

Öğretmen Adaylarının Öğretim Programına ve Program Rollerine İlişkin İmgeleri*

Abdurrahman ŞAHİN**
Orhan KUMRAL***

Öz: Öğretim programlarının başarıyla uygulanmasında, öğretmenlerin programa ve kendi rollerine ilişkin algılarının rolü büyüktür. Bu örnek olay çalışmasının amacı, formasyon grubu öğretmen adaylarının öğretim programına yönelik algılarını mesleki rol algılarıyla ilişkili bir şekilde değerlendirmektir. Araştırma, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinde, Türk Dili ve Edebiyatı alanında formasyon eğitimi alan 32 aday öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Veriler “program” ve “öğretmen” kavramları için ayrı ayrı olmak üzere içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırmanın bulguları, katılımcıların öğretmeni *tekniker* ve *tasarımcı* kategorilerinde görünürken, programı da *kalıp* ve *hamur* kategorilerinde gördüklerini ortaya koymaktadır. Ek analizlerde ise teknikerlik kategorisine bağlı kalanların programı kalıp, tasarımcılık kategorisini benimseyenlerin ise hamur şeklinde algıladığını göstermektedir. Bulgular olumlu algıları gösterse de, aday öğretmenlerin çoğunun 1960’lı yıllardaki “öğretmene dayanıklı program” (teacher-proof curriculum) anlayışıyla örtüşen algılarının olduğunu göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen yetiştirme, öğretim programı, mesleki rol algısı

Pre-Service Teachers’ Images of School Curriculum and Their Curricular Roles

Abstract: A successful implementation of school curriculum depends a great deal on teachers’ mental image of curriculum and of their professional role along with it. The purpose of this case study is to evaluate entry-level pre-service teachers’ perception of curriculum and of their professional role along with it. Participants were 32 pre-service teachers who were registered to the Pedagogical Formation Program at Pamukkale University, School of Education. Data were analyzed by using content analysis technique separately for the concepts of *curriculum* and *teacher*. Findings reveal that the participants view the teacher as *technician* and *designer* while they view the curriculum as *template* and *dough*. Based on the findings it could be said that the most participants have a perception that is in line with the notion of teacher-proof curriculum.

Keywords: Teacher education, curriculum, professional role perception

Öğretmenlerin kendi alanlarına ilişkin öğretim ortamını, materyal veya etkinliklerini şekillendirirken temele aldıkları (veya almaları gereken) başlıca kaynaklardan biri, kuşkusuz, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kendilerine sunulan öğretim programlarıdır. Öğretim programı; bilgi ve becerilerin öğretim programının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına dönük bir program (Varış, 1978) ya da okulda veya okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneği (Demirel, 2010) şeklinde ifade edilmektedir. Öğretim programının başarıya ulaşması uygulayıcı öğretmenlerin program hakkındaki zihinsel imgelerine, yani programı nasıl algıladıklarına bağlıdır (Taşdemir & Taşdemir, 2011). Ancak programın başarısı aynı zamanda uygulayıcının öğretim programı karşısında kendi rolünü nasıl algıladığına, dolayısıyla kendi birikim ve yaratıcılığını işin içine katmasına da bağlı görülmektedir (Apple, 1990; Eisner, 1994; Giroux, 1988; Kincheloe, Slattey & Steinberg, 2000; McLaren, 1989; Remillard & Bryans, 2004; Şahin, 2007). Öğretmenlerin etki katılımı, Demirel’in de (2010) ifade ettiği gibi, uygulama sürecinde başarıyı artıracaktır. Dolayısıyla, öğretmen ve aday öğretmenlerin öğretim programını nasıl algıladığını

* Bu çalışma International Perspectives on New Aspects of Learning in Teacher Education Konferansında sözlü bildiri olarak sunulmuştur

** Yrd.Doç.Dr., Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Denizli - Türkiye, e-posta: asahin@pau.edu.tr

*** Yrd.Doç.Dr., Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Denizli - Türkiye, e-posta: okumral@pau.edu.tr

incelemeyi, öğretim programlarını uygulamaya dönecek olan kişilerin niteliği hakkında dikkate değer bilgiler sunan önemli bir çaba olarak görmek gerekmektedir (Gültekin, 2013). Daha da önemlisi, aday öğretmenlerin öğretim programı hakkındaki algılarını kendi rol algılarıyla birlikte incelemek suretiyle elde edilecek bulgular, öğretmen ve öğretim programı arasındaki ilişkinin daha belirgin bir şekilde ortaya konulması sürecine ve dolayısıyla öğretmen yetiştirme sürecinin yeniden şekillendirilmesine olumlu katkılar sağlayacaktır.

Öğretmenin, öğretim programını uygulama sürecindeki rolünün sınırlarına yönelik tartışmaların yeni olduğunu söylemek olanaklı değildir. Bu konuda en dikkate değer dönem, öğretmenlerin eldeki programları amaçlandığı veya uzmanların tasarladığı şekliyle uygulayamadığı savına dayalı olarak geliştirilen “öğretmene dayanıklı” programların (teacher-proof curriculum) görüldüğü 1960’lı yıllardır (Gitlin, 1987). Öğretmeni bir teknisyen (veya işçi) olarak işlev görmeye zorlayan bu anlayış, davranışçı kuramın egemen olduğu yıllarda, onun bir izdüşümü olarak uygulamaya konulmuştur. Adından da anlaşılacağı gibi “öğretmene dayanıklı” programın ortaya çıkışındaki temel güdü; MacDonald’ın (2003) ifadesiyle, okul ortamından bağımsız çalışan program geliştirme uzmanları öncülüğünde hedef, içerik ve değerlendirme boyutları arasında güçlü bir ilişkiyle oluşturulan program materyalleri yoluyla, öğretmenin uygulama sürecindeki etkisini “en aza” indirmektedir. Öğretmeni, programı oluşturan uzman ekibin ve okul yönetiminin yardımcısı konumunda gören bu anlayışın temel dayanağı, program materyali ile uygulama arasındaki sözde-uyumu güçlendirmektir. Ancak öğretmenin rolünü sınırlandıran bu ve benzeri “tepeden inme” (top down) yaklaşımlar dikkate değer bir eleştiri de almaktadır (Bkz. Apple, 1990; Aranowitz & Giroux, 1985; Freire, 1998; Giroux, 1988; Şahin, 2007). Bu eleştirilerin temelinde; geliştirilen programların öğretim sürecinin karmaşık yapısına duyarsızlaşan uygulamaları beraberinde getirmesi ve öğretmeni sürece yabancılaştırması yatmaktadır (Giroux, 1988). Dolayısıyla daha sonraki yıllarda tepeden inme yaklaşımlar yerini, öğretmene giderek daha esnek ve yaratıcı bir rol biçen “tabandan yukarı” (bottom-up) ve “ortaklık” (partnership) yaklaşımlarına bırakmıştır (MacDonald, 2003). Önceki dönemlerde görülen, programları “geliştirme” ve “uygulama” arasındaki kopukluk yerini, öğretmeni daha güçlü kılan ve uygulamalarda bağlamsal duyarlılık içeren “Okul Temelli Program Geliştirme” anlayışı gibi geçişli ve esnek uygulamalara bırakmıştır (Kemmis & McTaggart, 1988).

Ortaya çıkan esnek yaklaşımlar da belli sorun ve eleştirileri ortaya çıkarmakla birlikte, öğretmenin süreç içindeki yaratıcı rolü yaygın olarak kabul görmektedir. Öğretim ortamları, doğası gereği, hatırı sayılır düzeyde belirsizlik, karmaşıklık ve çok-boyutluluk içerdiği içindir ki, bu ortamlarda teknisyen ruhlu öğretmenlerden ziyade kritik kararlar vererek başarıyı sağlayan bağımsız uygulayıcılara ihtiyaç duyulmaktadır (Darling-Hammond, 1988, 2000; DeYoung, 1979; Ingersoll, 1996; Lieberman, 1988). Bağlantılı olarak, McLaren (1989) öğretmeni karşıt-hegemonyanın öznesi olarak tasavvur ederken, Giroux (1988) bir entelektüel, Freire de (1998) bir kültür çalışanı olarak görmektedir. Bununla birlikte, Remillard ve Bryans’ın (2004) da ifade ettiği gibi, öğretmenlerin mevcut bilgi ve inançlarının (kabullerinin) öğretim programını uygulamaya nasıl yansıtacakları üzerinde önemli bir rol oynadığı bilinmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin ve aday öğretmenlerin belli başlı kavramlara ilişkin zihinsel imgelerini inceleyen onlarca araştırma yer almaktadır.

Bu araştırmalarda katılımcıların okul (Aydoğdu, 2008; Inbar, 1996; Saban, 2008), öğretim (Bullough, 1994; Carter & Pitcher, 2010; Massengill, Mahlios & Barry, 2005), öğrenme ve öğretme (Font, Bolite & Acevedo, 2010; Levine, 2005), öğretmen (Cerit, 2008; Michael, 2009; Saban, 2004), program geliştirme (Semerci, 2007) ve öğretim programı (Aykaç & Çelik, 2011; Özdemir, 2012; Taşdemir & Taşdemir, 2011) kavramlarına ilişkin zihinsel imgeleri ortaya konulmuştur. Özelde bakıldığında, Saban (2004) mezuniyet aşamasına gelmiş olan sınıf öğretmeni adaylarının, kendilerini öncelikli olarak sirk göstericisi, koro şefi, bebek bakıcısı, laboratuvar asistanı, takım koçu, tur rehberi, pusula, bahçıvan, komedyen ve ebeveyn gibi öğrenci-merkezli ve öğrenme-odaklı kavramlarla ilişkilendirdiklerini ortaya koymuştur. Cerit (2008) ise

verilerini öğrenci, öğretmen ve yöneticilerden topladığı çalışmasında öğretmenin bilgi kaynağı ve dağıtıcısı, anne/baba, arkadaş, rehber ve çevresini aydınlatan kişi olarak görüldüğünü saptamıştır. Öğretmenlerin kendi rollerine yönelik algılarının, onların öğretim programına olan bakış açıları üzerinde de belirleyici olduğunu düşünmenin bir abartı olduğunu söylemek zordur. Ancak öğretmenlerin eğitim programlarını nasıl algıladıklarını inceleyen çalışmalar, programa yönelik algıyı mesleki rol algısından bağımsız olarak ele almışlardır. Gültekin (2013) mezuniyet aşamasına gelmiş olan farklı branşlarda aday öğretmenle yürüttüğü araştırmada katılımcıların öğretim programını “kilometre taşı”, “sistemli bir bütün”, “geniş bir yelpaze”, “gelişmeye açık bir olgu”, “rehber”, “şekillendirici” ve “sorun yaratan karmaşık bir yapı” şeklinde gördüklerini ortaya koymuş; katılımcıların öğretim programına yönelik algılarının genelde olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Özdemir (2012) ise farklı branş ve sınıflardaki aday öğretmenlerin öğretim programına ilişkin en sıklıkla geliştirdikleri metaforların kılavuz/rehber, sistem, bir binanın planı veya projesi, insan yaşamı ve harita/yol haritası olduğunu saptamıştır. Yenilenen ortaöğretim tarih programını incelediği çalışmasının sonucunda Öztürk (2011), planlama ve uygulama açısından programın öğretmenlere yeterli güç ve özerklik alanı sunan bir çerçeveden yoksun olduğunu işaret etmiştir.

Yukarıda bahsedilen çalışmalar genellikle eğitim fakültesi öğrencileriyle yürütülmüş ve ağırlıklı olarak öğretmen yetiştirme sürecinin sonundaki durumu dikkate almışlardır. Hâlbuki öğretmen yetiştirme programına katılan kişilerin nitelik, düşünce ve algılarını süreç öncesinde incelemenin, sürecin verimine yönelik çok kıymetli bilgiler sunan daimi bir çaba olduğunu gözden kaçırmamak gerekmektedir. Kaldı ki, aday öğretmenlerin öğretim programına yönelik algılarını kendi rol algılarından bağımsız olarak ele almak da yanıltıcı olabilir. Dolayısıyla bu çalışmanın amacı, *Program Geliştirme ve Öğretim* dersine gelen formasyon grubu öğretmen adaylarının, dersin başlangıcında, “öğretim programı” ve “öğretmen” kavramlarına yönelik bakış açılarını ilişkili bir şekilde ortaya koymaktır. Bu ana amaç doğrultusunda araştırmada yanıtı aranan sorular şunlardır: (1) Katılımcılar, “öğretmen” ve “öğretim programı” kavramlarını hangi kavramsal kategorilerde tanımlamaktadırlar? (2) “Öğretmen” ve “Öğretim programı” kavramlarına yüklenen anlamlar arasında nasıl bir ilişki vardır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma modelinin bir türü olan örnek olay (durum çalışması) desenine dayanmaktadır. Alguları ve olayları kendi doğal ortamları içinde gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya koymaya çalışan nitel araştırmalarda, gerçeklik olduğu şekliyle anlaşılmaya çalışılır (Bogdan & Biklen, 1998; Yıldırım & Şimşek, 2008). Dolayısıyla araştırmacı bu süreçte evrensel doğrulara ulaşmak yerine, katılımcıların algılarına veya deneyimlerine dayalı olarak oluşturdukları anlamları, kendi bağlamı içinde incelemeye çalışır (Guba & Lincoln, 1989; Seidman, 1998). Genellikle “nasıl” ve “niçin” sorularını temele alan örnek olay çalışmalarında, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olay derinlemesine incelenir (Yıldırım & Şimşek, 2008). Örnek olay çalışmalarında (bir okul, bir program, bir uygulama, bir veya bir grup öğretmen, öğrenci, yönetici, hasta gibi) sınırları belirgin olan bir durum söz konusudur (Creswell, 1998). Bu çalışmada bir batı Anadolu üniversitesinin eğitim fakültesinde, Türk Dili ve Edebiyatı alanında olup, Pedagojik Formasyon Programına kayıtlı olan öğretmen adayları bir durum olarak alınmıştır. Bu haliyle çalışma “tek durum deseni” (Yıldırım & Şimşek, 2008) olarak nitelendirilebilir.

Çalışma Grubu

Çalışmanın katılımcılarını 2012-2013 Güz döneminde Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Pedagojik Formasyon Programına katılan iki şubede yer alan gönüllü 33 öğrenci oluşturmaktadır. Çoğu halen dersanelerde veya başka eğitim kurumlarında çalışmakta olan katılımcıların, %47'ini kadınlar

(n=15), %53'ünü de erkekler (n=17) oluşturmaktadır. Gönüllü tüm katılımcılar çalışmaya davet edildiği için herhangi bir amaçlı örneklem tekniği kullanılmamıştır. Çalışma grubunun tamamı, *Türk Dili ve Edebiyatı* alanında kendi fakültelerinden mezun olduktan sonra Formasyon programına katılmışlardır. Önceki çalışmalar (Özgür, 1994; Özkan, 2012), formasyon grubu öğrencilerinin mesleğe ilişkin tutumlarının yüksek olduğunu göstermektedir.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada kullanılan veriler, araştırmacılar tarafından oluşturulan bir anket formu aracılığıyla toplanmıştır. Bu form, katılımcıların mevcut bakış açılarına göre “öğretim programı” ve “öğretmen” kavramlarını, iki kavramın birbiriyle ilişkisi içinde nasıl algıladıklarını ortaya koymayı amaçlayan tek bir soruya, açıklayıcı bir tarzda cevap vermelerini isteyen açık uçlu bir metafor sorusunu içermektedir. Bu tür sorular, katılımcıların dünyasını önceden çizilmiş daha belirgin bir çerçeveye göre anlamaya çalışan nicel yaklaşımlarda kullanılan veri toplama yollarından farklı olarak, katılımcının sınırlı bir alan içinde ancak farklı noktalara yönelerek kendi anlamını ifade etmesine izin veren sorulardır (Seidman, 1998; Bogdan & Biklen, 1998). Son yıllarda veri toplama yolu olarak metaforun kullanıldığı araştırmalara sıklıkla rastlanmaktadır (Örneğin, Saban, Koçbeker, & Saban, 2006; Silman & Şimşek, 2006; Şahin, Çermik, & Doğan, 2010) ve genellikle bu çalışmalarda, “*Öğretmen.....benzer, çünkü.....*” şeklindeki bir kalıp kullanılmaktadır. Metafor çalışmalarında “*gibi*” kavramı genellikle *metafor konusu* ile *metafor kaynağı* arasındaki benzerliği daha net bir şekilde karşılaştırdığı; “*çünkü*” kavramı ise katılımcıların kendi ürettikleri benzetmelere sebep veya *mantıksal dayanak* üretmeleri amacıyla kullanılmaktadır (Saban vd., 2006). Ancak analojiden farklı olarak, metaforlarda “*gibi*” kelimesinin kullanılmadığı da bilinmektedir. Patton (1990) bunu “Richard aslandır” örneği ile açıklamaktadır. Ona göre, bu ifadeyi duyan biri Richard’ın aslanlar gibi dört bacaklı olduğunu değil, aslan gibi güçlü olduğunu doğrudan düşünür. Bu sebeple, veri toplama aracında “*gibi*” ifadesine yer verilmemiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının, öğretim programıyla ilişkisi bağlamında kendi rollerini nasıl algıladıklarını ortaya çıkarabilmek için, onlardan “*Öğretim programı.....ise, öğretmen.....dir, çünkü.....*” cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Anket formunda öncelikle metafor ile ne kastedildiğini başka bir konu üzerinden bir örnekle ortaya koyan bir açıklama verilmiş; daha sonra her iki kavram için, iki kavramın birbiriyle olan ilişkisini dikkate alarak birer metafor üretmeleri isteyen soru verilmiştir. “*Çünkü*” ifadesinden sonra ise, düşüncelerini gerekçelendiren bir açıklama yazmaları istenmiş ve bunun için yeterli alan verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Veriler, 2012-2013 öğretim yılı Güz dönemi içerisinde, pedagojik formasyon programına kayıtlı öğretmen adaylarından toplanmıştır. Veri toplama sürecinde katılımcılarla güvene dayalı bir iletişim kurulmuş; onlara araştırmaya gönüllü olarak katılabilecekleri bildirilmiştir. Ayrıca katılımcılara metafor sorusunu cevaplarken, öğretim elemanının veya başka bir otorite figürünün beklentilerine göre değil, gerçek düşüncelerine dayanarak metaforları oluşturmaları istenmiş; bu tutumun, araştırma sonuçlarının geçerliği açısından önemli olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca, bu araştırmaya katılmalarının herhangi bir şekilde notlarını ve mezuniyetlerini etkilemeyeceği ve toplanan verilerin herhangi bir kişi veya kuruma verilmeyeceği konularında da katılımcılara bilgi verilmiştir. Anket formu bizzat araştırmacıların kendileri tarafından sınıflarda katılımcılara dağıtılmış; formu incelemelerine olanak tanınmıştır. Öğretmen adaylarına, kendi metaforlarını geliştirmeleri ve gerekçelendirebilmeleri için bir haftalık süre verilmiş; kendi uygun zamanlarında anket formunu doldurmaları sağlanmıştır. Öğretmen adaylarının metafor ifadeleri ve detaylı açıklamaları, bu araştırmanın temel veri kaynağını oluşturmaktadır.

Verilerin Çözümlemesi

Veri toplama sürecine, gönüllü 38 öğretmen adayı katılmakla birlikte, bu katılımcılardan altısının ürettikleri metaforlar önemli kavram yanılgıları içermesi veya eksik olması gibi gerekçelerle araştırma kapsamına alınmamıştır. Geriye kalan 32 katılımcının metaforları, araştırma için değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Ancak bu çalışmada, üretilen metaforları derlemek veya tasnif etmek temel amaç değildir. Dolayısıyla, üretilen metaforlardan katılımcıların öğretim programıyla ilişkisi bağlamında kendi rolleri hakkındaki algılarını anlamak amaçlandığı için, metafora dayalı çalışmalarda sıklıkla karşılaşılan, benzer metaforların tasnifi yoluna gidilmemiştir. Çünkü her ne kadar bazı metaforlar birden fazla katılımcı tarafından dile getirilmiş olsa da (örneğin, *öğretmen bir terzi*”), ilişkili olarak üretilen diğer metafor (Öğretim programı bir kalıp ise... veya bir başkası Öğretim programı bir kumaş ise...) ve metaforların arka planındaki düşüncede önemli farklılıklar gözlenmiştir. Örneğin, öğretmeni terzi olarak gören iki katılımcıdan biri, programı kumaşa benzettiği için öğretmene daha yaratıcı ve esnek bir rol biçerken, diğeri programı kalıba benzettiği için daha sınırlayıcı ve daha teknik bir rol öngörmektedir. Bu sebeple, üretilen metaforlar gerekçeleri ve aralarındaki ilişkiyle birlikte değerlendirilmiş, çözümleme aşamasında her metaforun kaynağından konusuna atfedilen nitelikler de dikkate alınarak kategoriler oluşturulmuştur. Öğretmen adaylarının geliştirdikleri metaforların çözümleme ve yorumlanma süreci, aşağıdaki aşamalarda gerçekleştirilmiştir: (i) kayıt altına alma aşaması, (ii) eleme ve ayıklama aşaması, (iii) tema oluşturma aşaması, (iv) güvenilirlik çalışması ve (v) verilerin sunulması aşaması.

Kayıt altına alma. Tüm katılımcıların teslim ettikleri formlar, 1’den başlayarak 38’e kadar numaralandırılmış; daha sonra, her anket formundaki metafor ifadeleri açıklayıcı özet bilgiyle birlikte yeni bir dosyaya aktararak kayıt altına alınmıştır. Bu aşamada eksik veya sorunlu olan tüm ifadeler de kaydedilmiştir.

Eleme ve ayıklama. Bu aşamada, katılımcıların ifade ettikleri metaforlar tek tek incelenerek, her metafor seti (i) metaforun konusu, (ii) metaforun kaynağı, (iii) metaforun konusu ile metaforun kaynağı arasındaki ilişki (Saban vd., 2006) ve ek olarak (iv) metaforun öğretmen adaylarının bakış açılarını ortaya koyabilme gücü bakımlarından değerlendirilmiştir. Toplam 38 katılımcının metaforlarından sorunlu olan altı tanesinin ayıklanması süreci, üç ölçüte dayalı olarak gerçekleştirilmiştir: (i) Sadece tanımlamaların yapıldığı veya herhangi bir metafor kaynağını içermeyen ifadeler (toplam bir katılımcı) (örneğin, *Program, öğretmene yol gösterir ve kolaylık sağlar...*), (ii) belli metaforlardan söz edilmesine rağmen, metaforlar için herhangi bir gerekçenin (mantıksal dayanağın) sunulmadığı ifadeler (toplam iki katılımcı) (örneğin, *Öğretmen Atatürk ise, program cumhuriyettir*) ve (iii) mantıksız veya kavram yanılgıları içeren metaforlar (toplam üç katılımcı) (Örneğin, *Öğretmen önde giden ördeğe, program da onu takip eden yavru ördeklerdir.*). Bu aşamalardan sonra, tekrar numaralandırılan 32 katılımcının ürettiği metaforlar nihai değerlendirmeye alınmıştır.

Tema oluşturma. Eleme sürecinden sonra elde kalan metaforlar “içerik analizi” tekniğine dayalı olarak çözümlenmiştir. İçerik analizi, eldeki veriler içinde tekrarlayan konu, sorun ve kavramların belirlenmesi, ayrıştırılması ve yorumlanmasını ifade eden bir tekniktir (Denzin ve Lincoln, 1998; Miles ve Huberman, 1994; Silverman, 2000). Bu süreç, önceden açıkça görülmeyen tema ve boyutların saptanmasına olanak sağlar (Yıldırım & Şimşek, 2008). Bu aşamada ikinci araştırmacı, her bir katılımcının ürettiği metaforları metafora kaynaklık eden kavramlar açısından incelemiş; “öğretmen” ve “program” metaforlarını ayrı ayrı olmak üzere ancak bir bütünlük içinde değerlendirerek belli bir kodla kodlamışlardır (örneğin, program metaforları için *yasa, film senaryosu, pusula*; öğretmen metaforları için *uygulamak, zorunda olmak, takip etmek, şekil vermek, yönü belirleyebilmek*). Çözümleme sürecinde ayrıca metaforun kaynağını yanlış yorumlamamak için, katılımcının yazmış olduğu gerekçeli açıklama dikkate alınmıştır. Belli kodlar altında toplanan metafor ifadeleri, öğretmen adaylarının programa ilişkin algılarının nitelikleri bakımından iki, öğretmenin rolüne ilişkin algıları açısından da iki temel kavramsal tema hâlinde ifade edilmiştir. Örneğin, öğretmen rolüne ilişkin olan “teknikerlik” teması altında yer alan

metaforların hepsi programı merkeze koyarken öğretmene edilgen bir rol biçmektedir (Örneğin, “Öğretmen bir akarsu ise, program da akarsu yatağıdır, çünkü öğretmen programın gösterdiği yolda gitmek zorundadır...”). “Tasarımcılık” teması altında yer alan metaforların hepsi temelde programı dikkate almakla birlikte, öğretmene tasarımcı ve yaratıcı bir rol biçmektedir (örneğin, “Öğretmen inşaat işçisiyse, program da inşaat malzemesidir, çünkü öğretmen malzemeyi alarak ona yeni bir şekil verir...”).

Güvenirlilik çalışması. Veri analiz sürecinde güvenirliliği sağlamak amacıyla birinci araştırmacı “öğretmen” ve “program” hakkında elde edilen metafor ifadelerinin tamamını diğerlerinden bağımsız olarak belirlenen temalar içine atamıştır. Araştırmanın güvenirliliği *Güvenirlilik = Görüş birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)* formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Genellikle % 70 ve üzerindeki değerler yeterli ve % 90’ın üzerindeki değerler iyi görülmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Atama farklarını gidermek için yapılan gözden geçirme süreci sonunda, güvenirlilik katsayısı her iki boyut için % 95’in üzerine çıkarılmıştır.

Verilerin sunulması. Ortaya çıkan temalara göre ayrıştırılan veriler, bazen katılımcıların ürettikleri metaforlarla örneklendirilmiş bazen de onların açıklamalarıyla birlikte desteklenerek sunulmuştur. Sunulan metafor veya açıklamalar, italik yazıyla yazılmış ve verinin alındığı katılımcı numarası parantez içinde verilmiştir. Nitel verilerden yansıtılan bu tarz alıntılar, katılımcıların görüşleri ve perspektifini çarpıcı bir şekilde ortaya koyarlar (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Bulgular ve Sonuçlar

Öğretmen adaylarının “öğretim programı” ve “öğretmen” kavramlarına yönelik bakış açıları, onların halen yaptıkları veya yapacakları mesleğe ilişkin algılarının resmini ortaya koymasından bakımından ilginç bulgular sunmaktadır. Bir anlamda katılımcıların programı tanımlama şekilleri, öğretmenin program karşısındaki rolünü de belirlemiş gibi görünmektedir. Öğretmen adaylarının “öğretim programı” ve “öğretmen” kavramları hakkındaki bakış açılarının ikişer ana tema etrafında toplandığı görülmektedir. Aşağıda öncelikle öğretim programına ilişkin bakış açılarına yer verilmiştir.

“Öğretim programı” Kavramına Yüklene Anlamlar

Öğretmen adaylarının, “öğretim programı” kavramına yönelik bakış açıları iki ana tema etrafında toplanmıştır. Temalardan ilki olan *kalıp*, programın aynen izlenmesi veya uyulması gereken değiştirilemez bir içerik olduğuna vurgu yapan görüşü temsil etmektedir. İkinci tema olan *hamur* ise öğretim programını öğretmenin elinde nihai şeklini bulacak olan esnek bir malzeme olarak gören anlayışı ifade etmektedir.

“Kalıp” olarak öğretim programı. Öğretim programı, katılımcıların büyük bir çoğunluğu (n= 23, %72) tarafından değiştirilemez bir *kalıp* olarak görmektedirler. Deyim yerindeyse, öğretim programı sistemin öğretmene emrettiği bir yasa, oyuncunun bağlı kaldığı senaryo veya gitaristin takip ettiği notalar gibi algılanmaktadır. Dolayısıyla öğretmene düşen görev, bu programı bir kalıp şeklinde uygulamaktır. Tema ve temayı oluşturan alt kategoriler Tablo I’de, alt kategorilerdeki ifadelerden bazılarını açıklayan alıntılar ise çizelgenin hemen altında verilmiştir.

“Senaryo, senarist tarafından hazırlanır ve yönetmen senaryodaki işleyişe uymak zorundadır. Öğretmen de belirlenen programa uymak durumundadır. Nasıl ki yönetmen senaryodaki sırayı bozamaz, oradaki konuşmaların yerini değiştiremezse, öğretmen de programda değişiklik yapamaz” (Katılımcı 8).

Öğretim Programına ve Program Rollerine İlişkin İmgeler

“Yönetmenin filmi çekebilmesi için senaryoya ihtiyacı vardır. Senaryo olmadan film çekmek isteyen yönetmen, okyanusta yolunu kaybetmiş bir kaptana benzer. Öğretmen için ise senaryo öğretim programıdır. Program olmadan öğretmen hiç bir şey yapamaz. Programı uyararak ancak hedefe ulaşabilir” (Katılımcı 5).

Tablo I
Tema ve Alt Kategorileri

Tema	Alt Kategoriler
Kalıp	Mühendisin çizdiği bir plan
	Güneş sistemi
	Film senaryosu
	Yasa
	Töre
	Kullanım kılavuzu
	Akarsu yatağı
	Akrep ve yelkovan
	Yol haritası
	Bir şarkının notaları

“Hamur” olarak öğretim programı. Öğretim programı, katılımcıların küçük bir kısmı tarafından (n=9, %28) esnek ve şekil verilebilir bir olgu olarak görülmektedir. Bu bakış açısına göre öğretim programı değiştirilemez bir kalıp değil, aksine terzinin elindeki kumaş gibi öğretmen tarafından şekillendirilebilir bir olgudur. Öğretmen; ortamın gereklilikleri, öğrenciler, anlık ihtiyaçlar gibi birçok değişkeni dikkate alarak programı esnetebilir veya yeniden şekillendirebilir. Bu anlamda program, bir ipucu veya ana çerçeve olarak işlev görmekte; öğretmenin kendi yaratıcılığını kullanmasına ortam oluşturmaktadır. Hamur temasını oluşturan alt kategoriler Tablo II’de, alt kategorilerdeki ifadelerden bazılarını açıklayan alıntılar ise çizelgenin hemen altında verilmiştir.

Tablo II
Tema ve Alt Kategorileri

Tema	Alt Kategoriler
Hamur	Terzinin elindeki bir kumaş
	Pusulula
	Kutup Yıldızı
	Yazarın kaynakları

“Program bir kaynaksa, öğretmen de kitabını iyi yazabilmek adına bu kaynaktan yararlanan bir yazardır. Ancak yazar için tek bir kaynak yoktur. Onun için önemli olan birçok kaynaktan yararlandıktan sonra özgün eserini ortaya koyabilmektir. Öğretmenin amacı da özgünlük olmalıdır. Bu nedenle öğretmenden programı aynen uygulaması beklenemez” (Katılımcı 7).

“Öğretmenin ulaşmak istediği hedef nokta bellidir. Fakat bu ilerleme, bir rehber işlevi üstlenen Kutup Yıldızı ile daha sağlıklı olur. Kutup Yıldızı yol gösterir ama nereye gidileceğini karar veren gezginin kendisidir. Öğretmen de bir gezgin gibi yol gösterici olarak programdan yararlanır ancak hedefini, hedefini ulaşmak için oluşturacağı ortamı öğretmen kendisi karar verir” (Katılımcı 23).

Öğretmen Kavramına Yüklenen Anlamlar

Öğretmen adaylarının “öğretim programı” ve “öğretmen” hakkındaki bakış açıları iki ana tema etrafında toplanmıştır. Temalardan ilki *teknikerlik*, diğeri ise *tasarımcılık* olarak ifade edilmiştir. Aşağıda öncelikle *teknikerlik* sonra da *tasarımcılık* temasını oluşturan alt kategoriler ve açıklamalar sunulmuştur.

“Tekniker” olarak öğretmen. Bulgular, katılımcıların büyük bir çoğunluğunun (n= 22, %69), öğretim programı karşısında öğretmenlik mesleğini bir *teknikerlik* olarak gördüklerini göstermektedir. Teknikerlik pozisyonu; programın olabildiğince merkeze alınmasını ve dolayısıyla öğretmenin iradesinin de programa teslim edildiği bir yaklaşımı ifade etmektedir. Öğretmen programın çekim kuvvetinde ve yörüngesinde görülmekte; programa müdahale etmeden gösterilen hedeflere ulaşmak için çaba göstermelidir. Tema ve temayı oluşturan alt kategoriler Tablo III’te gösterilmiştir.

Tablo III*Tema ve Alt Kategorileri*

Tema	Alt Kategoriler
Teknikerlik	Uygulamak
	Zorunda olmak
	Tarife uymak
	Değiştirememek
	Müdahale edememek
	Çekim kuvvetinde olmak
	Takip etmek
	Yörüngesinde hareket etmek
	Sapmamak
	Bağlı kalmak
	Düzene sokulmak

Teknikerlik anlayışında program, olabildiğince müdahale etmeksizin uyulması gereken bir kılavuz olarak görmektedirler. Eğer programa aynen uyulmaz ise yapılan iş eksik veya hatalı olarak algılanacaktır. Bunu gösteren öğrenci açıklamalarından bazıları aşağıda verilmiştir.

“Öğretmeni bir müteahhit, öğretim programını da mühendisin bir bina üzerine çizdiği planlar olarak bakabiliriz. Müteahhit nasıl bir plana uymadığında bina yıkılıyorsa ya da sarsılıyorsa, öğretmen de programa uymadığı zaman öğrencinin eğitimi o derece zarar görecektir” (Katılımcı 1).

“Güneş, belirli bir sistemin içinde olduğu için yararlıdır. Eğer bir sistemin içinde yer almasaydı, başboş, amaçsız bir insan gibi hareket ederdi. Güneşi, güneş sistemi düzene sokar. Güneş sistemi, güneşe amaç, gerekçe, yöntem verir. Bir güneş gibi olan öğretmene amacını, gerekçesini, yöntemini ise program vermektedir. Güneş, güneş sistemi sayesinde bir anlam kazanıyorsa öğretmenin yaptıkları da ancak program yoluyla anlam kazanır” (Katılımcı 2).

“Töre Türk Milleti için çok önemlidir, kutsal ve vazgeçilmez kurallar bütünüdür. Engin bozkırlarda bu sayede hayatta kalabilmişlerdir. Hakan bile töreyi çiğneyemez. Çiğnerse cezalandırılır. Töreyi uygulayacak olansa Hakan’dır. Program töre ise, onu uygulayacak olan Hakan, öğretmendir” (Katılımcı 10).

“Programa kanun-yasa olarak bakarsak, bunun uygulayıcısı olarak da hâkim ve savcıyı öğretmen olarak görebiliriz. Kanunda ne yazıyorsa, hâkim-savcı onu uygulamak durumundadır. Öğretmen de programda yazanı uygulamalı, onun dışına çıkmamalıdır” (Katılımcı 11).

“Müziyen, nota olmadan müziğini icra edemez. Notalar da gelişigüzel hazırlanamaz. Belirli bir kurala göre dizilir. Program da belirli bir kurala göre oluşturulur. Müzisyen müziği için nasıl notalara uyuyorsa, öğretmen de öğrencilerini yetiştirirken programa uymalıdır” (Katılımcı 17).

“Öğretmen, bilgiyi belirli bir plan doğrultusunda vermesi bakımından terziye benzer. Terzi, giysiyi belirli bir kalıpta keser ve hazırlar. Kalıba göre hazırlanmayan bir elbise nasıl düzgün olmayacaksa, program dâhilinde işlenmeyen bir ders de eksik kalacaktır” (Katılımcı 12).

“Öğretmen bir araca, program ise bir yola benzer. Çünkü araç, gideceği noktaya ulaşmak için yolu takip etmek zorundadır. Bu yol, aracın gitmek istediği hedefe varan yoldur. Yani öğretmen de, hedefine ulaşabilmek için programın izinden gitmek zorundadır” (Katılımcı 22).

“Akrep yelkovan birbirini takip eder. Önden yelkovan giderken arkasından onu akrep takip eder. Ayrılmaz ikilidirler. Eğitim sürecinde de bu böyledir. Program bir yelkovan gibi öndedir ve önceden düzenlenir. Öğretmen ise tıpkı akrebin yelkovana takip ettiği gibi öğretim programını takip etmek durumundadır. Yoksa saatin çalışmadığı ya da yanlış çalıştığı gibi, eğitim sistemi de çalışmaz hale gelir” (Katılımcı 25).

“Tasarımcılık” olarak öğretmenlik. Araştırma bulguları, katılımcıların küçük bir kısmının (n=10, %31), öğretim programı karşısında öğretmenlik mesleğini bir *tasarımcılık* olarak gördüklerini göstermektedir. Tasarımcı görüşe göre önemli olan öğretmenin konumudur ve öğretmen programı şartlara göre yeniden şekillendirebilir. Bu görüşte öğretmen programa aynen uymak zorunda değildir; aksine gösterilen hedeflere ulaşmak için programa bir tasarımcı olarak yaklaşır, gerekirse müdahale edebilir ve yeniden tasarlayabilir. Tema ve temayı oluşturan alt kategoriler Tablo IV’te gösterilmiştir.

Tablo IV
Tema ve Alt Kategorileri

Tema	Alt Kategoriler
Tasarımcılık	Bağlı kalmamak Şekil vermek Tasarlamak ve uygulamak Oluşturmak Deneyim elde etmek Yönü belirleyebilmek

Öğretmenlik mesleğini bir tasarımcılık olarak anlamlandıran yaklaşım, ön planda öğretmeni görmektedir. Tasarımcı anlayışa göre program sadece bir pusula, harita ya da rehber konumundadır. Yön bulmada yardımcıdır ama hangi yöne nasıl gidileceğini söylemez. Buna kararı verecek olanlar tasarımcı bir ruha sahip olan öğretmenlerdir. Buna yönelik öğrenci açıklamalarından bazıları aşağıdaki gibidir.

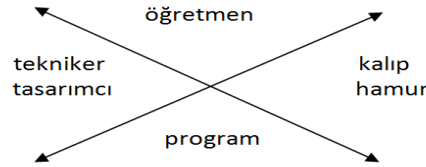
“Program bir haritayı temsil ediyorsa, öğretmen ise onu kullanmasını bilen bir izciyi, bir dağcıyı temsil eder. Bu haritayı en iyi kullanacak olan öğretmendir. Ancak öğretmen sadece haritaya bağlı kalarak hareket etmez. Haritadaki bilgileri ile tecrübelerini harmanlayarak, öğrencilerini en kestirme yollardan başarıya götürür” (Katılımcı 3).

“Bir kumaş parçası düz ve elbise olmamış durumda ise bizim için pek bir anlam ifade etmez. Fakat bu kumaş bir terzinin eline geçtiği vakit, güzel bir elbise olarak karşımıza çıkar. Kumaşa en güzel şeklini veren terzi ise programı program yapan da öğretmendir” (Katılımcı 6).

“Program öğretmen elinde yeniden şekillenebilirse, öğretmenin bilgisiyle ve deneyimiyle harmanlanabilirse başarıya ulaşılabilir. Bu sebeple ‘öğretim programı bir güfte ise öğretmen de bir bestecidir’ diyorum” (Katılımcı 30).

“Öğretmen” ve “Öğretim Programı” Kavramlarına Yüklenen Anlamlar Arasında İlişki

Öğretmen adaylarının öğretim programına ve programı uygulayacak olan öğretmenin rolüne yönelik bakış açılarını gösteren bulgular, *Program Geliştirme ve Öğretim* dersine giriş aşamasındaki zihinsel imgelerini ortaya koyması bakımından önemlidir. Öğretmen adaylarının metaforlarını oluştururken kurdukları çapraz bağ, araştırmada dikkat çekici bir unsuru oluşturmuştur. Bir anlamda programı tanımlama şekilleri, öğretmenliğin tanımına ilişkin de ipuçları sunmuştur. Kendilerini veya öğretmeni “tasarımcı” olarak görenler, metaforlarını oluştururken program metaforunu öğretmen metaforuna bağlı olarak oluşturmuşlardır. “Tekniker” temasına bağlı kalan öğretmen adayları ise yine aynı şekilde program metaforuna göre öğretmenliği tanımlamışlardır. Öğretmeni ve öğretim programının tanımlarken kullanılan çapraz bağ, Şekil I’de gösterilmiştir.



Şekil I: Metaforların oluşturduğu çapraz bağ

Başka bir deyişle, kendilerini tasarımcı olarak görenler, öğretmeni bağımsız değişken, programı ise bağımlı değişken olarak görürken, tekniker durumunda olanlar tam tersine; programı bağımsız değişken, öğretmeni ise bağımlı değişken olarak görmektedirler. Yapılan karşılıklı tanımlamaların birbirleriyle olan ilişkisinin anlamlı olup olmadığına yönelik yapılan kay-kare testi sonuçları Tablo V’de gösterilmiştir.

Tablo V

Tanımlanış Şekline Göre Öğretmen ve Program Kavramı İlişkisi

		Program			Toplam
		Kalıp	Hamur		
Öğretmen	Tekniker	N	22	0	22
		%	100	0	100
	Tasarımcılık	N	1	9	10
		%	10	90	100
Toplam		N	23	9	32
		%	71,9	28,1	100

$\chi^2=27,54$ sd= 1 P= ,000

Tablo V incelendiğinde, Programı bir kalıp olarak gören öğretmen adaylarının tamamı, öğretmenliği bir teknikerlik olarak görüyorken, programı şekillendirilebilecek bir hamur olarak tanımlayan adayların tamamına yakını, öğretmeni, bir tasarımcı olarak tanımlamışlardır. Öğretmene ve öğretim programına yüklenen tanımların, istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkisi [$\chi^2=27,54$, $p<.05$] vardır.

Tartışma ve Öneriler

Elde edilen bulguları başlıca üç temel noktada tartışmak mümkündür. Bunlardan ilki, formasyon aday öğretmenlerinin “öğretim programı” hakkındaki imgelerinde görülen iki kutuplu yapıdır. Her ne kadar önceki çalışmalar (Aykaç & Çelik, 2011; Özdemir, 2012; Taşdemir & Taşdemir, 2011) öğretmen adaylarının genel anlamda öğretim programı hakkındaki imgelerini ortaya koysa da, bunu kendi rol algılarından bağımsız bir şekilde ele almışlardır. Hâlbuki aday öğretmenlerin öğretim programına ilişkin zihinsel imgelerini, onların kendi rol algılarıyla ilişkili bir şekilde incelemek, onların kendi pozisyonlarına göre programı nasıl anlamlandırdığını daha çarpıcı bir şekilde göstermektedir. Katılımcıların çoğunun öğretim programını bir “kalıp” olarak görmeleri, aslında Gitlin’in (1987) ifade ettiği “öğretmene dayanlı” program anlayışına yakın durduklarını da işaret etmekte; bu yönüyle zihinsel bir dönüşüm ihtiyacını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla öğretmen yetiştirme sürecinde öncelikle eğitim veya öğretim programına ilişkin algının ortaya çıkarılması daimi bir çaba olmalı; sonrasında da sorunlu algılar MacDonald’ın (2003) veya Kemmis ve McTaggart’ın (1988) işaret ettiği daha esnek yaklaşımlarla tutarlı bir yapıya doğru dönüştürülmelidir.

İkinci temel nokta ise öğretmen yetiştirme programına gelen formasyon aday öğretmenlerinin zihinsel imgelerindeki rol algılarıdır. Her ne kadar önceki çalışmalar, aday öğretmenlerin mezuniyet aşamasındaki rol algılarının genelde olumlu olduğu (Saban, 2004) veya öğretmen yetiştirme sürecinde olumlu yöne doğru değiştiğini gösterse de (Forbes & Davis, 2008); eldeki bulgular, giriş düzeyinde “tekniker öğretmen” imgesinin “tasarımcı” bakış açısından daha belirgin bir şekilde kabul gördüğünü ortaya koymaktadır. Bu imgenin, Clark’ın (1988) ifadesiyle, adayların kendi öğrencilik deneyimlerinde yer alan okul ve öğretmenleri yıllarca gözlemlemeleri sonucunda ortaya çıktığı söylenebilir. Kaldı ki formasyon programındaki çoğu öğretmen adayı, gerek önceki öğrencilik sürecinde gerekse lisans mezuniyeti sonrasında, dersane sektörüyle bir ilişki içinde olmakta; burada “tekniker öğretmen” imgesiyle örtüşen ve onu pekiştiren birçok etkinlik ve uygulamayla tanışmaktadırlar. İşte bu deneyimlerin oluşturduğu zihinsel imge, “oluşturmacı” ve “reformcu” bir öğretmen yetiştirme süreci için çok kıymetli bir materyali hem de sürecin ilk adımını oluşturmaktadır; zira Freire’nin (1985) ifadesiyle, yeni öğrenmeler öğrencinin çevresindeki kültür içinde edindiği deneyimlerle ilişkilendirilirse anlamlıdır.

Bulgulardaki dikkate değer üçüncü nokta ise katılımcıların “öğretim programı” hakkındaki imgeleri ile kendi rol algıları arasında görülen ilişkidir. Özelde, “kalıp” olarak program, “tekniker” öğretmenle; “hamur” olarak program, “tasarımcı” öğretmenle ilişkilidir. Bu ilişki, öğretmen yetiştirme sürecinde *Program Geliştirme ve Öğretim* dersinin, aday öğretmenlerin kendi rol algılarından bağımsız ele alınamayacağını işaret ederken diğer taraftan birindeki değişme ile diğerine nüfuz edilebileceğini ortaya koymaktadır. Kuşkusuz program geliştirme alanındaki reform çalışmalarında öğretmenler çok anahtar bir konumdadırlar; dolayısıyla reformların başarıya ulaşması, öğretmenlerin (birçok başka niteliğe ek olarak) programı uygulama sürecindeki rol algılarına da bağlıdır. Belki tersinden bakıldığında da, mevcut rol algıları öğretim programını öğretmenin nasıl algıladığına bağlı olarak şekillenmektedir. Bu ikisi arasında kurulacak sağlam bir bağ, Giroux’un (1988) dile getirdiği yabancılaşmayı bertaraf edeceği gibi; öğretmeni sürecin “öznesi” konumuna taşıyabilir. Bu çalışmanın başlıca sınırlılığı katılımcı sayısının sınırlı olmasıdır. Dolayısıyla çalışmanın daha geniş bir kitleyle tekrarlanması, daha zengin bulgular ortaya koyması açısından önemli olabilir.

Kaynaklar

- Apple, M. (1990). *Ideology and curriculum*. New York, NY: Routledge.
- Aranowitz, S., & Giroux, H. A. (1985). *Education under siege: The conservative, liberal and radical debate over schooling*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey Publishers, Inc.
- Aydoğdu, E. (2008). İlköğretim okullarındaki öğrenci ve öğretmenlerin sahip oldukları okul algıları ile ideal okul algılarının metaforlar yardımıyla analizi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Aykaç, N. & Çelik, Ö. (2011). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretim programına ilişkin metaforik algılarının karşılaştırılması. I. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, Eskişehir, Türkiye.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1998). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Bullough, R. V. (1994) Personal history and teaching metaphors: A self study of teaching as conversation, *Teacher Education Quarterly*, 21(1), 107-120.
- Carter, S. & Pitcher, R. (2010). Extended metaphors for pedagogy: Using sameness and difference. *Teaching in Higher Education*, 15 (5), 579-589.
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (4), 693-712.
- Clark, C. M. (1988) Asking the right questions about teacher preparation: Contributions of research on teaching thinking. *Educational Researcher*, 17, 5-12.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five tradition*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Darling-Hammond, L. (1988). School reform at the crossroads: Confronting the central issue of teaching. *Educational Policy*, 11, 151-167.
- Darling-Hammond, L. (2000). Beyond teacher preparation and licensing: Debating the evidence. *Teachers College Record*, 102, 28-57.
- DeYoung, A. J. (1979). Classroom technicians versus educational analysts: How future teachers view the debate. *Educational Studies*, 10, 189-196.
- Demirel, Ö. (2010). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1998). *Collecting and interpreting qualitative materials*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Eisner, E. W. (1994). *Cognition and curriculum reconsidered*. New York: Teachers College Press.
- Font, V., Bolite, J. & Acevedo, J. (2010). Metaphors in mathematics classrooms: Analyzing the dynamic process of teaching and learning of graph functions. *Educational Studies in Mathematics*, 54 (2), 131-152
- Forbes, C. T. & Davis, E. A. (2008). The development of preservice elementary teachers' curricular role identity for science teaching. *Science Education*, 92(5), 909-940.
- Freire, P. (1985). *Politics of education*. South Hadley: Bergin & Garvey.
- Freire, P. (1998) Teachers as cultural workers: Letters to those who dare teach. Boulder, CO: Westview Press.
- Giroux, H. A. (1988). Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning. New York: Bergin & Garvey.
- Gitlin, A. D. (1987). Common school structures and teacher behavior. J. Smyth (Ed.), *Education teachers: Changing the nature of pedagogical knowledge* (ss. 107-120). Philadelphia: Falmer Press.

- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.
- Gültekin, M. (2013). İlköğretim öğretmen adaylarının öğretim programı kavramına yükledikleri metaforlar. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 126-141.
- Inbar, D. (1996). The free educational prison: Metaphors and images. *Educational Research*, 38 (1), 77-92.
- Ingersoll, R. (1996). Teachers' decision making power and school conflict. *Sociology of Education*, 69, 159-176.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *The action research planner*. Geelong, Victoria: Deakin University Press.
- Kincheloe, J. L., Slattery, P., & Steinberg, S. R. (2000). *Contextualizing teaching: Introduction to education and educational foundations*. New York: Longman.
- Levine, P. M. (2005). Metaphors and images of classrooms. *Kappa Delta Pi Record*, 41 (4), 172-175.
- Lieberman, A. (1988). *Building a professional culture in schools*. New York: Columbia University.
- MacDonald, D. (2003). Curriculum change and the postmodern World: Is the school curriculum-reform movement an anachronism? *Journal of Curriculum Studies*, 35(2), 139-149.
- Massengill, D., Mahlios, M., & Barry, A. (2005). Metaphors and sense of teaching: How these constructs influence novice teachers. *Teaching Education*, 16 (3), 213-229.
- McLaren, P. (1989). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. New York: Longman.
- Michael, K. (2009). Exploring Greek teachers' beliefs using metaphors. *Australian Journal of Teacher Education*, 34 (2), 64-83.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Özdemir, S. M. (2012). Öğretim programı kavramına ilişkin öğretmen adaylarının metaforik algıları. *Kuramsal Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 369-393.
- Özgür, F. N. (1994). *Öğretmenlik mesleğine karşı tutum*. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul.
- Özkan, H. H. (2012). Öğretmenlik formasyon programındaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi (SDÜ örneği). *KEFAD*, 13(2), 29-48.
- Öztürk, İ. H. (2011). Curriculum reform and teacher autonomy in Turkey: The case of the history teaching. *International Journal of Instruction*, 4(2), 113-128.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: SAGE.
- Remillard, J. T., & Bryans, M.B. (2004). Teachers' orientations toward mathematics curriculum materials: Implications for teacher learning. *Journal of Research in Mathematics Education*, 35(5), 352-388.
- Saban, A. (2004). Prospective classroom teachers metaphorical images of selves and comparing them to those they have of their elementary and cooperating teachers. *International Journal of Educational Development*, 24, 617-635.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55, 459-496.
- Saban, A., Koçbeker, B. N. ve Saban, A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(2), 461-522.
- Seidman, I. (1998). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. New York, NY: Teachers College Press.
- Silverman, D. (2000). *Interpreting qualitative data: Methods for analysing talk, text and interaction*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

- Semerci, Ç. (2007). Program geliştirme kavramına ilişkin metaforlarla yeni ilköğretim programlarına farklı bir bakış. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31 (2), 125-140.
- Şahin, A. (2007) Eğitim programlarının demokratikleşmesine vurulan bir kelepçe olarak sistem yaklaşımı: Ne için ve kim için sistem yaklaşımı? *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(2), 927-951.
- Şahin, A., Çermik, H., & Doğan, B. (2010). 'Su üzerine yazı yazmak' mı 'başına talih kuşu konmak' mı? Öğretmen adaylarının arama motoru deneyimleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(1), 515-546.
- Silman, F. & Şimşek, H. (2006). Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri okulları ve merkezi eğitim kurumlarına mecazlar yoluyla bir bakış. *Eğitim Araştırmaları*, 23, 177-187.
- Taşdemir, M. & Taşdemir, A. (2011). Teachers' metaphors on K-8 curriculum in Turkey. (2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, 27-29 April, 2011 Antalya-Turkey).
- Varış, F. (1978). *Eğitimde program geliştirme: Teori ve teknikler*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.