

# Öğretmen Adaylarının “Öğretmen Adayı” ve “Öğretmen Eğitimcisi” Kavramlarına Yönelik Metaforik İmgelemlerinin İncelenmesi

## Investigation of Pre-Service Teachers’ Metaphorical Images towards the Concepts of “Teacher Candidate” and “Teacher Educator”

Somayyeh RADMARD, Yılmaz SOYSAL

### ÖZ

Bu çalışmanın amacı bir eğitim fakültesinin farklı öğretim programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının kendilerine ve eğitimcilerine yönelik zihinsel imgelemlerini betimlemek ve standart öğretmen eğitimi programını eleştirel bir tarzda değerlendirmektir. Farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenme, öğretme, okul gibi okullaşma sistemine yönelik imgelemleri sıklıkla araştırma konusu olsa da onların kendilerine ve eğitimcilerine yönelik kişisel teorileri inceleme konusu olmamıştır. Bu çalışma bir tekil tarama çalışması olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma İstanbul’da yer alan bir vakıf üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören 1130 öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Tüm katılımcılardan kendileri ve eğitimcileri için metaforik imgelemler alınmıştır. Yapılan yorumlayıcı tümevarım analizler sonucunda öğretmen adayları kendileri için şu tarzda metaforik imgelemler üretmişlerdir: yetişmesi gereken şey, geleceğin lideri, sabit bir nesne, kalıpcı aday, iyileşmesi gereken bir şey, şekillenmesi gereken şey, itaatkâr, bilgi alıcı, yarışçı. Öğretmen adayları eğitimcileri için ise şu tarzda metaforik imgelemler üretmişlerdir: köprü işlevi, organik yetiştiriciler, bilgi verici, değeli bir nesne, yarışmacılar. Genel olarak, öğretmen adaylarının pedagojik açıdan oldukça konu-merkezli ya da öğretmen-merkezli ya da otorite-merkezli bir “kendini” ve “eğitimci” algısına sahip olduğu gözlemlenmiştir. Hizmet öncesi öğretmen eğitimi hakkında çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Metaforik imgelem, Öğretmen aday, Öğretmen eğitimcisi, Yükseköğretim

### ABSTRACT

The purpose of this study was to describe the metaphorical images of the prospective teachers, who were employed in different teaching programs of education faculties, regarding themselves and their educators, and to evaluate the standard teacher education program in a critical manner. Even though prospective teachers’ metaphorical images pertaining learning, teaching, school and so forth were extensively examined in the previous studies, their personal theories for themselves and their educators have not been subjected to any research study. The current study was designed and conducted as a single survey study. The study was carried out with the participation of 1130 prospective teachers studying at the education faculty of a foundation-supported (private) university in Istanbul. Metaphorical images were taken from all participants towards themselves and their educators. As a result of the interpretive and inductive analysis, the prospective teachers

Radmard S., & Soysal Y., (2021). Öğretmen adaylarının “öğretmen adayı” ve “öğretmen eğitimcisi” kavramlarına yönelik metaforik imgelemlerinin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 11(2), 367-384. <https://doi.org/10.5961/jhes.2021.456>

Somayyeh RADMARD (✉)

ORCID ID: 0000-0002-9431-8081

İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul, Türkiye

*Istanbul Aydın University, Istanbul, Turkey*

somayyehradmard@aydin.edu.tr

Yılmaz SOYSAL

ORCID ID: 0000-0003-1352-8421

İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul, Türkiye

*Istanbul Aydın University, Istanbul, Turkey*

Geliş Tarihi/Received : 26.03.2021

Kabul Tarihi/Accepted : 05.07.2021

generated metaphorical images for themselves such as: something that needs to be cultivated, leader of future, a fixed-static object, the candidate of the mold, something deceptive, something needs to be shaped, obedient, knowledge receiver, racer, etc. The prospective teachers also produced metaphorical images for their educators in the following manner: bridge function, organic growers, knowledge transmitter, a valuable object, competitors. In general, it was observed that pre-service teachers held a considerably pedagogically subject-centred or teacher-centred or authority-centred “self” and “educator” perception. Recommendations were offered regarding pre-service teacher education.

**Keywords:** Metaphorical image, Prospective teacher, Teacher educator, Higher education

## GİRİŞ

Öğretmen adaylarının geçmiş, gelecek ve anlık tecrübe ettiği öğretimsel yaşantı örüntüleri ve pedagojik yönelimli kişisel deneyimleri hakkında derinlemesine düşünmeleri ya da dışavurum yapmaları, onların sorgulama yapma, kendini değerlendirme, diğer özneleri değerlendirmeye ve bunları kritik etme bağlamında önem arz etmektedir (Little ve Horn, 2007; Windschitl, Thompson ve Braaten, 2011). Bir öğretmen adayının kendi öğrenme hedeflerini belirleyebilmesi, kendi öğrenmelerinden sorumlu olabilmesi, kendi yanlışlarını düzeltebilmesi, olumlu davranışlarının ayırımına vararak kendini güdüleyebilen ve görüşlerini özgürce açıklayabilen biri hâline gelmesi, içinde bulunduğu öğretimsel süreçleri değerlendirmesi, açıklaması ya da kavramsallaştırması ile yakından ilgilidir (Darling-Hammond ve Bransford, 2005; Davis, Petish ve Smithey, 2006; Zeichner ve Liston, 1987; 1996).

Öğretmen eğitimi politikaları ve yöntem bilimi yakından incelendiğinde, 1990’ların başına kadar öğretmen adaylarının içine gömüldükleri fakülte-temelli öğrenme ve öğretme ile ilgili pratikleri ve teorileri genellikle üzerine düşünülen bir konu alanı ol(a)mamış, ötesinde bir araştırma alanı dahi kabul edil(e)memiştir (Darling-Hammond, 2010; Strauss ve Sawyer, 1986; Whitehurst, 2002). Nitel paradigmayı benimsemiş eğitimsel çalışmalar genellikle öğretmen adaylarının kendi süreçleri ile ilgili algısal ve olgusal dünyalarını dışarıda tutarak daha çok öğretmen eğitimcileri ile ilgilenmiştir (Hammerness, Darling-Hammond, & Bransford, 2005; Star ve Strickland, 2008). Bu durumun esas sebebi şudur; öğretmen adaylarının gelecek sınıf içi öğretimsel faaliyetlerinde yapması gereken şey öğretmen eğitimcilerinin onlara derslerde ne söylediğidir (Hiebert, Morris, Berk ve Jansen, 2007). Başka bir ifadeyle, öğretmen adaylarına üniversite bazlı öğrenme yaşantılarını *sorunsallaştırmaları* bağlamında genellikle fırsat tanınmamaktadır (Schoenfeld, 2011). Ancak, bu olgu zamanla şu yönde radikal bir değişim göstermektedir: öğretmen adayının içinde bulunduğu üniversite bazlı öğrenme-öğretme yaşantılarının sorgulanması öğretmen eğitiminin rutin pratiğidir (Cochran-Smith, 1991). Esasında bu bir *yansıtıcı pratiği* işaret eder (Dewey, 1933; Schön, 1987; Zeichner ve Liston, 1996) ve bu durum günümüzde dahi ulusal bağlamda üzerine düşünülmemiş bir konu olarak bilinmeyen statüsünü korumaktadır (Berry, 2007; Loughran, 2006; Samaras, 2002).

Öğretmen eğitimi alanında gerçekleştirilen araştırmaların genel sonuçları öğretmen adaylarının kendi öğrenimsel yaşantılarının derinlemesine analiz etmelerinin ya da sorunsallaştırmalarının

yansıtımsal / yansıtıcı pratikler ile gerçekleştirildiğinde verimli /sağaltıcı çıktılar alınabileceğini göstermektedir (Samaras, 2002). 2000’li yılların başında bu araştırma yöntemini benimseyen öğretmen eğitimcileri (ör., Berry, 2007; Loughran, 2006; Samaras, 2002) bireysel anlatılar aracılığıyla hem öğretmenlerin hem de öğretmen adaylarının genel olarak pedagojik olgu ve olayları ne derecede ve nasıl algıladıklarını inceleyerek yansıtıcı pratikler yaklaşımının ilk örneklerini sunmuşlardır. Esasında, bir öğretmen adayı tecrübe ettiği üniversite düzeyinde gerçekleşen öğretimsel faaliyetlere yönelik yansıtıcı dışavurumlar yaptığında bahsi geçen süreçleri daha bilinçli bir şekilde izleyebilme, değerlendirebilme, eleştirebilme, yargılayabilme ve meşrulaştırabilme şansı elde edebilmektedir. Çünkü öğretmen adaylarından tabi oldukları öğretimsel süreçler ile ilgili algısal kavramsallaştırmalar yapmaları istendiğinde onlardan veriye dayalı bir takım kişisel akıl yürütmeler yapmaları istenmektedir. Kendi süreçlerinin iki aktörü ya da öznesi olan (öğretmen adayı ve öğretmen eğitimcisi) tarafların kavramsal betimlemelerini yapmak demek; bunları deneyimler özelinde tanımlamak, Schon (1983; 1987) ve Dewey’inde (1933) belirttiği üzere, yansıtılmış olan beni öne çıkarmak anlamına gelmektedir. Schon ve Dewey’in yukarıda bahsi geçen tezleri bu çalışma bağlamında şu şekilde kullanılmıştır: öğretmen adayları ülke çapında standart bir şekilde uygulanan öğretmen eğitimi programına dahil olmuşlardır ya da onu başat bir aktör olan öğretmen eğitimcilerinin sınıf içi pratikleri aracılığıyla tecrübe etmişlerdir. Dolayısıyla, öğretmen adayları için bu rutin uygulamaların biri algısal diğeri ise gerçek olmak üzere iki farklı tecrübe bütünü oluşturması beklenmektedir. Standart öğretmen eğitim programı gerçeği ya da tecrübe edilmesi arzu edilen/istenilen süreçleri (objektif gerçeklik), algısal dünya ise öğretmen adaylarının uygulanan rutin programı objektif gerçeklikten ne kadar farklı algıladıkları ile ilgili başka bir dışavurumlar bütünü ifade eder (sübjektif gerçeklik).

Yukarıda ifade edilen nitel-kavramsal fark bu çalışmada olgusal bir fark olarak ele alınmıştır. Daha basit bir şekilde ifade edilirse, beklenen algılarla gözlemlenen algılar arasındaki fark (Åkerlind 2003; 2008; 2012), bu çalışma bağlamında, nitel olarak derinlemesine betimlenerek, standart bir öğretmen eğitim programının tecrübe edilmesi gereken süreçlerden ne derece farklı bir şekilde algılandığının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bunun işlevsel yollarından biri ise öğretmen adaylarının üniversite temelli sınıf içi öğretimsel faaliyetlere yönelik yansıtıcı akıl yürütmelerini betimlemektir. Öğretmen adaylarına yukarıda bahsi geçen fırsat sağlandığında onlar kendilerine şu iki soruyu sorarlar:

- Öğretmen adayı olarak “ben kim?”, “ben neyim?”, “ben neredeyim?”
- Benim öğretmen olmamı sağlayan “ne?” ve “kim?”

Esasında öğretmen adayı kendine yukardaki iki soruyu sorduğunda değer-temelli bir dışa vurum sürecine angaje olur. Başka bir ifadeyle, birçok öğretmen eğitimcisinin de belirttiği üzere, öğretmen adayları bu sorulara deneyim-temelli cevaplar ararken, üniversitede öğretimsel faaliyetler alanında yapılandırılmış ve belki de çelikleştirilmiş olan pedagojik statükoyu ilk kez sorgulama fırsatı bulurlar (Samaras, 2002; Loughran, 2006). Bu çalışmada, yukarıda belirtilen düşünme şekliyle katılımcıların öğretmen adayı olma ve öğretmen eğitimcisi olmaları ile ilgili zihinsel imgeleri derinlemesine betimlenmiştir. Bu türde bir veri toplama, analiz ve yorumlamaya izin verebilecek etkin bir metodolojik araç ise metaforik akıl yürütmeler olarak kararlaştırılmış, bu kararın gerekçesi bir sonraki bölümde detaylandırılmıştır.

### **Metaforik akıl yürütmelerin tecrübe temelli algıları ortaya çıkarmadaki gücü**

Lakoff ve Johnson’a (1980) göre metaforla düşünmek ve ifade etmek demek bir şeyi başka bir şey açısından anlamak ya da tecrübe etmek demektir. Metaforlar esasında betimsel bir analogidir ve çoğunlukla öznel gerçekliği ya da tecrübe ögesini ya da örüntüsünü daha etkin bir şekilde ifade etmek için kullanılır (Quale, 2002). Metaforların öznel yapılarından dolayı benzeyenle benzetilen arasında ille de makul (nesnel, biçimsel mantığa uygun) bir ilişkinin olması beklen(e)mez (Yob, 2003). Bir birey A olgusunu açıklamayı B olgusu aracılığıyla gerçekleştirirken, diğer bir birey ise A olgusunu C olgusu ile ifade etme eğiliminde olabilir. Metaforların öznel yapıları dolayısıyla zihinsel imgelemlerin (imajinasyon) sıra dışı, soyut ve spekülatif dışavurumlarını içerebilir (Lakoff ve Johnson, 1980). Metaforlar aslında dışla (birey) içi (toplum), bireyle çevresini, kişilerarası ile kişiyi bağlayan sosyal taşıyıcıdır (Guerrero ve Villamil, 2002).

Metaforlar konuşulan günlük dilin ifade gücünden daha yüksek anlatım kapasitesine ve kabiliyetine sahip olabilirler (Inbar, 1996; Saban, 2003, 2004). Metaforlar, dilin ifade edemediği mental yapılara gizil olarak gömülmüş olan deneyim-yönelimli algıların dışavurumunda özellikli imgelemler olarak kabul edilir (Gurney, 1995; Moser, 2000). Ötesinde, metaforlar, örneğin, öğretmen adaylarının gelecek öğrenme-öğretme ortamlarında nasıl davranacağına da ciddi bir ön göstergesidir (Saban vd., 2007). Metaforik akıl yürütmenin subjektif anlamı yakalama noktasındaki gücü şu şekilde de ifade edilebilir: “Eğer bir resim 1000 kelime değerinde ise, bir metafor 1000 resim değerindedir.” (Shuell, 1990; s. 102).

Bu araştırmanın temel amacı standart öğretmen eğitimine tabi olan öğretmen adaylarının kendileri ve eğitimcileri ile ilgili kişisel deneyimlerinin (imgelemlerinin) derinlemesine tasviridir. Bu amaçla öğretmen adaylarının metaforik akıl yürütmelerine başvurulmuştur. Bu yaklaşım eğitim alanında yapılan birçok çalışmada benimsenmiş ve uygulanmıştır (ör., Buaraphan, 2011; Saban, Koçbeker ve Saban, 2007). Bu çalışmalarda metaforik dışavurumlar ya da soyutlamalar katılımcıların öğretimsel

faaliyetler içindeki deneyimleri ya da pratikleri açısından oldukça somut ve gerçekçi bilgiler sağlayabilmiştir (ör., MacCormac, 1990; Yob, 2003). Bu çalışmada ise, öğretmen adayları bir öğretmen adayı olma ve öğretmen eğitimcilerinin öğretimsel faaliyetlerine tabi olma durumlarını başka bir duruma, olguya, olaya, nesneye, kişiye ya da herhangi bir şeye benzeterek açıkladıklarında onların öğrenme ve öğretme algıları ya da benzetimleri yakalanabilmiştir. Örneğin, öğretmen adayı öğretmen eğitimcisini *kalıpcı* (kalıp yapan veya satan kimse), görevi herhangi bir şeyi kalıba vurmak olan kimse) metaforu ile imgelediğinde tabi olduğu öğretimsel faaliyetlerin biçimlendirici, budayıcı, şekle sokan yönlerine atf yapıp, pedagojik açıdan edinim süreçlerine aktif bir şekilde dâhil ol(a)mama durumundan bahsediyor olabilir.

Lakoff ve Johnson (1980) metaforik imgelemeyi işlevlerine göre sınıflandırmış ve bu işlevlerin bir kısmı bu çalışmada vurgulamışlardır. Öncelikle metaforlar birinin gerçekliğini olduğu gibi ya da bilinçaltına gömüldüğü biçimiyle gerçekçi bir şekilde yansıtan aynalardır (Perry ve Cooper, 2001). Başka bir ifadeyle, metaforik imgelemler kişinin içinde yaşadığı sosyolojik kurulumun neye benzediğini kişinin lensinden kavrayabilmek için yansıtmaya görevi gören aynalardır. Bu çalışma bağlamında öğretmen adaylarının standart öğretmen eğitimine tabi olduğu varsayılmıştır, ancak öğretmen adayı tecrübe edilmesi gereken asıl gerçekten daha farklı bir gerçeği tecrübe etmiş olabilir. Dolayısıyla metaforik imgelemlerin ayna özelliği bu çalışmada işlevselleştirilmeye çalışılmıştır. Ek olarak, metaforik imgelem oluşturmak demek reflektif ( / yansıtıcı ) pratikler içinde olmak demektir. Black ve Halliwell (2000) bu bağlamı şöyle belirtir: bir kişinin angaje olduğu öğretimsel süreçlere yönelik imgelemlerinin bilincinde olması onun profesyonel gelişimi için bir katalizöre ya da kolaylaştırıcıya sahip olması anlamına gelir. Bu çalışma bağlamında öğretmen adayları kendileri ve eğitimcilerini bir şeye benzetirken, zihinlerinin gömülü olduğu bağlamın bir sorgusunu ya da kritiğini yapma şansı bulabilmişler ve ilgili bağlamın mesleki gelişimlerine izin verip vermediğini sorgulayabilmişlerdir. Ayrıca metaforik imgelem oluşturmak bir izleme ve değerlendirme yapma anlamı da taşır. Açıklamak gerekirse metaforik imgelemler bir durumun, bir programın, bir olayın, bir dersin, bir organizasyonun değerlendirilmesi için de kullanılabilir (Kemp, 1999). Bu şu anlama gelir: metaforik imgelemler oluşturmak ve ifade etmek bir bireye içinde bulunduğu durumun ne ve nasıl olduğunu değerlendirme fırsatı verir. Bu çalışma bağlamında, metaforlar öğretmen adaylarının kendilerini ve öğrenim gördüğü sistemi değerlendirme aracı olarak da kullanılmışlardır. Öğretmen adayları “ öğretmen olarak içinde yetiştirildiğim standart sistem ne kadar işlevseldir?” sorusunu hem sormuş hem de kendi imgelemleri aracılığıyla yanıtlarını bulmuşlardır.

### **İlgili Araştırmalar ve Çalışmanın Önemi**

Hem ulusal hem de uluslararası bağlamda okullaşma olgusunun temel bileşenleri olan öğretmen, öğrenci, öğrenme ve öğretme kavramlarına yönelik katılımcı imgelemleri onların metaforik dışa vurumlar aracılığıyla incelenmiştir. Örneğin Yılmaz, Göçen ve Yılmaz (2013) öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin metaforlarını analiz etmiş, adayların ilgili olguyu anne-

baba, aile, bahçıvan, rehber, ışık, çoban gibi metaforlarla dışa vurduğunu raporlamıştır. Yılmaz ve diğerlerinin (2013) çalışmasında öğretmen adaylarının genellikle konu-merkezli ya da öğretmen-merkezli metaforik imgelemlerin (ör., şekillendirici, yol gösterici, bilgi kaynağı) varlığı ve yoğunluğu dikkat çekmektedir. Saban (2004a) 151 sınıf öğretmeni adayının öğretmen kavramı ile ilgili metaforlarını incelemiştir. Saban (2004a) öğretmen adaylarının öğretmen ile ilgili metaforik imgelemlerinin ciddi bir biçimde öğretmen-merkezli ya da geleneksel bir tarzda olduğunu tespit etmiştir. Saban'ın (2004a) çalışmasında yer alan öğretmen adayları şu imgelemlere sahiptir: öğretmenler bilgi kaynağı ve aktarıcısıdır; bilgi çok olduğu yerden az olduğu yere doğru akar; öğretmenler öğrenenleri şekillendirmeli ve biçimlendirmelidirler, bilgisiz öğrenciler eksiktir ve bu öğrencilerin tedavi edilmesi gerekir, öğrencilerin tedavisi ise onlara bilgi-ilaç verilerek gerçekleştirilebilir.

Saban, Koçbeker-Eid ve Saban (2014) sınıf öğretmeni adaylarının idealize ettiği ve tecrübe ettiği öğrenme arasındaki farkı olgubilimsel bir şekilde tasvir edebilmek için 193 sınıf öğretmeni adayının metaforik imgelemlerini analiz etmiştir. Sınıf öğretmeni adayları kendi öğrenme süreçlerini ya da tecrübe ettikleri anları olumsuz metaforik imgelemlerle eşleştirmişlerdir: zorunlu bir zihinsel faaliyet (maratonda yarışmak), amaçsız bilgi biriktirme faaliyeti (kamerayla kaydetmek), geçici ya da kalıcı-izli olmayan bir faaliyet (makyaj yapmak). Öte yandan, öğretmen adaylarının idealize ettiği metaforik imgelemler ise reformist ve çağdaş bir pedagojik perspektifi yansıtmıştır: keşfederek edinmek ve içselleştirmek (gizemli bir yere yolculuk yapmak), edinimde organizmayı aktif kılma (arının bal yapması), öğrenmenin yolu olarak anlamlandırma (yapbozun parçalarını birleştirmek), mental model oluşturma ya da modifiye etme (beyni şarj etmek), sosyal öğrenme (arkadaşlarla oyun oynamak), kendini gerçekleştirme (balık tutmayı öğrenmek). Saban vd.'nin (2014) bulguları öğretmen adaylarının okul ortamının gerçeklikleri ile henüz karşılaşmadığından öğretmen adayların / onların daha idealist öğrenme imgelemlerine sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Saban (2009) yaptığı geniş katımlı (2847 öğretmen adayı) başka bir çalışmada öğretmen adaylarının öğrenci olgusuna yönelik zihinsel imgelemlerini metaforlar aracılığıyla incelemiştir. Öğretmen adayları öğrenenleri boş bir zihne (beyaz sayfa, yazı sayfası), pasif bilgi tüketicilerine (sünger, ezber makinesi, müşteri, video kamera, ses kayıt cihazı, mıknaş), bilgi reflektörlerine (ayna, papağan, yıldız, ay, baskı makinesi, fotoğraf makinesi, yazıcı), ham maddeye (hamur, su, çamur, işlenmemiş demir, harç), özürlü ya da eksik bir varlığa (bozuk bir araba, hasta, şizofren, virüs, yap-boz), itaatkâr bir varlığa (yarış atı, esir, köle, koyun, kukla, asker, kobay), sosyal sermayeye (yatırım, doğal kaynak, köprü, umut, yol), değerli bir varlığa (maden cevheri, hazine), gelişen bir varlığa (fidan, çiçek, tohum), kendi bilgisini inşa edebilen bir varlığa (bal arısı, detektif, kaşif, filozof) ve sosyal katılımçıya (karınca, tiyatro sanatçısı, gezgin) benzetmişlerdir. Görüldüğü üzere öğretmen adayları oldukça geleneksel ya da davranışçı perspektifi benimseyip, öne çıkaran bir öğrenci algısına sahiptir. Ancak Saban (2004b) yaptığı başka bir çalışmada çıkış düzeyi sınıf öğretmeni adaylarının kendi-

lerine yönelik metaforik imgelemlerinin onların geçmiş okul yaşantısındaki sınıf öğretmenlerine ve uygulama dersindeki danışman öğretmenlerine göre daha öğrenen-merkezli olduğu sonucuna da varmıştır.

Öğretmen adaylarının öğrenme, öğretme, okul, öğretmen veya öğrenenle ilgili metaforik imgelemlerini genellikle üniversite sistemine dahil olmadan önceki eğitim yaşantıları oluşturabilmektedir. Örneğin, Bozlk (2002) üniversite birinci sınıf öğrencilerinin çoğunlukla öğretmeni merkeze alan ve kendilerini pasif bilgi alıcıları olarak betimledikleri metaforları sıklıkla dışa vurduğunu tespit etmiştir. Öğrenciler kendilerini bilgiyi emecek süngerlere benzetmişlerdir ve bilgi transferi metaforunun geçmiş eğitim yaşantılarının bir sonucu olduğu söylenebilir (Bozlk, 2002). Martinez, Saulea ve Huber (2001) tecrübeli öğretmenlerin öğrenme-öğretme metaforlarını son sınıfta yer alan öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme metaforları ile karşılaştırmıştır. Martinez vd. (2001) metaforların pedagojik yöneyleminin belirlenmesi için üçlü bir çerçeve kullanmıştır: davranışçı, bilişsel ve sosyo-kültürel. Hem tecrübeli öğretmenler hem de son sınıf öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme metaforlarının daha çok davranışçı bir perspektifi içerdiği tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle, Martinez vd. (2001) çalışmasında katılımcıların bilgi transferi, değerlendirici tavır, ödül, ceza, pekiştirici, direkt anlatım, yönetim, otorite vs. gibi öğeleri öne çıkaran metaforları öğrenme-öğretme olgularını açıklamak için sıklıkla kullandıklarını tespit etmişlerdir. Martinez vd. (2001) çalışmasında edinimin bireysel bir bilgi işleme ve anlamlandırma süreci olduğuna yönelik kurgulanan metaforik imgelemlerin oranının davranışçı perspektifi yansıtan metaforlara göre daha seyrek bir şekilde kullanıldığını tespit etmişlerdir. Oldukça önemli bir bulgu olarak, Martinez vd. (2001) çalışmasında, sosyo-kültürel perspektifin; yani anlamın kişiler arası sosyal müzakereler aracılığıyla sürekli revize edilerek özellikli sosyal, kültürel, bağlamsal, kurumsal ve tarihsel süreçlerde yapılandırılmasının hem tecrübeli öğretmenlerin hem de son sınıf öğretmen adaylarının metaforik imgelemlerinde yerinin oldukça seyrek olduğunu da gözlemişlerdir.

Mahlis ve Maxson (1998) ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde görev yapacak öğretmen adaylarının eski okullaşma yaşantıları ile ilgili metaforları çoğunlukla sosyal-sivil imgelemler (aile: %52; takım: %24) taşıdığını tespit etmiştir. Ayrıca öğretmen adayları ilköğretimden ortaöğretime doğru ilerleyen okul yaşantılarını betimlerken daha olumlu metaforik öğelerden daha olumsuz metaforik öğelere doğru geçişler yapmışlardır (ör., kalabalık, cezaevi) (Mahlis ve Maxson, 1998). Soysal ve Radmard (2019) farklı öğretim programlarında öğrenim gören 689 öğretmen adayının okul (üniversite) ile ilgili metaforik imgelemlerini analiz etmiş ve katılımcıların genellikle okulu/üniversiteyi olumsuz karakter taşıyan imgelemlerle dışa vurduğunu tespit etmiştir. Soysal ve Radmard'ın (2019) eleştirel pedagojik argümanların ve tezlerin yön verdiği çalışmasında katılımcılar okulu, örneğin; kapalı-statik bir düşünce ortamına (açık cezaevi, hapisane, dört duvar, kafes, kapalı kutu, maden ocağı, zindan, hayvanat bahçesi, mağara), uyumsuz davranışı iyileştirici / bir yere (tamirhane, hastane, rehabilitasyon merkezi), zihinsel sıçrama tahtasına (dershane, geçiş yolu, gelecek,

kapı eşiği, köprü, merdiven, yol, başlangıç noktası, durak, liman, zaman kapsülü, yörünge) ya da rekabet ortamına (yarış alanı, at yarışı, atar damar, koşu alanı, kulvar) benzetmişlerdir. Örücu (2014), Nalçacı ve Bektaş (2012), Doğan (2014) ve Cerit (2006) çalışmalarında Soysal ve Radmard'ın (2019) aksine 1) okulun, öğretmen adaylarını genellikle olumlu karakter taşıyan metaforik imgelemlerle eşleştirdiklerini tespit etmişlerdir. 2) öğretmen adaylarının genellikle olumlu karakter taşıyan metaforik imgelemlerini eşleştirdiklerini tespit etmişlerdir.

Görüldüğü üzere öğretmen adaylarının katılımcı olduğu çalışmaların ciddi bir kısmı onların okullaşma ile ilgili metaforik imgelemlerinin genellikle öğretmen-merkezli ve olumsuz karakterli taşıdığını tespit etmiştir (Hoffman, Acosta-Orozco ve Alvarado, 2019; Skrefsrud, 2020; Cortazzi ve Jin, 2020; Zheng, 2020). Çok az sayıda çalışmanın (ör., Saban vd., 2014) çeşitli programlarda öğrenim gören geleceğin öğretmenlerinin kendileri ve eğitimcileri hakkındaki metaforik imgelemler derinlemesine incelediği görülmüştür. Dolayısıyla bu çalışmada öğretmen adaylarının hem kendilerine hem de eğitimcilerine yönelik zihinsel imgelemleri incelenmiştir.

## YÖNTEM

### Araştırma Yaklaşımı

Bu çalışmanın amacı bir eğitim fakültesinin farklı öğretim programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının kendilerine ve eğitimcilerine yönelik zihinsel imgelemlerini betimlemek ve standart öğretmen eğitimi programını eleştirel bir tarzda değerlendirmektir. Bu amaçla katılımcı öğretmen adaylarının “eğitim fakültesinde öğrenci olma” ve “öğretmen eğitimcisi ile öğretimsel süreçlere tabi olma” olgularına dair benzetimsel (metaforik) akıl yürütmelerine ya da deneyim-temelli dışa vurumlarına başvurulmuştur. Katılımcıların kendisine ve eğitimcisine yönelik imgelemleri metaforlar aracılığıyla incelenmiştir. Bu çalışmanın metodolojik yaklaşımı küçük ölçekli bir tarama modeli şeklinde belirlenmiştir. Tarama modelleri farklılaşabilmektedir. Yöntembilim alanyazınında genel tarama modelleri iki türlüdür: ilişkisel tarama ve tekil tarama (Fowler, 2013). İlişkisel taramalarla araştırmacılar genellikle korelasyonel bir perspektifi temel alır ve bu bağlamda gruplar arası çeşitli karşılaştırmalar yaparlar (Speklé ve Widener, 2018). Tekil tarama da kendi içinde ikiye ayrılır: izleme çalışmaları ve kesitsel modeller. İzleme araştırmaları boylamsal bir nitelik taşır. Özellikle bir grup belli bir zaman aralığında izlenir (Hiebl ve Richter, 2018). Bu çalışma bağlamında amaç katılımcı öğretmen adaylarını boylamsal olarak izlemek ya da belli başlı değişkenler açısından eğilimler belirlemek değil, anlık bir saptama yapmak amacıyla onların öğretmen adayı ve öğretmen eğitimcisi olgularına yönelik metaforik dışa vurumlarını incelemektir. Tekil tarama yaklaşımı bahsi geçen anlık dışa vurumu almak, analiz etmek ve yorumlamak için uygun bir modeldir (Fowler, 2013). Tekil tarama yaklaşımında araştırmacılar kendilerine şu soruları sorarlar: “üzerinde çalıştığım olgular katılımcıların gözünden neye benzer?”; “üzerinde çalıştığım olguları katılımcılar nasıl algırlar ve anlamlandırır?”; “üzerinde çalıştığım olguları katılımcılar hangi yönde ve derecede tecrübe etmişlerdir?”

### Katılımcılar ve Araştırma Bağlamı

Bu araştırma İstanbul'da yer alan bir vakıf üniversitesinin eğitim fakültesine bağlı farklı öğretim programlarında öğrenim gören, toplamda 1976 (2019-2020 yılı güz dönemi üniversite istatistik biriminden alınan bilgiye göre) öğretmen adayı içerisinden seçkisiz tabakalı örnekleme yöntemi aracılığıyla seçilen 1130 öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın evreni eğitim fakültesinde yer alan, farklı öğretim programlarında öğrenim gören tüm öğrencilerden oluşmaktadır (2019-2020 yılı güz dönemi). Bu çalışma bağlamında, basit seçkisiz örneklemede araştırmacıların hipotetik olarak kabulü şudur: evrende yer alan her bir öğretmen adayının örneklemede yer alma olasılığı birbirine eşittir. Örneklem sayısının belirlenmesi için güven aralığı indeksi ve yüzdesi değerlerinden yararlanılmıştır. “<http://www.raosoft.com/samplesize.html>” adresinde bulunan örnekleme sayısı hesaplama operatörü aracılığıyla “1976” kişi içinden “1339” kişinin örneklemede yer alması gerektiğinin olduğu tespit edilmiştir. Hata payı %2 güven aralığı/düzeyi ise %99 olarak belirlenmiştir. Herhangi bir dış araştırmacı bu çalışmanın verilerini ve bahsi geçen operatörü kullanarak benzer örnekleme sayısı hesaplamasını tekrarlayabilir. Seçkisiz belirlenen 1339 kişiye veri toplama aracı (aşağıda detaylandırılmıştır) yöneltilmiş, gönüllülük esasına göre (kişiler veri toplama aracı sonunda yer alan katılımcı rıza onam formunu imzalamışlardır) 1130 kişi katılım göstermiştir. Katılımcı geri dönüş oranı %84,4 olarak belirlenmiştir ve bu oran kabul edilebilir bir düzeydedir. Üniversitede yaklaşık 42.000 öğrenci öğrenim görmektedir. Üniversite bünyesinde bulunan 14 fakültede çeşitli öğretim programları yer almaktadır. Katılımcılar araştırmaya seçkisiz tabakalı örnekleme yoluyla dahil edilmişlerdir. Tabakalı örnekleme cinsiyet, sınıf düzeyi ve öğretim programı esas alınarak gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların %37,9'u (n = 428) erkek ve %62,1'i (n = 702) ise kadındır. Katılımcıların öğrenim gördükleri bölümler sırasıyla şu şekildedir: Arapça öğretmenliği (n = 98; %8,7), bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği (n = 83; %7,3), ilköğretim matematik öğretmenliği (n = 77; %6,8), İngilizce öğretmenliği (n = 218; %19,3), okul öncesi öğretmenliği (n = 196; %17,3), özel eğitim öğretmenliği (n = 98; %8,7), sınıf öğretmenliği (n = 211; %18,7) ve Türkçe öğretmenliği (n = 149; %13,2).

### Veri Toplama Aracı ve Süreci

Bu çalışmada öğretmen adaylarının kendilerini ve eğitimcilerini hangi benzetimsel öğelerle dışa vurdukları bağlam temelli bir şekilde incelenmiştir. Katılımcıların kendilerine ve eğitimcilerine yönelik metaforik imgelemleri tecrübe bağlamlarından çeşitli yaşantılar ve yaşanmışlıklar aracılığıyla elde edilmiştir, yani bunlar bağlama zorunlu olarak gömülü bireysel gerçeklikleri içerirler (Lakoff ve Johnson, 1980). Katılımcıların metaforik imgelemlerinin soyutlanabilmesi amacıyla “Metaforik İmgelem Oluşturma Protokolü” yapılandırılmıştır. Tablo 1'de de görüldüğü üzere protokol iki aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada öğretmen adaylarının kendilerine ait benzetimsel imgelemlerini yazılı olarak yansıtmaları, ikinci aşamada ise eğitimcileri neye benzettiklerini dışa vurmaları istenmiştir. Bu ve benzeri protokollerin birçok çalışmada (Buaraphan, 2011; Saban, Koçbeker ve Saban, 2007) kullanıldığı ve katılımcıların metaforik imgelemlerinin yakalanmasında etkili olduğu gözlemlenmiştir.

**Tablo 1:** Metaforik İmgelem Oluşturma Protokolü

“*Öğretmen adayı*.....benzer, çünkü.....”

Lütfen açıklamalarınızı bu kısma yapınız.

“*Öğretmen eğitimcisi*.....benzer, çünkü.....”

Lütfen açıklamalarınızı bu kısma yapınız.

Sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 28 öğretmen adayı ile bir pilot çalışma gerçekleştirilmiş ve veri toplama süreçlerinde alınması gereken yöntemsel önlemler belirlenmiştir. Öncelikle katılımcılar her ne kadar metaforlarla yaşasalar ve birçok durumu, olayı ya da olguyu benzetimler aracılığıyla karşı tarafa iletse de teknik bir biçimde metafor yapılandırma ciddi bir kasıtlılık içerdiğinden başlangıçta uygun metafor üretmekte zorlanmışlardır. Örneğin pilot çalışmada 26 kişi uygun bir metafor üretebilirken iki katılımcının metafor üretmediği gözlemlenmiştir. Pilot çalışmada yer alan katılımcıların verileri ana veri setine kayıp yaşanmaması amacıyla dâhil edilmiştir. Araştırmacılar tarafından tecrübe edilen bu durumun çözümlenmesi için her gruba veri toplama süreci gerçekleştirilmeden önce kısa bir sunum yapılmıştır. Sunumlarda çalışmanın amacı açıklanmış ve örnek metaforlar oluşturulmuştur. Metafor örneklendirme/yapılandırma süreci ya da ısınma etkinliği tamamen eğitim bağlamının dışındaki olay, durum ve olgularla gerçekleştirilmiştir. Veri toplama süreci zaman açısından kısıtlanmış (15-20 dakika) bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Açıklamak gerekirse, veri toplama süreçlerinde öğretmen adaylarının uzunca düşünüp (bir gün ya da uzun bir süre), kendilerine ve eğitimcilere yönelik duygularını, düşüncelerini, kritiklerini vs. derin bir şekilde yazılı olarak yansıtması değil, *hızlı, anlık ve serbest çağırışımı* tecrübe temelli bir şekilde gerektiren imgesel dışı vurumlar yapmaları amaçlanmıştır. Buradaki temel amaç öğretmen adaylarının hiçbir baskı altında kalmadan, herhangi bir kurgu yapmadan, samimi ve semantik açıdan uygun metaforik imgelemler üretebilmelerini sağlamaktır.

### Veri Analiz Süreci

Bu çalışmada verilerin analizi aşamalı bir şekilde gerçekleştirilmiştir ve aşağıdaki kısımlarda aşamalar ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur.

**Veri kontrolü:** Öncelikle tüm veri setinin analiz sürecine uygunluğu kontrol edilmiştir. Bu kısım verilerin seçilmesi, ayıklanması ve elenmesi süreçlerini içermektedir. Katılımcıların anlaşılma-yan anlatım tarzları, okunamayan yazıları, anlamsal açıdan herhangi bir şey ifade etmeyen cümleleri vs. gözlemlenmiş ve bu veriler sistemden elenmiştir. Ayıklanan ve elenen veri oranı %5'ten daha azdır ( $n = 38$ ; %3,3).

**Sınıflandırma:** Uygun bir şekilde üretildiği varsayılan tüm metaforlar Excel® programına girilmiştir. Sonrasında metaforlar alfabetik olarak dizilmiştir. Her bir metafor için oluşturulan açıklama ise başka bir sütuna eklenmiştir. Analizlerde hem benzetimi karakterize eden kavram, sözcük ya da kelime grubu hem de katılımcıların açıklanması/açıklamaları dikkate alınmıştır.

**Analitik çözümlenmeler:** Üretilen bir metaforik imgelemin çözümlenmesi için Saban (2010) tarafından önerilen üç temel boyut göz önünde bulundurulmuştur. Sunulan metaforik imgelemler *konu içeriği* açısından değerlendirilmiştir. Konu içeriği benzetme içeriği olarak adlandırılır. Bahsedildiği üzere katılımcılardan öğretmen adayını (kendilerini) ve öğretmen eğitimcilerini bir şeye benzetmeleri istenmiştir. Benzetimlerin tamamının bu içerikte olması beklenmiştir. Dolayısıyla analitik çözümlenmelerden önce konu içeriği kontrolü yapılmıştır. İkinci ve üçüncü boyut *bağlayıcılık* ve *gereçlendirme* ile ilgilidir. Bağlayıcılık *benzeyenle benzetilenin* hangi boyutlarda, noktalarda ya da bağlamlarda birbiri ile ilişkilendirildiğinin ya da birbiri ile mantıksal ya da sezgisel olarak benzeşebileceğinin analitik çözümlenmesidir. Gereçlendirme ise benzeyen ve benzetilenin neden benzeşik olabileceğinin kişisel, sezgisel ya da rasyonel herhangi bir açıklamasının yapılmasıdır. Gereççe bu bağlamda kavramsal bir maniveladır ve imgelem içeriği ve bağlayıcılık arasındaki koordinasyonu sağlar (Saban, 2010).

Örneğin bir su tesisatının (konu içeriği, benzetim içeriği) kurulumu elektrik devresinin (konu içeriği, benzetim içeriği) kurulumuna benzetilebilir. Su tesisatının boruları elektrik devresinde yer alan kablolarla denk gelmektedir (bağlantı). Borular su tesisatını tamamlayıp, iskeletini oluştururken, kablolarda elektriksel iletimi sağlayıp, elektrik devresini tamamlar (gereççe). Borular suyu içinden geçirir, kablolar ise elektrik akımını dolandırır (bağlantı). Su boru içinde elektrik akımının kablo içinde aktığı gibi hareket eder, dolayısıyla elektrik akımına benzetilebilir (gereççe). Elektrik devresinde akımı durduracak ya da devrenin tamamlanmasını engelleyecek anahtarlar vardır. Elektrik devresinin anahtarının su tesisatındaki karşılığı vana'dır (bağlantı). Vana açıldığında su *akmaya* başlar ya da akarak *akım* özelliği gösterir (gereççe). Elektrik devresindeki lamba bir direnç noktasıdır ve akım tungsten telden geçemediğinde, yani ciddi bir dirençle karşılaştığında, akkorlaşma meydana gelir ve parlama oluşur. Bu da su tesisatındaki bazı boruların dar bazı boruların ise geniş olmasına benzetilebilir (bağlantı). Borular inceldikçe *su akımı* daha yavaş akmaya başlar, çünkü orada bir *direnç* oluşmuştur (gereççe). Öğretmen adaylarından ürettikleri metaforik imgelemleri bu şekilde açıklamaları beklenmemiştir. Ancak öğretmen adaylarının kendileri ve eğitimcileri için sunduğu benzeyen-benzetilen ilişkisinin art alanının anlaşılması ve bulguların derinlemesine yorumlanması için bu boyutlar (konu, bağlayıcılık, gereççe) sürekli göz önünde bulundurulmuştur.

**Anlam havuzlarının oluşturulması:** Katılımcıların ürettiği benzetim imgeleri ve açıklamaları birlikte göz önünde bulundurularak yakın anlamlar ya da çağrışımlar havuzu oluşturulmuştur. Örne-

ğin öğretmen adayı kendini *arıya* ya da *karıncaya* benzetmiştir. İki metaforik imgelemin de araştırmacılarda uyandırdığı algı “öğretmen adayı üniversite hayatı boyunca yoğun bir çalışma sürecine girer” şeklindedir. Ancak bu noktada en önemli yönlendirici katılımcının kendi metaforik imgelemi için oluşturduğu açıklaması ya da gerekçesidir. Hem metaforik imgelemin salt sözlük anlamı hem de açıklaması benzer olan imgelemler aynı havuzda toplanmış ve ilk kavramsal kategoriler böylelikle oluşturulmuştur. Anlam havuzlarının isimlendirilmesinde önceki çalışmalarda kullanılan birtakım etiketlerden faydalanılmıştır. Bu çalışmanın analiz birimi analitik olarak kelime, kavram, ikilemeler vs. türevinde üretilen metaforik imgelemler olarak kabul edilmiş, konu-bağlayıcılık-gerekçe üçlüsü sürekli göz önünde bulundurularak benzetimsel imgelemlerin detaylı nitel analizleri gerçekleştirilmiş ve alt kategoriler oluşturulmuştur. Bahsi geçen süreçler sürekli tekrar ettirilerek çeşitli kategoriler üst/geniş kategoriler altında birleştirilmiştir. Çözümlemeler esnasında dolayısıyla tümevarımcı (parçadan bütüne ya da öncülünden genele: kod, kategori, yüksek kategori) bir süreç işlenmiştir.

### Çalışmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Tüm analizler iki araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. İlk 100 metaforik imgelemin (%9) analizi ve yorumlanması birlikte gerçekleştirilmiştir. Daha sonra araştırmacılar analizleri bağımsız olarak yürütmüşlerdir. Analizlerin ve yorumlamaların sağlıklı bir şekilde tamamlanabilmesi için belirli aşamalarda toplantılar gerçekleştirilmiştir. Bu toplantılarda her iki analist diğerinin analiz ettiği bir metaforik imgelemi rastgele seçmiş ve kendisi de analiz etmiştir. Bu bir dış kontrol mekanizması oluşturmuş, konu-bağlayıcılık-gerekçe unsurlarının her bir araştırmacı tarafından rasyonel bir şekilde gözetilip gözetilmediğinin sağlanması yapılmıştır. Rastgele seçilen 250 metaforik imgelem için kodlayıcı- yorumlayıcı arası uyuma yüzdesi/oranı (Cohen’s kappa olarak kabul edilmiştir) başlangıçta düşük düzeyde (0.71) hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Araştırmacıların özellikle bağlayıcılık noktasında uyuşmayan yorumlamalara sahip olduğu gözlemlenmiştir. Sürekli müzakereler ve ikna süreçleri aracılığıyla kavramsal ve teknik ayrıksılıklar giderilmeye çalışılmış ve kodlayıcı- yorumlayıcı arası uyuma oranı 0,98 düzeyine kadar yükseltilebilmiştir.

Çalışmanın geçerliği için de birtakım önlemler alınmıştır. Öncelikle katılımcı öğretmen adayları ile araştırmacılar aynı üniversite bağlamını tecrübe etmişlerdir. Araştırmacılardan biri kurumda yedi diğeri ise beş yıldır görev yapmaktadır. Dolayısıyla araştırmacıların ilgili kurumun kültürünü, atmosferini ve harmonisini derinlemesine tecrübe etmelerinin (araştırma bağlamına uzun süre angaje olma) katılımcıların metaforik imgelemlerini kodlama ve yorumlama noktasında yol gösterici olduğu söylenebilir (Lincoln ve Guba, 1985). Başka bir ifadeyle , bu çalışmada araştırmacılar da bir veri toplama aracıdır (Merriam, 1988). Ayrıca araştırmacılar çalışma dışında olan ancak eğitim bilimlerinin çeşitli alanlarında uzmanlaşmış olan meslektaşlarını (n = 3) dış denetçi olarak kabul etmiş, araştırma tasarımı, veri toplama, analiz ve yorumlama süreçlerini onların denetimine sunmuştur. Dış denetçiler şeytanın avukatı rolünü oynayarak her bir araştırma fazına septik bir şekilde yaklaşmış

ve sıkı bir şekilde araştırmacılara çeşitli metodolojik sorular yöneltilmişlerdir. Başka bir ifadeyle , dış denetçiler hem sürecin (veri toplama, araştırma tasarımı oluşturma, veri toplama öncesi katılımcılara örnek metafor sunma vs.) hem de ürünün (kodlama, kavramsal temalar oluşturma vs.) aklı yatkınlığını ve delillere bağlılığını (Merriam, 1988) kontrol etmişlerdir. Bu süreç özellikle aşırı genelleyci, öznel araştırmacı yorumlamalarının törpülenmesini sağlamış (Merriam, 1988) ve araştırmacıların veri setinden uzaklaşıp, kopmadan yorumlamalarını yapabilmelerine yardımcı olmuştur (Lincoln ve Guba, 1985).

### BULGULAR ve YORUMLAR

Bu çalışma, bir eğitim fakültesinin farklı öğretim programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının kendilerine (öğretmen adayı olma durumu/olgusu) ve öğretmen eğitimcilerine yönelik kavramlarını ve algılarını betimlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla, öncelikle katılımcı öğretmen adaylarının “öğretmen adayı olarak öğretimsel süreçlere tabi olma ve “öğretmen eğitimcisi ile öğretimsel süreçlere tabi olma” olgularına/durumlarına/tecrübelerine dair benzetimsel (metaforik) akıl yürütmelerine ya da deneyim-temeli dışa vurumlarına başvurulmuştur.

#### Öğretmen Adaylarının “Kendileri” Hakkında Algıları

Çalışmanın bu kısmında, öğretmen adaylarının kendilerine ilişkin metaforik akıl yürütmeleri sunulmuştur. Metaforlar aracılığıyla soyutlanan kavramsal temalar ve alt temalar Tablo 2’de ayrıntılı bir şekilde gösterilmiştir. Tablo 2’de görüldüğü üzere sekiz ana temaya ve bunlara ait 15 alt temaya ulaşılmıştır.

#### *Diğerleri tarafından yetiştirilmesi gereken kişi*

Bu tema altında iki alt temaya ulaşılmıştır: “yetiştirilmesi gereken şey” ve “yetiştirici adayı”. Bu tema altındaki örnek kodlar ağaç, çiçek, gonca, çınar ağacı, chia tohumu, çiçek tohumu, çığ-sebze, fidan, filizlenen ağaç, gül, tohum, tomurcuk, bataкта açılan gül, meyve ve fidan gibidir. Yetiştirilmesi gereken şey temasıyla katılımcılar tabi oldukları öğretim programlarında kendilerinin öğretmen eğitimcileri tarafından geliştirilip, büyütülmesine, eğitimlerine özen gösterildiğini iddia etmektedirler. Diğer bir ifadeyle, öğretim programları onların fiziksel, duygusal ve bilişsel gelişmelerini etkileyerek, her türlü davranış yatkınlıkları, görgü, bilgi ve beceri kazandırmak ve önceden belirlenmiş amaçlara göre onların belirli yönde gelişmelerini sağlamak ve biçimlendirmeyi amaçlamaktadır.

*Öğretmen adayı açılmamış bir gonca gibidir, çünkü verilen su ile açılır ve büyür, ağaç olur. Tıpkı biz öğrenciler gibi (SÖKA-3)..*

*Öğretmen adaylarının hepsi çiçektir. İyi bakarsan, iyi büyütürsen hepsi açar. Bilgileri yerinde ve zamanda zamanında verisen tüm öğrenciler çiçek gibi açar (Okul öncesi öğretmenliği, kadın, 1.sınıf).*

*Öğretmen adayı bahçede sebze, meyve, çiçek yetiştiren ve gelecekte geçimini bunları satarak sağlayan kişi / biri gibidir (TÖER-2).*

*Öğretmen adayı bir aile gibi sıcak, samimi, içten olmalıdır. Aileler çocuk için çabalar, onu / çocuğu korur, onlar için her şey yapabilir. Öğretmen adayı da aile gibi öğrenciler için elinden gelen her şeyi yapmalıdır (MÖKA-4).*

Tablo 2: Öğretmen Adaylarının Kendileri Hakkında Metaforik Akıl Yürütmeleri

Ana temalar	Alt temalar	Örnek kodlar
Diğerleri tarafından yetiştirilmesi gereken kişi	Yetiştirilmesi gereken şey	Ağaç/çiçek/gonca/çınar ağacı/chia tohumu/çiçek hotumu/çiğ-sebze/fidan/filizlenen ağaç / gül/ tohum/ tomurcuk/ bataкта açılan gül/ /meyve/ fidan/ çocuk/bebek/cenin/yavru kuş/kartal yavrusu Toprak
	Yetiştirici aday	Bahçıvan Aile/ çocukların ikinci anne-babası
Diğerleri tarafından yönlendirilmesi gereken kişi	Geleceğin lideri	Geleceğin rehberi/geleceğin mimari/ yüzücü/sürücü aday /yüzme hocası/ arkadaş/yaşam koçu, futbolcu, oyuncu Pusula/el feneri/ışık/güneş/ay/yıldız/lamba/ /mum
	Sabit bir nesne	Kaybolmuş bir keşiş/karbon/kelebek olmaya çalışan tırtıl/kömür/ Yolunu kaybetmiş/rüzgâr yönünde giden yaprak
	Hedef doğrultusunda yürüyen kişi	Arı/işçi arı/karıca/kraliçe arı/savaşçı/ dağcı Yolcu/turist Aç bir kurt/susuz insan Para/müşteri Araba tekerliği/araç
Diğerleri tarafından düzeltilmesi ve iyileştirilmesi gereken kişi	Kalıpçı aday	Maden işçisi /acemi çırak/çırak/ /inşaat işçisi/ /işçi/memur Acemi balık/denizden çıkmış balık
	İyileşmesi gereken bir şey	Hasta/ çalışan hasta
	Şekillenmesi gereken şey	Ham madde/bant üstünde yürüyen madde/hamur/oyun hamuru/demir/ aş/çamur/ekmek hamuru/haşlanmış patates/ heykel/kumaş/işlemede olan demir/kil/madde/ mayalı hamur/ odun/yaş ağaç/yemek malzemesi/ çömlük hamuru
Diğerleri tarafından kontrol edilmesi gereken kişi	İtaatkâr	Koyun/kuzu sürüsü Asker/gönüllü asker/dedektif /komutan aday/
	Mağdur	Suçlu/suçsuz/tutuklu/mahkûm/köle/robot/mürteci
Diğerleri tarafından bilgi depolanması gereken kişi	Bilgi alıcı	Google/bilgi robotu/bilgisayar/kalem/kitap/ansiklopedi/kütüphane
	Depolayan bir nesne	Boş kutu/boş kavanoz/boş pusula/ defter/ boş bardak/ boş bir çerçeve/boş bir hazine/ boş bir klasör/boş bir levha/boş bir şişe/boş kâğıt/not defteri/ papağan Çanta/depo/flaş belek/kumbara/torba/uydu alıcı Bulaşık süngeri/kuru sünger/sünger
Diğerleri aracılığıyla sonsuz bilgi elde eden kişi	Sonsuz olan şey	Deniz/su/su damlası/akarsu/damla/yağmur Gökkuşağı/yenidünya
Diğerleri aracılığıyla bilimsel araştırma süreçlerini gerçekleştirebilen kişi	Araştırma yapması gereken kişi	Bilge/ bilim insanı/toplum mühendisi Arkeolog/ beyin cerrahı/kâşif Birey/insan
Öğretmen olmanın yollarından birisi olarak yarışmak	Yarışçı	Yarış atı/koşudaki at/savaşçı/sürekli kendini yenen yılan/olimpiyatlara hazırlanan sporcu/ denek fare



Örneğin bir katılımcı kendini bir öğrenen olarak "...açılmamış bir gonca" benzetmesi ile nitelemektedir. Katılımcı kendisini açılmamış bir goncaya benzetmektedir çünkü henüz yetiştirilmemiştir ya da öğretmenleri tarafından kendilerine çeşitli bilgiler aktarılmamıştır (...*çünkü verilen su ile açılır ve büyür*). Öğretmen eğitimcisi gerekli bilgileri katılımcıya verince katılımcı "bir gonca gibi" açılacaktır, ya da eğitimsel bağlamda entelektüel açıdan gelişip, bir açılmış goncaya, meyve (bilgi) yüklü bir ağaca ya da "öğretmene" dönüşecektir. Bahsi geçen bu benzetimsel dışa vurum diğer katılımcının da söyleminde yer almaktadır. O'na göre öğretmen adayları "açmamış" çiçekler ya da "bilgileniş sürecine yeni başlamış ya da bu süreci henüz tamamlamamış" bireylerdir. Çiçeklerin (öğretmen adaylarının) gereksinimleri olan pedagojik bilgiler bütünü (çiçeği büyüten, yeşerten şeyler) zamanında ve doğru bir şekilde onlara "enjekte" edilirse onlar birer öğretmen yani açmış çiçekler olacaklardır. Sonuç olarak öğretmen adaylarını kendilerini, onların dışında olan bilgileri emip içine çeken (tüyleri ile topraktaki su ve mineralleri emen) bilgi tüketicileri olarak görmektedirler. Diğer bir katılımcı ise öğrenme-öğretme süreçlerine katılan biri olarak kendisini "sebze veya meyve yetiştiren kişi" benzetmesi ile betimlemektedir. Katılımcı kendisini meyve veya sebze yetiştiren bir kişiye benzetmektedir çünkü henüz yetiştirmenin nasıl gerçekleştiği ile ilgili bilgiye sahip değildir ve öğretmenleri tarafından bu konuda kendilerine gerekli bilgiler aktarılmalıdır. Öğretmen eğitimcisi çeşitli bilgileri öğretmen adayına aktarınca öğretmen adayı "bir bahçıvan gibi" yetişecektir, ya da entelektüel anlamda gelişip, bir profesyonel bahçıvan ya da meyve ve sebze yetiştiren birine "öğretmene" dönüşecektir. Diğer bir katılımcıya göre öğretmen adayları "çocuk" ya da "bilgilenme sürecinde yeterince olgunlaşmamış veya bu süreçte yeterli deneyim kazanamamış" bireyleridir. Çocukların (öğretmen adaylarının) ihtiyaçları olan pedagojik bilgileri karşılandıkça onlar birer öğretmen olacaklardır. Sonuç olarak, yetiştirici yönlerine sahip olan, öğretmeye yararlı olduklarını düşünen öğretmen adayları, öğretmen eğitimcileri tarafından onlara verilen bilgiler aracılığıyla geliş ve eğitime faydalı bir "öğretmene" dönüşebilir (...*çünkü verilen bakımla büyür ve gelişir*).

#### *Diğerleri tarafından yönlendirilmesi gereken kişi*

Bu ana tema altında iki alt temaya ulaşılmıştır: "geleceğin lideri", "sabit bir nesne" ve "hedef doğrultusunda yürüyen kişi". Bu tema altındaki örnek kodlar geleceğin rehberi, geleceğin mimari, yüzücü, sürücü adayı, yüzme hocası, arkadaş, yaşam koçu, futbolcu ve oyuncu gibidir. Geleceğin lideri teması altında katılımcılar öğretmen adaylarını gelecekte okuldaki öğrenme-öğretme süreçlerinde entelektüel yetki ve etkiye sahip olan kişiler olarak algılamaktadırlar.

*Öğretmen adayı geleceğin yansımasıdır, çünkü geleceği şekillendirecek olan insanları yetiştirecektir. Onların ufkunu genişletecek ya da daraltacaktır. Ama okulumuzdan çıkacak öğretmenlerin ufku ne kadar geniş ki öğrencilerinin ufkunu geliştirsinler (Sınıf öğretmenliği, erkek, 3.sınıf).*

*Öğretmen adayı bir turist gibi meraklıdır hayatı ve bilgiyi öğrenmek ister. Bunu sağlayan üniversitenin içinde rehber yani öğretim üyesidir. Bu arada gezerken rehberiniz iyi değilse ve*

*size bilgi aktarmıyorsa gezmenizin bir anlamı yoktur" (İngilizce öğretmenliği, kadın, 2.sınıf).*

Örneğin bir katılımcı kendini bir öğrenen olarak "...geleceğin yansıması" benzetmesi ile nitelemektedir. Öğretmen adayı kendisini bir yansıma benzetmektedir çünkü henüz yetiştirilmemiştir ya da içinde buldukları pedagojik süreçler içinde öğretmenlerinin sınıf içi pedagojik hamlelerinden esinlenerek ve o hamleleri taklit ederek geleceği şekillendirecek olan insanlar yetiştirene ya da "öğretmene" dönüşecektir. Öğretmen eğitimcisi eğer gerekli pedagojik bilgileri öğretmen adayına aktarırsa öğretmen adayı pedagojik bilgi açıdan gelişip, gelecekteki öğrencilerin ufkunu kendi bilgileri ile genişletecektir. Böylece, öğretmen adayı öğretmenlerinden elde ettiği bilgi çerçevesinde gelecekteki tüm öğrencilerine yardım ederek, onların entelektüel potansiyellerini en üst seviyeye çıkarabilecektir. Diğer bir katılımcıya göre öğretmen adayı / adayları "meraklı" bir turist ya da "entelektüel ve eğitimsel amaçlı yolculuğa yeni başlamış ya da bu yolculuğunu henüz tamamlamamış" bireydir / bireylerdir Turistlerin (öğretmen adaylarının) ihtiyaç duydukları doğru bilgiler (rehber) onlara transfer edilirse onlar iyi bir öğretmen olacaklardır.

#### *Diğerleri tarafından şekillendirilmesi ve iyileşmesi gereken kişi*

Bu ana tema altında üç alt temaya ulaşılmıştır: "şekillenmesi gereken şey", "kalıpcı adayı" ve "iyileşmesi gereken şey". Bu tema altındaki örnek kodlar ham madde, bant üstünde yürüyen madde, hamur, oyun hamuru, demir, aş, çamur, ekmek hamuru, haşlanmış patates, heykel, kumaş, işlemekte olan demir, kil, madde, mayalı hamur, odun, yaş ağaç, yemek malzemesi, çömlük hamuru gibidir. Şekillenmesi gereken şey teması altında öğretmen adayları kendilerini öğretmen eğitimcileri tarafından belirli bir biçim vererek, onları biçimli bir duruma getirmeyi amaçlayan kişiler olarak algılamaktadırlar.

*Öğretmen adayı demir gibidir, çünkü onu nasıl işleyebileceğin önemlidir. İşlendikçe ışıldar (SÖER-3).*

*Öğrenci çamur gibidir, öğretmen ise öğrenciye şekil verir, onun donanımlı hâle gelmesini sağlar" (TÖKA-1).*

*Öğretmen adayı işçi gibi üreten, işleyen, yani öğrencilere bilgi ve birikim veren biridir (SÖKA-4).*

*Öğretmen adayı hasta kişi gibidir. Dolayısıyla, öğretim üyeleri öğrencileri iyileştirmek, onları iyi bir birey yapabilmek için çaba sarf ederler. Gelecek olan türlü hastalıklara, hastalara yardımcı olurlar" (MÖER-2).*

Örneğin, bir katılımcı kendini bir öğretmen adayı olarak "...henüz işlenmemiş ya da çok az işlem görmüş demir madde" benzetmesi ile ifade etmektedir. Katılımcı kendisini işlenmemiş bir maddeye benzetmektedir çünkü henüz şekillenmemiştir ya da öğretmeni gerekli bilgileri aktarmadığı için biçimlenmemiştir (...*çünkü şekillendirilerek hazır hale gelir*). Öğretmen eğitimcisi doğru bilgileri öğretmen adayına intikal edince öğretmen adayı "bir demir madde gibi" işlenecektir, ya da eğitimsel bağlamda pedagojik bilgi elde edip, parlayan bir demire, potansiyel entelektüele ya da "öğretmene" dönüşecektir. Başka bir katılımcıya göre, öğretmen adayı aynı zamanda kendi öğretmeni gibi

biçimlendirici adaydır, çünkü öğretmen eğitimcisi öğretmen adayına bilgi yükledikçe öğretmen adayı “bir kalıpcı ya da biçimlendirici gibi yetişecektir ya da bilgelik anlamında gelişip, usta bir kalıpcıya ya da “öğretmene” dönüşecektir. Bununla birlikte bazı katılımcılara göre öğretmen adayları öğrenme süreçlerinde iyileşmesi gereken kişilerdir. Örneğin bir katılımcı kendisini bir öğrenen olarak “...hasta ya da henüz iyileşmemiş kişi” benzetmesi ile betimlemektedir. Ona göre üniversite tedavi, müdahaleyle iyileştirmek ya da tedavi süresince barındırmak amacıyla oluşturulan bir kurumdur. Öğretmen eğitimcileri ise öğretmen adaylarının eksik bilgilerini tamamlamak (iyileştirmek) ve onları olası her türlü cehaletten (hastalıklardan) korumak için doğru bilgileri aktaran kişilerdir. Dolayısıyla, öğretmen eğitimcisi öğretmen adaylarına bilgi aktardıkça öğretmen adayı / adayları iyileşecektir ya da entelektüel anlamda bilgi birine ya da “öğretmene” dönüşecektir.

*Diğerleri tarafından kontrol edilmesi gereken kişi*

Bu ana tema altında iki alt temaya ulaşılmıştır: “itaatkâr” ve “mağdur”. Mağdur teması altında öğretmen adayları kendilerini suçtan doğrudan zarar görenler olarak algılamaktadırlar. Bu tema altındaki örnek kodlar suçlu, suçsuz, tutuklu, mahkûm, köle, robot, mürteci gibidir. Yani kendisini suçun mağduru olarak gören öğretmen adayı, işlediği suç davranışın etkisini doğrudan hissettiğini ifade etmektedir.

*Öğretmen adayı köle gibidir, çünkü burada olduğum süre boyunca sahiplerimin sözlerinin dışına çıkmama ve bana doğru veya yanlış gelen şeylere itiraz etmeden sadece hissetmeden dedikleri her şeyi sorunsuz ve sualsiz yapmak zorundayım.*

*Asker, ordu, kumandan ilişkisi öğretmen-öğrenci ilişkisine benzetmektedir (İÖKA-4).*

*Askerliğe gittiğimizde hiçbir şey bilmeyiz. Kumandan askerleri eğitir (SÖER-3).*

Örneğin, bir katılımcı kendisini bir öğrenen olarak “...köle” benzetmesi ile ifade etmektedir. Katılımcı kendisini bir köleye benzetmektedir çünkü henüz özgürleşmemiştir ya da özgürlüğünden yoksun bırakılmıştır, öğretmen eğitimcisinin buyruğu altında doğru bilgileri kazandıkça özgürlüğünü kazanacak ya da bilgi otoriteyi elinde bulunduran “öğretmene” dönüşeceklerdir. Diğer bir katılımcıya göre öğretmen adayı kendisini öğretimsel süreçlerin bir parçası olarak “asker” benzetmesi ile betimlemektedir. Katılımcı kendisini bir askere benzetmektedir çünkü öğretimsel bağlamda gerekli bilgileri elde edememiştir (*...çünkü emirler ve yasalarla gelişir ve dönüşür*). Diğer bir ifadeyle, öğretmen adayının öğretmen eğitimcisinin istekleri doğrultusunda bilgi elde etmesi ya da öğretmen eğitimcisi tarafından sınırlanan bilgilere bağlı kalması suretiyle öğretmen adayı bir “asker gibi” yetişecektir, ya da bilgi aktarma görevini üstlenmiş bir “öğretmene” dönüşecektir.

*Diğerleri tarafından bilgi depolanan şey*

Bu ana tema altında iki alt temaya ulaşılmıştır: “bilgi alıcı” ve “depolayan bir nesne”. Bilgi alıcı teması altında öğrenme süreçlerinin temel öğelerinden bahsedilmektedir / söz edilmektedir. Bu tema altındaki örnek kodlar Google, bilgi robotu, bilgisayar,

kalem, kitap, ansiklopedi gibidir. Diğer bir ifadeyle, öğretmen adaylarına göre öğrenme süreçleri bilgi gönderici “öğretmen eğitimcisi” ve bilgi alıcı “öğretmen adayı” unsurlarından oluşmaktadır. Gönderici olarak “öğretmen eğitimcisi” öğrenme konularını oluşturan ve gerekli öğretim yöntemleri ile öğretmen adaylarına ulaştıran kişidir. Göndericinin bilgileri doğru bir şekilde aktarması, karşı tarafın bilgileri doğru bir şekilde alması açısından önem taşımaktadır. Burada bilgi alıcı (öğretmen adayı) karşı tarafı (öğretmen eğitimcisini) dinleyen kişidir.

*Öğretmen adayı kütüphane gibidir, çünkü çok çeşitli ve farklı bilgilerin toplamı gibidir (TÖER-2).*

*Öğretmen adayı dükkân gibidir, çünkü içinde bilgiler bulunan bir yer gibidir, ilerde öğrencileri de bilgileri ondan alacaktır (SÖKA-1).*

*Öğretmen adayı çanta gibidir, çünkü dağınık eşyaların olduğu bir çantaya her şeyi atarsan daha sonra çıkarmak istediğin herhangi bir şeyi çantada bulamazsın (MÖER-4).*

Örneğin, bir katılımcı kendisini bir öğrenen olarak “...kütüphane” benzetmesi ile ifade etmektedir çünkü henüz yeterli bilgiye sahip değildir, öğretmen adayı eğitimsel bağlamda entelektüel süreçleri tamamlaması için çeşitli bilgiler toplaması gerekiyor ve gerektiğinde topladığı bilgileri başka kişilere aktarabilmelidir. Diğer bir katılımcı kendisini bir öğretmen adayı olarak “...çanta” benzetmesi ile betimlemektedir. Ona göre öğretmen adayı bir çanta gibidir, çünkü öğretmen adayından aldığı bilgileri korumak ve taşımakla görevlidir. Ancak öğretimsel süreç boyunca taşıdığı ve koruduğu bilgilerin işe yaramadığını ve bilgiye ihtiyaç duyduğu zaman da öğretmen eğitimcisinden aldığı bilgileri kullanmadığını ifade etmektedir.

*Diğerleri aracılığıyla sonsuz bilgi elde eden kişi*

Bu tema altında katılımcılar çeşitli sebeplerle sonsuza kadar döngüye giren ve sonu olmayan bir öğrenme sürecini irdelemeye çalışmaktadırlar. Bu tema altındaki örnek kodlar deniz, su, su damlası, akarsu, damla, yağmur gökkuşağı ve yenidünya gibidir.

*Öğretmen adayı su gibidir, çünkü bilgisizlik susuzluk gibidir” (SÖKA-1).*

*Öğretmen adayı su gibidir, çünkü bütün bir hayatın verimli oluşu kendisine muhtaçtır. Su olmadığı takdirde veya azaldığında insanlığın ve dünyanın da sonu gelmiş gibidir (İÖER-4).*

Örneğin, bir katılımcı / kendisini öğrenen olarak “...su” benzetmesi ile ifade etmektedir. Ona göre öğretmen adayı bir su gibi gibidir çünkü öğretmen eğitimcisinin ona aktardığı bilgiler (su) onun öğrenme ve entelektüel süreçlerinin sürdürülmesini sağlayan en temel kaynaktır.

*Diğerleri aracılığıyla bilimsel araştırma süreçlerini gerçekleştirebilen kişi*

Bu tema altında katılımcılar birtakım olguların ortaya çıkması için bilgilerin aranması ya da bu amaçla yapılan her türlü sistemli çalışmayı içeren bir öğrenme sürecini irdelemeye çalışmaktadırlar. Bu tema altındaki örnek kodlar bilge, bilim insanı, toplum mühendisi, arkeolog, beyin cerrahı, kâşif, birey ve insan gibidir.

*Öğretmen adayı bir bilim insanı gibidir, olayların bir bölümünü konu olarak seçer, deney yapar ve deneme yöntemlerini kullanarak sonuç çıkarmaya çalışır (MÖER-4).*

Örneğin bir katılımcı kendisini bir öğrenen olarak "...bilim insanı" benzetmesi ile nitelendirmektedir. Ona göre öğretmen adayı bir bilim insanı gibidir, çünkü öğrenme süreçlerinde var olan bilgileri keşfedebilir, kanıtlayabilir. Özellikle, problem çözme yöntemlerini kullanarak araştırma yapar, böylece bulguların kanıtlanmasını ve (sonuç olarak) genelleştirmesini sağlar.

*Öğretmen adayı olmanın yollarından birisi / biri yarışmaya katılmak*

Bu tema altında katılımcılar öğrenme süreçlerini, öğretmen adaylarının üstünlük sağlama amacı ile diğer öğretmen adaylarına karşı yürütülen yarışma etkinliği olarak algılamaktadırlar. Bu tema altında örnek kodlar yarış atı, koşudaki at, savaşı, sürekli kendini yenen yılan, olimpiyatlara hazırlanan sporcu ve denek fare gibidir.

*Öğretmen adayı deney faresi gibidir, çünkü her öğretmen her öğrenciyi kendine göre eğitmeye çalışıyor. Aslında bunu yaparken öğrencileri çürütüyorlar veya yıpratıyorlar. Bilmediği bir şeyi sonuç elde etmek için nasıl bir deney yapıyorlarsa öğretmenler de bunları bize uyguluyorlar. Kafasına ne eserse ya da tutarsa mantığıyla at gözlükleriyle eğitmeye çalışıyorlar (MÖKA-3).*

Örneğin bir katılımcı kendisini öğrenen olarak (ör., deney faresi) deney faresine benzetmesi ile ifade etmektedir. Ona göre öğretmen adayı öğrenme süreçlerinde deney olarak kullanılmak üzere seçilmiş kişidir.

### **Öğretmen Adaylarının Öğretmen Eğitimciler Hakkında Algıları**

Çalışmanın bu kısmında, öğretmen adaylarının öğretmen eğitimcileri hakkında yani öğretme olgusuna ilişkin ürettikleri metaforik akıl yürütmeleri sunulmuştur. Tablo 3'te görüldüğü üzere 8 ana tema, 12 alt tema ve bunlara ait örnek kodlar vardır. Bu temalar altında, öğretmen adaylarının ifadelerinden yola çıkarak öğretmen eğitimcilerinin kullandıkları öğretimsel yaklaşım ve stratejiler çoğunlukla geleneksel ve öğretmen merkezli kategorisinde sınıflandırılmıştır.

*Öğretmen eğitimcilerinin öğretmen adayları için sıçrama tahtası konumunda olması*

Bu tema altında iki alt temaya ulaşılmıştır: "öğretmen eğitimcisinin körü işlevi" ve "taşıyıcı sistem olarak öğretmen eğitimcisi". Bu tema altında örnek kodlar rehber, yol gösterici, antrenör, direktör, yüzme hocası, dost, pusula, fener, güneş, lamba, navigasyon, mum, ışık, ip, sonsuz bir yol, anahtar, geleceğin anahtarı, harita, merdiven gibidir. Öğretmen eğitimcisinin körü işlevi teması altında öğretmen adaylarının nasıl öğrendikleri ile anlamlı öğrenme konuları arasında köprü kuran bir öğretme stratejisi irdelenmeye çalışılmıştır.

*Öğretim üyesi pusula gibidir, çünkü öğrencilerine yol bulmada pusula gibi yön verirler. Yol gösterir ve bizim de o yolda ilerlememizi sağlamaktadır (TÖER-2).*

*Öğretim üyesi yol gibidir, çünkü hayal ettiğin işe, mesleğe ulaşman için yoldur (OÖÖKA-3).*

Örneğin, bir katılımcı, öğretmen eğitimcisini bir öğretene olarak (pusula) pusulaya benzetmesi ile betimlemektedir. Çünkü öğretmen adaylarının bir üst eğitim düzeyine geçebilmeleri için öğretmen eğitimcisi onlara yol gösteren kişi olarak seçilmiştir. Katılımcı bu entelektüel süreçlerde öğretmen eğitimcisini öğretmen adayının hedefine (bir sonraki eğitim aşamasına geçebilme) ulaşmasını sağlayan ve öğrenmelerine yön veren bir aygıt gibidir. Diğer bir katılımcıya göre öğretmen eğitimcisi öğretmen adaylarının öğrenmelerine yön verdikçe, öğretmen adayları nasıl öğrenebilecekleri, bunun için hangi bilgilere ihtiyaçları olduğunu, bu bilgileri nereden ve ne şekilde elde edebileceklerini sağlayabileceklerdir/ sağlayabileceklerdir.

*Öğretmen adaylarını kontrol eden kişi*

Bu tema altında iki alt temaya ulaşılmıştır: "öğretim üyelerinin öğretme anlayışı ve yansımaları" ve "öğretimde itaatin anlamları". Bu tema altında örnek kodlar çoban, gardiyan, savcı, hâkim, polis, asker, kıdemli asker, komutan, korkuluk, şimşek, baskı makinesi, kırbaç ve elektronik çok cihazı gibidir. Öğretim üyelerinin öğretme anlayışı ve yansımaları teması altında öğretmen eğitimcileri tarafından öğrenme-öğretme işinin doğru ve usulüne uygun olarak yapılıp yapılmadığının incelenmesi, murakabe etmesi, teftiş etmesi ve kontrol etmesi irdelenmeye çalışılmaktadır.

*Öğretim üyesi bir komutan gibidir, eğer (öğretmen eğitimcisi) size söylemezse, ayağa kalkmak yasaktır. "Öğretmen eğitimcilerine uyulması zorunludur" gibi katı kurallar vardır (BÖÖKA-2).*

*Öğretim üyesi mahkûm gibidir, çünkü üstü ne derse onu yapmak zorundadır. Aslında yine bir kısır döngüsüdür. Üniversite yönetimi ne derse, fakülte yönetimi de onu yapıyor. Dekan (fakülte yönetimi) ne derse hocalar da onu yapıyor. Bizi gören de duyan da yok. Bundan ötürü saygı da sevgi de yok. İstisnalar var!" (MÖKA-3).*

Örneğin bir katılımcı kendi öğretmen eğitimcisini bir öğretmen olarak (... komutan) komutana benzetmesi ile nitelendirmektedir. Ona göre öğretmen eğitimcisi bir komutan gibidir. Çünkü öğretmen eğitimcisi sahip olduğu otorite gücüyle belli bilgileri öğrencilere uygulamaktadır. Öğretimsel bağlamda bütün öğretmen adaylarının entelektüelliğe ulaşması için öğretmen eğitimcisinin bilgi otoritesine uymaları zorunludur ve uymadıkları zaman öğretmen eğitimcisi tarafından belli yaptırımlarla karşılık verilmektedir. (... ve uymadıkları zaman belli yaptırımlarla karşılaşabilirler) Diğer bir ifadeyle, öğretmen eğitimcisi öğretimsel süreçlerde doğru bilgileri öğretmen adaylarına aktarırken uygun olmayan öğrenci davranışlarını önlemektedir ve uygunsuz öğrenenlerin yarattığı eylemlere karşı yaptırımları öngörebilir. Bir başka katılımcıya göre, öğretmen eğitimcisi bir mahkûm gibidir. Çünkü öğretmen adayı gibi yönetim tarafında öğretmen adaylarının öğretimsel süreçleri tamamlamaları için onlara çeşitli bilgileri aktarmakla yükümlüdürler (... çünkü haklarında mahkûmiyet hakkı kesinleşmiştir).

*Organik ve konvansiyonel yetiştiricisi olan kişi*

Bu tema altında iki alt temaya ulaşılmıştır: "organik tarım dün-

**Tablo 3:** Öğretmen Adaylarının Öğretmen Eğitimcileri Hakkında Metaforik Akıl Yürütmeleri

Ana temalar	Alt temalar	Örnek kodlar
Öğretmen adayları için sıçrama tahtası olan kişi	Köprü işlevi	Rehber/yol-gösterici/antrenör/direktör/yüzme hocası/dost Pusula/fener/Güneş/lamba/navigasyon/mum/ışık/ip//sonsuz bir yol/ anahtar/ geleceğin anahtarı/harita/merdiven
	Taşıyıcı sistemler	Araba/araç/eski model otobüs/tren Şoför
Öğretmen adaylarını kontrol eden kişi	Öğretim üyelerinin öğretme anlayışı ve yansımaları	Çoban/gardıyan/savcı/hâkim/polis/asker/kıdemli asker/komutan Korkuluk, şimşek/ baskı makinesi/ elektronik şok cihazı/kırbaç
	Öğretimde itaatın anlamları	Suçlu/ mahkûm/köle/robot
Organik ve konvansiyonel yetiştirici olan kişi	Organik tarım dünyası	Ağaç/çiçek/gonca/ağaç kökü/batakta açan gül/ dikenli gül/ meyve/ meyve ağacı/ çınar
	Organik yetiştiriciler	Bahçıvan/çiftçi Aile/ebeveynler/dede/anne-baba
Öğretmen adaylarını biçimlendiren kişi	Harman tuğlası ve üretimi	Usta/ustabaşı/çirak/marangoz/heykeltıraş/imalatçı/inşaatçı/ /işçi/ kalfa/kalıpçı/ /madenci/mimar/
	Öğretim sürecinde karşılaşılan deformasyonlar ve deformasyon tespiti	Doktor/ tamir çantası/tamirci Makas/silgi/törpü/ kalemtraş
Öğretmen adaylarına bilgi dağıtan kişi	Bilgi verici	Bilim insanı Süzgeç Arama motoru/ Google/ Google akademik İnternet/ bilgisayar/kitap/kütüphane/ansiklopedi/ /okuma makinesi/
		Bilgi kutusu/bilgi küpü/bilgi madeni Altın/demir/dolu sandık/elmas/hazine/filigran/ipek yumağı//bozuk para kutusu/ cüzdan/ para
Rasyonel cahil öğreticiler olan kişi	Ürün boşluğu	Çöp kutusu/boş kitap/boşluk/boş/arazi
Öğretmen adaylarına bilgi aktarmak için diğer öğretmen eğitimcileri ile rekabet eden kişi	Yarışmacılar	Hırslı bir at/at yarışı/koşucu

yası” ve “organik yetiştiriciler”. Bu tema altında örnek kodlar bahçıvan, çiftçi, aile, ebeveynler, dede, anne-baba gibidir. Organik yetiştiriciler teması altında öğretmen eğitimcileri herhangi bir alanda, bir konuda yetersizliği olan bir öğretmen adayını ya da öğretmen adayı kümesini yetiştirmek amacıyla öğretme işini yapmaktadırlar.

*Öğretim üyesi çiftçi gibidir, çünkü elindeki tohumları en iyi şekilde ekmek, onları yetiştirmek ve onları zararlı otlardan korumak ister. Bunu içinden gelerek yapar, çünkü bilir ki severek yaptığı her emeğin karşılığını alırsın. Bu okuldaki öğretmenleri çiftçiye benzetiyorum, çünkü tarlasının iyi olup olmaması bir derece etkiler fakat çiftçinin kendi çabasını etkilemez. Yani, öğretmenlerimizde, kötü olan bir tarlayı ekmeiyim düşüncesi yoktur. (BÖER-1).*

*Üretim üyesi ağaç gibidir, çünkü her yıl bıkmadan, üşenmeden aynı zamanlarda insanlar faydalansın diye meyvelerini verir, Öğretim üyesi de binlerce bilgilerini öğrencilere verirler, hiç bıkmadan” (ZEÖKA-3).*

Örneğin bir katılımcı, öğretmen eğitimcisini bir öğretici olarak (...çiftçi) benzetmesi ile betimlemektedir. Ona göre öğretmen eğitimcisi bir çiftçi gibidir. Çünkü öğretmen eğitimcisi öğretmen adaylarını doğru bilgilerle besleyen, yetiştiren, onlara öğretmenlik için gerekli bilgi ve becerileri aktaran kişidir. Diğer bir katılımcıya göre, öğretmen eğitimcisi bir ağaç gibidir. Çünkü öğretmen eğitimcileri öğretmen adaylarına gerekli ve faydalı bilgiler aktardıkça onlar gelecek için bilgi yüklü bir ağaca veya “öğretmene” dönüşebileceklerdir.

*Öğretmen adaylarını biçimlendiren kişi*

Bu tema altında iki alt temaya ulaşılmıştır: “harman tuğlası ve üretimi”, “öğretme sürecinde karşılaşılan deformasyonlar ve deformasyon tespiti”. Bu tema altında örnek kodlar usta, usta-başı, çırak, marangoz, heykeltıraş, imalatçı, inşaatçı, işçi, kalfa, kalıpcı, madenci, mimar gibidir. Harman tuğlası ve üretimi teması altında katılımcılar öğretme işini, öğretmen adaylarının öğretmen eğitimcileri tarafından bir hammadde gibi işleyerek şekil verilmesi olarak ifade etmektedirler.

*Ham maddeye şekil veren kişi imalatçıdır. Tıpkı okulda öğrenciye bilgi vererek öğrenciye / ona şekil veren öğretmen gibi (TÖER-1).*

*Öğretim üyesi törpü gibidir, çünkü kişilerin düşüncelerini törpüler ve kendini üstün görerek kişilerin düşüncelerini ifade etmesine izin vermez (ZEÖKA-2).*

Örneğin bir katılımcı, öğretmen eğitimcisini bir öğreten olarak (...imalatçı) imalatçıya benzetmektedir / benzetmesi ile ifade etmektedir. Çünkü ona göre, öğretmen eğitimcisi öğretmen adaylarına bilgi vererek onların niteliğini, durumunu veya biçimini değiştirerek işlenmiş mallara dönüşmelerini sağlamaktadır. Diğer bir katılımcıya göre, öğretmen eğitimcisi bir törpü gibidir. Çünkü öğretmen adayının merak, hayal gücü, yaratıcılık, muhakeme ve dolayısıyla yenilik üretme yetilerini törpülemek için öğretme yoluna başvuran kişidir.

*Öğretmen adaylarına bilgi dağıtan kişi*

Bu tema altında katılımcılar öğretme işini, öğretmen eğitimcisi tarafından öğretmen adayının istekleri doğrultusunda bilgi akışının gerçekleşmesi olarak tanımlamaktadırlar. Bu tema altında örnek kodlar süzgeç, arama motoru, google, google akademik, internet, bilgisayar, kitap, kütüphane, ansiklopedi, okuma makinesi gibidir. Katılımcılara göre, bilgi akışının planlanması, uygulanması ve denetlenmesi öğretmen adaylarının istekleri doğrultusunda gerçekleşmesi gerekmektedir.

*Öğretim üyesi kütüphane gibidir, çünkü içinde birçok bilgiyi barındırır ve bilgiye ulaşmak için kütüphaneyi taramamız gerekmektedir. Öğretim üyeleri de öyledir. Kurcaladıkça içlerinden yeni bilgiler çıkmaktadır (SÖKA-4).*

*Öğretim üyesi bilim adamı gibidir, çünkü her şeyin nedenini merak eder, araştırır ve araştırmaların sonucunu öğretmen adaylarına aktarır (İÖER-2).*

Örneğin bir katılımcıya göre öğretmen eğitimcisi kütüphane gibidir, çünkü öğretmen adaylarının bilgiye olan ihtiyaçlarını karşılamaktadır. Diğer bir ifadeyle ona göre, öğretmen eğitimcisi her türlü bilgi kaynağını bünyesinde toplayan, daha önceden belirlenmiş birtakım öğretme teknik ve yöntemlerle öğretmen adaylarına bilgi aktarma hizmetini sunan kişidir. Diğer bir katılımcıya göre öğretmen eğitimcisi bir bilim insanı gibidir. Çünkü öğretmen eğitimcisi gerçeğe ulaşmak için gerçeği ortaya çıkarmaya istekli ve meraklıdır. Kendi yaptığı uygulamaları veya çevresindeki gerçekleşen durumları gözlemler ve öğretmen adaylarına aktarır.

*Öğretmen adayları için bilgi depolayan kişi*

Bu tema altında katılımcılara göre öğretme, bilgilerin güvenli, çabuk, sağlam, ekonomik ve verimli biçimde öğretmen adaylarına ulaşma imkân sağlayan ulaşım sistemidir. Dolayısıyla öğretmen eğitimcisi değerli bir nesne gibidir. Bu tema altında örnek kodlar bilgi kutusu, bilgi küpü, bilgi madeni, altın, demir, dolu, sandık, elmas, hazine, filigran, ipek yumağı, bozuk para kutusu, cüzdan, para gibidir.

*Öğretim üyesi bir sandık gibidir, çünkü içine senelerce bir şeyler koyarsın ve zamanı geldikçe içindeki bilgileri çıkarıp kullanırsın. Dışardan görüp bir şeyleri alıp ona koyarsın. Biriktirdiklerini de öğrencilere aktarırsın (OÖÖKA-3).*

Örneğin bir katılımcı öğretmen eğitimcisini bir öğreten olarak (...sandık) sandığa benzetmesi ile nitelendirmektedir. Ona göre, öğretmen eğitimcisi değişik kaynaklardan elde ettikleri bilgileri seçen, kendini muhafaza eden, ihtiyaç duyulduğu anda başka bilgilerle birleştirip öğretmen adaylarına sunabilen kişidir.

*Rasyonel cahil öğretici olarak öğretmen eğitimcileri*

Bu tema altında örnek kodlar çöp kutusu, boş kitap, boşluk, boş arazi gibidir. Onlara göre öğretmen eğitimcileri öğrenme-öğretme olgusunu yanlış anlamışlardır, çünkü sadece kendi bildiklerinin doğruluğunu savunmaktadırlar ve bu durumun yanlış olduğu onlara ne kadar kanıtlanırsa da bu kanıtı görmezden gelirler.

Okuyup bilgi sahibi olmayan cahil kişiler, boş arazi gibi insanlığa fayda sağlayamazlar (SÖKA-2).

Öğretim üyesi Afrika'daki verimsiz topraklar gibidir, çünkü o toprakların maddi olarak çok önemli olmasına rağmen o bölgede yaşayan halka hiçbir fayda sağlamaz (TÖER-4).

Örneğin, bir katılımcı öğretmen eğitimcisini bir öğretici olarak (...boş bir arazi) benzetmesi ile nitelendirmektedir. Çünkü ona göre öğretmen eğitimcilerinin beceri odaklı öğretme süreçlerini gerçekleştiremedikleri, dolayısıyla öğretmen adaylarına fayda sağlayamadıkları için boş bir alan gibi olduklarına inanmaktadır. Diğer bir ifadeyle, onlara göre öğretme süreçleri gerçek hayat-tan farklıdır, çünkü yapaydır.

*Öğretmen adaylarına bilgi aktarmak için diğer öğretmen eğitimcileri ile rekabet etmesi gereken kişi*

Bu tema altında katılımcılar öğretme faaliyetini, daha fazla bilgi ve becerilerin öğretmen adayına ulaştırılması için öğretmen eğitimcilerin girdiği bir yarış süreci olarak değerlendirmektedirler. Bu tema altında örnek kodlar hırslı bir at, yarış atı, koşucu gibidir.

*Öğretmen eğitimcisi bir yarış atı gibidir, çünkü tüm bu rekabet ortamına verilen önem öğretme süreçlerinin içini boşalmış ve öğrenme-öğretme süreci uzun bir yarış alanı hâlini almıştır (SÖER-4).*

*Üniversite hipodrom gibidir, çünkü herkes at, bir sürü at var ama biri kazaniyor (MÖKA-3).*

Örneğin, bir katılımcı öğretmen eğitimcisini bir öğretici olarak (...yarış atı) yarış atına benzetmesi ile nitelendirmektedir. Ona

göre, öğretmen eğitimcileri öğretmen adaylarını gerçek hayat ya da öğretme işine hazırlamak için diğer öğretmen eğitimcileri ile yarışmaktadırlar ve bunu ancak öğretmen adaylarının da yarışma süreçlerine katılımı ile gerçekleştirebilir. Diğer bir ifadeyle katılımcı, öğretme süreçlerinde öğretmen adayları arasında olduğu gibi öğretmen eğitimcileri arasında da daha fazla bilgiye ulaşma, daha çeşitli bilgi elde etme çabalarının olduğuna inanmaktadır.

## TARTIŞMA

Bu bölümde temelde iki perspektif ele alınmaktadır: Öğretmen adaylarının kendileri ve eğitimcileri hakkındaki soyutlanan kategorilerin mevcut durumu, bunların reform-temelli çabalarla uygunluğunun karşılaştırılması ve zıtlştırılmasıdır. Öğretmen adaylarının kendileri ve eğitimcileri için ifade ettiği metaforik dışa vurumlar tematik açıdan ciddi derecede benzerlik ya da paralellik göstermektedir. Pedagojik ya da öğretimsel açıdan değerlendirildiğinde katılımcıların gözünde kendileri *bilginin salt alıcısı*, eğitimciler ise *bilginin salt vericisidir*. Öğretmen adayları bilgiyi kendileri dışında bir şey olarak görmektedirler. Başka bir ifadeyle, bilgi onlara dışarıdan aktarılan bir şeydir. Bu bilgi aktarım görevi katılımcı öğretmen adaylarına göre öğretmen eğitimcilerine aittir. Dolayısıyla, bulgular kısmında da belirtildiği üzere “...diğerleri tarafından” olgusu katılımcıların söylemleri aracılığıyla merkezileştirilmiştir.

Bu çalışma bağlamında, öğretmen adayları kendi öğrenmelerinin kendilerine ait olmadığını, ancak diğerleri sayesinde olduğu algısına sıkı sıkıya bağlıdırlar. Hem bu çalışmada hem de diğer çalışmalarda görüldüğü üzere / gibi öğretmen adayları *yetiştirilmesi* (Mintz, 2018), *yönlendirilmesi* (Demirtaş ve Çoban, 2014), *düzeltilmesi* (Fırat ve Yurdakul, 2012), *şekillendirilmesi* (Döpfner ve Lehmkuhl, 2005), *kontrol edilmesi* ve *bilgi depolanması* (Hern, 2008) gereken *boş levhalar* (Saban, 2010). Ayrıca öğretmen eğitimcileri , diğer çalışmalarda da görüldüğü gibi , katılımcı öğretmenler tarafından bilgileniş için *sıçrama tahtası* (Erickson ve Pinnegar, 2017; Latterell ve Wilson, 2016), entelektüel edinimi *kontrol* eden kişi (Ball, 2007), *yetiştirici* görevi olan kişi (Yüksel vd., 2019; Zhu vd., 2020), zihinleri ya da mental modelleri *biçimlendiren* kişi (Tian-ping ve Ai-sheng, 2009) veya *bilgi dağıtım* merkezi çalışanları (Soysal ve Radmard, 2017a; 2017b; 2018) olarak tecrübe edilmişlerdir. Bu çalışma bağlamında soyutlanan öğretmen adayı beyanları oldukça düşündürücüdür. Gerekçelendirmek gerekirse, artık çağdaş ya da reform-temelli perspektifi benimseyen yükseköğretim sistemleri öğreneni bir uygulayıcı (Light vd., 2009), pratişyen (Schon, 1983; 1987), araştırmacı (Kavenuke vd., 2020) ve kendi bilgisinin diğerleri sayesinde yapılandırıcısı (Soysal ve Radmard, 2018) olarak görmektedir. Bu durum global çapta *tüm* yükseköğretim sistemleri tarafından kabul görmüştür (Atkins ve Brown, 2002). Ancak bu çalışmada görüldüğü gibi/ belirtildiği gibi , öğretmen adayları *öğrenme*, *öğretim* ve *bilgi* açısından ciddi epistemolojik ve ontolojik kavram yanılgılarına sahiptir. Ontolojik yanılgı bilginin varlığı ile ilgilidir. Öğretmen adaylarının kendileri ve eğitimcileri ile ilgili metaforik imgelemleri bilgiyi dışarıda bir nesne gibi gördükleri durumunu doğrulamaktadır. Bilgi onların zihninde dışarıda bir yerde *var olduğundan* hazır olarak alınmalıdır. Bu bilginin kaynağı öyle veya böyle

öğretmen eğitimcileridir. Epistemolojik yanılgı ise bilginin nasıl oluştuğu ve geliştiği ile ilgilidir. Öğretmen adaylarının kendileri/ eğitimcileri adına ürettiği metaforlar bilgiyi oluşturma, inşa etme, yapılandırma, geliştirme vb. gibi süreç-temelli *öğrenme yaşantılarını* değil (Behr, Harel, Post ve Lesh 1992; Christou, Mousoulides, Pittalis, Pitta-Pantazi ve Sriraman, 2005), bilgiyi absorbe etme, ödünç alma, dışarıdan transfer etme gibi sonuç-temelli (Glanz, 2003) *öğretim yaşantılarını* yansıtmaktadır. Başka bir ifadeyle, bu araştırmanın katılımcıları hem *öğrenme* hem de *öğretim* süreçlerine değil, sadece *öğretim* süreçlerine maruz kalmışlardır. Bu bağlamda sorulması gereken en önemli soru şudur: “Bu çalışma kapsamındaki katılımcılar neden bilgi-merkezli veya konu-merkezli veya eğitim-merkezli, artık kabul gör(e)meyen, daha çok davranışçı/kontrolcü pedagojiyi yansıtan bir algıya sahiplerdir?”

Bu çalışma bağlamında bu durumun en önemli sebeplerinden biri, öğretmen adaylarının hem üniversiteye gelinceye kadar hem de üniversitede dahil oldukları ya da tecrübe ettikleri *öğretimin tarzıdır*. Alanyazında da belirtildiği gibi kişiler (öğretmen adayları) “*öğretildiği gibi öğretirler*.” (Gerre ve Kemenade, 2000; Struyven vd., 2010) Bu şu anlama gelir bir tür/tarz öğretime dahil olan bir kitle tecrübe ettiği öğretim türü/tarzi aracılığıyla öğrenme, edinim ve bilgileniş hakkında bilgiye, algıya ya da inanişaya sahip olur (Soysal ve Radmard, 2018). Bu bağlamda, öğretmen adaylarının hem kendilerine hem de öğretmen eğitimcilerine yönelik daha çok kontrol, biçimlendirme, düzenleme, bilgi aktarma vb. gibi yöneylemleri içeren metaforik dışavurumlarının lisans eğitimlerinde tabi oldukları öğretimsel süreçlerin tarzı olabileceği söylenebilir. Özellikle öğretmen olma yürüncesinde olan katılımcıların pedagojik rol modelleri öğretmen eğitimcileridir, dolayısıyla, bu çalışmanın katılımcıları öğrenme ve öğretmeye yönelik inançlarını çoğunlukla üniversite düzeyinde tecrübe ettikleri sınıf içi öğretimin tarzı aracılığıyla oluşturmuş olabilirler. Sonuç olarak daha derinlemesine ele alınması gereken nokta öğretmen eğitimcilerinin bu çalışmanın katılımcıları olan öğretmen adaylarında öğrenme ve öğretme adına uyandırdıkları algılardır.

Tüm dünyada yükseköğretim sistemleri sınıf içi ve dışı öğretimlerini iyileştirecek reformlar arayışındadır (Annala vd., 2020; Geng ve Huang, 2020; Zgaga, 2019). Bu reform-temelli yaklaşımlarda *bilgi* birtakım hayatta kalma ve yaratma *becerilerinin* tecrübe edilebilmesi için bir zıplama tahtası görevi görmektedir. Dolayısıyla sadece bilgi sistemleri değil, beceri sistemleri de üniversite düzeyinde eğitimin olmazsa olmazları arasına girmiştir (Vanassche & Kelctermans, 2016). Beceri üniversite eğitiminden yararlanan kişilerin tecrübe ettiği düşünme ve eyleme tarzı bütünü yansıtır. Bu şu anlama gelir: reform-temelli yaklaşımlar öğrenen-odaklı ya da beceri-merkezli yaklaşımlardır, çünkü öğrenme demek beceri tecrübesi demektir., Beceri tecrübe eden öğretmen adayları olacağından, öğretimin odağında yer alırlar ve öğretim süreçleri öğrenme süreçlerine eşlik eder. Dolayısıyla öğretmen adaylarının tecrübe-odaklı ya da beceri-merkezli (öğrenen-merkezli) mi yoksa konu-odaklı ya da eğitimci-merkezli mi bir pedagojik anlayışa sahip olmasının belirleyicisi öğretmen eğitimcileridir (Goodwin & Kosnik, 2013). Bu argüman bu çalışmada neden öğretmen adaylarının

oldukça konu-merkezli bir ben ve öteki (eğitimci) inancına sahip olduğunu açıklayabilir.

Öncelikle, birçok öğretmen eğitimcisinin eğitimcisi tarafından da ifade edildiği üzere, öğretmen eğitimcisinin pedagojik durumu, inanışları ve bunların belirlendiği sınıf içi pratikler henüz sistematik bir araştırma alanı ol(a)mamıştır (Murray, 2005; Murray ve Kosnik, 2011). Bu durum *yükseköğretimin gizemi* diye isimlendirilmiştir ve öğretmen eğitimcilerinin öğretmen adayları üzerinde biçimlendirdiği pedagojik inanç sistemleri hakkında bilgileniş sürecini ciddi derecede engellemektedir (Darling-Hammond, 2006). Öğretmen eğitimcisi olma olgusu hakkında çeşitli ve yaygın ancak yanlış kanılar mevcuttur. Örneğin, doktora eğitimini tamamlamış bir bireyin öğretmen eğitimcisi olmasının sadece eğitimsel derecede yeterliklerine bağlanmış olması gibi. Goodwin & Kosnik, 2013; Vanassche & Keltermans, 2016). Ancak durum eğitimsel kapasitenin ya da mertebenin ötesindedir. Çünkü bir matematik öğretmeni matematik disiplinine tabi olan bir konuyu nasıl öğreteceği bilgisi ve becerisi ile sınıf içi faaliyetleri gerçekleştirirken, bir matematik öğretmenin eğitimcisi matematik öğretiminin nasıl gerçekleşeceğini öğretimini gerçekleştirir (Zeichner, 2005). Daha da önemlisi, geçmiş çalışmalar öğretmen eğitimcilerinin çoğunlukla öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme ile fikirlerini, ön kabullerini öne çıkarmadan ya da önemsemeden öğretimsel faaliyetlerini tasarlar ve uygularlar tezini doğrulamaktadır (ör., Bullough, 1997; Donche & Petegem, 2011; Timmerman, 2009). Daha da ötesinde, bu çalışma bağlamında da gözlemlendiği üzere, öğretmen eğitimcileri zihinsel şemalarında yer alan pedagojik inanç sistemlerinin ve bunların sınıf içi pratik yansımalarının öğretmen adayları üzerinde ne gibi olumlu ya da olumsuz etkiye sahip olabileceği üzerinde düşünmeyebilirler (Dall’Alba, 1991; Fox, 1983; Gow & Kember, 1993; Kember & Gow, 1994; Martin & Balla, 1991; Martin & Ramsden, 1992; Pratt, 1992; Samuelowicz & Bain, 2001). Çoğunlukla öğretmen eğitimcileri kendi pedagojik şemalarını, algılarını ve inanışlarını bilme, anlama, yorumlama ve sorgulama eğiliminde olma-yabilirler (Kember, 1997; Martin & Ramsden, 1992; Pratt, 1992; Prosser vd., 1994; Prosser & Trigwell, 1999). Bunun bir sebebi öğretmen eğitimcilerinin kendi pedagojik bilişleri ile ilgili herhangi bir bilişsel farkındalığa sahip ol(a)mamalarıdır. Ek olarak, hangi öğretimsel inançların ve pratiklerin benimsenmesi, değerli görülmesi ve öğretmen eğitimcileri tarafından sınıf içinde öğretmen adaylarına modellenmesi konuları çoğu zaman öğretmen eğitimcisinin ilgilendiği bir konu dahi ol(a)mayabilir. Yukarıda sunulan tüm argümanlar neden bu çalışmanın katılımcılarının kendileri ve eğitimcileri hakkında daha öğretmen-merkezli ya da bilen-odaklı ya da otorite-odaklı metaforik imgelemler geliştirdiğini açıklayabilir.

## SONUÇ ve ÖNERİLER

Yukarıda bahsi geçen tartışmalardan birtakım sonuçlar çıkarılmaktadır. Öncelikle hem ulusal hem de uluslararası bağlamda öğretmen eğitiminin ne ve nasıl olduğunun belli bir dereceye kadar değer verildiği ve üzerine eğildiği olgulardan biridir. Ancak uluslararası kapsamda öğretmen eğitimi süreçlerine verilen önem ile ele alış biçimi Türkiye’deki öğretmen eğitimi süreç-

lerinin ne ve nasıl olduğu noktasındaki incelemeler oldukça yetersiz ölçüde olduğu söylenebilir. Özellikle Türkiye genelinde öğretmen eğitimi süreçlerinin öğretmen adaylarına pedagojik alan bilgisi kazandırma işlevlerinden daha çok bilgi ve beceri aktarma süreç olarak düşünüldüğünde, öğretmen adaylarına öğretmenlik mesleği ve sertifikasını vaat eden öğretmen yetiştirme kurumları ile ilgili bu algının tekrardan gözden geçirilmesi gerekmektedir. Söz konusu üniversitelerin büyük bir çoğunluğu çağın sürekli değişen koşullarına rağmen “fabrika” eğitim anlayışını devam ettirmektedir. Dahası bu üniversitelerde icra edilen öğrenme-öğretme süreçleri belirli disiplinlerde aşırı bir biçimde parçalara ayrılarak işlenmekte, dolayısıyla birbirleriyle ilişkili olan konuların birbirlerine yeterli düzeyde katkısı olmamaktadır. Desteklemek gerekirse, toplumsal ve sosyal koşulları, rekabet ortamı, öğretmen adaylarının mesleki kaygısı ve gelecek beklentileri şüphesiz öğrenme-öğretme süreçlerini algılama biçimleri üzerinde etkilidir. Bu durum üniversitedeki öğrenme-öğretme süreçlerinde rol yapan öğretmen eğitimcilerinin kendi bağlamlarını araştırmaktan geri durduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, üniversite yöneticilerinin öğrenme ve öğretme olgusunun öğretmen adaylarını tarafından ne olarak nasıl algılandıkları, öğrenme ve öğretme süreçlerinin nasıl konumlandıkları açısından yeniden tartışılmalıdır. Bu durumun başka bir göstergesi de ulusal ve uluslararası bağlamdaki öğretmen eğitimi süreçlerine odaklanmış çalışmaların durumudur. Bu anlamda, pek çok araştırmacı tarafından öğrenme olgusuyla öğrencilerin içinde bulunduğu öğretme süreçleri değerlendirilmekte ve yeni anlayışlar, modeller önerilmektedir/önerilmektedir. Ulusal ve uluslararası bağlamındaki çalışmalar incelendiğinde, çoğu araştırmaya göre öğretmen yetiştirme süreçlerinin araştırma-uygulama odaklı amaçlarından daha çok öğretimin bilgi aktarma üzerine odaklandıkları görülmektedir. Bu araştırmada özellikle , öğretmen eğitimi süreçleri ile ilgili algının yeterince bilimsel bir yaklaşımla ele alınmadığı görülmektedir. Tüm bu eksikliklerin giderilmesi için yeterli zaman, yapıcı-geliştirici bir politika ve bir üst-bilişsel farkındalık gerektirmektedir. Bu araştırma, ilgili farkındalığın yaratılmasına belli bir dereceye kadar hizmet edip katkıda bulunabilir. Özellikle, ulusal bağlamda üniversitelerin öğretmen yetiştirmeye ilişkin politika ve standartlar geliştirmek, ilgili yerel yönetim ve kurumlarla işbirliği içerisinde çalışmak gibi bir misyon üstlenmeleri gerektiği düşünülmektedir. Özellikle, öğretmen yetiştirmeye ilişkin ulusal standartlarının belirlenmesinde öğretim üyeleri, deneyimli öğretmen ve idareciler, yerel sivil toplum örgütleri ve veli temsilcilerinin de katkısı sağlanması önem arz etmektedir. Bu noktada öğretmen eğitimi süreçlerinin en önemli bileşeni olan öğretmen adaylarının kendilerini ve öğretmen eğitimcilerini bu süreçlerde nasıl algıladıklarının ele alınması öğretmen yetiştirme kurumlarının hak ettiği değerleri ortaya koyabilmek adına son derece yararlı olacaktır.

## TEŞEKKÜR

Bu çalışma İstanbul Aydın Üniversitesi Yükseköğretim Çalışmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi (YUAM) iş birliği ve desteği ile gerçekleştirilmiştir. YUAM merkez müdürü Sayın Dr. Yılmaz Soysal’a ve Uzman Reyhan ŞANCI’ya teknik desteklerinden dolayı teşekkür ederiz.

## KAYNAKLAR

- Åkerlind, G. S. (2003). Growing and developing as a university teacher-variation in meaning. *Studies in Higher Education, 28*, 375-390.
- Åkerlind, G. S. (2008). A phenomenographic approach to developing academics' understanding of the nature of teaching and learning. *Teaching in Higher Education, 13*(6), 633-644.
- Åkerlind, G. S. (2012). Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education Research & Development, 31*(1), 115-127.
- Ball, S. J. (2007). *Education plc: Understanding private sector participation in public sector education*. London, UK: Routledge.
- Ball, S. J. (2012). *Global education Inc. New policy networks and the neoliberal imaginary*. London and New York: Routledge.
- Bartolo, P. A., Ale, P., Calleja, C., Hofsass, T., Humphrey, N., Janikova, V., Mol Lous, A., Vilkiene, V., Westso, G (2007). *Responding to student diversity: Teacher's Handbook* Malta: University of Malta. (Produced in 7 EU languages through EU Comenius 2.1 programme and online: www.dtmp.org).
- Bayram, G. (2009). Öğretmenlerin istihdam biçimi farklılıkları ve yarattığı sorunları: Ankara'da çalışan sözleşmeli ve ücretli öğretmenlerin görüşlerine dayalı bir araştırma (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Behr, M., Harel, G., Post, T., & Lesh, R. (1992). Rational number, ratio and proportion. In D. Grouws (Ed.), *Handbook on research of teaching and learning* (pp. 296-333). New York: McMillan.
- Black, A. L., & Halliwell, G. (2000). Accessing practical knowledge: how? Why? *Teaching and Teacher Education, 16*, 103-115.
- Buaraphan, K. (2011). Metaphorical roots of beliefs about teaching and learning science and their modifications in the standard-based science teacher preparation programme. *International Journal of Science Education, 33*(11), 1571-1595.
- Bullough, Jr. R. (1997). Becoming a teacher. Self and the social location of teacher education. *International Handbook of Teachers and Teaching*, (pp. 79- 134). Dordrecht: Kluwer.
- Berry, A. (2007). Reconceptualizing Teacher Educator Knowledge as Tensions: Exploring the Tension Between Valuing and Reconstructing Experience. *Studying Teacher Education, 3*(2), 117-134
- Bozlk, M. (2002). The college student as learner: insight gained through metaphor analysis. *College Student Journal, 36*, 142-151.
- Christou, C., Mousoulides, N., Pittalis, M., Pitta-Pantazi, D., & Sriraman, B. (2005). An empirical taxonomy of problem posing processes. *ZDM - International Journal on Mathematics Education, 37*(3), 149-158.
- Cochran-Smith, M. (1991). Learning to teach against the grain. *Harvard Educational Review 61*(3), 279-310.
- Dall'Alba, G. (1991). Foreshadowing conceptions of teaching. In Ross, B. (ed.), *Research and Development in Higher Education*, Vol. 13. Sydney: HERDSA (pp. 293-297).
- Darling-Hammond, L. (2010). *Recognizing and developing effective teaching: What policy makers should know and do. Partnership for Teacher Quality Policy Brief*, May, 2010.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should know and be able to do*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful Teacher Education: Lessons from Exemplary Programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Davis, E., Petish, D., & Smithey, J. (2006). Challenges new science teachers face. *Review of Educational Research, 76*(4), 607-651.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the reflective process*. New York: Heath and Company.
- Demirer-Keskin, D. (2012). Eğitimde piyasalaşma ve öğretmen emeğinde dönüşüm. *Çalışma ve Toplum (1)*, 167-186.
- Demirtaş, H., & Çoban, D. (2014). Üniversite öğrencilerinin, üniversite ve fakülte kavramlarına ilişkin metaforları: İnönü üniversitesi örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*(1), 113-143.
- Donche, V., Petegem, P. (2011). Teacher Educators' Conceptions of Learning to Teach and Related Teaching Strategies. *Research Papers in Education, 26*(2), 207-222.
- Döpfner, M., & Lehmkuhl, G. (2005). Störungen der Aufmerksamkeit und Hyperaktivität. In P.
- F. Schlottke, R. K. Silbereisen, S. Schneider, & G. W. Lauth (Eds.), *Störungen im Kindes- und Jugendalter Grundlagen und Störungen im Entwicklungsverlauf* (pp. 609- 648). Göttingen: Hogrefe.
- Firat, M., & Yurdakul, I. K. (2012). University metaphors: A study of academicians' perspectives. *International Journal of Social Sciences and Education. 2*(2), 194-206.
- Freire, P. (2000). *Yüreğin pedagojisi*. (Çev. Ö. Orhangazi). Ankara: Ütopya Yayınları.
- Freire, P. (2010). *Ezilenlerin pedagojisi* (7. Basım). (Çev. D. Hattatoğlu & E. Özbek). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Fox, D. (1983). Personal theories of teaching. *Studies in Higher Education, 8*, 151- 163.
- Fowler Jr, F. J. (2013). *Survey research methods*. Sage publications.
- Glanz, J. (2003). *Action research: An educational leader's guide to school improvement*. Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers.
- Giroux, H. A. (1997). *Pedagogy and the politics of hope*. Oxford: Westview Press.
- Giroux, H. A. (2007). *Eleştirel pedagoji ve neoliberalizm* (Çev. Barış Baysal), İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Cortazzi, M., & Jin, L. (2020). Elicited metaphor analysis: Researching teaching and learning. In *Handbook of qualitative research in education*. Edward Elgar Publishing.
- Gow, L., Kember, D. (1993). Conceptions of teaching and their relationship to student learning. *British Journal of Educational Psychology, 63*: 20-33. Hamilton, M. L., Pinnegar, S., Russell, T., Loughran, J., LaBoskey, V. K. (Eds.), (1998). *Reconceptualizing teaching practice: Self-study in teacher education*. London: Falmer Press.
- Goodwin, A. L., Kosnik, C. (2013). Quality teacher educators=quality teachers? Conceptualizing essential domains of knowledge for those who teach teachers. *Teacher Development, 17*(3), 334-346.



- Guerrero, M. C. M., & Villamil, O. S. (2002). Metaphorical conceptualizations of ESL teaching and learning. *Language Teaching Research*, 6, 95-120.
- Gurney, B. F. (1995). Tugboats and tennis games: Preservice conceptions of teaching and learning revealed through metaphors. *Journal of Research in Science Teaching*, 32(6), 569-583.
- Inbar, D. (1996). The free educational prison: metaphors and images. *Educational Research*, 38, 77-92.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). How teachers learn and develop. In L. Darling-Hammond, & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should know and be able to do*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hern, M. (2008). *Alternatif eğitim/hayatımızın olumsuzlaştırılması*, (Çev. Eylem Çağdaş Babaoğlu), Kalkedon, İstanbul.
- Hiebert, J., Morris, A., Berk, D., & Jansen, A. (2007). Preparing teachers to learn from teaching. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 47-61.
- Hiebl, M. R., & Richter, J. F. (2018). Response rates in management accounting survey research. *Journal of Management Accounting Research*, 30(2), 59-79.
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7, 225-275.
- Kember, D., Gow, L. (1994). Orientations to teaching and their effect on the quality of student learning. *Journal of Higher Education*, 65, 58-74.
- Kemp, E., (1999). Metaphors as a tool for evaluation. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 24, 81-90.
- Hoffman, E., Acosta-Orozco, C., & Alvarado, M. M. (2019). The life-metaphors of experienced teachers: A method to assess core values and flourishing. *Indian Journal of Positive Psychology*, 10(1), 15-20.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1990). Judging the quality of case study reports. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 3(1), 53-59.
- Little, J. W., & Horn, I. S. (2007). 'Normalizing' problems of practice: Converting routine conversation into a resource for learning in professional communities. In L. Stoll, & K. S. Louis (Eds.), *Professional learning communities: Divergence, detail and difficulties* (pp. 79-92). Maidenhead, UK: Open University Press.
- Loughran, J. (2006). *Developing a pedagogy of teacher education*. London: Routledge.
- Martin, E., Ramsden, P. (1992). An expanding awareness: how lecturers change their understanding of teaching. In Parer, M. S. (ed.), *Research and Development in Higher Education*, Vol. 15. Sydney: HERDSA, pp. 148-155.
- Martin, E., Balla, M. (1991). Conceptions of teaching and implications for learning. In Ross, B. (ed.), *Research and Development in Higher Education*, Vol. 13. Sydney: HERDSA, pp. 298-304.
- Martinez, M. A., Sauleda, N., & Huber, G. L. (2001). Metaphors as blueprints of thinking about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 17, 965-977.
- Moser, K. S. (2000). Metaphor analysis in psychology-method, theory, and fields of application. *Qualitative Social Research*, 1(2), 446-459.
- MacCormac, E. R. (1990). *A cognitive theory of metaphor*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Mahlis, M., & Maxson, M. (1998). Metaphors as structures for elementary and secondary preservice teachers' thinking. *International Journal of Educational Research*, 29, 227-240.
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. Jossey-Bass.
- Merriam, S. B., & Brockett, R. G. (2007). *The profession and practice of adult education: An introduction*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons, Inc.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. SAGE.
- Murray, J. (2005). Re-addressing the Priorities: New Teacher Educators and Introduction into Higher Education. *European Journal of Teacher Education*, 28(1): 67-85. Murray, J., Kosnik, C. (2011). Academic work and identities in teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 37(3), 243-246.
- Radmard S., & Soysal Y., (2019). Eğitim fakültesinin çeşitli öğretim programlarındaki öğretmen adaylarının üniversite kavramına ilişkin metaforik akıl yürütmeleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 9(3), 555-572.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up the messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Pratt, D. D. (1992). Conceptions of teaching. *Adult Education Quarterly*, 42, 203-220.
- Prosser, M., Trigwell, K., Taylor, P. (1994). A phenomenographic study of academics' conceptions of science learning and teaching. *Learning and Instruction*, 4, 217-232.
- Richardson, V. (1996) The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Ed.) *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan.
- Oelkers, J. & Lehmann, T. (2003). *Eğitime hayır'a hayır* (çev. Z. Uludağ). İstanbul: Değişim Yayınları.
- Quale, A. (2002). The role of metaphor in scientific epistemology: a constructivist perspective and consequences for science education. *Science and Education*, 11, 443-457.
- Saban, A. (2003). A Turkish profile of prospective elementary school teachers and their views of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 19, 829-846.
- Saban, A. (2004a). 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. (2004b). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının "öğretmen" kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.
- Saban, A., Kocbeker, B. N., & Saban, A. (2007). Prospective teachers' conceptions of teaching and learning revealed through metaphor analysis. *Learning and Instruction*, 17, 123-139.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Eğitim Yönetimi*, 55, 459-496.

- Saban, A. (2009). Öğretmen Adaylarının Öğrenci Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Zihinsel İmgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Saban, A. (2010). Prospective teachers' metaphorical conceptualizations of learner. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 290-305.
- Saban, A., Koçbeker-Eid, B. N. ve Saban, A. (2014). Maratonda yarışmak ya da gizemli bir yere yolculuk yapmak: sınıf öğretmeni adaylarının tecrübe ettikleri ve ideallerindeki öğrenme algıları. *Kuramdan Uygulamaya Eğitim Bilimleri*, 14(3), 995-1030.
- Saban, A. (2010). Prospective Teachers' Metaphorical Conceptualizations of Learner. *Teaching and Teacher Education* 26(2), 290-305.
- Samaras, A. P. (2002). *Self-study for teacher educators: Crafting a pedagogy for educational change*. New York: Peter Lang Publishers.
- Samuelowicz, K., Bain, J. D. (2001). Revisiting academics' beliefs about teaching and learning. *Higher Education*, 41,299-395.
- Schoenfeld, A. H. (2011). Toward professional development for teachers grounded in a theory of decision making. *ZDM*, 43(4), 457-469.
- Schon, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schon, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shuell, T. J. (1990). Teaching and learning as problem solving. *Theory into Practice*, 29(2), 102-108.
- Skrefsrud, T. A. (2020). Teachers as intercultural bridge-builders: Rethinking the metaphor of bridge-building. *Teaching Theology & Religion*, 23(3), 151-162.
- Slaughter, S., & Leslie, L. (1997) *Academic capitalism: Politics, policies and the entrepreneurial university*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Stake, R. E. (2005). Case Studies. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 443-454, 3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Star, J., & Strickland, S. (2008). Learning to observe: using video to improve preservice mathematics teachers' ability to notice. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 11(2), 107-125.
- Strauss, R. P., & Sawyer, E. A. (1986). Some new evidence on teacher and student competencies. *Economics of Education Review*, 5(1), 41-48.
- Soysal, Y., & Radmard, S. (2018). Social negotiations of meanings and changes in the beliefs of prospective teachers: A Vygotskian perspective, *Educational Studies*, 44(1), 57-80.
- Soysal, Y., & Radmard, S. (2017a). Sosyal oluşturmacı öğretimin öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretmeye yönelik inançlarına ve sınıf içi uygulamalarına etkisinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(4), 1505-1531.
- Soysal, Y., & Radmard, S. (2017b). An exploration of Turkish teachers' attributions to barriers faced within learner-centred teaching, *Educational Studies*, 43(2),186-209.
- Speklé, R. F., & Widener, S. K. (2018). Challenging issues in survey research: Discussion and suggestions. *Journal of Management Accounting Research*, 30(2), 3-21.
- Timmerman, G. (2009). Teacher educators modelling their teachers? *European Journal of Teacher Education*, 32(3),225-238.
- Tian-ping, Y., & Ai-sheng, L. (2009). The analysis of university metaphors, *University Education Science*, 3, 30-34.
- Vanassche, E., Kelchtermans, G. (2016). A narrative analysis of a teacher educator's professional learning journey. *European Journal of Teacher Education*, 39(3),355-367.
- Whitehurst, G. (2002). Scientifically-based research on teacher quality: research on teacher preparation and professional development. In Proceedings of the White House conference on preparing tomorrow's teachers. (<http://tepservers.ucsd.edu>.)
- Windschitl, M., Thompson, J., & Braaten, M. (2011). Ambitious pedagogy by novice teachers: who benefits from tool-supported collaborative inquiry into practice and why? *Teachers College Record*, 113(7), 1311-1360.
- Yılmaz, F., Göçen, S., & Yılmaz, F. (2013). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Kavramına İlişkin Algıları: Bir Metaforik Çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, (1), 151-164.
- Yob, I. M. (2003). Thinking constructively with metaphors. *Studies in Philosophy and Education*, 22, 127-138.
- Zeichner, K., & Liston, D. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 57(1), 23-49.
- Zeichner, K., & Liston, D. (1996). *Reflective teaching: An introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zeichner, K. (2005). Becoming a Teacher Educator: A Personal Perspective. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 117-124.
- Zheng, B. (2020). Metaphor of Teaching: A Study of Teachers' Understanding and Perception of Their Profession.