

## Öğretmen Rollerinin Özellikleri Üzerine Bir Çözümleme\*

## An Analysis on the Characteristics of Teacher Roles

Ayhan Ural

## Yazar Bilgileri

**Ayhan Ural**   
Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim  
Bilimleri, Eğitim Yönetimi,  
[urala@gazi.edu.tr](mailto:urala@gazi.edu.tr)

## ÖZ

Bu çalışmanın amacı, öğretmen rollerinin özelliklerine ilişkin bir çözümleme yapmaktır. Betimsel nitelik taşıyan bu çalışmada dokümantasyon yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın veri kaynağını öğretmen rollerine ilişkin ulaşılan alanyazın oluşturmaktadır. Bu çalışmada nitel veri analiz türlerinden betimsel analiz kullanılmıştır. Bu açıdan ilgili alanyazının incelenmesi sonucu, öğretmen rollerinin tasnifine ilişkin farklı yaklaşımların benimsendiği görülmüştür. Dolayısıyla bu çalışmada değerlendirilen öğretmen rolleri; pasif aktarıcı teknisyen öğretmen, yansıtıcı pratisyen öğretmen ve dönüştürücü entelektüel öğretmen rolü ile sınırlandırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre pasif aktarıcı teknisyen öğretmen rolünün genel özelliği, öğretmenin yeni bir bilginin veya kuramın yaratılmasından sorumlu olmaksızın, kendisi için belirlenmiş olanı yerine getirmek olduğu tespit edilmiştir. Yansıtıcı pratisyen öğretmen rolünün genel özelliği, öğretmenin öğretme eylemine etkisinin farkında olarak bunları sorgulaması, öğretirken içinde bulunduğu kurumsal ve kültürel bağlam konusuna duyarlı olması, program geliştirme sürecine katılması, okulun değişim çabalarına dâhil olması ve mesleki gelişimi için sorumluluk alması olarak belirlenmiştir. Dönüştürücü entelektüel öğretmen rolünün genel özelliği ise öğretmenin sahip olduğu sosyopolitik bilinçle harekete geçme konusunda kendinden emin olarak sınıfın sınırlarının dışına taşıp sadece eğitimsel ilerleme için değil, kişisel ve toplumsal dönüşüm için de çaba göstermesi olarak ifade edilebilir. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak öğretmenin özgürlük, özerklik ve etkililiği için öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitimleri desteklenerek güçlendirilmeleri önerilebilir.

## Makale Bilgileri

**Anahtar Kelimeler**  
Öğretmenlik mesleği  
Pasif aktarıcı teknisyen  
öğretmen rolü  
Yansıtıcı pratisyen öğretmen  
rolü  
Dönüştürücü entelektüel  
öğretmen rolü

## Keywords

Teaching profession  
Passive transmitter technician  
teacher role  
Reflective practitioner teacher  
role  
Transformative intellectual  
teacher role

## Makale Geçmişi

Geliş: 27.11.2023  
Kabul: 25.03.2024

## ABSTRACT

The aim of this study is to make an analysis of the characteristics of teacher roles. In this descriptive study, the documentation method was used. The data source of the research consists of the literature on teacher roles. In this research, descriptive analysis, one of the qualitative data analysis types, was used. In this respect, as a result of examining the relevant literature, it was seen that different approaches were adopted regarding the classification of teacher roles. Therefore, the teacher roles evaluated in this study are limited to the role of passive transmitter technician teacher, reflective practitioner teacher and transformative intellectual teacher. According to the research results, it was determined that the general feature of the passive transmitter technician teacher role was to fulfill what was determined for the teacher without being responsible for the creation of new knowledge or theory. The general feature of the reflective practitioner teacher role was determined as being aware of the impact of the teacher on the act of teaching and questioning them, being sensitive to the institutional and cultural context in which he/she was teaching, participating in the curriculum development process, being involved in the school's change efforts and taking responsibility for his/her professional development. The general characteristic of the transformative intellectual teacher role was defined as confidence in taking action with his/her sociopolitical consciousness, moving beyond the boundaries of the classroom and striving not only for educational progress but also for personal and social transformation. It can be recommended to strengthen teachers by supporting pre-service and in-service training for teachers' freedom, autonomy and effectiveness based on the research results.

\*Bu araştırma, 8-10 Aralık 2020 tarihlerinde düzenlenen Al-Farabi-Balasağun-Abai Uluslararası Forumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

## Makale Türü

Araştırma

**Önerilen Atıf** Ural, A. (2024). Öğretmen rollerinin özellikleri üzerine bir çözümleme. *TEBD*, 22(1), 687-711.  
<https://doi.org/10.37217/tebd.1396521>

## Giriş

Öğrenmenin karmaşık doğası, öğretimin ve öğretmenliğin sürekli olarak gündemde kalmasına yol açmaktadır. Öğretmenliğin tarihinin insanlık tarihine koşut olduğuna ilişkin farklı kaynaklar mevcuttur. Bu konuda öne çıkan iki örnek olarak Sumerli öğretmen Ludingirra (Çığ, 1996) ile Yunanlı öğretmen Sokrates (Davidson, 2008; Platon, 2012; Tolstoy, 2017) gösterilebilir. İş, uğraş ve meslek (Karasu, 2001) şeklinde değişiklikler göstermesine rağmen öğretmenliğin işlevi, başlangıçtakine benzer şekilde özünü koruyarak günümüze kadar gelmiştir. Egemen güç -güçler- tarafından belirlenen öğretim programının uygulanması ve öğrenenin gelişimini destekleme görevleri, öğretmen için köklü bir değişime uğramadan tarihsel olarak süregelmektedir. Ancak öğretmenin bu temel sorumluluk ve görevi, öğretmeni kontrol eden güç ve/veya mekanizmalara göre bazı farklılıklar göstermektedir. Öğretmen rollerindeki bu farklılaşma, eğitim paradigmaları (Schunk, 1991), öğretmen yetiştirme sistemleri (Popkewitz, 1987), istihdam olanak ve koşulları, siyasal yapılar/rejimler, toplumsal kültür gibi etkenlerden kaynaklanmaktadır.

En genel anlamıyla rol, ayırt edici ve belirli bir toplumsal konum etrafında toplanmış davranış kalıpları anlamında (Aron, 2017; Giddens, 1998; Marshall, 1999; Morgan, 1977; Sezer, 2015; Tan, 1981; Tezcan, 1995) kullanılır ve bireyin sosyal alan ya da anlamda benimsemiş olduğu davranış biçim ve özelliklerine vurgu yapar. Belirli bir zamanda bir kişi tarafından işgal edilen bir konum ya da yürütülen bir işlev olan statünün belirlediği görev ve hakların kullanılması (Linton, 1936) olarak da tanımlanan rol, bireyin statüsüne uygun davranışlarla rol davranışına dönüşmektedir.

Eğitim sisteminin önemli bir bileşeni olan öğretmenin statüsü ve rolü, ilgili toplumda ve dönemde geçerli olan pedagojik anlayışla yakından ilişkilidir. Reboul (1991) pedagojiyi; modellere bağlı olan ve iletme tarzından çok neyi iletme gerektiği kaygısını taşıyan klasik akım; çocuktan, onun tecrübelerinden ve isteklerinden yola çıkan ve öğretilen şeyin öğretilen kişilere uyarlanmasını talep eden yenilikçi akım ve pedagojiyi kesin bir bilim veya en azından etkili ve garantili bir teknik haline getirmeye çalışan fonksiyonel veya teknikçi akım olarak üç büyük akım halinde gruplandırmaktadır. Eğitimdeki bu paradigmatik değişim, öğretmen yetiştirme ve istihdamı üzerinde etkili olarak öğretmen rollerine de yansımıştır. Öğretmenin başlangıçtaki öğretme ve yetiştiren rolü, değişim göstererek çocuğun gereksinimlerini esas alan, onun öğrenmesini kolaylaştıran ve yardımcı olan bir duruma evrilmiştir. Bu rolüyle öğretmen, başlangıçtaki yetiştiren rolünden çok yetiştirme sürecinin vazgeçilmez bir parçasına dönüşmüştür. Üçüncü aşamadaki öğretmen rolü ise yetiştirme ve yetiştirme faaliyetleri içindeki görevliye dönüştürülmesidir. Birinci aşamada öğretmen, bilginin mutlak taşıyıcısı, aktarıcısıdır. Öğretmenin öğrenciler üzerinde tam hâkimiyeti vardır. Öğrenciyi istediği gibi yönlendirebilir. İkinci aşamada öğretmen, taşıyıcı veya aktaran değil, öğrenme sürecinin en alt düzeyde yöneticisi, kolaylaştırıcısıdır. Öğretmenin işlevindeki mutlak yönlendirme dolaylı

yönlendirmelere dönüşmüştür. Üçüncü aşamada ise öğretmenin istenilenleri yerine getirmesi ile yönlendirme rolü tamamen ortadan kalkmıştır. Öğretmen emeğindeki bu dönüşüm (Buyruk, 2015) öğretmeni; iktidarın, ailenin ve çocuğun öğretmeni olma noktasında önemli bir sorunla da baş başa bırakmıştır. Öğretmenin, öğretmenlik paradoksu (Ural, 2003) olarak nitelendirilen bu sorunlu alandan çıkabilmesi, insanlığın öğretmeni olabilmesi (Ural, 2014) ile olanaklı olabilecektir.

Merrill (1968) öğretmen rolleri konusunun yirminci yüzyılın ortalarında ilgi çekmeye başladığını ve öğretmenlerin teknisyen düzeyinde mi yoksa teknoloji uzmanı düzeyinde mi daha etkili çalıştıklarına ilişkin tartışmaların yapıldığını ifade etmiştir. Öğretmen rolleri, verilmiş rol olmaktan çok seçim özelliği gösteren kazanılmış roller (Denisoff ve Wahrman, 1979) olarak değerlendirilebilir. Wright (1991) öğretmen rollerini, öğretimin sosyal tarafı olarak nitelendirdiği öğrenmenin gerçekleştirebileceği koşulları yaratmak ve öğretimin görev odaklı tarafı olarak nitelendirdiği bilgiyi çeşitli yollarla öğrencilerine aktarmak olarak tanımlamaktadır. Fullan (1994) birçok öğretmenin rollerini, statükoya uyumlu ve kayıtsız hale gelerek sınıfta/derste yönetici tarzını benimseyip, bunun sonucu olarak da idarelerinin belirlediği standartlara uygun öğrenci işlerini ve ilgilerini yönlendirip kontrol etmekle eş anlamlı hale getirdiklerini ifade etmiştir. Alanyazında (Aronowitz ve Giroux, 1985a, 1985b; Ayers ve Alexander-Tanner, 2014; Berge, 1995; Breen ve Candlin, 1980; Brophy, 1998; Bursalıoğlu, 1994; Cohen ve Ball, 1999; Ellis, 1996; Freire, 1991, 2019; Giroux, 1988; Havighurst ve Neugarten, 1967; Kincheloe, 1993, 2003; Kumaravadivelu, 2003; Merrill, 1971; Richards ve Lockhart, 1994; Tezgiden-Cakcak, 2015, 2019; Ural, 2020, 2021; Ünal, 2005; Winch, 2017; Wlodkowski ve Ginsberg, 2017; Yıldız, 2014; Yopp ve Guillaume, 1999) öğretmen rollerine ilişkin farklı gruplandırmalar yapılmıştır.

İlgili alanyazında öğretmen rollerine ilişkin olarak pedagojik, sosyal, yönetsel ve teknik rolleri (Berge, 1995), yönetici ile organizatör, kolaylaştırıcı ve danışman rolleri (Breen ve Candlin, 1980), motive etme rolü (Brophy, 1998), öğrenme rolü (Cohen ve Ball, 1999), kolaylaştırma rolü (Ellis, 1996), araştırma rolü (Kincheloe, 2003), teknisyen, teknoloji uzmanı ve bilim rolleri (Merrill, 1971), çözümlenme, materyal geliştirme, izleme değerlendirme rolleri (Richards ve Lockhart, 1994), öğretme rolü (Wlodkowski ve Ginsberg, 2017), liderlik, işbirliği ve katılım rolleri (Yopp ve Guillaume, 1999) şeklinde farklı gruplandırmalar yapılmıştır.

Öğretmen rollerine ilişkin bu gruplamaların daha çok öğretmenin sınıftaki eylemlerine odaklandığı, bununla birlikte alanyazında öğretmen rollerinin okul dışı işlevlerini kapsayan gruplandırmalarına da rastlandığı görülmektedir. Bu yönelim, öğretmenin örgün eğitim sürecinin temel bir bileşeni olmasına bağlanabilir. Ancak öğretmenlik bütüncül olarak değerlendirildiğinde, yaygın eğitim ve algn eğitim süreçlerinde de örgün eğitim sürecindeki işlevlere sahiptir. Ayrıca bu rollerin, öğretmenin statüsü ile belirlenmiş görev ve hakların kullanılmasına gönderme yapan

davranışlardan oluştuğu söylenebilir. Beezer (1974) öğretmen davranışlarını sosyal rol teori kavramsal çerçevesi içinde değerlendirerek öğretmenin rolünün de insan sosyal davranışının üç ana boyutu olan beklenti, durumsallık ve kişisellik ilişkisine vurgu yapmaktadır. Aynı şekilde Biddle (1979) de bağlamların kişilerin davranışlarını etkileyebileceği belirtmiştir. Bu çalışmada da tercih edilen öğretmen rolleri ifadesi, genellikle öğretmenliğin rol davranışlarına karşılık olarak kullanılmaktadır. Öğretmenin bu rol davranışları, öğretmenlik rolünün içinde yer alan ve bütünü oluşturan görünümün olması nedeni ile öğretmenlik rolü, içerisinde çoklu bir tekillik barındırmaktadır. Dolayısıyla bu çalışmada ele alınan öğretmen rolleri; pasif aktarıcı teknisyen öğretmen, yansıtıcı pratisyen öğretmen ve dönüştürücü entelektüel öğretmen rolü ile sınırlandırılmıştır. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı, öğretmen rollerinin özelliklerine ilişkin bir çözümleme yapmaktır. Bu çalışma, öğretmenlerde mesleki kimlik oluşum süreci, öğretmen saygınlığı, öğretmenlik mesleğinin yetiştirme ve istihdam politikaları ile öğretmenlerin toplumsal sorumluluk bilincini desteklemesi yönleriyle önemli görülmektedir.

### Yöntem

Bu çalışma, karmaşık yapıları anlamak, açıklamak, yordamak ve kontrol edebilmek için kullanılan yöntemlerden birisi olan analitik kavramsal araştırma olarak gerçekleştirilmiş nitel bir çalışmadır. Wacker'a (1998) göre analitik kavramsal araştırmalar; bilinen konularla tanımlanmış anahtar kavramlar arasında mantıksal bağlantılar ile iç tutarlılıkları gözeterek yeni iç görüler geliştirip eklemeyi amaçlamaktadır. Betimsel nitelik taşıyan bu araştırmada, alanyazın taraması -doküman analizi- yöntemi (Baumeister ve Leary, 1997; Karasar, 2005; McCulloch, 2004; Patton, 2002; Travers, 2001) kullanılmıştır. Dokümantasyon yöntemi, araştırma verilerinin birincil kaynağı olarak çeşitli dokümanların toplanması, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve çözümlenmesi olarak tanımlanabilen bilimsel bir araştırma yöntemidir (Bogdan ve Biklen, 2007; Bowen, 2009; Corbin ve Strauss, 2008).

Mart 2000 ile Kasım 2023 tarihleri arasında gerçekleştirilen araştırmanın verilerinin analizinde doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırılan olgular hakkında bilgiler içeren yazılı materyallerin analiz edilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Doküman analizi, alanyazın taraması, konu modelleme ve metin sınıflandırma gibi işlemlerle yeni bilgi keşfi yapılmasını sağlar araştırmanın amacına ve sorularına uygun olarak incelenen verilerin kategorize edilmesine ve içeriklerinin anlamlı bir şekilde yorumlanmasına olanak tanır. Doküman analizi, yazı temelli olduğu gibi görüntü temelli, ses temelli ve görsel işitsel temelli (Geray, 2006) olan bilgi ve belgeler üzerinden de yapılabilmektedir. Araştırma kuramsal olarak öğretimin kavramsallaştırılması (Lampert, 2001; Stenhouse, 1975) ve teorileştirilmesi (Brown ve McIntyre, 1993; McIntyre, 1993; Miller, 1996) çalışmaları ile etkili/iyi öğretimi oluşturan -destekleyen- aktarım olarak öğretme, işlem olarak öğretme ve dönüşüm olarak öğretme (Middleton ve Baartman, 2013; Miller, 1996) çalışmalarına dayandırılmıştır. Araştırmada kullanılan etkili öğretimi destekleyen öğretmenlik rolüne ilişkin tasnif,

ulaşılan alanyazına (Aronowitz ve Giroux, 1985a, 1985b; Freire, 1991, 2019; Giroux, 1988; Giroux ve McLaren, 1986; Kincheloe, 1993, 2003; Kolb, 1983; Kumaravadivelu, 2003; Mezirow, 1978; Schön, 1991) uygun olarak pasif aktarıcı teknisyen rolü, yansıtıcı pratisyen rolü ve dönüştürücü entelektüel rolü şeklinde yapılmıştır.

### **Bulgular ve Tartışma**

Bu başlık altında, öğretmen rollerinin özelliklerine ilişkin bulgular; pasif aktarıcı teknisyen öğretmen rolü, yansıtıcı pratisyen öğretmen rolü ve dönüştürücü entelektüel öğretmen rolü alt başlıkları şeklinde sunulmuştur.

#### **Pasif Aktarıcı Teknisyen Öğretmen Rolü**

Pasif aktarıcı teknisyen öğretmen rolü, yukarıdan aşağıya tasarlanmış bir eğitim sistemini destekleyen indirgemeci ve teknikçi yöntemlerin (Kincheloe, 2003) benimsendiği öğretmen davranışlarını ifade etmektedir. Bu rol, Tanner ve Tanner'ın (1987) öğretmen çalışmasını taklit-sürdürme düzeyine dayalı olarak tanımlaması ile ilişkili olarak değerlendirilebilir. Dewey (1916) de teknisyen eğitimcilerin bilgiyi diğer güçlerle bağlantısı olmayan, kendi içinde tamamlanmış bir varlık olarak gördüklerine dikkat çekmiştir. McIntyre'ye (1993) göre öğretmenin teorileştirilmesindeki teknik düzey belirlemesi ile oluşturulan teknisyen öğretmen rolü, öğretim hedeflerinin başarılmasında kısa vadeli sınıf merkezli öğretim eylemlerine bağlanmıştır. Bu yaklaşım öğretmene, öğretimin teorileştirilmesinden türetilen ilke ve yöntemleri süreçte uygulayan, kendisine sunulan -dayatılan- öğretim programı, yöntem ve materyali kullanan bir teknisyen rolü yüklemiştir. Öğretimin kavramsallaştırılması (Lampert, 2001; Stenhouse, 1975) ve teorileştirilmesi (McIntyre, 1993; Miller, 1996) çalışmalarının aktarımsal öğretim (Middleton ve Baartman, 2013; Miller, 1996) sınıflandırmasına dayandırılan pasif aktarıcı teknisyen öğretmen (Kumaravadivelu, 2003) rolüne ilişkin özellikler şöyle sıralanabilir:

- Öğretmen, doğrulanmış ve doğrulanabilen gerçekler dizisinden ve açık bir şekilde ifade edilmiş kurallardan oluşan alan bilgisini kullanmaktadır.
- Öğretmen, yeni bir bilginin veya kuramın yaratılmasından sorumlu olmaksızın, kendileri için belirlenmiş olanı yerine getirmektedir.
- Öğretmen, alanda üzerinde uzlaşılmış alan bilgisini öğrenip, içeriğini önemli ölçüde değiştirmeden öğrencilere yönlendiren ve aktaran bir roledir.
- Öğretmen, kendine verilen değişmez pedagojik varsayımlarla hareket etmek zorunda olduğunu düşünün ve bu varsayımların geçerliğini veya belirli öğrenme ve öğretme bağamlarına uygunluğunu sorgulamayan, yaratıcı ve yenilikçi öğretim stratejileri keşfetme zorunluluğu ve baskısı olmayan güvenli bir ortama sahip olan öğretmendir.

- Öğretmen, başarıyı genellikle mesleki bilgi temeline bağlı kalma ve bu bilgiyi öğrencilere etkin bir şekilde aktarma derecesiyle özdeşleştirmektedir.
- Öğretmen, öğretmenliği eleştiriye yer vermeyen bir inanç ve otoriteye duyulan kayıtsız şartsız itaat duygusunun yön verdiği rutin eylemlerle gerçekleştirme olarak benimsemektedir.
- Pasif aktarıcı teknisyen öğretmen, öğretmeyi başkaları tarafından belirlenmiş ve sıraya konmuş bir dizi işlem olarak görmektedir.

Öğrenmeyi iletim (Bernstein, 1996), öğretmeyi aktarım olarak değerlendiren ve öğretmene de aktarıcı bir statü sunan pasif aktarıcı teknisyen öğretmen rolü, okul/eğitim sistemi içerisinde öğretmeni merkeze koyan bir yaklaşıma dayanmaktadır. Bu yöntem, öğretmenin önceden belirlenmiş bilgileri, belli bir sıra ve yöntemle öğrenciye aktarması ve öğrencilerin de kendilerine aktarılan bu bilgileri öğretmene veya başka bir ölçüm kuruluşuna aktarması olarak yaşam bulmaktadır. Bu eğitim sistemi kurgusunda akademik başarı, öğretmen tarafından yapılan veya standartlaştırılmış testlerle ölçülen sınav sonuçlarıyla meşrulaştırılarak yüceltilmektedir.

Freire'nin (1991) bankacı eğitim, Ural'ın (2004, 2006, 2014, 2016) da yarışmacı eğitim ve mario eğitim anlayışı (Ural, 2011) olarak betimlediği bu eğitim anlayışının öğretmen rolü, pasif aktarıcı teknisyen öğretmen rolü ile sınırlıdır. Pasif aktarıcı teknisyen öğretmen rolünün odağındaki aktarma eylemi, Sford'ın (1998) öğrenme için betimlediği edimim ve katılım metaforlarından birini seçmenin tehlikesine dikkat çekmesine rağmen edinim metaforunun açıkladığı geleneksel pedagojik yöntemlere dayanmakta ve teorilerin, modellerin, stratejilerin ve bilgilerin aktarılması ve daha sonra özümsemesini ifade etmektedir.

Rozycki (1997), toplumda okulu bir fabrika, öğretmeni de öğrenci başarısını en üst düzeye çıkarması gereken bir teknisyen olarak görenlerin olduğuna dikkat çekmektedir. Hlebowitsh (1990) de okul dışındaki sosyopolitik güçlerin öğretmenlerin pedagojik davranışlarını daraltma eğilimi karşısında savunmasız olan öğretmenlerin pasif aktarıcı teknisyen rolüne yönelmelerine işaret etmektedir. Jeffrey ve Woods (1996) tarafından yapılan araştırma sonuçları da öğretmene yönelen baskının öğretmenlerin bütünsel ve insani değerlerine zarar vererek öğretmenler arasında yüksek derecede travma yarattığını, öğretmenlerin bu tür olumsuz travmalardan kaçınmasının yollarından biri kimlik ve statüyü profesyonelden teknisyene kaydırmak olarak ortaya koymuştur.

Yerleşik uygulamalarda iyileştirmeler arayan toplu bir öğretim yaklaşımı benimsemek yerine, öğretimin nedenleri ve niçinleri göz ardı edilerek öğretmene özellikle öğretimin mekaniğine odaklanması söylenmektedir (Hlebowitsh, 1990). Gray (2007) ve Hodkinson'a (1998) göre de çeşitli baskı yöntemleriyle kontrol altında tutulan öğretmenler, özerklik ve profesyonellikten uzaklaştırılarak yönetilebilir teknisyenlere dönüştürülmüştür. Ural (2021) da öğretmenliğin, uzmanlaştırılması ve uzmanlık alanları ile sınırlandırılmasıyla kabiliyetsizleştirici uzmanlığa (Illich, 1990) dönüştürülerek -

otoritenin öğretmen ne öğretmesi gerektiğinin belirlenmesi ve izlenmesini daha olanaklı hale getirerek- kontrolünü kolaylaştıracağını ifade etmiştir. Tanner'ın (1997) de belirttiği gibi özellikle 1970'ler ve 1980'lerde başlayıp devam eden hesap verebilirlik düşüncesi, öğretmenlerin profesyonel değil teknisyen olduğu görüşünün yaygınlaşmasında etkili olmuştur.

### **Yansıtıcı Pratisyen Öğretmen Rolü**

Yansıtıcı pratisyen öğretmen kavramı, Schön'ün (1983) "The Reflective Practitioner" adlı çalışmasından türetilerek Sfard'ın (1998) öğrenmeyi katılım metaforuyla açıklaması ve öğrenmeyi çeşitli kültürel uygulamalara ve paylaşılan öğrenme etkinliklerine katılma süreci olarak betimlemesine dayandırılabilir. Öğrenmenin katılım aracılığı ile gerçekleştiğinin savunulduğu bu yaklaşımda süreç üzerinde durulmakta, bilginin katılımın bir ürünü olduğu, öğrenmenin de diyalog, modelleme ve meşru çevresel katılım dâhil olmak üzere çeşitli sosyal süreçlere katılımı ile gerçekleştiği (Lave ve Wenger, 1991; McLoughlin ve Lee, 2008) görüşü hâkimdir. Bu açıdan bakıldığında öğretim, öğrencilerin bilgiyi yapılandırmak için öğrenilecek materyalle etkileşime girebilecekleri durumlar yaratma sürecidir. Bu durumla tutarlı bir eğitim felsefesi olan yapılandırmacılıkta öğrenciler bilgiyi pasif olarak almak yerine geçmiş bilgi ve deneyimleriyle ilişkilendirerek inşa ederler (Santrock, 2004). Her öğrencinin geçmiş bilgileri ve deneyimleri farklı olduğundan yeni bilgilerin yorumlanması, anlaşılması ve anlamı da farklı olmaktadır. Öğretimin kavramsallaştırılması (Lampert, 2001; Stenhouse, 1975) ve teorileştirilmesi (McIntyre, 1993; Miller, 1996) çalışmalarının işlemsel öğretim (Middleton ve Baartman, 2013; Miller, 1996) sınıflandırmasına dayandırılan yansıtıcı pratisyen öğretmen (Brookfield, 2017; Kumaravadivelu, 2003; Pollard ve Tann, 1987; Schön, 1983; Ural, 2020; Zeichner ve Liston, 2014) rolüne ilişkin özellikler aşağıdaki gibi ifade edilebilir:

- Yansıtıcı pratisyen öğretmen; herhangi bir bilgi, inanç veya uygulamayı onu destekleyen temel ilkeler ile yol açacağı sonuçlar açısından bilinçli ve dikkatli bir değerlendirmeye tabi tutan yansıtıcı eyleme dönüştürmektedir.
- Öğretmen, öğretimi muhakeme etmenin gerek sınıf içi gerek sınıf dışında öğretmenler, öğrenciler, ebeveynler ve yöneticiler arasında var olan sosyal etkileşim ve paylaşılan anlamlar karşısında öğretmenlerin kavramsallaştırma yaptığı, açıklama getirdiği ve tepkide bulunduğu karmaşık yollar anlamına geldiğini benimsemektedir.
- Öğretmen, öğretmeyi entelektüel düşünceyi temel alan ve içinde bulunduğu bağlama duyarlı, yaratıcılığı, sanatçılığı vurgulayan bütüncül bir eylem olarak görmektedir.
- Öğretmen, öğretmeni bilginin pasif aktarıcısı olarak değil, hayal gücüne dayanarak ve eleştirel bir gözle geçmişe dönüp bakabilen, neden-sonuç ilişkisini kurabilen, açımlayıcı ilkeler ortaya koyabilen, görev analizi yapabilen ve bunların yanı sıra geleceğe bakıp ileriye yönelik planlama yapabilen yeterliklere sahip problem çözücü olarak görür.

- Öğretmen, sınıf içi uygulamanın ikilemelerini inceleyerek sınırlarını çizen ve ortaya çıkan sorunları çözmeye çalışan, öğretme eylemine kattığı varsayımların ve değerlerin farkında olan ve bunları sorgulayan, öğretirken içinde bulunduğu kurumsal ve kültürel bağlam konusunda duyarlı, program geliştirme sürecine katılan, okulun değişim çabalarına dâhil olan ve mesleki gelişimi için sorumluluk alan özelliklere sahiptir.
- Öğretmenler, kendi kendini gözleme ve özdeğerlendirme konusunda özenli bir davranış sergiler. Onlar, sınıf içi deneyimlerden hem kendileri hem de öğrencileri için yeni keşif ve öğrenmelere olanaklar yaratabilirler.
- Öğretmen, sınıf uygulamalarının ikilemelerini inceler, çerçeveler ve çözmeye çalışır.
- Öğretmen, öğretmeye getirdiği varsayımların ve değerlerin farkındadır ve bunları sorgular.
- Öğretmen, öğrettiği kurumsal ve kültürel bağlamlara duyarlıdır.
- Öğretmen, müfredat geliştirmede yer alır ve okul geliştirme çabalarına dahil olur.
- Öğretmen, kendi mesleki gelişiminin sorumluluğunu almaktadır.
- Öğretmen, aktif ve sistematik olarak özeleştirir yapar.
- Öğretmen, kişiselleştirilmiş gerçek sesini, işinin değerini ve onurunu ortaya koyan pedagojik dürüstlüğü sürekli olarak geliştirir.

Yansıtıcı pratisyen öğretmen rolü, yukarıdan aşağıya tasarlanmış bir eğitim sisteminin yansımaları olan indirgemeci ve teknikçi yöntemlere karşı duyarlılık göstererek özgünlüğünü ve mesleki özgürlüğünü (Morris, 1977; Osman, 2013; Worgul, 1992) savunan öğretmen davranışları olarak ifade edilebilir. Schön (1983), uygulayıcıların sıklıkla eylemin ortasında sezgisel bilgileri üzerinde düşünme kapasitesini ortaya koyduklarını ve bazen bu kapasiteyi uygulamanın benzersiz, belirsiz ve çelişkili durumlarıyla başa çıkmak için kullandıklarını ifade etmiştir. Johns (2004) yansıtıcı uygulayıcıların, deneyimlerinden derinlemesine düşünerek öğrenen refleksif bir varoluş sarmalı içinde gelecekteki deneyimlere ilişkin içgörüler kazandıklarını belirtmiştir. Yansıtıcı uygulama, Schubert'e (1989) göre temel bir yeniden kavramsallaştırma oluşturmaktadır. Öğrenme sürecinde işlemsel uygulayıcı olan öğretmenlerin katılım ve bilgiyi inşa etme metaforları (Paavola ve Hakkarainen, 2005; Sfard, 1998) gereği, öğrencilerin iş birliği, etkileşim, öz-yönetim, problem çözme, sorgulama ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirilmeleri beklenmektedir. Öğretmenleri yansıtıcı uygulayıcılar olarak tanımlayan bu yaklaşım, karar vericiler olarak öğretmenlerin yaratıcılık, sanatçılık ve duyarlıklarını vurgulamaktadır (Kumaravadivelu, 2003). Schön (1983) ise olağanüstü bir süreç ve uygulamanın özü olarak gördüğü yansıtmanın eylemsizlik olarak görülmesini, profesyonelliğin teknik uzmanlıkla özdeşleştirilmesinden kaynaklandığına dikkat çekmektedir. Öğretmenin pasif aktarıcı teknisyen rolünden yansıtıcı uygulayıcı rolüne geçişi, anaakım eğitim sistemi için potansiyel bir tehdit olarak



görülmektedir. Öğretmenin okuldaki eylemlerinde yansıtıcı pratisyen rolüne uygun davranışlar sergilemesi, okul yönetimi -kuralları- tarafından kısıtlanmış hissetmesine yol açacaktır. Bütün bu baskı ve olumsuzluklara karşın yansıtıcı pratisyen rolünü benimseyen öğretmenler, gelecekteki eylemlerini belirlemek için deneyimlerini düşünmekten daha fazlasını gerektiren (Hickson, 2011) ve öğretmenlerin kendi varsayımlarının geçerliliğiyle ilgilenirken eleştirel kuramın yansıma için kullanılmasını gerektiren (Brookfield, 2017) eleştirel yansıtma davranışını da sergilemelidirler. Reynolds (1998) eleştirel yansıtmanın, bireysel aktiviteden ziyade toplumsal aktiviteyi vurgulayan, sorgulayıcı eğilimler gerektiren, güç ilişkilerine dikkat eden ve özgürleşmeyi ön plana çıkaran diğer düşünme türlerinden farklı olduğunu belirtmektedir.

### **Dönüştürücü Entelektüel Öğretmen Rolü**

Dönüştürücü entelektüel öğretmen rolü de öğretimin kavramsallaştırılması (Lampert, 2001; Stenhouse, 1975) ve teorileştirilmesi (McIntyre, 1993; Miller, 1996) çalışmaları ile Mezirow (1978, 1997, 2000), Slavich ve Zimbardo'nun (2012) dönüştürücü/dönüşümcü öğretim ve Kolb'un (1983) deneysel öğrenme sınıflandırmalarına dayandırılabilir. Mezirow (1978, 1997, 2000) dönüştürücü öğrenmeyi, öğrenen kişinin bütünü ve onun kendisiyle, başkalarıyla ve dünyayla nasıl bağlantı kurduğuna bağlı olarak betimler ve odak noktasına, öğrencilerin benlik ve dışsal olgular arasında devam eden yeniden ilişki yoluyla bilgelik ve şefkat için çabalarken amaç ve kimlik bulmalarını yerleştirir. Aronowitz ve Giroux (1985a) dönüştürücü entelektüel öğretmen rolünü, hegomonik, uzlaşmacı, eleştirel ve dönüştürücü entelektüeller tasnifine dayalı olarak açıklamışlardır. Dönüştürücü entelektüel öğretmen (Aronowitz ve Giroux, 1985a, 1985b; Giroux, 1988; Gramsci, 1997; Kumaravadivelu, 2003; Smyth, 1987; Ural, 2020, 2021) rolüne ilişkin özellikler aşağıdaki gibi ifade edilebilir:

- Öğretmen, eğitim biliminin güç ve hâkimiyet ilişkilerinin içine gömülü olduğu ve eğitim bilimin sosyal eşitsizlikleri yaratmak ve sürdürmek için işe koşulduğu inancında; sosyo-politik özgürleşme ve bireysel güçlenmenin demokratik bir eğitim süreci sayesinde gerçekleşebileceğinin bilincindedir.
- Öğretmen için okul, sadece eğitim alınan veya verilen yer değildir. Okul, heterojen, ideolojik ve tutarsız sosyal formların durmaksızın devam ederek bir hâkimiyet mücadelesine girdiği kültürel bir ortamdır/kurumdur.
- Dönüştürücü entelektüel öğretmen, sınıf gerçekliğinin sosyal bir bağlam içinde yapılandırılıp tarihi bağlam tarafından belirlendiği düşüncesinden hareketle sınıfsal eşitsizlikleri yaratan toplumsal ve tarihi güçlere meydan okumak için gerekli olan şeyin öğretmenleri ve öğrencileri güçlendiren bir eğitim olduğunu inanır.

- Öğretmen, yaptığı işe yön veren ideolojik ilkeler üzerinde düşünmek isteyen ve düşünebilen, eğitimsel kuram ve uygulamalar ile daha geniş çaptaki toplumsal meseleler arasında bağlantı kuran ve fikir paylaşımında bulunan, yaptığı işin koşulları üzerinde güç kullanan ve öğretme eylemlerinin içine daha iyi ve daha insancıl bir yaşam beklentisi için başkalarıyla birlikte çalışır.
- Öğretmen, öğrencilere eleştirel kişiler olarak toplumdaki işlevlerini yerine getirebilmek için gerek duydukları bilgi ve sosyal becerileri kazandıracak hegemonya karşıtı bir eğitim anlayışına sahiptir.
- Dönüştürücü entelektüel öğretmen, sahip olduğu sosyo-politik bilinç ile harekete geçme konusunda kendinden emin olarak sınıfın sınırlarının dışına taşıp sadece eğitimsel ilerleme için değil, kişisel ve toplumsal dönüşüm için de çaba gösterir.
- Öğretmen, eğitimsel ilerlemeyi başarmak amacıyla kendini belirli bağlamına uygun bilgi formlarının yaratılmasına ve uygulanmasına adanmış bir eğitimci topluluğu olarak organize etmek için dayanışır.
- Öğretmen, kendilerinin ve öğrencilerinin ihtiyaçları, istekleri ve koşulları çerçevesinde program ve ders planı hazırlamaya çalışır. Bu görevi, bilinçlendirme ve problem çözme etkinliklerini kullanarak öğrencilerde politik farkındalığı en üst düzeye çıkarma hedefinin bir yansımasıdır.
- Dönüştürücü entelektüel öğretmen, öğrencilerin kişisel dönüşümlerini desteklemek için onları, toplumda çeşitli şekillerde ortaya çıkan eşitsizlik ve adaletsizliklerle mücadelede planlı ve barışçıl yollar kullanmaları konusunda bilinçlendirmeye çalışır.
- Öğretmen, eğitimi sadece sınıf içindeki öğrenme fırsatlarını en üst düzeye çıkaran bir araç olarak değil, sınıf içinde ve dışında hayatı dönüştüren bir araç olarak görür.
- Öğretmen, içinde bulunduğu toplumsal bağlamı sorgulama odaklı, dünyayı iyiye götürme sorumluluğu taşıyan, doğaçlama yeterliği gelişmiş, iç gözlem aracılığıyla özeleştiri yapabilen, eleştirel düşünmeyi özendirilen, diyalogu öne çıkaran sınıf içi ilişki ve iletişim yöntemlerini kavramsallaştırmış, demokratik eğitime adanmış, çoğulculuğun getirdiği bir duyarlılık ile dolu, eylem odaklı, insanların duygusal boyutu ile ilgilidir.
- Öğretmen; daha çok eşitliği, barışı, özgürleşim /özgürleşme / özgürleştirme, bilinçlenim / bilinçlendirme, praxis ve umudu gaye edinmiş (Freire, 1991; Ural ve Öztürk, 2020) ve bu hedefe ulaşma çabası gösterir.
- Öğretmen, genellikle eleştirel eğitim felsefesinden (Cevizci, 2011) yararlanarak eleştiri ve olanak dilini kullanır.

Dönüştürücü entelektüel öğretmen rolünün dayandırıldığı dönüşüm olarak öğretim yaklaşımında, öğrenciyi birçok farklı seviyede -bilişsel, duygusal, sosyal, sezgisel, yaratıcı ve benzeri- dönüştürme potansiyeline sahip koşullar yaratmak olarak algılanmaktadır. Bu yaklaşımda öğretmen, öğrencilerin benzersiz özelliklerini keşfederek, öğrencilerin kendilerini, başkalarını ve çevreyi çok boyutlu anlayabilmelerini sağlayacak farkındalık ve bilinç kazanmaları için bütüncül öğrenmeyi desteklemektedir. Bütüncül eğitim ise dönüştürücü bakış açısına uygun bir eğitim felsefesi (Miller, 1996) olarak ifade edilebilir. Narve (2001) nihai dönüşümsel amacın, tüm insan, bitki ve hayvan yaşamının birbirine bağlılığını daha iyi algılayabilen, daha besleyici insanlar geliştirmeye yardımcı olmak olarak betimlemiştir. Benzer bir anlayışla eleştirel eğitim anlayışı da dönüştürücü öğrenme yönteminin merkezine problem tanımlayıcı öğrenmeyi ve diyalogu (Freire, 1991; Shor ve Freire, 1987) yerleştirmiştir. Buradaki diyalog Shor ve Freire'e (1987) göre bazı bilişsel sonuçlar elde etmek için sadece bir teknik değildir. Bu diyalog, sınıftaki sosyal ilişkileri dönüştürmek ve genel olarak toplumdaki ilişkiler hakkında farkındalığı artırmak için bir araç, bilgiyi ve öğrenme şeklini yeniden yaratmanın bir yolu, öğretmenin sorgulama için kritik sorunlar yarattığı karşılıklı bir öğrenme sürecidir. Diyalog, öğretmenin sessizliklere konuştuğu ve öğrencileri yabancılaştırdığı anlatı derslerini reddederek öğrenmeyi katılımcı bir biçimde gerçeğe ulaşmak için iş birlikçi bir sürece dönüştürür. Diyalog, öğrencilerin düşünce, dil, istek ve koşullarında yer alarak öğretmenin konusu ve eğitimi ile şekillenir. Ayrıca diyalog öğretmeni aynı anda bir sınıf araştırmacısı, bir bilimci, bir politikacı ve bir sanatçıda bütünleştirir. Dönüştürücü entelektüel rolünü benimseyen öğretmen, Marxizmin merkezi bir kavramı olan ve toplumsal ilişkiler bütünü olarak insan anlayışını kavramak için üretime yaptığı vurguyu betimleyen praksis (Bernstein, 1971) kavramını bilinci eylem olarak kavrayıp ve uygulayan bir yeterlidir. Gramsci (1997) de öğretmenin temsil ettiği toplum ve kültür türü ile öğrencilerin temsil ettiği toplum ve kültür türü arasındaki zıtlıkların farkında olduğu görüşünden hareketle onu okula ilişkin pedagojik ilişkilerin odağına koyarak organik bir entelektüel olarak görülmesini önermektedir. Pantić (2015) ise öğretmenlerin eylemliliğinin desteklenmesinin onların sosyal eşitsizlikleri dikkate almasını sağladığını ve hem okulda hem de toplumda dönüştürücü roller üstlenmeye motive olduklarını iddia etmektedir. Dönüştürücü entelektüel rolü davranışları, öğretmenin akademik özgürlüğüne koşul olarak gerçekleştirilebilir. Akademik özgürlüğün temel bileşeni olan öğretme özgürlüğü ise neyin, nasıl öğretileceğine (American Association of University Professors [AAUP], 2015) öğretmenin herhangi bir kısıtlama olmaksızın karar verebilmesi olarak açıklanabilir. Ayrıca, her öğretmenin bir bakış açısına sahip olma ve bu görüşü ifade etme hakkı olduğu akademik özgürlük kapsamı içinde kabul edilmektedir, ancak öğretmenin öğrencilere bu ifadenin kişisel bir görüş olduğunu söyleme sorumluluğu söz konusudur. Freire (2019) de öğretmenin akademik özgürlüğünün riskli bir durum olduğunu ve öğretme cesareti

gösterenlerin öğretmeye adanmış bir yaşama sahip olmaları gerektiğini vurgulamıştır. Lieberman ve Miller (2000) göre öğretmenlerin üzerindeki artan baskı, onların iş tanımlarını ve öğretmenlik rolünün neleri gerektirdiğini yeniden düşünmelerini gerektirir. Bu gereklilik, öğretmen rollerinin değişen doğası gereği üstlenilen rollerin içerisinde her zaman bilgi, profesyonelizm, iş birliği, öğretim, eylemlilik ve otorite gibi nitelikleri dâhil etmektedir. Gupton (1995) da öğretmen rollerine ilişkin değişimin öğretmen yetiştirme bağlamlarında ele alınarak öğretmenlerin sorumlu rollerini tanımlamak ve savunmacı rolleriyle mücadele etmek için bir paradigma değişikliğine gereksinim duyulduğuna vurgu yapmıştır. Fullan (1993) öğretmeni değişim ajanı olarak betimleyerek öğretmen rollerinde daha fazla değişim oluşturabilmenin temel yönelimini ahlaki bir amaçla ilişkili görmektedir. Bu bulgulardan hareketle öğretmen rollerine ilişkin özellikler aşağıdaki gibi özetlenebilir:

*Pasif aktarıcı teknisyenler olarak öğretmenler*, bilginin içeriğini değiştirmeden aktaran, öğretim sorunları karşısında yerleşik bilgi tabanına yönelen, riskten kaçınıp güven arayan, öğrenciyle diyalogdan kaçınan, öğrenme öğretme sürecinde öğrencilere araştırma ve argümantasyon olanağı sunmayan bir tutuma sahiptirler. Pasif aktarıcı teknisyen öğretmen rolüne ilişkin davranışlar daha çok öğretilmesi gerekenleri öğretme eylemi ile sınırlı davranışlardır. Öğretmeyi teknik bir süreç olarak gören anlayışa dayandırılan pasif aktarıcı teknisyen öğretmen rolü, iktidarın kontrolü altındaki öğretmen davranışlardan oluşmaktadır. Öğretmen, belirlenmiş hedeflere uygun olarak önerilen etkinlik ve faaliyetler yoluyla içerik bilgisini aktarmaya odaklanmaktadır. Oysa pasif aktarıcı teknisyen öğretmen rolüne uygun davranış sergileyen öğretmenler için kendilerine dayatılan indirgemeci ve teknik yöntemler üzerinde düşünmeleri ve bunlara meydan okuyacak bir bilinçli eylem sergilemeleri gerekmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin eğitim politikalarının geliştirilmesinde ve uygulanmasında daha etkin bir rol üstlenmeleri, öğretim özgürlük, özerklik ve etkililiği için de hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitimler desteklenerek güçlendirilmeleri de gerektirmektedir.

*Yansıtıcı uygulayıcı olarak öğretmenler*, etkili bir görev analizi yapma, açıklayıcı ilkeler üretme, nedensel çözümler yapma, eylem üzerine düşünme ve öğretimin etkililiğine odaklanmayı öne çıkarırlar. Yansıtıcı pratisyen öğretmen rolü davranışlarını sergileyen öğretmenler, uzman bilgisine kendi kişisel bilgilerini ve eylem araştırmalarını ekleyerek, problem çözme sorumluluğu üstlenirler.

*Dönüştürücü entelektüel olarak öğretmenler*, her koşulda gelişimlerini sürdürme çabası içerisindeydir. Dönüştürücü özneler olarak gördükleri öğrencilerin güçlendirilmesi için bütün riskleri alırlar. Öğretim programını öğrenci gereksinimlerine göre değiştirirler. Sınıf/ders içi ve ders dışı etkinlikleri, öğrencilerin yaşadıkları ve/veya tanıklık ettikleri her türlü eşitsizlik, adaletsizlik ve ayrımcılığı anlamalarını sağlayacak ve bunları barışçıl yollarla düzeltebilecekleri tema ve örneklere dayandırır. Dönüştürücü entelektüel öğretmen rolü davranışları ise kolektif eylemi, dayanışmayı,

eleştiriyi, bireysel ve toplumsal dönüşümü, özgürlüğü, eşitliği, demokrasiyi, diyalogu esas alan eylemlerden oluşmaktadır. Öğretmenler, sorun tanımlayıcı öğrenme yaklaşımına uygun davranarak sosyo-politik farkındalığı artırmaya odaklanırlar.

Öğretmen rollerini etkileyen önemli değişkenlerden biri olan öğretmen eğitiminin/yetiştirmenin, ideolojik konumlanmalara göre farklılıklar gösterdiği (Hill, 1991), söylenebilir. Benzer şekilde siyasal rejimler de öğretmen yetiştirme ve öğretmen rolleri üzerinde etkili olmaktadır. Demokratik toplumların ve dolayısıyla iktidarların eğitim, okul ve öğretmen algısı, demokratik değerlerin üretilmesi, geliştirilmesi ve yaşatılmasını (Apple ve Beane, 2011; Chomsky, 2007; Conderzet, 1971; Dewey, 1916, 2007; Mann, 1855) yüksek düzeyde destekler niteliktedir. Antidemokratik toplumlarda ise eğitim, okul ve öğretmen, iktidarlar tarafından rahatlıkla ideolojik aygıt (Althusser, 2003) olarak kullanılabilir. Her ne kadar uluslararası antlaşmalar (UNESCO, 1966) ile güvence altına alınmış olsa da öğretmen statüsü, kapitalist/neoliberal eğitim politikalarının olumsuz etkilerinden (Varkey GEMS Foundation, 2018) kurtulamamıştır. Bankacı eğitim modeli (Freire, 1991) ve mario eğitim modeli (Ural, 2011) olarak betimlenen kapitalist/neoliberal eğitim uygulamaları, eğitim sistemlerinin bütün bileşenleri üzerinde etkili olmuş ve öğretmen rolünün de hızla otoriterizme doğru sürüklenmesine yol açmıştır.

Öğretmen rollerini etkileyen bir başka unsur öğretmen özyeterlidir. Öğretmen özyeterliliği Ashton ve Webb'in (1986) de ifade ettiği gibi öğretmenlerin faaliyetlerini, çabalarını ve kalıcılığını etkilemektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin öğretmen rollerine ilişkin seçimlerinin, çoğu durumda sosyopolitik koşullar tarafından belirlendiği (Moore ve Suleiman, 1997) söylenebilir.

### **Sonuç ve Öneriler**

Bu çalışmanın sonucunda, aktarıcı/kanal, uygulayıcı/kolaylaştırıcı ve dönüştürücü/değişim ajanı şeklinde betimlenerek üç grup altında açıklanan öğretmen rolleri, mutlak karşıtlık olarak görülmeden, göreceli öğretmen eğilimleri olarak değerlendirilmelidir. Miller (1996), kişinin bütünsel gelişimini sağlamak için üç müfredat yöneliminin de gerekli olduğunu savunmaktadır. Üstelik bu üç yönelim ayrı olarak görülmeyip aksine oldukça iç içe geçmiş bir durumdadır. Buna göre, bunlar farklı öğretme ve öğrenme yollarının net bir ayrımı olarak değil, daha ziyade bir öğretme/öğrenme durumunu analiz ederken başlangıç noktası olacak üç merceğe olarak düşünülmelidir. Kanpol (1989) ve Kumaravadivelu (2003), öğretmen rollerinin değişime açık olduğunu ve farklı zamanlarda birine veya diğerine doğru hareket edebileceklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler bu rolleri, durumsallık yaklaşımı (Lawrence ve Lorsch, 1967) gereği, farklı zaman ve koşullar altında birlikte ve/veya ayrı ayrı gerçekleştirirler. Bazı konu veya bilgilerin kuramsal aktarımı gerekli olabilir ve bu durum öğretmeni zorunlu olarak aktarıcı olmaya zorlar. Bazı konu veya bilgiler ise kuramla praksi birlikte kullanmayı ve çoğunlukla diyalektik bir çözümlemeyi gerektirebilir. Öğretmenler aynı zamanda

toplumsal önderliklerine gereksinim duyulduğu her koşulda da bu istemlere yanıt verebilmektedir. Buradaki en önemli nokta, öğretmen yetiştirme ve istihdam süreçlerinde öğretmenlere bu rollerin bilgisinin verilmiş ve/veya öğretmen tarafından edinilmiş olmasıdır. Bu sürece ilişkin önemli bir başka nokta ise pasif aktarıcı teknisyen öğretmen rolünden, yansıtıcı uygulayıcı ve/veya dönüştürücü entelektüel öğretmen rollerine geçebilenin, öğretmenler için istençli bir eylem gerektiriyor olmasıdır.

Bu araştırma öğretmenin beklenen rolünün dönüştürücü entelektüel öğretmen rolü olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenleri bu role hazırlamak ve desteklemek için öğretmen güçlendirmesine gereksinim vardır. Buradaki güçlendirme eylemini, Sleeter'in (1990) geniş anlamıyla -grupların toplumu dönüştürmeye ve değiştirmeye çalışabilecekleri ve kendilerini baskıcı güçlerden kurtarabilecekleri sonuçlarla hareket etme yeteneğine sahip olmak için güç kazanmak- tanımladığı şekliyle anlamak gerekmektedir. Özellikle, pasif aktarıcı teknisyen öğretmen rolü ve yansıtıcı pratisyen öğretmen rolüne uygun davranış sergileyen öğretmenler için kendilerine dayatılan indirgemeci ve teknik yöntemler üzerinde düşünmeleri ve bunlara meydan okuyacak bir bilinçli eylem sergilemeleri önerilebilir. Öğretmenlerin mesleki statülerine sahip çıkarak güçlendirebilecekleri bir tutum sergilemeleri önerilebilir.

Neoliberal eğitim politikalarının dönüştürdüğü öğretmenlik mesleği, öğretmen rollerindeki farklılaşmalar ile bu dönüşüme yanıt vermeye çalışmaktadır. Özellikle, öğretmen yetiştirme sistemi, istihdam olanak ve koşulları, siyasal yapı, toplumsal kültür gibi faktörler, benimsenen öğretmen rolleri üzerinde etkili olabilmektedir. Araştırma bulgularından hareketle öğretmenlerin mesleki statülerine sahip çıkarak güçlendirebilecekleri bir tutum sergilemeleri, yetiştirme, istihdam ve gelişim koşul ve olanaklarının geliştirilmesi, önerilebilir. Ayrıca araştırmacılar için öğretmen rolleri, sosyal rol teorisinin kavramsal çerçevesi içinde araştırılması önerilebilir.

### Kaynakça

- Althusser, L. (2003). *İdeoloji ve devletin ideolojik aygıtları* (A. Tümertekin, Çev.) İstanbul: İthaki.
- AAUP. (2015). *1940 statement of principles on academic freedom and tenure with 1970 interpretive comments policy documents and reports*. Washington DC: American Association of University Professors.
- Apple, M. W. & Beane, J. A. (2011). *Demokratik okullar* (M. Sarı, Çev. Ed.). Ankara: Dipnot Yayınları.
- Aron, R. (2017). *Sosyolojik düşüncenin evreleri* (K. Alemdar, Çev.). İstanbul: Kırmızı Yayınları.
- Aronowitz, S. & Giroux, H. A. (1985a). Radical education and transformative intellectuals. *Canadian Journal of Political and Social Theory*, 9(3), 48-63. <https://journals.uvic.ca/index.php/ctheory/article/view/14055> sayfasından erişilmiştir.
- Aronowitz, S. & Giroux, H. A. (1985b). *Education under Siege: The conservative, liberal, and radical*

- debate over schooling*. New York: South Hadley, Mass, Bergin and Garvey.
- Ashton, P. T. & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Ayers, W. & Alexander-Tanner, R. (2014). *Öğretmek: Çizgi romanla bir yolculuk* (A. Tüfekci, Çev.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1997). Writing narrative literature reviews. *Review of General Psychology*, 1(3), 311-320. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.1.3.311> sayfasından erişilmiştir.
- Beezer, B. G. (1974). Role theory and teacher education. *Journal of Education*, 156(1), 5-21. <https://www.jstor.org/stable/42741873> sayfasından erişilmiştir.
- Berge, Z. (1995). Facilitating computer conferencing: Recommendations from the field. *Educational Technology*, 35(1), 22-30. <https://www.jstor.org/stable/44428247> sayfasından erişilmiştir.
- Bernstein, R. J. (1971). *Praxis and action*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity*. London: Taylor and Francis.
- Biddle, B. J. (1979). *Role theory: Expectations, identities, and behaviors*. New York: Academic Press.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods*. Boston: Pearson.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Breen, M. & Candlin, C. N. (1980). The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics*, 1(2), 89-112. <http://dx.doi.org/10.1093/applin/1.2.89>
- Brophy, J. (1998). *Motivating students to learn*. New York: McGraw-Hill.
- Brown, S. & McIntyre, D. (1993). *Making sense of teaching*. Buckingham: Open University Press.
- Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco CA: Jossey-Bass.
- Bursalioğlu, Z. (1994). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Buyruk, H. (2015). *Öğretmen emeğinin dönüşümü*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Cevizci, A. (2011). *Eğitim felsefesi*. İstanbul: Say Yayınları.
- Çığ, M. İ. (1996). *Sumerli Ludingirra: Geçmişe dönük bilimkurgu*. İstanbul: Kaynak Yayınları.
- Cohen, D. K. & Ball, D. L. (1999). *Instruction, capacity, and improvement*. Philadelphia: Consortium for Policy Research in Education, University of Pennsylvania.
- Chomsky, N. (2007). *Demokrasi ve eğitim* (E. Abadoğlu, N. Ersoy, Z. Kutluata, A. K. Saysel & A. Sönmez, Çev.). İstanbul: BGST Yayınları.

- Conderzet, De M. (1971). *Milli eğitim üzerine incelemeler* (O. Horasanlı, Çev.). İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Washington DC: Thousand Oaks.
- Davidson, T. (2008). *Greklere eğitim düşüncesi* (A. Aydoğan, Çev.). İstanbul: Say Yayınları.
- Denisoff, R. S. & Wahrman, R. (1979). *An introduction to sociology*. New York: Macmillan Publishing.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: The Free Press.
- Dewey, J. (2007). *Deneyim ve eğitim* (S. Akıllı, Çev.). Ankara: ODTÜ Yayıncılık.
- Ellis, G. (1996). How culturally appropriate is the communicative approach? *ELT Journal*, 50(3), 213-218. <https://doi.org/10.1093/elt/50.3.213>
- Freire, P. (1991). *Ezilenlerin pedagojisi* (D. Hattatoğlu, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Freire, P. (2019). *Kültür işçileri olarak öğretmenler öğretmeye cesaret edenlere mektuplar* (Ç. Sümer, Çev.). İstanbul: Yordam Yayınları.
- Fullan, M. G. (1993). The professional teacher. Why teachers must become change agents. *Educational Leadership*, 50(6), 12-17. <https://www.ascd.org/el/articles/why-teachers-must-become-change-agents> sayfasından erişilmiştir.
- Fullan, M. (1994). *Change forces: Probing the depths of educational reform*. Bristol: The Falmer Press.
- Geray, H. (2006). *Toplumsal araştırmalarda nicel ve nitel yöntemlere giriş*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Giddens, A. (1998). *Sosyoloji: Eleştirel bir yaklaşım* (İ. Öğretir & M. R. Esengün, Çev.). İstanbul: Birey.
- Giroux, H. A. & McLaren, P. (1986). Teacher education and the politics of engagement: The case for democratic schooling. *Harvard Educational Review*, 56(3), 213-239. <https://doi.org/10.17763/haer.56.3.trr1473235232320>
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Massachusetts: Bergin & Garvey Publishers.
- Gramsci, A. (1997). *Hapishane defterleri* (A. Cemgil, Çev.). İstanbul: Belge Yayınları.
- Gray, S. L. (2007). Teacher as technician: Semi-professionalism after the 1988 Education Reform Act and its effect on conceptions of pupil identity. *Policy Futures in Education*, 5(2), 194-203. <https://doi.org/10.2304/pfie.2007.5.2.194>
- Gupton, S. (1995). Developing leadership in preservice teachers. G. Slick (Ed.), *Emerging trends in teacher preparation* içinde (1. b., s. 70-84). California: Corwin Press.
- Havighurst, R. J. & Neugarten, B. L. (1967). *Society and education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hickson, H. (2011). Critical reflection: Reflecting on learning to be reflective. *Reflective Practice*, 12(6),



- 829-839. <https://doi.org/10.1080/14623943.2011.616687>
- Hill, D. (1991). Seven contemporary ideological perspectives on teacher education in Britain today. *Australian Journal of Teacher Education*, 16(2), 5-29. <https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/aeipt.74064> sayfasından erişilmiştir.
- Hlebowitsh, P. S. (1990). The teacher technician: Causes and consequences. *The Journal of Educational Thought*, 24(3), 147-160. <https://www.jstor.org/stable/23769104> sayfasından erişilmiştir.
- Hodkinson, P. (1998). Technicism, teachers and teaching quality in vocational education and training. *Journal of Vocational Education & Training*, 50(2), 193-208. <https://doi.org/10.1080/13636829800200045>
- Jeffrey, B. & Woods, P. (1996). Feeling deprofessionalised: The social construction of emotions during an OFSTED inspection. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 325-343. <https://doi.org/10.1080/0305764960260303>
- Johns, C. (2004). *Becoming a reflective practitioner*. Oxford: Blackwell.
- Illich, I. (1990). *Tüketim köleliği* (M. Karaşahan, Çev.). İstanbul: Pınar Yayınları.
- Kanpol, B. (1989). Institutional and cultural political resistance: Necessary conditions for the transformative intellectual. *The Urban Review*, 21(3), 163-179. <https://link.springer.com/article/10.1007%2FBF01108453> sayfasından erişilmiştir.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasu, K. (2001). *Profesyonelleşme olgusu ve kamu yönetimi*. Ankara: Mülkiyeliler Birliği Vakfı Yayınları.
- Kincheloe, J. L. (1993). *Toward a critical politics of teacher thinking mapping the postmodern*. New York: Bergin & Garvey.
- Kincheloe, J. L. (2003). *Teachers as researchers qualitative inquiry as a path to empowerment*. London: Routledge Falmer.
- Kolb, D. A. (1983). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall.
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*. Connecticut: Yale University Press.
- Lampert, M. (2001). *Teaching problems and the problems of teaching*. New Haven: Yale University.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lawrence, P. R. & Lorsch, J. W. (1967). Differentiation and integration in complex organizations. *Administrative Science Quarterly*, 12, 1-30. <https://doi.org/10.2307/2391211>

- Lieberman, A. & Miller, L. (2000). Teaching and teacher development: A new synthesis for a new century. R. S. Brandt (Ed.), *Education in a new era* içinde (1. b., s. 47-66). Alexandria.
- Linton, R. (1936). *The study of man*. New York: Appleton Century Company.
- Mann, H. (1855). *Lectures on education*. Boston: Ide & Dutton.
- Marshall, G. (1999). *Sosyoloji sözlüğü* (O. Akınbay & D. Kömürçü, Çev.). Ankara: Bilim ve Sanat.
- McCulloch, G. (2004). *Documentary research in education, history and the social sciences*. New York: Routledge Falmer.
- McIntyre, D. (1993). Theory, theorizing and reflection in initial teacher education. J. Calderhead & P. Gates (Ed.), *Conceptualising reflection in teacher development* içinde (1. b., s. 39-52). London: Falmer Press.
- McLoughlin, C. & Lee, M. J. W. (2008). Future learning landscapes: Transforming pedagogy through social software. *Innovate: Journal of Online Education*, 4(5), <https://www.learntechlib.org/p/104240/> sayfasından erişilmiştir.
- Merrill, M. D. (1968). Teachers: Technologists or technicians. *The Journal of Teacher Education*, 19(3), 325-330. <https://doi.org/10.1177/002248716801900309>
- Merrill, M. D. (1971). *Three levels of instructional design*. Utah: Division of Communication Services Brigham Young University Provo.
- Mezirow, J. (1978). Perspective transformation. *Adult Education Quarterly*, 28(2), 100-110. <https://doi.org/10.1177/074171367802800202>
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5-12. <http://dx.doi.org/10.1002/ace.7401>
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult. Core concepts of transformation theory. J. Mezirow et al. (Ed.), *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress* içinde (1. b., s. 3-33). San Francisco CA: Jossey-Bass.
- Middleton, H. & Baartman, L. (2013). Transfer, transition, or transformation? H. E. Middleton & L. K. J. Baartman (Ed.), *Transfer, transitions and transformations of learning* içinde (1. b., s. 1-11). Rotterdam: Sense Publishers.
- Miller, J. P. (1996). *The holistic curriculum*. Toronto: OISE Press.
- Moore, R. & Suleiman, M. (1997). Active leadership in schools: Teachers as leaders. *The Journal of Leadership Studies*, 4(1), 122-131. <https://doi.org/10.1177/107179199700400>
- Morgan, C. T. (1977). *A brief introduction to psychology*. New Delhi: McGraw-Hill Companies.
- Morris, B. (1977). *Some aspects of professional freedom of teachers: An international pilot inquiry*. Paris:

- UNESCO.
- Narve, R. G. (2001). *Holistic education: Pedagogy of universal love*. Brandon: Foundation for Educational Renewal.
- Osman, A. A. (2013). Freedom in teaching and learning. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(2), 142-149. <http://41.89.241.7/xmlui/handle/1/79>
- Paavola, S. & Hakkarainen, K. (2005). The knowledge creation metaphor-an emergent epistemological approach to learning. *Science & Education*, 14, 535-557. <https://doi.org/10.1007/s11191-004-5157-0>
- Pantić, N. (2015). A model for study of teacher agency for social justice. *Teachers and Teaching*, 21(6), 759-778. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044332>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods*. California: SAGE Publication.
- Platon. (2012). *Sokrates'in savunması* (A. Çokana, Çev.). İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.
- Pollard, A. & Tann, S. (1987). *Reflective teaching in the primary school*. London: Cassell.
- Popkewitz, T. S. (1987). *Critical studies in teacher education*. London: Falmer Press.
- Reboul, O. (1991). *Eğitim felsefesi* (I. Gürbüz, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları
- Reynolds, M. (1998). Reflection and critical reflection in management learning. *Management Learning*, 29(2), 183-200. <https://doi.org/10.1177/1350507698292004>
- Richards, J. C. & Lockhart, C. (1994). *Reflective teaching in second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rozycki, E. G. (1997). The teacher as technician: Will technology improve schooling? *Educational Horizons*, 75(2), 61-63. <https://www.jstor.org/stable/42927374> sayfasından erişilmiştir.
- Santrock, J. W. (2004). *Educational psychology*. Boston MA: McGraw-Hill.
- Sezer, B. (2015). *Sosyolojinin ana başlıkları*. İstanbul: Doğu Kitabevi.
- Schön, D. A. (1991). *Educating the reflective practitioner*. California: Jossey-Bass.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors of learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27, 4-13. <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X027002004>
- Schubert, W. H. (1989). Reconceptualizing and the matter of paradigms. *Journal of Teacher Education*, 40(1), 27-32. <https://doi.org/10.1177/002248718904000107>
- Schunk, D. H. (1991). *Learning theories: An educational perspective*. New York: Macmillan.
- Shor, I. & Freire, P. (1987). What is the dialogical method of teaching? *Journal of Education*, 169(3), 11-31. <https://www.jstor.org/stable/42741786> sayfasından erişilmiştir.

- Slavich, G. M. & Zimbardo, P. G. (2012). Transformational teaching: Theoretical underpinnings, basic principles, and core methods. *Educational Psychology Review*, 24(4), 569-608. <https://doi.org/10.1007/s10648-012-9199-6>
- Sleeter, C. E. (1990). Introduction: Multicultural education and empowerment. C. E. Sleeter (Ed.), *Empowerment through multicultural education* içinde (1. b., s. 1-23). Albany: State University of New York Press.
- Smyth, J. (1987). Transforming teaching through intellectualising the work of teachers. J. Smyth (Ed.), *Educating teachers; changing the nature of pedagogical knowledge* içinde (1. b., s. 155-168). The Sussex: Falmer Press.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Tan, M. (1981). *Toplumbilime giriş: Temel kavramlar*. Ankara: A.Ü. E.B.F. Yayınları.
- Tanner, L. N. (1997). *Dewey's laboratory school: Lessons for today*. Chicago: Teachers College Press.
- Tanner, L. & Tanner, D. (1987). Environmentalism in American pedagogy: The legacy of lester ward. *Teachers College Record*, 88(4), 337-347. <https://doi.org/10.1177/016146818708800403>
- Tezcan, M. (1995). *Sosyolojiye giriş*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Tezgiden-Cakcak, S. Y. (2015). *Preparing teacher candidates as passive technicians, reflective practitioners or transformative intellectuals?* (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Tezgiden-Cakcak, Y. (2019). *Moving beyond technicism in English-language teacher education*. Lanham: Lexington Books.
- Tolstoy, L. N. (2017). *Yunanlı öğretmen Sokrates* (F. Şenoğlugil, Çev.). Ankara: Etkin Yayınevi.
- Travers, M. (2001). *Qualitative research through case studies*. London: SAGE Publications.
- UNESCO. (1966). *Recommendation concerning the status of teachers*. [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed\\_dialogue/@sector/documents/normativeinstrument/wcms\\_162034.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed_dialogue/@sector/documents/normativeinstrument/wcms_162034.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Ural, A. (2003). Öğretmenlik paradoksu. M. D. Karlı (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş* içinde (1. b., s. 55-79). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ural, A. (2004). Yarışmacı eğitim anlayışının eleştirisi. *Üniversite ve Toplum Dergisi*, 4(1), 1-8.
- Ural, A. (2006). *Hafif ağır denenceler*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Ural, A. (2011). Mario eğitim modeli - MEM. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, 13, 52.
- Ural, A. (2014). İnsanlığın öğretmeni olabilmek. BİRGÜN: <https://www.birgun.net/haber/insanligin-ogretmeni-olabilmek-71694> sayfasından erişilmiştir.

- Ural, A. (2016). Yarışmacı eğitim anlayışının etkileri üzerine bir çözümleme. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, 43, 19-24.
- Ural, A. (2020, 8-10 Aralık). *Öğretmen rolleri üzerine bir çözümleme* [Forum]. Al-Farabi-Balasağun-Abai Uluslararası Forumu, Kazak Ulusal Pedagoji Üniversitesi, Kazakistan. [https://www.academia.edu/45010845/Öğretmen\\_Rollerini\\_Üzerine\\_Bir\\_Çözümleme](https://www.academia.edu/45010845/Öğretmen_Rollerini_Üzerine_Bir_Çözümleme) sayfasından erişilmiştir.
- Ural, A. (2021). Öğretmenlik üzerine. A. Özdemir (Ed.), *Ters yüz sınıf modeli kuramdan uygulamaya* içinde (1. b., s. 29-50). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ural, A. & Öztürk, A. (2020). A transformative experience: The influence of critical pedagogy studies on teachers. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 18(2), 159-195. <http://www.jceps.com/archives/9263> sayfasından erişilmiştir.
- Ünal, L. I. (2005). Öğretmen imgesinde neo-liberal dönüşüm. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 11, 4-15. [https://www.academia.edu/3306142/öğretmen\\_imesinde\\_dönüşüm](https://www.academia.edu/3306142/öğretmen_imesinde_dönüşüm) sayfasından erişilmiştir.
- Varkey GEMS Foundation. (2018). Teacher status index. <https://www.varkeyfoundation.org/media/4790/gts-index-9-11-2018.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Wacker, J. G. (1998). A definition of theory: Research guidelines for different theory-building research methods in operations management. *Journal of Operations Management*, 16(4), 361-385
- Winch, C. (2017). *Teachers' know-how: A philosophical investigation*. New Jersey: Wiley-Blackwell. Hoboken.
- Wlodkowski, R. J. & Ginsberg, M. B. (2017). *Enhancing adult motivation to learn*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Worgul, G. S. (1992). Editor's preface. G. S. Worgul (Ed.), *Issues in academic freedom* içinde (s. 1-5). Pittsburgh: Duguesne University.
- Wright, T. (1991). *The roles of teachers and learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. b.). Ankara: Seçkin.
- Yıldız, A. (2014). Türkiye'de öğretmenlik mesleğinin dönüşümü: İdealist öğretmenden sınava hazırlayıcı teknisyen öğretmene. A. Yıldız (Ed.), *Öğretmenliğin dönüşümü* içinde (1. b., s. 13-26). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Yopp, H. K. & Guillaume, A. M. (1999). Preparing preservice teachers for collaboration. *Teacher Education Quarterly*, 26(1), 5-19. <https://www.jstor.org/stable/23478140> sayfasından erişilmiştir.
- Zeichner, L. M. & Liston, D. P. (2014). *Reflective teaching: An introduction*. New York: Routledge.

### Extended Summary

The complex nature of learning leads to the continuous presence of teaching and education on the agenda. Various sources suggest that the history of teaching is parallel to human history. Two prominent examples in this regard are the Sumerian teacher Ludingirra (Çiğ, 1996) and the Greek teacher Socrates (Davidson, 2008; Plato, 2006; Tolstoy, 2017). Despite undergoing certain changes, the function of teaching has persisted to the present day while maintaining its essence similar to its origins.

In the most general sense, the term "role" is used to refer to behavior patterns gathered around a distinctive and specific social position (Aron, 2017; Giddens, 1998; Marshall, 1999; Morgan, 1977; Sezer, 2015; Tan, 1981; Tezcan, 1995). It emphasizes the behavior patterns and characteristics adopted by an individual in the social sphere or sense. Role, defined as the use of duties and rights determined by the status occupied or function performed by an individual at a specific time (Linton, 1936), transforms into role behavior through behaviors appropriate to the individual's status.

Beezer (1974) evaluates teacher behaviors within the conceptual framework of social role theory, emphasizing the relationship of the teacher's role with the three main dimensions of human social behavior: expectation, situationality, and individuality. Similarly, Biddle (1979) has noted that contexts can influence individuals' behaviors. In this study, the term "teacher roles" is preferred and is generally used in contrast to teacher role behaviors. The teacher's role behaviors, being aspects within the role of teaching that constitute the whole, make the teaching role inherently pluralistic. Therefore, the teacher roles evaluated in this study are limited to the passive transmitter technician teacher, reflective practitioner teacher, and transformative intellectual teacher roles. In this context, the aim of this study is to analyze the characteristics of teacher roles.

In this descriptive research, the documentation method was used. The data source of the research is based on studies conceptualizing (Lampert, 2001; Stenhouse, 1975) and theorizing (McIntyre, 1993; Brown and McIntyre, 1993; Miller, 1996) effective/good teaching, which is supported by studies on teaching as transmission, teaching as transaction, and teaching as transformation (Middleton and Baartman, 2013; Miller, 1996). The research used purposive sampling method, specifically criterion sampling method. A content analysis form was prepared to analyze the characteristics of teacher roles. This form consisted of information relevant to the purpose of the research. The data for the research was collected between March, 2000 and November, 2023. The analysis of the data was conducted by following the steps of understanding, analyzing, and utilizing the data. In this context, a descriptive (inductive) data analysis approach was used in the research.

The passive transmitter technician teacher role signifies teaching behaviors that embrace reductionist and technical methods supporting a top-down designed educational system (Kincheloe,

2003). This role can be evaluated in association with Tanner and Tarner's (1987) definition based on the imitation-sustaining level of teacher performance. Dewey (1916) also drew attention to how technician educators perceive knowledge as a self-contained entity without connections to other forces, considering it a self-complete entity. According to McIntyre (1993), the technician teacher role, established through the determination of the technical level in the theorization of teaching, is linked to short-term, class-centered instructional actions to achieve instructional goals. This approach assigns a technician role to the teacher, implementing principles and methods derived from the theorization of teaching and using a prescribed-imposed curriculum, method, and material during the process. Behaviors related to the passive transmitter technician teacher role, described in connection with the classification of instructional transmission (Middleton and Baartman, 2013; Miller, 1996) and associated with the theorization of teaching (McIntyre, 1993; Miller, 1996), can be listed as follows (Ural, 2020):

- The teacher uses domain knowledge consisting of verified and verifiable series of facts and explicitly stated rules.
- The teacher performs tasks as assigned, without being responsible for creating new knowledge or theory.

The concept of the reflective practitioner teacher can be derived from Schön's (1983) work "The Reflective Practitioner," explained through Sfard's (1998) metaphor of learning as participation, and described as a process of engaging in various cultural practices and participating in shared learning activities. The behaviors associated with the reflective practitioner teacher role, described in connection with the classification of procedural teaching (Middleton and Baartman, 2013; Miller, 1996) and related to the theorization of teaching (McIntyre, 1993; Miller, 1996), can be expressed as follows (Brookfield, 2017; Pollard and Tann, 1987; Schön, 1983; Ural, 2020; Zeichner and Liston, 2014):

- The reflective practitioner teacher transforms any knowledge, belief, or practice into reflective action by subjecting it to a conscious and careful evaluation in terms of the outcomes it will lead to, supported by underlying principles.
- The teacher acknowledges that teaching involves complex ways of conceptualizing, explaining, and responding in the face of social interactions and shared meanings existing among teachers, students, parents, and administrators, both within and outside the classroom, requiring judgment.

The role of the transformative intellectual teacher can be grounded in the studies of the conceptualization of teaching (Lampert, 2001; Stenhouse, 1975) and its theorization (McIntyre, 1993; Miller, 1996), as well as in the classifications of transformative/transformational instruction by Mezirow (1978, 1997, 2000), Slavich and Zimbardo (2012), and experiential learning by Kolb (1983). Aronowitz

and Giroux (1985a) have described the transformative intellectual teacher role based on the classification of hegemonic, accommodative, critical, and transformative intellectuals. Behaviors associated with the transformative intellectual teacher role (Aronowitz and Giroux, 1985a, 1985b; Giroux, 1988; Kumaravadivelu, 2003; Ural, 2020, 2021) can be expressed as follows:

- The teacher is aware of the embeddedness of education science in power and dominance relationships, believing that education science is conditioned to create and sustain social inequalities. They are conscious that socio-political liberation and individual empowerment can occur through a democratic education process.
- For the teacher, school is not merely a place for giving and receiving education. It is a cultural environment/institution where heterogeneous, ideological, and inconsistent social forms continually engage in a struggle for dominance.

In conclusion, the teacher roles described under three categories as transmitter/channel, practitioner/facilitator, and transformative/change agent should be considered as relative teaching tendencies rather than absolute contrasts. This study has revealed that the expected role of the teacher is the transformative intellectual teacher role. There is a need for teacher empowerment to prepare and support teachers for this role. Specifically, teachers exhibiting behaviors aligned with the passive transmitter technician teacher role and the reflective practitioner teacher role may be encouraged to reflect on and challenge imposed reductionist and technical methods. Teachers could demonstrate conscious actions to challenge these methods. It is recommended that teachers adopt an attitude of empowerment by asserting their professional status.

The teaching profession transformed by neoliberal education policies responds to this transformation through differentiation in teacher roles. Factors such as teacher training systems, employment opportunities and conditions, political structure, social culture, and adopted teacher roles can be influential. Therefore, to empower teachers for teaching freedom, autonomy, and effectiveness, they could be supported through pre-service and in-service training enabling them to play a more effective role in the development and implementation of education policies. Additionally, researchers are encouraged to explore teacher roles within the conceptual framework of social role theory.

#### **Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı**

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde sadece tek bir araştırmacı yer almıştır.



**Destek ve Teşekkür Beyanı**

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

**Çatışma Beyanı**

Araştırmacının, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

**Etik Kurul Beyanı**

Bu araştırma, doküman incelemesine dayalı bir çalışma olduğu için etik kurul izni gerektirmemektedir.