

## Öğretmen Adaylarının Mecazlar Yoluyla Çocuk Kavramına Bakış Açıları (Boylamsal Bir Çalışma)

A. Oğuzhan KILDAN<sup>1</sup>, Berat AHİ<sup>2</sup>, Müge ULUMAN<sup>3</sup>

### ÖZ

Bu araştırma, öğretmen adaylarının çocuk kavramı hakkındaki düşüncelerinin davranışçı felsefe ve yapısalcı felsefeye göre birinci sınıftaki ve dördüncü sınıftaki değişimini mecazlar yoluyla ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya bir devlet Üniversitesinin Eğitim Fakültesinde 2007-2011 yılları arasında eğitim görmüş 104 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmen adaylarına, başında “*çocuk ..... gibidir; çünkü.....*” yazılı bir kağıt kullanılmıştır. Bu kağıt doküman olarak kabul edilmiştir. Verilerin analizinde nitel ve nicel analiz teknikleri uygulanmıştır. Mecazlar nitel veri analizi ilkelerine göre analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının okudukları program ile dördüncü sınıfta kurdukları mecazların felsefi temelleri arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını anlamaya yönelik olarak Kruskal-Wallis H Testi uygulanmıştır. Veri analizi sonucunda öğretmen adaylarının çocuk kavramı hakkında kurdukları mecazların felsefi temellerinde önemli bir değişiklik olmadığı görülmüştür. Ayrıca öğretmen adaylarının programları ile son sınıfta kurdukları mecazların felsefi temelleri arasında anlamlı fark bulunamamıştır.

**Anahtar kelimeler:** Öğretmen adayı, çocuk, mecaz

## The Perspectives of Teacher Trainees' Regarding the Concept of “Child” by Means of Metaphors (A Longitudinal Study)

### ABSTRACT

This study was carried out to reveal the changes related to the “child” concept of the teacher trainees through metaphors in their first and fourth years based on behaviourism and constructivism. 104 teacher trainees studying at the faculty of education of a state university between 2007 and 2011 participated in the study. As a data collection tool, teacher trainees were given a paper on which “*a child is like...; because...*” was written. This paper was accepted as a written document. Qualitative and quantitative techniques were carried out in order to analyse the data. The metaphors gathered through the papers were analysed according to qualitative analysis principles. Kruskal-Wallis H Test was performed in order to find out whether the relation between the departments of the teacher trainees and the philosophical foundations of the metaphors they devised was significant. As a result of data analysis, it was observed that there was not an important change in the philosophical foundations of the metaphors devised by the teacher trainees regarding the concept of “child”. In addition, there was not a significant difference between the

<sup>1</sup> Yrd. Doç. Dr., Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi ABD, Kastamonu, aokildan@kastamonu.edu.tr

<sup>2</sup> Arş. Gör., Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi ABD, Kastamonu, beratahi@gmail.com

<sup>3</sup> Arş. Gör., Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği ABD, Kastamonu, muluman@kastamonu.edu.tr

departments of teacher trainees and the philosophical foundations of the metaphors they devised in their final year.

**Keywords:** Teacher trainee, child, metaphor

## GİRİŞ

21. yüzyılda bütün sektörlerde önceki yüzyıllara göre çok hızlı bir değişim ve gelişim yaşanmaktadır. Bu değişim ve gelişim sektörlerin birbirlerini de etkilemekte, bir alandaki değişim diğer alanlara da zincirleme olarak yansımaktadır. Örneğin bilgi çağı olarak adlandırılan çağımızda bilgi teknolojilerinin eğitim sektöründe kullanılması artık bir zorunluluk olarak algılanmaya başlanmıştır. Günümüzde Bilgisayar, projeksiyon, akıllı tahta gibi araçları birçok okulda görmek mümkündür.

Eğitim, birçok disiplinle iç içe olan ve hayat boyu devam eden bir süreçtir. Kişiler hangi meslek grubunda olurlarsa olsunlar hizmet öncesinde alınan eğitim, günümüzde artık yeterli olmamakta, hizmet içi ve informal yollarla eğitimini devam ettirmeyen bireyler, rekabete dayalı olan bu yarışta geride kalmaktadırlar. Çok hızlı toplumsal değişimlerin yaşandığı çağımızda, geleneksel eğitim modellerinin eğitim sistemlerindeki izleri yaygın olarak görülse de yeni ve çağdaş yaklaşımların eğitim programlarına uyum süreci devam etmektedir. Türkiye’de birçok okulda geleneksel eğitim modellerinin uygulandığı ve değişimin kolay olmadığı yapılan birçok araştırmada görülmektedir. MEB, müfredat programlarını çağdaş yaklaşımlar çerçevesinde değiştirse de 600 binden fazla öğretmenin yeni müfredata hemen adapte edilmesi mümkün gözükmemektedir. Bu konuda çeşitli hizmet içi eğitim faaliyetleri yapılmaktadır. Fakat bu uygulamaların da yeterli olmadığı görülmektedir.

Geleneksel eğitim hareketlerinde çocuk ya da öğrencinin yapmak istediği göz önünde bulundurulmamış, sadece yaptığı şey göz önünde bulundurulmuştur. Piaget için, gelişimsel olmayan böyle bir görüş, pratik uygulamaları olan çocuğun yapılandırmacılığını gözden kaçırmaktadır (Doll, 2008). Öğrenme sorumluluğunu çocuğa veren yapılandırmacılık, öğrenenlerin sürekli etkin olmalarını beklemektedir. Çünkü her birey kendi öğrenmesinden sorumludur ve öğrenme etkin bir süreçtir.

Davis ve arkadaşları (1990), öğrencilerin kendi bilgilerini bireysel ve sosyal süreçlerle yapılandırmaları gerektiğini, her öğrencinin öğrenme ortamında ortaya çıkan sorunları çözmek için bilgiyi yapılandırması gereken kavram ve beceri araçlarına sahip olduğunu ifade etmektedir. Glasersfeld (1995) ise nasıl tanımlanırsa tanımlansın bilginin kişilerin zihninde olduğunu ve düşünmenin alternatifinin olmadığını, aynı zamanda bilginin kişilerin kendi deneyimleri temelinde yapılandırılarak oluştuğunu belirtmiştir.

Yapılandırmacılık öğretimle ilgili bir kuram değildir. Bilgi ve öğrenme ile ilgili bir kuramdır. Bu kuram bilgiyi geçici, gelişimsel, sosyal ve kültürel yönden

uzlaştırılmış olarak tanımlar ve bu yüzden nesnel değildir (Brooks ve Brooks, 1999). Her bilgi kişiye özgüdür. Dolayısıyla bilginin öznelliği söz konusudur.

Yapılandırmacılığın anlamı kişinin bakış açısı ve konumuna göre değişmektedir. Eğitimde, Piaget'in tanımladığı bilişsel yapılandırmacılık, Vygotsky'nin sosyal yapılandırmacılığı, Glasersfeld'in savunduğu radikal yapılandırmacılık, yapılandırmacı epistemolojiler ve eğitim yapılandırmacılığının (öğrenme ve eğitim kuramlarını içeren) yanı sıra yapılandırmacılığın felsefi anlamları da vardır (Jones ve Brader-Araje, 2002). Eğitimsel açıdan bakıldığında yapılandırmacılıkla ilgili tanımlarda özellikle, bireysel anlamlandırma süreci, sosyal yaşantılar, işbirliğine dayalı süreçler, bireysel yaşantılar ve ön bilgilerin önemi vurgulanmaktadır.

Ülkelerin eğitim sistemlerine yön veren eğitim yaklaşımları veya eğitim felsefeleri; müfredat, fiziksel mekân, öğretmenin rolü, öğrenciye ya da çocuğa bakış açısı gibi eğitim süreci içerisinde yer alan faktörleri bir bütün olarak etkilemektedir. Özellikle öğretmen ve öğrenci rolleri gibi eğitim sürecinin iki aktörü eğitim uygulamalarına bakış açısını yansıtan çok önemli iki etkidir. Bu yüzden birçok araştırmada; özellikle mecazlar yoluyla yapılan araştırmalarda öğretmen ve çocuğa bakış açısı ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Son yıllarda, özellikle de Lakoff ve Johnson'un (2005) çalışmalarına dayalı olarak gelişen ve "*zihinsel metafor teorisi*" olarak adlandırılan bir perspektif söz konusudur. Eğer Lakoff ve Johnson'un (2005) da iddia ettiği gibi, kavram sistemimiz büyük ölçüde metaforik ise, o zaman düşünme tarzımız, tecrübe ettiğimiz her olgu ve günlük olarak yaptığımız her şey de bir bakıma metaforiktir (Saban, 2009). *Zihinsel metafor teorisine* göre, metaforun esası bir fenomeni/olguyu başka bir fenomene/olguya göre anlamak ve tecrübe etmektir (Lakoff ve Johnson, 2005). Bu da aslında metaforun bir kavram hakkında sahip olunan zihinsel imgenin başka bir zihinsel imge üzerine yansıtılarak açıklanmasıdır. Camron (2002)'e göre ise metafor, birbiri ile farklı ve uyumsuz iki kavramın bir araya getirilerek bir kavramı başka bir kavramla açıklamaya yardımcı bir yapıdır.

Bir metafor (mecaz) iki yapıdan oluşur. Bunlar, konu ve araçtır. Bir mecazın yorumlanması konu ve araç arasında boşluk olmasını gerektirir. Konu araç açısından bir şekilde açıklanmalıdır. Metaforun yorumlanması tek boyutlu bir süreç değildir. Mecazların yorumlanması çeşitli teorik modeller mevcuttur (Cameron, 1999). Kullanılan mecaz çözümleme yöntemlerinden çoğu, araçtan konuya doğru tek yönlü haritalandırma ve çözümleme tekniğini kullanır. Ancak iki yönlü etkileşim teknikleri mecazları yorumlamakta çok daha etkilidir. Bu teknikte mecaz aracı, aktif olarak betimlenir; mecaz konusu ise alan bilgisi ışığında betimlenir. Çift etkileşim sayesinde mecazların yorumlanmasının daha başarılı olacağı düşünülmektedir (Cameron, 2002).

Mecazlar birçok alanda kullanılan iyi bir veri toplama tekniği haline gelmiştir. Araştırmacılar tarafından yapılan alanyazın incelemesinde; mecazların psikoloji

alanında yapılan çalışmalarda (Chesley, Gillett ve Wagner, 2008; Hove, Schauwer, Mortier, Bosteels, Desnerck ve Loon, 2009; Pikul, 2010 ve Rundblad ve Annaz, 2010), çocuklarda dil gelişimini takip etmeye yönelik (Özçalışkan, 2007), duygusal gelişmeyi takip etmeye yönelik (Geldard, Yin Foo ve Finch, 2009) ve metaforu geliştirmeyi ve metafor geliştirme sürecini anlamaya yönelik (Super ve Harkness, 2003; Welton, 2005) ve çocuklara verilen bilim eğitimini anlamaya yönelik (Jakobson ve Wickman, 2007) çalışmalarla karşılaşılmıştır.

Mecazlarla ilgili yapılan çalışmalarda eğitim, öğretim, öğretmen ve öğrenci kavramları üzerinde duran birçok çalışma da mevcuttur. Ancak bu çalışmaların hiçbiri çocuk kavramını anlamaya yönelik ve boylamsal çalışmalar değildir. Bu araştırmayı diğer araştırmalardan ayıran en önemli özellik araştırmanın boylamsal olması ve öğretmen adaylarının hitap ettikleri kesim olan çocuk kavramını araştırmasıdır. Örneğin Saban'ın 2004 yılında yaptığı çalışmada gelecekte sınıf öğretmenleri olacak 2002–2003 eğitim öğretim yılında Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nden toplam 363 öğretmen adayına hem kendilerini hem de geçmişteki sınıf öğretmenlerini mecazlar yoluyla betimlemeleri istenmiştir. Araştırmada veriler sınıf öğretmenini tanımlamaya yönelik 20 adet mecazın olduğu Likert tipi ölçek ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının kendi sınıf öğretmenlerine göre daha fazla öğrenci merkezli oldukları sonucuna varılmıştır. Ayrıca yine bu araştırmada bayan öğretmen adaylarının erkek akranlarına göre daha fazla öğrenci merkezli, daha az öğretmen merkezli oldukları tespit edilmiştir.

Leavy, McSorley ve Bote (2007) yılında öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretmeye yönelik inançlarının değişimini mecazlar yoluyla incelemiştir. Araştırma toplam 124 öğretmen adayı ile eylem araştırması kapsamında yürütülmüştür. Çalışmanın başında elde edilen metaforlar arasında davranışçı felsefe oldukça öne çıkarken, çalışmanın sonunda yapısalcı felsefe öne çıkmıştır.

Saban, Koçbeker ve Saban (2007) yılında öğretmen adaylarının öğretmen kavramı hakkındaki görüşlerini mecazlar yoluyla anlamaya çalışmıştır. Araştırmaya toplam 1222 öğretmen adayı katılmıştır. Veri analizinde hem nitel hem de nicel teknikler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda toplam 10 farklı kategoride 64 mecaz üretilmiştir. Öğretmen adaylarının cinsiyet ve öğretim programları açısından altı alt kategori için anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Saban (2009) yaptığı araştırmada 2847 öğretmen adayına öğretmen ve öğrenci hakkındaki görüşlerini sormuştur. Nitel ve nicel veri analizi kullanılan bu araştırmada toplam 156 adet geçerli mecaz üretilmiş ve bu mecazlar toplam 11 farklı kategoriye yerleştirilmiştir. Bu araştırmanın en ilginç sonucu, öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun çocuk kavramını “boş bir zihin”, “pasif bir alıcı” gibi nitelendirmeleridir.

Saban (2010) yaptığı bir diğer çalışmada Türkiye'den toplam 2847 öğretmen adayı ile öğrenciye bakış açılarını anlamak için mecazlardan faydalanmıştır.

Veriler hem nicel hem de nitel olarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda toplam 12 farklı kategoride 98 mecaz üretilmiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının kurdukları mecazlar ile öğretmen adaylarının cinsiyet ve öğrenim gördükleri program arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Araştırmada aynı bireylerin/öğrencilerin/öğretmen adaylarının Üniversite eğitimlerine başladıkları ve Üniversite eğitimlerini tamamladıkları yıllara ait çocuk kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgelerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu yönüyle araştırma, betimsel araştırmalardan boylamsal araştırma sınıfında bulunmaktadır.

### Katılımcılar

Bu araştırma, bir devlet Üniversitesinin Eğitim Fakültesinde 2007–2011 yılları arasında öğrenim görmüş 104 öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 35'i Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, 31'i Sınıf Öğretmenliği, 24'ü Okul Öncesi Öğretmenliği ve 14'ü ise İlköğretim Matematik Öğretmenliği programında eğitim görmüşlerdir. Fakat iki öğretmen adayının mecazları, mecaz kaynağını yeteri kadar açıklayamadıkları için araştırmadan çıkarılmıştır. Dolayısıyla araştırma, 102 öğretmen adayının verilerinden oluşmaktadır.

### Verilerin Toplanması

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından, sahip oldukları *Çocuk* kavramına ilişkin zihinsel imgeleri ortaya çıkarmak amacıyla “*Çocuk . . . gibidir; çünkü . . .*” cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Bu amaçla öğrencilere birinci ve dördüncü sınıfta olmak üzere iki kez, sayfanın en üstünde bu ibarenin yazılı olduğu boş bir kağıt verilmiş ve onlardan bu ibareyi kullanarak, sadece tek bir *zihinsel imge* (ya da *metafor*) üzerinde yoğunlaşarak düşüncelerini dile getirmeleri istenmiştir. Öğretmen adaylarının kendi el yazılarıyla kaleme aldıkları bu kompozisyonlar, birer “*belge*” ve “*doküman*” olarak bu araştırmada temel veri kaynağı olarak kullanılmıştır.

### Verilerin Analizi

Katılımcıların geliştirdikleri metaforların analiz edilmesi, aşağıdaki dört aşamada gerçekleştirilmiştir: (1) kodlama ve ayıklama aşaması, (2) örnek metafor imgesi derleme aşaması, (3) kategori geliştirme aşaması, (4) geçerlik ve güvenilirliği sağlama aşaması.

### Kodlama ve Ayıklama Aşaması

Bu aşamada öncelikle katılımcılar tarafından üretilen mecazlar her bir araştırmacı tarafından ayrı ayrı listelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda öğretmen adaylarının yazılarında belli mecazlar belirgin bir şekilde dile getirilip getirilmediğine bakılmış, bununla birlikte araştırmacıların kendi sonuçlarını bir

araya getirerek, ortak kaniya varmalarını kolaylaştırmak için kodlama ve ayıklama yapılmıştır. Bu sayede çalışmanın güvenilirliğinin de artırılması hedeflenmiştir. Bu aşamada basitçe her katılımcının sunduğu kâğıtta dile getirilen mecazlar kodlanmıştır (örneğin, oyun hamuru, fidan, tual, meyve, vb). Ayrıca, herhangi bir mecaz imgesini içermeyen kâğıtlar ile boş bırakılan kâğıtlar ayıklanmıştır. Bazı katılımcılar bir mecaz imgesini sunmak yerine, genel olarak, iyi bir çocuğu tarif etmişlerdir. Bazı mecazlar ise araştırmanın amacına uygun görülmeyip araştırmacılar tarafından çıkarılmıştır.

### Örnek Mecaz İmgesi Derleme Aşaması

Bu aşamada, ham veriler ikinci kez gözden geçirilerek her metaforu temsil eden öğrenci kompozisyonlarından birer *örnek metafor ifadesi* seçilmiştir. Böylece, 102 metaforun her biri için onu en iyi temsil ettiği varsayılan öğrenci metafor imgelerinin derlenmesiyle birlikte bir "*metafor listesi*" oluşturulmuştur. Bu liste, iki amaca yönelik olarak derlenmiştir: (a) metaforların belli bir kategori altında toplanmasında bir başvuru kaynağı olarak kullanılmak ve (b) bu araştırmanın veri analiz sürecini ve yorumlarını geçerli kılmak.

### Kategori Geliştirme Aşaması

Bu aşamada araştırmanın amacı gereği kategori geliştirme yerine; çocuk hakkında oluşturulan mecazların altında yatan düşüncenin davranışçı felsefeye mi yoksa yapılandırmacı felsefeye mi dayandığını anlamak için mecazlar yalnızca bu iki kategori üzerinden sınıflandırılmıştır.

### Geçerlik ve Güvenirliği Sağlama Aşaması

Bu araştırmaya özgü olarak, araştırma sonuçlarının geçerliğini sağlamak amacıyla iki önemli işlem gerçekleştirilmiştir: (1) Veri analiz süreci ayrıntılı bir şekilde açıklanmış. (2) Araştırmada elde edilen 102 mecazın her biri için onu en iyi temsil ettiği varsayılan bir *örnek metafor imgesi* derlenmiş ve bu metafor imgelerinin tümüne bulgular kısmında yer verilmiştir.

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla mecazlar üç araştırmacı tarafından davranışçı ve yapısalci felsefe olarak sınıflandırılmış ve elde edilen bu sınıflamalar birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Ortak olmayan sınıflamalara dair mecazlar tartışılmıştır. Tartışma sonucunda ortak kaniya varılan mecazlar çalışmaya dâhil edilmiş, ortak kaniya varılamamış mecazlar ise araştırmadan çıkartılmıştır. Bu çalışmayla oluşturulan sınıflamalar taslağının ilgili mecazları temsil edip etmeme durumunu teyit etmek amacıyla uzmandan gelen sınıflamalar taslağı ile Miles ve Huberman'ın (1994) formülü (*Güvenirlik* = görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı) kullanılarak karşılaştırılmış ve .92 değeri elde edilmiştir. Bu formülde genel olarak .90 üstü kabul edilen değerdir. Bu araştırmada araştırmacıların mecaz listesi ile uzmanın mecaz listesi arasında 8 farklı görüş mevcuttur. Buna göre görüş birliği katsayısı  $94 / 94 + 8 = .92$  olarak hesaplanmıştır.

Öncelikle öğretmen adaylarının birinci ve dördüncü sınıfta ürettikleri mecazlar sınıflandırıldıkları felsefi dayanaklar dikkate alınarak yüzde ve frekans değerlerinden faydalanılarak incelenmiştir. Daha sonra dördüncü sınıfta üretilen mecazların sınıflandırıldıkları felsefi dayanakları öğretmen adaylarının programları bakımından Kruskal-Wallis H testiyle karşılaştırılmıştır. Bu test, araştırmanın sınıflama ölçeğinde bir ölçme sonucunu vermesi, değişkenlerin süresiz ve nitel olması ve değişkeni oluşturan kategorilerin üçten fazla olması nedeniyle tercih edilmiştir.

## BULGULAR ve YORUM

Öğretmen adayları çocuk kavramına ilişkin olarak 1. ve 4. sınıfta toplam 86 farklı mecaz üretmiştir. Sınıf Öğretmenliği öğrencileri 29, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğrencileri 41, Matematik Öğretmenliği öğrencileri 24, Okul Öncesi Öğretmenliği öğrencileri 30 adet mecaz üretmiştir. Toplam 86 mecazdan 56 tanesi yalnızca birer öğretmen adayı tarafından, 16 tanesi ise ikişer öğretmen adayı tarafından geliştirilmiştir. Geriye kalan 30 mecazı temsil eden katılımcı sayısı 2 ile 23 arasında değişmektedir. Sırasıyla en çok üretilen üç mecaz ise; 23 (%26,74) tekrarlı fidan, 17 (%19,76) tekrarlı hamur ve 14 (%16,27) tekrarlı çiçek mecazıdır. Bu bulgular Saban (2009)'ın yapmış olduğu araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Saban (2009)'un yaptığı çalışmada da öğretmen adaylarının en çok kullandıkları mecazlar arasında fidan, çiçek, hamur ilk sıralarda yer almaktadır.

Mecaz üretiminde programlar dikkate alındığında 1. ve 4. sınıfta İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programında öğrenim görmüş öğretmen adayları toplam 47 farklı mecaz üretmiştir. Okul Öncesi Öğretmenliği programında öğrenim görmüş öğretmen adayları 29 farklı mecaz; Sınıf Öğretmenliği programı öğretmen adayları 28 farklı mecaz ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği programında öğrenim görmüş öğretmen adayları da 23 farklı mecaz üretmişlerdir.

Öğretmen adaylarının birinci ve dördüncü sınıfta ürettikleri mecaz örnekleri, sınıflandırıldıkları felsefi dayanaklar dikkate alınarak aşağıdaki tablolarda verilmiştir:

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Birinci Sınıfta Kurdukları Davranışçı Felsefeye Dayalı Mecaz Örnekleri

Mecaz	Açıklama
Fidan	“(…) bahçıvan o fidana ne kadar ilgi gösterirse fidan da o derece büyür (...)” “(…) nasıl bir fidan olacağı yetiştirilmesine bağlıdır.” Onu ekersin, yetiştirirsin, bakımını yaparsın (...) yetiştiremezsen çürür. (...) büyüyüp gelişmesi tamamen öğretmene bağlıdır (...)
Hamur	“Hamuru kendiniz yaparsınız, İçinde ne olması

	<i>gerektiğini siz belirlersiniz. (...) Siz ne isterseniz çocukta o olur. (...)</i>
	<i>“Ne şekil verilirse o olur.”</i>
	<i>“Yeni doğan bebek hiçbir şey bilmez. (...) Hamur biz nasıl şekil verirsek öyle olur tıpkı çocuk gibi (...)</i>
	<i>“(…) çocukta hamur gibi ne şekil vermek istiyorsak o şekli alır. (...)</i>
	<i>“(…) biz çocuğu ne yöne çekmek istersek çocuk o yöne gelecektir (...)</i>
	<i>“Nasıl çizersen o olur.”</i>
Tual	<i>“Çocuk etrafındakilerin şekillendirilmesi ile hayatını oluşturur. Tual nasıl ressamın görüşlerini, bakış açılarını yansıtıyorsa çocukta çevresinden ne öğrendiyse aynısını yansıtır.”</i>
	<i>“En başta üzerinde hiç iz yoktur. Çocuğa renk ve çizgileri veren öğretmendir. (...)</i>
Meyve	<i>“Ağacına yani öğretmenine göre çürür veya taze olur (...)</i>
Kumaş	<i>“Nasıl kesersen öyle kalır.”</i>
Köle	<i>“Ne söylenirse onu yapmak zorundadır.”</i>
Sıvı	<i>“Akışkandır. Konulduğu kabın şeklini alır. Çocukta sıvı gibidir karşılaştığı bireye göre şekillenir.”</i>
İnşaat	<i>“(…) sen malzemeyi nasıl kullanırsan çocukta öyle olur.”</i>

Tablo 1 incelendiğinde üniversite eğitimine yeni başlamış öğretmen adaylarının davranışçı felsefe metaforları, genel olarak çocuğun yetiştirilmesinde, hayata bakış açısında, değerlerinde ve terbiyesinde tamamen dış etmenlerden bahsedilmektedir. Açıklamaların hiçbirinde çocuğun görüş ve değerleri dikkate alınmamaktadır. Dolayısıyla çocuğa edilgen olarak bakılmaktadır.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Birinci Sınıfta Kurdukları Yapısalcı Felsefeye Dayalı Mecaz Örnekleri

Mecaz	Açıklama
Arı	<i>“Mevsimi geldiğinde her çiçekten bal toplayan arı gibi zamanı geldiğinde etrafındaki bilgileri yavaş yavaş toplar.”</i>
Hazine	<i>“Her çocuğun kendine özgü yetenekleri, değerleri vardır (...)hepsinin içinde başlıca bir dünya vardır.</i>
Futbolcu	<i>“Belli konularda, az veya çok farklılıklara, yeteneklere sahiptir.</i>
İnşaat Mühendisi	<i>“(…) çocuk bir mühendis gibi kendinde var olan malzemeyi geliştirir. Kendi bilgisini inşa eder (...)</i>

102 öğretmen adayından sadece dört tanesi (% 3,92) birinci sınıfta iken yapısalcı felsefe bakış açısına sahiptir. Arı mecazında vurgu, çocuğun etrafındaki bilgileri pasif olarak değil, tersine aktif bir şekilde bilgiyi toplaması üzerinedir. “Mevsimi



*geldiğinde*” açıklaması ise kritik zamanların farkındalığı olarak yorumlanmıştır. *Hazine* ve *Futbolcu* mecazlarında önemli nokta ise her çocuğun kendine özgü, farklı yeteneklerinin bulunduğu dair yapılmıştır. Son olarak *İnşaat Mühendisi* mecazında ise bilgiyi kendi başına inşa eder deyimiyile yapısalcı felsefenin en temel özelliği üzerine vurgu yapılmıştır.

Tablo 1 ve 2’de bulunan mecazlar dışında çiçek (7), oyun hamuru (5), su (4), tohum (4), ağaç (3), toprak (3), donmamış beton (2), boş sayfa (3), bitki (3), ayna (2), tarla (2), bina (2), turist (2) mecazları da üretilmiştir. Öğretmen adayları tarafından birinci sınıfta sadece birer kez üretilen mecazlar ise; ağaç meyvesi, kullanılmış defter, dünya, işlenmemiş mermer, beyaz kağıt, araba, ney, boş defter, defter, ateş, akarsu, robot, çamur, hazine, bardak, kayık, halatsız kayık, sönmüş yıldız, açılmamış gonca, yumurcak, el değmemiş bahçe, hediye paketi, boya, açmamış çiçek, tablo mecazlarıdır.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Dördüncü Sınıfta Kurdukları Davranışçı Felsefeye Dayalı Mecaz Örnekleri

Mecaz	Açıklama
Fidan	“Bir toprak parçasına ekilmelidir. Fidan ilgi ister. Fidanı fidan yapan ekildiği topraktır.” “(…) Ağaç yaşken eğilir. Çocuğa ne kadar güzel şey verirek ileride o kadar güzel karşılığını alırız.” “(…) nasıl besler büyütürsen ona göre meyve verir.” “Öğretmenler çocuğa şekil verirler. Ve bir çocuğa istediğiniz şekli verebilirsiniz.”
Oyun Hamuru	“(…) çevre ve öğretmen çocuğu nasıl şekillendirirse, çocuk o yapıda bir insan olur.”
Su	“Çiftçinin açtığı kanallardan ilerler (…)
İşlenmemiş Madde	“Çocuk zamanında verilen her türlü eğitimle istenilen şekle sokulabilir (…)
Çiçek	“Güneşten ne kadar ısı alabilirse o kadar gelişir (…) nasıl bakılacağına bağlı olarak güzelleşir veya ölür.” “Çiçeğe su verilmesi gibi çocuğu yönlendirmek gereklidir.”
Nota	“Öğretmenlerin yönlendirmesiyle doğru yerlere gelir ve hayatta bir nota gibi anlamlı sese dönüşür.”
İnternet	“Tıpkı internet gibi ne verirsen alır içine. İyi veya kötü, gerekli veya gereksiz hepsini alır (…)
Sal	“Sal kendine yön veremez rüzgar ve dalgalar ne tarafa götürürse o tarafa gider.”

Tablo 3’de görüldüğü gibi dördüncü sınıfa devam eden öğretmen adaylarının kurdukları davranışçı felsefeye dayalı mecazların kaynakları farklı olsa da mantık noktaları birbirinin aynısıdır. Öğretmen adayları dördüncü sınıfa gelmelerine rağmen çocuğun pasif bir alıcı olduğunu, hayatını şekillendirmede aile, öğretmen veya çevresel koşulların bireyin kendi yapılandırılmalarından daha

etkin olduğunu belirtmişlerdir. Yukarıda verilen örnek mecazların dışında üretilen mecazların temel dayanaklarında da benzer bakış açıları görülmektedir.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Dördüncü Sınıfta Kurdukları Yapısalcı Felsefeye Dayalı Mecaz Örnekleri

Mecaz	Açıklama
Araştırmacı	"Her şeyi merak eder, karıştırır (...) büyüdüğü kendi bilgi ve doğrularını kendisi oluşturmaya başlar.
Toprak	"(...) içinde verimliliği için gerekli her şey vardır (...) yağmurdan nasibini alması ise kendi tercihi kalmıştır (...)
Kayıt Cihazı	"Bu kayıt cihazı istediği bilgiyi alır, kendine göre şekillendirir (...)
Keşfedilmeyi Bekleyen Hazine	"Her öğrenci birbirinden farklıdır (...) çocukların yeteneklerini keşfetmelerini sağlayarak içlerindeki hazineleri bulmalıyız.
Bilim Adamı	"Her şeyin farkındadır. Her şeyi keşfetmeye, araştırmaya çalışır (...)"
Yol	(...) kendisini gerçekleştirmeye çalışır.
Meraklı Kuş	"Merak eder ve merak ettiği şeyleri kesinlikle öğrenmek için her şeyi yapmaya çalışır (...)"
Demlik	"Çevreden ve eğitimin ortak ürünüdür (...) Ancak ikisi birlikte değer kazanır. Çocuk ise çevre ve eğitime dinlene dinlene yani yıllar boyunca demlenir."
Balık	"(...) kendi dünyası vardır. Özgürdür. Kendisi önemlidir."
Dedektif	"Çocuk sürekli bir araştırma içindedir. Sürekli olarak yeni şeyler öğrenme çabası vardır. Bunun için de kendine birçok araştırma yaparak öğrenmek istediği bilgiye ulaşır."
Sürpriz Yumurta	(...) dışı aynı görünür (...) tüm çocuklar birbirine benzer gibi görünür dıştan bakınca, (...) ama asıl fark her çocuğun kalbine, beynine ulaştığında aslında birbirlerinden ne kadar farklı olduğunu anlarsın (...)"
Hücre	"Hücre gibi işine geleni alır, işine gelmeyen almaz. Eski öğrendikleri yeni öğrendiklerine göre yanlış olursa bu eski bilgileri atar. Doğru bilgileri yerine alır."
Arı	"Her öğretmenden bilgileri alır arının her çiçekten aldığı gibi. Daha sonra kocaman bir bal yani bilgi ağı oluşturur (...)
Uçurtma	"(...) ara sıra ipini zorlamalıdır yeni bir şeyler öğrenmek, keşfedebilmek için... Keşfetmenin, öğrenmenin özgürlüğünü tatmalıdır."
Hayal Odası	"Her çocuk farklı duygular uyandırır, birbirlerinden farklıdırlar (...)
Bina Temeli	"Çocuk boş bir levha değildir. Öğretmenin yanına geldiğinde bilgi birikimi vardır (...)"

Tablo 4 incelendiğinde öğretmen adaylarının dördüncü sınıfa geldikleri zaman, birinci sınıfa göre daha fazla yapısalcı felsefeye dayalı mecaz oluşturdukları görülmektedir. “Araştırmacı”, “Bilim adamı”, “Meraklı kuş” ve “Dedektif” mecazları çocuğun bilgiyi keşfetme ve onu arama arzusu üzerine yoğunlaşmıştır. Bilgiye ulaşmada aktif rol üstlendiklerini belirtmektedirler. Öğretmen adayları tarafından üretilen “Toprak” ve “Kayıt cihazı” mecazları, bilgiyi, kendi bilgi ve deneyimleri sonucu alması yönüne vurgu yapmıştır. “Balık”, “Keşfedilmeyi bekleyen hazine”, “Sürpriz yumurta” ve “Hayal odası” mecazları yapılandırmacı felsefenin temel ilkesi bireysel farklılıklar temel alınarak kurulmuştur. “Yol” mecazının vurgusu çocuğun kendini gerçekleştirme yönündedir. Bu da Yapısalcı felsefe ile birlikte Fenomonolojik Felsefeden de etkilenildiğini göstermektedir. “Demlik” mecazı çocuğun gelişiminde çevrenin etkisi üzerinde durmakta ve böylece Yapısalcı Felsefe’nin önemli bir ilkesine değinmektedir. “Hücre” mecazı eski bilgi ile yeni bilginin bir araya getirilmesine, “Arı” mecazı bireyin bilgiyi kendisinin yapılandıracağına ve son olarak “Bina temeli” mecazı çocukta önceden var olan bilgi birikimi üzerine vurgu yapmaktadır.

Araştırmada, üniversite eğitimlerinin son yılı olan 102 dördüncü sınıf öğretmen adayından sadece 16 tanesi (%15,69) yapısalcı felsefe bakış açısına sahiptir.

Tablo 3 ve 4’te bulunan mecazlar dışında hamur (11), ağaç (4), sünger (3), meyve (3), yolcu (2), tual (2) mecazları da üretilmiştir. Ayrıca tablo 4’te bulunan ve yapısalcı felsefeye dayalı mecazlar olan toprak ve kayıt cihazı davranışçı felsefeye dayalı olarak da (4 kez toprak 1 kez de kayıt cihazı olmak üzere) üretilmiştir. Öğretmen adayları tarafından dördüncü sınıfta sadece birer kez üretilen mecazlar ise; hazine, çırak, ayçiçeği, kartopu, beyaz sayfa, şehir, sıvı, civciv, narin çiçek, tren vagonu, tohum, araba, boş sayfa, gül goncası, işlenmemiş mermer, güneş, kırlangıç, buluş, donmamış beton, işlenmemiş elmas, boş levha, ateri oyunu, bardak, ayna, melek, karanlıkta yol arayan adam, altın, maden, tarla, resim, tohum mecazlarıdır.

Araştırmada ayrıca öğretmen adaylarının branşlarına göre anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır.

Tablo 5. Mecazların Sınıflandırıldıkları Felsefi Dayanakların Branş Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Tablosu

Öğretmen Adaylarının Branşları	n	Sıra Ort.	sd	X <sup>2</sup>	p
Sınıf Öğretmenliği	31	50,45			
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	35	47,77	3	5,82	0,121
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	14	49,21			
Okul Öncesi Öğretmenliği	22	60,36			

p>.05

Tablo 5’de görüldüğü gibi dördüncü sınıfta üretilen mecazların sınıflandırıldıkları felsefi dayanakları öğretmen adaylarının programlarına göre

anlamli düzeyde bir fark bulunamamıştır. Saban'ın 2010 yılında yaptığı araştırmada da öğretmen adaylarının üretmiş oldukları mecazlar ile öğretim programları arasında anlamli bir fark bulunamamıştır. Buna göre iki araştırmanın bulguları paralellik taşımaktadır.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın sonucunda en çok üretilen mecazlar sırasıyla fidan, hamur ve çiçek olmuştur. Üniversite eğitimlerinin birinci yılında kurdukları mecazlar dikkate alındığında 102 öğretmen adayının yalnızca dört tanesinin yapısalcı felsefeye dayanan mecaz ürettiği kalan 98'inin ise davranışçı felsefeye dayanan mecaz ürettiği sonucuna varılmıştır. Bu durum öğretmen adaylarının ilköğretimden itibaren aldıkları eğitimin davranışçı felsefeye dayanması nedeniyle araştırmacılar tarafından beklenen bir sonuç olarak kabul edilmiştir.

Araştırmanın dikkat çekici sonucu ise öğretmen adaylarının dört yıllık Üniversite eğitimi sonunda 16 öğretmen adayı yapısalcı felsefeye dayalı mecaz üretmiştir. Geriye kalan 86 öğretmen adayı Üniversite eğitimlerinin ilk yıllarında olduğu gibi davranışçı felsefeye dayalı mecaz üretmiştir. Yapısalcı felsefeye dayalı eğitim verecek olan öğretmen adaylarının yalnızca 16 tanesinde beklenen değişim görülmüştür. Bu durum araştırmacılar tarafından öğretmen adaylarının yapısalcı felsefeyi tam olarak benimseyemediği yönünde yorumlanmıştır. Öğretmen adayları dört yıllık eğitimleri boyunca aldıkları meslek derslerinin hepsinde yapısalcı felsefe ve onun eğitime yansımalarını öğrenmekte; aynı zamanda yapısalcı felsefeye dayalı eğitim programlarını ayrıntılı bir şekilde incelemektedirler. Bu sonuç iki soruyu ortaya çıkarmaktadır: İlk soru; Üniversitede eğitimi yürüten öğretim görevlisi ve öğretim üyeleri tarafından öğretmen adaylarına gerekli bilgi ve donanımı edinmeleri noktasında yeteri kadar öncülük edilmiş midir? İkinci önemli soru ise davranışçı yaklaşım ile eğitim almış öğretmen adayları, geçmişten getirdikleri öğrenmelerden dört yıllık eğitim sürecinde vazgeçememiş midir?

Araştırmanın ortaya çıkardığı bir diğer ilginç sonuç ise Üniversite eğitimlerinin ilk yıllarında yapısalcı felsefeye dayalı mecaz kuran öğretmen adaylarından hepsinin (N =4) dört yıllık eğitim hayatı sonunda davranışçı felsefeye dayalı mecaz kurmalarıdır. Bu sonuç araştırmacılar tarafından Üniversitede verilen eğitimin sorgulanmasına yol açmıştır.

Araştırma sonucunda toplam 102 öğretmen adayının, dört tanesi yapısalcı felsefeye dayalı mecazdan davranışçı felsefeye; 16 tanesi davranışçı felsefe temelli mecazdan yapısalcı felsefeye dayalı mecaza geçerken, geriye kalan 82 öğretmen adayı ise davranışçı felsefeye dayalı mecazlarını değiştirmemişlerdir. Öğretmen adaylarının sahip oldukları mecazlar ile eğitim aldıkları programlar arasında farklılık olup olmadığını anlamak için yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucunda da anlamli bir farklılık bulunmamıştır.

Araştırmannın sonuçlarından yola çıkılarak, öğretmen adaylarına Üniversitede verilen eğitimin içeriğinin, adayın yapısalcı felsefeyi benimseyecek şekilde düzenlenmesi önerilmektedir. Bu süreçte öğretim görevlileri ve öğretim üyelerinin kendilerini tekrar değerlendirmelerinin yararlı olacağına inanılmaktadır.

Bundan sonra yapılacak araştırmalar için Eğitim Fakültelerinde uygulanan programların öğretmen adaylarına yansımalarının yapısalcı felsefe dikkate alınarak incelenmesi, Eğitim Fakültelerinde derslerin yürütülmesinde önemli rol oynayan öğretim görevlileri ve öğretim üyelerinin yapısalcı felsefenin ne kadar benimsendiği ve öğretmen adaylarına ne kadar yansıtılabildiğinin araştırılması, ortaya çıkan sonucun nedenlerini anlamaya yönelik öğretmen adaylarıyla görüşmeler yapılmasının alanyazına katkı getireceği düşünülmektedir.

### KAYNAKLAR

- Brooks, J. & Brooks, M. (1999). In search of understanding the case for a constructivist classroom. Alexandria, VA. ASCD.
- Cameron, L. (1999) Operationalisin g metaphor for applied linguistic research. (Ed. L. Cameron and G. Low). *Researching and Applying Metaphor* Cambridge: Cambridge University Press.
- Cameron, L. (2002). Metaphors in the learning of science: a discourse focus. *British Educational Research Journal*. 28(5), 673-688.
- Chesley, L. G., Gillett, D. A. and Wagner, W., G. (2008). Verbal and Nonverbal Metaphor With Children in Counseling. *Journal of Counseling & Development*. (86), 399-411.
- Davis, R., Maher, C., Noddings, N. (1990). Introduction: Constructivist views on the teaching and learning of mathematics. Reston, Va: National Council of Teachers of Mathematics.
- Doll, Jr. W., E. (2008) "Maturana is not a constructivist" ... nor is piaget louisiana state university (USA) & university of victoria (Canada) complicity: An International Journal of Complexity and Education, 5, (1),
- Geldard, K., Foo, R., Y. and Finch, J. S. (2009). How is a fruit tree like you? using artistic metaphors to explore and develop emotional competence in children. *Australian Journal of Guidance & Counselling*. 19(1), 1-13.
- Hove, H. V., Schauwer, E. D., Mortier, K., Bosteels, S., Desnerck, G. and Loon J. V. (2009). Working with mothers and fathers of children with disabilities: metaphors used by parents in a continuing dialogue. *European Early Childhood Education Research Journal*. 17(2), 187-201.
- Jakobson, B. and Wickman, P. (2007). Transformation through language use: Children's spotaneous metaphors in elementary school science. *Science & Education*. (16), 267-289.
- Jones M. Gail And Brader-Araje Laura. (2002). The Impact of Constructivism on Education: Language, Discourse, and Meaning. *American Communication Journal*. 5, (3).
- Lakoff, G. and Johnson, M. (2005). *Metaforlar: Hayat, anlam ve dil* (Çeviren G.Y. Demir). İstanbul: Paradigma.
- Leavy, A. M., McSorleya, F. A. ve Bote, L. A. (2007). An examination of what metaphor construction reveals about the evolution of preservice teachers' beliefs about teaching and Learning. *Teaching and Teacher Education* 23, 1217-1233.

- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Özçalışkan, Ş. (2007). Metaphors we move by: children's developing understanding of metaphorical motion in typologically distinct languages. *Metaphor and Symbol*. 22(2), 147-168.
- Pikul, M., B. (2010). Teaching children to understand metaphors as a path leading to theory of mind development. *European Journal Of Developmental Psychology*. 7(5). 529-544.
- Rundblad, G and Annaz, D. (2010). Development of metaphor and metonymy comprehension: Receptive vocabulary and conceptual knowledge. *British Journal Developmental Psychology*. (28), 547-563.
- Saban, A. (2004). Prospective classroom teachers' metaphorical images of selves and comparing them to those they have of their elementary and cooperating teachers. *International Journal of Educational Development*. 24, 617-635.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 7(2), 281-326.
- Saban, A. (2010). Prospective teachers' metaphorical conceptualizations of learner. *Teaching and Teacher Education*. 26, 290-305.
- Saban, A., Koçbeker, B. N. ve Saban, A. (2007). Prospective teachers' conceptions of teaching and learning revealed through metaphor analysis. *Learning and Instruction*. 17, 123-139.
- Super, C. M. (2003). The metaphors of development. *Human Development*. (46), 3-23.
- Von Glasersfeld, E. (1995). *Radical constructivism: A way of knowing and learning*. Washington, DC: Falmer
- Welton, J. (2005). The art of visualisation: understanding metaphors. *International Journal of Disabilit. Development and Education*. 54(2), 257-262.

## SUMMARY

21<sup>st</sup> century has been a period of rapid change and development in all fields as never before. A change in a field also brings about successive influences in a variety of other fields. For instance, the use of information technologies in the field of education has begun to be perceived a necessity in our information-driven age. Today, it is more likely to see such devices as computers, classroom projectors, and smart boards in most of the schools.

Education is a life-long process which is deeply connected with many other disciplines. The individuals who do not continue their education through in-service trainings and informal means fall far behind the others in today's competitive society, for the pre-service education and trainings taken by the individuals in all professions are not sufficient today. Although the traces of the traditional educational models are still present in the education system in our age of rapid social transformation, the adaptation process of new and modern approaches to the educational programmes are also under way. Many studies reveal that traditional educational models are practiced in most of the schools in Turkey, and that it is hard to make a change. The Ministry of National Education (MEB) has modified the curricula within the frame of modern approaches. Nevertheless, it seems unlikely for more than 600'000 teachers to adapt themselves to the new curricula. Several in-service trainings are conducted to help teachers adapt to the new curricula, but it is not possible to provide in-service trainings for all the teachers at one and the same time.

Traditional educational movements do not take what the child or the student wants to do into consideration, but it considers what s/he does. For Piaget, such a non-developmental view fails to notice the constructivist characteristics of a child who has his own practical applications (Doll, 2008). Constructivism encourages the learner to assume responsibility for his own learning, thus being constantly active. Because each individual is responsible for his/her own learning, and learning is an active process.

Davis at all (1990) suggests that students need to construct their own knowledge through personal and social processes, and that each student has the ability to construct the knowledge in order to solve the problems confronted in the learning environment. Glasersfeld (1995), states that knowledge, no matter how it is defined, is in the heads of persons, and that the thinking subject has no alternative but to construct what he or she knows on the basis of his or her experience.

This study aims at revealing, by means of metaphors, how the views of the prospective teachers on the concept of child in their first year at the university differ from those in their fourth year in terms of behaviorist philosophy and constructivist philosophy. There exist many studies conducted with the use metaphors on the concepts of education, teaching, teacher and student. However,

these studies neither cover the concept of child nor are longitudinal. What makes this study differ from the others is that the study is a longitudinal one, and that it examines the concept of child to which the teacher candidates address.

The study attempts to determine the mental images of the same individuals/students/prospective teachers in their first and last years of their university education on the concept of child. In this context, the study is a descriptive longitudinal research study.

The study involves 104 prospective teachers (35 from Social Sciences Teaching, 31 from Elementary Teaching, 24 from Pre-School Teaching, and 14 from Elementary Mathematics Teaching) who studied at the Faculty of Education of a state university between the academic years of 2007 to 2011. However, two of the metaphors developed by two prospective teachers were excluded from the study. The metaphors developed by the participants were analyzed in four phases: (1) Coding and Extraction phase, (2) Sample Metaphor Image Determination Phase, (3) Category Development Phase, (4) Testing Validity and Reliability Phase.

Prospective teachers developed 86 valid metaphors (29 metaphors by the students from the department of Elementary Teaching, 41 metaphors by the students from the department of Social Sciences Teaching, 24 metaphors by the students from the department of Elementary Mathematics Teaching, 30 metaphors by the students from the department of Pre-School Teaching) on the concept of child. Prospective teachers developed 86 metaphors on the concept of child. 56 metaphors were created by one prospective teacher each, while 16 metaphors were created by two prospective teachers each. The remaining 30 metaphors were developed by the prospective teachers ranging from 2 to 23. The first three mostly developed metaphors were; (1) young tree (n=23, 26,74%), (2) dough (n=17, 19,76%), and (3) flower (n=14, 16,27%).

When the departments were taken into consideration in terms of metaphor developing, 47 different metaphors were developed by the prospective teachers from Elementary Social Sciences Teaching, 29 different metaphors were developed by the prospective teachers from Pre-School Teaching, 28 different metaphors were developed by the prospective teachers from Elementary Teaching, and 23 different metaphors were developed by the prospective teachers from Elementary Mathematics Teaching. There existed no common metaphors developed among the departments.

The study concludes that 16 prospective teachers developed metaphors based on constructive philosophy after their 4-year university education, and the remaining 86 prospective teachers developed metaphors based on behaviorist philosophy just as they did during the first years of their university education.



The findings of the study indicate that a shift from the metaphors based on constructivist philosophy to the metaphors based on behaviorist philosophy was seen in 4 of the 102 prospective teachers; a shift from the metaphors based on behaviorist philosophy to the metaphors based on constructivist philosophy was seen in 16 of the prospective teachers; and no shift was seen in the remaining 82 prospective teachers' metaphors based on behaviorist philosophy. Kruskal-Wallis H test which was carried out in order to find out whether there existed a difference between the metaphors developed by the prospective teachers and the departments where they studied revealed no significant difference.

The findings of the study suggest that it is essential to re-arrange the educational activities provided for the prospective teachers at the universities in a way promoting the constructivist philosophy, and that the self-assessment of the teaching staff at the universities shall contribute to this process of change.

It is believed that further studies for investigating the reflections of the educational programmes at the faculties of education to the prospective teachers in the light of constructivist philosophy, and for searching to what extent the constructivist philosophy is adopted by the teaching staff at the faculties of education and to what extent they reflect this philosophy to the prospective teachers, and for conducting interviews with the prospective teachers in order to understand the reasons for the obtained results will contribute to the literature.