği doğrultusunda ve onayları alınarak yürütülmüştür. Katılımcı kimliğine ilişkin gizlilik ve verilerin paylaşılmaması en temel ilke olarak benimsenmiştir. Ayrıca araştırmacının etik kurul izni, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu E-60263016-050.06.04-245212 sayılı ve 06 nolu karar ile alınmıştır.

BULGULAR

Araştırmaya ilişkin veriler araştırma sorularıyla örtüşen biçimde altı ana tema altında toplanmıştır. Katılımcıların eğitim ve öğretim algıları, eğitim-öğretim kavramları arasındaki fark, öğretmenlerin inandıkları eğitim-öğretim anlayışına yönelik engeller, var olan eğitim-öğretim uygulamalarının geleceğin toplumuna yansımaları, eğitimci ve öğretmen arasında farklar ve öğretmenlerin kendilerini nasıl tanımladıkları araştırmacının ana temaları olarak belirlenmiştir.

Eğitim Kavramına Yönelik Algılar

Katılımcılara eğitim kavramına ilişkin algıları sorulmuş, verilen yanıtlar bağlamında oluşturulan ana tema, tema ve kod listesi Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenlerin Eğitim Kavramına İlişkin Algıları

Ana Tema	Temalar	Kodlar	Katılımcılar
Eğitim Nedir	Süreç	- Anne karnından başlar, yaşam boyu devam eder - Okul ve toplum içerisinde tüm öğrenilenler	K1, K2, K4, K11, K13, K14 K1
	Yaşamsal beceriler kazanma	- Hayata hazırlama - Deneyimleme - Beceri kazandırma - Özgüven kazandırma - Sorun çözebilme - Dinlemeyi öğrenme	K1, K2, K3, K5, K14 K2, K12 K2, K9 K5 K7 K11

	- Sınav hazırlama	K7, K8
Uyma/toplumsallaşma	- İstenen davranış değişimleri	K1, K5, K7, K8, K9, K10,
	- İyi insan/vatandaş olma	K13, K14
	- İktidar/güç ilişkisi alanı	K7, K14
	- Kültürel değerlerin aktarımı	K3
	- Karakter gelişimi	K3
	- Ahlak gelişimi	K5
	- Kurallara uyma	K7

Tablo 2’de öğretmenlerin eğitimi yaşam boyu devam eden bir süreç olarak değerlendirdikleri (K1, K2, K4, K11, K13, K14) ve eğitimin bireyin yaşamsal becerilerini geliştirmesi gerektiğini (K1, K2, K3, K5, K7, K8, K9, K11, K12, K14) ifade ettikleri görülmüştür. Ayrıca eğitim, öğretmenler tarafından toplumsallaşmanın bir aracı kurumu olarak birlikte yaşama kültürüne katkı sağladığı şeklinde değerlendirilmektedir (K1, K3, K5, K7, K8, K9, K10, K13, K14). Eğitimin süreç niteliğini öne çıkaran bir katılımcı (K1), “Bireyin anne karnından başlayıp, bebeklik, çocukluk gençlik, yaşlılık ve ölümüne kadar geçen süre zarfında sürekli olarak okul ve yaşadığı toplum içerisinde öğrenmiş oldukları davranış ve yaşam biçimi.” bir diğeri (K4) “Geniş bir yelpazeyi içeren eğitim ailede başlar, okulda devam eder ve sosyal hayatta taçlanır diye düşünüyorum.” şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Diğer yandan eğitimin yaşamsal beceriler kazandırma boyutunun öne çıktığı izlenir her yönüyle hazırlamaktır eğitim iken, katılımcılardan K5, “Çocuğu Karakter, davranış, tutum, özgüven, eğlenebilme gibi tüm süreçlerde hazırlamaktır eğitim.” derken iki katılımcıya ait görüşler aşağıda sunulmuştur:

Eğitim genel bir kavram bana göre. Okul dışını da kapsar. Bireyin hayata hazırlanmasında ona yol göstermek, deneyimlemesini sağlamak. Dışarıda, ailede, işinde ona yardımcı olacak becerileri kazandırma süreci. Bizden okullarda istenen eğitimden ziyade öğretim vermemiz. Okullarda öğretime odaklanmamız ise genel bakışımızı engelliyor. Bizden müfredat ve ona bağlı derslerle sınırlı kalmamız bekleniyor (K2).

(...) Aslında eğitimi dar bir çerçeveye sıkıştırmak haksızlık olur. Geniş bir yelpazeyi içeren eğitim ailede başlar, okulda devam eder ve sosyal hayatta taçlanır diye düşünüyorum. O yüzden bu aşamalı sürecin ilk basamağında anne babaya çok iş düşüyor. Çünkü aileden belli bir seviyede bize gelmezse çok sıkıntı yaşıyoruz (...) Çocuk toplumla kaynaşmıyor, kendini toplumun bir ferdi olarak kabul ettirmede sıkıntı yaşıyor. Kendini soyutluyor toplumdan. Konuşma bozukluğu, uyum sorunu, ekonomik sorunlar da varsa hırsızlık, şiddet gibi davranışlara yönelebiliyor. O yüzden eğitimde anne babanın rolü öncelikli, sonra biz geliyoruz (K4).

Katılımcılar eğitimin toplumsal birlikteliğin sağlanması ve sürdürülmesindeki rolüne de işaret etmişlerdir. Bu bağlamda iki katılımcı görüşü aşağıda sunulmuştur:

Bana göre eğitim torunlara yapılan yatırımdır. Klasik eğitim tarifinin dışında vatan dediğimiz olguda sürekliliği sağlamak için bizim buna uygun nesil yetiştirmemiz lazım. Vatandaş olma bilincinin aşılandığı süreç diyebilirim. (K6)

Bizim anladığımız şu, devletin eğitim politikalarına yani devletin istediği davranışlara göre çocukları eğitmeliyiz, bu da müfredatla, eğitim programlarıyla oluyor. Yoksa eğitimin sabit bir politikası yok, yönetimi eline geçiren siyasi iktidar kendi siyasi görüşü doğrultusunda eğitimi şekillendiriyor. (K14)

Eğitim-Öğretim Farkına İlişkin Görüşler

Katılımcılardan eğitim ve öğretim kavramları arasındaki farkları değerlendirmeleri istendi. Bu bağlamda ortaya çıkan görüşler Tablo 3'te özetlenmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Eğitim ve Öğretim Kavramları Farkına Yönelik Görüşleri

Ana Tema	Temalar	Kodlar	Katılımcılar
Eğitim-Öğretim Farkı	Eğitim	- <i>Yapmak, yaşamaktır</i> - <i>Her yerde her yaşadır</i> - <i>Öğretimi kapsar</i> - <i>Öğretime hazırlar</i> - <i>Hayata hazırlar</i> - <i>Dezavantajlı birey için hayata tutunma fırsatıdır</i> - <i>Kültür ve duygu aktarımıdır</i> - <i>Sosyal gelişim sağlar</i>	K2, K3, K6, K8, K12 K1, K10, K12 K2, K10, K12 K4, K11 K5, K9 K4 K6 K14
	Öğretim	- <i>Eğitimin teorik kısmıdır</i> - <i>Öğretmen eşliğinde, program çerçevesinde yürür</i> - <i>Müfredatın aktarımıdır</i> - <i>Akademik başarı ile ilgilidir</i> - <i>Gümnünüzde okullarda eğitimden daha önceliklidir</i> - <i>Bireyin belli bir olgunluğa erişmesiyle başlar</i> - <i>Zamanı, yeri ve süresi bellidir</i> - <i>Sınava hazırlar</i> - <i>Ezber bilginin aktarımıdır</i>	K2, K9 K12, K13 K7, K12 K3, K14 K2, K14 K1 K1 K8 K6

Tablo 3'te eğitimin yaşantılara dayalı bir pratik (K2, K3, K6, K8, K12), öğretiminse eğitimin teorik kısmı olarak (K2, K9) ezber bilginin müfredata ve ilgili programlara dayalı aktarımı şeklinde ifade edildiği görülmektedir (K6, K7, K12). Eğitim-öğretim arasındaki fark ve ilişkiyi bir katılımcı şu şekilde açıklamaktadır:

(...) Eğitim, öğretime hazırlayan bir süreçtir. Eğitim, bireye planlama, programlama becerisi kazandırır. Ne zaman ve nasıl ders çalışması gerektiği, dinlenme ve beslenmenin önemi gibi konularda farkındalık sağlar. Eğitim bilinç sağlar bireye kısaca. Eğitimle bilinç kazanan bireyle öğretim etkinliği çok daha verimli olur. Tersini durumda yani aile açısından dezavantajlı olan yani bölünmüş aileye sahip, sosyoekonomik durumu çok zayıf öğrencilerin de öğretmenin sahip çıkması sonucu açıklarını kapattığını çok gördük biz (...) Biz bunu sporla sağladık, onların sporla birlikte nasıl değişim yaşadıklarını izledik. 20 senedir bu okuldayım ve bu güzel dönütleri aldım ben. Bu fakir çocukların ilgiyi sevgiyi burada gördüklerinde, kendilerine sahip çıktığını hissettiklerinde kendilerini de bir birey olarak görmelerine yardımcı olduğuna ben çok şahitlik ettim. Bu defa çocuk benim de diğerlerinden bir eksiklik yok, ben de yapabilirim, ben de başarabilirim duygusunu yaşıyor. Tüm bu kısmı eğitimin tanımı ve onu öğretimden ayıran tarafı olarak düşünüyorum (K4).

Katılımcılara göre eğitim her yerde ve yaşta gerçekleşebilen (K1, K10, K12), öğretime hazırlayan (K4, K11) ve öğretimi de kapsayan (K2, K10, K12) bir süreç olarak bireyi hayata hazırlamakta (K5, K9), kültür ve duygu aktarımında (K6) rol almaktadır. Öğretimse, önceden zamanı ve yeri belirlenmiş bir program çerçevesinde (K1, K12, K13), eğitimin teorik kısmını oluşturan (K2, K9) daha çok akademik başarı odaklı, planlı bir süreçtir (K3, K8, K14). Bir katılımcı eğitimin kültür aktarımı ve bilinç oluşturmadaki işlevini şu şekilde açıklamaktadır:

Öğretim anne karnından başlayan beyin bölgesindeki sinapik yapının işlevsel hale gelmesiyle ilgilidir. Özellikle beş yaşında önyargıların gelişmesi esnasında çocuklara vatan bilincinin aşılmasının önemli olduğunu düşünüyorum. Anne karnından başlayıp ilkokulda devam eden tüm bu sürecin beyin performansının artırılmasına yönelik olduğunu düşünüyorum. Eğitim ise kültürel anlamda kurduğün medeniyetin aktarımı ile ilgilidir. Duygu durumu, davranış kalıpları gibi (...) (K6).

Katılımcıların tamamına göre ise günümüz okullarında öğretim öncelikli bir eğitim süreci yaşanmaktadır. Bu süreci değerlendiren bazı katılımcılara ait görüşler aşağıda sunulmuştur.

Okullarda, velinin ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) önceliği akademik başarı, sınav kazandırma, öğretim ayağı yani. Ancak bu yetiştirme tarzı eksik kalıyor, eğitim ayağı olmadan. Yani çocukta insan olma, insani değerler oluşturma eksik. Şu an ülkemizde eğitim yapısı da bu yönde ilerliyor. (K14)

Okulda daha çok öğretim yapıyoruz. Çok yoğun bir müfredat var ve biz sürekli bilgi yüklemek durumunda kalıyoruz. Eğitim, hayatında kullanacağı bilgilerin verilmesi ve pratikte yaşatılmasıdır. Okuldaki duruma bakıldığında giderek eğitim ayağının zayıfladığını görüyoruz. (K13)

Okullarda giderek öğretim lehine bir uçurum oluşmakta. Son dönemde değerler eğitimi altında sanki bu fark kapanıyormuş gibi görünse de durum böyle değil. Siz toplum olarak kaybettiğiniz değerleri bu şekilde toparlayamazsınız. Avrupai yaşamın empoze edildiği bir süreci yaşıyoruz uzun zamandır. İlkokul çağına bile yansıyan giyim kuşamdan kullanılan dile kadar bir aşınma söz konusu. Bilgi öğretmeye odaklandık ama kültür ve değerleri kaybettik. Bizi biz yapan, diğerlerinden ayıran nitelikleri kaybettik. Ev ziyaretleri, hasta ziyaretleri, bayramlar, bunlar ne anlam ifade ediyor yeni nesiller için. Teknolojiye esir olan bir nesil var. Bisiklet sürmeyi bilmeyen, kitap okumayı önemsemeyen, doğa yürüyüşünden keyif almayan ekran bağımlısı bir nesil ürettik. (K11)

Öğretmenlerin İnanıkları Eğitimi Uygulamada Karşılaştıkları Engeller

Katılımcı öğretmenlere inandıkları eğitim-öğretim anlayışını okul yaşantılarına yansıtma durumları sorularak varsa yaşadıkları engellerin neler olduğunu ifade etmeleri istendi. Öğretmen görüşlerinden elde edilen veriler doğrultusunda öğretmenlerin yarısından fazlası (K1, K4, K6, K7, K9, K11, K12, K14) engellere rağmen inandıkları eğitim anlayışını uygulamaya çalışmaktan vazgeçemediklerini ifade ettikleri görülürken, önemli bir bölümü (K2, K3,

K5, K8, K10 K13) inandıkları eğitim-öğretimi uygulamaya yansıtamadıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin inandıkları eğitim-öğretim anlayışını uygulamada karşılaştıkları engeller Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmenlerin İnanışları Eğitimi Yansıtmalarına Yönelik Engeller

Ana Tema	Temalar	Kodlar	Katılımcılar
Engeller	Eğitim politikaları	- Sınav odaklı eğitim - Öğretim öncelikli talep - İlkokul süresinin dört yıla inmesi	K5, K6, K8, K10 K5, K13 K11
	Öğretim içerik ve uygulamaları	- Gereksiz bilgiler ve yoğun müfredat - Hayattan kopuk içerikler - Bilişsel düzeyde kalan öğretim	K3, K7, K8, K10 K2, K10, K11 K2, K13
	Diğer engeller	- Veliler - Bürokrasi yoğunluğu - Okul ve aile kaynaklı ekonomik sorunlar - Öğrencilerin okula karşı olumsuz tutumu	K1, K3, K5, K6, K7, K11 K3, K11 K4, K10 K2, K13

Tablo 4'te öğretmenlerin inandıkları eğitim-öğretim anlayışını uygulamada karşılaştıkları engelleri izlenen eğitim politikalarıyla ilişkilendirdikleri görülmektedir. Sınav odaklı eğitim (K5, K6, K8, K10) ve öğretimin eğitime göre öncelik alması (K5, K13), 4+4+4 eğitim sistemine geçişle beraber yaşanan sorunlar (K11) bu bağlamda değerlendirilmiştir. Politik sorunlara işaret eden iki katılımcıya ilişkin görüşler aşağıda sunulmuştur.

İnanışım eğitim anlayışı aslında Türk milli eğitiminin amaçlarında var. Atatürk ilkelerine, laik, demokrat, hukuka, devletine ve milletine bağlı, hoşgörülü, görgülü insanlar yetiştirmek. Ancak bunları yapabiliyor muyuz, sorun orada. Az önce değindim, MEB'in, yani devletin eğitim politikaları buna pek izin vermiyor. Ancak ben çalıştığım her okulda bu ilkeleri uygulamaktan hiç ödün vermedim, Sınıf öğretmeni olarak engelleri aşmaya çalıştım. (K14)

Hemen ilkokulda tekrar beş yıl uygulamasına geri dönmeli. Bir yıl daha en azından çocuk sınıf öğretmeninin ilgisi altında büyümeli (...) Öğretimden önce çocuğun kendini tanımasına izin vermeliyiz, o zaman kendi öz denetimini sağlayacaktır. Birey açısından da başarı budur. (K11)

Öğretmenler tarafından engel olarak belirtilen öğretim içerik ve uygulamalarında, yapılan öğretimin bilişsel düzeyde (K2, K13), gereksiz birçok bilgiyi içerdiği (K3, K7, K8, K10) ve bu içeriğin hayattan kopuk olmasının (K2, K10, K11) eleştirildiği gözlenmiştir.

Bu kadar çok bilgi aktarımı olmamalı. Çocuk yaparak, yaşayarak öğrenmeli. Müfredatı yetiştirmek için sürekli bilgiyi öğrenmesi için ezber yaptırıyoruz. Yaşantıya dönüşmüyor. Sosyal bilgiler dersinde mesela şehirlerin önemli yerlerini işliyoruz, bunu çocuk ezberliyor ve geçiyor. Bunun yerine çocuk kendi şehri gezebilse bunun imkânları oluşturulsa, en azından kendi şehri bilir, tanır. Biz her yeri

öğretmeye çalışırken yaşadığı alanı tanımamasını bile sağlayamıyoruz. Çocuğun kullanmadığı, ilgisinin olmadığı bilgileri yüklemeye çalışırken çocuklar da sıkılıyor. (K13)

Kendi dersinin içeriğine yönelik eleştiriler getiren bir katılımcı tarihsel olaylara ilişkin bilgi kirliliğine ve resmi tarihi de içine alan tüm bilginin sorgulanması gerekliliğine aşağıdaki ifadeleriyle işaret etmektedir.

(...) Bir de bizde resmi tarih var, onun dışına çıkamıyoruz. Geçenlerde İstanbul'un fethini anlatırken soru işareti oluşturmak adına 72 tane gemiyi bir gecede karadan geçirmişler de Bizanslılar armut mu topluyorlarmış, hepsi mi alkol alıp sızmış, bir tanesi de mi görmemiş, nasıl o 72 gemiyi kızaklarla o sırttan aşırdınız (...) Seyit Onbaşı 258 kiloluk top mermisini kaldıramaz diyemiyorsunuz da şöyle diyoruz, sizce arkadaşları hiç mi yardım etmemiş, bir de yaralıymış falan diyerek en azından sorgulamaları gerektiğini vermeye çalışıyoruz. Biz toplum olarak kahramanlar yaratma konusunda mahiriz. Aslında ne kadar çok kahraman yaratırsak kendi bireyselliğimizden uzaklaşıyoruz. Bir de bizim dersimiz için geçerli bilgi kirliliği ile mücadele ediyoruz. Çocuk geliyor diyor ki öğretmenim Atatürk'ü toprak kabul etmiyormuş, çok içki içtiği için ölmüş, Lozan Antlaşması bizim için büyük bir sorunmuş gibi işte amcam böyle dedi, babam böyle söylüyor diyerek bizim dersimizle ilgili bir engel oluşturuyorlar. Resmi tarih tamamen doğru demiyorum ama bu mesnetsiz şeyler de doğru değil .(K7)

Öğretmenlerin inandıkları eğitim-öğretim anlayışını uygulamaları önündeki diğer engellerinse veliler (K1, K3, K5, K6, K7, K11), bürokratik karmaşa (K3, K11), ekonomik sorunlar (K4, K10) ve öğrencilerin okula karşı olumsuz tutumları (K2, K13) olduğu görülmektedir. Bu bağlamda iki katılımcı görüşü aşağıda sunulmuştur.

(...) Bu noktada aile de devrede ve çocukları zorluyor. Velilerimden çocuğun daha fazla çalışması ve uyumaması için ayağının altına soğuk su koyanları gördüm. Sınav stresini yensin diye çocuğa çeşitli haplar kullandıranları gördüm. Aspirinle vitamini karıştıran aileler gördüm. Ölümcül nitelikte bir sınav rekabeti var. Bu sınav sisteminin değişmeyeceği inancı doğru değil. Biz kendi yapımızı yeniden kuralmalıyız. En büyük engel aileler diyebilirim. (K6)

Bizim sınırlarımız çiziliyor. Özgür davranamıyoruz. Fransız İhtilali'nden sonra zorunlu eğitim geliyor, biz de ise 1800'lerin sonlarına doğru yaygın ve mecburi olmaya başlamış, Cumhuriyet'le birlikte sistematik hale gelmiş. 1990'larla birlikte ortaokul ayağı zorunlu hale gelmiş ve günümüzde lise de zorunlu (...) Buna rağmen eğitime direniyor insanlar. Okula gitmek istemiyor öğrenciler. Karar vermek gerekir artık bilgi düzeyinde işine yaramayan birçok bilgiyle mi yükleyeceğiz çocukları yoksa hayatla iç içe bir eğitim mi olmalı, günümüzde bilişsel düzeydeki öğretim öğrenciyi okuldan kaçırıyor. Ona hitap etmiyor (K2)

Eğitim-Öğretim Uygulamalarının İnşa Ettiği Topluma İlişkin Görüşler

Öğretmenlerden var olan eğitim-öğretim uygulamalarının gelecekte nasıl bir toplum yapısı oluşturabileceğine yönelik öngörülerde bulunmaları istendi. Gelecek öngörüsü ana teması araştırma verileri doğrultusunda olumlu ve olumsuz görüşler olarak iki alt temada incelenmiştir. Olumlu başlığa ilişkin (alt tema) öğretmenlerden K4 ve K5 umutlu olmak gerektiğini sırasıyla şu sözlerle ifade etmişlerdir: “Vazgeçmeden çalışmaya devam etmeliyiz, olumlu sonuçlar gelecektir”, “Eğitim siteminde değişikliklerle umutlu olacağımız bir nesil gelecektir”. Öğretmenlerin tamamına yakını ise olumsuz görüş bildirmişlerdir. Olumsuz alt temada toplumu oluşturacak bireylere ilişkin nitelermeler Tablo 5’te özetlenmiştir.

Tablo 5. Eğitim-Öğretim Süreci Bağlamında Geleceğin Toplumuna Yönelik Öngörüler

Ana Tema	Temalar	Kodlar	Katılımcılar
Gelecek Öngörüsü	Olumlu ifadeler	-Vazgeçmeden çalışmaya devam etmeliyiz -Umutlu olmak gerekir	K4 K5
	Olumsuz ifadeler	-Beceriksiz -Bilişsel düzeyde -Bireysel, mutsuz ve asosyal -Bağımlı -Tüketici ve hazıra alışmış -Sorun çözemeyen Sorgulamayan ve tektip	K1, K2, K9, K13 K2,K3,K8,K9,K10 K2,K10, K13 K2, K12 K2, K12 K3, K13 K7

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinin geleceğe hazırladığı bireyleri beceriksiz (K1, K2, K9, K13), bağımlı (K2, K12), bilişsel düzeyde (K2, K3, K8, K9, K10), tüketici ve hazıra alışmış (K2, K12), sorun çözemeyen (K3, K13), sorgulamayan ve tektip (K7), bireysel, mutsuz ve asosyal (K2, K10, K13) olarak niteledikleri görülmektedir. Bazı katılımcılara ilişkin görüşler aşağıda sunulmuştur:

Sürekli yönlendirilebilen, bağımlı bir toplum yaratıyor. Aile ve çevresi tarafından, işinde özel hayatında diğerlerine bağımlı insanlar yetişiyor. Siyasi olarak da yönlendirilen birey bu. Çünkü bilgi düzeyinde kalmış bir toplum sonuçları kestiremeyen ve kolay yönetilebilir hale gelir .(K2)

Daha çok bilgiye dayalı olduğu için çocuklar okulda başarılı olabilir ama hayatta bunu nasıl kullanacağı büyük sorun. Çocuk okul birincisi oluyor ama şuradan gönderdiğinizde iki ekmek alamıyor. Soru çözüyor ama sorun çözemiyor. (K3)

(...) Genel olarak düşündüğümde o kitaptaki (Süper Okul) söyleme katılıyorum, kıyameti koparacak bir nesil yetişiyor .(K6)

Şuandaki eğitim öğretim programlarının sağlıklı bir toplum yapısı oluşturacağını düşünmüyorum. Öğretime ağırlık veren, bilgi yüklemeye odaklı bir program mevcut. Aslında günümüzde de sonuçlarını görüyoruz, lise mezunu ve üniversite mezunu gençlerin alanında ve hayatta yeteneksiz olduklarını görüyoruz. Geleceğin nasıl olduğunu bugünden görüyoruz aslında. (K9)

Kötü görüyorum geleceğin toplumunu. Genç kızım var evde, korkuyorum. Eskiden kadın erkek vardı biz bunu bilirdik, şimdi çocuklarda fiziksel olarak da sapışlar var. Biz bunları Turhal gibi küçük yerlerde bile duyuyoruz artık. Sosyal medyada kendi kızımın arkadaşlarını görüyorum, inanamıyorum. Bu çocuklar gözümüzün önünde bu sapmaları yaşarken biz öğretmenler seyrediyoruz (...) Biz öğretmen olarak kırgınız. CİMER çıkarmışsın BİMER çıkarmışsın, çocuğuma kıyamazsın, ona bağıramazsın, ona söyleyemezsin dersin öğretmene, öğretmen hatayı gördüğü yerde ikaz edemezse ona başkaları etki eder ve sonuç bu olur. Öğretmenlik mesleğinde liyakat yoksa, öğretmene saygı yoksa, öğrenci ikaz almıyor ve her yaptığı normalleşiyorsa, o toplumdaki ne bekleyelim. Anne baba evde öğretmenle dalga geçerken o çocuktan bize saygı duymasını mı bekleyelim. (K11)

Mutsuz, asosyal, beceriksiz bir nesil yetişiyor. Bu ezber eğitim öğretim şekli, televizyon, telefon gibi teknolojiler de olumsuz etkiliyor. Çocuklar okula mutsuz ve zorunlu geliyor çünkü yoğunluk ve yük var üzerlerinde. Sınav korkuları var. Okullardan mezun çocuklar okuma yazma bilmiyor. Üniversite bitiren çocuklar alanını tanımıyor. Böyle bir nesil yetişiyor işte. (K13)

Eğitimci ve Öğretmen Arasındaki Farka İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlere son olarak eğitimci ve öğretmen arasında farklar nelerdir ve kendinizi eğitimci olarak tanımlar mısınız sorusu sorulmuş, katılımcılara ait görüşler tablo 6 ve tablo 7'de özetlenmiştir.

Tablo 6. Eğitimci ve Öğretmen Farkına İlişkin Görüşler

Ana Tema	Temalar	Kodlar	Katılımcılar
Eğitimci-Öğretmen Fark ve ilişki	Eğitimci/lik	-Hayata hazırlayan	K2, K3, K10, K14
		-Pratikte yaptırın	K4, K5, K6, K7
		-Öğretmenlikle sınırlanamaz	K1, K11, K13
		-Her yönüyle geliştiren	K1,
		- Yaşamı kolaylaştıran	K9
		-Tüm çevresini etkileyebilen	K8
	Öğretmen/lik	-Öğreten	K1, K3, K7, K9, K10, K11, K14
		-Ders anlatan	K3, K4
		-Aynı zamanda eğitimcidir	K1
		-Bir meslektir	K8
-Teorik bilgi aktaran		K9	
	-Geleceğe hazırlayan	K11	
	-Öğretmen formasyonuna sahip olan	K12	

Tablo 6 incelendiğinde; eğitimcinin bireyi bedenlen, ahlaken, zihnen ve sosyal olarak her yönüyle geliştiren (K1), onu hayata hazırlayan (K2, K3, K10, K14), pratikte yaptırın (K4, K5, K6, K7) çevresindeki herkesi etkileyebilen (K8), yaşamı kolaylaştıran (K9) ve öğretmenlik mesleğiyle sınırlanamayacak (K1, K11, K13) nitelikte olduğuna yönelik öğretmen görüşleri izlenmektedir.

Öğretmen için kullanılan ifadelerde ise öğreten (K1, K3, K7, K9, K10, K11, K14), eğitimci (K1), ders içeriğini sunan (K3, K4), bir meslek (K8), teorik bilgi aktarıcısı (K9), geleceğe hazırlayan (K11), öğretmen formasyonuna sahip olan (K12) gibi nitelermelerin öne çıktığı gözlenmektedir. Bazı öğretmenlere ait görüşler aşağıda sunulmuştur:

Öğretmen öğreten kişidir. Eğitimci ise hem öğreten hem de onu tüm yönleriyle geliştiren diyebiliriz. Kişiyi aile yapısı, ilgileri ve yetenekleriyle birlikte değerlendirir eğitimci. Eğitimci ahlaken, bedenen zihnen, sosyal olarak yetiştiren kişidir. Osmanlıda padişahlarını yetiştiren lalalar vardı. Onlar en başta bir eğitimciydi. Onu her yönden ele alıp yetiştiriyordu. Eğitimci aynı zamanda iyi bir öğretmendir. Bir kişi öğretmen olmayabilir ancak iyi bir eğitimci olabilir. Ailede anne baba da bir eğitimcidir aslında. Çocuğun ilk eğitimini onlar verir. Öğretmen de hem eğitimci hem de öğretmen olabilir. Sadece ben dersimi anlatıp çıkayım ne olursa olsun dememeli ve en başta eğitimci olması gerekir diye düşünüyorum. (K1)

Biz öğretmen fakültelerinden mezun olmadık eğitim fakültelerinden mezun olduk. Pedagoji eğitimi aldık ama halk şunu istiyor, sınıfına gir, dersini anlat, anlamayana yardımcı ol, sınavda kimseye taviz verme. Burası torna tesviye bölümü değil. Makine üretmiyorum. Benim çocukla konuşmam, altyapısını ailesini anlamam gerekiyor ki ona katkı sağlayım. Hayatını anlamlandırmada yardımcı olayım. Birçok kişi ilköğretmenini unutmaz. Buradaki unutulmayan özne bir şeyler öğreten bir insan değil. Ona ailesinden sonra ilk dokunan kişidir. Dünyayı anlamasına yardımcı olan ilk dışarıdan kişidir ve eğitimcidir unutulmayan. Öğretmen ise alanına ait bilgileri verir. (...) (K6)

Bana göre; her eğitimci bir öğretmendir ama her öğretmen bir eğitimci değildir. Bunu şöyle açıklayayım: Öğretmen, öğreten insandır ama eğitimci ise öğretmekle sınırlı kalmaz; bireyi içinde yetiştiği kültürle, aile yapısıyla, kendi yatkınlıkları ve yetenekleriyle bir bütün olarak gören ve değerlendirebilen insandır. Yani hem davranış hem de akademik olarak bir bütün olarak yetiştirendir. Toplumun yükü omuzlarındadır. (K14)

Araştırmada son olarak katılımcılara kendinizi eğitimci olarak görüyor musunuz diye sorulmuş ve alınan yanıtlar doğrultusunda evet, hayır ve kararsızım başlıkları altında öğretmen görüşleri incelenmiş, Tablo 7’de katılımcı ifadeleri özetlenmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Eğitimci Yönlerine İlişkin Görüşleri

Ana Tema	Temalar	Kodlar	Katılımcılar
Kendinizi Eğitimci Olarak Tanımlar mısınız?	Evet	-Eğitimci olmak için yaşıyorum	K6
		-İyi bir eğitimci olmaya gayret ediyorum	K1
		-Yüksek lisansla birlikte eğitimci hissettim	K14
		-Yaptıklarına bakınca eğitimciyim diyorum	K3
		-Her öğretmen bir eğitimcidir	K12, K13
	Hayır	- Sadece öğretmenim	K10, K11
		-Koşullar eğitimci olmama engel	K2
		-Sınava hazırlayan biriyim	K5
	Kararsızım	-En az 10 yıla ihtiyacım var	K8
		-Ben bir baba olarak gördüm kendimi, emin değilim	K4
	-Emin değilim zor soru	K7	
	-Sistem değilsin diyorsun, ben direniyorum	K9	

Tablo 7’de öğretmenlerin yarısına yakınının (K1, K3, K6, K12, K13, K14) kendilerini eğitimci olarak gördükleri, önemli bir kısmının (K2, K5, K8, K10, K11) kendilerini yalnızca öğretmen olarak tarif ettikleri izlenmiştir. Bazı katılımcıların ise eğitimcilik vasfına sahip olma/olmama konusunda çekimser oldukları görülmüştür (K4, K7, K9). Eğitimcilik vasfına sahip olduğunu düşünen bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

İyi bir eğitimci olmak için elimden gelen gayreti gösteriyorum. Çalıştığım öğretim kademesi ilkokul olduğu için bizim ilk önce eğitimci olmamız gerekiyor. Çocuklar çok küçük yaşta geliyorlar bize. Bizim eğitim vermeden öğretim yapabilmemiz çok zor. Çocuklara okul ve sınıf kurallarını en başta vermediğinizde sınıfta öğretim yapma şansınız olmuyor. Kuralların olmadığı, gürültünün yükseldiği ve sınıfta kimsenin birbirine söz hakkı tanımadığı bir sınıfta ne öğretmen olarak sizin ne de öğrencinizin başarılı olma şansı var. (K1)

Ben bu işe gönül vermiş biri olarak kendimi eğitimci olarak tarif ediyorum. Kılık kıyafet olarak, davranış olarak, çocuklara yaklaşım olarak, meslektaşlarımla ilişkilerimde, okul yönetimleri ile ilişkilerimde olumlu tutumlar sergileyerek, yalnızca kendi öğrencilerimle değil diğer sınıftaki öğrencilerle de ilgilenerek yaptığım işin eğitimcilik olduğunu düşünüyorum. (K3)

Her öğretmen eğitimcidir. Öğretim ağırlıklı olsa da eğitime de yer veriyoruz. Çocukların hayatında mutlaka belli değişimlere yol açıyoruz. Onların ailelerini tanıyoruz. Okul dışı faaliyetlere, sosyal etkinliklere önem veriyoruz. Duygusal gelişimlerine katkı sağlama, birbirlerine saygı duymalarına yardımcı olmaya çalışıyoruz. Bu yüzden eğitimci olarak tarif edebilirim kendimi. (K13)

Okul uygulamaları ve yaşantıları düşünüldüğünde kendini eğitimci olarak tanımlamayan, buna yönelik engellerden bahseden ya da eğitimci kimliğini gereksiz gören öğretmenlerin bazılarında ait görüşler aşağıda sunulmuştur.

Eğitimci olmaya çalışırım ama koşullar, mevzuat vs. buna izin vermez. Öğretici olarak sıkıntı yaşamıyorum. Toplumun, müfredatın, velinin bizden istedikleri ile benim yapmak istediklerim çok farklı. İkisini birlikte yapamıyorsun. Onların istediğini yaparsan eğitim boyutu sekteye uğrar. Kendi inandığımı yaparsam da çatışma başlar. (K2)

Ben yaptığım işi düşündüğümde kendimi çok fazla eğitimci olarak değerlendiremem. Akademik başarı çok belirleyici ve bu başarıya yönelik yapıyorum mesleğimi. Benden de bu isteniyor. Bir öğretmenim ama eğitimciyim diyemem. Ders dışında çok fazla çocuklarla ilgileniyor musunuz deseniz, maalesef olmuyor. (K10)

Görmüyorum eğitimci olarak. Ben sınıf öğretmeniyim. Bilimsel bir çalışma yapmıyorum. Başka bir sığata da ihtiyaç duymuyorum. Aldığım eğitimle 7-11 yaş arası çocuklara onlara eşlik eden, onlarla

yaşam deneyimleri paylaşan bir öğretmenim ben. Onları seven, birlikte gülümseyen, paylaşan bir öğretmenim ben. Sınıfa girdiğimde her şeyi geride bırakır ve her gün aynı keyfi alırım. (K11)

Okul yaşantılarında verilen görevler, aldığı sorumluluklar ve genel işleyiş içerisinde konumlanışını ifade eden ancak tüm bu yapı içerisindeki eylemlerinin eğitimciliğe karşılık gelip/gelmediği konusunda kesin ifadelerde bulunmayan öğretmenlerin görüşleri ise şu şekildedir:

(...) Ben kendimi bir baba olarak gördüm. O çocukların bir babası, abisi, arkadaşı gibi. Yerine göre sert de oldum yerine göre çok babacan. Çocuklar benim çizgilerimi bilsin istedim. Neye kızacağımı, nelerden memnun olacağımı bilmelerini istedim. Öğretmen kendini net olarak ifade etmeli bence. Öğretmenim benden bunları bekliyor, şunlardan uzak kalmamı istiyor, çocuk bunu bilmeli. Bu mesajları verirse öğretmen çok şeyi başarmış olur. Ben bu anlamda istikrarlı davranıyorum. Yeterli miyim, ben hep sorguluyorum kendimi. Her zaman yetersiz gördüm kendimi. Yarın daha iyi nasıl yapabilirim diye düşündüm. Dolayısıyla eğitimci miyim, öğretmen miyim siz karar verin (gülüyor). (K4)

Bu soru çok zor. Buna evet diyen biri kendini nasıl değerlendirir bilemiyorum. Ben 22 yıllık öğretmenim hala çok eksiklerim var. Ben düşüncelerimi aktarayım siz karar verin en iyisi (gülüyor). Burada birçok arkadaş çocukları velilere şikâyet ediyor veli toplantılarında. Sen o durmayan çocuğu derse çekebilmesin (...) Onun ilgisini çekemiyorsan başaramıyorsun demektir. Sen o derse ilgisiz olan çocuğun ilgisini biraz çekmeye başladıysan orada eğitim öğretim başlıyor. Öğretmen yakınmaz, şikâyet etmez. Davranış olarak bozuk, aile olarak dezavantajlı, akademik olarak zayıf öğrenciyi dokunabiliyor musun o zaman ben öğretmenim diyebilirsin. O dersi öyle anlatmalı, o çocuğun ilgisini öyle çekmeliyiz ki çocuk istemeli, merak etmeli. Öğretmen zil çalar çalmaz çantayı aldığı gibi eve gitmemeli. Bazen görüyorum öğretmen 30 saat derse girmiş yorulmamış. Anlamıyorum, nasıl yorulmazsın, yorulacaksın kardeşim. Ben 22 yıllık öğretmenim, ben ilk beş yılmda da yoruldum hala yoruluyorum. Orada belki benim eksikim var, kendimi dinlendirmeden, kan ter içerisinde sınıftan çıkıyorum ama ben biliyorum ki o çocuğun ilgisini çekmek istiyorsan yorulmalısın. (...) (P7)

TARTIŞMA ve SONUÇ

Temel amacı eğitim-öğretim kavramları arasındaki ilişki ve farkı betimlemek olan araştırmanın sonuçları, araştırma bulguları bağlamında, öğretmen görüş ve deneyimleri ve ilgili literatüre bağlı olarak tartışılarak öneriler getirilmiştir.

Katılımcılar eğitim kavramını tanımlarken yaşamsal beceriler, toplumsal uyuma/toplumsallaşma ve süreç kavramlarını öne çıkarmışlardır. Araştırma bulgularına göre eğitim "Bireye yaşamsal becerilerin ve toplumda birlikte yaşama duygusunun kazandırıldığı hayat boyu devam eden bir süreç" olarak tarif edilebilir. Eğitimle ilgili genel betimlemeler incelendiğinde ruhsal yükseliş-Platon, tamamlanma-Aristoteles, insanlaşma-Cicero,

özgürleşme-Freire, deneyimleme-Dewey, kültürlenme-Adorno, toplumsallaşma-Durkheim gibi kavramlara rastlanmaktadır (Ural, 2021). Bu kavramların özüne inildiğinde iki temel vurgu öne çıkmaktadır. Birincisi bireyin insan vasfına ulaşarak var olabilmesi, ikincisi ise insanın birlikte yaşama arzusu ve ihtiyacına yönelik becerilerin kazandırılmasıdır. Dolayısıyla eğitim bireyin bir yandan kendini ve dünyayı anlama yolculuğuna diğer yandan birlikte yaşama ve paylaşma yolunda uyumu yakalama becerisine katkı sağlamalıdır. Bahsedilen iki becerinin birbirine zıt iki yaşam gerçekliğine işaret etmesi yani toplumsal uyuma becerisi gelişen bireyin özgür biçimde nasıl kendini inşa edeceği sorunu eğitimsel gerçekliğin ne olduğuna yönelik çelişkileri ve uygulamadaki farklılıkları beraberinde getirmektedir. Bu çelişkiler yalnız okul yaşantılarına değil, ailelerin çocuk yetiştirme biçimlerine de yansımaktadır. Katılımcılar bu bağlamda en fazla sıkıntıyı okul öncesi dönemde fazla özgür/kuralsız yetiştirilmiş ya da çok fazla bastırılmış öğrencilerle yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Alanyazında velilerin çocuk yetiştirme tarzının okul öğretime zarar verdiğine ilişkin benzer araştırma sonuçlarına rastlanmaktadır (Çakmak, Neslitürk ve Asar, 2014; Garcia ve Serra, 2019; Hosokawa ve Katsura, 2019; Sangawi, Adams ve Reissland 2018; Ünal, Yıldırım ve Çelik 2010; Nas ve Sak, 2018; Özdoğru, 2021; Han ve Dağlı, 2017).

Katılımcılar eğitim-öğretim kavramları arasındaki ilişki ve fark konusunda eğitimin öğretimi kapsayan geniş bir çerçevesi olduğunu, öğretimse eğitimin teorik kısmı olarak yeri, zamanı ve içeriği önceden belirlenen ve genellikle ezber bilginin aktarımına dayandığını ifade etmişlerdir. Araştırmada eğitimin, öğretimin eksik bıraktığı sosyal gelişim ve hayata hazırlama gibi işlevleri yerine getirdiği görüşü öne çıkmıştır. Katılımcılar ayrıca okullarda öğretim öncelikli bir eğitim süreci talebinin olduğunu sıklıkla vurgulamışlardır. Eğitim kavramının geniş anlamda pedagoji yani çocuk bilimini kapsadığı da düşünüldüğünde eğitimin bir bilim olduğu ve eğitim bilimleri olarak kurumsal varlığını oluşturmaya çalıştığı, öğretiminse bu bağlamda okul eğitiminin içeriğini aktarıma yönelik bir etkinlik olduğu söylenebilir. Öğrenme, bir alt disiplin olarak öğrenme psikolojisi adı altında psikolojinin çalışma konusu içerisinde yer almıştır. Dolayısıyla öğrenme konusu hem psikoloji hem de eğitim bilimleri açısından araştırma nesnesi edinilmiştir (Akgün, 2012; Sağlam, 2009). Öğretim, öğrenmenin uygun koşullarda gerçekleşmesinin planlanması ve uygulamasında işe koşulmaktadır. Bu koşullar öğreten ve öğrenen özne ilişkisine dayalı sistematik bir süreçtir.

Eğitimin zaman ve mekândan bağımsız oluşu, istenen dışında istenmeyen öğrenmeleri de kapsamı, örneğin çocuğun akranlarından öğrendiği kötü söz, sıkıntıya düştüğünde yalan söyleme davranışı da eğitimin bir parçası olarak görülebilir. Kasıtlı ya da istendik değildir ama bir öğrenme olarak eğitimin parçasıdır. Doğrudan ve sistematik bir öğreten-öğrenen ilişkisi olmasa da öğrenme söz konusudur. Diğer yandan çocuğun sobaya yaklaştığında zarar göreceğini deneyim yoluyla öğrenmesi, aldığı sınav notundan dolayı ailesinden baskı gören çocuğun sonraki sonuçları gizlemeyi öğrenmesi yaşantılar sonucu elde edilen öğrenmelerdir. Özetle eğitim bir disiplin ve bir bilim alanı olarak bireyin tüm yaşamını kapsayan görece olumlu/olumsuz öğrenmeleri, planlı öğretim sürecini, rastlantısal deneyimleri, toplumsal uyum davranışlarını kapsayan geniş bir alandır. Bu araştırmada eğitim nedir sorusunun bilgi felsefesine yönelik temel bir soru olarak tartışılması, algı ve kavram bütünlüğü sağlanarak eğitime ilişkin gerçekliklerin oluşturulması adına önemli görülmüştür. Aynı zamanda tek bir eğitim tarifi yapmak yerine, eğitimin ne olduğuna/olmadığına ilişkin temel çelişkileri gidermek amaçlanmaktadır.

Örneğin Ertürk'ün (1972) yaptığı tanımda eğitim kasıtlı istendik davranış değişikliği olarak ifade edilirken, kasıt ve istendik kavramlarının daha çok öğretime ve onun planlı ve kazanım amaçlı yönüne işaret ettiği düşünülmektedir. Öte yandan eğitim zaman ve mekânla kısıtlanamayan nitelikte ve istenmeyen öğrenmeleri de kapsamaktadır. Ertürk'ün tanımının bu anlamda öğretime daha yakın olduğu söylenebilir. Ayrıca Ertürk'ün tanımı Türkiye'de genel kabul görmüş bir tanımlama olsa da son zamanlarda insan ve eğitimin doğasına aykırılığı gerekçesiyle eğitimciler tarafından eleştirilmektedir. Aynı zamanda geleneksel pedagojinin eleştirisi olarak da yapılan değerlendirmelerin bazıları; katı ve indirgemeci niteliği (İnal, 1994), geliştirme ve sorgulamadan uzak anlayışı (Yılmaz ve Altinkurt, 2011), pasif ve itaatkâr bireye işaret etmesi (Şahin, 2003), fırsat eşitsizliği üretimi (Ünal, 2006; Dündar, 2013) şeklindedir.

Katılımcı öğretmenlerin inandıkları eğitim öğretim anlayışlarını uygulama konusunda çoğunluğunun koşullar gereği bu şansı bulamadıkları, bir kısmınınsa olumsuzluklara rağmen inandıkları eğitim anlayışını sunmaya çalıştıkları görülmüştür. Özellikle ilkökul öğretmenlerinin öğrencilerin yaşam koşullarını tanıma ve var olan dezavantajlı durumlarını değiştirme adına inisiyatif aldıkları ortaya çıkmıştır. Yıldırım ve Akın'ın (2017) araştırmasında ilkökul öğretmenlerinin ortaokul öğretmenlerine göre eğitim inançlarının yüksek bulunması, bu araştırma sonucu ile tutarlıdır. İnanırları eğitim anlayışını uygulamadaki engeller olarak ise öğretmenlerin velileri, sınav odaklı yoğun öğretim programını, özellikle sosyal etkinlik yapmak istediklerinde önlerine çıkan yoğun prosedürleri, kurum içi bürokrasi ile (gereksiz evrak, toplantı, kurul komisyon üyelikleri vb.) eğitime ayrılması gereken zamanın kısıtlanmasını ve ilkökul kademesinin dört yıla inmesi gibi politika kararlarını nedenler olarak öne çıkardıkları izlenmiştir. Öğretmenlere göre müfredat gereği yoğun bilgi yüklemesi yapmak durumunda kalmaları özün anlaşılmasını engellemekte, neden ve niçin sorularına zaman ayıramamakta ve bir sonraki öğrenilmesi gerekene hızla geçilen bilişsel düzeyde ve ezber ağırlıklı bir yapı oluşturmaktadır. Benzer sonuçlar alanyazında (Aslan, 2021; Bümen, 2019; Erjem, 2005; Korkmaz, 2009; Kazak, 2021; Küçük, 2018b; Macit ve Aslaner, 2019; Kayan, 2020; Özdoğru, 2021; Elçiçeği, Yılmaz ve Acar, 2021; İvek 2022) eğitim uygulamalarında karşılaşılan güçlükler bağlamında izlenir durumdadır.

Günümüz eğitim-öğretim uygulamalarının gelecekte nasıl bir toplum oluşturacağına yönelik katılımcıların tamamına yakınının olumsuz görüş bildirdiği izlenirken; bu yapının bağımlı, bireysel, mutsuz, sorgulamayan, tektip, tüketici ve beceri düzeyi düşük bireyler yetiştirdiği görüşleri öne çıkmıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin eğitime olan inançlarının düşük olduğu izlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde Gün'ün (2017) araştırmasında öğretmenlerin eğitime inanma düzeyinin orta, Nacar ve Atalmış (2019) ve Argon ve Cicioğlu'nun araştırmasında (2017) düşük seviyede olduğu gözlenmiştir. Altunay ve Başak'ın (2022) araştırmasında öğretmenlerin kendilerini yararsız hissettikleri, Yıldırım ve Akın'ın (2017) araştırmasında ise öğretmenlerin fırsat eşitliğinin sağladığına ilişkin inancın çok düşük olduğu, Sular'ın (2020) araştırmasında yabancılaşma boyutunda öğretmenlerin yaptıkları işin kendilerine anlamsız geldiği görülmüştür.

Araştırmanın diğer bir sorusu eğitimci ve öğretmen arasında ne tür farklar olduğuna ilişkindir. Öğretmenlerin bir kısmı öğretmenin öğreten kişi, eğitimcininse yalnızca öğreten değil onu her yönüyle yaşama hazırlayan olduğuna

işaret etmiştir. Bir başka görüş eğitimcinin eğitimle ilgili bilgi sahibi olabileceğini ama öğretme becerisinin bir uzman olarak öğretmene ait olduğuna yöneliktir. Bir kısım katılımcının ise bireye dokunan, yaşamına değer katan herkesin eğitimci olabileceğini düşündüğü görülmüştür. Dolayısıyla bu araştırma bulgularına göre eğitimci sıfatının öğretmenleri kapsayan ancak öğretmenle sınırlı kalmayan bir nitelikte olduğu söylenebilir. Diğer yandan her öğretmenin bir eğitimci olduğu değerlendirilmektedir. Son dönem neoliberal politikalarla öğretmenin bir teknisyene dönüştüğü (Ural, 2014; Dursun, 2015; Ömür ve Bavlı, 2020; Buyruk, 2015; Güvercin, 2014; Ünal, 2005; Yıldız ve Ünlü, 2014; Demirer, 2012) ve eğitime ilişkin gerçekliğin yeniden inşasında öğretmene yeni roller biçildiği düşünülse de öğretmenliğin doğasının, birçok sosyal sorunla yüzleşilen duygusal etkileşim ve paylaşımın yaşandığı sınıf ortamında verili programla sınırlı kalmayan bir duyarlılığı gerektirdiği düşünülmektedir. Öğretmenin pedagoji bilgisiyle de bu yaşamsal sürece eğitimsel katkı sağladığı değerlendirilmektedir.

Son olarak öğretmenlerin çoğunluğunun kendilerini eğitimci olarak da gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle ilkökul öğretmenlerinin eğitimci niteliklerini okul dışına taşan emeklerine dayalı açıkladıkları, ortaokul öğretmenlerinin bir kısmının ise koşullar gereği eğitimci yönlerini öne çıkaramadıkları ve kendilerini eğitimci olarak düşünmedikleri görülmüştür. Bir sınıf öğretmenin kendisi için en gurur verici tanımlamanın “öğretmen” olduğunu ifade etmesi, eğitimci sıfatına ihtiyaç duyulmadığı şeklinde yorumlanmıştır. Alanyazın, öğretmen ve öğretmen adaylarının öğretmen kavramına yönelik metafor algıları bağlamında incelendiğinde öne çıkan ilk beş metaforun Çakmak’ın (2021) araştırmasında anne, güneş, bahçıvan, mum, aile; Özevin ve Kaya’nın (2019) araştırmasında eğitici, öğretici, yol gösterici, biçimlendirici; Sökmen, Yıldırım ve Kılıç’ın (2020) araştırmasında ise anne, baba, mum, güneş, yol gösteren olduğunun görülmesi öğretmenlerin kendini eğitimci olarak hissettiklerini yansıması açısından bu araştırma bulguları ile tutarlılık göstermektedir.

ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına göre şu öneriler sunulabilir: Yaparak yaşayarak öğrenme adına öğretim içerikleri buna fırsat verecek sadelikte düzenlenebilir, okulların yaşamla bağı kuracağı etkinliklerin altyapısı bu bağlamda oluşturulabilir. Ders yoğunluğunun azaltılmasıyla artacak zaman, çocukların beceri eğitimine ayrılabilir. Merkezi sınavların öğretim lehine yaptığı baskıyı azaltma adına okullarda rehberlik servisi öncülüğünde veli ve öğrencilere kılavuzluk yapacak bir yapı oluşturulabilir. Okul müfredatını yaşamla iç içe getirecek okul dışı etkinliklerin planlamasında bürokratik engeller azaltılabilir, okullara buna yönelik bütçe tahsis edilebilir. Çocukların ilgisini çeken dijital içerikli oyunların benzerlerini sosyal yaşamda akranlarıyla yaşayarak oynayacağı içerikler üretilebilir. Belediyeler apartman ve site inşası ruhsat izninde, çocuk oyun alanları zorunluluğu getirilebilir ve maddi destek sağlayabilir.

Etik Metni

“Bu makalede dergi yazım kurallarına, yayın ilkelerine, araştırma ve yayın etiği kurallarına, dergi etik kurallarına uyulmuştur. Makale ile ilgili doğabilecek her türlü ihlallerde sorumluluk yazar(lar)a aittir. Makalenin etik kurul

izni Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu E-60263016-050.06.04-245212 sayılı ve 06 nolu karar ile alınmıştır.

Yazar(lar)ın Katkı Oranı Beyanı: Bu çalışmada birinci yazarın katkı oranı %50, ikinci yazarın katkı oranı %50'dir.

KAYNAKÇA

- Adorno, T. W. (2014). *The culture industry*. Routledge.
- Akgün, Ö. (2012). Öğretim süreçleri ve öğrenme psikolojisi. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 136.
- Akın, G. (2014). The term of andragogy and the difference between andragogy and pedagogy. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 47(1), 279-300. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001327
- Aksakallı, A. (2019). Eleştirel pedagojiye yönelik öğretmenlerin eğitim inançları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 583- 605. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.6m
- Alkın-Şahin, S., Tunca, N., ve Ulubey, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 13(4). <http://doi.org/10.17051/io.2014.56482>
- Altunay, E. ve Başak, E. (2022). Öğretmenliğin mesleki işlevine yönelik öğretmenlerin varsayımlarını etkileyen eğitim politikalarının rolü, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 827-850. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1022623>
- Annellis, M. (2006). Triangulation of qualitative approaches: Hermeneutical phenomenology and grounded theory. *Journal of Advanced Nursing*, 56(1), 55-61. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2006.03979.x>
- Apple, M. W. (2006). *Education and power*. Routledge.
- Argon, T. ve Cicioğlu, M. (2017). Meslek lisesi öğretmenlerinin eğitime inanma düzeyleri ile öğretme motivasyonları. *International Journal of Social Science*, 57, 1-23. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS7108>
- Aslan, G. (2021). İlkokul ve ortaokulların hayati sorunları ve çözüm önerileri: Okul yöneticilerinin görüşlerine dayalı nitel bir analiz. *Journal of Qualitative Research in Education*, (25). <http://dx.doi.org/10.14689/enad.25.9>
- Bourdieu, P. Ve Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. Sage.
- Buyruk, H. (2015). *Öğretmen emeğinin dönüşümü*. İletişim.
- Bümen, N. T. (2019). Türkiye’de merkezîyetçiliğe karşı özerklik kısılacında eğitim programları: Sorunlar ve öneriler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 175-185. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2450>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & reserach design: Choosing among five approaches* (3rd edition). Sage.
- Cüceloğlu, D. (2020, Kasım). Anjelika Akbar ile sesler. [Video], <https://www.trtizle.com/programlar/anjelika-akbar-ile-sesler/dogan-cuceloglu-or-anjelika-akbar-ile-sesler-or-50-bolum-1961834>

- Çakmak, F. (2021). Öğretmen adayları ve öğretmenlerin öğretmenlik ile ilgili metaforik algılarının incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(31), 219-251. <https://doi.org/10.35675/befdergi.726660>
- Çakmak, Ö. Ç., Neslitürk, S. ve Asar H. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin “veli” kavramına ilişkin metaforik algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (18), 679-712. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.794>
- Çelikkaya, H. (1991). Eğitimin anlamları ve farklı açılardan görünüşü. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 73-85.
- Çiçek, H. (2022). Eğitim Sanatı: Pedagojiden Andragojiye. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (55), 10-23. <https://doi.org/10.53568/yyusbed.1111563>
- Demirer, D. K. (2012). Eğitimde piyasalaşma ve öğretmen emeğinde dönüşüm. *Çalışma ve Toplum*, 1(32), 167-186.
- Dursun, F. (2015). Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin kendi branşlarına ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 3(1), 66-77.
- Dündar, S. (2013). Aristokrasiye eğitimsel bir bakış: Postmodernizmde eşitsizliğin dönüşümü. *Milli Eğitim Dergisi*, 43, 140-158.
- Elçiçeği, B., Yılmaz, K. ve Acar, Ç. (2021). MEB 2023 Vizyonun’da ki imam hatip ortaokulları ile ilgili hedeflere ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 447-468. <https://doi.org/10.51460/baebd.906350>
- Ergün, E. ve Argon, T. (2017). Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ve duygusal emek davranışları arasındaki ilişki. *Journal of International Social Research*, 10(53). <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.20175334144>
- Erjem, Y. (2005). Eğitimde yabancılaşma olgusu ve öğretmen: Lise öğretmenleri üzerine sosyolojik bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 395-417.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Yelkentepe Yayınları.
- Ertürk, S. (1988). Türkiye’de eğitim felsefesi sorunu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(3).
- Garcia, O. F. ve Serra, E. (2019). Raising children with poor school performance: Parenting styles and short-and long-term consequences for adolescent and adult development. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(7), 1089. <https://doi.org/10.3390/ijerph16071089>
- Girooux, H. A. (1992). Language, difference and curriculum theory: Beyond the politics of clarity. *Theory into Practice*, 31(3), 219-227. <https://doi.org/10.1080/00405849209543546>
- Gül, H. (2021). Bilim ve araştırma etiği. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (42), 103-120. <https://doi.org/10.30794/pausbed.803111>
- Gündüz A. (2022). Eğitim ve öğretim arasındaki fark. *Elektrik Mühendisliği Odası Dergisi*, 470, 20-21.
- Gün, F. (2017). Öğretmenlerin eğitime inanma ve işle bütünleşme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 10(4), 408-431. <http://dx.doi.org/10.5578/keg.10401>

- Han, B. ve Dağlı, A. (2017). Okul müdürlerinin görüşlerine göre Diyarbakır ili eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), 892-904. <https://doi.org/10.14582/DUZGEF.1868>
- Hayırsever, F. ve Oğuz, E. (2017). Öğretmen adaylarının eğitim inançlarının eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 757-778. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.30227-326596>
- Hosokawa, R. ve Katsura, T. (2019). Role of parenting style in children's behavioral problems through the transition from preschool to elementary school according to gender in Japan. *International journal of environmental research and public health*, 16(1), 21. <https://doi.org/10.3390/ijerph16010021>
- İnal, K. (1994). Sosyolojik açıdan yorumcu paradigma ve eğitime uygulanması. *AÜEBF Dergisi*, 27(1), 219-242.
- İvek, Y. (2022). *Okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerini etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Kant, I. (2004). *Eğitim Üzerine*. Yeryüzü
- Kayan, M. F. (2020). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin mesleklerini etkili olarak yürütebilmelerinin önündeki engellere ilişkin görüşleri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7 (7) , 118-127.
- Kazak, E. (2021). Farklı sosyoekonomik çevrelerde bulunan okulların etkililiğine ilişkin öğretmenlerin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 139-161. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.60703-829153>
- Korkmaz, Ö. (2009). Eğitim fakültelerinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 879-902.
- Kozikoğlu, İ. ve Erden, R. Z. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi inançları ile eleştirel pedagojiye ilişkin görüşleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 17(3). <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.466392>
- Kuçuradi, İ. (2022). Bilgi ve nesnesi. [Video], <https://www.youtube.com/watch?v=KLhBMdtEHsk&t=2288s>
- Küçükler, E. (2018b). Üç öykü üzerinden "okul terki: Eğitimsizlik, yoksulluk, ataerkillik. *Eğitim Bilim Toplum* 16(64), 94-119.
- Laska, J. A. ve Gürbüzürk, O. (1989). Eğitim programı ile öğretim arasındaki ilişki: kavramsal bir açıklama. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 22(1), 251-259. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000862
- Macit, E. ve Aslaner, R. (2019). Ortaokul matematik derslerinde işbirlikli öğrenmenin kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Fen Matematik Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi*, 2(2), 134-157.
- McLaren, P. (1989). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. Longman.
- Merriam, S. B. ve Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A Guide to design and implementation* (4. Baskı). Jossey Bass.
- Nacar, A. ve Atalmış, E. (2019). Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ile işe bağımlılık düzeyleri arasındaki ilişki: Kahramanmaraş ili örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 81-100. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.981999>
-

- Nas, E. ve Sak, R. (2018). Okul psikolojik danışmanlarının velilere ilişkin algıları: bir metafor çalışması. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 59-75.
- Okut, L. (2009). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin eğitime ilişkin inançlarına göre etkili öğretmen özellik ve davranışlarına sahip olma dereceleri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Ömür, Y. E. ve Bavlı, B. (2020). Standart sınavlar ve dönüşen öğretmen kimliği. *Journal of Economy Culture and Society*, (Özel Sayı 1), 117-137. <https://doi.org/10.26650/JECS2019-0101>
- Özdoğan, M. (2021). İlkokullarda öğretmen-veli ilişkisinde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 68-76.
- Özevin, B. ve Kaya A. (2020). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin metaforik algıları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 691-707. <https://doi.org/10.17556/erziefd.653091>
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, 62(3), 307-332. <https://doi.org/10.3102/0034654306200330>
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage publications.
- Russell, B. (2001). *Eğitim Üzerine* (5. Baskı). Say.
- Sağlam, İ. (2009). Bazı öğrenme kuramları ve din öğretimi. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 18(2), 251-266.
- Sangawi, H., Adams, J. ve Reissland, N. (2018). The impact of parenting styles on children developmental outcome: The role of academic self-concept as a mediator. *International Journal of Psychology*, 53(5), 379-387. <https://doi.org/10.1002/ijop.12380>
- Sökmen, Y., Yıldırım, G. ve Kılıç, D. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının ve sınıf öğretmenlerinin öğretmen kavramına yönelik metaforlarının incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 1-13.
- Sular, M. (2020). Lise öğretmenlerinin işe yabancılaşmaları ile eğitime inanma düzeyleri arasındaki ilişki. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 1-11.
- Suri, H. (2011), Nitel araştırma sentezinde amaçlı örnekleme. *Nitel Araştırma Dergisi*, 11(2) s. 63-75. <https://doi.org/10.3316/QRJ1102063>
- Şahin, A. (2003). Kapitalizmin köleleştirme aracı olarak eğitim: Demokratik eğitim için bir arayış. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(6), 73-79.
- Tamrat, S. (2020). Re-thinking humanism as a guiding philosophy for education: a critical reflection on Ethiopian higher education institutions. *International Journal of Ethics Education*, 5(2), 187-195.
- Tokcan, H. (2015). *Bilginin üretimi ve kullanımı açısından bilgi yönetimi: Üniversitede akademik yöneticilerin bilgi yönetimi algıları üzerine bir uygulama* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.
- Tsai, C. C. (2002). Nested epistemologies: science teachers' beliefs of teaching, learning and science. *International journal of science education*, 24(8), 771-783. <https://doi.org/10.1080/09500690110049132>

- Ural, A. (2014, Kasım 25). İnsanlığın öğretmeni olabilmek. <https://www.birgun.net/haber/insanligin-ogretmeni-olabilmek-71694>
- Ural, A. (2021). *Eğitim politikası*. Pegem akademi.
- Ünal, L. I. (2005). Öğretmen imgesinde neoliberal dönüşüm. *Eğitim Bilim Toplum*, 3(11), 4-15.
- Ünal, L. I. (2006). Yaşamboyu öğrenme: Bir müebbet mahkûmiyet mi? *Ölçü Dergisi*, 12, 96-103.
- Ünal, L. I. ve Özsoy, S. (2010). *Eğitim bilimleri felsefesine doğru*. Tan Kitabevi.
- Ünal A., Yıldırım, A. ve Çelik, M. (2010). İlköğretim okulu müdür ve öğretmenlerinin velilere ilişkin algılarının analizi. *Selçuk üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü dergisi*, (23), 261-272.
- Waters-Adams, S. (2006). The relationship between understanding of the nature of science and practice: The influence of teachers' beliefs about education, teaching and learning. *International Journal of Science Education*, 28(8), 919-944. <https://doi.org/10.1080/09500690500498351>
- Yıldırım, N. ve Akın, U. (2017). Öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 213-227. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.305948>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, A. Ve Ünlü, D. (2014). Metaforlarla öğretmenliğin dönüşümü. *Eleştirel Pedagoji*, (35), 13-20.
- Yılmaz, K. ve Altınkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ile ilgili görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 195-213.
- Yılmaz, K., Altınkurt, Y. Çokluk, Ö. (2011). Eğitim inançları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5, 11(1), 335-350.