

# Sosyal Oluşturmacı Öğretimin Öğretmen Adaylarının Öğrenme ve Öğretmeye Yönelik İnançlarına ve Sınıf İçi Uygulamalarına Etkisinin İncelenmesi

## Investigating the Effects of Social Constructivist Teaching on Prospective Teachers' Beliefs about Teaching and Learning and In-class Implementations

Yılmaz SOYSAL, İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi, yilmazsoysal@aydin.edu.tr  
Somayyeh RADMARD, İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi, somayyehradmard@aydin.edu.tr

**ÖZ.** Bu çalışmada, sosyal oluşturmacı öğretme yaklaşımının pedagojik formasyon eğitimine katılan öğretmen adaylarının öğrenme-öğretmeye yönelik inançlarının değişimine etkisi ve bu değişimin sınıf içi pratiklere yansıma durumları incelenmiştir. Çalışma nitel araştırma perspektifinde, bir durum çalışması olarak gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarının altısından görüşmeler (inanç değişimi) ve metaforlar (sınıf içi pratik değişimi) aracılığı ile nitel veriler toplanmıştır. Sosyal oluşturmacı öğretimin etkisinin inanç-pratik ilişkisini nasıl ve ne derecede etkilediğinin incelenmesi adına uygulamalar 14 hafta boyunca uzman bir eğitimci tarafından yürütülmüştür. Görüşme sorularına verilen cevapların analizi, öğretmen adaylarının uygulamalar öncesi geleneksel pedagojik inançları taşıdığını, uygulamalar sonrası ise öğretmen adaylarının öğrenme-öğretmeye yönelik inançlarının (öğrenen-merkezli) ciddi ölçüde değiştiği ve derinleştiği görülmüştür. Öğretmen adaylarının sınıf içi pratiklerinin yordanması adına analiz edilen pedagojik-metaforik akıl yürütmeleri ise onların sınıf içi pratiklerinin daha öğretmen-merkezli olacağını, inançlarındaki değişimin pratiklerine fazlaca yansımayaacağını göstermiştir. Pedagojik formasyon eğitimi ve öğretmen eğitimi adına Türkiye bağlamında çeşitli pedagojik önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Sosyal Oluşturmacı Öğrenme, Pedagojik Formasyon Eğitimi, Pedagojik İnanç Sistemi

**ABSTRACT.** In this study, the effects of social constructivist teaching on the modifications of pedagogical beliefs of the teacher candidates who attended a certification program in education and the reflections of these belief modifications on their in-class implementations were explored. This study was a case study as a naturalistic inquiry. Qualitative data was gathered from six teacher candidates through semi-structured interviews (i.e., pedagogical beliefs) and metaphors (in-class implementations). In order to explore the effects of social constructivist teaching on the linkage of belief-practice, implementations were maintained for 14 weeks by an expert scholar. The analysis of the interviews with the teacher candidates showed that they held traditional or behaviorist pedagogical beliefs prior to implementations, however, after implementations teacher candidates' pedagogical beliefs were considerably modified into learner-centered teaching. The metaphorical reasoning of the teacher candidates that were considered to estimate their in-class implementations showed that they will be teaching through teacher-centered methods indicating modifications in the beliefs will not be changed their future in-class practices. Various recommendations were offered regarding the certification program in education and teacher education in the context of Turkey.

**Keywords.** Social Constructivist Learning, Certification Program In Education, Pedagogical Belief System

### SUMMARY

**Purpose and Significance:** The purpose of this study was to explore the influences of social constructivist teaching on the modifications of pedagogical beliefs of the teacher candidates who attended a certification program in education and the reflections of the belief modifications on their in-class implementations. This study aimed at estimating teacher candidates' future in-class teaching implementations by means of pedagogical belief evaluation and metaphorical reasoning extraction. Metaphors of schooling were utilised in predicting how teaching beliefs may be reflected on further in-class implementations of the participants. As a whole, in theoretical sense, this study has significance with regards to detecting belief-practice change; and in methodological manner it reveals the explanatory power of metaphorical reasoning pertaining predicting individuals' actions.

**Methodology:** The participants of the study consisted of six out of 56 teacher candidates who were involved in an array of social co-constructivist teaching and learning experiences within a certification in education program that was maintained 14 weeks, during the second semester of

2015-2016 academic year of a private university located Marmara Region of Turkey. The qualitative data were collected through pre/post semi-structured interview protocols and metaphor selection and explanation task protocol was also used to capture metaphorical-pedagogical images of the participants. Both theory-laden and data-driven qualitative data analysis procedures were executed in order to detect the modifications of beliefs of the participants prior to and after the implementations of social co-constructivist teaching. Metaphor analysis was also carried out in order to predict presumable in-class actions of the participants.

**Results:** : Beliefs of teaching and learning of the participants were drastically modified in the end of the implementations compare to initial verbal expressions of the participants. In the initial case, the participants had pervasively teacher-centred beliefs approving direct lecturing and traditional orientations to teaching phenomena. In the exit case, the participants had opportunities to redefine their teaching beliefs that were more compatible with the principles of learner-centred teaching. However, radical alterations in the beliefs of the participants were not detected in their metaphorical images of schooling. The participants both selected more teacher-centred metaphors of schooling and presented dominantly teacher-centred explanations in externalising the selected metaphors. It implies that the in-class implementations of teachers will be overly teacher-centred even though they modified their teaching beliefs into a more learner-centred perspective.

**Discussion and Conclusion:** In conclusion, this study confirmed the fact that the beliefs of teaching of the participants could be modified; however, the practice or in-class implementations were another issue. Since the changes in beliefs will not be reflected into the changes in the practices. The primary reason of this dilemma between beliefs and practices can be explained by the “one-shot teacher education program” permitting change in peripheral beliefs of teaching favouring reform-based initiatives but inhibiting any radical change in-class practices of the participants. This study also reminds the basic and crucial principle of teacher professional development as designing and implementing reform-based initiatives in a longitudinal manner.

---

## GİRİŞ

“Hiç bir şey olamazsan, en azından öğretmen ol!” (Altan, 1998, s. 411) ifadesi belki de *Türkiye’de öğretmen olmanın* ne anlama geldiğini kısa ve kritik bir biçimde açıklamaktadır. Türkiye’de öğretmen olmak, zamanla elde ettiği karizmasını yitirmekte ve pedagojik bilimselliğinden uzaklaşmaktadır (Ayas, 2005; Saban, 2003, 2004). Hukuk ve tıp gibi çalışma alanlarına göre daha düşük geliri olan öğretmenlik mesleğinin bu yitimleri yaşamasının bir sebebi “pedagojik formasyon” aracılığı ile eğitim fakültesi dışındaki bölümlerden kişilerin bu mesleği *sözde icra edebilir* hale getirilmesidir (Ataman, 1998).

Türkiye’de 1980’lerin başında öğretmen yetiştirme işi Milli Eğitim Bakanlığı’ndan (MEB) alınmıştır. Öğretmen yetiştirmenin özgün ve akademik kurumlarca, belirli bir yetkinlikle ve bilimsellik ile icra edilmesi gereğinden, öğretmen yetiştirme işi üniversitelerin yükümlülüğüne girmiştir (Altan, 1998; Yüksek Öğretim Kurumu, [YÖK], 1998, 2007a, 2007b). Bu atılım, kaliteli öğretmenlerin meslek hayatına başlamasında ilerleyici bir değişim olarak kabul edilebilir (Ataman, 1998; Duman, 2005; Kavcar, 2002).

Öte yandan bazı öğretmen eğitimi politikaları bahsi geçen ilerlemeci duruma ket vurmıştır. 1990’larda özellikle ilköğretim 1-5. sınıflarda görev yapacak öğretmenlerin sayıca eksikliği ciddi bir öğretmen gereksinimi yaratmıştır. Bu gereksinime 1995-1996 yıllarında MEB’in (pedagojik yeterlikleri olmayan) 12.000 kişiyi ilköğretim öğretmeni olarak ataması ile çözümlenmeye çalışılmıştır. 1995-1996 periyodunda öğretmenlik mesleğine başlayan kişiler öğrenme-öğretme adına teorik ve pratik olarak ciddi eksikliklere sahiptiler, çünkü bu kişiler çoğunlukla eğitim fakültesi dışındaki fakültelerden mezun olmuşlardı (Altan, 1998; Bilir, 2011). Bununla birlikte, 1996-1997 yıllarında, ziraat mühendisliği, işletme, veterinerlik gibi fakültelerden mezun olan 30.000 kişi, herhangi bir pedagojik formasyon sürecine tabi tutulmadan, ilköğretim öğretmeni olarak göreve başlatılmıştır (Altan, 1998; Bilir, 2011). Bu bağlamda Türkiye’de öğretmen olmanın en kolay yolu bir pedagojik formasyon programı tarafından başarılı olarak sertifikalandırılmaktır (YÖK, 2007a). Pedagojik formasyon

sertifika programı mezun olmuş ya da olmaya yakın kişilerin genel olarak iki aşamalı, 26 haftalık ve 21 kredilik pedagoji yüklü bir programa katılmasıyla tamamlanabilmektedir (YÖK, 2007a).

Okullar ve sınıfların gerçeklikleriyle (kalabalık sınıflar, yoğun eğitim programı, yönetsel yükümlülükler vs.) karşılaşan sertifikalandırılmış öğretmenler çağın pedagojik gereksinimi olan daha öğrenen-merkezli öğretimsel yaklaşımları yeterli ve gerekli derecede işletebilecekler midir? Açıkça belirtilmelidir ki hızlandırılmış ve sıkıştırılmış bir sertifikalandırma sürecinde öğretmen olması düşünülen kişilerden öğrenen-merkezli yaklaşımları benimsemesi ve bunları sınıf içi pratikleri haline getirmesi beklenmemelidir. Ayrıca pedagojik formasyon süreçlerinin sınıf içi pratikleri ciddi bir derecede etkileyen ve belirleyen öğrenme-öğretmeye yönelik inançların değiştirmesi de beklenmemelidir. Daha da ciddi ve çeldirici bir problem olarak, Türkiye’de özellikle son on yılda öğrenme-öğretme süreçleri daha reform-temelli ya da öğrenen-merkezli hale getirilmeye çalışılmaktadır (Odabaşı-Çimer & Çimer, 2012). Sertifikalı öğretmenler ise öğrenen-merkezli süreçleri içselleştirmeden ya da öğrenen-merkezli herhangi bir öğretimsel sürece tabi olmadan hızlandırılmış ve sıkıştırılmış süreçlerini tamamlamaktadırlar (Kavcar, 2002). Bu bağlamda iki temel pedagojik olgu olarak “öğretmen adaylarının öğrenme-öğretmeye yönelik inanç sistemleri” ve bu sistemlerce belirlenen ya da yordanan “sınıf içi pratikleri” öne çıkmaktadır (Bell ve Gilbert, 1996). Bunların kaynağı çoğunlukla geçmiş öğrenme yaşantıları ve pedagojik rol-modeller olarak üniversite öncesi ve üniversitede karşılaşılan öğretmenler ya da akademisyenlerdir (Ball, 1999). Ayrıca çağdaş öğretim ve öğrenme perspektifleri günümüzde bilginin daha iyi bilenden daha az bilene doğru aktarılan bir şey olmadığını, bilginin kişinin dışardan topladığı bir şey olması yerine kendisinin bizzat yapılandırıldığını veri temelli bir şekilde savunmaktadır (Fraser vd., 2007). Ancak öğretmen adaylarının öğrenme-öğretmeye yönelik inançlarına ve buna bağlı sınıf içi pratiklerine bakıldığında ise, diğer birçok değişkeni aşkın bir şekilde, bunların oldukça konu-merkezli ya da öğretmen-merkezli olduğu anlaşılmaktadır (Hoban, 2002).

Öğretmen adaylarının bu tipteki “bilgi ile bileni ayırıştırarak” gerçekleştireceği, önerilmeyen, öğretimsel inanç-pratik bütününün değişimi, genellikle bu inançların, algıların ve tecrübelerin aksi durumlarla ya da argümanlarla ciddi derecede sarsılması ve bunlara meydan okunması ile gerçekleşebilmektedir (Bell ve Gilbert, 1996).

Ancak bu pedagojik meydan okuma ve karşı pedagojik argümanı sunma-savunma süreci, öğretmeni dışılayan değil, onun tüm tecrübelerini, edimlerini, inançlarını ve algılarını kapsayan bir biçimde olmalıdır. Genelleştirilmiş bir tez olarak, öğrencilerin öğrenmesi öğretmenin eşliğinde ve onun desteğiyle, herhangi bir konudaki kavramların devamlı müzakeresi ile gerçekleşiyorsa (Vygotsky, 1978, 1981), öğretmen adaylarının öğrenmesi de öğrenme-öğretmeye yönelik temel kuram, bilgi, kavramların ve uygulamaların sürekli sosyal müzakeresi ile gerçekleşebilir (Hoban, 2002). Başka bir deyişle, bir *eğitim teorisi* olarak sosyal oluşturmacı yaklaşım (Vygotsky, 1978, 1981), sadece öğrenenlerin öğrenmesi ile ilgili değildir, aynı zamanda öğretmenlerin öğrenmesi içinde etkili ve uygun bir şekilde işe koşulabilir.

Bu çalışma bağlamında ilerleyen bölümlerde de ifade edileceği üzere, anlamın sosyal müzakeresini “çelişki-müzakere-uzlaşma ve yeniden çelişki-müzakere-uzlaşma” şeklindeki döngülerle işleten öğretmen adaylarına öğrenci şapkası giydirilmiş, öğrenenin temel olarak merkeze alındığı bir süreçler bütünü onlara baştan sona sosyal oluşturmacı bir perspektifte tanıtılmıştır. Başka bir deyişle, onların sahip oldukları ya da savundukları pedagojik argümanlara karşı pedagojik argümanlar sunulmuş, savunulmuş ve bunları bizzat deneyimleyerek, öğrenme ve öğretim hakkında alternatif fikirlerin ve uygulamaların olabileceği ve bunların çoğu zaman daha etkin pedagojik yaklaşımlar olabileceği onlara kanıtlanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda, sosyal oluşturmacılığın temelinde yer alan “anlamın kişiler arası sosyal müzakeresi ve müzakere edilen içeriğin dil aracılığıyla içselleştirilmesi” (Vygotsky, 1978, 1981) süreci “öğretmen adaylarının inanç-pratik değişimlerinin” hem gerçekleştirilmesi hem de izlenmesi için göz önünde bulundurulmuştur.

Dolayısıyla öncelikle sertifikasyon süreçlerine tabi olacak öğretmen adaylarının pedagojik inanç sistemleri deşifre edilmiştir (Darling-Hammond, 1998; Parkay, 2006). Ayrıca sertifikalı olacak öğretmen adayları öğrenci-merkezli sosyal oluşturmacı süreçleri bizzat kendileri tecrübe etmişlerdir (Bell & Gilbert, 1996; Hoban, 2002; Pop & Turner, 2009). Bu onlara “bilginin aktarılması” ve “bilginin öğrenenlerce sosyal müzakerelerle eş-inşası” arasındaki ayrışıklığı pedagojik olarak gösterebilmiştir (Hoban, 2002). Ayrıca öğrenci-merkezli süreçleri tecrübe eden öğretmen adayları, bu süreçler

üzerine görüşmeler aracılığıyla öz-yansıtma yapmışlardır (Bell & Gilbert, 1996; Hoban, 2002). Bu yansıtılmalar onların inançlarındaki değişime yönelik üst-bilişsel bir algıya sahip olmalarını sağlayabilmiştir. Başka bir deyişle, öğretmenlik mesleğinin “gelişim ve değişim gereksinmesinde” olduğunu kendi değişimleri ve gelişimleri aracılığıyla görebilmişlerdir (Loucks-Horsley, Love, Stiles, Mundry, ve Hewson, 2003). Tüm bunlar düşünüldüğünde bu çalışmanın araştırma soruları şu şekilde belirlenmektedir:

1. Pedagojik formasyon eğitimine katılan öğretmen adaylarının başlangıçtaki öğrenme-öğretmeye yönelik inançlarının yapısı ve doğası nasıldır?
2. Sosyal oluşturmacı bir şekilde öğrenen-merkezli süreçleri tecrübe eden öğretmen adaylarının öğrenme-öğretmeye yönelik inançlarında nasıl ve ne derecede bir değişim meydana gelmiştir?
3. Öğretmen adaylarının öğrenme-öğretmeye yönelik inançlarında meydana gelen değişim onların sınıf içi pratiklerine nasıl ve ne derecede yansiyacaktır?

### **Öğrenme ve Öğretmeye Yönelik İnançlar**

Öğrenme-öğretmeye yönelik inançlar öğretmenlerin doğru olduklarını varsaydıkları pedagojik anlamlandırmalar, varsayımlar, imgeler ve önermelerdir (Green, 1971; Kagan, 1992; Pajares, 1992; Richardson, 1996). Pedagojik (öğrenme-öğretmeye yönelik) inançlar, öğretmenler için bilişsel ve duyuşsal (Borg, 2001) bir filtre sağlayıp, onların sınıf içi öğretimsel süreçlerini, pedagojik kararlarını, rollerini, davranışlarını, değerlendirme yöntemlerini, ödev verme stillerini, eğitim programına yönelik algılarını; toplamda ise tüm pedagojik pratiklerini belirleyebilmektedir (Pajares, 1992). Ek olarak, öğretmen adaylarının öğrenme-öğretmeye yönelik inançlarının çoğu daha önceki öğretimsel tecrübelerinden oluşur (Bolhuis, 2000; Kelchtermans, 2008). Başka bir deyişle öğretmenler nasıl öğretilirlerse ona inanıp, o şekilde öğretim eğiliminde olacaklardır (Murphy & Mason, 2006; Kagan, 1992, Nespor, 1987).

En genel anlamda öğretmenler öğrenme-öğretmeye yönelik iki ayrıksı şekilde inanç geliştirebilirler: *öğretmen-merkezli inançlar* ve *öğrenen-merkezli inançlar* (Meirink, Meijer, Verloop, & Bergen, 2009). Bu ayrıksı pedagojik inançlar, *konu-merkezli* ya da *beceri-merkezli* olarak isimlendirilebilir (Becker & Riel, 2000; Levitt, 2001; Tsai, 2002). Konu- ya da öğretmen-merkezli bir inanç sistemine sahip olan öğretmen, konu içeriğinin kişilere anlatılarak öğretileceğine inanır. Onun için öğrenme, bilginin çok olan yerden (öğretmen), az olan yere (öğrenen) doğru difüzyonu ile gerçekleşir. Öğrenen-merkezli öğrenme-öğretmeye inanan bir öğretmen ise öğrenmenin anlamın eşinşasını temel öğretimsel pratik olarak benimsemektedir. Bu tip bir öğretime göre öğrenme, bilginin aktarılması yoluyla değil, öğrenenlerin öğrenme sorumluluğunu bizzat üstelenerek, kendi öğrenmelerini çeşitli öğretmen destekleriyle icra etmesi yoluyla, hem sınıf içinde hem de sınıf dışında gerçekleşir.

Öğrenen-merkezli bir öğretimsel sürece inanan öğretmenin rolleri değişmiştir. Bu tip öğretmenlerin yükümlülükleri sınıf içi müzakereyi yürütme, öğrenmeyi öğrenenlerin kavramları (sosyal dilleri) üzerinden başlatma ve devam ettirme, onların farklı düşünme ve konuşma sistemlerini benimseme gibi öğretimsel süreçlerden dolayı fazlaca artmıştır. Bu çalışmada da öğrenen-merkezli sosyal oluşturmacı süreçlere tabi olan öğretmenlerin inanç değişimleri incelenmiş, buna bağlı olduğu düşünülen onların gelecek sınıf içi uygulamalarına yönelik olası değişimleri yordanmıştır.

### **İnançlar ve Sınıf İçi Pratikler**

Öğretmenlerin pedagojik inanç sistemleri onların sınıf içi pratiklerini büyük ölçüde belirlemektedir (Pajares, 1992; Torff & Sternberg, 2000). Ancak inanç-pratik arasındaki ilişki sanıldığı kadar net değildir. Bu bağlamda temel iki tez öne sürülmektedir: *uyumluluk tezi* ve *uyumsuzluk tezi* (Brickhouse, 1990). Uyumluluk tezi bir öğretmenin sınıf içinde inandığı gibi davrandığını gösterir. Örneğe, öğretmen konu-merkezli bir pedagojik inanca sahipse, öğrenme olgularını direkt olarak karşı tarafa aktarmanın pedagojik yollarını arayacak ve işevuruk hale getirecektir. Uyumsuzluk tezi ise öğretmenin pedagojik inançlarının dışında davrandığını ya da ona uygun davranmadığını ifade etmektedir (Kang & Wallace, 2004).

Öğretmen bilginin anlamın müzakeresinin ve uzlaştırılmasının merkezde olduğu sosyal oluşturmacı bir yaklaşıma derinden inanabilir. Ancak aynı öğretmen sınıfında olguları tek bir kaynaktan karşı tarafa aktaran kişi olarak da davranabilir. Bu durumda bir inanç-pratik uyumsuzluğu ortaya çıkar. Bu durumun en önemli sebebi “öğretimsel bağlam” olarak ifade edilebilir (Haney & McArthur, 2002). Açıklamak gerekirse öğrenen-merkezli bir öğretimi benimsemiş ve inanç sistemi haline getirmiş bir öğretmen, okulun bağlamsal gerçeklerinden dolayı (zaman kısıtlaması, yoğunlaştırılmış eğitim programı, öğrenci sayısı, öğrenenlerin başarı düzeyi, okulun altyapı olanakları) öğrenen-merkezli öğretimsel süreçlerden vazgeçebilir. Bu durum bir öğretmenin daha çağdaş öğretimsel yaklaşımları benimsemeyip, avunulan bir inanç sistemi haline getiremediğini değil, bağlamsal öğretimsel bariyerlerden dolayı bu tipte bir öğretimden vazgeçtiğini gösterir (Soysal ve Radmard, 2017). Bu çalışmada da sosyal oluşturmacı öğretmen eğitiminin öğretmenlerin pedagojik inanç ve pratik değişimlerine etkisi nitel bir perspektifte incelenmiştir.

### İnançlarda Değişim

Öğretmenlerin var olan daha öğretmen-merkezli inançlarının değiştirilmesi öğretmen eğitimcileri için oldukça zorlayıcı bir görevdir (Prawat, 1992; Strauss & Shilony, 1994). Öğretmen adayları yükseköğretimlerine onların zihinlerinde derinlere yerleşmiş *anlatarak öğretme* inançları ile başlamaktadır ve çoğunlukla bu tip inançlarını değiştirmeden öğretmen olmaktadır (Abusson & Webb, 1992). Pajares (1992) öğretmenlerin sahip olduğu öğretmen-merkezli argümanların çoğunun yükseköğretim süresince güçlü karşı argümanlarla çürütülse de inançlarının yüzeysel ve yetersiz bir derecede öğrenen-merkezli inançlara doğru kaydığını ifade etmektedir. Dolayısıyla inanç değişiminden çok *inanç kaymasından* bahsedilmesi daha doğru olacaktır (Buaraphan, 2011; Nespor, 1987). İnanç kayması *yüzeysel* öğretimsel inançlar için daha geçerlidir (Briscoe, 1991; Ng, Nicholas & Williams, 2010; Tsai, 2002). Bu bağlamda inançlar *yüzeysel inançlar* ve *merkezi inançlar* olarak iki ayrıksı grupta incelenebilir (Nespor, 1987; Pajares, 1992). Briscoe'nun (1991) durum çalışmasındaki Brad açıkça 40 yıldır anlatarak öğrettiğini; bu pedagojik inancının bundan sonra da değişeceğini düşünmediğini ifade etmiştir. Çünkü Brad için anlatarak öğretme artık merkezi bir inançtır. Dolayısıyla Brad için sadece inanç kaymasından bahsedilebilir.

Literatürde birçok çalışma öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının öğretmen-merkezli inançlarını, reform-temelli ya da öğrenen-merkezli inançlara dönüştürmek için gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalardan çıkan en genel sonuç, öğretmenlerin inanç değişiminin zor, aşırı direnç gösterilebilen ve boylamsal bir süreç olduğu yönündedir (Pop & Turner, 2009; Watt & Richardson, 2008, 2011). Bu bağlamda öğretmenlerin pedagojik inanç-pratik değişimi karmaşık uygulama kombinasyonları içermektedir. Başka bir deyişle bir öğretmenin inanç-pratik değiştirmesi şunlara bağlıdır:

- Öğretmen adaylarının öğretimsel açıdan neye, nasıl inandığını ortaya çıkarma ve öğretmen eğitimini bu perspektifte tasarlama ve gerçekleştirme (Joram & Gabriele, 1998),
- Öğretmenlerin fazlaca öğretmen-merkezli bir inanç sistemine sahip olduğunu onlara söyleme; onları bu durumdan haberdar etme (Briscoe, 1991),
- Öğretmenlerin öğrenen-merkezli süreçleri bizzat tecrübe etmesini sağlama (McDevitt, vd. 1993; Uzuntiryaki, vd. 2010),
- Öğretmenlerin kendi veya meslektaşlarının sınıf içi pratikleri üzerine öz-yansıtma ve öz-eleştiri yapması için ortamlar oluşturma (Joram & Gabriele, 1998),
- Kolektif çalışma içinde meslektaş etkileşimini teşvik etme (Meirink, vd., 2009)
- İlk elden öğrenen-merkezli öğretimsel süreçleri yürütmesi için öğretmenlerle sınıf içi uygulamalara hazırlanma, uygulama yapma ve onlara pedagojik destek sağlama (Alger, 2009).

Bu çalışmada da sosyal oluşturmacı bir bağlamda yukarıda bahsi geçen ilkelerin birçoğu inanç-pratik değişimi için sağlanmaya çalışılmıştır. Örneğin, pedagojik formasyon eğitimine katılan öğretmen adayları, daha öğretmen-merkezli pedagojik inançlara sahip olduklarını, öğrenen-merkezli süreçleri bizzat tecrübe ettiklerinde anlamışlardır. Katılımcı öğretmen adayları hem uygulamalar hem de veri toplama süreçlerinde öz-yansıtma ve öz-kritik süreçlerini tecrübe etmişlerdir. Bağlamsal veya teknik nedenlerden dolayı katılımcı öğretmen adayları öğrenen-merkezli öğretimsel süreçleri kendi sınıflarında ilk elden tecrübe etme şansı bulamamışlardır. Katılımcıların sınıf içi pratiklerinin

nasıl olacağı konusundaki yordamlar ise onların uygulamalar sonrası öğrenme-öğretme ilgili *metaforik akıl yürütmelerinden* ortaya çıkarılmıştır.

### **Metaforik Akıl Yürütme ve İnanç-Pratik İlişkisi**

Metaforik akıl yürütme bir olgunun ya da durumun ona benzetilebilecek başka bir olgu ya da durumla ifade edilmesi ya da açıklanması sürecidir (Lakoff & Johnson, 1980; Saban, 2003; Shuell, 1990). Öğrenme-öğretmeye yönelik metaforlar bir öğretmen adayının sınıf içi pedagojik kararları ve pratikleri için oldukça somut ve gerçekçi bilgiler sağlayabilir (MacCormac, 1990; Yob, 2003). Başka bir deyişle, bir öğretmen adayının ya da öğretmenin sınıf içi pratiklerinin pedagojik yönelimleri (öğretmen- ya da öğrenen-merkezli) metaforlar aracılığı ile yordanabilir (Gurney, 1995; Moser, 2000).

Öğretmenler "bir öğretmen olmak" ya da "öğretimi icra etmek" durumlarını metaforik akıl yürütmeleri ile açıkladıklarında gerçek yaşantılarını yansıtmaktadırlar (Hardcastle, Yamamoto, Parkay, & Chan, 1985; Onysko & Michel, 2010). Bir öğretmen eğer "öğretmenler çiçek yetiştiricisidir" diye bir metaforik-pedagojik akıl yürütme yapıyorsa, sadece öğretmenlik mesleğinin neye benzediğini söylemeye çalışmıyordur. Aynı zamanda öğretmenin olmanın neye benzediğinden de bahsediyordur.

Başka bir deyişle, metaforlar konuşulan dilin ifade gücünden daha yüksek ifade gücüne sahip olabilirler (Inbar, 1996; Saban, 2003, 2010). Metaforlar, dilin ifade edemediği gizil pedagojik inançların dışavurumunda özellikli akıl yürütmeler olarak göz önünde bulundurulabilir (Gurney, 1995; Moser, 2000). Metaforlar, öğretmenlerin gerçek öğrenme ortamlarında nasıl davranacağını da ciddi bir ön göstergesidir (Leavy, McSorley, & Bote, 2007; Saban, vd., 2007). Hatta öğretmen adaylarının sınıf içinde nasıl davranacağına yönelik zengin veri sunabilir. Shuell (1990) metaforların gücünü şöyle ifade eder: "*Eğer bir resim 1000 kelime değerinde ise, bir metafor 1000 resim değerindedir.*" (s. 102).

Bu çalışmada da metaforların bu özelliği pedagojik formasyon eğitime tabi olmuş öğretmen adaylarının, inanç-pratik ilişkisinin ve değişimlerinin sosyal oluşturmacı uygulamalardan nasıl ve ne derecede etkilendiğinin yordanması açısından kullanılmıştır. Başka bir deyişle, bu çalışmada öğretmen adaylarının sınıf içi pratiklerinin gözlemlenmesi olanağı bulunmasa da, onların metaforları aracılığı ile sınıf içi pratikleri, öğrenme-öğretmeye yönelik inanç değişimleri bağlamında yordanmıştır.

Desteklemek gerekirse, Abussen ve Webb (1992) metaforların sınıf içi pratikleri sözsöz ifadelerine göre daha iyi yansıtılabileceğini kanıtlamıştır. Abussen ve Webb (1992) çalışmasında öğretmenlerin sözel görüşme sorularına göre öğrenen-merkezli inanç sistemine sahip olduklarını, ancak metaforik akıl yürütmelerinin ise öğretmen-merkezli olduğunu, dolayısıyla metaforların gizil pedagojik inançlar hakkında daha maddi bilgiler sunduğunu ve metaforların pratik ya da tecrübeden edinilmiş inançları dışa vurmak için daha etkin bilişsel, episodik ve duyuşsal bir araç olduğu sonucuna varmışlardır.

### **Sosyal Oluşturmacı Öğrenme-Öğretme ve Pedagojik Formasyon Eğitimi**

Bu çalışmada pedagojik formasyon eğitimleri boyunca (14 hafta) öğretmen adayları sosyal oluşturmacı yaklaşımla ilerletilen öğretimsel süreçlere tabi olmuşlardır. Eğitim boyunca öğretimsel yaklaşımları belirleyen sosyal oluşturmacı pedagojik uygulamaların iki temel özelliği vardır: *anlamanın kişiler arası çelişkiler yoluyla müzakeresi ve uzlaştırılması* (Mercer, 1995, 2000) ve *dil-düşünce birliğinin başka bir kavramsal düzlemde yeniden kavranması ve uygulanması* (Vygotsky, 1962, 1978, 1981). Sosyal oluşturmacı perspektifin bu iki yönü aşağıda açıklanmıştır.

Bakhtin (1986) Vygotsky'nin (1978, 1981) sosyo-kültürel öğrenme perspektifini "sosyal dillere" vurgu yaparak genişletmiştir. Bir *sosyal dil* özel bir grup tarafından, özellikli olarak yaratılmış ve doğaya ya da topluma ait kavramların müzakeresi için kullanılan bir dildir (Bakhtin, 1934). Bakhtin'e (1986) göre sosyo-bilişsel süreçlerin icrası için farklı gruplar, oldukça farklılaşmış ve o gruba özelleşmiş sosyal diller kullanabilirler. Öğrenme-öğretme adına konuşulduğunda, aynı kavramsal içerik farklı gruplarca, farklı şekillerde anlaşılabilir. Örnekte, bir katı hal fizikçisi, çamur hakkında düşünüp konuşurken çok farklı bir sosyal dil kullanırken, bir çömlek sanatçısı da çamur hakkında konuşurken çok farklı bir sosyal dil kullanacaktır (Scott, 1997, 1998; Leach & Scott, 2002).

Her iki durumda da çamurun gerçek dünyadaki fiziksel var oluş biçimleri bu grupların (katı hal fizikçileri ve çömlek sanatçıları) çamur hakkında düşünme ve onun hakkında konuşma tipolojilerini etkileyecektir. Açıklamak gerekirse, katı hal fizikçileri çamurun katı formasyonunu deneyler yoluyla düşünüp, veri, delil, ölçüm vb. gibi unsurları barındıran, özellikli bir sosyal dil oluştururken, çömlek sanatçıları ise çamur ile oluşturacakları çömleğin estetik ve artistik özelliklerini düşünüp, ona göre bir sosyal dil oluşturmaktadırlar. Bu iddialardan dolayı olarak çıkan genel sonuç “düşünme” (bilgi) ve “konuşma” (dil) arasında doğal ve yadsınamayacak bir ilişkinin olduğudur. Başka bir deyişle bizlerin düşünme ya da bilgi sistemleri, konuşma tipolojilerimizi belirleyecektir (Bakhtin, 1986; Leach & Scott, 2002; Mortimer & Scott, 2003; Vygotsky, 1987; Scott, 1998; Wertsch, 1991).

İki örnek düşünce-dil arasındaki ilişkiyi daha da netleştirecektir. Bir öğrenen *bitkilerin topraktan beslenerek büyüdüğünü* düşünebilir. Bu bir kavram yanlıgıdır. Çünkü bitkiler kendi besinini kendisi üreten, ototrof canlılardır. Ancak bu tipte bir öğrenen söyleminin (dilinin) bir düşünsel alt yapısı vardır. Bu öğrenen doğrudan veya dolaylı olarak bitkileri gözlemlemiştir. Bitkilere su verildiğinde ve toprağa gübre atıldığında onların yeşerip, büyüdüğünü gözlemlemiştir. Dolayısıyla bu düşünsel sisteme uygun bir şekilde dil geliştirip yukarıdaki ifadeyi söylemiştir. Gerçekte öğrenenlerin bu düşünce-dil sistemi yanlış olmaktan ziyade, bir bitki fizyoloğunun düşünce-dil sistemine sadece *alternatiftir* (Vygotsky, 1987). Çünkü bir bitki fizyoloğu bitkilerin büyümesini fotosentez denklemleri ile açıklamaktadır. Vygotskiyan tarzda öğrenme ise birbirine alternatif olan bu dil-düşünce sisteminden birinin terk edilip, diğer düşünce-dil sisteminin benimsenmesidir (Vygotsky, 1987). Yani bir öğrenen bilimcilerin ya da uzmanların düşünce sistemine sahip olduğunda, onlar gibi konuşabilmektedir (Bakhtin, 1986; Leach & Scott, 2002; Mortimer & Scott, 2003; Vygotsky, 1987; Scott, 1998; Wertsch, 1991). Öğrenme demek, bu bağlamda, dil öğrenmek demektir.

Öğrenenler birbirlerine alternatif dil-düşünsel sistemler arasında nasıl geçiş yapılabilirler? Bu sosyal oluşturmacı ya da sosyal eş-inşacı perspektifte ancak ve ancak anlamın sosyal müzakerelerin varlığında çelişkiler aracılığıyla yeniden yapılandırılması ve sonunda uzlaştırılması yoluyla mümkündür (Vygotsky, 1978, 1987). Örneğin, pedagojik formasyon eğitimlerinde, öğretmen adayları ile “evrensel suçların öğrenilmesi” konusu, öğrenme-öğretme adına yapılan müzakerelerde ele alınmıştır. Öğretmen adaylarından evrensel suçları söylemeleri istenmiştir. Onlar listenin başına “hırsızlık” suçunu yerleştirmişlerdir. Hırsızlığın bir suç olduğunun nereden öğrendikleri de sorulmuştur. Birinden öğrendiğini, tecrübe ettiğini, bir yerlerden okuduğunu söyleyen öğretmen adayları olmuştur. Hırsızlık kavramı dolayısıyla öğretmen adayları grubunun içinde özellikli bir dil-düşünsel perspektifte ele alınmakta idi.

Bu noktada alternatif sosyal diller adına şu soru sorulabilir: “etik alanında çalışan bilim insanları için de hırsızlık kavramı evrensel bir suç olarak öğretmen adaylarının ilgili kavrama yönelik tanımlamalarına yakın mıdır? Bu soru çelişkisel bir durum olarak öğretmenlere yöneltilmiştir. Öncelikle öğretmen adayları da etik alanında çalışan araştırmacıların kendilerine benzer düşündüğünü varsaymışlardır. Ardından şöyle bir soru sorulmuştur: “*Sizce Robin Hood hırsız mıdır?*” Bugüne dek öğretmen adayları hırsızlık kavramını *kötülük yapma kavramıyla* ele alıp, eşlemişlerdir. Ancak bu yeni durumu açıklamak için farklı bir düşünsel sisteme girmek, yeni bir dil oluşturmak zorunda idiler. Bu dil temel etik kavramlarının, *iyiliğin ve kötülüğün*, müzakere edildiği ve uzlaşmanın yeniden sağlandığı, yeniden türetilen kavramları içeriyordu. Dolayısıyla *yeni durumda öğrenme*, pedagojik formasyon eğitimlerine katılan öğretmen adaylarının gözünden, kavramlar çelişkiler aracılığıyla yeniden ele alındığında, özellikli bir grubun, özellikli düşünsel sistemleri işlettikleri ve buna uygun yeni bir sosyal dili inşa ettikleri kavramları edinmektir şeklinde algılanmaya başlanmıştır. Çünkü onlar artık öğrene geldikleri evrensel suçlardan olan hırsızlık kavramını etik araştırmacılarının dil-düşünsel sistemi üzerinden ele almaya başlamışlardı.

## YÖNTEM

### Araştırma Tasarımı

Bu çalışma bir durum çalışmasıdır (Merriam, 1998). Durum çalışmalarında tek bir birimin ya da birbiri ile bağlantılı olan bireyler topluluğu, öğretim programı veya öğrenme topluluğu kendi özel bağlamlarında incelenebilir (Lincoln & Guba, 1985). Bu çalışmada nitel araştırma süreçleri işletilerek, kişilerin öğrenme-öğretmeye yönelik inançları, özellikli bir uygulama (sosyal oluşturmacı öğretim) sonrasında inanç sistemindeki değişimler tespit edilmiş ve değişimlerin sınıf içi pratiklerine ne derecede yansıtacağı yordanmıştır. Katılımcı öğretmenlerin sahip olduğu öğrenme-öğretmeye yönelik pedagojik inanç sistemleri, bunlardaki değişim ve bu değişimin ne derecede sınıf içi pratiklere yansıtacağına yordanması kişilerin kendi gözünden, doğal ortamında, nitel bir yaklaşımla incelenmiştir (Merriam, 1998, p. 19).

### Çalışma Grubu

Bu araştırmanın katılımcıları, İstanbul'daki bir vakıf üniversitesinin, Eğitim Fakültesi Pedagojik Formasyon Programı'nda (2015-2016) "Öğretim İlke ve Yöntemleri" dersini alan 56 (Kadın = 40, Erkek = 16) öğretmen adayından oluşmaktadır. Öğretmen adayları Türk Dili ve Edebiyatı ( $n=20$ ), İngiliz Dili ve Edebiyatı ( $n=11$ ), Matematik ( $n=17$ ) ve Psikoloji ( $n=8$ ) bölümlerinde öğrenim gören veya bu bölümlerden mezun olmuş kişilerdir. Katılımcıların yaş aralığı 22-29'dur ( $M=25.3$  yıl,  $SD=1.80$ ). Basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak tüm katılımcıların %10'undan ( $n=6$ ) nitel veriler elde edilmiştir (Cresswell, 2007). Bu bağlamda, basit seçkisiz örneklemenin bu çalışma adına amacı nicel çalışmalarda olduğu gibi herhangi bir evren genellemesi yapmak değil, ilgili sürece katılan tüm öğretmen adaylarını temsil ettiği düşünülen bir alt araştırma ya da katılımcı grubunun oluşturulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Açıklamak gerekirse, 56 katılımcının tamamı sosyal oluşturmacı öğretimin gerçekleştirildiği bütün süreçlere katılmıştır. Belirtildiği üzere bu çalışmada amaç nicel bir değişkenin değişiminin izlenmesi değil, nitel bir durum değişiminin, kendi bağlamı içinde, derinlemesine incelenmesidir. Dolayısıyla asıl grubu temsil edebileceği düşünülen bir alt gruptan elde edilen veriler toplamış, analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Özetle, bu çalışmada da diğer nitel çalışmalarda da olduğu gibi (Patton, 1990) herhangi bir genelleme kaygısı yoktur. Çalışmanın temel amacı inanç-pratik ilişkisinin kendi bağlamında, nitel bir perspektifte derinlemesine araştırılmasıdır.

### Uygulamalar

Bu araştırmanın uygulamaları, 14 hafta boyunca sosyal oluşturmacı öğretimsel perspektifin temel ilkeleri göz önünde bulundurarak gerçekleştirilmiştir. Tablo 1'de görüldüğü üzere, öğrenme-öğretme ile ilgili temel kavramlar (ör.; öğrenme, öğretme, motivasyon, pedagojik alan bilgisi, öğretmenin sınıf içi öğretimsel hamleleri vb.) çelişkilerin yönettiği sosyal müzakerelerle öğretmen adaylarıyla birlikte ele alınmıştır. Sosyal oluşturmacı öğretimsel süreçler, her konu içeriğine eşlik eden iki veya daha fazla etkinliğin ele alındığı, "çelişki sunma ve çelişki çözümlemeyle" öğretmen adaylarına tecrübe ettirilmiştir. Her sosyal oluşturmacı etkinlik birbiri içine geçmiş üç temel safhada gerçekleştirilmiştir.

Birinci fazda başlangıç müzakeresi esnasında dersi yürüten öğretim üyesi etkinlikler üzerinden öğrenme-öğretme ile ilgili temel bir çelişkiyi öğretmen adayları ile paylaşmıştır. Yine etkinlik dokümanları üzerinden öğretmen adayları 3-5 kişilik gruplar halinde başlangıç müzakeresindeki öğrenme-öğretme ile ilgili çelişkili durumları gerek veri toplayarak gerekse birbirleriyle tartışarak çözümlemeye çalışmışlardır. Sonrasında ise, öğrenme grupları çözüm önerilerini diğer grupları ikna etmeye üzere paylaşmışlardır. Özetle, döngünün ikinci fazını etkinlikler üzerinden yürütülen küçük grup tartışmaları, üçüncü fazını ise alternatif ve/veya karşıt fikirlerin gruplarla paylaşıldığı ve yeniden müzakere edildiği süreçler oluşturmaktadır. Her sosyal müzakere süreci yaklaşık 6 ders saati sürdürülmüştür. "Öğrenme ve Öğretme Müzakeresi" konusunun etkinlikleri Tablo 1'de görülebilir.

Bir örnek uygulamanın detaylandırılması, her bir uygulama için iç içe geçmiş çelişki-müzakere-uzlaşma süreçlerinin anlaşılmasını daha iyi sağlayacaktır. Bu çalışmanın uygulamalarının ikinci etkinliği "Öğrenme ve Tecrübe" olarak belirlenmiştir. Bu etkinlikte 25 yıldır berberlik yapan bir kişi



ile yapılan görüşmenin içeriği öğrenme, öğretme ve öğrenme-tecrübe etme ilişkileri açısından derinlemesine müzakere edilmiştir. Berbere sorulan temel soru “aynaya yaklaştıkça ve uzaklaştıkça görüntüsünün boyunun büyüüp büyümediği” şeklindedir. Berberin cevabından önce öğretmen adaylarına da bu soru sorulmuştur. Kısa süreli bir müzakere ile geçmiş bilgilerini yoklayan ve “akıl yürüten” öğretmen adayları görüntü boyunun aynaya olan uzaklıkla ilişkili olmadığını, görüntünün boyunun sabit kaldığını, değişimin ise perspektif denilen bir göz yanılığından ibaret olduğunu ifade etmişlerdir. Sonrasında öğretmen adaylarından berberin ne cevap vereceğinin tahmin edilmesi istenmiştir. Uygulamayı yürüten araştırmacı, bir tahminler havuzu oluşturup, görüşmenin geri kalan kısmını paylaşmıştır. Berber ısrarla aynadan uzaklaştıkça görüntüsünün boyunun küçüldüğünü ifade etmekte, yaklaşma ve uzaklaşma hareketleri ile boyunun nasıl küçülüp, büyüdüğünü göstermeye çalışmıştır.

Bunu izleyen öğretmen adayları ile başka bir müzakere döngüsü başlatılmıştır. Berber her gün, sıkça ve uzun yıllarca aynı olguyu tecrübe ve tekrar etmesine rağmen “akıl yürütmesi” neden yanlıştır bağlamı müzakerenin odağı olmuştur. Bu bağlamda, tekrar ve öğrenme konusu öne çıkarılmış, tekrarın hangi bağlamlarda ya da anlamlarda işe yarayabileceği, hangi durumlarda ise öğrenme ve öğretme açısından etkisiz olduğu müzakereye katılım gösterenlerce anlaşılmaya çalışılmıştır.

Müzakerenin ilk fazındaki temel çelişki unsuru sık tecrübe ve tekrarın öğrenmeyi garanti etmediği yönünde oluşturulmuştur. Bu fikre katılmayan öğretmen adayları ile katılan öğretmen adaylarının argümanları sıklıkla karşı karşıya getirilmiş, müzakere çoğunlukla öğretmen adayları arasında ilerlemiştir. Bu derin müzakereler sonucunda herhangi bir uzlaşmaya varamayan grup, veri toplama sürecine başlamıştır. Veri toplama süreçleri küçük gruplarda, öğrenmeye ait kuram, fikir, örnek durumların vs. araştırılması, grup içinde bunların verili durumla karşılaştırılarak sürekli müzakere edilmesi ile sürdürülmüştür. Başlangıç müzakeresi ve veri toplama süreçleri aracılığıyla başlatılan müzakere temelli süreçler, “pedagojik iddia ve delillerin” varlığında, gruplar arasında birbirlerini ikna etme, inandırma yönünde işleyen bir büyük grup müzakeresi ile devam ettirilmiştir. Tüm grup böylelikle çelişki ve müzakere süreçleri ile yeni bir uzlaşmaya ulaşmıştır. Ulaşılan uzlaşmanın temel genellemelerinden birisi şu şekilde kabul edilmiştir: *“Tekrar ve tecrübe geçerli bir akıl yürütmeye eşlik ettiği sürece kişilerin zihinlerinde kalıcı olarak kendini koruyabilir.”*

### **Veri Toplama Araçları ve Süreçleri**

Bu çalışmada üç tip veri toplanmıştır. Bunlar “Öğrenme-Öğretme ile İlgili Ön Görüşme”, “Öğrenme-Öğretme ile İlgili Uygulamalar Sonrası Görüşme” ve “Öğrenme-Öğretme ile İlgili Metaforlar” olarak belirlenmiştir.

### **Öğrenme-Öğretme ile İlgili Ön Görüşme**

Ön görüşme protokolü öğretmen adaylarının pedagojik inançlarını, onların gözünden ortaya çıkarabilecek şekilde hazırlanmıştır. Bu protokol “öğrenme” ve “öğretme” başlıkları altında iki temel kategoriye içermektedir. Soruların tamamı çeşitli teorik çerçevelerden faydalanılarak oluşturulmuştur (Kagan, 1992; Nespor, 1987, Pajares, 1992). Protokolle veriler toplanmadan önce alanında uzman iki kişiden uzman görüşü alınmıştır ve nihai sorular uzmanlardan gelen geri bildirimler doğrultusundan düzenlenmiştir (Miles & Huberman, 1994). Protokol hem ana soruları hem de derinleştirme (sonda) sorularını içermektedir (Creswell, 2007). Ön görüşmeler bu çalışmanın yazarları tarafından eş zamanlı olarak gerçekleştirilmiştir. Veri toplama süreci araştırmacıların ofislerinde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ortalama 45-60 dakika sürdürülmüştür. Araştırmacılar tarafsız bir pozisyonda olup, herhangi bir değerlendirme ya da eleştiri yapmadan görüşülen kişiyi dinlemiş ve izin alınarak ses kayıtlarını gerçekleştirmiştir.

### **Öğrenme-Öğretme ile İlgili Uygulamalar Sonrası Görüşme**

Son görüşme protokolündeki yer alan sorular kendi özel amaçlarına hizmet edecek şekilde ilk görüşme protokolünün sorularından daha farklıdır. Ön görüşme protokolüne ek olarak, bu protokol katılımcıların öğretimsel kazanımları ve program boyunca uygulanan sosyal oluşturmacı yaklaşımın öğretimsel bakış açılarındaki oluşan değişiklikleri ortaya çıkaracak soruları daha kapsamlı bir şekilde içermektedir. Bu protokol de teori temelli bir şekilde, ancak çalışmanın araştırma bağlamı, uygulamaları ve gerçeklikleri de göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Soruların amacına

hizmet edip etmeyeceğinin belirlenmesi için tekrar uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu doğrultuda yeni sorular eklenmiş veya bazı sorular çıkarılmıştır. Başka bir deyişle, katılımcıların kendi tecrübe ettiği sosyal oluşturmacı süreçleri yansıtmaları için yeni sorular ve derinleştirme yönlendirmeleri dâhil edilmiştir. Uygulamalar sonrası görüşmeler 75-90 dakika sürdürülmüştür. Bu görüşmeler, araştırmacılardan biri (ikinci yazar) tarafından araştırmacının ofisinde gerçekleştirilmiştir.

### **Öğrenme-Öğretme ile İlgili Metaforlar**

Bu çalışmada inanç-pratik arasındaki ilişkinin yapısı ve doğası incelenmiştir. Başka bir deyişle, pedagojik inançlardaki değişimin, sınıf içi pratiklere nasıl ve ne derecede yansıtacağı yordanmaya çalışılmıştır. Bu yordama ya da tahmin etme süreci, öğretmen adaylarının metaforik akıl yürütmelerine başvurularak yapılmıştır (Buaraphan, 2011; Saban, Kocbeker, & Saban, 2007). Bu amaç için katılımcılara öğrenme-öğretmeye yönelik 12 metaforun yer aldığı bir liste verilmiştir. Bu metafor listesi literatürde öğretmen adaylarının inanç-pratik ilişkilerini tahmin etmek için kullanılan geçerli ve güvenilir bir listedir (Saban, 2003).

Açıklamak gerekirse, ilgili metaforlar listesi, çeşitli araştırmacılar tarafından, değişik bağlamlarda kullanılarak veriler toplanılmış (ör.; Buaraphan, 2011; Saban, Kocbeker, & Saban, 2007) ve bu listenin kişilerin (öğretmen adaylarının ya da öğretmenlerin) gelecekte uygulaması muhtemel sınıf içi etkinliklerinin yöneliminin (daha öğrenen- ya da öğretmen-merkezli) belirlenmesi ve yordanması bağlamındaki amacına hizmet ettiği gösterilmiştir. İlgili listenin psikometrik özellikleri Thomson (2015) tarafından gösterilmiştir. Thomson (2015) yaptığı faktör analizinde, listedeki metaforların bir kısmının öğretmen-merkezli bir eğilimi belirleyebildiğini, bir kısmının ise daha öğrenen-merkezli bir inanç sistemi yönelimini ortaya çıkarabileceğini tespit etmiştir.

Bu 12 metafordan altısı (Hammadde-*Fabrika-İmalatçı*, Suçlu-*Hapishane-Gardiyan*, Asker-*Ordu-Kumandan*, Yarış Atı-*Koşu Alanı-Jockey*, Yolcu-*Otobüs-Şoför*, Hasta-*Hastane-Doktor*) öğretmen-merkezli, diğer altısı ise (Turist-*Ada-Rehber*, Çiçek-*Bahçe-Bahçıvan*, Çocuk-*Aile-Ebeveyn*, Oyuncu-*Takım-Koç*, Seyirci-*Sirk-Eğlendirici*, müşteri-*Restoran-Şef*) öğrenci-merkezli inancı temsil etmektedir (Saban, 2003, 2006, 2010; Thomson, 2015). Metaforlar üçlü olarak verilmiştir. Her bir üçlü dizgenin ilk ögesi öğrenciyi, ikinci ögesi okulu, üçüncü ögesi ise öğretmeni temsil etmektedir (Saban, 2003). Katılımcılardan bu listeyi kullanarak öğrenme-öğretmeye yönelik inançlarını temsil ettiğini düşündükleri metaforları seçmeleri istenmiştir. Örneğin, bir öğretmen adayının seçtiği “Suçlu-*Hapishane-Gardiyan*” metaforu öğretmen-merkezli inanç sistemini temsil etmektedir. Bu öğretmen adayı okulu hapishane gibi algılamakta, gizil olarak, okulun bir türlü tahakküm merkezi olduğunu tecrübelerinden ileri gelecek şekilde hissetmektedir. Bu tür baskı mekânlarında, öğrencilerin baskıya direnç göstermeleri beklendik bir durumdur. Dolayısıyla öğrenci de okul kurallarını ihlal eden suçlu olarak algılanmaktadır.

Turist-Ada-Rehber örneği ise öğrenci-merkezli inanç sistemini temsil etmektedir. Bu metaforu seçen öğretmen adayları, örneğin, öğretmeni öğretimsel yöntem çeşitliliğini artırarak, öğrenmede öğrenciye yol gösteren, öğrenciye ihtiyaç duyduğu her anda rehberlik yapan kişi olarak imgelemeye çalışmaktadır. Öğretmen adaylarından sadece metaforları seçmeleri istenmemiş, ek olarak neden o metaforu seçtiğini açıklaması ve gerekçelendirmesi istenmiştir. Çünkü öğretmen-merkezli bir metaforu seçen öğretmen adayı, bunu öğrenen-merkezli bir perspektifte gerekçelendirip, açıklayabilir (Moser, 2000). Bu durum tam tersi için de geçerlidir. Böyle bir durumda metaforlarla veri toplama sürecinde verilerin yanıltıcı olma durumu ortaya çıkabilir (Saban, Koçbeker & Saban, 2007). Dolayısıyla, öğretmen adaylarının açıklamaları ve gerekçelendirmeleri de onlardan istenmiştir ve büyük önem taşımaktadır.

**Tablo 1. Sosyal oluşturmacı öğretim etkinlikleri akışı**

Hafta	Sosyal Müzakere Konusu	Etkinlikler
1-2. h	<b>Öğrenme ve Öğretme Müzakeresi</b>	<b>Etkinlik 1:</b> Karanlık Odada Görebilir miyiz? <b>Etkinlik 2:</b> Öğrenme ve Tecrübe
3-4. h	<b>Pedagojik Alan Bilgisi-Becerisi</b>	<b>Etkinlik 1:</b> Başkalarından Öğrenerek Kendimiz Oluruz! <b>Etkinlik 2:</b> Öğretmenin Müzakere Becerileri
5-6. h	<b>Öğrenme ve Motivasyon-1</b>	<b>Etkinlik 1:</b> Pedagojik Bir Hikâye <b>Etkinlik 2:</b> Herkesin Öğrenmeye Motivasyonu Aynı mı?
7-8. h	<b>Öğrenme ve Motivasyon-2</b>	<b>Etkinlik 1:</b> Pygmalion Etkisi ve Öğrenme Motivasyonu <b>Etkinlik 2:</b> Fazıl Say'ın Esrime Anı
9-10.h	<b>Yapıcı ve Yıkıcı Geri Bildirim Mekanizmaları</b>	<b>Etkinlik 1:</b> Geri Bildirimler ve Sınıf Atmosferi <b>Etkinlik 2:</b> Geri Bildirimler ve Öğretimsel Gruplar
11-12.h	<b>Doğada ve Bilişte Sınıflandırma</b>	<b>Etkinlik 1:</b> Nesnelere ve Bilişsel Süreçleri Sınıflandırıyoruz! <b>Etkinlik 2:</b> Müzakereye Bilişsel Katkıda Bulunalım!
13-14.h	<b>Düşünce ve Dil</b>	<b>Etkinlik 1:</b> <u>bilgi</u> mi yoksa <b>BİLGİ</b> mi? <b>Etkinlik 2:</b> Yeni Bir Sosyal Dil Oluşturalım <b>Etkinlik 3:</b> Çocuğun Düşüncesi ve Sosyal Dili <b>Etkinlik 4:</b> Öğrenme Talebi Spektrumu

### Veri Analizi

Bu çalışmada veri analizi üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Veri analizine geçilmeden önce görüşmelerden elde edilen ses kayıtları bire bir deşifre edilmiştir. Deşifre edilen görüşme kayıtları iki araştırmacı tarafından teknik hataların ayıklanması amacıyla defalarca okunmuştur. Bu okuma süreci aynı zamanda araştırmacılara veriyi tanıma imkânı sağlamıştır (Merriam, 1998).

Veri analizi (çözümleme) süreçleri, nitel araştırma perspektifini yansıtan ve açıklayan yorumcu paradigmadaki belirtildiği üzere "tümevarımcı" bir biçimde yapılmıştır (Lincoln & Guba, 1985). Genel itibarıyla, kodlama süreci üç temel aşamada gerçekleştirilmiştir. Bunlar açık kodlama, birleştirici kodlama ve destekleyici kodlamadır (Cresswell, 2007). Açık kodlama, toplanmış nitel verilerin veri-temelli ve/veya teori-yüklü kavramlar ya da kodlar aracılığıyla parçalanmasını ve analitik bir biçimde incelenmesini sağlamıştır. Parçalanmış öğretmen adayları söylemleri (öğrenme öğretmeye yönelik fikirler, argümanlar, inançlar, algılar vs.), dış okuyucuya sentezlenmiş bir bütün olarak sunulmak üzere, araştırmacılar tarafından soyutlanan kavramsal kategoriler, gerektiğinde ise kavramsal temalar haline dönüştürülmüştür. Bu süreçte, parçalar araştırmacı soyutlamalarını içerecek şekilde yeni bir biçimde birleştirilmiştir. Son aşamada ise (destekleyici kodlama), öğretmen adaylarının sınıf içi pratiklerinin yordanması için, soyutlanan kavramsal bütünleri (temalar ya da kategoriler; açık kodlama ve birleştirici kodlama) destekleyecek şekilde katılımcıların öğrenme öğretmeye yönelik metaforik akıl yürütmeleri incelenmiştir.

Öncelikle katılımcıların öğrenme-öğretmeye yönelik uygulama öncesi inançları analiz edilmiştir. Analizler başlamadan önce hem ilgili literatür hem de verinin kendisi göz önünde bulundurularak bir ön kod kataloğu üretilmiştir (Creswell & Miller, 2000). Bu şu anlama gelmektedir: veri analizi süreci hem veri-temelidir hem de teori-yüklüdür. Altı katılımcıdan biri, iki araştırmacı tarafından ortaklaşa analiz edilmiştir. Kodlamalarda oluşan ayrık durumlar araştırmacılar arasındaki müzakerelerle giderilmeye çalışılmıştır. Geriye kalan beş katılımcının ön inançlarının analizi ise iki araştırmacı tarafından bağımsız bir şekilde tamamlanmıştır. Çoğu kod üzerinde

uzlaşma sağlanmıştır ve kişiler arası kodların uyuşma oranı %85'in üzerinde saptanmıştır (Miles & Huberman, 1994).

Katılımcıların uygulama sonrası pedagojik inançlarındaki değişimin incelenmesi için yeni bir kodlama sürecine geçilmiştir. Bu süreçte birinci kodlamadan elde edilen kod kataloğu kullanılmıştır. Ancak bu kod kataloğu yeni kodların ortaya çıkmasından dolayı genişletilmiştir. Birinci kodlamada olduğu gibi bir katılımcının ifadeleri birlikte kodlanmış, diğer beşi ise bağımsız olarak kodlanmıştır. Bu kodlama sürecinde kodlayıcı araştırmacılar arasındaki uyuşma yüzdesi birinci kodlamaya göre daha yüksektir (%90). Birinci ve ikinci kodlama süreçlerinde ortaya çıkan kodlar daha genelleyici kavramsal temalar altında birleştirilmiştir. Kavramsal temaların niteliksel farklılıkları katılımcıların pedagojik inanç değişimindeki izleri göstermektedir.

Son olarak pedagojik inanç değişiminin katılımcıların sınıf içi pratiklerine ne derecede ve nasıl yansıtacağına yordanması ise metafor analizi aracılığıyla tespit edilmeye çalışılmıştır (Moser, 2000). Bu analiz iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci basamağında katılımcının öğretmen- ya da öğrenen-merkezli öğretimsel inancı temsil ettiği düşünülen metaforlardan hangisini seçtiği belirlenmiştir. İkinci aşamada ise seçilen metaforun katılımcı tarafından oluşturulan içeriği (açıklaması, tercih sebebi, gerekçesi) analiz edilmiştir. İkinci analiz iki yönlü olmuştur. Açıklamak gerekirse, öğretmen adayı öğretmen-merkezli bir metafor seçmiş ve öğrenen-merkezli bir açıklama yapmıştır. Diğerinde ise öğretmen adayı öğrenen-merkezli bir metafor seçmiş, ancak öğretmen-merkezli bir açıklama yapmıştır. Her iki durumda da katılımcıların sınıf içi pratiklerinin yordanmasında seçilen metafordan çok metaforun açıklanması ya da gerekçesi önemsenmiştir. Altı katılımcının metafor seçimleri ve açıklamalarının tamamı iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak analiz edilmiş, analiz her iki safhası için uyuşma oranı %100 olarak hesaplanmıştır (Miles & Huberman, 1994).

### **Geçerlik ve Güvenirlik**

Nitel bir çalışmada yer alması gereken bir takım geçerlik ve güvenirlilik koşulları bu çalışma adına da sağlanabilmiştir. Öncelikle güvenirlilik bağlamında kodlayıcılar arası uyuşma yüzdeleri her üç analiz aşaması içinde yeterli ve gerekli düzeylere getirilmeye çalışılmıştır. Veri analizi başlığı altında, nitel verilerin analizlerinin her üç aşaması için belirtildiği üzere, katılımcıların uygulamalar öncesi pedagojik inançlarına yönelik kodlama-müzakere-yeniden kodlama uyuşma oranı %85, uygulamalar sonrası için %90 ve metafor analizi süreçleri için ise %100 olarak tespit edilmiştir. Kodlayıcılar arası uzlaşma süreçleri çalışmanın güvenirliliği adına gerçekleştirilmiştir ve uyuşma oranlarına ait yüzdeler Miles ve Huberman'ın (1994) belirttiği gibi yeterli oranlardadır. Çalışmanın geçerliliği için ise şunlar yapılmıştır: Öncelikle çalışma verileri birçok kaynaktan toplanmıştır; yani veriler çeşitlendirilmiştir (Lincoln & Guba, 1985). Ayrıca veri toplama araçlarını hazırlama, veri toplama ve veri analizi süreçlerinde belli başlı aşamalarda uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu durum çalışmada dış denetçilerin olduğunu gösterir (Merriam, 1998). Ayrıca analiz edilen verilerden soyutlanan ve belirli bir dereceye kadar sübjektif olduğu düşünülen araştırmacı yorumlamaları, katılımcı öğretmen adayları ile paylaşılmış ve ilgili yorumlamaların onların öğrenme-öğretmeye yönelik fikirlerini ne derecede yansıtabildiği sorulmuştur. Böylelikle veri yorumlaması üzerinde katılımcı kontrolü sağlanabilmiştir (Lincoln & Guba, 1985).

### **BULGULAR VE TARTIŞMA**

Bu kısımda katılımcıların uygulamalar öncesi ve sonrası öğrenme-öğretmeye yönelik inançları, inançlarındaki değişiklikler ve bu değişimlerin sınıf içi pratiklerine ne derecede ve nasıl yansıtacağı ile ilgili bulgu ve yorumlamalara yer verilecektir. Ayrıca bu kısımda elde edilen bulgular, var olan teorik temeller ve çerçeveler ışığında yorumlanacak ve ilgili literatürle sürekli karşılaştırılarak sentezlenecektir.

Katılımcıların uygulama öncesi öğrenme-öğretmeye yönelik inançlarının belirlenmesi birinci araştırma sorusu ile ilgilidir. Öğretmen adaylarının sosyal oluşturmacı uygulamalar sonrasında pedagojik inançlarına ait değişimin derecesinin ve boyutlarının belirlenmesi ise ikinci araştırma sorusunun odağını oluşturmaktadır. Son olarak, katılımcıların öğrenme-öğretmeye yönelik metaforik imgelemelerinin analizi ve yorumlanması aracılığıyla üçüncü araştırma sorusunun odağı olan sınıf içi pratiklerin yordanması gerçekleştirilebilmiştir.

Öncelikle sadece bir katılımcının uygulama öncesi ve sonrası öğrenme-öğretmeye yönelik inançlarına ve inanç değişimlerine ait bulgular sunulacak ve derinlemesine yorumlanacaktır. Seçilen katılımcı Esra'dır ve diğer katılımcıları temsilen Esra'ya ait bulgular derinlemesine sunulmuş ve yorumlanmıştır (etik açıdan kişilerin gizliliğinin korunması adına başka isimler kullanılmıştır). Bu bağlamda Esra'ya ait bulgu ve yorumlamaların temsili olarak derinlemesine sunulmasının sebebi, en radikal ve görülebilir değişimin Esra adına gerçekleşmiş olmasıdır. Sonrasında, katılımcıların pedagojik inançlarındaki değişimlerin katılımcılar arası karşılaştırılmasına yer verilecektir. Son olarak katılımcıların metaforik akıl yürütmeleri, sınıf içi pratiklerin yordanması amacıyla yorumlanacak ve tartışılacaktır.

### **Esra'nın İnançlarındaki Değişim**

Esra'nın uygulamalar öncesi ve sonrasındaki pedagojik inançları Tablo 2'de özetlenmiştir. Esra uygulamalar öncesi tamamen "öğretmen-merkezli" bir pedagojik inanca sahiptir. Açıkça, Esra'nın bugüne kadar getirdiği pedagojik inançları onun önceki öğretimsel yaşantılarından etkilenmiştir. İlkokuldaki yaşantılarından bugüne kadar tecrübe ettiği öğretimsel yaklaşımlar bir öğrenen olarak Esra'nın var olan pedagojik inançlarını oluştururken, öğretmen adayı olarak da pedagojik inançlarını belirlemiştir. Başka bir deyişle kişiler bilinçli veya bilinçsiz bir şekilde öğretildikleri gibi öğretme eğilimindedir (Pop & Turner, 2009; Watt & Richardson, 2008, 2011). Yani kişilerin pedagojik inançlarını çoğunlukla onların hangi tip öğretimsel yaklaşımları tecrübe ettiği belirler (Clark & Peterson, 1986; Parkay, 2006; Woolfolk, Hoy & Murphy, 2001).

*İlkokuldayken okumayı öğrenme aşamasında, fişleri kullanarak onlarla hem eğlenip hem de ezber ve yazı alanında kullanarak bir öğrenme gerçekleştirdim (Ön görüşme, 02).*

*Öğretme var olan bilgiyi aktarabilme şeklindedir (Ön görüşme, 05).*

*Ben nasıl öğrettirdim... Eee... Öğretme anlattığım bir konunun somutlaştırılmasıdır. Yani öğrenilen şeyler hayal edilebilir, yani kalıcı bir iz bırakılması yoluna gidilmelidir (Ön görüşme, 06).*

Esra bugüne kadar daha öğretmen-merkezli öğretimsel süreçleri tecrübe ettiğinden, öğrenmenin, bilginin bir kaynaktan başka bir kaynağa transfer edilerek gerçekleşebileceğini varsaymaktadır. Ayrıca aktarılan bilgilerin kalıcılığı da Esra için öğrenme-öğretme adına elzem bir durumdur. Bu tipte bir eğilimi gösteren pedagojik inançlar öğretmen adaylarında sıkça tespit edilmekte ve öğretmen adayları bu inancından vazgeçmeden ya da kısmi olarak vazgeçip, daha öğrenen-merkezli bir pedagojik yönelimi kabul ederek öğretmen olmaktadır (Ball, 1990; Bryan, 2003; Holt-Reynolds, 2001; Tobin, 1993).

Tablo 2'de de görüldüğü üzere, Esra'nın sosyal oluşturmacı uygulamalar sonrasında pedagojik inançlarında ciddi bir değişim ve dönüşüm söz konusudur. Esra neredeyse öğretmen-merkezli pedagojik kavramsallaştırmalarından tamamen vazgeçmiştir. Artık Esra sadece öğrenmenin ne olduğundan değil, *ne olmadığından* da bahsetmektedir. Ona göre öğrenme şeylerin ezberlenmesinden çok bilişsel bir dönüşümdür. Esra artık doğa ve toplum olguları üzerine yeniden, defalarca düşünülüp, var olan kavramsallaştırmalar sorgulandığında öğrenmenin olabileceğine inanmaktadır.

*Öğrenme, bilişsel bir değişikliktir. Öğrenme bilginin sorgulanıp, düşünülmesi yeniden oluşturulması sonucudur. Kişi bir bilgiyi sadece okursa ezber olur. Ancak üzerinde düşünüp, sorgular, çelişkiye düşerse öğrenme gerçekleşmiş olur. Öğrenme bir davranış değişikliği değil düşünce değişikliğidir (Son görüşme, 01).*

Ancak Esra'ya göre öğrenmenin tek koşulu şeyler üzerine derin düşünme süreçlerini tecrübe etmek değildir. Bu süreç çelişkiler aracılığıyla işletilirse daha gerçek bir öğrenme olabilir. Çünkü var olan düşünsel sistemin değişmesi, Esra'ya göre, bu sistemin, fikrin veya düşüncenin karşı argümanının ya da çelişğinin varlığında mümkündür. Çünkü Esra'ya göre öğrenme salt bir davranış değişikliği değil, *düşünce sistemi değişikliğidir*.

*Derste hırsızlığın gerçekten bir suç olarak atfedilip atfedilmeyeceğine ilişkin üzerine düşünerek farklı açılardan değerlendirip çelişki yaşayarak bütün bunlar sonucunda kendi zihninizde bir tanım oluşturduk. Burada öğrenmeyi sağlayan teknik ileri öğrenme olarak da nitelendirebileceğimiz çelişkiye düşmeydi (Son görüşme, 02).*

Esra yukarıda ifade ettiği yeni öğrenme kavramsallaştırmasını örneklendirmiştir. Esra “çelişkiye düşmek” durumunu yeni bir öğretimsel yaklaşım olarak algılamaktadır. Hırsızlık kavramı ile ilgili müzakere süreçlerinde, Esra bu kavramı kendisinin sahip olduğu kavramsal şemalarla açıklayamadığından, grubunun (tüm sınıf; *öğrenme topluluğu*) çelişkiler aracılığıyla müzakereyi sürdürerek yeni bir hırsızlık tanımlaması yapmak zorunda kaldığını söylemiştir. Sosyal oluşturmacı perspektifte Esra'nın tanımladığı bu süreç, öğrenme topluluğunun sosyal müzakereler yoluyla anlamı (yeni hırsızlık kavramsallaştırması) uzlaştırılarak, *yeni bir sosyal dil* yarattığı anlamına gelmektedir (Bakhtin, 1986; Leach & Scott, 2002; Mortimer & Scott, 2003; Vygotsky, 1987; Scott, 1998; Wertsch, 1991). Ayrıca Esra'ya göre sosyal müzakerelerin temelinde bilimcilerin sürekli tecrübe ettikleri karşı argümanlar ya da alternatif argümanlar üretme süreçleri yer almaktadır.

**Tablo 2. Katılımcının uygulamalar öncesi ve sonrası öğrenme-öğretmeye yönelik inanç değişiklikleri**

Ön görüşme (kavramsal temalar)	Örnek kodlar	Son görüşme (kavramsal temalar)	Örnek kodlar
<b>Başkalarının bilgi ve becerilerinin ezberlenip ve tekrarlanması</b>	Tekrar öğrenme, Deneyerek öğrenme, Etkinlikler, Uygulamalar ile, Teori ile pratiğin bütünü,	<b>Öğrenme ne değildir...*</b>	Davranış değişikliği değil, Öğretme yok, Yönlendirme var
<b>Bilgi transferi</b>	Bilginin aktarılması, Uzman tarafından kişi tarafından bilgi transferi,	<b>Bireysel farklılıklar</b>	Algısal/bireysel farklılıklar, Kültürel farklılıklar, Çevre/bireysel farklılıklar, Farklı öğrenme stilleri
		<b>Öğrenmeye motivasyon</b>	Motivasyon ve öğrenme, Çaba ve öğrenme, Sevgi/tutku ve öğrenme
		<b>Kavramların bilişsel yeniden inşası*</b>	Düşünce değişikliği, Kavram değişikliği, Bilişsel değişim
		<b>Bilişsel çelişkiye/sürecine sokmak*</b>	Çelişkiye düşürmek, Çelişki sonucu zihninizde oluşan tanımlar, Öğrenci söylemlerindeki çelişkiyi ortaya çıkarmak, Öğrenciyi sürekli bilişsel çelişkide tutmak,
		<b>Düşünme ve öğrenme*</b>	Öğrenmenin iskeleti “düşünce”, Yeni düşünme yolları, Yeni konuşma yolları,

**Başkalarının bilgi ve becerilerinin ezberlenip ve tekrarlanması**

Tekrar ve öğrenme, Deneyim kazanma, Uygulamalar/pratikte gerçekleşir, Teori ile pratiğin bütünü,

**Anlamların sosyal müzakeresi\***

Bilginin yeniden sorgulanması, Diğerlerin fikirlerinin sorgulanması, Düşünme üzerine düşünme,

---

*Yıldız (\*)katılımcının pedagojik inanç değişikliğini göstermektedir*

*Bu derste öğrenme uygulamaya dayalı, düşündürücü, öğrenmenin kişinin kendisiyle ilgili olduğunu göz önünde bulundurarak ele alınıyor. Derslerimde kesinlikle kullanacağım yaklaşımları içeriyor. Çünkü hem öğrenmedeki motive kaynakları, hem öğretmenin öğrenmedeki yönlendirici rolü, hem de uygulamanın bilgilerin kalıcı belleğe aktarılmasındaki etkisi bu yaklaşımları öğrenmede etkili kılıyor (Son görüşme, 03).*

Esra sosyal oluşturmacı uygulamalar sonrasında, öğrenmenin sorumluluğunun öğrenenlerde olduğuna inanmaktadır. Çünkü Esra'ya göre onun tecrübe ettiği sosyal oluşturmacı uygulamalar beceri-merkezli (öğrenen-merkezli) ve düşünmenin sorumluluğunu öğrenenin (kendisinin) üstlendiği bir süreçler bütünü idi. Esra her ne kadar öğrenmenin sorumluluğunu öğrenene atfetse de, öğretmenin buradaki artan ve çeşitlenen pedagojik rollerini de unutmamaktadır. Öğretmen artık Esra için bilgi aktarandan ziyade müzakereyi yönlendiren ya da yöneten kişi olarak davranmaktadır. Esra ayrıca sosyal oluşturmacı öğretimsel süreçlere motivasyonel olarak da bağlanmıştır. Başka bir deyişle Esra sınıfında böyle bir öğretimsel perspektifi uygulayacağını varsaymaktadır. Bunun sebebinin ise Esra yeni inşa edilen kavramların onun zihninde daha kalıcı hale gelmesi olarak açıklamaktadır.

*Öğretmen diye bir şey yoktur, yönlendirme vardır. Ders içerisinde öğretmen bizi düşünmeye, fikrimizi sorgulamaya yeni bir oluşum gerçekleştirmemize yardımcı oluyor. Farklı bakış açılarını irdeliyor. Etkinliklerde de verilen rubrikler örneklerle hem zihinde şekillenmesini hem de bizim üzerine verilen bilgileri düşünüp çıkarım yapmamızı sağlamıştır. Düşüncelerimde sebep olduğu değişiklik öğrenmenin öğrenci odaklı, motive edici, uygulama, üretmeye yönelik bir şekilde gerçekleştirilmesinde yönlendirici rol oynamam gerektiğini öğrendim (Son görüşme, 06).*

Özetle, Esra öğrenme-öğretme ile ilgili derin bir değişim yaşamıştır. Onun için artık öğretme yoktur, onun yerine öğrenme vardır. Başka bir deyişle, Esra öğretmeni de artık bir öğrenen olarak görmekte ve öğrenci öğrenmesi ile öğrenen öğrenmesini eşlemektedir. Daha açık bir biçimde ifade edilirse, Esra'ya göre öğrenen öğrenmesinin ön koşulu öğretmenin öğrenmesidir. Ayrıca, Esra'ya göre öğrenenler öğretmenlerince etkili bir şekilde yönlendirildiğinde, öğrenme sorumluluğunu düşünme, sorgulama ve çıkarım yapma becerilerini işleterek almakta ve öğretmenleşmektedirler. Başka bir deyişle, Esra'nın hayalindeki sınıfta *öğrenci-öğretmenler öğretmen-öğrencinin* sayesinde ama kendi sorumluluğunda öğrenme faaliyetlerini gerçekleştirir (Freire, 2014).

### **Öğretmen Adaylarının İnançlarındaki Değişim**

Figür 1 incelendiğinde, katılımcılar uygulama öncesinde öğrenme-öğretme ile ilgili 11 farklı kavramsal tema üretebilmişlerdir. Katılımcılar uygulamalar sonrasında öğrenme-öğretme ile ilgili 18 farklı kavramsal tema üretebilmişlerdir. Bu bulgu katılımcıların uygulamalar öncesi öğrenme-öğretme hakkında daha yüzeysel yorumlamalar yapabildiğini, süreç sonrasında ise daha geniş, derin ve fazla çeşitlilikte kavramsallaştırmalar yapabildiğini göstermektedir. Başka bir deyişle, katılımcılar

öğrenme-öğretme ile ilgili düşünme ve akıl yürütme yollarını ve yönlerini geliştirmişlerdir ve genişletmişlerdir.

Yukarıdaki bulgu başka çalışmalar tarafından da desteklenmektedir. Örneğin LaBoskey (1993) sosyal oluşturmacı öğretimsel perspektiften faydalanan araştırma-sorgulama temelli öğretimin öğretmen adaylarının pedagojik inançlarına etkisini incelemiştir. LaBoskey'in (1993) ulaştığı öne çıkan sonuç öğretmeyi konu-merkezli (öğretmen-merkezli) inanç sistemi içinde algılayan öğretmenlerin *reflektif pratiklere* motivasyon duymadığıdır. Öte yandan, bir öğretmen adayı daha öğrenen-merkezli bir öğretimsel süreci benimsemeye başlamışsa öğretimsel inançlarındaki değişimleri ve dönüşümleri ya da yeni pedagojik kavramsal ekolojilerini daha fazla yansıtmaya, dışa vurma ve açıklama eğilimindedir (LaBoskey, 1993). Bu argüman Becker ve Riel'in (2000), ilköğretim ve ortaöğretim kurumunda görev yapan öğretmenlerin (n=4083) fikir beyan ettiği çalışmada da doğrulanmıştır. Ayrıca Van Venn ve arkadaşları da (2001), 452 ortaöğretim adayı ile yaptığı çalışmada oldukça benzer sonuçlara ulaşmıştır. Altı ortaöğretim öğretmenin katıldığı nitel çalışmada da Van Venn ve Sleegers (2006) öğretmenlerin konu-merkezli öğretimsel sistematlardan beceri-merkezli öğretimsel sistematlara doğru inançlarını kaydardıklarında, hem öğrenme-öğretme ile ilgili daha fazla argüman üretip, açıklamalar yaptığını, hem de daha fazla pratik değişim için işbirliğine açık olduğunu tespit etmişlerdir. Oldukça benzer bir bulgu, 24 ülkeden, 70.000'den fazla öğretmenin katıldığı geniş ölçekli bir çalışmada da raporlanmıştır (OECD, 2009).

Bu çalışmada öne çıkan başka bulgularda mevcuttur. Uygulamalar öncesi katılımcıların pedagojik inançları incelendiğinde, beş kavramsal temanın öne çıktığı tespit edilmiştir. Bunlar "bilginin transferi (f = 6; %30,5)", "davranışçı öğrenme (f = 2; %9,5)", "kalıcılık (f = 2; %9,5)", "başkalarının bilgi ve becerilerinin ezberlenip, tekrarlanması (f = 3; %17,5)" ve "öğrenme için çok yönlü sınıf içi etkileşimlerdir (f = 2; %9,5)". Öne çıkan ilk dört kavramsal tema öğretmen-merkezli pedagojik inanç perspektifini yansıtırken, sadece bir kavramsal tema (öğrenme için çok yönlü sınıf içi etkileşimler) öğrenen-merkezli inanç perspektifini yansıtmaktadır. Özellikle bilginin daha iyi bilenler tarafından daha az bilenlere doğrudan aktarılması ile ilgili kavramsal tema bütün katılımcılar tarafından uygulamalar öncesinde öğrenme-öğretmeye yönelik inanç olarak kabul edilmiştir. Ayrıca başkaları tarafından aktarılan bilgi ve becerilerin tekrarlanarak ezberlenmesi teması da uygulamalar öncesinde öne çıkan öğrenme-öğretmeye yönelik inanç olarak belirlenmektedir.

Uygulama sonrası katılımcıların öğrenme-öğretmeye yönelik inanç ve algıları incelendiğinde, "başkalarının bilgi ve becerilerinin ezberlenip, tekrarlanması (f = 4; %9)", "bilginin transferi (f = 2; %4,5)", "davranışçı öğrenme (f = 1; %2,2)", "öğrenme... değildir (f = 5; %12,5)", "anlamın sosyal müzakeresi (f = 4; %9)", "bireysel farklılıklar (f = 4; %9)", "bilişsel çelişkiye düşürme (f = 4, %9)" ve "kavramların bilişsel yeniden yapılandırılması (f = 4; %9)" gibi altı kavramsal tema öne çıkmıştır. Tablo 2'de görüldüğü gibi öne çıkan kavramsal temalardan sadece biri (başkalarının bilgi ve becerilerinin ezberlenip ve tekrarlanması) öğretmen-merkezli perspektifi yansıtmaktadır. Bu kavramsal tema uygulamalar sonrasında dört katılımcının (Esra, Duygu, Tansel ve Reyhan) pedagojik akıl yürütmesinde öğrenmeye-öğretmeye yönelik bir inanç olarak halen düşük bir derecede ya da derinlikte olsa da yerini korumaktadır. Bununla birlikte uygulamalar öncesi "bilginin transferi" ve "davranışçı öğrenme" gibi baskın olan iki kavramsal tema da uygulamalar sonrasında katılımcılar tarafından oldukça sığ bir şekilde inanç sistemleri içinde ifade edilmiştir. Desteklemek gerekirse, uygulamalar sonrasında *bilginin aktarılması* teması sadece Reyhan ve Nergis'in inanç sisteminde, *davranışçı öğrenme* teması ise sadece Reyhan'ın inanç sistemi içinde görülmektedir.

Uygulamalar sonrasında Nergis dışındaki katılımcıların tamamı öğrenme-öğretmeyi "bilgi aktarımı" veya "bilgi aktarımı sonucu davranış değişikliği" olarak değil, öğrenenlerin bizzat kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alarak, öğrenme olgusuna bilişsel katkıda buldukları bir süreç olarak algılamaktadırlar. Figür 1'de görüldüğü üzere katılımcıların tamamı daha öğrenen-merkezli inançlarla ilgili ifadeler sunmuşlardır. Rukiye ve Reyhan dışında tüm katılımcılar anlamlı öğretimin "anlamın sosyal müzakeresinin" aracılığıyla oluşabileceğine inanmakta ve etkili öğretimin "bireysel farklılıkların" gözetilerek gerçekleştirilmesi gereğini savunmaktadırlar. Bununla birlikte Nergis ve Tansel dışındaki tüm katılımcılar öğrenmeyi uygulamalar sonrasında "kavramların bilişsel yeniden yapılandırılması" kavramsal şeması ile açıklamaktadırlar. Öğrenme-öğretme süreci için Reyhan, Duygu, Nergis ve Esra'nın ifade ettiği gibi, öğretmen "bilişsel çelişkiye düşürme" süreçlerini yetkin bir şekilde yönetebilmelidir.



Altı katılımcının pedagojik inanç değişimindeki değişimler incelendiğinde genel olarak iki temel sonuç çıkmaktadır. Birincisi öğrenme-öğretme ile ilgili kavramsal temaların sayısında ve çeşitliliğinde ciddi derecede bir artış ve genişleme söz konusudur. Bu durumun gerekçesi Esra'nın pedagojik inanç sistemindeki değişimin sebebi ile aynıdır. Kısaca katılımcılar daha öğrenen-merkezli öğretimsel sistematiikleri benimsedikçe, pedagojik inançlarını daha iyi ifade etme ve yansıtma şansı bulabilmektedir. Başka bir deyişle, öğrenme-öğretme hakkında daha çok şeyi konuşup, müzakere edebilir hale gelmektedir (OECD, 2009).

<b>Ön görüşüme (kavramsal temalar)</b>	Rukiye	Rabia	Duygu	Tansel	Nergis	Esra	f	%
<b>Daha öğretmen merkezli</b>								
<i>Bilgi transferi</i>	✓	✓	✓	✓	✓	✓	6	30,5
<i>Başkalarının bilgi ve becerilerinin ezberlenmesi</i>			✓		✓	✓	3	17,5
<i>Davranışçı öğrenme</i>					✓		2	9,5
<i>Kalıcılık</i>		✓		✓			2	9,5
<i>Taklitçilikle öğrenme</i>	✓						1	4,7
<b>Daha öğrenen merkezli</b>								
<i>Sınıf içi çok yönlü etkileşim</i>	✓				✓		2	9,5
<i>Öğrenmeye motivasyon</i>	✓						1	4,7
<i>Yaşam boyu öğrenme</i>		✓					1	4,7
<i>Bireysel farklılıklar</i>		✓					1	4,7
<i>İçselleştirme</i>				✓			1	4,7
<i>Öğretim stratejilerinde varyasyon</i>					✓		1	4,7
<b>Toplam</b>							<b>21</b>	<b>100</b>
<b>Son görüşme (kavramsal temalar)</b>							<b>f</b>	<b>%</b>
<b>Daha öğrenen merkezli</b>								
<i>Öğrenme ne değildir</i>	✓	✓	✓	✓		✓	5	12,5
<i>Anlamın sosyal müzakeresi</i>			✓	✓	✓	✓	4	9
<i>Bireysel farklılıklar</i>			✓	✓	✓	✓	4	9
<i>Kavramların bilişsel yeniden inşası</i>	✓	✓	✓			✓	4	9
<i>Bilişsel çelişkiye sürecine sokmak</i>		✓	✓		✓	✓	4	9
<i>İçselleştirme</i>	✓			✓			2	4,5
<i>Öğretim stratejilerinde varyasyon</i>		✓			✓		2	4,5
<i>Sınıf içi çok yönlü etkileşim</i>	✓					✓	2	4,5
<i>Düşünme ve öğrenme</i>		✓				✓	2	4,5
<i>Entelektüel katkıya fırsat sağlama</i>		✓	✓				2	4,5
<i>Öğrenmeye motivasyon</i>				✓		✓	2	4,5
<i>En iyi öğrenme ortamını organize etme/sağlama</i>	✓						1	2,2
<i>Kasıtlı düşünmeye sevk etmek</i>	✓						1	2,2
<i>Sevgi/tutku ve öğrenme</i>				✓			1	2,2
<i>Sınıf içi karşılıklı ve çok yönlü etkileşim</i>					✓		1	2,2
<b>Daha öğretmen merkezli</b>								
<i>Başkalarının bilgi ve becerilerinin ezberlenip ve tekrarlanması</i>		✓	✓	✓		✓	4	9
<i>Bilgi aktarımı</i>		✓			✓		2	4,5
<i>Davranışçı öğrenme</i>		✓					1	2,2
<b>Toplam</b>							<b>44</b>	<b>100</b>

**Şekil 1.** Öğretme ve öğrenme yönelik inançlardaki değişimler değişiklikler

İkinci genelleyici sonuç ise sosyal oluşturmacı öğretimsel uygulamalar sonunda da katılımcıların hem öğrenen- hem de öğretmen-merkezli inançları halen pedagojik kavramsal şemalarında barındırıyor olmalarıdır. Uygulamalar öncesi öğrenen- ve öğretmen-merkezli inançlarda bir eş-baskınlık ya da denge olmasına rağmen, uygulamalar sonrasında öğrenen-merkezli inançların katılımcılarca çok daha fazla ifade edildiği görülmektedir. Başka bir deyişle, hem uygulama öncesi hem de uygulama sonrasında katılımcılar değişen oranlarda her iki ayrıksı inanç sistemine ait izleri taşımaktadırlar.

Sosyal oluşturmacı öğrenme ve onunla bağlantılı ve iç içe geçmiş öğretmen eğitimi bağlamında, katılımcıların inançlarının daha öğrenen-merkezli bir faza kaymasından çok, katılımcıların halen

geleneksel fikirlerden bazılarını taşıyor olmaları önem arz etmektedir. Bilindiği üzere modern öğretmenler her iki rolü de ilgili öğretimsel bağlama ve öğretilen konunun içeriğine göre taşıma ve uygulama durumunda olmalıdırlar. Bu roller bilginin uzmanı ve iyi bir ileticisi olma ve öğrenenin öğrenme süreçlerini başlatan ve devam ettiren kişi olmadır (European Commission, 2010; Verloop, 2003). Öğretimin etkililiği ve anlamlılığı ile yapılan çoğu çalışma, öğretmenlerin hem *sosyal oluşturmacı* hem de *geleneksel* pedagojik hamleleri sınıfta etkin ve dengeli bir şekilde işletmesi gerektiğini tespit etmiştir (Kyriakides, Creemers, & Antoniou, 2009; Lipowsky, vd. 2009; OECD, 2009; Tondeur vd., 2008; van Driel, vd. 2007).

Yukarıda ifade edilen durum sosyal oluşturmacı *öğrenme felsefesinin* perspektifinde nasıl anlam bulacaktır? Önceden de bahsedildiği üzere öğrenme ortamlarında iki farklı sosyal dil konuşulabilir: *öğrenenlerin günlük sosyal dili ve bilimin kendi sosyal dili* (Bakhtin, 1934; Mortimer & Scott, 2003). Sosyal oluşturmacı öğretimi perspektif edinmiş bir öğretmen, daha sınıfa girmeden bazı pedagojik kararları almıştır. Bunlardan en önemlisi *öğretmenin öğretimsel faaliyetleri hangi sosyal dili öne alarak başlatacağıdır*. Oluşturmacı perspektifte cevap nettir: *anlamın müzakeresi öğrenenlerin günlük sosyal dilleri üzerinden başlatılıp, bilimin kendi sosyal diline doğru iletilmelidir* (Scott, 1997, 1998).

Bu bağlamda öğretmen için ciddi bir *asal pedagojik gerilim* oluşmaktadır: öğrenenlerin sosyal dilleri üzerinden öğretimsel süreçler başlatıldığında ve sürdürüldüğünde, onlar nasıl bilimciler gibi düşünüp, konuşabileceklerdir? Başka bir deyişle düşünce-dil bağlamı öğrenenler adına öğrenenlerle birlikte nasıl dönüşüme uğratılabilecektir?

Bu temel sorunun sosyal oluşturmacı perspektifte *iki yanıtı* mevcuttur. Birincisi, öğretmen öğrenenlerin sosyal dilleri içine gömülmüş çelişkileri tanımlayan ve öğretimsel süreçte onları ortaya çıkaran kişi olarak pedagojik bir yükümlülük üstlenmelidir. Müzakerenin hâkim olduğu karşılıklı *çelişki-tanımlayıcı (rol öğretmende)* ve *çelişki-çözümleyici (rol öğrenende)* süreçlerin ardından öğrenenler daha az işe yarayan ya da kısmi açıklama gücü olan kendi günlük sosyal dillerinden vazgeçme, ötesinde başka bir düşünce-dil sistematüğünü dereceli olarak benimseme eğilimi gösterebileceklerdir (Bakhtin, 1934; Holquist, 1981; Vygotsky, 1978, 1987).

Bu bağlamda, öğretmen öğrenenleri yeterli ve gerekli derecede çelişki-tanımlama ve çelişki-çözümleme süreçlerine müzakereler yoluyla dâhil ettiğinde ve öğrenenler yeni bir dil-düşünsel sistemi tanımaya ve kabullenmeye başladığında, öğretmen artık *bilimin sosyal dilini konuşabileceklerdir*. *Bilimin sosyal dilini konuşmak demek daha öğretmen-merkezli bir süreç işletmek demektir*. Çünkü üzerine derince müzakerelerin yapıldığı çelişki-çözümleyici süreçlerden sonra artık bilimin teknik terimlerinin konuşulmasında herhangi bir mahsur olmayacaktır (Scott, 1997, 1998). Bu durum esas itibarıyla, öğretmenin öğretmen-merkezli pedagojik inançlara ve uygulamalara sahip olduğunu değil, sınıfta hem diyalojik (öğrenen-merkezli) hem de monolojik (öğretmen-merkezli) etkileşimlerin beraber ve dengeli varoluşunun *ancak ve ancak* bir dil-düşünsel sistemden ötekine geçilmesine izin verdiğini göstermektedir (Vygotsky, 1978, 1987). Bu da ikinci yanıtıdır.

Özetle, bu çalışma da böyle bir durum söz konusudur. Uygulamaları yürüten araştırmacı çelişki-tanımlayıcı ve çelişki-çözümleyici süreçlerden sonra müzakere konusunu karakterize eden teknik ve terminolojik kavramları kişilerle paylaşmıştır. Dolayısıyla uygulamacı yazar dil-düşünsel sistemlerde geçişi sağlarken önce düşünsel sistemin değişmesini öğretmen adayları ile sağlamaya çalışmıştır. Sonrasında ise düşüncenin sadece etiketlenmesi süreci kalmıştır. Etiketler ise bilimsel terimler olmuştur. Bu süreçler dolayısıyla bu çalışmanın katılımcılarının hem öğrenen- hem de öğretmen-merkezli inançları halen kombinasyonlu bir şekilde taşıması gereğini doğurmuş olabilir. Özetle sosyal oluşturmacı öğretimsel perspektifin bir dil-düşünsel sistemden diğerine geçişinin özellikle öğretmen adına hem diyalojik hem de monolojik etkileşimleri zorunlu kılması gerçeği (Aguilar, Mortimer, & Scott, 2010) katılımcıların uygulamalar sonrası pedagojik inanç sistemlerine yansımıştır.

### **Öğretmen Adaylarının Metaforik Akıl Yürütmeleri**

Bu kısımda öğretmen adaylarının sınıf içi pratiklerinin yordanması amacıyla onların öğrenme-öğretmenin temel öğelerine yönelik metaforik akıl yürütmeleri yorumlanmıştır. Tablo 3'de her bir katılımcının metafor listesinden seçtiği metafor ve açıklaması yer almaktadır. Örneğin katılımcılardan Rukiye ÇİÇEK-BAHÇE-BAHÇIVAN metaforunu seçmiştir. Bu metaforda çiçek

öğreneni, bahçe okulu ve bahçıvan ise öğretmeni temsil etmektedir. Saban (2003) orijinal çalışmasında bu üçlüyü öğrenen-merkezli bir metafor olarak kabul etmiştir.

**Tablo 3. Katılımcıların öğrenme-öğretmenin temel öğelerine yönelik metaforik akıl yürütmeleri (yani öğretmen-okul-öğrenci)**

---

<b>Rukiye</b>	<i>Seçilmiş metafor: "ÇİÇEK-BAHÇE-BAHÇIVAN"</i> <b>Açıklama/gerekçelendirme:</b> "Çünkü öğrencilerin çiçeğe benzetilmesi ile öğrencilere sevgi, ilgi, sabır, zaman ve özen gerektiğini anlıyoruz. Ayrıca bahçıvanların çiçekleri sulamadan, büyüyüp gelişmelerinin sağlamak için bilgi, uzmanlık sahibi olmaları, yeni çıkan ilaçları vs. bilmeleri için gelişmeleri takip etmeleri gerekmesi ile öğretmenlere benzetilmesini doğru buluyorum"
<b>Rabia</b>	<i>Seçilmiş metafor: "ÇOCUK-AİLE-EBEVEYN"</i> <b>Açıklama/gerekçelendirme:</b> "Öğrenme ilk önce ailede başlar. Çoğu şeyi burada öğrenir. Çocuk burada öğrenci, ebeveyn de öğretmen benzetilebilir. Kişiliğimiz ilk bu yaşta oturur ve burada aile içindeki öğrenmelerimizin etkisi büyüktür. Ebeveynler çocuklara bilgi aktarır ve çocukta çelişki oluştuğunda öğrenme gerçekleşir. Aynı şey öğrenci-okul-öğretmen ilişkisinde de vardır"
<b>Duygu</b>	<i>Seçilmiş metafor: "ÇİÇEK-BAHÇE-BAHÇIVAN"</i> <b>Açıklama/gerekçelendirme:</b> "Her öğrenci bir çiçektir ve milyonlarca farklı çeşit öğrenci vardır. Bu çiçeklerin büyüme şekilleri sulama şekilleri vardır. Öğretmen branşına göre çocuklarını bakar, geliştirir yol gösterir"
<b>Tansel</b>	<i>Seçilmiş metafor: "HAMMADDE-FABRİKA-İMALATÇI"</i> <b>Açıklama/gerekçelendirme:</b> "Öğrenci pasif, cansız ancak kıymetli bir madendir. İşliyoruz, derinlerdeki hazineleri çıkarıyoruz ve yoruluyoruz."
<b>Nergis</b>	<i>Seçilmiş metafor: "OYUNCU-TAKIM-KOÇ"</i> <b>Açıklama/gerekçelendirme:</b> Oyuncu-takım-koç metaforu amaç ve hedef açısından benzerdir. Öğrenciler, öğretmenlerinin rehberliği eşliğinde hayatı ve hayatta gerekli olan becerileri ederek bu sayede amaçlarına ulaşmak için çabalarlar. Öğretmen yol gösterici olmalıdır. Koçluk etmeli ve başarması için destek olmalıdır"
<b>Esra</b>	<i>Seçilmiş metafor: "ÇİÇEK-BAHÇE-BAHÇIVAN"</i> <b>Açıklama/gerekçelendirme:</b> "Bence bu metafor hem güzel bir çağrışma sahip, hem de bahçıvan çiçekleri bazı zararlı otlardan sakındırmaya çalışır ona su verir serpilmesini, yapraklarının canlanmasını, köklerine bağlanmasını, yaşama tutunmasını sağlamaya çalışır. Bahçe ise içerisinde farklı çiçekleri barındıran geniş bir alanı temsil eder. Farklı çiçekler yetiştirilebilir. Her insanın içinde bir çiçek yeşerdiğine yani özünde iyi, güzel olduğuna dair inancım sebebiyle de benim ideal bir metafor"

---

Rukiye öğrenenlere öğretmenin ilgi ve önem göstermesiyle onların daha iyi öğreneceğine inanmaktadır. Ayrıca Rukiye öğretmenlik mesleğini gelişime açık bir uzmanlaşma alanı (... "yeni çıkan ilaçları vs. bilmeleri...") olarak görmektedir. Bununla birlikte, Rukiye öğretmenin yenilenen konu alan bilgisi ve pedagoji bilgisi açısından kendini gözden geçirmesi ve geliştirmesi gereğine inanmaktadır. Ancak Rukiye her ne kadar yazılı olarak belirttiği inançlarında tamamen öğrenen-merkezli ifadeleri belirtip, sosyal oluşturmacı öğrenme ve öğretmenin temel deyimlerini kullansa da, metafor açıklamasında öğreneni aktif kılacak hiç bir öğeye yer vermemektedir. Dolayısıyla, Rukiye'nin sınıf içi uygulamalarının inançları kadar değişim göstermeyeceği söylenebilir. Başka bir deyişle Rukiye'de ciddi ölçüde bir pedagojik inanç değişimi söz konusu olabilir. Ancak bunun sınıf içi pratiklerine yansması aynı derecede muhtemel değildir argümanı sunulabilir.

Esra'da, Rukiye gibi ÇİÇEK-BAHÇE-BAHÇIVAN metaforunu seçmiştir. Esra'ya göre okulda öğrenenler öğretmenleri aracılığıyla hayata hazırlanır ve yaşama tutunur. Okulda öğretmenler bir taraftan öğrenenleri yaşama hazırlayıp, bilişsel ve sosyal olarak gelişmesini sağlarken, bir taraftan da onları olumsuz durum ve ortamlardan korur.

Okul Esra'ya göre bireysel farklılıkları hoş gören bir öğrenme ortamıdır. Okuldan farklı alanlarda uzmanlaşmış öğrenenler çıkabilir. Esra ayrıca seçtiği metaforu öğrenenlerin duyuşsal

özelliklerine atıflar yaparak açıklamaya çalışmaktadır. Esra'ya göre okullarda öğretmenler öğrenenlerin içindeki iyiliği ve güzelliği ortaya çıkaran kişilerdir. Ancak Rukiye'de de olduğu gibi Esra'da her ne kadar bilginin transferinden, bilginin öğrenenlerle birlikte oluşturulması gibi bir pedagojik inanç perspektifine kaymış olsa da metaforunda herhangi bir öğreneni aktif kılan, ona da öğrenme sürecinde rol biçen bir açıklama ya da gerekçeye rastlanılmamıştır. Dolayısıyla Esra'nın da inanç değişimdeki durumun ya da iyileşmenin/gelişmenin onun sınıf içi pratikleri için geçerli olmayacağı söylenebilir.

Duygu'da Esra ve Rukiye gibi metafor seçimini ÇİÇEK-BAHÇE-BAHÇIVAN metaforundan yana kullanmıştır. Duygu, öğrenenlerin çiçek olduğunu ve çiçekler gibi bakıldığından ve özen gösterildiğinde gelişeceğini metafor açıklamasında ima etmektedir. Ayrıca Duygu'ya göre, öğrenenlerin mutlaka bireysel farklılıkları vardır. Bu bireysel farklılıklar özellikle öğrenme sürecinde ortaya çıkabilir. Şöyle ki, her çocuk farklı öğrenme ya da öğretilme stiline sahip olabilir ("...çiçeklerin büyüme şekilleri, sulama şekilleri vardır."). Öğretmenler uzman oldukları alanlarda çocukların bu büyüme ve gelişme gereksinimlerini karşılarlar. Onları büyütüp geliştirirken onlara yol gösterirler. Duygu'nun metaforik akıl yürütmesi incelendiğinde Esra ve Rukiye'de olduğu gibi öğrenen Duygu için bakılması, büyütülmesi, beslenmesi ve yetiştirilmesi gereken, ancak kendi sürecinin öznesi değil, daha çok nesnesi olan bir varlıktır. Bu bağlamda, Duygu'nun sınıfında öğrenenlerin kendi süreçlerinin öznesi olmasına ya da öğrenme olgusuna katkıda bulunmasına izin veren bir pedagojik yönelimde olacağı söylenemez argümanı geçerli olabilir. Öte yandan Duygu'nun uygulamalar sonrası pedagojik inançları oldukça sosyal oluşturmacı bir perspektifi yansıtmakta idi.

Reyhan, yukarıda bahsi geçen üç katılımcıdan daha farklı bir metafor seçmiştir: ÇOCUK-AİLE-EBEVEYN. Bu metafor öğrenen-merkezli bir metafordur (Saban, 2003). Reyhan metaforunun açıklamasında klasik bir söylemle "eğitimin başladığı" yeri aile olarak tanımlamaktadır. Reyhan'a göre çocuğun ilköğrenimsel edinimi aile kurumunda başlar. Çocuk öğrenen, aile kurumu okul, öğretmenler ise ebeveynlerdir. Çocuk öğretmen-ebeveynleri sayesinde kişiliğini, aile kurumu içinde bulur; kişiliğin oluşumu burada başlar. Reyhan metafor açıklamasında daha farklı noktalara da değinmiştir. Örneğin, Reyhan aile kurumunda öğrenmenin hem bilginin ebeveynlerden (kurumun daha iyi bilen üyeleri) çocuklara (kurumun daha az bilen üyeleri) aktarımıyla hem de ebeveynlerin çocukta çelişki oluşturması ile oluştuğuna inanmaktadır. Reyhan bu argümanını öğrenci-okul-öğretmen bağlamına da genellemektedir. Aile ve okulda öğrenmenin doğası ve yapısı Reyhan'ın fikrine göre farklılaşmamaktadır: hem bilgi aktarımı hem de çelişki tanımlama ve çözümleme yolu ile çocuğun kavramsal edinimi oluşur.

Bu bağlamda, Reyhan'ın inanç-pratik ilişkisi açısından geçiş aşamasında bir öğretmen adayı olacağı, sınıf içinde Rukiye, Esra ve Duygu'dan farklı bir şekilde, daha sosyal oluşturmacı bir tavır sergileyebileceği ya da en azından çelişki-tanımlayıcı bir süreci öğrencileri ile tecrübe etmeye çalışacağı söylenebilir. Bu yorumlama, Reyhan'ın uygulamalar öncesi ve sonrası pedagojik inançları karşılaştırıldığında da desteklenmektedir. Özellikle Reyhan uygulamalar sonrası daha öğrenen-merkezli pedagojik inançları ifade etse de; öğretmen-merkezli inançlarını da kavramsal ekolojisinde koruduğu tespit edilmiştir.

Tansel'in HAMMADDE-FABRİKA-İMALATÇI metaforunu seçmiştir ve bu metafor öğretmen-merkezlidir (Saban, 2003). Öğrenen, Tansel'in gözünde maddeleşmiş, cansızlaşmış bir nesnedir. Dolayısıyla, öğrenen fabrika-okullarda sürecin yani üretme sürecinin öznesi olan öğretmen-imalatçılar tarafından işlenmeli ve şekle sokulmalıdır. Tansel'e göre öğrenci cansızdır, dolayısıyla pasiftir. Kıymetli bir maden olan öğrenci başkalarının elinde daha da değer bulur ve cevherleşir. Bu kıymeti bulma ve öğreneni cevherleştirme işi öğretmene ait olacaktır. Bu bağlamda, Tansel her ne kadar uygulamalar sonrasında oluşturmacı fikirleri kapsamlı bir biçimde ifade edip, buna inandığını iddia etmiş olsa da, sınıfında böyle bir girişimde bulunmayacağı, sosyal oluşturmacı öğretimi evcilleştirerek; yani kendi bilgi-aktarımsal sistematiğine uydurarak işleteceği söylenebilir.

Son olarak Nergis OYUNCU-TAKIM-KOÇ öğrenci-merkezli metaforunu seçmiştir. Nergis, öğrenci ve öğretmenin kolektif bir hedef için birlikte çaba gösterdiğini ifade etmektedir. Beraber çalışan ve aynı hedefe sahip olan, yani takım olan okul üyeleri, öğrenci-oyunculara koçları, yani öğretmenleri "hayatta kalma becerilerini" onların aracılığıyla kazandırır. Öğretmen-koç, öğrenci-oyuncular için ancak ve ancak yol göstericidir. Bu bağlamda, Nergis kendi sınıfını bir takım gibi, kendisini ise belli bir amaca ilerleyen ve kolektif çalışan bir gurubu (öğrenme topluluğu, sınıf)

yönlendirip, onlara hayatta başarmanın koçluğunu, becerileri kazandırma yoluyla yapan, yönlendirici olarak görmektedir. Dolayısıyla, Nergis'in inanç-pratik ilişkisinin diğer katılımcılara göre daha ciddi bir tutarlılık gösterdiği söylenebilir. Sınıf içi pratikler açısından değerlendirildiğinde ise, Nergis muhtemelen sınıf içinde daha oluşturmacı öğretmen hamleleri sergileme eğiliminde olabilecektir.

Özetle Nergis ve Reyhan kısmi olarak hariç, diğer tüm katılımcıların inançlarındaki değişim, onların sınıf içi pratiklerine yansımayaabilecektir. Başka bir deyişle, öğretmen adaylarının uygulamalar sonrasındaki metaforik akıl yürütmeleri ile sözel olarak ifade ettiği pedagojik inançları arasında, tüm katılımcılar adına olmasa da, çoğu katılımcı için ciddi uyumsuzluklar tespit edilmiştir. Bu bulgunun çalışma kapsamında biri metodolojik diğeri ise teorik olmak üzere iki açıklaması olabilir.

Metodolojik olarak öne çıkan sonuç, metaforların kişilerin zihinlerinin derinlerine yerleşmiş olan, pedagojik inançlarını sözel etkileşimler sonucunda elde edilen söylemlere göre daha gerçekçi ve pratiğe yönelik olarak ortaya çıkarabileceğidir. Başka bir deyişle metaforlar kişilerin inanç-pratik arasındaki etkileşimlerini daha gerçekçi bir şekilde yansıtabilmektedir. Metaforların özellikle pedagojik inanç sistemleri ile ilgili olan nitel perspektifi temel alan çalışmalardaki bu etkililiği diğer çalışmalar tarafından da doğrulanmıştır (Saban, 2003, 2004, 2006).

Teorik olarak öne çıkan sonuç ise öğretmenlerin *mesleki gelişimi* ile ilgilidir. Öğretmenlerin mesleki gelişimi alanında çalışan, ileri gelen araştırmacılar ve öğretmen eğitimcileri (Borko, 2004; Fraser, vd. 2007; Hoban, 2002; Loucks-Horsley, vd. 2003; Pop & Turner, 2009) temel iki kavram arasında ayırım yapmaktadır: “*öğretmen öğrenmesi*” ve “*mesleki gelişim*”. Bahsi geçen araştırmacılara göre “*öğretmen öğrenmesi*” sezgisel ve/veya kasıtlı olarak gerçekleşebilen, bireysel ya da öğretmen topluluğu kapsamında ele alınabilecek olan, öğretmenlerin mesleki bilgileri, becerileri, pedagojik tutumları, inançları ve eylemlerindeki özellikli ve parçalı (analitik) değişimlerdir. Öğretmen öğrenmesi kapsamında, bir öğretmen var olan pedagojik bilgisine yeni bilgiler ekleyebilir, becerilerini geliştirebilir, başka bir öğretimsel yönelimi benimseyip, ona karşı olumlu bir tutum geliştirebilir. Ancak bu *nicel* artışlar mesleki bir *nitel* dönüşüm ve değişim için yeterli ol(a)mamaktadır. Bu bağlamda *mesleki gelişim* kavramından bahsedilmelidir.

Mesleki gelişim öğretmenin icra ettiği meslekte *uzun süreler* sonucunda gerçekleşen ve daha derin, nitel değişim ve dönüşümleri gerektiren bir kavramdır. Örneğin, öğretmenin sosyal oluşturmacı bir bağlamı benimsemesi, bu yaklaşımı sınıfında uygulamak üzere motivasyon duyması, bu yaklaşımın temel dayanaklarını ve sayılıklarını edinmesi ve ifade edebilmesi bu çalışmada da olduğu gibi öğretmenin pedagojik bağlamda “*bir şeyler*” öğrendiğini gösterebilir. Ancak tam bir mesleki gelişimden bahsedilmesi için öğretmenlerin bilişsel ve duyuşsal edinimlerini sınıf içi rutin pratikler haline getirmeleri, bu süreçlerde aksayan durumlar üzerine reflektif pratikler yapmaları, diğer meslektaşlarının gelişimi için bir öğretmen eğitimcisi gibi davranmaları gerekmektedir (Borko, 2004; Fraser, vd. 2007; Hoban, 2002; Loucks-Horsley, vd. 2003; Pop & Turner, 2009). Dolayısıyla bu çalışma itibarıyla, herhangi bir mesleki gelişimden bahsedilmesi olanaklı göröl(e)memektedir. Çalışma bağlamında, sadece öğretmen öğrenmesi sürecinin gerçekleştiği söylenebilir. Çünkü, öğretmenler sosyal oluşturmacı öğretme perspektifinin temel söylemlerini edinmiş ve bunları uygulamaya yönelik motivasyon duymuştur, ancak inanç-pratik ilişkileri arasındaki ciddi uyumsuzluklar katılımcı öğretmenlerin metaforlarında kendini göstermiştir. Bu durumun temel sebepleri ve sonuçları eğitimsel öneriler kısmında açıklanmıştır.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç olarak, pedagojik formasyon eğitimine katılan öğretmen adayları öğrenme-öğretmeye yönelik inançlarını ciddi derecede bilişsel olarak değiştirmişler ve kavramsal olarak genişletmişler, ancak bu değişimi ve gelişimi sınıf içi pratiklerine yansıtacak derecede bir algı ve yönelime sahip olamamışlardır. Bu durumun bu çalışmaya özel olacak şekilde birkaç açıklaması olabilir. Bu açıklamaları temellendirmeden önce mesleki gelişimin ilkelerinin incelenmesi gerekir.

Hoban (2002) öğretmende mesleki gelişimin anahtarı olabilecek sekiz temel maddeyi araştırma temelli olacak şekilde şöyle sıralamaktadır:

1. Öğretmenler ve öğretmen eğitimcileri, mesleki gelişim sürecinin zor, kaotik ve zamanla belirsizlikler içeren bir süreç olduğu kabul etmelidirler, çünkü, öğretmen güvenli pedagojik bir limanından yabancı bir limana yolculuk yapmaktadır, başka bir deyişle öğretmen pedagojik *paradigma* değiştirmektedir,
2. Öğretmenlere kendi değişimlerinde ortaya çıkan örüntülere yönelik öz-yansıtma yapmaları için alan açılmalıdır,
3. Öğretmenler mesleki değişim ve gelişimlerinin gerekliliğine inanmalı ve gereksinme duymalıdır,
4. Öğretmenler değişim ve gelişimleri esnasında ortaya çıkan durumları ve tecrübeleri paylaşacakları bir öğretmen öğrenme topluluğuna dâhil olmalıdırlar,
5. Öğretmenler mesleki gelişim programlarındaki eğitimlerden elde edilen edinimlerin sınıf içi denemelerini yaparken neyin işe yarayıp yaramadığını test edebilen bir pedagojik anlayışa sahip olmalıdırlar,
6. Öğretmenlerin öğrenme ve öğretmeyle ilgili bilgileri ve tecrübeleri sınıf içi pratikleri doğrultusunda genişletilmelidir,
7. Öğretmen sınıfta yeni uygulanan öğretimsel süreçlere yönelik öğrencilerinden geri bildirim alıp, bunları sonraki uygulamalarında öğretimsel ajandalarında bulundurmalıdırlar,
8. Öğretmenlere değişimlerini içselleştirebilecek ve sınıf içi rutin pedagojileri haline getirebilecekleri yeterli ve gerekli zaman tanınmalıdır.

Bu çalışmada, Hoban'ın (2002) önerdiği ilk dört mesleki gelişim ilkesi belirli bir dereceye kadar gerçekleştirilebilmiştir. Örneğin, katılımcı öğretmen adayları var olan pedagojik inanç sistemlerinin değişiminin belirsiz ve kaotik olabileceğini sınıf içi çelişkilerin hakim olduğu anlamın sosyal müzakerelerinde tecrübe etme imkanı bulmuştur (Prensip-1). Bununla birlikte öğretmen adayları özellikle sınıf içi uygulamalar sonunda (ders sonunda) etkinliklerle ilgili fikirlerini açıkça ifade etmiş, öğrenme ve öğretme adına nelerin yolunda gittiğini, nelerin sapmaya uğradığını müzakere etme fırsatı bulmuştur (Prensip-2).

Ayrıca öğretmen adayları var olan geleneksel/davranışçı öğretimsel süreçleri sorgulamış, çağdaş öğrenme felsefelerinin getirisi olarak sosyal oluşturmacı öğretimsel yaklaşımların gerekliliğine inanmış ve bunu sınıf içi pratiklerine yansıtma bağlamında bir motivasyon oluşturmuşlardır (Prensip-3). Öğrenme-öğretme ile ilgili uygulamalar esnasında gerçekleşen müzakerelerde, uygulamaları yürüten araştırmacı, öğretmen adaylarını bir öğrenme topluluğu şeklinde algılamış ve onlarında kendilerini anlamı yeniden eş-inşacı bir yol ile yapılandıran bir pratik topluluğu olarak görmelerini sağlamıştır (Prensip-4).

Ancak geriye kalan prensipler bu çalışmanın araştırmacıları tarafından *mesleki gelişimin en temel devindirici öğeleri* olarak kabul edilse dahi, "pedagojik formasyon" eğitiminin doğası ve yapısı gereği işletilememiştir. Görüldüğü üzere beşinci, altıncı ve yedinci ilkelerin tamamı uygulamalarda elde edilen temel kavramsal edinimlerin sınıf içinde uygulanması, etkililiğinin bizzat öğretmence test edilip, tanımlanması ve tüm bu süreçlerin "boylamsal" olarak ele alınmasını içermektedir. Sekizinci madde ise öğretmenlerdeki nitel mesleki gelişim ve değişimlerin mutlaka uzun zamanlara yayılması ya da boylamsal olmasını direkt olarak vurgulamaktadır.

Başka bir deyişle, her ne kadar pedagojik formasyon eğitimine alınan öğretmen adayları sınıf içi pratik yapma ve sınıfları yakından gözlemlene olanağı bulabilse de, bu süreçlerin boylamsal olmayan, tek atışlık ve sıkıştırılıp, paketlenmiş bir pedagojik tarzda ele alınıyor ve işleniyor olması, öğretmenlik mesleği adına "*bir adım ileri, iki adım geri*" durumunu daha da fazla derinleştirmektedir. Bu çalışmada profesyonel ve yoğun bir sosyal oluşturmacı pedagojik destek ve tecrübenleme

süreçlerine rağmen, öğretmenler sadece *yüzeysel* pedagojik inançlarını değiştirmiş, onların niteliksel gelişimlerine izin verecek merkezi *pedagojik* inançlarında herhangi bir değişim söz konusu olmamıştır.

Yukarıdaki argümanlara karşı argüman olacak şekilde bir takım araştırmacılar, öğretmen gelişiminin ve değişiminin sadece pedagojik formasyon eğitimi süreçleriyle olmadığını, öğretmen adaylarının mesleki yaşamlarına da başladıktan sonra sürekli pedagojik olarak desteklendiğini savunabilirler. Hatta öğretmenlerin yetiştirilmesi ve mesleki gelişimi ile ilgili kurumlar belli başlı önlemleri alma ile ilgili ciddi girişimleri işletiyor olabilir. Örnekte, YÖK (2007a, 2007b) sadece güçlü bir eğitim fakültesi ya da eğitim bilimleri birimi ve yeterli öğretmen eğitimcisi kadrosuna sahip üniversitelerin sertifikalandırma yapabileceğini ilkeleştirmiştir (Özoğlu, 2010). Buna ek olarak sadece ortalamanın üzerinde bir akademik başarıya sahip olan (2.50/4.00) fen-edebiyat fakültesi mezunları ya da mezun olma durumunda olan kişiler pedagojik formasyon eğitimi alıp, öğretmen olma hakkına sahip olabilecektir (Özoğlu, 2010; YÖK, 2007a, 2007b).

Ancak bu önlemlerin ne kadar işlevsel olabileceği ciddi müzakere konusu olabilir. Desteklemek gerekirse, Şişman (2009) özellikle eğitim fakültelerinin eğitim dışında uzmanlaşma alanı olan akademisyenlerce doldurulduğunu tespit etmiştir. Ayas'da (2005) benzer bir biçimde özellikle eğitim fakültelerindeki ortaöğretim bölümlerindeki öğretim üyelerinin çoğunun Fen-Edebiyat fakültesinden uzmanlıklarını aldıklarını tespit etmiştir. Benzer bir şekilde Gençdoğan'da (2004) örneklemine konu olan 400 öğretmen eğitimcisinin doktora tezlerinden sadece 155 tanesinin eğitim ya da eğitimle ilgili konu alanlarında olduğunu, geriye kalan 245 tezin ise tamamen eğitim alanı dışında, başka uzmanlık alanlarında olduğu gerçeğini göstermiştir. Ötesinde, Türer (2006) eğitim fakültesinde çalışan akademisyenlerin birer "eğitim teorisyeni" olduğunu ya da bu rolü icra etmeye çalıştığını, eğitim araştırmalarını gerçek alanı olan okullardan ve sınıflardan izole olarak, sahalardan uzak bir şekilde eğitimle ilgili çalışmalarını sürdürdüklerini ifade etmektedirler. Bununla birlikte Özoğlu (2010) ve Türer (2006) pedagojik formasyon eğitimine tabi olan öğretmen adaylarının pedagojik anlamda mesleğe yönelik eksikliklerinin giderilmesinin yüzeysel ve hızlandırılmış olarak gerçekleştirilen hafta sonu veya yaz kurslarına bağlanması durumunun adet haline geldiğini söylemektedirler.

Daha kapsamlı araştırmalar da yukarıdakilere benzer sonuçları ifşa etmektedirler. Türk Eğitim Derneği (TED, 2009) yaptığı geniş kapsamlı çalışmada Milli Eğitim Bakanlığı'nın 700.000 öğretmene yılda 17 TL'den daha fazla yatırım yapmadığını rapor etmiştir. Ötesinde, OECD (2009a, 2009b) raporlarına göre Türk öğretmenler mesleki yaşamlarına başladıktan sonra mesleğin gelişimsel ve değişimsel yönlerine yeterli ve gerekli bir derecede zihinsel açıklık ve motivasyon duyma eğiliminde değillerdir. TED (2009) raporunda da bu veriler doğrulanmıştır: Türkiye'de 10 öğretmenden altısı mesleğinin son iki yılında yüksek kalitede planlanan ve uygulanan bir mesleki gelişim programına katılmamışlardır. Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda mesleki formasyon programına katılan öğretmenlerin sertifikalandırılma süreçlerinin dışında ciddi bir destek göremeyeceği açıktır.

Özetle bu çalışmada "*mesleki gelişimin bir anahtarı*" olarak sosyal oluşturmacı öğretimsel yaklaşımın temel ilkelerinin işletilmesinin başlangıç ve yüzeysel düzeylerde de olsa eğitim fakültelerinde öğrenim görmemiş bireylerde dahi öğrenme-öğretmeye yönelik ciddi bir değişim ve dönüşüm motivasyonu ve kaygısı oluşturabildiği veriye dayalı bir şekilde gösterilmiştir. Ancak sürecin devamlılığının teknik sebeplerden dolayı yeterli ve gerekli pedagojik ölçülerde ve ölçütlerde ilerletilemiyor ve sonuçlandırılmıyor olması, öznel bir yorum olarak algılsa da, biz araştırmacıların çabalarını boşa çıkarmaktadır. Açıkça demek gerekirse, mesleki gelişimin anahtarı elimizdedir. Gerek kavramsal gerekse pratik sonuçların öğretmen yetiştirmenin uzak hedefleri adına son derece gerçekçi ve etkili işletilmesi adına ciddi politik ve radikal dönüşümlerin özellikle eğitim fakülteleri adına icrası elzemdir. Aksi takdirde öğretmenlik mesleği açığını nitelikli öğretmen yetiştirip kapatması adına başlatılan pedagojik formasyon programları "*bir adım ileri iki adım geri*" kısır döngüsü içinde, özelliksiz ve derinliksiz kalmaya devam edecektir. Bu bağlamda, araştırmacılar olarak, öğretmen gelişimi ve değişimi adına maddi önerilerimiz şunlardır:

- Öğretmenin bilişinin ve buna bağımlı olarak kendini gösteren sınıf içi pratiklerinin değişimi zor bir süreçtir, bu hem eğitimciler hem de bu tipte bir sürece girişen öğretmenlerce kabul edilmelidir.

- Öğretmenlik mesleğini icra etme ile ilgili bilgi ve beceriler “öğretmen öğrenmesinin” ve “öğretmen mesleki gelişiminin” içinde yer aldığı, uzun bir süreçtir; anlık çabalar, tekli uygulamalar bu süreci desteklemek yerine geriye götürmektedir.
- Öğrenenlerin anlamlı öğrenmesi için kullanılan bir takım sosyal eş-oluşturmacı süreçler, öğretmenlerin anlamlı öğrenmesi ve mesleki gelişimi için de bir zıplama tahtası oluşturabilir.
- Öğretmenler ve öğretmen adayları mesleklerinin temel kavramsallaştırmaları hakkında derin akıl yürütme yapabilir ve bunları ifade edebilir olmalıdır.
- Öğretmenlik mesleğinin ülkemizde iyileştirilmesinin en iyi yollarından biri, mesleki gelişim süreçlerinin sunum-seminer biçiminde değil, öğretmenler adına öğretiler için değil, öğretmenler adına öğretmenlerle birlikte olan bilimsel araştırmalar yoluyla ilerletilmesi ve geliştirilmesidir.

## KAYNAKÇA

- Abusson, P., & Webb, C. (1992). Teacher beliefs about learning and teaching in primary science and technology. *Research in Science Education*, 22, 20-29.
- Aguiar, O.G., Mortimer, E.F., & Scott, P. (2010). Learning from and responding to students' questions: The authoritative and dialogic tension. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(2), 174-193.
- Alger, C. L. (2009). Secondary teachers' conceptual metaphors of teaching and learning: Changes over the career span. *Teaching and Teacher Education*, 25, 743-751.
- Altan, M. Z. (1998). A call for change and pedagogy: A critical analysis of teacher education in Turkey. *European Journal of Education*, 33, 407-417.
- Ataman, A. (1998). Eğitim fakültelerinin yeniden yapılanmasının düşündürdükleri. *Eğitim Yönetimi*, 4(15), 263-270.
- Ayas, A. (2005). Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması süreci: karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. İçinde: M., Özbay (Ed.), *Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu* (s. 157-171). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres & other late essays* (Çeviren: Caryl Emerson and Michael Holquist, Ed. and Vern W. McGee.). Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M (1934). *Discourse in the Novel. The Dialogic Imagination: Four Essays*. Trans. Michael Holquist and Caryl Emerson. Austin: University of Texas.
- Ball, D. L., & Cohen, D. K. (1999). *Developing practice, developing practitioners: Towards a practice-based theory of professional education*. İçinde: L. Darling-Hammond & G. Sykes.
- Becker, H. J., & Riel, M. M. (2000). *Teacher professional engagement and constructivist compatible computer use*. Irvine, CA: University of California, Irvine and University of Minnesota, Center for Research on Information Technology and Organizations.
- Bell, B., & Gilbert, J. (1996). *Teacher development: A model for science education*. London: Falmer Press.
- Bilir, A. (2011). The historical evolution of teacher training and employment policies in Turkey. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 44(2), 223-246.
- Briscoe, C. (1991). The dynamic interactions among beliefs, role metaphors, and teaching practices: A case study of teacher change. *Science Education*, 75(2), 185-199.
- Brickhouse, N.W. (1990). Teachers' beliefs about the nature of science and their relationship to classroom practice. *Journal of Teacher Education*, 41, 53-62.
- Bryan, L. A. (2003). Nestedness of beliefs: Examining a prospective elementary teacher's beliefs system about science teaching and learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 40(9), 835-868.
- Bolhuis, S. (2000). *Naar zelfstandig leren: Wat doen en denken docenten? [Toward self-directed learning: What do teachers do and think?]*. Leuven: Garant.
- Borg, M. (2001). Teachers' beliefs. *ELT Journal*, 55, 186-188.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.
- 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.
- Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3. baskı, s. 255-296). New York, NY: Macmillan.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W., & D. L. Miller. 2000. Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory into Practice* 39(3), 124-130.
- Cochran-Smith, M., & Zeichner, M. (2005). *Studying teacher education*. The Report of the AERA Panel on research and teacher education. Mahwah, NJ: Published for the American Educational Research Association by Lawrence Erlbaum Associates.



- Darling-Hammond, L. (1998). Teachers and teaching: Testing policy hypotheses from a national commission report. *Educational Researcher*, 27, 5-15.
- Duman, T. (2005). Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin tarihçesi. M. Özbay (Ed.), *Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu* (s. 61-82) içinde. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- European Commission. (2010). Teachers’ professional development. Europe in international comparison: An analysis of teachers’ professional development based on the OECD’s teaching and learning international survey (TALIS). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union.
- Fraser, C., Kennedy, A., Reid, L., & Mckinney, S. (2007). Teachers’ continuing Professional development: Contested concepts, understandings and models. *Professional Development in Education*, 33, 153-169.
- Freire, P. (2014). *Ezilenlerin Pedagojisi*. Ayrıntı Yayınları: İstanbul.
- Gençdoğan, B. (2004). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının bölümleri ile doktora tez konuları arasındaki uyumun incelenmesi. *Muğla Üniversitesi SBE Dergisi*, 13, 19-28.
- Green, T. (1971). *The activities of teaching*. New York: McGraw-Hill.
- 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.
- Guskey, T. R. (1986). Staff development and the process of teacher change. *Educational Researcher*, 15(5), 5-12.
- Hardcastle, B., Yamamoto, K., Parkay, F. W, & Chan, J. (1985). Metaphorical views of school: A cross-cultural comparison of college students. *Teaching and Teacher Education*, 1(4), 309-315.
- Haney, J., & McArthur, J. (2002). Four case studies of prospective science teachers’ beliefs concerning constructivist teaching practices. *Science Education*, 86, 783-802.
- Hoban, G. (2002). *Teacher learning for educational change*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Holquist, M. (1981). Glossary. In M. M. Bakhtin, *The dialogic imagination: Four essays by M. M. Bakhtin* (s. 423-434). Austin, TX: University of Texas Press.
- Holt-Reynolds, D. (2001). What does the teacher do? Constructivist pedagogies and prospective teacher’s beliefs about the role of a teacher. *Teaching and Teacher Education*, 16, 1-32.
- Inbar, D. (1996). The free educational prison: Metaphors and images. *Educational Research*, 38(1), 77-92.
- Joram, E., & Gabriele, A. J. (1998). Preservice teachers’ prior beliefs: Transforming obstacles into opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 14(2), 175-191.
- Kagan, D. (1992). Implication of Research on Teacher Belief. *Educational Psychologist* 27(1): 65-90.
- Kang, N.-H., & Wallace, C. (2004). Secondary science teachers’ use of laboratory activities: Linking epistemological beliefs, goals, and practices. *Science Education*, 89, 140-165.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 1-14.
- Kelchtermans, G. (2008). Narratief weten, zelfverstaan en kwetsbaarheid [Narrative knowing, self-comprehension and vulnerability]. In L. Stevens (Ed.), *Leraar, wie ben je? [Teacher, who are you?]* (pp. 13-21). Antwerpen: Garant.
- Kyriakides, L., Creemers, B. P. M., & Antoniou, P. (2009). Teacher behaviour and student outcomes: Suggestions for research on teacher training and professional development. *Teaching and Teacher Education*, 25, 12 -23.
- LaBoskey, V. (1993). *A conceptual framework for reflection in preservice teacher education*. In J. Calderhead & P. Gates (Eds.), *Conceptualizing reflection in teacher development* (pp. 23-38). London: Falmer Press.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh*. New York, NY: Basic Books.
- Leach, J. T., & Scott, P. H. (2002). Designing and evaluating science teaching sequences: An approach drawing upon the concept of learning demand and a social constructivist perspective on learning. *Studies in Science Education*, 38, 115-142.
- 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.
- Levitt, K. E. (2001). An analysis of elementary teachers’ beliefs regarding the teaching and learning of science. *Science Education*, 86, 1-22.
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Lipowsky, F., Rakoczy, K., Pauli, C., Drollinger-Vetter, B., Klieme, E., & Reusser, K. (2009). Quality of geometry instruction and its short-term impact on students’ understanding of Pythagorean theorem. *Learning and Instruction*, 19, 527-537.
- Loucks-Horsley, S., Love, N., Stiles, K., Mundry, S., & Hewson, P. (2003). *Designing Professional development for teachers of science and mathematics*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- MacCormac, E. R. (1990). *A cognitive theory of metaphor*. Cambridge, MA: MIT Press.
- McDevitt, T. M., Heikkinen, H. W., Alcorn, J. K., Ambrosio, A. L., & Gardner, A. L. (1993). Evaluation of the preparation of teachers in science and mathematics: Assessment of preservice teachers’ attitudes and beliefs. *Science Education*, 77(6), 593-610.

- Meirink, J. A., Meijer, P. C., Verloop, N., & Bergen, T. C. M. (2009). Understanding teacher learning in secondary education: The relations of teacher activities to changed beliefs about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 25, 89-100.
- Mercer, N. (1995). *The guided construction of knowledge*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Mercer, N. (2000). *Words and minds: how we use language to think together*. London: Routledge.
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education: Revised and expanded from case study research in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mortimer, E., & Scott, P. (2003). *Meaning making in secondary science classrooms*. Maidenhead, England: Open University Press.
- Moser, K. S. (2000). Metaphor analysis in psychology-Method, theory, and fields of application. *Qualitative Social Research*, 1(2).
- Murphy, P. K., & Mason, L. (2006). *Changing knowledge and beliefs*. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (2nd ed., pp. 305-324). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ng, W., Nicholas, H., & Williams, A. (2010). School experience influences on pre-service teachers' evolving beliefs about effective teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26, 278-289.
- Odabaşı Çimer, S., & A. Çimer (2012). Issues around Incorporating Reflection in Teacher Education in Turkey. *Journal of Turkish Science Education* 9(1), 17-30.
- OECD. (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OECD. (2009a). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. Paris: OECD.
- OECD. (2009b). *Education at a glance 2009*. Paris: OECD.
- Onysko, A., & Michel, S. (2010). Cognitive perspectives on word formation. Berlin: De Gruyter Mouton. Retrieved June 17, 2015, from <http://www.degruyter.com/view/product/42578>.
- Ozoglu, M. (2010). *Türkiye'de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları*. *SETA Analiz*, 17, (s. 7-26).
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Parkay, F. W. (2006). *Social foundations for becoming a teacher*. Boston, MA: Pearson Education.
- Patton, M. Q. 1990. *Qualitative Evaluation and Research Methods*. 2nd ed. Newbury Park: Sage.
- Pop, M. M., & Turner, J. E. (2009). To be or not to be a teacher? Exploring levels of commitment related to perception of teaching among students enrolled in a teacher education program. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15, 683-700.
- Prawat, R. S. (1992). Teachers' beliefs about teaching and learning: A constructivist perspective. *American Journal of Education*, 354-395.
- Richardson, V. (1996). *The role of attitudes and beliefs in learning to teach*. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research in teacher education* (s. 102-119). New York: Macmillan.
- 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. (2004). Prospective classroom teachers' metaphorical images of selves and comparing them those they have of their elementary and cooperating teachers. *International Journal of Educational Development*, 24(6), 617-635.
- Saban, A. (2006). Functions of metaphor in teaching and teacher education: A review essay. *Teaching Education*, 17(4), 299-315.
- 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 (2010). Prospective teachers' metaphorical conceptualizations of learner. *Teaching and Teacher Education*, 26, 290-305.
- Scott, P. H. (1997). *Teaching and learning science concepts in classroom: talking a path from spontaneous to scientific knowledge*. In *Linguagem, cultura e cognicao reflexoes para o ensino de ciencias*. Belo Horizonte, Brazil: Faculdade de Educacao da UFMG.
- Scott, P. H. (1998). Teacher talk and meaning making in science classrooms: A Vygotskian analysis and review. *Studies in Science Education*, 32, 45-80.
- Shuell, T. J. (1990). Teaching and learning as problem solving. *Theory into Practice*, 29(2), 102-108.
- Soysal, Y., & Radmard, S. (2017). An exploration of Turkish teachers' attributions to barriers faced within learner-centred teaching. *Educational Studies*, 43(2), 186-209, DOI: 10.1080/03055698.2016.1248903
- Strauss, S., & Shilony, T. (1994). *Teachers' models of children's minds and learning*. In L. A. Hirshfeld & S. A. Gelman (Eds.), *Mapping the mind: Domain specificity in cognition and culture* (s. 455-473). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Şişman, M. (2009). Öğretmen yeterliliklerini yeniden düşünmek. *Türk Yurdu Dergisi*, 29, 37-41. <http://turkyurdu.com.tr/2257/ogretmen-yeterliliklerini-yeniden-dusunmek.html>

- Thomson, M. M. (2015): Metaphorical images of schooling: beliefs about teaching and learning among prospective teachers from the United States displaying different motivational profiles, *Educational Psychology*, DOI: 10.1080/01443410.2015.1024612.
- TED. (2009). *Öğretmen yeterlikleri*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Tobin, K. (1993). Referents for making sense of science teaching. *International Journal of Science Education*, 15, 241-254.
- Tondeur, J., Hermans, R., Van Braak, J., & Valcke, M. (2008). Exploring the link between teachers' educational belief profiles and different types of computer use in the classroom. *Computers in Human Behavior*, 24, 2541-2553.
- Torff, B., & Sternberg, R. J. (2000). *Understanding and teaching the intuitive mind: Student and teacher learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Tsai, C.-C. (2002). Nested epistemologies: Science teachers' beliefs of teaching, learning and science. *International Journal of Science Education*, 24(8), 771-783.
- Türer, A. (2006). Türkiye'de öğretmen yetiştirme ve sorunlar. *Abece Dergisi*, 235-236.
- Uzuntiryaki, E., Boz, Y., Kirbulut, D., & Bektas, O. (2010). Do pre-service chemistry teachers reflect their beliefs about constructivism in their teaching practices? *Research in Science Education*, 40, 403-424.
- Van Driel, J. H., Bulte, A. M. W., & Verloop, N. (2007). The relationship between teachers' general beliefs about teaching and learning and their domain specific curricular beliefs. *Learning and Instruction*, 17, 156-171.
- Van Veen, K., & Slegers, P. J. C. (2006). How does it feel? Teachers' emotions in a context of change. *Curriculum Studies*, 38, 85-111.
- Van Veen, K., Slegers, P. J. C., Bergen, Th., & Klaassen, C. (2001). Professional orientations of secondary school teachers towards their work. *Teaching and Teacher Education*, 17, 175-194.
- Verloop, N. (2003). *De leraar* [The teacher]. In N. Verloop & J. Lowyck (Eds.), *Onderwijskunde: Een kennisbasis voor professionals* [Science of teaching: A knowledge base for professionals] (s. 195-228). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Vygotsky, L. S. (1987). *Thinking and speech* (N. Minick, Trans.). In R. W. Rieber & A. S. Carton (Eds.), *The collected works of L. S. Vygotsky: Vol. 1. Problems of general psychology*, (pp. 39- 285). New York: Plenum Press. (Original work published 1934).
- Vygotsky, L. S. (1981). *The genesis of higher mental functions*. In J. W. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in Soviet psychology* (pp. 144-188). Armonk, NY: Sharpe.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press. (Originally published 1930, New York: Oxford University Press.)
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2008). Motivations, perceptions and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*, 18, 408-428.
- Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2011). Teachers' profiles of professional engagement and career development in Australia and the U.S. Paper presented at the European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI) International Conference, Exeter, UK.
- Wertsch, J.V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Woolfolk Hoy, A., & Murphy, P. K. (2001). *Teaching educational psychology to the implicit mind*. In R. Sternberg & B. Torff (Eds.), *Understanding and teaching the implicit mind* (pp. 145-185). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Yob, I. M. (2003). Thinking constructively with metaphors. *Studies in Philosophy and Education*, 22, 127-138.
- YÖK. (2007a). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007)*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu.
- YÖK. (2007b). *Türkiye'nin yükseköğretim stratejisi*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu.
- YÖK. (1998). *Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesi*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu.