

Martin Buber'in Eleştirel Bakış Açısından Hareketle Öğretmene İlişkin Oluşturulan Metaforların Analizi

Hülya ÇERMİK¹, Necdet GÜNER²

Geliş Tarihi: 23.05.2016

Kabul Ediliş Tarihi: 05.02.2017

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, katılımcıların öğretmene ilişkin oluşturdukları metaforları, Martin Buber'in öğretmene yönelik eleştirel bakış açısından hareketle, önceden belirlenmiş olan üç kategoriye (öğretmen merkezli anlayış, heykeltıraş; öğrenci merkezli anlayış, bahçıvan; hem öğretmen hem de öğrenci merkezli anlayış, usta) dayalı olarak temalara ayırtmaktır. Betimsel bir tarama çalışması olan araştırmanın katılımcıları, lisans düzeyinde tüm derslerini tamamlamış, mezuniyet aşamasında olan toplam 117 öğretmen adaydır. Veriler, araştırmacıların geliştirdiği, açık uçlu bir metafor sorusundan oluşan form aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler, nitel analiz tekniklerinden betimsel analiz yaklaşımı ile çözümlenmiştir. Katılımcılardan elde edilen bulgular, Martin Buber'in heykeltıraşa benzettiği ve öğretmeni merkeze alan eğitim anlayışının en yüksek frekansa sahip olduğunu göstermektedir. Bunu Buber'in bahçıvana benzettiği ve öğrenciyi merkeze alan anlayış takip etmektedir. En son sırada ise Buber'in öğretmeni bir ustaya benzettiği, hem öğretmen hem de öğrenciyi birlikte merkeze alan anlayış yer almaktadır. Bu durum katılımcıların çoğunluğunun klasik eğitim anlayışını benimseyen bir düşünceye sahip oldukları hakkında fikir vermektedir.

Anahtar kelimeler: Martin Buber, metafor, öğretmen, heykeltıraş, bahçıvan, usta.

An Analysis of the Metaphors Created about Teachers Based on the Critical Perspective of Martin Buber

ABSTRACT

This study is aimed to evaluate metaphors that are developed about "teacher" by taking into consideration Buber's "critical perspective on teachers". As in Buber's critique there are three predetermined metaphors in this study: the teacher-centered, "sculptor"; student-centered, "gardener"; and the synthesis of the two "mentor". The data were collected from 117 pre-service teachers with a data collection tool, developed by the researchers and contains an open ended metaphor question. In terms of the rules of the qualitative analysis techniques, namely descriptive analysis, the data were analyzed. According to the findings, obtained from the participants, the educational approach, which is likened to a sculptor by Buber and places the teacher at the center, reached to the highest frequency. The gardener metaphor and the mentor metaphor related with student-centered and teacher-student-centered were followed the sculptor respectively. These results indicated that the majority of pre-service teachers have traditional approach in education.

Keywords: Martin Buber, metaphor, teacher, sculptor, gardener, mentor

¹ Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, hcermek@pamukkale.edu.tr.

² Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, nguner@pamukkale.edu.tr.

GİRİŞ

Günümüz dünyasında bilim ve teknolojiye meydana gelen hızlı gelişim ve değişim, bu duruma ayak uyduracak bir neslin yetiştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Elbette bu durum yetiştirilecek bireylerin sahip olması gereken niteliklerinin de sorgulanmasını beraberinde getirmektedir. Amerika Birleşik Devletleri'nde yirmi birinci yüzyılın küresel ekonomisi içerisinde rekabet edebilecek güçte bireylerin nasıl yetiştirmesi gerektiği sorusuna yanıt aranmış ve eğitimin geleceği üzerine Glenn Komisyon Raporu hazırlanmıştır. Raporla "Yirmi birinci yüzyılın erken dönemlerindeki yeni mesleklerin yüzde altmışının, günümüz işgücünün sadece yüzde yirmisinin sahip olduğu becerileri gerektireceği" ifade edilmektedir (Department of Education 2000, s.13). Raporun verileri günümüz öğrencilerinin gelecek iş yaşamlarında büyük zorluklarla karşılaşabileceğini akla getirmektedir. Bu öngörü kuşkusuz eğitim anlayışımızı ve dolayısıyla bireylerin yetiştirilmesinde çok önemli rolleri olan öğretmenler üzerinde tekrar düşünmemiz gerektiğini de göstermektedir.

Çağlar boyunca öğretmene ilişkin felsefe ve eğitim felsefesi alanlarında çalışanların önemli tartışmalar yürüttüğü görülmektedir. Antik Yunan filozofu Sokrates, öğrencilerin zihinlerindeki gizli gerçeği harekete geçirerek fikirlerini keşfetmelerini teşvik etmekteydi. Çünkü Sokrates bilginin öğretmenden öğrenciye iletileceğine inanmıyordu (Ornstein ve Levine 2008). Realist anlayışın en önemli temsilcisi olan Aristoteles, eğitimin beden, ruh ve akıldan oluşan insan doğasına uygun olarak, belli evreler üzerinden gerçekleştirilmesi gerektiğini savunurken, eğitimde teoriden önce alışkanlığın araç olarak kullanılması gerektiğini vurgulamış, beden eğitiminin ruh eğitiminden önce gelmesi gerektiğini ifade etmiştir (Burnet 2008). Aristoteles'in realizmi öğrencileri nesnel gerçekliği ön plana alarak yaşama hazırlarken, Plato'nun idealizmi ise öğrencileri, duyuların üzerinde daha iyi bir dünya için cesaretlendirmiştir (Ornstein ve Levine 2008). Hem Doğu hem de Batı'da mutlak bir eşik noktasını temsil eden ve Rönesans'a kadar olan tarihsel döneme damgasını vuran dini, felsefi, pedagojik yaklaşımı ifade eden Spiritüalizm, insanları ruhsal açıdan geliştirmeyi çok önemseyen için öğretmenliği insanlığın hizmetine koşmuş bir meslek olarak görmüştür (Cevizci 2012). Gazali'ye göre, öğretmenin çocuklara karşı durumu, "çamura şekil veren kalıp" veya "bir çubukla gölgesi arasındaki ilişki"ye benzer (Oruç 2009, s. 170). Dinin egemen olduğu Ortaçağ uygarlığı Spiritüalizminin tam karşıt kutbunda "bilimin en büyük güç haline geldiği modern uygarlığın felsefesi" olan Naturalizmin (Cevizci 2012, s. 84) temsilcisi Rousseau'ya göre ise öğretmen, öğrencisini öğrenmeye zorlamak yerine, onu harekete geçiren, öğrenmeye teşvik eden kişidir. Rousseau öğrencisine hazır bilgi aktarmaz, daha ziyade öğrencisinin doğasına uygun gelişmesine rehberlik eder (Guttek 1988). Merkeze bireyi koyan Varoluşçular, eğitimde aşırı uzmanlaşmaya ve meslek eğitimine küçük yaşlarda başlanılmasına bireyin özgürlüğünü engelleyip otoriteye bağımlılığını arttırdığı için karşı çıkmış, Nietzsche insanın yaşarken karşılaştığı her otoriteyi onu kendi isteği doğrultusunda yönlendirerek kendine yabancılaştırıp özgürlüğünü elinden alan

“ejderha” ya benzetmiştir (Kale 1997). İlerlemecilik anlayışının en önemli temsilcilerinden olan Dewey’e göre ise öğretmenin iki temel işlevi vardır. Bunlardan ilki öğretmenin gençlere doğal yollardan öğrenme fırsatları sunarak rehberlik etmesi, ikincisi ise çocuğun ya da gencin karşılaştığı veya ileride karşılaşılabileceği muhtemel problemlerle baş edebilecek bir donanıma sahip olmaları için çaba harcamasıdır (Flanagan 2006). Eleştirel pedagoğ Freire ise eğitimin amacının ne olduğu ve kimin, kime neyi öğrettiği sorularına cevap aramıştır. Freire öğretmen merkezli eğitim anlayışına karşı çıkar ve bunu bankacılık metaforu ile açıklar (Cevzici 2012, s. 223). Freire’nin yığmacı eğitim anlayışı adını verdiği klasik eğitimde, öğrenciler öğretmen tarafından doldurulması gereken kaplara benzetilmektedir. Buna göre, iyi öğretmenliğin ve iyi öğrenciliğin ölçüsü kabın doldurulmasıdır (Freire 2000, s. 72). Freire’ye göre, bilgi öğretmenin mülkiyetinde olan bir şey olmaktan ziyade, öğretmen ile öğrenci arasındaki diyalogun ortak ürünü olmalıdır. Freire bilginin aktarılmasını değil, sorun tanımlayıcı eğitimi savunur (Freire 2000).

Öğretmene ilişkin farklı pek çok düşünce olmasına karşın, temelde iki anlayış göze çarpmaktadır. Bunlardan birincisi eğitim sürecinde öğretmeni merkeze alır. Ornstein ve Hunkins’in (1988) Dewey’den (1916) aktardığı şekliyle bu öğretmen, öğrencisini boş bir diske ses kaydedip gerektiğinde dinleme yapılabilecek şekilde eğitir. Yani merkezdeki öğretmen klasik eğitim bakış açısıyla, bilgiyi öğrenciye aktarandır. İkinci anlayış ise eğitim sürecinde öğrenciyi merkeze alır. Bu süreçte öğretmenin rolü rehberliktir. Öğrencilere bilimsel projelerde ve problem çözmede rehber olan bu öğretmenleri Dewey ve Kilpatrick “grup aktivite lideri” (Ornstein ve Hunkins 1988, s. 38) olarak tanımlar. Oysa 1878 yılında Viyana’da dünyaya gelen Martin Buber, çağının eğitimle ilgili güçlük ve problemlerine cevap vermeye çalışan bir eğitim kuramı veya felsefesi geliştirmiştir. Yapmış olduğu etkiyle ölçüldüğünde felsefesinin önemli olduğu söylenebilir. O pek çok çağdaşından da farklı olarak öğretmen merkezli eğitim anlayışını olduğu kadar öğrenci merkezli eğitim anlayışını da eleştirmiştir (Cevzici 2012). Yaşamının önemli bir kısmını Almanya’da geçiren Buber, Birinci Dünya Savaşı’nın ardından Almanya’da yaşanan sosyal ve ekonomik değişikliklere şahitlik etmiştir. Bu dönemde çocukların iş gücündeki oranının düşmesi ve yeni endüstri için genç insanların eğitime daha fazla zaman ayrılması ile birlikte, eğitim ve pedagojideki yenilikleri sorgulamaya başlayan Buber, eğitimle ilgili konularda yaşamı boyunca çalışmalar yürütmüştür (Cohen 1979). Buber eleştirilerini metaforlar aracılığıyla açıklamaya çalışmıştır. Lakoff ve Johnson’ın (2003) belirttiği gibi bizim için önemli olan kavramların çoğu ya soyuttur ya da deneyimlerimiz ile açıkça tasvir edilemeyen şeylerdir. Bu kavramları anlayabilmemiz için, daha iyi bildiğimiz kavramların özelliklerine ihtiyaç duyarız. Bunun bir sonucu olarak metaforlar, kavramsal sistemimizde önemli bir yer tutarlar. Metaforlar, herhangi bir konuyu başka bir konu yoluyla anlamayı ifade eder (Lakoff ve Johnson 2003).

Martin Buber eğitimle ilgili düşüncelerini ifade ederken öğretmen merkezli anlayış için heykeltıraş, öğrenci merkezli anlayış için ise bahçıvan metaforu olan iki klasik metafordan yararlanmıştır (Flanagan 2006, s.163; Murphy 1988, s. 90). Buber, öğretmen merkezli anlayışta öğretmeni bir heykeltıraşa benzetmiştir. Bu öğretmenin görevini aynen bir heykeltıraş gibi, daha önceden kararlaştırdığı şekli, karşısındaki hammaddenin (mermer/tahta) içinden çıkartması, bunu yaparken hammaddenin doğasından gelen bazı özellikleri de dikkate alması gerektiği şeklinde betimlemiştir (Flanagan 2006). Öğrenci merkezli anlayışta ise öğretmeni, bahçesindeki bitkilerin doğaları gereği düzgün bir şekilde gelişip, yetişebilmeleri için toprağı gübreleyen, sulayan, çapalayan, genç fidanların etrafındaki zararlı otları temizleyen bir bahçıvana benzetmektedir (Murphy 1988). Heykeltıraş metaforu öğretmenin otoritesine vurgu yaparken, bahçıvan metaforu öğretmenin eğitim sırasında, öğrencisinin bireyselliğine ve özgürlüğüne özen göstermesine vurgu yapmaktadır. Buber ne sadece öğrencinin tamamen kendi eğitimi hakkında serbest olmasını, ne de eğitimde öğretmenin mutlak otorite olmasını doğru bulmaktadır (Murphy 1988). Buber'in bahçıvan ve heykeltıraş metaforları hakkında Murphy (1988), bahçıvan olarak betimlenen eğitimcinin yeterli özgüvene sahip olmadığını, heykeltıraşın ise çok fazla özgüvene sahip olduğunu belirtmektedir.

Buber öğretmen merkezli eğitim anlayışını, önceden belirlenen programın çocuğa aktarılması ve öğrencilerin eğitim sırasında pasif alıcılar olması nedeniyle "bilgilerin bir huni ile öğrencilere boca edilmesi" ne benzetmiştir. Öğretmen merkezli eğitimde öğretmene verilen önemden dolayı, öğretmenin öğrencisi ile "ben-o" ilişkisine girdiğini belirtmektedir. Buber'in düşüncesinde "ben-o" ilişkisi, dünyamızda fayda amacıyla yöneldiğimiz şey ya da nesnelere karşısında tesis ettiğimiz bir tavrı ifade eder (Cevizci 2012). Böylece öğretmenler öğrencilerine bilgi sağlayıcı olarak hizmet veren, ancak öğrencilerinin yaratıcılığını desteklemeyen kişiler olmaktadır (Hilliard 1973). Buna karşılık, öğrenci merkezli eğitim anlayışını ise öğrencide bulunan gizil değerlerin ortaya çıkartılması gerektiği düşüncesi ile "bir tulum gibi pompalayarak çıkartma" şeklinde betimlemiştir (Cevizci 2012, s. 165; Murphy 1988). Burada tulum baya benzetilen öğretmen, öğrencinin içinde doğuştan gelen gizil güçleri ve değerleri ortaya çıkartıp geliştirmekle görevlidir. Buber, öğrencinin potansiyelinin ve öğretmenin öğrencisinin öğrenme kapasitesini bilmesinin önemini kabul eder. Ancak, bunların eğitim için bir son değil sadece başlangıç olacağını da belirtir (Cohen 1979). Buber, öğrenci merkezli eğitimi, öğrencinin rolüne çok odaklanıldığı ve öğretmenin yönlendirici rolünün eksikliği nedeniyle eleştirmektedir (Hilliard 1973). Buber, öğretmen merkezli eğitim anlayışının otoriter bir alışkanlık, öğrenci merkezli eğitim anlayışının ise hürriyete meyletmek şeklinde karakterize edilebileceğini ifade etmiştir (Murphy 1988). Hem öğretmen hem de öğrenci merkezli anlayışın monologa yol açtığını iddia eden Buber, hakiki bir eğitim ilişkisinin diyalojik olması gerektiğini savunur. Buber'e göre eğitimde öğretmen ile öğrencinin diyalogu, öğretmen ve öğrenciye düşen rolleri dengeli bir şekilde belirlemektir. Burada öğretmen, içeriği, genel çerçeveyi ve öğrencisi için değerler platformunu belirler. Fakat

öğrencinin ihtiyaçlarını, ilgisini ve yeteneklerini göz ardı etmesi de düşünülemez (Morgan ve Guilherme 2012). Öğretmen öğrencisine sadece bilgi vermekle kalmaz, aynı zamanda öğrencinin kendisini geliştirmesi için öğrencisine destek olur (Gordon 1978). Buber gerçek eğitimin diyalog tutumunu ön planda tutan “ben-sen” ilişkisine dayalı olması gerektiğini savunur (Cevizci 2012). Buradaki iki taraf öğretmen ve öğrencidir. Eğitim de bu ikili arasında gelişen bir diyalogdur. Diyalog için iki şartın sağlanması gerektiğine vurgu yapan Yaron (1993), ortakların kendi bağımsızlıklarına sahip olmaları ve öz iradeleri ile bu ilişkiye girmeleri gerektiğini belirtirken, bu iki şartın da bugünkü eğitim gerçekleri ile uyuşmadığına da dikkat çeker. Öncelikle ne öğretmen kendi öğrencilerini, ne de öğrenci kendi öğretmenini seçebilmektedir. Ayrıca okul ortamında öğretmen ile öğrencinin karşılıklı eşit bir ilişkisi olamamakta, genellikle öğrenciler üzerinde bir öğretmen otoritesi oluşmaktadır. Bunların yanı sıra eğitim bakanlığı ve okul idaresi tarafından sınıflarda uygulanmak üzere öğretmenlere dikte edilen bir programın bulunmasının da eğitim ortamına olumsuz etkilerini göz ardı etmemek gerektiği vurgulanmaktadır (Yaron 1993).

Yukarıda belirtilen tüm bu nedenlerden dolayı, Buber eğitimde daha önceden belirlenmiş, her durum ve öğrenciye uygulanabilecek sabit bir eğitim programı bulunamayacağını savunmaktadır (Flanagan 2006). Buber öğretmen ile öğrencinin arasındaki diyalogun, eğitimin merkezinde olması gerektiğini savunur ve öğretmenin öğrenci hakkında konuşmasından önce, öğrenci ile konuşmasının gerekliliğini belirtir (Murphy 1988). Öğretmen merkezli eğitim anlayışını temsilen heykeltıraşa, öğrenci merkezli eğitim anlayışını temsilen de bahçivana benzettiği öğretmenlere yönelik eleştirilerini sıralayan Buber bunlara alternatif olarak olmasını önerdiği öğretmeni “usta” metaforu ile açıklar. Usta olan öğretmen öğrencisinin doğuştan gelen gizil güçlerini fark ederek geliştirmesine ve ne öğrenmesi gerektiğine onun isteklerini de göz önünde bulundurarak karar verme yetkisine sahip olan kişidir. Usta, öğrettiği dünyayı fiilen yaşayan biridir. Öğrenci de ustasının dünyasını nesnel birtakım malumatları belleyerek değil de onunla olan diyalog yoluyla öğrenir (Flanagan 2005’den akt., Cevizci 2012). Kısacası öğretmen öğrencisinin öğretim hayatında “kolaylaştırıcı” konumundaki kişidir (Flanagan 2006). Ki böyle bir eğitim ancak iki kişinin karşılıklı bir diyalog içerisinde olması ile mümkündür (Cevizci 2012).

Yukarıdaki açıklamalar ışığında ve metafor üretiminden hareketle alanyazında öğretmenlerin ve aday öğretmenlerin, öğretmen hakkındaki görüş ve düşüncelerini araştıran birçok çalışma bulunmaktadır. Ben-Peretz, Mendelson ve Kron’un (2003) İsrail’de 60 lise öğretmeni ile yaptıkları çalışmada, katılımcılardan öğretmeni temsil eden metaforik resimler arasından, öğretmene en uygun olduğunu düşündüklerini seçmeleri istenmiştir. Katılımcılar kendilerine gösterilen bakkal, hakim, hayvan bakıcısı, orkestra şefi, kuklacı, şovmen ve hayvan terbiyecisi mesleklerine ait resimler arasından en çok hayvan bakıcısı, daha sonra sırasıyla orkestra şefi ve bakkalı seçmişlerdir. Bir diğer çalışmada Filipinli aday sınıf öğretmenlerinin ürettikleri öğretmen metaforları ile öğretmeni; bilgi kaynağı, yol gösterici, karakter formatlayıcı, değişim ajanı ve

öğrenen olarak sınıflandırdıkları görülmektedir (Leon-Carillo 2007). Benzer olarak, Michael ve Katerina'nın (2009) 156 Yunan öğretmen ile yaptıkları çalışma sonunda, 31 bahçıvan, 16 rehber, dokuz antrenör ve iki heykeltıraş metaforunun kullanıldığı görülmüştür. Güney Afrika'da 130 birinci sınıf öğretmen adayının katılımı ile gerçekleştirilen bir başka çalışmada öğretmen metaforları sekiz ana tema altında toplanmıştır. Dönem başında toplanan metaforlar arasında yüzde 35 ile en yüksek düzeyde "öğretmen korur kollar" teması yer alırken, bu dönem sonunda yüzde 12'ye düşmüştür. İlk hafta yüzde dokuz olan "öğretmen organize eder" teması ise dönem sonunda yüzde 26'ya yükselmiştir. "Öğretmen ustadır" metaforu ise yüzde yedi ve yüzde dokuzluk oranlarla oldukça durağan kalmıştır (Ruszyak ve Walton 2014). Üretilen öğretmen metaforlarını yapılandırmacı ve davranışçı anlayışa göre sınıflandıran diğer bir çalışmada, 30'u aktif sınıf öğretmeni olan 32 yüksek lisans öğrencisinin ürettiği metaforların 13'ü davranışçı, 19'u ise yapılandırmacı metaforlar olarak sınıflandırılmıştır (Patchen ve Crawford 2011).

Ülkemizde öğretmen adayların, öğretmen kavramı üzerine ürettikleri metaforlarla ilgili çalışmalardan biri Saban, Koçbeker ve Saban'a (2006) aittir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının öğretime ilişkin oluşturdukları metaforlar on altı tema altında toplanmıştır. Bu temalar öğretmeni; bilgi sağlayıcı, biçimlendirici, tedavi edici, otorite figürü, değişim ajanı, eğlendirici, karakter gelişimcisi, bireysel gelişimi destekleyici, yol gösterici ve demokratik lider olarak sınıflandırmaktadır. Saban (2004), 363 sınıf öğretmenliği anabilim dalı dördüncü sınıf öğrencisi ile yaptığı çalışmasında, daha önce yapılmış metafor araştırmalarını inceleyerek seçtiği 20 öğretmen metaforunu içeren üçlü Likert tipi ölçme aracı kullanmış ve katılımcılara verilen metaforlara ne ölçüde katıldıklarını sormuştur. Bu çalışma sonucunda 192 aday sınıf öğretmeninin çömlekçi metaforunun öğretmeni en iyi ifade ettiğini düşündükleri görülmüştür. Öğretmen ve aday öğretmenlerle yapılan benzer araştırmalara Cerit (2008), Pektaş ve Kıldan (2009) ile Eren ve Tekinarslan'ın (2013) çalışmaları örnek gösterilebilir. Cerit'in (2008) yaptığı çalışmada aktif görevde bulunan 203 sınıf öğretmenine, öğretmen kavramı için önceden belirlenmiş 16 metafora ne kadar katıldıkları sorulmuştur. Öğretmenlerin kendilerine sunulan "öğretmen rehberdir" metaforuna en çok katıldıkları tespit edilmiştir. Bu metaforu sırasıyla öğretmen, anne-baba gibidir, bilgi kaynağıdır, üreticidir ve heykeltıraş takip etmektedir. Pektaş ve Kıldan'ın (2009) aday öğretmenlerle yaptıkları çalışmalarında, katılımcılardan birer öğretmen metaforu üretmeleri istenmiş ve elde edilen metaforlar bir liste halinde raporlanmıştır. Öğretmen adaylarının en çok kullandıkları metaforların öğretmeni güneşe, bahçıvana ve ressamı benzeten metaforlar olduğu görülmüştür. Eren ve Tekinarslan'ın (2013) 389 aday öğretmen ile yaptıkları çalışmada elde edilen öğretmen metaforları ise, bilgi kaynağı, koruyan kollayan ve rehberdir.

Yukarıda ele alınan çalışmalar incelendiğinde öğretime ilişkin metaforlar yoluyla yürütülen araştırmaların üç sınıfa ayrıldığı görülmektedir. Bunlar, katılımcıların öğretime ilişkin metafor ürettikleri, öğretmenle ilgili metaforik

resimler içerisinde seçim yaptıkları ve bir metafor listesi içerisinde öğretmene ilişkin olarak kendilerine en uygun olanı seçtikleri araştırmalardır. Yapılan araştırmalarda oluşturulan öğretmen metaforlarını, yapılandırmacı ve davranışçı ana kategorilere ayıran bazı çalışmalar olmasına rağmen (Leavy, McSorley ve Bote 2007; Martinez, Saulea ve Huber 2001; Patchen ve Crawford 2011) alanyazın taramasında öğretmen ve öğretmen adaylarının ürettikleri öğretmen metaforlarının, Martin Buber'in öğretmene ilişkin oluşturduğu metaforlardan hareketle, güdümlü olarak irdelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu çalışmada Martin Buber'in eğitimde farklı anlayışlardan hareketle öğretmene ilişkin oluşturduğu metaforlar odak noktasıdır. Eldeki araştırma, öğretmen adaylarının öğretmenle ilgili oluşturdukları metaforların Martin Buber'in eleştirel bakışı açısından hareketle üç kategoriden (öğretmen merkezli anlayış, heykeltıraş; öğrenci merkezli anlayış, bahçıvan; hem öğretmen hem de öğrenci merkezli anlayış, usta) hangisine ait olduğunu ortaya çıkarmak ve öğretmen adaylarının oluşturdukları bu metaforları cinsiyetlerine göre sınıflandırılmayı amaçlanmaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma betimsel bir araştırmadır. Betimsel araştırmalar, bireylerin çalışılan olguya ilişkin mevcut durumunu saptamak, tutumlarını, görüşlerini, tercihlerini, düşüncelerini veya davranışlarını ortaya çıkarmak amacıyla yürütülen, araştırmacının üzerinde çalışılan doğal ve toplumsal olgulara müdahale etmediği ve onların akışını engellemediği araştırmalardır (Balcı 2001; Creswell 2008; Gay, Mills ve Airasian 2006; Sönmez ve Alacapınar 2011). Çalışmada veriler, katılımcıların açık uçlu bir metafor sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilmiştir. Kavram olarak metafor, bireylerin bir olguyu anlama ve açıklamada kullanabileceği güçlü bir zihinsel araç olarak görülmektedir (Saban, Koçbeker ve Saban 2006). Yıldırım ve Şimşek'in (2006) Sackmann'dan (1989) aktardığı şekliyle metafor/mecaz bir kavram veya terimin belirli bir benzerliği ifade etmek amacıyla farklı bir içeriğe uygulandığı bir dil formudur. Bu bakımdan metaforlar yoluyla toplanan veriler, çalışılan konu, olgu, olay ve durum hakkında çok sağlam, zengin bir resim sunar (Yıldırım ve Şimşek 2006). Birçok deneyimimiz tabiatı itibarı ile metaforiktir ve kuramsal sistemlerimiz de metaforlarca yapılandırılmıştır (Lakoff ve Johnson 2003).

Araştırmanın metafor aracılığıyla elde edilen nitel verileri ise betimsel analiz yaklaşımı kullanılarak çözümlenmiştir. Nitel veri çözümlenme yöntemlerinden olan betimsel analiz yaklaşımında elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek 2006). Eldeki çalışmada elde edilen veriler, Martin Buber'in öğretmene yönelik eleştirel bakış açısından hareketle önceden belirlenmiş olan üç kategoriye (öğretmen merkezli anlayış, heykeltıraş; öğrenci merkezli anlayış, bahçıvan; hem öğretmen hem de öğrenci merkezli anlayış, usta) dayalı olarak temalara ayrıştırılmıştır.

Katılımcılar

Bu araştırma, Ege Bölgesinde bir üniversitede, Eğitim Fakültesi'nin Sınıf Öğretmenliği Programı kapsamında yürütülmüştür. Söz konusu programın 2013-2014 Öğretim Yılı Bahar Dönemi'nin son haftasında, mezuniyet aşamasında olan toplam 220 öğretmen adayından gönüllü olan 151 kişi çalışma kapsamına alındığı için herhangi bir örneklem tekniği kullanılmamıştır. Ancak adayların 117'sinden sağlıklı olarak veriler toplanabilmiştir. Katılımcıların 85'i kadın (%72.6), 32'si (%27.4) ise erkektir. Katılımcıların yaş ortalaması 21.87'dir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmacılar tarafından geliştirilen ve veri toplama aracı olarak kullanılan anket formu iki bölümden oluşmaktadır. Formun birinci bölümünde öğretmen adaylarının cinsiyet ve yaşlarının sorulduğu kişisel bilgiler, ikinci bölümünde ise katılımcıların öğretmene ilişkin düşüncelerini belirlemeyi amaçlayan açık uçlu bir metafor sorusu yer almaktadır. Anket formu taslağı ilk olarak araştırmacılar tarafından hazırlanmış ve ardından bir Ölçme ve Değerlendirme ile bir Türk Dili uzmanına sunularak görüşleri alınmıştır. Uzman görüşlerinden hareketle yapılan düzenlemelerin ardından hazırlanan son taslak sınıf öğretmenliği anabilim dalı üçüncü sınıf öğrencisi olan 18 kişilik bir gruba uygulanmıştır. Bu uygulama, araştırmanın amacına dayalı olarak öğretmen adaylarına sorulan açık uçlu metafor sorusunun kolaylıkla anlaşıldığını göstermiştir. Ön çalışmalar sonucunda veri toplama aracındaki açık uçlu metafor sorusu "Öğretmen ... gibidir/benzer. Çünkü..." şeklinde belirlenmiştir. Soru cümlesinde katılımcıların düşüncelerini kelimelere dayalı olarak sınırlandırmamak için "gibidir/benzer" ifadesinin birlikte kullanılması uygun görülmüş ve sözü edilen cümlede boş bırakılmış bölümlerin katılımcılar tarafından tamamlanması istenmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri 2013-2014 Öğretim Yılı Bahar Dönemi'nin son haftasında toplanmıştır. Sözü edilen zamanda verilerin toplanmasındaki temel amaç, öğretmen adaylarının tüm derslerini lisans düzeyinde tamamlamış, mezuniyet aşamasında bireyler olmalarıdır. Bu bireyler bir sonraki eğitim-öğretim yılı için okullarda görev alacak potansiyel öğretmenlerdir. Öğretmen adaylarına uygulama öncesinde yapılmakta olan araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Katılımın gönüllülük esasını temele aldığı önemle belirtilmiş ve mezuniyet durumları ile notlarını asla etkilemeyeceği konusunda güvence verilmiştir. Katılımcılara anket formlarına kimliklerini belirtecek bilgileri yazmamaları hatırlatılarak, verdikleri bilgilerin sadece bilimsel çalışma için kullanılacağı yinelenmiştir. Anket formu bizzat araştırmacılar tarafından sınıflarda uygulanmıştır. Başlangıçta katılımcılara metaforun ne olduğu ve hangi amaca dayalı olarak kullanıldığı konusunda kısaca bilgi verilmiş, konu hakkında sorusu olan katılımcıların soruları cevaplandırılmıştır. Katılımcıların oluşturacağı metaforların araştırmanın temel veri kaynağı olması nedeniyle, kendi metaforlarını rahatlıkla geliştirebilmeleri amacıyla katılımcılara istedikleri kadar süre verilmiştir.

Verilerin Analizi

Gönüllü olarak çalışmaya dâhil olan toplam 151 katılımcıya ait anket formları araştırmacılar tarafından teslim alınmıştır. Bu formlar üzerinde ilk olarak bir ön inceleme gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada, iki anket formunun tamamen boş olduğu, üç katılımcının ise kişisel bilgiler bölümünü boş bıraktığı tespit edilmiştir. Yedi katılımcının herhangi bir metafor üretmediği belirlenmiştir. Dokuz katılımcının bir metafor oluşturulmasına karşın, mantıksal dayanak oluşturacak çünkü ile başlayan açıklama kısmını yazmadıkları saptanmıştır. Bir diğer incelemede ise 13 katılımcının metaforun kaynağı ile konusu arasında ilişki kurmadığı (örnek, “Öğretmen arı gibidir. Çünkü arılar çok çalışkandır. O kadar kovan içerisinde bir arının kendi kovanını bulması da son derece ilginçtir diye düşünüyorum...”) tespit edilmiştir. Böylece toplam 34 katılımcıya ait anket formu belirtilen nedenlerden dolayı kodlama işleminden önce ayrılmıştır. Toplam 151 form içerisinde, sağlıklı veri içeren form sayısının 117 olduğu tespit edilmiştir. Sağlıklı veri içeren ve değerlendirmeye alınan toplam 117 metafor ifadesi kayıt altına alınmıştır. Öncelikle katılımcılardan elde edilen anket formları birden başlayarak 117’ye dek numaralandırılmıştır. Katılımcılar tarafından üretilen toplam 117 metafor ifadesi önce birinci araştırmacı tarafından, metaforun kaynağından metaforun konusuna atfedilmesi düşünülen özelliklerden yola çıkılarak, Martin Buber’in öğretmene yönelik eleştirel bakış açısından hareketle önceden belirlenmiş olan üç kategoriden (öğretmen merkezli anlayış, heykeltıraş; öğrenci merkezli anlayış, bahçıvan; hem öğretmen hem de öğrenci merkezli anlayış, usta) uygun olanına atanmıştır. Atamanın gerçekleştirildiği aşamada ise metafor ilişkisinde yer alan üç temel öge dikkatli bir şekilde irdelenmiştir. Çünkü herhangi bir metafor ilişkisinde üç temel ögenin varlığından söz edilir (Forceville, 2002’den akt., Saban 2008) ki bu ögeler; (i) metaforun konusu (örneğin, “Öğretmen, heykeltıraş gibidir.” ifadesindeki “*öğretmen*”), (ii) metaforun kaynağı (örneğin, “Öğretmen, heykeltıraş gibidir.” ifadesindeki “*heykeltıraş*”) ve (iii) metaforun kaynağından metaforun konusuna atfedilmesi düşünülen özellikler (örneğin, “*Öğretmende aynı heykeltıraş gibi öğrencisini başlangıçta belirlediği şekle dönüştürür, ona biçim verir.*”) dir.

Atama işlemi sürecinde hem Buber’in heykeltıraş metaforu ile açıkladığı ve öğretmeni merkeze alan eğitim anlayışı kategorisinde, hem de bahçıvan metaforu ile açıkladığı öğrenciyi merkeze alan eğitim anlayışı kategorisinde öğretmene ilişkin oluşturulan metaforlarda, metaforun kaynağı olarak “anne” nin yer aldığı görülmüştür. Lakoff ve Johson’un (2003, s. 10) belirttiği gibi, metafor sistematik olarak bir şeyin/olgunun bir yönünü, bildiğimiz bir şeyin/olgunun özellikleri yardımı ile aydınlatırken, diğer özelliklerini gizleyebilir. Örneğin iki kişinin bir konu üzerine tartışmasını “savaş” olarak betimlemek, tartışılan konu üzerinde ortak noktalarda anlaşmanın göz ardı edilmesine neden olabilir. Bu nedenle eldeki araştırmada metaforun konusundan, kaynağına atfedilen düşünce göz önünde bulundurulacak biçimde irdelenmiştir. Metaforun kaynağını oluşturan ve Buber’in heykeltıraş metaforu ile tanımladığı öğretmen merkezli anlayış kategorisine atanan “anne”, metaforun konusuna atfedilen düşüncede aynen bir heykeltıraş gibi, daha önceden kararlaştırıldığı şekli, karşısındaki hammaddenin

içinden çıkartmayı ön planda tutmaktadır. Örneğin, “*Öğretmen anne gibidir. Çünkü nasıl bir annenin çocuğu için istekleri varsa öğretmende hedefini koyar ve belirlediği hedefe uygun olarak öğrencisini yetiştirir.*” (Katılımcı 53, Kadın). Buna karşın metaforun kaynağını oluşturan ve Buber'in bahçıvan metaforu ile tanımladığı, öğrenci merkezli anlayış kategorisine atanan “anne” ise aynen bahçesindeki bitkilerin doğaları gereği düzgün bir şekilde gelişebilmeleri, yetişebilmeleri için toprağı gübreleyen, sulayan, çapalayan, genç fidanların etrafındaki zararlı otları temizleyen bir bahçıvan vurgusuna sahip olduğu gerekçesi ile bu kategoride yer almıştır. Örneğin, “*Öğretmen anne gibidir. Çünkü öğretmen de aynen bir anne gibi öğrencisini yetiştirirken onu yönlendirir, özen gösterir. Gözünden yaş akmasını istemez. Onu yetiştirirken çevresindeki her türlü zararlı unsuru yok etmek için çırpınır. ...*” (Katılımcı 70, Kadın).

Atama çalışmasının ardından her bir kategorinin altında yer alan ve tekrar eden metafor kaynağı ifadeleri bir araya toplanmış alt kategoriler oluşturulmuştur. Birinci araştırmacının gerçekleştirdiği çalışmanın ardından veri çözümleme sürecinin tesadüfi hatalardan arınık olması amaçlanmıştır. Bu amaca dayalı olarak ikinci araştırmacı, birinci araştırmacıdan bağımsız olarak katılımcıların oluşturduğu tüm metafor kaynaklarını betimsel olarak başlangıçta belirlenmiş olan kategorilere ve birinci araştırmacı tarafından hazırlanmış olan alt kategorilere metaforun konusuna atfedilmesi düşünülen özelliklerden hareketle ayrı bir atama gerçekleştirmiştir. Daha sonra her iki araştırmacının yapmış olduğu çalışma karşılaştırılmış ve güvenilirlik değeri *Güvenilirlik = Görüş birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)* formülü (Miles ve Huberman 1994, s. 64) kullanılarak hesaplanmıştır. Araştırmada yer alan toplam 117 metafor ifadesinin kategori ve alt kategorilere atanma işlemi sırasında iki görüş farklılığı ortaya çıkmış ve sonuçta güvenilirliğin %98 düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Verilerin Sunumu

Önceden belirlenen kategorilere dayalı olarak çözümlenen veriler, katılımcıların cinsiyetlerini de belirtecek şekilde, frekans ve yüzde değerleri ile birlikte tablolaştırılarak sunulmuştur. Katılımcıların görüşlerinin açıkça yansıtılması önemli bir yöntem olarak değerlendirildiğinden (Creswell 2007; Yıldırım ve Şimşek 2006), aday öğretmenlerin ürettikleri metaforlardan alınan doğrudan örnekler, anket numarası ve katılımcının cinsiyeti belirtilerek verilmiştir.

BULGULAR

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının, öğretmene yönelik olarak oluşturdukları metaforlar, başlangıçta belirlenen üç temel kategoriye dayalı olarak çözümlenmiştir. Aşağıda sunulan Tablo 1'de katılımcıların, öğretmene yönelik oluşturdukları metaforların belirlenen kategorilere göre dağılımı, cinsiyet değişkeni de dikkate alınarak frekans değerleri ile birlikte verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Oluşturduğu Metaforlar ve Bu Metaforların Ana Kategorilere Göre Dağılımı

	Kadın	Erkek	Toplam
	f	f	f
Öğretmen merkezli anlayış; heykeltıraş			
Heykeltıraş	7	4	11
Ressam	6	1	7
İnşaat işçisi	6	-	6
Terzi	5	-	5
Pilot, Gemi/Otobüs kaptanı	2	3	5
Güneş	3	1	4
Anne	3	-	3
Cam/Seramik ustası	3	1	4
Cerrah/Estetik cerrah	3	-	3
Mimar/İç mimar	3	-	3
Ahçı	1	1	2
Halı dokuma	-	2	2
Fırıncı	-	1	1
Yay	1	-	1
Fareli Köyün Kavalcısı	1	-	1
Ara Toplam	44 (%37.61)	14 (%11.97)	58 (%49.57)
Öğrenci merkezli anlayış; bahçıvan			
Bahçıvan	9	5	14
Çiftçi/Çiçekçi	9	4	13
Anne	6	-	6
Orman/Ağaç	2	2	4
Okyanus/Deniz	3	-	3
Baba	1	1	2
Mum	2	-	2
Ampul	1	1	2
Sera	1	-	1
Ara Toplam	34 (%29.06)	13 (%11.11)	47 (%40.17)
Öğretmen-öğrenci merkezli anlayış; usta			
Pusulâ	2	-	2
Orkestra şefi	1	1	2
Kutup yıldızı	-	1	1
Takım kaptanı	1	-	1
Teknik direktör	-	1	1
İyi bir arkadaş	1	-	1
Dilek feneri	1	-	1
Lider	-	1	1
Usta	-	1	1
Mucit	1	-	1
Ara Toplam	7 (%5.98)	5 (%4.27)	12 (%10.26)
GENEL TOPLAM	85 (%72.65)	32 (%27.35)	117 (%100)

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcıların oluşturduğu metaforlardan en yüksek frekansı, Martin Buber'in heykeltıraşa benzettiği ve öğretmeni merkeze alan eğitim anlayışı oluşturmaktadır. Bunu sırasıyla Buber'in bahçivana benzettiği ve öğrenciyi merkeze alan anlayış takip etmektedir. En son sırada ise Buber'in öğretmeni bir ustaya benzettiği hem öğretmen hem de öğrenciyi birlikte merkezde tutan anlayış yer almaktadır.

Katılımcıların oluşturduğu metaforların yaklaşık yarısının, öğretmenin merkezde olduğu klasik anlayışa vurgu yaptığı görülmektedir. Buber, öğretmen merkezli klasik eğitimde öğretmeni bir heykeltıraşa benzetmektedir. Bu kategori içerisinde yer alan metaforlar incelendiğinde de katılımcıların en yüksek frekansa sahip olarak “heykeltıraş” metaforunu ürettikleri görülmektedir. Katılımcıların oluşturduğu öğretmen merkezli anlayışa dayalı olan metaforlar, metaforun kaynağından, metaforun konusuna atfedilen düşünceden hareketle, öğrencileri başlangıçta belirlenmiş olan kalıba dönüştüren anlayışı temsil etmektedir. Bu durum katılımcıların çoğunluğunun klasik eğitim anlayışını benimseyen bir düşünce yapısına sahip oldukları hakkında fikir vermektedir. Bu kategori içerisinde yer alan alt kategorilere ilişkin örnek metaforlar aşağıda sunulmuştur.

“Öğretmen heykeltıraş gibidir. Çünkü elinde olan herhangi bir şeyi, hammaddeyi (toprak, mermer) istediği şekle sokabilmektedir.” (Katılımcı 5, Kadın).

“Öğretmen heykeltıraş gibidir. Çünkü heykeltıraş eline gelen malzemeyi istediği gibi şekillendirir. Öğretmen de eline gelen öğrenciyi istediği gibi yetiştirir.” (Katılımcı 17, Kadın).

“Öğretmen, ressam gibidir. Çünkü ressam işine başlarken karşısında sadece boş bir tuval vardır. Öğrenci de öğretmen için boş bir tuvaldir. Öğretmen o tuvale istediği rengi, istediği şekli verebilir ve öğrenci onun çizdiği resimdir.” (Katılımcı 29, Kadın).

“Öğretmen terzi gibidir. Çünkü bir terzi nasıl kumaşı biçip, şekil veriyorsa öğretmen de öğrenciyi şekil verir.” (Katılımcı 43, Kadın).

“Öğretmen, iç mimar gibidir. Çünkü öğrenci boş bir ev gibidir ve onu şekillendirmek öğretmenin işidir.” (Katılımcı 12, Kadın).

“Öğretmen gemi kaptanı gibidir. Çünkü gemideki yolcular (öğrenciler), gidecekleri yeri bilmiyordur ve gittikleri yerde onları ne bekliyor hiçbir fikri yoktur. Ama kaptan biliyordur ve nereye gideceklerine o karar verir.” (Katılımcı 54, Kadın).

“Öğretmen fırıncı gibidir. Çünkü, sıcak ve çıtır ekmekleri, hamura şekil vererek çıkarır.” (Katılımcı 74, Erkek).

“Öğretmen güneş gibidir. Çünkü güneş gibi ısı ve ışığıyla hayat verir. O olmazsa hiçbir şey olmaz.” (Katılımcı 55, Kadın).

Tablo 1’de ikinci olarak, katılımcıların oluşturduğu metaforların yaklaşık yüzde 40’ının öğrencinin merkezde olduğu anlayışı ön planda tutan ve dolayısıyla Buber’in bahçıvan metaforu ile açıkladığı kategoride yer aldığı görülmektedir. Bu kategori içerisinde yer alan metaforlar incelendiğinde, katılımcıların en yüksek frekansa sahip olarak aynen Buber gibi “bahçıvan” metaforunu ürettikleri görülmektedir. Bu kategoride yer alan tüm metaforlar, öğrencinin merkeze alınarak, öğretmenin sadece öğrencisinin yetişmesi için çaba harcama anlayışına odaklanmıştır. Bu kategori içerisinde yer alan örnek metaforlar aşağıda sunulmuştur.

“Öğretmen bahçıvan gibidir. Çünkü bir öğretmen öğrencilerini bahçıvan gibi itinayla, özenle yetiştirir. Gelişimi için elinden gelen her şeyi yapar. Bahçıvanın bitkileri özenle dikmesi, diplerini temizlemesi, sulaması gibi öğretmenin de öğrencilerine aynı özeni gösterir.” (Katılımcı 104, Kadın).

“Öğretmen bahçıvan gibidir. Çünkü bir bahçıvan gibi bir çiçeğe ne zaman su verileceğini, ne zaman ona bir ışığın iyi geleceğini bilir ve ona göre bu adımları izler.” (Katılımcı 7, Erkek).

“Öğretmen çiftçi gibidir. Çünkü toprağı uygun şekilde işler, sürer, eker, zamanı gelince sular, gübresini verir, ilaçlar. Yani onu en yüksek verimi alacak şekilde yetiştirir. Öğretmende öğrencisini aynen bu mantıkla yetiştirmelidir.” (Katılımcı 97, Erkek).

“Öğretmen baba gibidir. Çünkü bir baba gibi çalışır, çocuğun tüm ihtiyaçlarını karşılar. Besler, büyütür, iş sahibi yapar.” (Katılımcı 114, Erkek).

“Öğretmen ağaç gibidir. Çünkü aynı ağaç gibi kökleriyle topraktan bütün mineral, besin kaynağını alır ve yapraklarının en iyi şekilde gelişmesi için elinden geleni yapar. Gövdesiyle sağlam durarak her türlü problem karşısında yılmadan öğrencileri için elinden gelenin en iyisini yapmaya çalışır.” (Katılımcı 34, Kadın).

Tablo 1’de katılımcıların oluşturduğu metaforların sadece yüzde 10’unun metaforun kaynağından, metaforun konusuna atfedilen düşünceden hareketle Buber’in usta olarak betimlediği ana kategori içerisinde ve en son sırada yer aldığı görülmektedir. Bu kategori içerisinde yer alan alt kategorilere ilişkin örnek metaforlar aşağıda sunulmuştur.

“Öğretmen usta gibidir. Çünkü elindeki malzemeyi çok iyi tanımak ve onu işlerken çok dikkatli olmak zorundadır. Elinde altın mı var, altının sesini dinlemeli belki. Nasıl mı? Elindeki altını klasik bir bilezik yapmak ustalık değildir ki. Altın ustayı zorlasın, ne olmak istediğini ona fısıldasın. Usta altını korkmadan işlesin ve altın işlenip tüm ihtişamı ile ortaya çıktığında ustasının cesaretiyle ham altın fiyatının çok üstüne gideri olduğunu sergilesin.” (Katılımcı 81, Erkek).

“Öğretmen pusula gibidir. Çünkü sen ne kadar doğru rotayı gösterirsen gelecek nesillerde o yolda gider, ama herkes özgürce kendi rotasını çizip yolunu kaybetmeden, kendi amaçlarına ulaşır.” (Katılımcı 48, Kadın).

“Öğretmen kutup yıldızı gibidir. Çünkü yönümüzü ona bakarak bulabiliriz. Ama öğrencinin kutup yıldızının hangi yıldız olduğunu önce bulması gerekir. Diyelim ki buldu. Kutup yıldızı kuzeyi gösterir. Ama nereye, hangi yönden gidileceğini direk söylemez. Sadece yönünü belirler. Gerisi öğrencinin işidir.” (Katılımcı 88, Erkek).

“Öğretmen takım kaptanı gibidir. Çünkü öğretmen takım kaptanı gibi çalışır. Öğrenci sahaya çıktığında yalnızdır. Öğretmen hem bir oyuncu hem de organize edendir. Birlikte uyumlu oyun başarı sağlar.” (Katılımcı 79, Kadın).

“Öğretmen demokratik lider gibidir. Çünkü lider çevresinde bulunan bireyleri, onların enerjisinden hareketle ileriye taşır. Nasıl demokratik bir lider ülkesini geliştirmek isterse öğretmende aynı şekilde öğrencisini geliştirmek ister. Ama öğretmen bunun için aynen lider gibi, hedefler koyup çaba harcamalı, öğrencide istekleri ve azmiyle üst hedefler koymaya öğretmeni zorlamalıdır. Ancak o zaman bir ülke cennet olur.” (Katılımcı 28, Erkek).

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmanın odak noktası Martin Buber'in eleştirel bakış açısından hareketle öğretmene ilişkin oluşturduğu metaforlardır. Martin Buber klasik eğitim anlayışında merkezde olan öğretmeni heykeltıraşa, öğrenci merkezli anlayışta ise öğretmeni bahçıvana benzeterek her ikisini de eleştirmiştir. Eğitimde öğretmen ile öğrencinin her ikisinin de merkezde olması gerektiği, karşılıklı diyalog ve uyumun ön planda olduğu anlayışa vurgu yaparak da bu öğretmeni usta olarak tanımlamıştır. Eldeki araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenle ilgili oluşturdukları metaforlar, Martin Buber'in eleştirel bakış açısından hareketle incelenmiş ve bu üç kategoriden hangisine ait olduğunun belirlenmesine çalışılmıştır. Araştırmanın bulguları, katılımcıların yaklaşık yarısının (%49.57) ürettikleri metaforların öğretmen merkezli, yüzde 40'ının öğrenci merkezli, yüzde 10'unun ise hem öğretmen hem de öğrenci merkezli anlayışa vurgu yaptığını göstermektedir. Bu bulguların Saban'ın (2004) yaptığı çalışma ile paralellik gösterdiği söylenebilir. Saban'ın (2004) gerçekleştirdiği çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarına, 10'u öğretmen merkezli, 10'u öğrenci merkezli

toplam 20 öğretmen metaforu sunulmuş ve adaylar üçlü Likert tipi olarak hazırlanan ölçekte ağırlıklı olarak öğretmeni merkeze alan metaforları seçmişlerdir. Michael ve Katerina'nın (2009) gerçekleştirdikleri çalışmalarında ise eldeki çalışmadan farklı olarak katılımcıların, öğretmene ilişkin en çok bahçıvan metaforunu kullandıkları tespit edilmiştir. Rusznyak ve Walton'un (2014) Güney Afrika'da gerçekleştirdikleri çalışmalarında da öğretmen adaylarının yüzde dokuzunun öğretmeni bir usta ya da mentor olarak gördükleri bulgusu ise yapılan bu araştırma ile tutarlılık göstermektedir.

Gerçekleştirilen alanyazın taramasında katılımcıların öğretmene ilişkin ürettikleri metaforların herhangi bir eğitim felsefesine dayalı olarak çözümlendiği araştırmalara rastlanmamıştır. Ancak yapılan araştırmalarda üretilen metaforların bir kısmının, Martin Buber'in kullandığı metaforlarla birebir benzer olması nedeniyle eldeki çalışma sonuçları kısmen karşılaştırılmıştır. Örneğin; Pektaş ve Kıldan'ın (2009) gerçekleştirdikleri çalışmalarında, öğretmen adaylarının ürettikleri, birinci sırada güneş, ikinci sırada ise bahçıvan metaforları yapılan bu çalışmada da öğretmen merkezli anlayışa uygun olarak üretilen güneş metaforu ve öğrenci merkezli anlayışa vurgu yapan bahçıvan metaforu ile tutarlılık göstermektedir. Eren ve Tekinarslan'ın (2013) öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada, öğretmeni betimlemek için katılımcıların 82'si rehber, 74'ü anne ve 44'ü ise güneş metaforlarını kullanmıştır ki bu metaforlar yapılan araştırmada da öğretmen adayları tarafından üretilen metaforlar arasında yer almaktadır.

Saban ve arkadaşlarının (2006) öğretmen adaylarının ürettikleri öğretmen metaforlarını on kavramsal kategori altında inceledikleri çalışmalarının sonuçları, yapılan bu araştırmada öğretmen metaforlarının Martin Buber'in ürettiği üç metafor açısından incelenmesini hedefleyen çalışmanın sonuçları ile karşılaştırılamamakla beraber oluşturulan kavramsal kategoriler içerisinde yer alan metaforlar bakımından benzerlikleri ortaya koymaktadır. Örneğin, Saban ve arkadaşlarının (2006) “Şekillendirici ve biçimlendirici olarak öğretmen” kategorisinde öğretmen adayları 29 farklı metafor oluşturmuşlardır ve bunlardan bazıları olan heykeltıraş, ressam ve çömlekçi metaforları, yapılan araştırmada öğretmen merkezli anlayış çerçevesinde üretilen metaforlarla benzerlik göstermektedir. Saban ve arkadaşlarının (2006) “Bireysel gelişimi destekleyici olarak öğretmen” kategorisinde öğretmen adayları altı farklı metafor oluşturmuşlardır. Bu altı metafor içerisinde bahçıvan ve çiftçi metaforları en çok üretilen metaforlardır ve bu metaforlar yapılan araştırmada da öğrenci merkezli anlayış çerçevesinde üretilen metaforlarla benzerlik göstermektedir. Yapılan çalışmada, Martin Buber'in usta metaforu ile betimlediği üçüncü kategori ile paralellik gösteren, Saban ve arkadaşlarının (2006) “Yol gösterici ve yönlendirici olarak öğretmen” ve “İşbirlikçi ve demokratik lider olarak öğretmen” kavramsal kategorilerinde ise en çok üretilen metaforlar deniz feneri, pusula, kutup yıldızı ile turist rehberi, teknik direktör ve orkestra şefi olmuştur.

Araştırmanın bulguları içerisinde en dikkat çekici nokta, katılımcıların yaklaşık yarısının ürettikleri metaforların öğretmen merkezli olmasıdır. Elde edilen bu

bulgu son derece ilginçtir. Çünkü Saban'ın (2008), Shuell'den (1990) aktardığı şekliyle “Eğer bir resim 1000 kelimeye bedelse, bir metafor da 1000 resme bedeldir.” Bu nedenle yirmi birinci yüzyıl içinde yaşadığımız günümüzde öğretmen adaylarının öğretmene ilişkin oluşturdukları metaforların yaklaşık yarısının, öğretmeni merkeze alan anlayışla ilgili olması düşündürücüdür. Martin Buber'in neredeyse yüz yıl önce heykeltraşa benzeterek yoğun olarak eleştirdiği, kararlaştırdığı şekli karşısındaki hammaddenin içinden çıkarma çabası içerisinde olan bir öğretmenin, günümüzde öğretmen adaylarının zihnindeki yerlerini hala en üst noktada koruyor olmaları düşündürücüdür. Bu durumun nedenleri ayrıntılı olarak araştırılmalı ve adayların öğretmen dendiğinde hala zihinlerinde öğretmenin merkezde olduğu anlayışın hüküm sürmesinin gerekçeleri sorgulanmalıdır. Martin Buber'in 1925'lerde dillendirdiği düşüncelerine göre, öğretimin tek taraflı bir şey olmadığı, öğretmen ile öğrencinin diyalogunun gerekli olduğu savının üzerinden yıllar geçmiş olmasına rağmen bugün eldeki araştırma sonuçları, katılımcıların sadece yüzde 10'unun Martin Buber'in öğretmeni usta olarak betimlediği eğitim modeline yakın olduklarını göstermektedir.

Eldeki araştırma nitel desene dayalı bir betimsel çalışmadır. Bu nedenle araştırma sonuçların genelleme yapılarak tüm öğretmen adaylarına atfedilmesi elbette düşünülemez. Ancak yürütülen araştırma kapsamında bilgi toplumuna birey yetiştirme sorumluluğunu yerine getirmek üzere üniversite eğitimini tamamlayarak göreve başlama aşamasında olan öğretmen adaylarının klasik bir eğitim anlayışını benimseyen düşünce yapısına sahip oldukları görülmektedir. Acaba her şeyin küreselleştiği dünyamızda, eğitilmesi gereken kitlelerin en hızlı ve ucuz şekilde eğitilerek işgücü gereksinimin karşılanabilmesi, eğitimin standardize edilmesi ve kalabalık sınıflarda öğrencilerin pasif birer alıcı olmalarının önüne geçilememesi gibi bazı nedenler Freire'nin (2000) bankacı metaforu ile betimlediği öğretmen merkezli anlayışı zihinlerde hâkim mi kılmaktadır? Günümüz eğitim programlarının odak noktasında ülkede ilerlemeci eğitim felsefesi ve yapılandırmacı öğrenme anlayışının merkezde olduğu göz önüne alındığında bu programların uygulayıcıları olacak öğretmen adaylarının, klasik öğretmen merkezli anlayışı benimseyen bir düşünceye sahip olmaları ciddi bir çelişki yaratmaktadır. Bu çelişkinin oluşturacağı bariyer, yetiştirilecek bireylerin niteliğine yönelik akla pek çok soru getirmekle beraber elbette öğretmen ile ilgili görüşlerin tartışılmaya devam edilmesinin de gerekliliğini ortaya koymaktadır.

KAYNAKLAR

- Balci, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler* (3. Baskı). Ankara: PEGEMA Yayıncılık.
- Ben-Peretz, M., Mendelson, N., & Kron, F. W. (2003). How teachers in different education contexts view their roles. *Teaching and Teacher Education*, 19, 277-290.
- Burnet, J. (2008). *Aristoteles, Eğitim üzerine*. Ankara: Say Yayınları.

- Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 693-712.
- Cevizci, A. (2012). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Say Yayınları.
- Cohen, A. (1979). Martin Buber and changes in modern education. *Oxford Review of Education*, 5(1), 81-103.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research desing. Choosing among five approaches*. London: SAGE Publication.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research planning, conducting, and evaluating qualitative research* (3rd Ed.). New Jersey: Pearson Education.
- Department of Education (2000). *Before it's too late: A report to the nation from the National Commission on Mathematics and Science Teaching for the 21st Century*. Department of Education, Washington, DC.
- Eren, A., & Tekinarslan, E. (2013). Prospective teachers' metaphors. Teacher, teaching, learning, instructional material and evaluation concepts. *International Journal of Social Science and Education*, 3(2), 435-445.
- Flanagan, F. M. (2006). *The greatest educators ever*. London: Continuum.
- Forceville, C. (2002). The identification of target and source in pictorial metaphors. *Journal of Pragmatics*, 34, 1-14.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed*. 30th Anniversary Edition. Translated by Myra Bergman Ramos. New York: Continuum.
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. (2006). *Educational research competencies for analysis and applications* (8th Ed.). New Jersey: Pearson.
- Gordon, H. (1978). An approach to Martin Buber's educational writings. *Journal of Jewish Studies*, 29(1), 85-97.
- Guttek, G. L. (1988). *Philosophical and ideological perspectives on education*. Massachusetts: Ally and Bacon.
- Hilliard, F. H. (1973) A re-examination of Buber's address on education. *British Journal of Educational Studies*, 21(1), 40-49.
- Kale, N. (1997). *Felsefiyat (Felsefeye Dair)*. Ankara: İmaj Yayıncılık.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2003). *Metaphors we live by*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Leavy, A. M., McSorley, F. A., & Bote, L. A. (2007). An examination of what metaphor construction reveals about the evolution of preservice teachers' beliefs about teaching and learning. *Teaching and Teacher education*, 23, 1217-1233.
- Leon-Carillo, C. (2007). Filipino pre-service education students' perceptions of teacher roles viewed through a metaphorical lens. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 35(2), 197-217.
- 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.
- Michael, K., & Katerina, M. (2009). Exploring Greek teachers' beliefs using metaphors. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(2), 64-83. doi:10.14221/ajte.2009v34n2.6
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. London: SAGE Publication.
- Morgan, W. J. & Guilherme, A. (2012). I and Thou: The educational lessons of Martin Buber's dialogue with the conflicts of his times. *Educational Philosophy and Theory*, 44(9), 979-996. doi: 10.1111/j.1469-5812.2010.00681.x
- Murphy, D. (1988). *Martin Buber's philosophy of education*. Dublin: Irish Academic Press.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (1988). *Curriculum: foundations, principles, and issues*. New Jersey: Prentice Hall.

- Ornstein, A. C., & Levine, D. U. (2008). *Foundations of education*. New York: Houghton Mifflin Company.
- Oruç, C. (2009). "İmam-ı Gazali'nin eğitim anlayışı." Yayımlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Patchen, T., & Crawford, T. (2011). From gardeners to tour guides: The epistemological struggle revealed in teacher generated metaphors of teaching. *Journal of Teacher Education*, 62(3), 286-298. doi:10.1177/0022487110396716.
- Pektaş, M. ve Kıldan, A. O. (2009). Farklı branşlardaki öğretmen adaylarının "öğretmen" kavramı ile ilgili geliştirdikleri metaforların karşılaştırılması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 271-287.
- Rusznjak, L., & Walton, E. (2014). Using metaphors to gain insight into South African student teachers' initial and developing conceptions of "being a teacher". *Education As Change*, 18(2), 335-355. doi:10.1080/16823206.2014.882265
- Saban, A. (2004). Prospective classroom teachers' metaphorical images of selves and comparing them to those they have of their elementary and cooperating teachers. *International Journal of Educational Development*, 24, 617-635.
- Saban, A., Koçbeker, B. N., & Saban, A. (2006). An investigation of the concept of the teacher among prospective teachers through metaphor analysis. *Educational Science Theory and Practice*, 6(2), 461-522.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F.G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yaron, K. (1993). Martin Buber. *Prospects: The Quarterly Review of Comparative Education*, 13(1/2), 135-146.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Altıncı baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

SUMMARY

The rapid development and changes occurring in today's science and technology imposes to raise a generation who are educated to deal with new challenges. Therefore there is a need to inquire about the qualities of the individuals who is being educated. This, in turn, compels us to start thinking about our education system and the teachers whose role is critical in educating the individuals. History has shown us that a good number of thinkers laboring in the field of philosophy and education have had significant decisions about teachers. Despite the numerous conflicting opinions regarding the role of the teacher, there are two fundamental perspectives that stand out. The first perspective is the one that puts the teacher in the center of the educational process. The second one puts the student in the center of the educational process. However, in contrast to many of his contemporaries, philosopher Martin Buber, born in Vienna in 1878, has criticized the student-centered education system as much as the teacher-centered one. Buber delivered his critique through metaphors. Buber likened the teacher to a sculptor in the teacher-centered education system. According to his line of thinking, the role of the teacher, just like the sculptor, is to bring forth the shape that she has previously conjured up in her mind out of the raw material placed in front of her. In the student-centered education system, he likened the teacher to a gardener that fertilizes waters and spuds up the soil of her land so that the plants in her garden grow properly as per their nature, and weeds out the harmful effects of the pesticides around the young plants. Having listed his criticisms for both education systems where he likened the teacher to a sculptor and a gardener respectively in the teacher-centered and student-centered education system, Buber emphasized an alternative educational system in which he identifies the teacher with a "mentor" metaphor. Here, the teacher, being a mentor, is the person who has the power to decide which skills the student should develop and what she should learn, by realizing the natural qualities and potential of the student and by taking into account her wishes. The present study aims to find out which of the three categories (teacher-centered approach: sculptor; student-centered approach: gardener; the teacher and student centered approach: mentor) apply to the pre-service teachers' metaphors about teacher, based on the critical perspective of Martin Buber.

This study is a descriptive research designed according to the qualitative research methodology. The data were obtained through the answers given by the participants to an open-ended metaphor question. A descriptive analysis approach was used to analyze the qualitative data obtained through the metaphors. The data were grouped into themes based on the three categories as mentioned by the critical perspective of Martin Buber related with the role of the teacher (teacher-centered approach: sculptor; student-centered approach: gardener; teacher and student centered approach: mentor). The study was consisted of 117 fourth year pre-service teachers 85 (72.6%) female and 32 (27.4%) male from the Primary Education Program of the Faculty of Education in a university located in the Aegean region. The average age of the participants

was 21.87. The data collection tool was developed by the researchers and consisted of two parts. The first part of the form included questions about the pre-service teachers' personal details like their gender and age. The second part included the open-ended metaphor question aiming to identify the participants' educational philosophy. The data that were analyzed based on the predetermined categories is presented in a table along with their respective frequency and percentage values.

The pre-service teachers' teaching philosophies were analyzed based on three main categories as specified above. Of the three metaphors, the one with the highest frequency was the teacher-centered one where the teacher is likened to a sculptor by Buber. This is followed by the student-centered approach that is likened to a gardener. Additionally, bringing up the rear is the approach that puts both the teacher and student in the center and where the teacher is likened to a mentor. Findings of this study reveal that nearly half of the metaphors created by the participants (49.57%) were teacher-centered, while 40 percent of them were student-centered and 10 percent of them were both teacher and student centered.

It was thought-provoking to find out that based on the findings of this study, that nearly half of teacher candidates regarded the role of the teacher as being "a sculptor". It is evident that the role of the teacher as "sculptor" where she is engaged in bringing forth the shape she has conjured up in her mind out of the raw material placed in front of her -a role much criticized by Martin Buber nearly one hundred years ago- is still held in such high esteem by the contemporary teacher candidates. Therefore, the reasons for prevalence of the teacher-centered mentality in the minds of the pre-service teachers should be thoroughly research.