Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, 10(1), 2020,189-220
www.ijocis.com

# Metaphoric perceptions of academicians and graduate students about the concepts of curriculum and curriculum evaluation

**Şahin Danişman [*a], Şule Betül Tosuntaş [**b]**

[a] Düzce University, Faculty of Education, Düzce/Turkey
[b] Bursa Uludağ University, Faculty of Education, Bursa/Turkey

**Article Info**

*DOI:* 10.31704/ijocis.2020.007

*Article History:*
Received 28 January 2020
Revised 31 March 2020
Accepted 18 May 2020
Online 12 June 2020

Keywords:
Curriculum,
curriculum evaluation,
curriculum evaluator,
metaphors.

*Article Type:*
Research paper

## Abstract

The aim of this study is to reveal the metaphoric perceptions of academicians and graduate students about curriculum, curriculum evaluation, curriculum evaluator and curriculum evaluation standards. The data were gathered through the participants' answers for the sentence "I think the curriculum (etc.) is like …; because…". According to the results, there are five different categories for curriculum which are "consisting of consecutive processes, guiding, having harmonious components, being functional, being indispensable"; three different categories for curriculum evaluation which are "supervision and control, elimination, correction"; four different categories for the curriculum evaluator which are "selective, supervisor, brave, corrective"; and four different categories for the curriculum evaluation standards which are "rules, guiding, criteria for comparison, being indispensable".

# Akademisyenlerin ve lisansüstü öğrencilerin eğitim programı ve program değerlendirme kavramlarına yönelik metaforik algıları

**Makale Bilgisi**

*DOI:* 10.31704/ijocis.2020.007

*Makale Geçmişi:*
Geliş 28 Ocak 2020
Düzeltme 31 Mart 2020
Kabul 18 Mayıs 2020
Çevrimiçi 12 Haziran 2020

Anahtar Kelimeler:
Eğitim programı,
program değerlendirme,
program değerlendirici,
metaforlar.

*Makale Türü:*
Özgün Makale

## Öz

Araştırmanın amacı, akademisyenler ve lisansüstü öğrencilerin eğitim programı, program değerlendirme, program değerlendirici ve program değerlendirme standartları kavramlarına yönelik metaforik algılarını ortaya koymaktır. Veriler katılımcıların, "Bence eğitim programı (vd.) … gibidir/benzer; çünkü…" cümlesini tamamlamalarıyla toplanmıştır. Sonuçlara göre, eğitim programları "ardışık süreçlerden oluşma, yol gösterme, uyumlu bileşenlere sahip olma, işlevsel olma ve vazgeçilmez olma" olarak beş; program değerlendirme "kontrol, eleme, düzeltme" olarak üç; program değerlendirici "ayıklayıcı olma, denetleyici olma, cesur olma, düzeltici olma" olarak dört ve program değerlendirme standartları "kurallar, yol gösterme, kıyaslama kriterleri, vazgeçilmez olma" olarak dört kategoriden oluşmuştur.

* **Author:** sahindanisman@duzce.edu.tr **Orcid ID:** https://orcid.org/0000-0003-4739-3625
** **Author:** sbtosuntas@uludag.edu.tr **Orcid ID:** https://orcid.org/0000-0002-0731-6505

## Introduction

Curriculum, which is an integral and functional part of educational systems, has been handled together with many concepts such as curriculum development and curriculum evaluation. Demirel (2007, p. 5) defines the concept of curriculum as the learning experiences provided to the learner through planned activities at school or outside of the school, and refers to the instructional program as the experiential settings covering all activities related to the teaching of a course planned to be provided to individuals at school or out of school. In addition, he states that curriculum covers all the educational activities planned in line with the determined objectives, while instructional program covers all the teaching activities related to the subjects to be covered in various classes and courses in an educational stage. In other words, the instructional program is a program aimed to facilitate acquiring knowledge and skills in a planned way for the purposes of the curriculum (Varış, 1997).

The curriculum includes all of the regular learning experiences (Ertürk, 1998), objectives, content, educational status, and evaluation elements, and these elements have an active structure and are open to continuous development, innovation and evaluation. In the light of scientific and technological developments, various changes are made to the curricula to ensure compliance with the conditions of the day. In this respect, the curriculum can be evaluated constantly (Arsal, 1998). Curriculum is affected by economic, social, cultural, and technological developments, and curriculum development process is intact, brings about continuous change and transformation. A curriculum, which cannot keep up with the pace of developments, gets old and cannot respond to what is desired. Change or renewal decisions are made for curricula that are out of date and cannot meet the needs.

When the curriculum development studies are investigated in general, it is seen that the curricula are organized and updated in various periods after the establishment of the Republic. With the emergence of the new Republic, a great innovation was initiated in education and education was considered as a tool for raising the type of people the republic wanted. For this purpose, 1924, 1926, 1936, and 1948 curricula were prepared one after the other by being far from the current understanding of curriculum development and were put into practice. Curriculum development studies in these years were carried out only in the form of preparing a list of lessons and topics (Demirel, 1992). With the invitation of Wofford in 1952, systematical curriculum development studies were conducted for primary education, a curriculum draft in 1962 was prepared and curriculum piloting process was carried out. After this process, Primary School Curriculum was developed in 1968. However, after 1968, it was observed that the curriculum piloting process that had to be continuous had lost their pace. After 1980, the collective development of primary school curricula was replaced by curriculum development based on a single course (Demirel, 1992). It is seen that the curricula developed after 1980 were carried out in accordance with the current curriculum development approach (Tazebay, 2000). When the primary education curricula since 1926 were examined, it was seen that there were four elements of the curriculum in only 1998 and 2005 curricula (Ulubey & Aykaç, 2017). Similarly, Gözütok (2013) stated that the syllabus approach was replaced by the curriculum approach after the 1950s.

With a radical change in our education system, the new curriculum, which was based on constructivism by abandoning behaviorism and which was developed as student-centered rather than teacher, has been put into practice since 2005. For example, the mathematics curriculum in the primary education curriculum, which was updated in 2004, aims to educate individuals who can understand mathematics and use it in their daily lives. Accordingly, the Ministry of National Education (MoNE) has stated that the mathematics curriculum has been prepared based on researches in national and international fields, the mathematics curricula of developed countries and the experiences of mathematics education in our country (MoNE, 2005).

As it can be seen, our curricula were changed in various periods due to various reasons and we tried to keep up with the changing needs of the age. The most important concept about how and in which direction these changes should be made is “curriculum evaluation”. As a result of adaptation of the

system approach to the field of education, education has started to be seen as a system consisting of input, process, output and control elements. The studies carried out to ensure the continuity of this system and to obtain information about the functioning of the system by looking at the outputs of the system and to make decisions are called "evaluation" (Uşun, 2012). As a result of the measurement and evaluation procedures, the full and desired aspects of the education process will emerge as well as the disruptive aspects. Thus, it is possible to identify the deficiencies of teaching. According to Tekin (1991), determining the deficiencies of education is important in terms of determining the targets for the future, making arrangements for the improvement of education, and taking the precautions. Basically, curriculum development and evaluation are intertwined. Evaluation is an important phase of a curriculum development activity and constitutes a continuous aspect of it. Results or feedback from the evaluation process are used to improve the curriculum (Varış, 1998).

When the concept of curriculum evaluation is examined, various definitions are found in the literature. One of these is curriculum evaluation is the process of collecting data about the effectiveness of curriculum with observation and various measurement tools, comparing and interpreting the obtained data with the criteria which are the indicators of the effectiveness of the curriculum, and deciding on the effectiveness of the curriculum (Erden, 1993). Kaya (1997) states that curriculum evaluation can be considered as collecting, analyzing and interpreting information for judging the impact, effectiveness and all outputs of all or some dimensions in a curriculum. In other words, curriculum evaluation can be defined as a decision-making process about accuracy, realism, adequacy, suitability, efficiency, effectiveness, usefulness, success, and executability of a curriculum which is developed through scientific research process based on systematic data collection and analysis (Uşun, 2012). Also, evaluation in education is to define, explain, and apply a criterion and to determine the objective value, quality, benefit, efficiency and importance of evaluation based on this criterion (Fitzpatrick, Sanders & Worthen, 2004).

Although there are many more definitions of curriculum evaluation in the literature, most of the definitions can be summarized as Ertürk's utterance (1998), as a decision-making process about the effectiveness of the curriculum. Curriculum evaluation is not only an arbitrary process carried out as a result of curriculum implementation, but also a process where data is brought together and judged to improve the curriculum. In this respect, evaluation is a process and the procedures followed in scientific research processes constitute the steps of the curriculum evaluation process (Yüksel & Sağlam, 2012).

The main purpose of curriculum evaluation is to determine whether the desired general objectives and specific objectives of the curriculum are achieved (Oliva, 2009). According to Klenowski (2010) curriculum evaluation is put into practice in order to support the renewal, development or execution of the curriculum and the curriculum evaluation tries to ensure the continuity of the curriculum. The evaluation of the curriculum is the stage of determining whether the aim is reached with the developed curriculum. The data collected during the application phase and the results of the evaluation of the students with different methods are the basis of this phase. Naturally, in addition to the success or failure of the curriculum, the implementation environment and the work of the practitioners are also evaluated (Doğan, 2003).

There are many concepts used in the curriculum evaluation process and these concepts need to be made more understandable in order to be understood by stakeholders. Fitzpatrick and others (2004) often use metaphors in curriculum evaluation books to reveal the differences of concepts and to emphasize their strengths. For example, Scriven (1991) uses the metaphor of "cook's tasting soup" for formative evaluation, while he uses the metaphor of "guest's tasting soup" for the overall evaluation (as cited in Fitzpatrick et al., 2004, p. 17). Provus (1973) refers to the evaluation as "guard dog of curriculum management" and "servant of curriculum development management" (as cited in Fitzpatrick et al., 2004, p. 75). Also, it is said that the fact that people shape the concept of curriculum evaluation in their minds and how they approach this concept can be put forward in their metaphors.

For example, someone who perceives evaluation as tracing backward to reveal the causes of a curriculum's outputs sees evaluation as "forensic medicine", while someone who uses the metaphor of "specialization" sees the evaluation as literary criticism (as cited in Fitzpatrick et al., 2004, pp. 65-66). Anyone who perceives the evaluation as satisfying the changing needs of the participants sees it as "public opinion poll" or "putting forward ideas through surveys" (as cited in Fitzpatrick et al., 2004, p. 66). In addition, the metaphor of the "watchdog" is used for the curriculum evaluator, and the metaphor of "hired killer" is used for the evaluator in the process of management-oriented curriculum evaluation (as cited in Fitzpatrick et al., 2004, p. 96). As it can be seen, when some concepts are loaded with metaphoric meanings, it becomes easier to understand the strengths of those concepts.

The word of metaphor, which consists of the words "meta" of which meaning is "other" and "pherein" of which meaning is "carrying", is derived from the Greek word of "metaphora" which means moving from one place to another (Lakoff & Johnson, 2005). The term "metaphor" which is used in a same way with simile, which is defined as "a word used in a meaning other than its real meaning as a result of an interest or analogy" or "using a word or a concept in a way other than accepted" (Türk Dil Kurumu, 2020), is also used to visualize and present what is concrete in education (Singh, 2010). Lakoff and Johnson (2005, p. 27) who argue that the essence of metaphor is "to understand and experience one kind of thing according to another", claim that human thinking process is largely metaphoric. Although metaphor is often seen as a rhetoric to decorate discourse, its significance is much more than that, and in general it means a way of thinking and seeing that permeates understanding of the world. In addition, way of thinking has a formative effect on daily expression as well as on language and science (Morgan, 1998)

Metaphors are to try to explain things with a complex structure, by describing them in a very well-known way. In this process, there are three elements which are the resembling, the resembled, and the connection between them. In addition to how individuals perceive similar concepts, metaphoric thoughts can give various clues about their characteristics such as learning history, environment, accumulation about the subject, and ability to use language and perspective of life (Coşkun, 2010). The metaphor also draws attention as a powerful mental mapping and modeling mechanism for individuals to understand and construct their own world; it helps us to explain, visualize, and make sense of our external world through mental processes (Arslan & Bayrakçı, 2006).

Saban (2004) states that metaphors give educators the opportunity to make comparisons between two things, to draw attention to similarities between two things, or to explain something by replacing one thing and give the following example. When we say "Teacher is like a gardener", we use the image of "gardener" to draw attention to the aspects of the teacher that look like a gardener. Forceville (2002), states that three basic elements should be present in any metaphor relationship (as cited in Saban, 2004, p. 132):

(1) *the subject of metaphor* (the word of "teacher" in the example)

(2) the source of metaphor (the word of "gardener" in the example)

(3) *the characteristics that are considered to be attributed to the source of the metaphor (from the "gardener" phenomenon) to the subject of the metaphor (the "teacher" phenomenon)* ("Just as a gardener takes care of the seedling he grows one by one; a teacher should consider the individual differences of the students in her class").

In any metaphor relationship, the source of the metaphor serves as a filter in understanding and explaining the subject of the metaphor from a different perspective. Morgan (1998) says that metaphor invites us to see the similarities but to ignore different aspects. The metaphor expands imagination to provide powerful insights, but it also carries the danger of distortion. Arslan and Bayrakçı (2006) stated that metaphors may cause misunderstandings or misinterpretations due to various reasons while they are used in the classroom and emphasizes that teachers should be careful while using metaphors. Morgan (1998) expresses this with an example: When we say "man is a lion",

we use the image of a lion to draw attention to a human's characteristics which are similar to a lion. Man is brave, strong and predatory; however, he does not have pelt, four legs, sharp teeth, and tail.

When the literature is examined, metaphor studies are found in various fields and this tendency in metaphor studies shows itself in the field of education. Academic studies conducted in the field of education in relation to the metaphor in national and international literature, schools (Aydoğdu, 2008; Balcı, 1999; Mahlios & Maxson, 1998), administrators (Johnson, 2006; Tvnavcevic & Vaupot, 2009; Yalçın & Erginer, 2012), geography (Ozturk, 2007) and geographic information systems (Akbaş & Gençtürk, 2013 ), evaluation (Tatar & Murat, 2011), mathematics (Güveli, İpek, Atasoy & Güveli, 2011), teacher (Aslan, 2013; Cerit, 2008; Kasoutas & Katerina, 2009; Marshall, 1990; Ocak & Gündüz, 2006; Pektaş & Kıldan, 2009; Saban, 2004), student (Murphy, 2002; Saban, 2009), teaching (Massengill, Mahlios & Barry, 2005; Taşdemir & Taşdemir, 2011), inspector (Töremen & Döş, 2009), curriculum (Çırak Kurt, 2017), and classroom management (Akar & Yıldırım, 2009) are some of the metaphors investigated. The metaphor studies related to the curriculum and curriculum development are summarized below.

Anglin and Dugan (1982) examined the perceptions of teachers about applied and ideal curricula. They collected metaphors under five categories: medicine, growth, travel, production, and natural resources. According to teachers' perceptions, while school administrators are more growth-oriented; board of education and parents are production-oriented. Munby (1987) aimed to develop an alternative perspective to curriculum theory in this study. Attention has been drawn to the difference between the applied curriculum and the theoretical curriculum. In terms of curriculum theorists, it was emphasized that the way teachers perceive and interpret curricula will also be related to their applications. In this respect, the importance of metaphor studies has been underlined in order to see how the language used by teachers will be reflected in their applications.

In the study conducted by Dündar and Karaca (2013), the metaphors of formation students about pedagogical formation curriculum were investigated. The 72 metaphors obtained from the research were grouped under seven categories and formation as a necessity, formation as a means of torture, formation as a contradiction were the most metaphor-produced categories. Semerci (2007) conducted a study in which the aim was to develop a different perspective on new primary education curricula with metaphors about the concept of curriculum development. Among most important metaphors he mentioned, there are six metaphors which are tree, national team, internet, dream, a child whose character isn't formatted, and compass. A study conducted by Erginer and Örten (2016) with Turkey's leading academicians in the fields of curriculum to determine their perceptions of curriculum development concepts, the metaphors obtained for curriculum development are grouped under four categories. These categories are aesthetics and creativity, depth, individual interpretation, and succession. Based on this finding, it has been commented that academicians view the concept of curriculum development from different angles and bring richness to the field. In this study, metaphors related to the concept of curriculum were also examined and metaphors in this field were examined under six categories. These categories vary in the form of guidance, light shedding, succession, continuous change, planning, and system. Based on these metaphors, emphasis is placed on the characteristics of the curriculum such as being a guide, an open system, and a continuous movement.

Taşdemir and Taşdemir (2011) aimed at revealing how teachers define the curriculum being implemented based on the metaphors they create for the primary education curriculum. In their study, 45 teachers were studied together. In the study where interview forms were used, teachers expressed their opinions about the primary school curriculum and the constructivist approach of the curriculum, student participation, themes, achievements, assessment and evaluation, guide books, school-parent relations, and the production of metaphors about the relationship with other disciplines. At the end of the study, a total of 307 metaphors related to various components emerged, of which 221 were positive and 76 were negative, while 10 were both positive and negative. Of the 36 metaphors obtained about the primary education curriculum, 13 were positive and 19 negative, while four were

both positive and negative. Some metaphors for the primary education curriculum are tree, flip-flop board, chameleon, blank white paper, child, spiral spring, nature, dried fruit tree, a kind of plant that is not grown in our country, and a type of food with calories. The study conducted by Gültekin (2013) with the aim of examining the metaphors that the primary school teacher candidates loaded on the concept of curriculum was carried out with 120 prospective teachers and 84 metaphors for the curricula were revealed at the end of the research. With regard to the training curriculum, a milestone, a systematic whole, a wide spectrum, a phenomenon which is open to development, a complex structure that creates guidance, shaping and problematic forms have been created. Most of the metaphors used are factory, compass, chameleon, and path. In summary, pre-service teachers' perceptions of the curriculum are generally positive.

National studies on the concepts of curriculum and curriculum development are in this way and no metaphor studies related to curriculum evaluation have been found in the national and international studies. However, curriculum evaluation has an important role in changing the curricula to meet various needs and improving the deficiencies by eliminating them. In this context, it is important to reveal the perceptions of the academicians who are interested in the curricula as well as the concepts of curriculum evaluation and the perspectives of the academicians.

Curricula as an integral part of the learning and teaching process; it is shaped in the minds of all stakeholders such as teachers, students, managers, curriculum development specialists, along with definitions, meanings, understanding and perspective to the world. In this respect, it can be said that metaphors are worth researching both in terms of revealing perceptions, thoughts, and conceptualizing and shaping the most basic concepts in the curriculum and instruction. As a matter of fact, one of the tools preferred in explaining complex facts and concepts in education are metaphors (Semerci, 2007). Metaphors have been used in teaching and teacher education as professional thinking, professional identity development, pedagogical tool, reflection tool, evaluation tool, research tool, curriculum theory, mental model, a tool for discovery, and a tool for change in teaching (Saban, 2006). Zaltman (2008) states that there are a lot of things in our minds that we are not aware of, and that most of them affect what we say through our subconsciousness, adding that new techniques are needed to reveal that people are not aware of what they know and find the use of metaphors important.

The aim of this study is to reveal the metaphoric perceptions of the faculty members and graduate students in the Department of Curriculum and Instruction about the curriculum, curriculum evaluation, curriculum evaluator and curriculum evaluation standards. For this purpose, the following question was sought answers: “What are the metaphors of the faculty members and graduate students in the Department of Curriculum and Instruction for the concepts of curriculum, curriculum evaluation, curriculum evaluator and curriculum evaluation standards, and what are the sources of these metaphors?”

## Method

### Research Design

Qualitative phenomenological design was used in the study. Patton (2001) states that phenomenology is a pattern that explores how people perceive and make sense of their experiences, how they evaluate a phenomenon, and how they transmit it to other people using language. Phenomenology focuses on phenomena that we are aware of but do not have in-depth and detailed understanding. Cases can be encountered in various ways such as events, experiences, perceptions, trends, concepts and situations in the world we live in ben (Yıldırım & Şimşek, 2005). In this context, the research was carried out within phenomenology framework in order to determine the metaphors about the concepts focused and the sources of these metaphors.

**Participants**

The criterion sampling method was used in the study and "being a faculty member in the department of Curriculum and Instruction or to have graduate education in this department" was determined as a criterion in the line with the aim of the study. The study group consisted of three faculty members and 15 graduate students who are in compliance with this criterion at the two convenient public universities. The study group consisted of a total of 18 people, 12 of whom are men and six are women. Three of the graduate students are between the ages of 20-24, eight are between the ages of 25-29, and four are between the ages of 30 and higher. In terms of educational level, four graduate students continue their postgraduate education and 11 of them continue their doctorate education. All of the faculty members are 30 and higher age and two of them were associate professors and one of them was assistant professor.

In qualitative research, there is no exact rule regarding sample size, but Lincoln and Guba (1985) recommend making a selection until data saturation is achieved (as cited in Merriam, 2013). Patton (2014) states that the sample size is determined according to the aims, purpose of the research, usefulness and credibility, time and resources. In this context, one of the reasons why study group is limited that the accessible population is limited. Because the criterion of "being a faculty member in the department of Curriculum and Instruction or to have graduate education in this department" limits the population in line with the purpose of the research. In the research, participants from universities, which were available in terms of time and resources, were included in the study group. In terms of the saturation of the data, it is based on being able to provide diversity without aiming to generalize the population.

**Data Collection Tool**

The data were gathered by using a two-part survey prepared by the researcher. In the first part of the survey, there are items related to demographic characteristics such as age, gender, title, level of education. In studies using metaphors, methods such as semi-structured questions, the selection from the list of metaphors or literature reviews can be used (Yalçın & Erginer, 2012). One of the frequently used methods are semi-structured questions that created with "I think the teacher is like/similar ...; because…" the pattern (Gültekin, 2013; Saban, 2009; Yalçın & Erginer, 2012). The second part includes four sentences in the form of "I think the curriculum (curriculum evaluation/curriculum evaluator/curriculum evaluation standards) is like…; because…". The data were obtained through the participants' completion of these sentences. In the first part of the sentence, it is desired to express the things that the concepts are likened to, while in the second part the reason of this metaphor is explained. Since metaphors may not be sufficient alone, it is desired to be explained this analogy and presented a valid reason.

**Data Collection Process**

The data of the research were collected in the spring semester of 2016-2017 academic year. Participants were reached individually by researchers and the survey was presented as a printed form. It took about 15 minutes for the survey to be answered. Participants answered the questions and submitted the forms to the researchers. The data were obtained from completed the semi-structured sentences in the survey and used as the main data source of the research.

**Data Analysis**

In the analysis process of metaphors gathered by graduate students and academicians, content analysis is used. Content analysis requires the data to be combined within the framework of certain concepts and themes and to be interpreted in an understandable way (Yıldırım & Şimşek, 2005). In this way, the deep meanings and messages underlying the data are exposed (Neuman, 2007). Within the scope of the research, the analysis of the data was carried out in three steps.

*Coding and Excluding:* The metaphors from the participants were recorded in the Excel file by giving each participant a code. Then, the metaphors that were left blank, the reasons for which were not presented or not related to the concept were removed from the study. Taking these into consideration, 11 out of 72 metaphors consisting of four metaphors obtained from each of the 18 participants were excluded from the study. Two of the excluded metaphors were based on the concept of "curriculum"; four of them were related to the concept of "curriculum evaluation"; one is for the "curriculum evaluator" metaphor and four of them were for the concept of "curriculum evaluation standards". Therefore, 61 metaphors which are valid for the concepts of curriculum, curriculum evaluation, curriculum evaluator and curriculum evaluation standards are discussed in the study.

*Determining themes and categories:* The relationship between the metaphors gathered from the participants and their reasons were examined and a theme was determined for each metaphor. Then, similar and related themes were combined into categories. As a result, five different conceptual categories were determined for the concept of curriculum, three for the concept of curriculum evaluation, four for the concept of curriculum evaluator, and four for the concept of curriculum evaluation standards. Quotations from participants' responses were included to support the findings. The code names given to the participants when quoting the participants were indicated in parentheses at the end of the quotations. The code names used after the participants' sequence numbers are explained in Table 1. For example; the code 5-U-K-D represents the participant numbered 5, academician, female, associate professor; while the code of 7-L-E-? represents the participant numbered 7, graduate student, male who does not mention the level of education.

**Table 1.**
*The Symbols used for Coding Participants*

| **Participants** | **Variables** | **Codes*** | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Academicians | Academician | (U) Faculty | | | |
| | Gender | (E)-Male | (K)- Female | | |
| | Title | (P)-Prof | (D)-Ass.Prof | (Y)- Ast. Prof | (O)-Lecturer |
| Graduate Students | Graduate Students | (L)-Bach | | | |
| | Gender | (E)-Male | (K)- Female | | |
| | Level of Education | (Y)- Master | (D)-PhD | | |

* Question mark (?) is used for the blank answers.

Ensuring *validity and reliability:* Some measures have been taken to ensure the validity and reliability of the study. First of all, the entire research process is explained in detail in order to increase validity and reliability. All the metaphors and quotations that constitute the data of the research are included in the findings section. Metaphor examples were not presented in order not to influence or direct the participants in the process of data collection. In order to ensure internal reliability, the data were individually coded and compared by the researchers. Code names were created to include all the necessary features for the participants of the research and it was aimed to increase the external reliability by using these code names during the research.

## Ethical Issues

The researchers have provided the necessary information regarding the purpose of the research at the beginning of the data collection process. It is stated that the research data will be used only for scientific purposes and that the right to withdraw from the research is reserved if desired anytime. The data collection process of the research started after the verbal consent of the participants was obtained. In order to ensure the confidentiality of the information, participants were asked not to include any identifying marks on the data collection tool.

## Results

### Metaphors towards "Curriculum" Concept

16 metaphors that are valid for the concept of the curriculum were obtained. The metaphors obtained their reasons and categories are given in Table 2.

**Table 2.**
*Metaphors towards the Concept of 'Curriculum'*

| Participant | Metaphors | Reason (Because…) | Categories |
|---|---|---|---|
| 2-LEY | Continuous functioning machine | does not pause after evaluation; reselect aims, learning experiences, etc. | Consisting of consecutive process |
| 6-LEY | Wheel | deterioration in one of the elements impairs the functioning of the wheel. | |
| 17-LKD | | follows and affects each other | |
| 9-ÜED | Building construction | describes a process that continues from design to application and use of the product. | |
| 10-LKY | Circle | it is a never-ending process. | |
| 3-LED | Map | it contains details about the general teaching process, leads and provides guidance. | Guiding |
| 5-LED | Guide | guides those who use the curriculum. | |
| 12-LED | Navigation device | shows how to achieve the goal. | |
| 14-LED | Brain | the curriculum directs all educational activities to be carried out within the curriculum, such as a brain and determines the path to proceed. | |
| 18-ÜEY | Manual | the ones that will be given in the education process are planned and put into the curriculum and guide the teacher. | |
| 7-LKD | Shopping mall | there are working areas that we may need about education. | Having harmonious components |
| 8-ÜKD | Universe | it's very complex, but it also at the same time has to be in order. | |
| 16-LKD | Food | it has to be used adequately and all kinds of nutrients (gains and materials) to meet one's daily nutritional needs. In addition, every student's expectations from the curriculum are different, as does everyone's taste. | |
| 4-LED | Function | every entrant is subjected to that process. | Being functional |
| 13-LED | Seed | it is expected to cut out when planted. | |
| 11-LKD | Water | education cannot survive without it. | Being indispensable |

Only the "wheel" metaphor has been specified twice, other metaphors have been expressed once. When the metaphors in Table 2 are examined, it is seen that the curriculum is a process consisting of successive processes. It is emphasized that the curriculum is an indispensable element in the educational system and guides educators. The metaphors obtained for the curriculum can be handled in five different categories. These categories emphasize the features of the curriculum "consisting of consecutive process, guiding, having harmonious components, being functional, and being indispensable".

### Metaphors towards "Curriculum Evaluation" Concept

14 metaphors that are valid for the curriculum evaluation concept were obtained. The metaphors obtained, their reasons, and categories are given in Table 3.

**Table 3.**

*Metaphors towards the Concept of 'Curriculum Evaluation'*

| Participant | Metaphors | Reason (Because…) | Categories |
|---|---|---|---|
| 5-LED | Checking | allows us to see if the curriculum is properly implemented. | Supervision / Control |
| 8-ÜKD | Puzzle | you try to figure out how the curriculum is implemented. | |
| 9-ÜED | Building control and inspection specialist | it develops information and criticism about controlling the process from design to use and correcting it if necessary. | |
| 12-LED | Check up | ensures the operability of the system. | |
| 14-LED | Examination | it gives stakeholders a perspective on what went wrong, such as an inspection. | |
| 18-ÜEY | Vehicle inspection | looks at the suitability, actuality, and usefulness of parts. | |
| 15-LED | Valuation | all steps of the curriculum are examined and its value is tried to be revealed. | |
| 2-LEY | Filter | it serves to distinguish the facts in the curriculum as positive-negative. | Elimination |
| 3-LED | Bleach | with the feedback given by students, teachers, administrators, and others, mistakes in the curriculum are eliminated and a more functional curriculum emerges. | |
| 11-LKD | Filtering process | Pick the goals and behaviors. | Elimination |
| 17-LKD | Filter | it separates unnecessary things. It eliminates unwanted things and ensures that the desired things are left behind. | |
| 6-LEY | Giving the necessary minerals to the planted sapling | you determine what mineral it needs and make the necessary arrangement. | Correction |
| 7-LKD | A store in the shopping mall | because curriculum evaluation includes a dimension of curriculum and we can find the information we need in this store. | |
| 13-LED | Improvement | for an efficient harvest, it can improve the seed, change the seed, or remove the seed. | |

Of the metaphors, only the "filter" metaphor was specified twice, and the frequencies of other metaphors were seen as one. It is seen that the categories obtained accurately reveal the basic features of the curriculum. When the metaphors in Table 3 are examined, it is emphasized that curriculum evaluation ends the unwanted or negative applications in the curriculum and ensures that the desired and positive applications continue. In addition, the curriculum test and control function of the evaluation is discussed. The metaphors obtained for curriculum evaluation can be handled in three different categories. These categories highlight the "supervision and control, elimination, correction" features of curriculum evaluation. It is seen that features such as curriculum evaluation functioning as control and control mechanism, elimination of errors, suggesting correction when necessary are introduced through metaphors. This shows that the participants attributed the meaning they should have to the curriculum evaluation.

**Metaphors towards "Curriculum Evaluator" Concept**

17 metaphors that are valid for the concept of curriculum evaluator were obtained. The metaphors obtained, their reasons, and categories are given in Table 4.

**Table 4.**

*Metaphors towards the Concept of 'Curriculum Evaluator'*

| Participant | Metaphors | Reason (Because…) | Categories |
|---|---|---|---|
| 3-LED | Movie critic | presents the facts from an objective perspective. | Selective |
| 10-LKY | | should be able to distinguish both good and unpleasant and put forward suggestions. | |
| 16-LKD | Gourmet | specializes in the curriculum and can evaluate each stage of these curricula separately. Similarly, can evaluate the details of the dish, such as its ingredients, cooking, presentation. | |
| 11-LKD | Filter | it can reveal more, less. | |
| 14-LED | Accountant | saves the pros and cons of the curriculum to forward to the responsible units. | |
| 15-LED | Public prosecutor | it meticulously collects, analyzes and reports all data in favor of and against the curriculum under examination. | |
| 2-LEY | Traffic police | he does his job in every way, both when traffic stops or jam | Supervisor |
| 5-LED<br>12-LED | Inspector | checks the curriculum and reveals problems if there any.<br>looks for wrong and missing. | |
| 9-ÜED | Control and development specialist | checks, guides and improves. | |
| 18-ÜEY | Detective | someone hires him/her for this job and he/she tries to figure out where the problem is. | |
| 4-LED | Lawyer | goes there that wants whoever or whatever. | Brave |
| 8-ÜKD | Adventurer | it is not clear what he/she will find in the end. | |
| 6-LEY | Doctor | identifies and applies the treatment that their patient needs. | Corrective |
| 7-LKD | Salesman | as the sales manager, the curriculum evaluator is the person who knows what the products are, knows which one will be used for what purpose, and also knows should give which product to whom. | |
| 13-LED | Farmer | is responsible for improving, replacing or removing the seed for an efficient harvest. | |
| 17-LKD | Repairman | reveals and repairs the failing aspect of the material. | |

"Gourmet" and "inspector" metaphors were obtained twice, and the other metaphors were obtained once. When the metaphors in Table 4 are analyzed, it is seen that the curriculum evaluator is perceived as someone who tries to control the curriculum and reveal the facts, determine the correct and wrong aspects of the curriculum, in an effort to review and criticize. But also tries to reveal the desired and expected results politically. The metaphors obtained for the curriculum evaluator can be handled in four different categories. These categories focus on the curriculum evaluator's functions of "checking the pros and cons of the curriculum, supervision, being brave to take risks, and correcting". In line with the curriculum evaluation, it is seen that the characteristics of the curriculum evaluator are put forward by categories. As a matter of fact, the curriculum evaluator is expected to be selective, to control the functioning and disruptive aspects well, to be brave to the problems he may encounter, and to be healing with his/her suggestions. However, since the "being corrective" should be limited to the recommendation by the evaluator, it can be said that this meaning imposed on the concept does not fully reflect the truth.

**Metaphors towards "Curriculum Evaluation Standards" Concept**

14 metaphors that are valid for the concept of curriculum evaluation standards were obtained. The metaphors obtained, their reasons, and categories are given in Table 5.

**Table 5.**

*Metaphors towards the Concept of 'Curriculum Evaluation Standards'*

| Participant | Metaphors | Reason (Because…) | Categories |
|---|---|---|---|
| 3-LED | Rules of law | the processes in the evaluation are arranged accordingly. | Rules |
| 15-LED | Constitutional rules | by looking at them, we try to decide whether the curriculum evaluation is done correctly. | |
| 9-ÜED | Laws and regulations on building and usage of construction | those who do not comply are punished legally or naturally. | |
| 14-LED | Prospectus | these are set of rules that reveal tricks of evaluation activity. | |
| 16-LKD | Game rules | all curricula should be evaluated with certain standards, these standards provide opportunity to compare curricula. | |
| 8-ÜKD | Path | shows direction. | Guiding |
| 10-LKY | Lantern | allows you not to get lost in the process, and illuminate your path. | |
| 13-LED | Improvement criteria | it guides the breeding by considering the characteristics of the seed. | |
| 17-LKD | Guide | guides. | |
| 7-LKD | Product standards | the products overlap with the curriculum evaluation standards due to the fact that they can be sold, used according to the purpose, and they are personal. | Criteria for comparison |
| 6-LEY | The standards of bought dress | if sizes do not fit, you make the wrong choice. | |
| 18-ÜEY | Target | determines the criteria required for the evaluation of the things evaluated in the curriculum, it is necessary to check whether the curriculum deviates from its target. | |
| 5-LED | Water | indispensable for evaluation. | Being indispensable |
| 12-LED | | suitable for every form. | |

While metaphors for the concept of curriculum evaluation standards, water, rules of law, and product standards concepts were introduced twice, other metaphors were specified once. When the metaphors in Table 5 are examined, the emphasis is placed on the curriculum evaluation standards, such as being a set of laws and rules for curriculum evaluation, having a guiding function, setting certain criteria for comparison, and being indispensable.

As seen in Table 5, the metaphors obtained for the curriculum evaluation standards can be handled in four different categories. These categories vary in the form of "rules, guiding, criteria for comparison, being indispensable/suits in every form". When the categories are analyzed, it is seen that the meanings are formed by emphasizing the "guiding rules" to the standards that are taken as basis for curriculum evaluation by the participants. As a matter of fact, it can be said that curriculum evaluation standards play a guiding role for curriculum evaluators, contain basic criteria and are indispensable for curriculum evaluation.

## Discussion, Conclusion and Implications

With this study, which aims to reveal the perception of faculty members and graduate students about the curriculum and curriculum evaluation concepts through metaphors, the meanings attributed to these concepts were determined. According to the results of the research, when the metaphors obtained from the faculty members and graduate students are divided into various categories; there are five different categories for curriculum which are "consisting of consecutive processes, guiding, having harmonious components, being functional, and being indispensable". Considering that the

metaphors reflect a way of thinking about individuals' understanding (Morgan, 1998), it can be said that the participants express the dominant meanings they place on the concepts with metaphors. In this case, while the curriculum's hierarchical structure is in the foreground for the participant who thinks that the curriculum consists of consecutive processes, the curriculum's guide function is more dominant for the participant who thinks it is guiding. When looking at the metaphors in categories and related categories, it can be seen that perceptions about the curriculum are related with the nature of these concepts (Arsal, 1998).

When categories for the metaphors have been examined, there are three different categories for curriculum evaluation which are “supervision and control, elimination, correction”; and four different categories for the curriculum evaluator which are “checking the pros and cons of the curriculum, supervision, the results’ being certain or not, correcting”. The metaphors for these two concepts seem to be in harmony because of the nature of these concepts. However, some of metaphors for curriculum evaluator concept do not reflect the truth theoretically. As it can be understood from the expressions as “reveals and repairs the failing aspect of the material” and “identifies and applies the treatment that their patient needs” for the concept of the curriculum evaluator, it is meant that the curriculum evaluator corrects and changes the curriculum. However, the curriculum evaluator is not responsible for changes in the curriculum, even though it collects and interprets the curriculum-related data and presents it to decision-makers (Juvenile Justice Evaluation Center, 2001). In addition, discourses trying to meet their expectations of policymakers or curriculum owners, instead of trying to reveal the facts may be an indication that this concept is not fully understood (Fitzpatrick et al., 2004; Oliva, 2009). Even if the curriculum evaluator carries out the evaluation studies by considering the political views of the policymakers or curriculum managers; does not try to manipulate the evaluation results to achieve the results they want, only treats these views as a paradigm (Fitzpatrick et al., 2004), and collects / analyzes data used in decisions about the curriculum (Wood, 2001). One of the reasons why perceptions about this concept are wrong may be due to the lack of attention to the curriculum evaluation area. Thus, one of the participants states this situation as follows:

> *Curriculum evaluation is the most neglected aspect of curriculum development. It is ignored and is not used at all in the field of the curriculum in Turkey. Curricula that are not evaluated are similar to building slums in Kızılay Square in Ankara. (9-ÜED)*

When metaphors obtained for curriculum evaluation standards have been examined, it was seen that four different categories as “rules, guiding, criteria for comparison, being indispensable” have been formed. Participants think that standards guide curriculum evaluators in decision making based on the results obtained in the curriculum evaluation process. Considering that curriculum evaluation standards serve as criteria for decision makers (Fitzpatrick et al., 2004), it can be said that graduate students and faculty members have the desired meanings for the concept.

When the metaphors obtained in the study are analyzed, it is seen that while the metaphors regarding the concepts of curriculum and curriculum evaluation standards are similar in terms of categories for postgraduate students and faculty members, metaphors for curriculum evaluation and curriculum evaluator concepts differ in terms of these two groups of participants. Unlike faculty members, graduate students deal with these concepts with the functions of eliminating and correcting. This can be interpreted as an indication that graduate students have not yet fully absorbed the curriculum evaluation/evaluator concepts as mentioned above. As a matter of fact, it is expressed that individuals' meaning making processes may change depending on their physical, social and cultural environment, cognitive and affective processes (Mahn, 2012). As constructivism shows, individuals place meaning on the concepts they encounter with their own experiences and their own mental structures (Cobb, 1994; Shah, 2019). Therefore, it may be possible for individuals to attach meaning to the concepts that are intended to be taught in the desired or undesirable direction. On the other hand, it can be said that the fact that the concepts related to the evaluation have a complex structure also causes different implications for these concepts. In the literature, the lack of complete clarity and

consensus on these concepts some time ago (Worthen, Sanders & Fitzpatrick, 1997) reveals the difficulty of understanding the concepts.

In sum, with this study, which aims to reveal the perceptions of graduate students and academicians towards basic concepts specific to the field, it is revealed that although the meanings stated in the literature are attributed to the curriculum development concepts, there are some unintended meanings. This situation shows that in the field of curriculum development, individuals generally attach similar meanings and expected meanings. In addition to this, considered from a different point of view, it can be interpreted that the curriculum development training and studies are within certain limits. In a study in which doctoral theses are examined, it is stated that doctoral thesis topics are generally directed towards certain subjects and thus they cannot make a theoretical contribution to the field (Kozikoğlu & Senemoğlu, 2015). In another study conducted with faculty members, opinions were expressed that the theory in curriculum development could not be reflected in the field (Sert, Gündoğdu & Akar Vural, 2018). Therefore, because of the incompatibility between theory and practice, individuals mostly only learn theoretically the concepts related to curriculum development. The fact that the concepts cannot be learned based on practice also makes it difficult to load the desired meanings into the concepts.

As a result of this study, which is limited to the data obtained from the participants through metaphors, it can be suggested to conduct in-depth studies with more detailed data; to detail the rationale behind the meaning attributed by individuals; to develop quantitative measurement tools that will reveal perceptions about these concepts in order to obtain data from more people in a short time; to monitor process of formation and change in students' perceptions towards these concepts with the use of these metaphors obtained in this study in postgraduate courses.

**Acknowledgement**

This study was presented in the 7th Rajamangala University of Technology International Conference held in Bangkok, Thailand between 24-26 August 2016 as oral presentation.

# TÜRKÇE SÜRÜM

## Giriş

Eğitim sistemlerinin ayrılmaz ve işlevsel bir parçası olan eğitim programları, öğretim programı program geliştirme, program değerlendirme gibi birçok kavramla beraber ele alınmaktadır. Demirel (2007, s.5) eğitim programı kavramını, öğrenene okulda veya okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği olarak, öğretim programını ise okulda ya da okul dışında bireylere kazandırılması planlanan, bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneği olarak tanımlamaktadır. Yanı sıra eğitim programının, belirlenen hedefler doğrultusunda planlanan tüm eğitim etkinliklerini içerdiğini ve öğretim programının bir eğitim kademesinde çeşitli sınıf ve derslerde ele alınacak konularla ilgili tüm öğretim etkinliklerini kapsadığını belirtmektedir. Bir başka ifade ile öğretim programı, bilgi ve beceriyi eğitim programının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına dönük bir programdır (Varış, 1997).

Düzenli öğrenme yaşantılarının tümü olan eğitim programı (Ertürk, 1998) hedef, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme öğelerinden oluşmakla birlikte, bu öğeler dirik bir yapıdadır; sürekli olarak gelişmeye, yenileşmeye ve değerlendirilmeye açıktır. Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin ışığında programların, üzerinde çeşitli değişiklikler yapılarak, günün koşullarına uyumu sağlanmaya çalışılır. Bu yönüyle program, denencel bir yapıdadır (Arsal, 1998). Eğitim programının ekonomik, toplumsal, kültürel ve teknolojik gelişmelerden etkilenmesi ve program geliştirme sürecinin dirik yapıda olması, sürekli bir değişim ve dönüşümü beraberinde getirmektedir. Gelişmelerin hızına ayak uydurulamayan program ise eskir ve istenilene cevap veremez. Güncelliğini yitiren, ihtiyaçlara cevap veremeyen programlarla ilgili ise değiştirme veya yenileme kararları verilmektedir.

Türkiye'deki program geliştirme çalışmalarına genel olarak bakıldığında, cumhuriyetten sonra çeşitli dönemlerde programların düzenlendiği ve güncellendiği görülmektedir. Cumhuriyetle birlikte eğitimde de büyük bir yenileşme başlatılmış olup, eğitim cumhuriyetin beklentilerine yönelik insan tipinin yetiştirilmesinde bir araç olarak ele alınmıştır. Bu amaçla, günümüzdeki program geliştirme anlayışından uzak olarak arka arkaya hazırlanmış 1924, 1926, 1936 ve 1948 programları uygulamaya konmuştur. Bu yıllarda gerçekleştirilen program geliştirme çalışmaları yalnızca dersler ve konular listesi hazırlama şeklinde yürütülmüştür (Demirel, 1992). 1952 yılında Wofford'un davet edilmesiyle yürütülen sistematik program geliştirme çalışmaları sonrasında, 1962 program taslağı hazırlanarak deneme uygulamasına girilmiş ve bu denemelerin ışığında da 1968 İlkokul Programı geliştirilmiştir. Ancak 1968 yılından sonra süreklilik arz etmesi gereken deneme uygulamalarının hızını kaybetmiş olduğu görülmekle birlikte, 1980 sonrası ilkokul programlarını bir arada geliştirme uygulamasından yalnızca bir derse yönelik program geliştirme uygulamasına geçilmiştir (Demirel, 1992). 1980 sonrası geliştirilen programlarda, günümüz program geliştirme anlayışına uygun olarak çalışmalar yürütüldüğü görülmektedir (Tazebay, 2000). 1926 yılından itibaren İlköğretim programları incelendiğinde yalnızca 1998 ve 2005 programlarında eğitim programlarının 4 ögesinin bulunduğu görülmüştür (Ulubey & Aykaç, 2017). Benzer şekilde Gözütok (2013) 1950ler sonrasında müfredat programı anlayışının yerini eğitim programı anlayışına bıraktığını belirtmiştir.

2005 programları, eğitim sistemimizde radikal bir değişiklikle, davranışçılıktan vazgeçilerek yapılandırmacılığı temele alan ve öğretmen merkezli olmaktan çıkıp öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşımla geliştirilmiş ve aynı yıldan itibaren uygulanmıştır. Örneğin güncellenen ilköğretim programlarından biri olan matematik öğretim programının hedefleri, bireyleri matematiği anlayabilen ve günlük hayatında kullanabilen şekilde yetiştirmek olarak ifade edilmektedir. Bu doğrultuda Milli Eğitim Bakanlığı (MoNE) (2005), güncellenen matematik öğretim programının, ulusal ve uluslararası alanyazın, çeşitli ülkelerin öğretim programları ve günümüze aktarılan deneyimleri göz önünde bulundurularak hazırlandığı yönünde ifadelere yer vermiştir.

Görüldüğü üzere, eğitim ve öğretim programlarımız çeşitli dönemlerde çeşitli nedenlerle değiştirilmiş olup, çağın değişen gereksinimlerine ayak uydurulmaya çalışılmıştır. Bu değişikliklerin nasıl

ve hangi yönde yapılması gerektiği konusunda önemli olan kavram ise "program değerlendirme"dir. Sistem yaklaşımının eğitime yansıması, eğitimi girdi, süreç, çıktı ve kontrol ögelerinin oluşturduğu bir sistem olarak görülmesini beraberinde getirmiştir. Sistemin sürdürülebilirliğini sağlamak ve işleyiş konusunda bilgilenmek ve karar vermek için yapılan çalışmalar ise değerlendirme olarak tanımlanabilir (Uşun, 2012). Eğitim-öğretim sürecinin istenen şekilde işleyen ve aksayan yönleri ölçme ve değerlendirme işlemleriyle belirlenmektedir. Bu sayede eğitim öğretim sürecinin eksik ve işlemeyen yönleri belirlenebilir. Tekin'e göre (1991) öğretimde aksayan ve eksik noktaların tespit edilmesi gözden geçirme, düzeltme ve önlemler alma açısından önem arz etmektedir. Temelde, eğitimde program geliştirme ve değerlendirme ayrılmaz bir bütündür. Değerlendirme bir program geliştirme faaliyetinin önemli bir aşamasıdır ve onun sürekli olan bir yönünü oluşturur. Değerlendirme sürecinde alınan sonuçlar veya dönütler programın daha iyi geliştirilmesi için kullanılmaktadır (Varış, 1998).

Alanyazında program değerlendirme kavramı için çeşitli tanımlara rastlanmaktadır. Bunlardan birinde, program değerlendirme, gözlem ve çeşitli ölçme araçları ile eğitim programlarının etkililiği hakkında veri toplama, elde edilen verileri programın etkililiğinin işaretçileri olan ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve programın etkililiği hakkında karar verme sürecidir (Erden, 1993). Kaya (1997), program değerlendirmeyi bir programdaki bütün boyutların ya da bir veya birkaç boyutun etkisinin, etkinliğinin ve sahip olabileceği tüm çıktıların yargılanması için bilgilerin toplanması, çözümlenmesi ve yorumlanması olarak ifade etmektedir. Bir başka ifadeyle ise, program değerlendirme, sistematik veri toplama ve analizini esas alan bilimsel araştırma süreçleri kullanılarak, geliştirilmiş olan bir programı; doğruluk, gerçekçilik, yeterlilik, uygunluk, verimlilik, etkililik, yararlılık, başarısı ve yürütülebilirlik vb. herhangi bir özelliği hakkında karar verme sürecidir (Uşun, 2012). Eğitimde değerlendirme ise bir ölçütün tanımlanması, açıklanması ve uygulanması ve bu ölçüte dayanarak değerlendirmenin nesnel değerine, kalitesine, faydasına, verimliliğine ve önemine karar vermektir (Fitzpatrick, Sanders & Worthen, 2004).

Alanyazında, program değerlendirmeyle ilgili daha birçok tanım olmasına rağmen, yapılan tanımların çoğu Ertürk'ün (1998) ifadesiyle, programın etkililiği hakkında karar verme süreci olarak özetlenebilir. Program değerlendirme, sadece programın uygulanması sonrasında yapılan sıradan bir adım olmamakla beraber, programı geliştirebilmek için toplanan bilgilerin analiz edilerek karara varılması gereken bir süreçtir. Bu yönüyle değerlendirme bir süreçtir ve bilimsel araştırma süreçlerinde izlenen işlemler program değerlendirme sürecinin de basamaklarını oluşturur (Yüksel & Sağlam, 2012).

Eğitim programının genel amacının ve özel hedeflerinin gerçekleşme düzeyini belirlemek program değerlendirmenin temel amacıdır (Oliva, 2009). Bu açıdan program değerlendirme Klenowski'ye (2010) göre, programın yenilenmesini, geliştirilmesini ya da yürütülmesini desteklemek için uygulamaya konur ve program değerlendirmeyle programın sürekliliği sağlanmaya çalışılır. Programın değerlendirilmesi, geliştirilen eğitim programı ile hedeflenen noktaya gelinip gelinmediğinin saptanması aşamasıdır. Uygulama aşamasında toplanan veriler ve öğrencilerin farklı yöntemlerle değerlendirilmesinin sonuçları bu aşamanın dayanağıdır. Doğal olarak programın başarı ya da başarısızlığının yanında uygulama ortamı ve uygulayıcıların çalışmaları da değerlendirilir (Doğan, 2003).

Program değerlendirme sürecinde kullanılan birçok kavram yer almakta ve bu kavramların paydaşlar açısından daha anlaşılır hale getirilmesi gerekmektedir. Bu durumun farkında olmalılar ki, Fitzpatrick ve diğerleri (2004) program değerlendirme kitaplarında, kavramların farklarını ortaya koymak ve güçlü yönlerini vurgulamak için çoğunlukla metafor kullanma yoluna gitmişlerdir. Örneğin biçimlendirici değerlendirme için Scriven (1991) "aşçının çorbayı tatması" benzetmesi kullanılırken, toplam değerlendirme içinse "misafirin çorbayı tatması" benzetmesini kullanmaktadır (as cited in Fitzpatrick et al., 2004, p.17). Provus (1973) ise değerlendirmeyi "program yönetiminin bekçi köpeği" ve "program geliştirme yönetiminin hizmetçisi" olarak ifade etmektedir (as cited in Fitzpatrick et al., 2004, p. 75). Ayrıca, insanların program değerlendirme kavramını zihinlerinde nasıl şekillendirdikleri ve bu kavrama nasıl yaklaştıkları gerçeğinin, onların ürettikleri metaforlarda ortaya konulabileceği belirtilmektedir. Örneğin, değerlendirmeyi, bir programın ürünlerinin sebeplerini ortaya koymak için

geçmişe dönük iz sürme olarak algılayan birisi "adli tıp" kavramına benzetirken; "uzmanlaşma" metaforuna sahip birisi değerlendirmeyi edebiyat eleştirisi olarak görmektedir (as cited in Fitzpatrick et al., 2004, pp. 65-66). Değerlendirmeyi, katılımcıların değişen ihtiyaçlarına cevap vermeye yardım etme olarak algılayan birisi ise, "kamuoyu yoklaması" veya "anketlerle fikirleri ortaya koyma" (as cited in Fitzpatrick et al., 2004, p. 66) olarak görmektedir. Ayrıca, program değerlendirici için "bekçi köpeği" ilişkisi kurulurken, yönetim odaklı program değerlendirmede değerlendirici için "kiralık katil" benzetmesi kullanılmaktadır (as cited in Fitzpatrick et al., 2004, p. 96). Görüldüğü üzere, bazı kavramlara metaforik anlamlar yüklendiğinde kavramların anlaşılması o kavramların güçlü yönlerinin ön plana çıkarılması oldukça kolaylaşmaktadır.

"Öte" anlamındaki "meta" ve "taşımak" anlamına gelen "pherein" kelimelerinin birleşerek oluşturduğu *metafor* sözcüğünün kökeni Yunanca "bir yerden başka bir yere götürmek" anlamındaki "metafora" sözcüğüdür (Lakoff & Johnson, 2005). "Bir ilgi veya benzetme sonucu gerçek anlamından başka anlamda kullanılan söz" veya "bir kelimeyi veya kavramı kabul edilenin dışında başka anlamlara gelecek biçimde kullanma" (Türk Dil Kurumu, 2020) şeklinde de tanımlanan ve "mecaz" kelimesi ile aynı anlamda kullanılan metafor kavramı, eğitimde soyut olanları görselleştirmek ve somut bir halde sunmak için de kullanılmaktadır (Singh, 2010). Metaforun özünün "bir tür şeyi başka bir tür şeye göre anlamak ve tecrübe etmek" olduğunu savunan Lakoff ve Johnson (2005, p. 27) ise, insanın düşünme sürecinin büyük ölçüde *metaforik* olduğunu öne sürmektedir. Metafor, çoğunlukla söylemleri süslemeyi sağlayan bir söz sanatı gibi görülmesine rağmen, önemi bundan çok daha fazla olup, genel anlamda dünyayı kavrayışa sinen bir *düşünme ve görme biçimi* anlamına gelmektedir. Ayrıca, düşünme biçimi, dil ve bilim üzerinde olduğu kadar, kendini ifade etme üzerinde de şekillendirici bir etki yaratmaktadır (Morgan, 1998).

Metaforlar, karmaşık bir yapısı olan şeyleri anlatmak için, çok iyi bir şekilde bilinen bir şeye benzetilerek açıklamaya çalışmaktır. Bu süreçte de benzeyen, benzetilen bunlar arasındaki ilgi mühim olan üç unsurdur. Metaforik düşünceler, bireylerin benzeyen kavramları nasıl algıladığının dışında, öğrenme geçmişi, yaşadığı çevre, konuya dair birikimleri, dili kullanma yeteneği ve yaşama bakış açısı gibi özelliklerine yönelik çeşitli ipuçları sağlayabilir (Coşkun, 2010). Metafor, bireylerin kendi dünyalarını anlama ve inşa etmelerine yönelik güçlü bir zihinsel haritalama ve modelleme mekanizması olarak da dikkat çekmekte; zihinsel süreçler yoluyla dış dünyayı anlatmada, görselleştirmede ve anlamlandırmada bireye yardım etmektedir (Arslan & Bayrakçı, 2006).

Saban (2004) metaforların, iki şey arasında karşılaştırma yapabilmek, benzerliklerine dikkat çekmek ya da bir şeyi bir başka şeyin yerine koyarak açıklama fırsatı tanıdığını belirtmekte ve şu örneği vermektedir. "Öğretmen bahçıvan gibidir" ya da "Öğretmen bahçıvana benzer" denildiğinde öğretmenin bahçıvana benzeyen yönlerine dikkat çekmek için "bahçıvan" imgesi kullanılmış olur. Forceville (2002) herhangi bir metafor ilişkisinde olması gereken üç temel öğe ve bu örnekteki öğeleri şu şekilde belirtmektedir (as cited in Saban, 2004, p.132):

(1) *metaforun konusu* (örnekteki "öğretmen" sözcüğü)

(2) *metaforun kaynağı* (örnekteki "bahçıvan" kavramı)

(3) *metaforun kaynağından* ("bahçıvan" olgusundan) *metaforun konusuna* ("öğretmen" olgusuna) *atfedilmesi düşünülen özellikler* ("nasıl ki bir bahçıvan yetiştirdiği fidanlarla ayrı ayrı ilgilenirse, öğretmen de sınıfındaki öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almalıdır").

Metafor ilişkisinde, metaforun kaynağı filtre işlevi görerek metaforun konusunu farklı bakış açılarıyla anlama ve açıklamayı sağlamaktadır. Morgan (1998), metaforun benzerlikleri görmeye ama farklı yönleri göz ardı etmeye davet ettiğini söylemektedir. Metafor, güçlü kavrayışlar sağlayacak şekilde hayal gücünü genişletmektedir, ancak çarpıtma tehlikesi de taşımaktadır. Arslan ve Bayrakçı (2006), metaforların sınıf içerisinde kullanılırken değişik nedenlerden dolayı yanlış anlamalara veya yanlış yorumlara neden olabileceğini belirterek, metaforların sınıfta kullanımı konusunda sınıf içi uygulamalarda dikkatli olunması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Morgan (1998) bunu bir örnekle şu

şekilde ifade etmektedir: "İnsan aslandır" dediğimizde, insan ve aslanın benzer yönlerine dikkat çekmek adına aslan imgesini kullanırız. İnsan cesurdur, güçlüdür ve yırtıcıdır; ancak, postu, dört ayağı, keskin dişleri ve kuyruğu yoktur.

Alanyazın incelendiğinde, çeşitli alanlarda metafor çalışmalarına rastlanmakta, metafor çalışmalarındaki bu eğilim eğitim-öğretim alanında da görülmektedir. Ulusal ve uluslararası alanyazında metaforla ilişkili olarak eğitim ve öğretim alanında yapılan akademik çalışmalarda, okul (Aydoğdu, 2008; Balcı, 1999; Mahlios & Maxson, 1998), müdür (Johnson, 2006; Tvnavcevic & Vaupot, 2009; Yalçın & Erginer, 2012), coğrafya (Öztürk, 2007) ve coğrafi bilgi sistemleri (Akbaş & Gençtürk, 2013), değerlendirme (Tatar & Murat, 2011), matematik (Güveli, İpek, Atasoy & Güveli, 2011), öğretmen (Aslan, 2013; Cerit, 2008; Kasoutas & Katerina, 2009; Marshall, 1990; Ocak & Gündüz, 2006; Pektaş & Kıldan, 2009; Saban, 2004), öğrenci (Murphy, 2002; Saban, 2009), öğretim (Massengill, Mahlios & Barry, 2005; Taşdemir & Taşdemir, 2011), müfettiş (Töremen & Döş, 2009), öğretim programı (Çırak Kurt, 2017) ve sınıf yönetimi (Akar & Yıldırım, 2009) kavramlarına yönelik metaforların araştırıldığı görülmektedir. Eğitim programı ve program geliştirme kavramlarına yönelik metafor çalışmaları aşağıda özetlenmektedir.

Anglin ve Dugan (1982) uygulanan ve ideal programlara yönelik öğretmen algılarını incelemiştir. İyileşme, büyüme, seyahat, üretim ve doğal kaynaklar olmak üzere beş kategori altında metaforları toplamıştır. Öğretmenlerin algılarına göre, okul yöneticileri daha büyüme odaklı iken; okul kurulu ve veliler üretim odaklıdır. Munby (1987) çalışmasında program teorisine alternatif bir bakış açısı geliştirmeyi amaçlamıştır. Uygulanan eğitim programı ve teorik eğitim programı arasındaki farka dikkat çekilmiştir. Program kuramcıları açısından öğretmenlerin programları algılama ve yorumlama biçimlerinin uygulamalarıyla da ilişkili olacağı vurgulanmıştır. Bu açıdan öğretmenlerin kullandığı dilin uygulamalarına nasıl yansıyacağının görülmesi adına metafor çalışmalarının öneminin altı çizilmiştir.

Dündar ve Karaca (2013) formasyon öğrencilerinin pedagojik formasyon programına yönelik sahip oldukları metaforları incelemiştir. Araştırmadan elde edilen 72 metafor yedi kategori altında toplanmış ve bir zorunluluk olarak formasyon, işkence aracı olarak formasyon, bir çelişki olarak formasyon kategorileri en çok metafor üretilen kategoriler olmuştur. Semerci (2007), program geliştirme kavramına yönelik metaforlarla yeni ilköğretim programlarına farklı bir bakış geliştirmeyi amaçladığı çalışmasında, birinci ve genel öncelikli olarak belirttiği metaforlar arasında ağaç, milli takım, internet, rüya, kişiliği oluşmamış çocuk ve pusula şeklinde altı metaforu ortak olarak nitelemiştir. Her iki öncelikteki metaforlarda ağaç metaforunun ilk sırada olmasını ise ilginç olarak ifade etmektedir. Erginer ve Örten (2016) tarafından eğitim programları alanında Türkiye'de önde gelen akademisyenlerin eğitimde program geliştirme kavramına yönelik algılarını belirlemeye yönelik yapılan çalışmada, eğitimde program geliştirme bilimi için elde edilen metaforlar dört kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler, estetik ve yaratıcılık, derinlik, bireysel yorum ve ardışıklık olarak sınıflandırılmıştır. Bu bulgudan hareketle, akademisyenlerin program geliştirme kavramına farklı pencerelerden baktıkları ve akademisyenlerin bakış açıları ile alana zenginlik getirdikleri şeklinde yorum yapılmıştır. Çalışmada, ayrıca eğitim programı kavramına yönelik metaforlar da incelenmiş olup, bu alandaki metaforlar ise altı kategori altında ele alınmıştır. Bu kategoriler, yol göstericilik, ışık tutuculuk, ardışıklık, sürekli değişim, planlama ve sistem şeklinde değişmektedir. Bu metaforlardan hareketle, eğitim programının yol gösterici olması, açık bir sistem olması ve sürekli bir devinim içinde olması gibi özelliklerine vurgu yapılmaktadır.

Taşdemir ve Taşdemir'in (2011) öğretmenlerin ilköğretim programına yönelik metaforlarından hareketle, programı nasıl tanımladıklarını ortaya koymak amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmada, 45 öğretmenle birlikte çalışılmıştır. Görüşme formlarının kullanıldığı çalışmada öğretmenlerden, ilköğretim programı ve programın yapılandırmacılık yaklaşımı, öğrenci katılımı, temaları, kazanımları, ölçme ve değerlendirme, kılavuz kitapları, okul-veli ilişkisi, diğer disiplinlerle ilişkisi hakkında benzetme yapmaları ve metafor üretmeleri, niçin böyle bir benzetme yaptıklarına yönelik görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Çalışma sonunda, çeşitli bileşenlerle ilgili toplam 307 metafor ortaya çıkmış olup, bunlardan

221 tanesi olumlu, 76 tanesi olumsuz anlam yüklenen metaforlar iken, 10 tanesi de hem olumlu hem de olumsuz anlam yüklenen metaforlardır. İlköğretim programı hakkında elde edilen 36 metafordan ise 13 tanesi olumlu, 19 tanesi olumsuz anlamda iken, dört tanesi hem olumlu hem de olumsuz anlamdadır. İlköğretim programına yönelik çıkan bazı metaforlar, ağaç, yazboz tahtası, bukalemun, boş beyaz kâğıt, çocuk, sarmal yay, tabiat, dalları kurumuş meyve ağacı, ülkemizde yetiştirilmeyen bir bitki türü, kalorili yemek şeklindedir. Gültekin (2013) tarafından ilköğretim öğretmen adaylarının eğitim programı kavramına yükledikleri metaforları incelemek amacıyla yapılmış olan çalışma, 120 öğretmen adayı ile yürütülmüş olup, araştırma sonunda eğitim programlarına yönelik olarak 84 metafor ortaya konulmuştur. Eğitim programına yönelik olarak, kilometre taşı, sistemli bir bütün, geniş bir yelpaze, gelişmeye açık bir olgu, rehber, şekillendirici ve sorun yaratan karmaşık bir yapı kategorilerine ulaşılmıştır. Çoğunlukla ortaya konulan metaforlar ise, fabrika, pusula, bukalemun, yol olarak görülmektedir. Özetle, öğretmen adaylarının eğitim programına yönelik algılarının genellikle olumlu olduğu görülmektedir.

Eğitim programı ve program geliştirme kavramlarına yönelik ulusal alan yazında yukarıda görüldüğü gibi, bazı çalışmalar vardır. Ancak ulusal ve uluslararası alan yazında, program değerlendirme ile ilgili herhangi bir metafor çalışmasına rastlanamamıştır. Aslında, eğitim programlarının çeşitli ihtiyaçlara cevap verebilecek şekilde değiştirilmesinde ve eksikliklerin giderilerek geliştirilmesinde program değerlendirme önemli yer tutmaktadır. Bu bağlamda, eğitim programları konusunda çalışan akademisyenlerin eğitim programına olduğu kadar program değerlendirme kavramlarına yönelik algılarını ortaya koymak, akademisyenlerin bu kavramlara bakış açılarını belirlemek açısından önemlidir.

Öğrenme-öğretme sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak eğitim programları; tanımlar, yüklenen anlamlar, kavrayış ve dünyaya bakış açısı ile birlikte öğretmen, öğrenci, yönetici, program geliştirme uzmanları gibi tüm paydaşların zihninde şekillenmektedir. Bu açıdan hem algıların, düşüncelerin ortaya konması hem de eğitim programları ve öğretim alanındaki en temel kavramların kavramsallaştırması ve şekillendirmesi açısından metaforların araştırmaya değer olduğu söylenebilir. Nitekim eğitimde de karmaşık olgu ve kavramların açıklanmasında tercih edilen araçlardan biri de metaforlardır (Semerci, 2007). Metaforların, öğretim ve öğretmen eğitiminde mesleki düşünme, mesleki kimliği geliştirme, yansıtma, değerlendirme, araştırma, keşfetme, değişim ve değişme için bir araç olarak kullanıldığı bilinmektedir (Saban, 2006). Zaltman (2008), insanların zihninde farkında olmadıkları birçok şeyin olduğunu, çoğunun da bilinçaltı seviyesinde bulunarak söylediklerini etkilediğini belirterek, bunları ortaya çıkarmak için yeni tekniklere ihtiyaç duyulduğunu eklemekte ve bu amaçla metaforların kullanımını önemli bulmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında görevli olan öğretim üyelerinin ve aynı ana bilim dalındaki lisansüstü öğrencilerinin eğitim programı, program değerlendirme, program değerlendirici ve program değerlendirme standartları kavramlarına yönelik olarak sahip oldukları metaforik algıları ortaya koymaktır. Bu amaç çerçevesinde, temel olarak "Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında görevli öğretim üyelerinin ve lisansüstü öğrencilerin *eğitim programı*, *program değerlendirme*, *program değerlendirici* ve *program değerlendirme standartları* kavramlarına yönelik metaforları ve bu metaforların kaynakları nelerdir?" sorusuna yanıt aranmıştır.

## Yöntem

### Araştırma Deseni

Araştırmada, nitel araştırma yaklaşımlarından olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Patton (2001) olgubilimin insanların yaşadıkları deneyimleri nasıl algıladıkları ve anlamlandırdıkları, bir olguyu nasıl değerlendirdikleri ve diğer insanlara nasıl bir dil kullanarak aktardıklarını araştıran bir desen olduğunu ifade etmektedir. Olgubilim deseninde, farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanılmaktadır. Olgular ise yaşanılan dünyada olaylar,

deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli şekillerde bireylerin karşısına çıkabilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2005). Bu bağlamda araştırma, odaklanılan kavramlara yönelik metaforların ve bu metaforların kaynaklarının belirlenmesi adına olgubilim deseni çerçevesinde yürütülmüştür.

**Çalışma Grubu**

Araştırmada ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmış olup, araştırmanın amacı doğrultusunda "Eğitim Programları ve Öğretim alanında öğretim üyesi olmak veya bu alanda lisansüstü eğitim alıyor olmak" çalışmada bir ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda ulaşılabilir iki devlet üniversitesinden ve ölçüte uygun üç öğretim üyesi ve 15 lisansüstü öğrencisi araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Katılımcıların 12'si erkek, altısı kadın olmak üzere toplam 18 kişiden oluşmaktadır. Lisansüstü öğrencilerin üçü 20-24 yaş aralığında, sekizi 25-29 yaş aralığında, dördü 30 ve üstü yaş aralığındadır. Eğitim durumu açısından, lisansüstü öğrencilerin dördü yüksek lisans 11'i doktora eğitimine devam etmektedir. Öğretim üyelerinin tamamı 30 ve üstü yaştadır ve ikisi doçent, biri doktor öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır.

Nitel araştırmalarda örneklem sayısı ile ilgili kesin bir kural bulunmamakta ancak Lincoln ve Guba (1985) veri doygunluğuna ulaşılana kadar seçim yapılmasını tavsiye etmektedir (cited in Merriam, 2013). Patton (2014) örneklem büyüklüğünün bilinmek istenenler, araştırmanın amacı, kullanışlılık ve inanılırlık, zaman ve kaynaklarla belirlendiğini ifade etmektedir. Bu bağlamda çalışma grubunun sınırlı olmasının nedenlerinden biri ulaşılabilir evren birimlerinin sınırlı olmasıdır. Zira "Eğitim Programları ve Öğretim alanında öğretim üyesi olmak veya bu alanda lisansüstü eğitim alıyor olmak" ölçütü evreni araştırmanın amacı doğrultusunda sınırlandırmaktadır. Araştırmada zaman ve kaynaklar ölçüsünde ulaşılabilir üniversitelerden katılımcılar çalışma grubuna dahil edilebilmiştir. Verilerin doygunluğu açısından ise evrene genelleme yapma amacı taşınmadan çeşitliliği sağlayabilmek esas alınmıştır.

**Veri Toplama Aracı**

Veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan ve iki kısımdan oluşan anket ile elde edilmiştir. Anketin ilk bölümünde yaş, cinsiyet, unvan, eğitim durumu şeklinde demografik özelliklere yönelik maddeler yer almaktadır. Metaforların kullanıldığı araştırmalarda yarı yapılandırılmış sorular, metaforlar listesinden seçim yapılması veya alanyazın taraması gibi yöntemler kullanılabilmektedir (Yalçın & Erginer, 2012). Sıklıkla kullanılan yöntemlerden biri "Bence öğretmen … gibidir/benzer; çünkü … " kalıbı ile oluşturulan yarı yapılandırılmış sorulardır (Gültekin, 2013; Saban, 2009; Yalçın & Erginer, 2012). Anketin ikinci bölümünde bu kalıba uygun olarak hazırlanmış "Bence eğitim programı (program değerlendirme/ program değerlendirici/ program değerlendirme standartları) … gibidir/ benzer; çünkü … " şeklinde dört ayrı cümle bulunmaktadır. Cümlenin ilk kısmında, kavramların benzetildikleri şeylerin ifade edilmesi istenirken, ikinci kısmında bu benzetmenin gerekçesinin açıklanması istenmektedir. Metaforlar tek başına yeterli olmayabileceğinden, bu benzetmenin açıklanması ve geçerli bir sebep üretilmesi istenmektedir.

**Veri Toplama Süreci**

Araştırmanın verileri 2016-2017 öğretim yılı bahar döneminde toplanmıştır. Araştırmacılar tarafından katılımcılara bireysel olarak ulaşılmış ve anketler basılı bir form olarak sunulmuştur. Anketin cevaplanması yaklaşık 15 dakika sürmüştür. Katılımcılar bu soruları cevaplayarak formları araştırmacılara teslim etmiştir. Veriler, katılımcıların veri toplama aracında yer alan yarı yapılandırılmış cümleleri tamamlamalarıyla elde edilmiş ve araştırmanın temel veri kaynağı olarak kullanılmıştır.

**Verilerin Analizi**

Öğretim üyelerinden ve lisansüstü öğrencilerden elde edilen metaforların analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, verilerin belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde toplanması ve anlaşılır

biçimde düzenlenerek yorumlanmasını gerektirmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2005). Bu şekilde verilerin altında yatan derin anlamlar, mesajlar açığa çıkmaktadır (Neuman, 2007). Araştırma kapsamında verilerin analizi üç aşamada gerçekleştirilmiştir.

*Veri setini düzenleme ve ayıklama:* Katılımcıların oluşturduğu metaforlar, her katılımcıya bir kod verilerek Excel dosyasına kaydedilmiştir. Daha sonra, boş bırakılan, gerekçesi sunulmayan veya kavramla ilgisi olmayan metaforlar çalışmadan çıkarılarak ayıklanmıştır. Bunlar göz önünde bulundurularak, 18 katılımcının her birinden elde edilen dörder metaforun oluşturduğu toplam 72 tane metafordan 11 tanesi çalışma dışında kalmıştır. Çıkarılan metaforlardan iki tanesi "eğitim programı" kavramına; dört tanesi "program değerlendirme" kavramına; bir tanesi "program değerlendirici" metaforuna dört tanesi ise "program değerlendirme standartları" kavramına yöneliktir. Dolayısıyla, eğitim programı, program değerlendirme, program değerlendirici ve program değerlendirme standartları kavramlarına yönelik olarak geçerli olan 61 metafor analize dahil edilmiştir.

*Tema ve kategori geliştirme:* Katılımcıların yazdıkları metaforlar ve gerekçeleri arasındaki ilişkiler incelenerek, her metafora uygun olan temalar belirlenmiştir. Daha sonra, benzer ve ilişkili olan temalar bir araya getirilerek kategoriler oluşturulmuştur. Sonuçta, eğitim programı kavramı için beş, program değerlendirme kavramı için üç, program değerlendirici kavramı için dört, program değerlendirme standartları kavramı için dört farklı kavramsal kategori belirlenmiştir. Bulguları desteklemek için katılımcıların cevaplarından alıntılara yer verilmiştir. Katılımcılardan alıntı yapılırken kim tarafından söylendiğini belirlemek için katılımcılara verilen kod adları, alıntıların hemen sonundaki parantez içerisinde belirtilmiştir. Katılımcıların sıra numarasından sonra kullanılmış olan kod adları Tablo 1'de açıklanmıştır. Örneğin; 5-U-K-D kodu, 5 numaralı katılımcı, öğretim üyesi, kadın, doçent anlamına gelirken; 7-L-E-? Kodu, 7 numaralı katılımcı, lisansüstü öğrencisi, erkek, eğitim düzeyini belirtmemiş anlamına gelmektedir.

**Tablo 1.**
*Katılımcıların Kodlanmasında Kullanılan Semboller*

| ***Katılımcılar*** | ***Değişkenler*** | ***Kodlamalar*** | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Öğretim Üyeleri | Öğretim Üyesi | (U)-Öğrt.Ü. | | | |
| | Cinsiyet | (E)-Erkek | (K)- Kadın | | |
| | Unvan | (P)-Prof. | (D)-Doç. | (Y)-Dr. Öğr. Üye. | (O)-Dr/Öğr. G. |
| Lisansüstü Öğrenciler | Lisansüstü Öğrencisi | (L)-Ls.Öğrn. | | | |
| | Cinsiyet | (E)-Erkek | (K)- Kadın | | |
| | Lisansüstü Kademesi | (Y)-Yük.Lis. | (D)-Dokt. | | |

Not: Boş bırakılan cevaplar için soru işareti (?) kullanılmıştır.

*Geçerlik ve güvenirliğin sağlanması:* Araştırmanın geçerliği ve güvenirliğini sağlamak adına bazı önlemler alınmıştır. Öncelikle geçerlik ve güvenirliğin artırılması adına araştırma sürecinin tamamı ayrıntılı şekilde açıklanmıştır. Araştırmanın verilerini oluşturan metaforlar ve alıntıların tamamına bulgular kısmında yer verilmiştir. Veri toplama sürecinde katılımcıları etki altına almamak, yönlendirmemek amacıyla metafor örnekleri sunulmamıştır. İç güvenirliğin sağlanması adına verilerin araştırmacılar tarafından ayrı ayrı kodlanmış ve karşılaştırılmıştır. Araştırmanın katılımcılarına gerekli tüm özellikleri içerecek şekilde kod adları oluşturulmuş ve araştırma süresince bu kod adları kullanılarak dış güvenirliğin artırılması amaçlanmıştır.

## Etik Konular

Araştırmacılar veri toplama sürecinin başlangıcında araştırmanın amacı ile ilgili gerekli bilgileri sunmuştur. Araştırma verilerinin yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağı ve istendiği takdirde araştırmadan çekilme haklarının saklı olduğu ifade edilmiştir. Araştırmanın veri toplama süreci katılımcıların sözlü onayları alındıktan sonra başlamıştır. Bilgilerin gizliliğini sağlamak adına katılımcılardan veri toplama aracı üzerine kimliklerini belirleyici herhangi bir işarete yer vermemeleri istenmiştir.

## Bulgular

### "Eğitim Programı" Kavramına Yönelik Metaforlar

Eğitim programı kavramına yönelik elde edilen 16 metafor, gerekçeleri Tablo 2'de yer almaktadır. Sadece "çark" metaforu iki defa belirtilmiş, diğer metaforlar birer defa dile getirilmiştir.

**Tablo 2.**
*'Eğitim Programı' Kavramına Yönelik Metaforlar*

| Katılımcı | Metafor | Gerekçe (Çünkü…) | Kategori |
|---|---|---|---|
| 2-LEY | Sürekli işleyen bir makine | duraklama yaşamaz, değerlendirmeden sonra yeniden hedefler-öğrenme yaşantıları vs. seçilir. | Ardışık süreçlerden oluşma |
| 6-LEY<br>17-LKD | Çark | öğelerinden birindeki bir bozulma çarkın işleyişini bozar.<br>birbirini izler ve etkiler. | |
| 9-ÜED | Bina inşa etme | tasarımdan uygulamaya ve ürünün kullanımına kadar devam eden bir süreci açıklar. | |
| 10-LKY | Çember | hiç bitmeyen bir süreçtir. | |
| 3-LED | Harita | genel öğretim süreci ile ilgili detayları barındırır, yol gösterir ve kılavuzluk sağlar. | Yol gösterme |
| 5-LED | Rehber | programı kullananlara yol gösterir. | |
| 12-LED | Navigasyon cihazı | hedefe nasıl ulaşılacağını gösterir. | |
| 14-LED | Beyin | program bir beyin gibi program dahilinde gerçekleştirilecek tüm eğitim-öğretim faaliyetlerini yönlendirir, ilerleyeceği yolu belirler. | |
| 18-ÜEY | Kılavuz | eğitim sürecinde verilecek olanlar planlanarak programa konur, öğretmene rehberlik eder. | |
| 7-LKD | Alışveriş merkezi | içerisinde eğitimle ilgili ihtiyaç duyabileceğimiz çalışma alanları vardır. | Uyumlu bileşenlere sahip olma |
| 8-ÜKD | Evren | çok karmaşıktır ama aynı zamanda bir düzen olması gerekir. | |
| 16-LKD | Yemek | her şeyin kararında kullanılması ve kişinin günlük beslenme ihtiyacını karşılayacak her türlü besin maddesinin (kazanımların ve materyallerin) bulunması gerekir. Ayrıca herkesin damak tadına uyması gibi her öğrencinin programdan beklentileri farklıdır. | |
| 4-LED<br>13-LED | Fonksiyon<br>Tohum | her giren o işleme tabii tutuluyor<br>ekildiğinde biçilmesi beklenir. | İşlevsel olma |
| 11-LKD | Su | onsuz eğitim can bulamaz. | Vazgeçilmez olma |

Tablo 2'deki metaforlar incelendiği zaman, eğitim programının birbirini izleyen ardışık süreçlerden oluşan bir süreç olduğu üzerinde durulduğu görülmektedir. Eğitim sisteminin vazgeçilmez bir öğesi olduğu ve eğitimcilere yol gösterdiği vurgusu yapılmaktadır. Görüldüğü üzere, eğitim programı için elde edilen metaforlar beş farklı kategoride ele alınabilir. Bu kategoriler, eğitim programının "ardışık süreçlerden oluşma, yol gösterme, uyumlu bileşenlere sahip olma, işlevsel olma ve vazgeçilmez olma" özelliklerine vurgu yapmaktadır. Elde edilen kategorilerin eğitim programının temel özelliklerini doğru bir biçimde ortaya koyduğu görülmektedir.

### "Program Değerlendirme" Kavramına Yönelik Metaforlar

Program değerlendirme kavramına yönelik oluşturulan 14 metafor, gerekçe ve kategorileri Tablo 3'te yer almaktadır.

**Tablo 3.**
*'Program Değerlendirme' Kavramına Yönelik Metaforlar*

| Katılımcı | Metafor | Gerekçe (Çünkü…) | Kategori |
|---|---|---|---|
| 5-LED | Denetleme | programın uygun şekilde uygulanıp uygulanmadığını görmemizi sağlar. | Kontrol |
| 8-ÜKD | Bulmaca | programın nasıl uygulandığını çözmeye çalışırsın. | |
| 9-ÜED | Yapı kontrol ve denetim uzmanı | süreci tasarımdan kullanım aşamasına kadar denetlemesi ve gerekiyorsa düzeltilmesi ile ilgili bilgi ve eleştiri geliştirir. | |
| 12-LED | Check up | sistemin işlerliğini sağlar. | |
| 14-LED | Muayene | muayene gibi neyin yanlış gittiği hakkında paydaşlara bir bakış açısı kazandırır. | |
| 18-ÜEY | Araç muayenesi | parçaların uygunluğuna, güncelliğine, işe yararlığına bakar. | |
| 15-LED | Kıymetlendirme ve değer biçme | programın tüm basamakları mercek altına alınarak ederi ortaya konulmaya çalışılır. | |
| 2-LEY | Süzgeç | programdaki olguları olumlu-olumsuz diye ayırmaya yarar. | Eleme |
| 17-LKD | | istenmeyen şeyleri eleyerek istenen şeylerin geride kalmasını sağlar. | |
| 3-LED | Çamaşır suyu | öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler ve diğerleri tarafından verilen dönütlerle programdaki hatalar ayıklanır ve daha işlevsel bir program ortaya çıkar. | |
| 11-LKD | Süzme işlemi | Hedeflerin ve davranışların ayıklanması yapılır. gereksiz şeyleri ayırır. | |
| 6-LEY | Dikilen fidana gerekli minerallerin verilmesi | hangi minerale ihtiyacı varsa tespit edip, gerekli düzenlemeyi yaparsınız. | Düzeltme |
| 7-LKD | Alışveriş merkezindeki bir mağaza | çünkü program değerlendirme eğitim programlarının bir boyutunu içerir ve bu mağazada ihtiyaç duyduğumuz bilgilere ulaşabiliriz. | |
| 13-LED | Islah | verimli bir hasat için tohumu iyileştirebilir, tohumu değiştirebilir ya da tohumu sökebilir. | |

Metaforlardan sadece "süzgeç" metaforu iki defa belirtilmiş, diğer metaforların frekansları bir olarak görülmüştür. Tablo 3'teki metaforlar incelendiğinde, program değerlendirmenin programdaki istenmeyen veya olumsuz olan uygulamaları sona erdirerek istenen ve olumlu olan uygulamaların devam etmesini sağladığı yönünde vurgu görülmektedir. Ayrıca, değerlendirmenin programı denetleme ve kontrol fonksiyonu ele alınmaktadır. Program değerlendirme için elde edilen metaforlar üç farklı kategoride ele alınabilir. Bu kategoriler, program değerlendirmenin "denetleme ve kontrol, eleme, düzeltme" özelliklerini öne çıkarmaktadır. Program değerlendirmenin denetleme ve kontrol mekanizması işlevi görmesi, hataların elenmesi, gerek duyulduğunda düzeltme önermesi gibi özelliklerin metaforlar aracılığıyla ortaya konulduğu görülmektedir. Bu durum katılımcıların program değerlendirmeye olması gereken anlamı yüklediklerini göstermektedir.

**"Program Değerlendirici" Kavramına Yönelik Metaforlar**

Program değerlendirici kavramına yönelik 17 metafor, gerekçe ve kategorileri Tablo 4'te yer almaktadır.

**Tablo 4.**

*'Program Değerlendirici' Kavramına Yönelik Metaforlar*

| Katılımcı | Metafor | Gerekçe (Çünkü…) | Kategori |
|---|---|---|---|
| 3-LED | Sinema eleştirmeni | gerçekleri objektif bakış açısıyla sunar. | Ayıklayıcı olma |
| 10-LKY | Gurme | hem iyi olanı hem de tatsız olanı ayırt edebilmeli ve öneriler ortaya koyabilmelidir. | |
| 16-LKD | | program konusunda uzmandır ve bu programların her aşamasını ayrı ayrı değerlendirebilir. Aynı, yemeğin malzemeleri, pişirilmesi, sunumu gibi ayrıntılarını değerlendirebilir. | |
| 11-LKD | Süzgeç | fazlayı eksiği ortaya koyabilir. | |
| 14-LED | Muhasebeci | programın artı ve eksilerini gerekli birimlere iletmek üzere kaydeder. | |
| 15-LED | Savcı | incelenen programın lehinde ve aleyhinde olan tüm verileri titizlikle toplar, analiz eder ve raporlaştırır. | |
| 2-LEY | Trafik polisi | trafik durduğunda da görevinin başındadır, trafik çok yoğun akarken de. | Denetleyici olma |
| 5-LED | Müfettiş | programı denetler, varsa sorunları ortaya koyar. | |
| 12-LED | | yanlış ve eksik arar. | |
| 9-ÜED | Kontrol ve geliştirme uzmanı | denetler, yol gösterir ve geliştirir. | |
| 18-ÜEY | Dedektif | birileri onu bu iş için tutar ve sorunun nerde olduğunu anlamaya çalışır. | |
| 4-LED | Avukat | kim ne isterse oraya çalar. | Cesur olma |
| 8-ÜKD | Maceracı | sonuçta ne bulacağı tam belli olmaz. | |
| 6-LEY | Doktor | hastasının ihtiyacı olan tedaviyi tespit edip uygular. | Düzeltici olma |
| 7-LKD | Mağazadaki satış sorumlusu | satış sorumlusu olarak program değerlendirici ürünlerin ne olduğunu hangisinin ne amaçla kullanılacağını, kime hangi ürünü vermesi gerektiğini bilen kişidir. | |
| 13-LED | Çiftçi | verimli bir hasat için tohumun iyileştirilmesi, değiştirilmesi ya da sökülmesinden sorumludur. | |
| 17-LKD | Tamirci | materyalin aksayan yönünü ortaya çıkarır ve onarır. | |

Program değerlendiriciye yönelik metaforlardan "gurme" ve "müfettiş" metaforları ikişer tane elde edilmiş, diğer metaforlar birer defa ortaya konulmuştur. Tablo 4'teki metaforlar incelendiğinde program değerlendiricisinin, programı denetleyip gerçekleri ortaya koymaya çalışması, programın aksayan ve aksamayan yönlerini belirlemesi, bir inceleme ve eleştirme çabası içinde olmasının yanında, politik olarak istenen ve beklenen sonuçları ortaya koymaya çalışan birisi olarak algılandığı görülmektedir. Program değerlendirici için elde edilen metaforlar dört farklı kategoride ele alınabilir. Bu kategoriler, program değerlendiricisinin "programla ilgili artı ve eksileri ortaya koyma, denetleme, risk alacak kadar cesur olma, düzeltme" işlevlerine odaklanmaktadır.

Program değerlendirmeyle paralel olarak, program değerlendiricinin özelliklerinin kategorilerle ortaya konduğu görülmektedir. Nitekim program değerlendiriciden seçici olması, işleyen ve aksayan yönleri iyi denetlemesi, karşılaşabileceği problemlere karşı cesur olması ve önerileriyle iyileştirici olması beklenmektedir. Ancak, "düzeltici olma" program değerlendirici tarafından öneriyle sınırlı olması gerektiğinden, kavrama yüklenen bu anlamın tam olarak doğruyu yansıtmadığı söylenebilir.

**"Program Değerlendirme Standartları" Kavramına Yönelik Metaforlar**

Program değerlendirme standartları kavramına yönelik 14 metafor, gerekçe ve kategorileri Tablo 5'te yer almaktadır.

**Tablo 5.**

*'Program Değerlendirme Standartları' Kavramına Yönelik Metaforlar*

| Katılımcı | Metafor | Gerekçe (Çünkü…) | Kategori |
|---|---|---|---|
| 3-LED | Hukuk kuralları | değerlendirme sürecindeki işlemler ona göre düzenlenir. | Kurallar |
| 15-LED | Anayasa kuralları | onlara bakarak program değerlendirmenin doğru yapılıp yapılmadığı hakkında karar vermeye çalışırız. | |
| 9-ÜED | Bina yapım ve kullanımına yönelik yasa ve yönetmeliklere | uymayanlar yasal veya doğal olarak cezalandırılır. | |
| 14-LED | Prospektüs | değerlendirme faaliyetinin püf noktalarını açığa çıkaran kurallar dizisi bu standartlardır. | |
| 16-LKD | Maç kuralları | bütün programların belli standartlarla değerlendirilmesi gerekir, bu standartlar programlar arasında karşılaştırma olanağı sağlar | |
| 8-ÜKD | Patika | yön gösterir. | Yol gösterme |
| 10-LKY | Fener | süreçte kaybolmamanı ve yolunu aydınlatmanı sağlar. | |
| 13-LED | Islah kriterleri | tohumun hangi özellikler göz önünde bulundurularak ıslah edilmesinde yol gösterir. | |
| 17-LKD | Rehber | yol gösterir | |
| 7-LKD | Ürün standartları | ürünlerin de satılabilmesi, amaca uygun kullanılabilmesi, kişiye özel olması sebebiyle program değerlendirme standartlarıyla örtüşür. | Kıyaslama kriterleri |
| 6-LEY | Aldığınız elbisenin standartları | ölçüleri uymazsa yanlış seçim yaparsınız. | |
| 18-ÜEY | Hedef tahtası | programda değerlendirilen şeylerin değerlendirilmesi için gerekli olan kriterleri belirler, programın hedefinden sapıp sapmadığının kontrolü için gereklidir. | |
| 5-LED | Su | değerlendirme için vazgeçilmezdir. | Vazgeçilmez olma/ Kalıba uyma |
| 12-LED | | her kalıba uygundur. | |

Tablo 5'te görüldüğü gibi, program değerlendirme standartları için elde edilen metaforlar dört farklı kategoride ele alınabilir. Bu kategoriler, eğitim programının "kurallar, yol gösterme, kıyaslama kriteri, vazgeçilmez olma/kalıba uyma" şeklinde değişiklik göstermektedir. Kategoriler incelendiğinde, katılımcılar tarafından program değerlendirme için temel alınan standartlara "yol gösterici kurallar" olması öne çıkarılarak olması gereken anlamların yüklendiği görülmektedir. Nitekim program değerlendirme standartlarının program değerlendiriciler için kılavuz rolü üstlendiği, temel ölçütleri barındırdığı ve program değerlendirme için vazgeçilmez olduğu söylenebilir.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Lisansüstü öğrencilerin ve akademisyenlerin program geliştirme alanının odağında olan temel kavramlara yönelik bakış açılarını ve algılarını ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışma ile kavramlara kişisel olarak yüklenen anlamlar belirlenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen metaforlar çeşitli kategorilere ayrıldığında; eğitim programları için "ardışık süreçlerden oluşma, yol gösterme, uyumlu bileşenlere sahip olma, işlevsel olma ve vazgeçilmez olma" olmak üzere beş farklı kategori oluşmuştur. Metaforların, bireylerin kavrayışlarıyla ilgili olan bir düşünme biçimini yansıttığı (Morgan, 1998) düşünülürse, katılımcıların kavramlara yükledikleri baskın anlamları metaforlarla ortaya koyduğu söylenebilir. Bu durumda, eğitim programının ardışık süreçlerden oluştuğunu düşünen katılımcı için programın hiyerarşik yapısı ön plandayken, yol gösterici olduğunu düşünen katılımcı için programın rehber olma işlevi daha baskındır. Kategoriler ve ilgili kategorilerdeki metaforlara bakıldığında, eğitim programlarına (Arsal, 1998) yönelik metaforların kavramın doğasına uygun olduğu görülmektedir.

Metaforlara yönelik kategoriler incelendiğinde program değerlendirme için "denetleme ve kontrol, eleme, düzeltme" olmak üzere üç; program değerlendirici için "programla ilgili artı ve eksileri ortaya koyma, denetleme, cesur olma, düzeltme" olmak üzere dört farklı kategori oluşmuştur. Kavramların doğasından hareketle, iki kavrama yönelik metaforlar arasında uyum olduğu görülmektedir. Ancak, program değerlendirici kavramına yönelik algıların bazılarının kuramsal açıdan doğruyu yansıtmadığı görülmektedir. Program değerlendirici kavramına yönelik olarak "materyalin aksayan yönünü ortaya çıkarır ve onarır" ve "hastasının ihtiyacı olan tedaviyi tespit edip uygular" şeklinde yer alan ifadelerden anlaşılacağı üzere, program değerlendiricisinin elde ettiği sonuçlara göre programda düzeltme ve değişiklik yaptığı kastedilmektedir. Ancak, program değerlendirici, programla ilgili verileri toplayıp yorumlayarak karar vericilere sunmasına rağmen programdaki değişikliklerden sorumlu kişi değildir (Juvenile Justice Evaluation Center, 2001). Ayrıca, program değerlendiricinin gerçekleri ortaya koymaya çalışması yerine, politika yapanların veya program sahiplerinin beklentilerini karşılama çabasında bulunmasına yönelik söylemler de bu kavramın tam olarak anlaşılmadığının bir göstergesi olabilir (Fitzpatrick et al., 2004; Oliva, 2009). Program değerlendirici, değerlendirme çalışmalarını politika yapıcıların ya da program yöneticilerinin politik görüşlerini göz önünde bulundurarak yürütse bile, değerlendirme sonuçlarını onların istediği sonuçları elde etmek için manipüle etmeye çalışmaz, bu görüşleri sadece bir paradigma olarak ele alır (Fitzpatrick et al., 2004), programla ilgili verilen kararlarda kullanılan verileri toplar/analiz eder (Wood, 2001). Program değerlendirme alanına gereken önemin verilmemesi ve program değerlendirme çalışmalarının yetersiz olması, bu kavrama yönelik yanlış algının sebepleri olarak görülebilir. Nitekim katılımcılardan birisi bu durumu şöyle belirtmektedir:

> *Program değerlendirme, program geliştirme alanının en fazla ihmal edilen yönüdür. Türkiye'de eğitim programları alanında hiç önemsenmemekte ve kullanılmamaktadır. Değerlendirilmeyen programlar Ankara'da Kızılay Meydanı'na gecekondu inşa etmeye benzer. (9-ÜED)*

Program değerlendirme standartları için elde edilen metaforlar incelendiğinde, "kurallar, yol gösterme, kıyaslama kriteri, vazgeçilmez olma/kalıba uyma" olmak üzere dört farklı kategori oluştuğu görülmektedir. Katılımcılar, standartların program değerlendirme sürecinde elde edilen sonuçlara dayalı olarak karar vermede program değerlendiricilere yol gösterdiğini düşünmektedirler. Program değerlendirme standartlarının, program değerlendiriciler için karar almada birer ölçüt işlevi gördüğü düşünüldüğünde (Fitzpatrick et al., 2004), lisansüstü öğrencilerinin ve öğretim üyelerinin kavrama yönelik istenilen anlamlara sahip oldukları söylenebilir.

Çalışmada elde edilen metaforlar incelendiğinde, eğitim programı ve program değerlendirme standartları kavramlarına yönelik metaforlar lisansüstü öğrenciler ve öğretim üyeleri açısından kategori bağlamında benzerlik gösterirken, program değerlendirme ve program değerlendirici kavramlarına yönelik metaforların bu iki katılımcı grubu açısından farklılaştığı görülmektedir. Öğretim üyelerinin aksine, lisansüstü öğrencileri bu kavramları eleme ve düzeltme işlevleriyle ele almaktadırlar. Bu durum, yukarıda da değinildiği üzere, lisansüstü öğrencilerin henüz program değerlendirme/değerlendirici kavramlarını tam olarak özümseyemediklerinin bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Nitekim bireylerin anlam oluşturma süreçlerinin, fiziksel, sosyal ve kültürel çevreleriyle, bilişsel ve duyuşsal süreçlerine göre değişebileceği ifade edilmektedir (Mahn, 2012). Yapılandırmacılığın da ortaya koyduğu üzere, bireyler karşılaştıkları kavramlara deneyimleriyle ve zihinsel yapılarıyla anlam yüklemektedir (Cobb, 1994; Shah, 2019). Dolayısıyla, bireylerin öğretilmek istenen kavramlara istendik veya istenmedik yönde anlam yüklemesi mümkün olabilir. Diğer yandan, değerlendirmeye yönelik kavramların karmaşık yapısının da bu kavramlara yönelik farklı anlam yüklemelere yol açtığı söylenebilir. Alanyazında, bir süre önce bu kavramlara yönelik tam bir netliğin ve fikir birliğinin olmaması da (Worthen, Sanders & Fitzpatrick, 1997) kavramların anlaşılmasının zorluğunu ortaya koymaktadır.

Özetle, lisansüstü öğrencilerinin ve akademisyenlerin alana özgü temel kavramlara yönelik algılarını ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmayla, program geliştirme kavramlarına genellikle alanyazında belirtilen anlamlar yüklense de istenmeyen bazı anlamların da oluştuğu ortaya konulmaktadır. Bu durum, program geliştirme alanında bireylerin kavramlara genellikle benzer ve beklenen anlamlar

yüklediklerini göstermesinin yanında; farklı bir noktadan ele alındığında, program geliştirme eğitiminin ve çalışmalarının belirli sınırlar içerisinde kaldığı şeklinde de yorumlanabilir. Doktora tezlerinin incelendiği bir çalışmada, doktora tez konularının genellikle belirli konulara yönelik olduğu, dolayısıyla da alana teorik bir katkı sağlayamadığı belirtilmektedir (Kozikoğlu & Senemoğlu, 2015). Öğretim üyeleriyle yapılan bir diğer çalışmada da program geliştirme alanındaki teorinin sahaya pek yansıtılamadığına yönelik görüşler belirtilmiştir (Sert, Gündoğdu & Akar Vural, 2018). Teori-uygulama arasındaki uyumun tam sağlanamaması nedeniyle, bireyler program geliştirmeye yönelik kavramları çoğunlukla sadece teorik olarak öğrenmektedirler. Kavramların uygulamaya dayalı olarak öğrenilememesi de, kavramlara istenen anlamların yüklenmesini zorlaştırmaktadır.

Metaforlar aracılığıyla katılımcılardan elde edilen verilerle sınırlı olan bu çalışma sonucunda, daha detaylı verilerle derinlemesine çalışılması; bireylerin yükledikleri anlamların arkasında yatan gerekçelerin detaylandırılması; kısa zamanda daha çok kişiden veri elde edebilmek amacıyla bu kavramlara yönelik algıları ortaya çıkaracak nicel ölçme araçlarının geliştirilmesi; lisansüstü derslerde bu çalışmada elde edilen metaforların kullanılmasıyla öğrencilerdeki algıların oluşum ve değişim sürecinin izlenmesi önerilebilir.

## Bilgilendirme

Bu çalışma 24-26 Ağustos 2016 tarihlerinde Bangkok, Thailand ’da gerçekleştirilen 7. Rajamangala University of Technology International Konferansında sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

**References**

Akar, H. & Yıldırım, A. (2009). Change in teacher candidates' metaphorical images about classroom management in a social constructivist learning environment. *Teaching in Higher Education*, *14*(4), 401-415.

Akbaş, Y. & Gençtürk, E. (2013). Coğrafi bilgi sistemleri kavramına metaforik bakış. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*, 179-196.

Anglin, L. W. & Dugan, T. (1982, March). *Teachers' perceptions of existing and ideal school curriculum: An analysis of metaphors.* Paper presented at Annual Meeting of American Educational Research Association, New York, USA. Erişim adresi: http://eric.ed.gov/?id=ED217037

Arsal, Z. (1998). *Program geliştirme sürecinde ihtiyaç analizinin yeri ve nasıl yapıldığına ilişkin program geliştirme uzmanlarının görüşleri.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Arslan, M. M. & Bayrakçı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim-öğretim açısından incelenmesi. *Milli Eğitim, 35*(171), 100-108.

Aslan, S. (2013). Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin "öğretmen" kavramı ile ilgili algılarının metaforik incelenmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, *8*(6), 43-59.

Aydoğdu, E. (2008). *İlköğretim okullarındaki öğrenci ve öğretmenlerin sahip oldukları okul algıları ile ideal okul algılarının metaforlar (mecazlar) yardımıyla analizi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi.

Balcı, A. (1999). *Metaphorical images of school: School perceptions of students, teachers and parents from four selected schools in Ankara.* Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara: ODTÜ.

Cerit, Y. (2008). Öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin müdür kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin görüşleri. *Eğitim & Bilim, 33,* (147), 3-13.

Cobb, P. (1994). Where is the mind? Constructivist and sociocultural perspectives on mathematical development. *Educational Researcher, 23*(7), 13-20.

Coşkun, M. (2010). Lise öğrencilerinin "iklim" kavramıyla ilgili metaforları (zihinsel imgeleri). *Turkish Studies, 5* (3), 919-940.

Çırak Kurt, S. (2017). Ortaokul öğretmenlerinin "öğretim programı" kavramına ilişkin metaforik algıları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*, 631-641.

Demirel, Ö. (1992). Türkiye'de program geliştirme uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7,* 27-43.

Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde program geliştirme* (10. Baskı). Ankara: Pegema Yayıncılık.

Doğan, T. (2003). *Öğretmen ve okul yöneticilerine rehber: Eğitimde planlama, uygulama, değerlendirme, rehberlik ve eğitim sistemi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Dündar, H. & Karaca, E. T. (2013). Formasyon öğrencilerinin 'pedagojik formasyon programı'na ilişkin sahip oldukları metaforlar. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, *30,* 19-34.

Erden, M. (1993). *Eğitimde program değerlendirme.* Ankara: Personel Eğitim Merkezi Yayınları.

Erginer, E. & Örten, D. (2016). Türkiye'de eğitimde program geliştirme alanındaki öncü akademisyenlerin eğitimde program geliştirmeye ilişkin metaforik algıları. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, *6*(11), 387-414.

Ertürk, S. (1998). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan A.Ş.

Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R. & Worthen, B. R. (2004). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines.* Boston: Pearson Education Inc.

Gözütok, F. D. (2013). Cumhuriyet'in ilanından 2013'e öğretim programlarının analizi: Hayat bilgisi örneği. F. D. Gözütok ve F. Bıkmaz (Yay. haz.). *Türkiye'de 2000 yılı öncesi program geliştirme çalışmaları* içinde (s. 1-16). Ankara: Yargı Yayınevi.

Gültekin, M. (2013). İlköğretim öğretmen adaylarının eğitim programı kavramına yükledikleri metaforlar. *Eğitim ve Bilim, 38*(169), 126-141.

Güveli, E., İpek, A.S., Atasoy, E. & Güveli, H. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik kavramına yönelik metafor algıları. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi, 2*(2), 140-159.

Johnson, L. C. (2006). *Better hope your teachers likes you: Student perceptions of good teachers and good principals.* Unpublished doctoral dissertation, Greensboro: The University of North Carolina.

Juvenile Justice Evaluation Center. (2001). Curriculum evaluation briefing series: Hiring and working with an evaluator. http://www.jrsa.org/pubs/juv-justice/evaluator.pdf [Erişim Tarihi, 2020, 5 Ocak]

Kasoutas, M. & Katerina, M. (2009). Exploring Greek teachers' beliefs using metaphors. *Australian Journal of Teacher Education, 34(2), 64-83.*

Kaya, Z. (1997). Eğitimde program değerlendirme sürecinin temel işlemleri. *G.Ü. Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi, 5,* 59-72.

Klenowski, V. (2010). Curriculum evaluation: Approaches and methodologies. In P. Peterson, E. Baker & B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (Third ed., pp. 335-341). Oxford, UK: Elsevier.

Kozikoğlu, İ. & Senemoğlu, N. (2015). Eğitim programları ve öğretim alanında yapılan doktora tezlerinin içerik analizi (2009-2014). *Eğitim ve Bilim, 40*(182), 29-41.

Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaforlar: Hayat, anlam ve dil.* (Çev. G. Y. Demir). İstanbul: Paradigma.

Mahlios, M. & Maxson, M. (1998). Metaphors as structures for elementary and secondary pre-service teachers' thinking. *International Journal of Educational Research*, *29*, 227-240.

Mahn, H. (2012). Vygotsky's analysis of children's meaning making processes. *International Journal of Educational Psychology, 1*(2), 100-126.

Marshall, H. H. (1990). Metaphor as an instructional tool in encouraging student teacher reflection. *Theory into Practice, 24*, 128-132.

Massengill, D., Mahlios, M., & Barry, A. (2005). Metaphors and sense of teaching: How these constructs influence novice teachers. *Teaching Education*, *16*(3), 213-229.

Ministry of National Education (MoNE). (2005). *İlköğretim matematik dersi (1-5. sınıflar) öğretimi programı.* Ankara: MoNE.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma* (çev. ed. S. Turan). Ankara: Nobel.

Morgan, G. (1998). *Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor.* (Çev. G. Bulut). İstanbul: Mess Yayınları.

Munby, J. (1987). Metaphorical expressions of teachers' practical curriculum knowledge. *Journal of Curriculum and Supervision*, *6*(1), 18–30.

Murphy, J. (2002). Reculturing the profession of educational leadership: New blueprints. *Educational Administration Quarterly, 38*(2), 176-191.

Neuman, L. W. (2007). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nitel ve nicel yaklaşımlar* (Çev. S. Özge). İstanbul: Yayın odası.

Ocak, G. & Gündüz, M. (2006). Eğitim fakültesini yeni kazanan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği dersini almadan önce ve aldıktan sonra öğretmenlik mesleği hakkındaki metaforlarının karşılaştırılması. *AKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, *8*(2), 293-309.

Oliva, P. F. (2009). *Developing the curriculum.* New York: Pearson Allyn and Bacon.

Öztürk, Ç. (2007). Sosyal bilgiler, sınıf ve fen bilgisi öğretmen adaylarının "coğrafya" kavramına yönelik metafor durumları. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *8*(2), 55-69.

Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Patton, M. Q. (2001). *Qualitative research & evaluation methods.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Pektaş, M. & Kıldan, A.O. (2009). Farklı branşlardaki öğretmen adaylarının "öğretmen" kavramı ile ilgili geliştirdikleri metaforların karşılaştırılması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(2), 271-287.

Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının "öğretmen" kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar*. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(2), 131-155.

Saban, A. (2006). Functions of metaphor in teaching and teacher education: A review essay. *Teaching Education, 17*(4), 299-315.

Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7*(2), 281-326.

Semerci, Ç. (2007). "Program geliştirme" kavramına ilişkin metaforlarla yeni ilköğretim programlarına farklı bir bakış. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, *31*(2),125-140.

Sert, M., Gündoğdu, K., & Akar Vural, R. (2018). Türkiye'de eğitim programları ve öğretim alanının bugünü, yarını. In *Proceedings of The 27th International Congress on Educational Sciences Proceeding Book* (pp. 2405-2418). Antalya, Türkiye: Pegem Akademi.

Shah, R. K. (2019). Effective social constructivist approach to learning for social studies classroom. *Journal of Pedagogical Research, 3*(2), 38-51.

Singh, K. (2010). Metaphor as a tool in educational leadership classrooms. *Management in Education*, *24*(3), 127-131.

Taşdemir, M. & Taşdemir, A. (2011). İlköğretim programı üzerine öğretmen metaforları. *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, Antalya.

Tatar, N. & Murat, S. (2011). Öğretmen adaylarının 'değerlendirme'ye yönelik algıları. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2*(4), 70-88.

Tazebay, A. (Ed.) (2000). *İlköğretim programları ve gelişmeler.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Türk Dil Kurumu. (2020). Güncel Türkçe sözlük. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&view=gts [Erişim Tarihi, 2020, 10 Mart]

Tekin, H. (1991). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme.* Ankara: Yargı yayınları.

Töremen, F. & Döş, İ. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin müfettişlik kavramına ilişkin metaforik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 9*(4), 1973-2012.

Tvnavcevic, A. & Vaupot, S. R. (2009). Exploring aspiring principals' perceptions of principalship: A Slovenian case. *Educational Management Administration and Leadership, 37*(1), 85-105.

Ulubey, Ö. & Aykaç, N. (2005). Türkiye Cumhuriyetin ilanından 2005'e eğitim felsefelerinin ilkokul programlarına yansıması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *13*(3), 1173-1202.

Uşun, S. (2012). *Eğitimde program değerlendirme: Süreçler yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Varış, F. (1997). *Eğitimde program geliştirme: Teori ve teknikler.* Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık.

Varış, F. (1998). Temel kavramlar ve program geliştirmeye sistematik yaklaşım. İçinde A. Hakan (Ed.), *Eğitim bilimlerinde yenilikler* (3-19). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.

Wood, B. B. (2001). Stake's Countenance Model: Evaluation an environmental education professional development course. *The Journal of Environmental Education, 32*(2), 18-27.

Worthen, B. R., Sanders, J. A., & Fitzpatrick, J. (1997). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines.* White Plains NY: Longman.

Yalçın, M. & Erginer, A. (2012). İlköğretim okullarında okul müdürüne ilişkin metaforik algılar. *Journal of Teacher Education and Educators, 1*(2), 229-256.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin.

Yüksel, İ. & Sağlam, M. (2012). *Eğitimde program değerlendirme: Yaklaşımlar, modeller, standartlar*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Zaltman, G. (2008). *Zaltman metaphor elicitation technique*. Retrieved from http://en.wikipedia.org/wiki/Zaltman_metaphor_elicitation_technique [2019, 20 December]