
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

ÖĞRETMENLERDE MESLEKİ KİMLİK OLUŞUMU SÜRECİNE İLİŞKİN BİR ÇÖZÜMLEME

Buket Örnek

YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMMUZ, 2020

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 12 (on iki) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Buket

Soyadı : Örnek

Bölümü : Eğitim Yönetimi

İmza :

Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Öğretmenlerde Mesleki Kimlik Oluşumu Sürecine İlişkin Bir Çözümleme

İngilizce Adı : An Analysis On Teachers Professional Identity Formation

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı : Buket ÖRNEK

İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Buket ÖRNEK tarafından hazırlanan "Öğretmenlerde Mesleki Kimlik Oluşumu Sürecine İlişkin Bir Çözümleme" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Ayhan URAL ……

(Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Başkan: Doç. Dr. Gökhan ARASTAMAN ……

(Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi)

Üye: Doç. Dr. Türker KURT ……

(Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Yusuf BADAVAN ……

(Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi)

Üye: Prof. Dr. Murat Gürkan GÜLCAN ……

(Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 17/07/2020

Bu tezin Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans Tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL ……

Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

Fikri hür, vicdanı hür, irfanı hür nesiller yetiştiren tüm öğretmenlere…

TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın her aşamasında bana rehberlik eden değerli hocam ve tez danışmanım sayın Doç. Dr. Ayhan URAL'a, tez jürimde yer alarak tez çalışmamla ilgili katkı ve görüşlerini esirgemeyen değerli hocalarım sayın Doç. Dr. Türker KURT ve sayın Doç. Dr. Gökhan ARASTAMAN'a, yüksek lisans öğrenimim boyunca ders aldığım kıymetli hocalarıma, uygulama aşamasında yardımcı olan öğretmen arkadaşlarıma, bu süreçte bana destek olan aileme çok teşekkür ederim.

Buket ÖRNEK

ÖĞRETMENLERDE MESLEKİ KİMLİK OLUŞUMU SÜRECİNE İLİŞKİN BİR ÇÖZÜMLEME

(Yüksek Lisans Tezi)

Buket Örnek

GAZİ ÜNİVERSTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temmuz, 2020

ÖZ

Bu araştırmada, öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin oluşum sürecine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Bu araştırma nitel bir çalışmadır ve araştırmada olgu bilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2019-2020 eğitim öğretim yılı Ankara ili merkez ilçelerinde yer alan resmi ortaokul ve liselerinde görev yapan demografik açıdan çeşitlilik gösteren 20 branş öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Nitel araştırma sürecinde kullanılan görüşme tekniklerinden, yarı yapılandırılmış görüşme soruları oluşturularak veriler toplanmıştır. Verilerin analizinde nitel içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Nitel verilerin analizi ile kimlik; kişisel kimlik, sosyal kimlik ve mesleki kimlik olarak gruplanmakta, öğretmenlerin mesleki kimliklerinin oluşum süreci; mesleki yönelim süreci, mesleki yetiştirme süreci, mesleki yaşantı süreci olarak belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin oluşum sürecine ilişkin; yetiştirilme tarzındaki geleneksel-kültürel etkilerin mesleki yöneliminde etkili olduğu, öğretmenlerin lisans eğitimlerinin 21. yy becerilerini donanım ve içerik açısından karşılaması gerektiği, öğretmenin mesleki yaşantısında kişisel faktörlerin benlik imajını oluşturduğu, sistemsel faktörlerin entelektüellikten teknisyenliğe dönüştüğü, sosyal gelişim faktörleri ile çevresel faktörlerin öğretmenin motivasyonunu etkilediği, kurumsal duygu faktörlerinin merkezi yönetim etkisinde kaldığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler : Öğretmenlik mesleki kimliği, mesleki kimlik, mesleki kimliğin oluşum süreci.
Sayfa Adedi : xv + 116
Danışman : Doç. Dr. Ayhan Ural

AN ANALYSIS ON TEACHERS PROFESSIONAL IDENTITY FORMATION

(Master's Thesis)

Buket Örnek

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

July, 2020

ABSTRACT

In this study, the opinions of teachers about their professional identity formation was examined. This research is a qualitative study and the phenomenon science pattern was used in the research. The study group of the research consists of 20 demographic diverse branch teachers working in official secondary schools and high schools located in the central districts of Ankara in the 2019-2020 academic year. Criterion sampling, which is one of the purposeful sampling methods, was used to determine the study group. Semi-structured interview questions were created from the interview techniques used in the qualitative research process and data were collected. Qualitative content analysis technique was used in the analysis of the data. Identity with the analysis of qualitative data; It is grouped as personal identity, social identity and professional identity. The formation of professional identities of teachers; It is grouped as pre-vocational, vocational education, professional life. As a result of the research, regarding of teachers' professional identity formation; traditional-cultural influences in their upbringing are influential in their professional orientation, teachers' undergraduate education should meet their 21st century skills in terms of hardware and content, personal factors constitute the self image in the life of the teachers, systemic factors transform from intellectuality to technician, social development factors and environmental factors affect the motivation of the teacher, institutional It was determined that emotional factors remained under the influence of central government.

Key words : Teacher’s professional identity, professional identity, teachers professional identity formation.
Page Number : xv + 116
Supervisor : Doç. Dr. Ayhan Ural

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU i

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI ii

JÜRİ ONAY SAYFASI iii

TEŞEKKÜR v

ÖZ vi

ABSTRACT viii

İÇİNDEKİLER x

TABLOLAR LİSTESİ xiii

ŞEKİLLER LİSTESİ xiv

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ xv

BÖLÜM I 1

GİRİŞ 1

1.1. Problem Durumu 1

1.2. Araştırmanın Amacı 4

1.3. Araştırmanın Önemi 4

1.4. Araştırmanın Varsayımları 5

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları 5

1.6. Tanımlar 5

BÖLÜM II 7

KAVRAMSAL ÇERÇEVE 7

2.1. Meslek Kavramı 7

2.2. Kimlik Kavramı 9

2.2.1. Kişisel Kimlik 14

2.2.2. Sosyal Kimlik 16

2.2.3. Mesleki Kimlik 17

2.3. Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmenlik Mesleki Kimliğinin Oluşumu 18

2.3.1. Öğretmenlik Mesleği 18

2.3.2. Öğretmenlik Mesleki Kimliğinin Oluşumu 19

2.3.2.1. Mesleki Yönelim Süreci *23*

2.3.2.2. Mesleki Yetiştirme Süreci *24*

2.3.2.3. Mesleki Yaşantı Süreci *29*

2.4. Öğretmenlik Mesleki Kimliği ile İlgili Araştırmalar 33

2.4.1. Yurt dışında Yapılan Araştırmalar 33

2.4.2. Yurt içinde Yapılan Araştırmalar 38

BÖLÜM III 40

YÖNTEM 40

3.1. Araştırmanın Modeli 40

3.2. Çalışma Grubu 41

3.2.1. Öğretmenlerin Cinsiyet Dağılımları 42

3.2.2. Öğretmenlerin Yaş Dağılımları 42

3.2.3. Öğretmenlerin Branş Dağılımları 43

3.2.4. Öğretmenlerin Hizmet Süresi Dağılımları 43

3.2.5. Öğretmenlerin Medeni Durum Dağılımları 44

3.2.6. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Lise Türü Dağılımları 44

3.2.7. Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi Dağılımları 45

3.2.8. Öğretmenlerin Merkez İlçelere Göre Dağılımları 45

3.3. Verilerin Toplanması 45

3.4. Verilerin Analizi 46

BÖLÜM IV 49

BULGULAR VE YORUMLAR 49

4.1. Öğretmenlerin Mesleki Yönelim Sürecine İlişkin Bulgular 49

4.2. Öğretmenlerin Mesleki Yetiştirme Sürecine İlişkin Bulgular 54

4.3. Öğretmenlerin Mesleki Yaşantı Sürecine İlişkin Bulgular 64

BÖLÜM V 87

SONUÇLAR VE ÖNERİLER 87

5.1. Sonuç 87

5.2. Öneriler 91

KAYNAKLAR 93

EKLER 110

EK 1. Görüşme Formu 111

EK 2. Araştırma İzin Yazıları 115

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. *Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Cinsiyet Dağılımı* 42

Tablo 2. *Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Yaş Dağılımı*.....42

Tablo 3. *Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Branş Dağılımı*.....43

Tablo 4. *Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Hizmet Süresi Dağılımı* 43

Tablo 5. *Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Medeni Durum Dağılımı* 44

Tablo 6. *Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Mezun Oldukları Lise Türü Dağılımı*.....44

Tablo 7. *Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi Dağılımı*.....45

Tablo 8. *Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Merkez İlçelere Göre Dağılımı* 45

Tablo 9. *Öğretmenlerin Mesleki Yönelim Sürecine İlişkin Bulgular*.....50

Tablo 10. *Öğretmenlerin Mesleki Yetiştirme Sürecine İlişkin Bulgular*.....55

Tablo 11. *Öğretmenlerin Mesleki Yaşantı Sürecine İlişkin Bulgular*.....65

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Wenger'in sosyal öğrenme teorisinin bileşenleri. 11

Şekil 2. Kimlik ağı haritası. 15

Şekil 3. Dil öğrenimi ve öğretiminin çok yönlü doğası 30

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

AB	Avrupa Birliği
ETUCE	European Trade Union Committee for Education
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
TDK	Türk Dil Kurumu
TODAİE	Türkiye Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü
TÜBİTAK	Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu
YİBO	Yatılı İlköğretim Bölge Okulu
YÖK	Yüksek Öğretim Kurulu

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın varsayımları ve sınırlılıkları, tanımlar ile ilgili bilgiler verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Kapitalist küreselleşme sürecinin hızlanmasına sebep olan neoliberal politikalar ile öğretmenlik mesleği ve öğretmen mesleki kimliği yeniden tanımlanmıştır. Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesinde öğretmenlik mesleği; "Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği" (Resmi Gazete, 1973) olarak tanımlanırken, daha özel bir tanımlamayla öğretmenlik mesleği; eğitim sektöründe sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutları olan, uzmanlık bilgi ve becerisi gerektiren, akademik ve mesleki formasyonu gerektiren profesyonel bir meslektir (Alkan, 1998).

Türkiye'de öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşme durumu değerlendirildiğinde; öğretmen yetiştirme programlarının bilimsel verilere dayanmayan politik şekillenmesi, öğretmen adaylarının eğitiminde önemli bir yeri olan okul deneyimi dersinin yetersiz kalmasına sebep olmaktadır. Bununla beraber, eğitime ayrılan bütçenin gereken düzeyde olmayışı ile öğretmen istihdamı sorunları toplumsal açıdan öğretmenlik mesleğinin statüsü değerli görülmemektedir. Mesleki örgütlenmelerin ve etkilerinin diğer ülkelere göre sınırlı olması, mesleki kararların bütünüyle merkezi yönetimlerce alınıp yürütülmesi öğretmenleri

profesyonel bir meslekten ziyade sadece öğretim görevini uygulayan teknik eleman veya teknisyen olarak görülmesine sebep olmaktadır (Güven, 2015).

Yeniden tanımlanan bir diğer tanım kimliktir. 1950'lerde kitlesel tüketim mallarının genişlemesi, 1960'ların siyasi ve kültürel kargaşası ile ilişkili zaman içinde "Ben kimim?" sorusunu beraberinde getirmiştir. Kimlik; psikoloji, antropoloji, sosyoloji, dilbilim ve kültürel olmak üzere birçok alanda çalışılan önemli bir kavramdır (Holland & Lachicotte, 2007). Genel anlamda kimlik "Ben kimim?" sorusuna verilen cevaptır (Beijaard, 2004). Kimlik kavramının literatürde farklı tanımları vardır. Bu tanımların ortak yanı, kişiliğin özellikleri değil, duygusal olarak dikkat çekmesi anlamıdır. Kimlik gelişimi, insanların yaşamının bir anında ortaya çıkar ve en iyi ifadesiyle; devam eden bir süreç, bireyin kendini kişisel olarak yorumlaması ve verilen bağlamda tanınan bir varlık olarak nitelendirilmesidir. Yapılan çalışmalara bakıldığında net ve açık bir mesleki kimlik tanımının verilmediğini görülmektedir. Mesleki kimlik istikrarlı, sabit veya üniter bir kavram değildir (Coldron & Smith, 1999). Bir süreç olarak değerlendirilen mesleki kimliğin oluşumunu belirleyen çalışmalarda, farklı boyutlar ön plana çıkarılmıştır.

Öğretmenlerin mesleki kimliği ise, değerlendirme ya da öz değerlendirme gibi önemli kavramlar üzerine kurulan, öğretmenlerin özel hayatlarını ve mesleki çalışmalarını, kendileri ve dışındaki sebepler ve şartlara göre anlamlandıran kişiler ve profesyoneller olarak tanımlanmaktadır (Goodson & Cole, 1994; Volkmann & Anderson, 1998). Kole ve Ruyter (2009)'e göre bireysel kimlik ile mesleki kimlik birbiriyle oldukça yüksek derecede ilişkilidir. Knowles (1992) ve Nias (1989)'a göre mesleki kimlik kavramı öğretmenlerin kavramlarıyla ya da benlik algılarıyla ilgili olduğu görülmektedir. Araştırmacılar arasında 'benliğin' öğretmenlerin doğasını oluşturma ve inşa etme yolunda çok önemli bir unsur olduğu konusunda genel bir anlaşma vardır (Kelchtermans & Vandenberghe, 1994). Kimlikler, kişisel ve mesleki değerlerle yakından ilişkilidir. Kişisel deneyimlerin, günlük hayattaki sosyal, kültürel ve kurumsal çevre arasında bir etkileşim sonucu oluştuğundan; bu etkileşimler motivasyon, iş tatmini ve örgütsel bağlılığı sağlayarak, mesleki kimlik ile kimlik arasında ilişki kurmaktadır (Day, 2005). Mishler (1999)'e göre kimlik terimi birbiriyle

örtüşen birçok alt kimlik içerir. Bu konuda kimlik için "bir tenor veya soprano solisti değil, bir sesler korosu" metaforunu kullanmıştır. Cooper ve Olson (1996) mesleki kimliğin çok yönlü olduğunu tarihsel, sosyolojik, psikolojik ve kültürel faktörlerin mesleki kimlik gelişimine etki ettiğini söylemişlerdir. Reynolds (1996), çevresel beklentilerin ve kişisel düşüncelerin öğretmen üzerindeki etkisini, mesleki kimlik oluşumunda rol oynayan en büyük etmen olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, mesleki kimlik sadece bir öğretmenin ne yapması ve ne yapacağı hakkında toplumsal ve kişisel algı ve beklentileri değildir; aynı zamanda kendileri için önemli olan kişisel yaşantılar, mesleki çalışma ve uygulamalarındaki yaşadığı deneyimleri de içerir (Tickle, 2000).

Beijaard (2004)'e göre mesleki kimlik oluşumu, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımıyla aynı doğrultudadır; bu öğrenmenin bireysel olarak ve birlikte öğrenmenin öğrencinin etkinliği ile birlikte gerçekleşmesi ve öğretmenlerin, ulaşmak istedikleri hedeflere ve bu amaçla kullanılabilecek kaynaklara bağlı olarak, pratik yapmaları için çeşitli yollar olduğu anlamına gelir. Ayrıca mesleki kimliğin öğretmenlerin, kendilerini öğretmen olarak anlamlandırmak için kullandıkları bir terim olduğu da söylenebilir (Coldron & Smith, 1999).

Literatür taraması mesleki kimlik konusuyla ilgili incelendiğinde yurt dışında çalışılan bir konu olduğu ama yurt içinde son yıllarda önem kazanan bir konu olduğu görülmektedir. Mesleki kimlik oluşumu ile ilgili yurt dışı araştırmalarda; Volkmann ve Anderson (1998) öğretmenlerin kişisel günlüklerini fenomonolojik araştırma olarak incelemekte, Beijard, Meijer ve Verloop (2004) yapılan öğretmen kimliği çalışmalarını kategorisel gruplamakta, Lasky (2005) öğretmen kimliğinin oluşumunu sosyo-kültürel bağlamda incelemekte, Flores ve Day (2006) öğretmenlerin mesleki kimlik oluşum süreci ile ilgili öğretmenlerin anlattıkları hikayelerden boylamsal bir çalışma olarak ele almakta, Cohen (2010) öğretmenlerin konuşmalarından çıkarımla mesleki kimliklerini ele almakta, Mockler (2011) ise öğretmenlik mesleki kimliğinin oluşumunda, önceki araştırmalardan yola çıkarak öğretmenlik mesleki kimliğini kavramsallaştırmaktadır. Araştırmacı tarafından mesleki kimlik oluşum sürecine ilişkin bilimsel zeminde tartışılan yurt içi nitel çalışmalara rastlanılmamıştır. Bu sebeple öğretmenlerin mesleki kimlik oluşumu sürecinde yapılan yurt

dışı çalışmalardan hareketle, Türkiye'de öğretmen mesleki kimliği oluşumu üzerindeki temel etkileri analiz ederek alana katkı yapacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, öğretmenlerin mesleki kimliklerinin oluşum sürecine ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır.

1) Öğretmenlerin mesleki kimliklerinin oluşumundaki; mesleki yönelim sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?
2) Öğretmenlerin mesleki kimliklerinin oluşumundaki; mesleki yetiştirme sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?
3) Öğretmenlerin mesleki kimliklerinin oluşumundaki; mesleki yaşantı sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma öğretmenlerin mesleki kimlik oluşumu sürecini etkileyen faktörlerin neler olduğu hakkında bilgiler vermeye çalışarak alana katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Araştırmacı tarafından literatürde mesleki kimlik ile yapılan çalışmalara bakıldığında, Türkiye'de mesleki kimlik oluşumu sürecine etki eden faktörler üzerinde bilimsel zeminde tartışılan nitel bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Araştırma mevcut durumu ortaya çıkarması, tarihi kökleri olan toplumsal ve kültürel açıdan dönüşümünü ele alan bir konuyu bilimsel anlamda incelenmesi adına önemlidir. Ayrıca öğretmenlerin kendi mesleki kimlikleriyle ilgili algıları, etkinliklerini, mesleki gelişimlerini, eğitimsel değişimle başa çıkmalarını, kendi öğretim uygulamalarında yenilikleri uygulama yeteneklerini ve istekliliğini etkiler (Beijaard, Verloop & Vermunt, 2000). Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin kimlik oluşumu süreci, öğrencilerin kimlik gelişimine etkisi olduğu ve öğretmen desteğine ihtiyaç duyduğu düşünülmesi sebebiyle araştırılmaktadır.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmanın araştırmacı tarafından belirlenen çerçeve doğrultusunda gerçekleri yansıttığı, katılımcıların cevaplarının, araştırma sorularına yönelik samimi cevaplar olduğu varsayılmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma da Ankara ili merkez ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ortaokul ve liselerde 2019-2020 eğitim-öğretim yılında görev yapan 20 branş öğretmeni ile görüşmeler yapılmıştır.

1.6. Tanımlar

Benlik: Freud'un psikoanalitik kuramına göre ego (benlik); gerçek dünyanın etkisi altında alt benliğin özel bir gelişme göstererek dış uyaranları algılayan ve aşırı uyaranlara karşı ruhsal yapıyı koruyan, alt benlik ile dış dünya arasında bir arabulucu görevini üstlenen yapıdır (Freud, 1984).

Kimlik: Kimlik, kendimize kendimizi ve başkalarına sunduğumuz imajımızı anlama biçimimizdir (Day, 2008).

Mesleki Kimlik: Mesleki kimlik, insanların kendilerini uzmanlaşmış, beceri ve eğitime dayalı meslekler veya mesleklerde tanımlamak için kullandıkları nitelikler, inançlar ve değerler olarak tanımlanır (Benveniste, 1987; Ibarra, 1999).

Öğretmenlik Mesleği: Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesinde "Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği" olarak tanımlanmaktadır (Resmi Gazete, 1973).

Öğretmen: Farklı sistemlerin, kuruluşların öğretim ve öğrenim ortamını en etkili biçimde oluşturarak eğitsel amaçlara ulaşmak için anne babalara rehberlik edecek nitelikte, genel kültür, öğreteceği bilimsel dalda, teorik alanında ve uygulamada uzmanlaşmış kişidir (Başaran, 1993, s.113).

Öğretmen Kimliği: Öğretmenlerin benlik algılarından oluşan, öğretmenlerin kendilerinin ve toplumdaki öğretmen mesleğine dair düşünce çerçevesi oluşturmasını sağlayan, mesleki gelişimini sağlama çabasına denir (Sachs, 2005). Öğretmenin mesleki kimliği, hem öğretmenin kendisinin hem de diğer insanların algılarını içeren, aynı zamanda öğretmenlerin mesleki çalışmalarında kişisel geçmişlerini ve deneyimlerini yansıtması anlamına gelir (Tickle, 2000).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde meslek kavramı, kimlik kavramı, öğretmenlik mesleği ve öğretmenlik mesleki kimliğinin oluşumu ile öğretmenlik mesleki kimliği ile ilgili araştırmalar başlıkları yer almaktadır.

2.1. Meslek Kavramı

İş ile meslek kavramları karıştırılan kavramlardır. İş, insanların üretim yapmak için güç veya emek harcayarak gerçekleştirdiği eylem olarak tanımlanırken; meslek, uzun bir örgün eğitim koşuluyla, yasal çerçevelerce kuralları bulunan bireyin maddi geçimini sağlamak için üstlendiği uğraştır (Karadağ, 2002). Daha genel bir kavramla meslek; "Belli bir eğitim ile kazanılan, sistemli bilgi ve becerilere dayalı, insanlara yararlı mal üretmek, hizmet vermek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, kuralları belirlenmiş iş" olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 1988).

Dünyada meslek olarak kabul edilen işlerin, "meslekleşmesi" için kriterler bulunmaktadır (Erden, 1998). Bu kriterler:

1. Bir hizmet alanı olarak tanımlanmalı ve tanımlandığı alanda hizmet verebilmeli,
2. Verdiği hizmetten dolayı kendisine, ailesine, topluma ve devlete karşı sorumlu oldurmalı,
3. Hizmet alanının mümkün olduğu kadar geniş alanda yer alabilmeli,
4. Uzmanlık alan bilgi ve becerisine sahip olunmalı,

5. Örgün mesleki eğitimle yetişme sağlanmalı,
6. Mesleki kültüre sahip olunmalı,
7. Bir seçim ve denetim ile mesleğe başlanmalı,
8. Toplum ve devlet tarafından meslek olarak kabul edilmeli,
9. Mesleksel ahlak kurallarına sahip olmalı,
10. Mesleksel örgütlenmeye sahip olmalı,
11. Mesleksel amaçlı süreli yayın organına sahip olmalı,
12. Yasal, tüzüksel, yönetmeliksel olarak statü ve güvence sahibi olmalı,
13. Sadece öğretmenlik eğitimini alanların ve bu yeterliği kazananların hak ve yetileri olduğunu kesin hükümle sağlamalıdır.

Tobias ve Baffert (2010)'e göre, bir mesleğin profesyonel bir meslek olarak nitelendirilebilmesi için mesleğin beş temel özelliği bulunması gerekmektedir. Bunlar:

1) Uzmanlık bilgisine sahip olmak,
2) Mesleki örgütlenmelere sahip olmak,
3) Mesleki denetim, yeterlik ve gelişim sağlamak,
4) Yüksek toplumsal statü ile maddi getiri sağlamak,
5) Mesleki özerklik sağlamaktır.

Bu bağlamda meslek ile profesyonel meslek arasında davranışsal açısından farklılıklar bulunmaktadır. Bu davranışlar; sistemsel bilgilerin genellenebilir olması, bireysel değil toplumsal çıkarlara yönlendirmesi, bu süreçte uzmanın gönüllü olarak etik kurallar ve kontrollü davranışlar oluşturması, bireysel çıkar anlamına gelmeyen maddi-manevi ödül varlığı bulundurmasıdır (Barber, 2000).

2.2. Kimlik Kavramı

Kimlik hakkında ilk tanımlamalar sembolik etkileşimci Mead (1934)'in ve psikolog Erikson (1968)'un çalışmasıdır. Mead (1934) kimlik ve benlik kavramını beraber kullanmaktadır. Sosyalleşmenin olduğu sosyal ortamda benliğin oluşacağını, yani sosyal ortamlarda başka insanların rollerini almayı öğreneceğimizi belirtmektedir. Erikson (1968)'a göre kimlik tarihi kronolojik ve dinamik bir kimlik kavramdır. Kimliğin doğuştan gelen bir özellik olmadığını, yaşam boyu gelişen bir süreç olduğunu vurgulamaktadır. Kimlik kavramını benlik kavramı ile ilişkili kullanmaktadır. Çevre ile olan etkileşim boyunca benliğin nasıl gelişebildiğini açıklamaktadır. Holland ve Lachihotte (2007) kimlik kavramını, Erikson (1968)'un bakış açısına ve Mead (1934)'in bakış açısına göre iki gruba ayırmaktadır. Erikson (1968), kimlik kavramını tarihsel koşullar tarafından derinden şekillendirilmiş olarak görüp, bu kavramı psikodinamikle ilgilenenler için en çekici hale getirmektedir. Bu nedenle kimlik gelişiminin bireyin psikolojisinden etkilendiğini açıklamaktadır. Mead (1934) ise, kimlik kavramını, kişinin toplumsal pozisyonlarda yaşamasını ayrılmaz bir parçası olduğuna daha fazla vurgu yapmaktadır. Buna bağlı olarak sosyal ilişkileri, rolleri ve etkinliklerin kimlik gelişimini etkilediğini savunmaktadır.

James (1950)'e göre, benlik kavramı maddi benlik, sosyal benlik ve ruhsal benliğin birleşiminden oluşmaktadır. Kişinin bireysel, fiziksel, ailesel, çevresel ve toplumsal yaşadığı olay ve kişiler benlik oluşumunu etkilemektedir. Straub (2002)'a göre, Erikson (1968) ve Mead (1934)'in kavramları birbirini tamamlayıcıdır. Straub (2002) kimlik kavramının 20. yüzyılın en merkezi kavramı olduğunu ve bugüne kadar pragmatist, etkileşimci ve psikoanalitik bağlamda varlığını sürdüren kavram olduğunu belirtir. Erikson'un kimlik kavramını sadece kişisel kimlik olarak almasının yanında, kollektif kimliğin olduğunu açıklamaktadır. Ayrıca Freud (1984)'un psikoanalitik kuramına göre ego (benlik); gerçek dünyanın etkisi altında alt benliğin özel bir gelişme göstererek dış uyaranları algılayan ve aşırı uyaranlara karşı ruhsal yapıyı koruyan, alt benlik ile dış dünya arasında bir arabulucu görevini üstlenen yapıdır. Bu bağlamda kimlik ve benlik kavramının kesiştiği ifade edilebilir.

Analitik felsefede de kimlik kavramından söz edilmektedir. Aristoteles (1993)'in kimlik kavramı, varlığın özünden ve ruh analizinden kaynaklanmaktadır. Aristoteles (1993) benliğin (kimliğin) sadece insanları hayvanlardan değil, aynı zamanda bir insanı diğerinden ayıran bir özellik olduğunu belirtmektedir. Aristoteles (1993)'in bakış açısıyla, her insan hem doğuştan hem de deneyimleri tarafından oluşturulan benzersiz niteliklere sahiptir. Ayrıca Aristoteles (1993) kimliği matematiksel eşitlik veya benzerlik açısından değerlendirmiştir.

Kimlik, aynı zamanda matematikte önemli bir kavramdır; "İfadelerin anlam taşıdığı değişkenin tüm değerlerinden açıklanabilen matematiksel bir denklemdir" (Landau, 1975). Aslında kimlik yapısı, "Sayıları ve sayı kümelerini incelemek ve matematiksel teoremleri kanıtlamak için matematiksel bir terim" olarak anlamlandırılmaktadır (Leibniz, 2008). Analitik filozoflar, mantık problemlerinde kullanılmak üzere kimlik kavramını ele almaktadırlar. Kimlik kavramına; analitik filozoflar arasında tartışma konusu olarak; "belirsiz kimlik" (Evans, 1978), "olası dünyalar arasında koşullu kimlik" (Gibbard, 1975), "göreceli kimlik" (Geach, 1973) ya da "zaman içinde tanımlanan kimlik" (Haslanger, 2003) gibi ayrımlar yüklenmektedir. Böylece kimlik, benzerlikleri ve farklılıklarıyla ayırt edilen özellikleriyle epistemolojik bir terimdir; ontolojik değildir.

Genel olarak, kimlik kavramı literatürde farklı anlamlara sahiptir. Bu çeşitli anlamların ortak noktası, kimlik, bir kişinin sabit bir özelliği değil, başka kavramlarla ilişkili bir fenomendir. Kimlik geliştirme ise, bir öznel alanda ortaya çıkar ve bir süreç olarak devam eder (Gee, 2001).

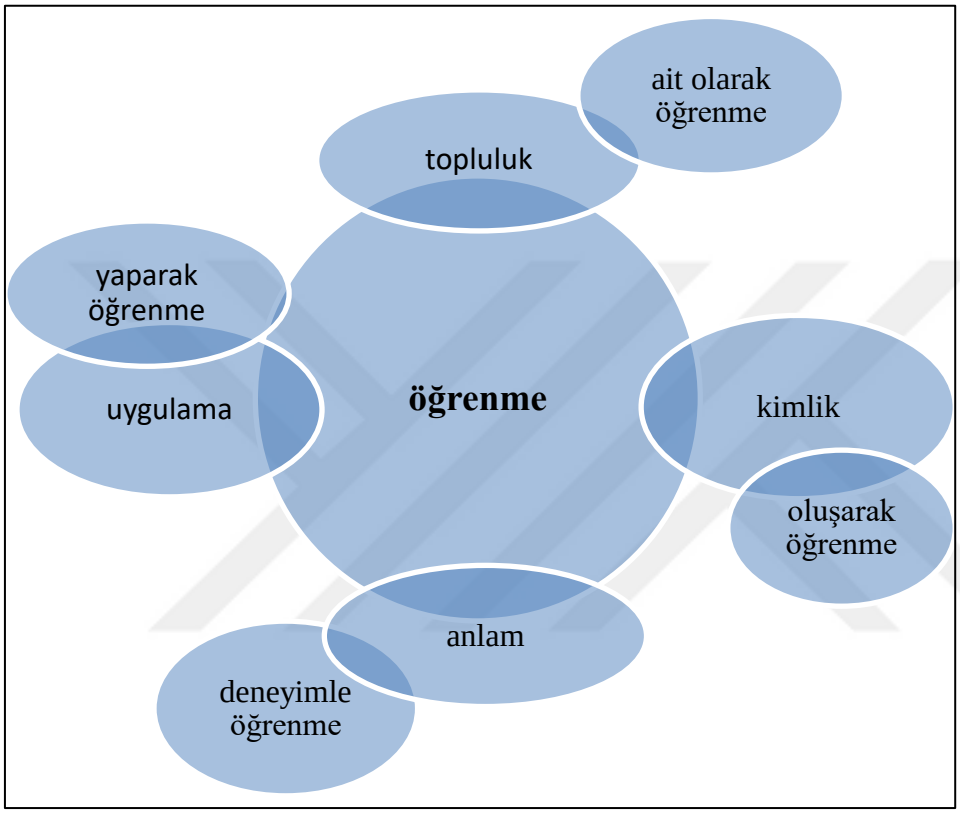
Wenger (1998)'e göre kimlik sadece bir kişilik özelliği, rol ya da etiket değildir; daha temelde hem bir topluluğa katılma hem de deneyimlerimizi yansıtmadır. Bu nedenle, özelliklerden, rollerden veya etiketlerden daha farklı ve karmaşıktır. Wenger (1998)'e göre kimlik oluşumu; "Bireyin sosyal topluluklarla olan ilişkisinden doğan deneyimlerini anlamlandırma süreci" olarak açıklanmaktadır. Wenger (1998), öğrenmenin dört bileşeninin "anlam, uygulama, topluluk ve kimlik" olduğunu belirtmektedir. Bu bileşenler;

1) Anlam: Dünyayı anlamlı şekilde deneyimleme yeteneğimizdir.

2) Uygulama: Ortak eylemi sürdüren ortak tarihsel ve sosyal kaynaklar, çerçeveler ve bakış açılarıdır.

3) Topluluk: Tanımlanan ve katılımlarımıza yetkinlik tanıyan sosyal yapılandırmadır.

4) Kimlik: Kim olduğumuzu ve öğrenmenin benliğimizi nasıl değiştirdiğidir (s.188).



Şekil 1. Wenger'in sosyal öğrenme teorisinin bileşenleri. Wenger, E. (2005), *Components of a social theory of learning: an initial inventory*. NY: Cambridge University.

Wenger (1998)'e göre kimlik kavramının beş boyutu vardır. Bunlar:

1) Kendimizi kim olarak tanımladığımız ve başkalarıyla karşılıklı tecrübelerimiz yoluyla oluşturduğumuz kimlik,

2) Kendimizin veya başkaları tarafından bilinen ve bilinmeyen özelliklerimizi sosyal açıdan oluşturduğumuz topluluk üyesi olarak kimlik,

3) Nerede bulunduğumuz ve nereye gittiğimiz kavramları yoluyla kim olduğumuzu öğrendiğimiz kimlik,

4) Birden çok kimliğin merkezi noktası olarak birleştirdiğimiz tekil kimlik,

5) Daha büyük sosyal gruplara ait olmak için içinde bulunan çevreyi tartışarak yerelde ve evrensel düzeyde ilişki kurduğumuz kimliktir.

Gee (2000) kimlik kavramını "insan türü olarak tanınmak" olarak açıklamaktadır. Bu terim anlamında, tüm insanların birden fazla kimliği olduğunu, her birimizin, diğer kimlikleri için daha düzgün bir şekilde tutan bir "temel kimliğe" sahip olduğumuzu belirtmiştir. Buna göre dört kimlik türü olduğunu, bunların süreç içerisinde öğretmenin uygulamadaki deneyimleri ve kimlik oluşumunda bireysel özelliklerinin etkisiyle bu kimliklerin belirleyici olduklarını açıklamaktadır. Bu kimlikler "doğa kimliği", "kurum kimliği", "söylem kimliği" ve "grup kimliği"dir. "Doğa kimliğimiz" ile kastedilen, doğalarımızda var olan doğuştan gelen özellikler, "kurum kimliğimiz" toplumda işgal ettiğimiz pozisyonlardan dolayı olduğumuz özellikler, "söylem kimliğimiz" başkalarıyla iletişimimizdeki bireysel başarılarımızdan dolayı sahip olduğumuz özellikler, "grup kimliği" ise yakın çevremizdeki gruplar içinde yaşadığımız deneyimlerden dolayı olan özelliklerimizdir (Gee, 2000).

Moje ve Luke (2009) kimlik için; (1) farklılık olan kimlik, (2) benlik algısı olarak kimlik, (3) zihin veya bilinç olarak kimlik, (4) anlatı olarak kimlik ve (5) pozisyon olarak kimlik olmak üzere beş metafor kullanarak kimliği kavramsallaştırmaktadır. Aynı genel kimlik tanımı altında bile, birçok farklı kimlik teorisi vardır ve kimlik teorilerindeki ince farklılıkların nasıl oluştuğunu açıklamaktadır. "Farklılık olarak kimlik", kimliğin çoğunlukla ulusal, ırk, etnik veya kültürel kimliklere odaklanarak, çağdaş ve popüler söylemdeki kavramsallaştırılan şeklidir (Sen, 2000). Farklılık olarak kimlik, insanların birbirinden nasıl ayırt edildiğine odaklanır. "Benlik algısı olarak kimlik" benliklerin veya kimliklerin nasıl ortaya çıktığı ile ilgilenmektedir. Batılı filozoflar -Aristoteles (1993)'in özü, Erikson (1994)'un aşamalı kimlik teorisi, G.H. Mead (1934)'in ben ve öteki, Butler (1997)'ın özne oluşturmak- bir insanda, öznelliğin (benliğin veya kimliğin) sadece insanları hayvanlardan değil, aynı zamanda bir insanı diğerinden farklı kılan bir özellik olduğunu belirtmektedirler. "Bilinç olarak kimlik" metaforu, Karl Marx (1969)'tan türemiştir. Karl Marx (1969),

“Feuerbach Üzerine” yazdığı birinci ve üçüncü tezlerinde, bireylerin aktivite olarak gerçekliği (doğayı) şekillendirdiklerini ve gerçekliği şekillendirme sürecinde bilinci şekillendirdiklerini belirterek, koşulların değişmesi ile insanların kendi kendisini değiştirmesinin yalnızca rasyonel olarak anlaşılabileceğini vurgulamaktadır. “Anlatı olarak kimlik” kimliğin zamanla gelişen ve sadece yaşamla ilgili anlatılan hikâyelerde görülebileceği fikridir (McAdams, 1997). Son olarak “Pozisyon olarak kimlik” ise güç ilişkilerinin, kişiyi cinsiyet, ırk, sınıf veya başka bir özne olarak ayırt eden ve bir kişinin benliğini şekillendirdiği düşündüren kimliktir (Moje & Luke, 2009).

Helms (1998) ise kimlik gelişiminin ilk kavramsal modelini göstermiştir. Bu model, içerisinde deneyimsel eylemleri, diğer insanların kültürel, sosyal, toplumsal beklentilerini, değerlerini ve inançlarını, insanların nasıl bir insan olmak istediklerine dair beklentilerini içermektedir. Helms (1998)’e göre kimlik kavramı, kendi içinde alt kategorilere ayrılıp bunların birleşiminden oluşan bir kavramdır.

Day vd. (2008) kimliğin kendisinin kişisel kimlik, mesleki kimlik ve sosyal kimlik faktörleri arasındaki etkileşimlerden oluşan bir kompozit olduğunu göstermektedir. Buna göre;

1) Mesleki kimlik: Mesleki boyut olarak, iyi bir öğretmenin kim olduğunu ve öğretmenin eğitim ideallerini, sosyal ve politik açıdan beklentilerini yansıtır. İyi bir öğretmen, sınıf yönetimini oluşturan uzun vadeli politik ve sosyal eğilimlerin etkisine açıktır. Bir takım rekabet ve çatışan unsurlarının, yerel veya ulusal politika olarak mesleki gelişiminin, iş yükünün, rolleri ve sorumluluklarının vb. etkilerine açıktır.

2) Sosyal kimlik: Belirli bir okul, bölüm veya sınıfta oluşan veya sosyal olarak bulunan kimliktir. Bu boyut, belirli bir çevrede-okulda ve yerel koşullarda öğrenciler tarafından nitelendirilen, çevresel geribildirim alan öğretmenlerin uzun vadeli kimliğine denir.

3) Kişisel kimlik: Okul dışındaki yaşamda bulunan ve aile, sosyal rollerle bağlantılı kişisel boyuttur. Aile ve arkadaşların bireyin duygularına geri bildirimde bulunması kişisel bir boyuttur.

Bununla birlikte, bu üç kimlik boyutundan herhangi biri (veya daha fazlası) belirli bir zamanda veya belirli senaryolarda baskın hale gelebilir ve böylece mevcut kimliklerin göreceli istikrarına meydan okuyabilir. Bu tür yeni (veya kalıcı) istikrarsızlıkları ve duyguları yönetmek, öğretmenden ek zaman ve duygusal enerji gerektirir. Bu onların bağlılığını, iş tatminini, esnekliğini, öz-yeterlik, güvenlik ve etkililik algılarını etkileyebilir (Day, 2008, s.11).

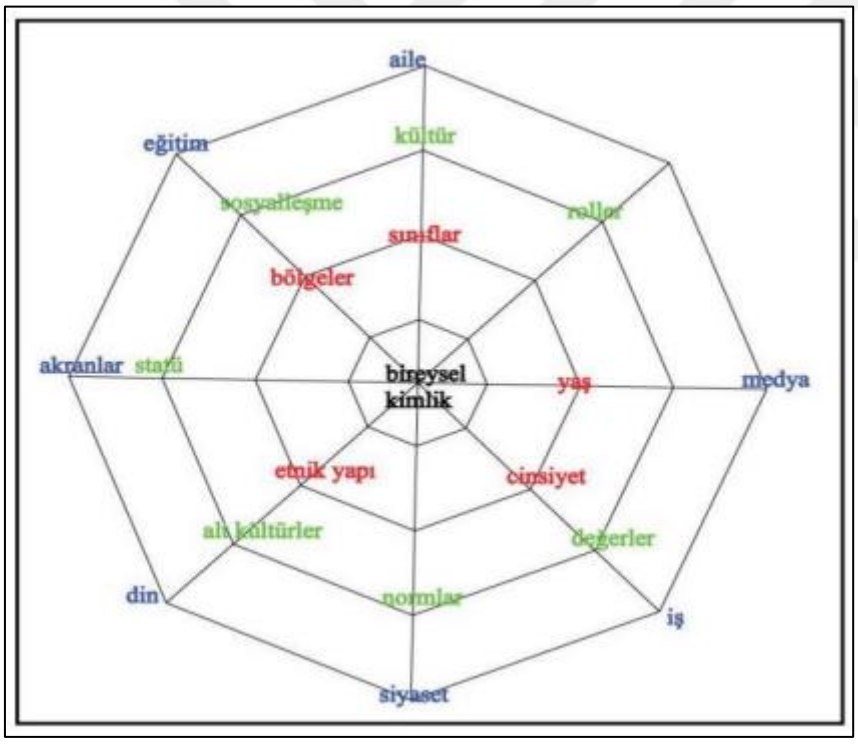
2.2.1. Kişisel Kimlik

Kimlik, kendimize kendimizi ve başkalarına sunduğumuz imajımızı anlama biçimimizdir (Day, 2008). Kimlik, insanların başkalarına ve dünyaya karşı kendilerini açıklamak, haklı göstermek ve anlamlandırmak için kullandıkları bir kaynak olarak önerilmektedir (Maclure, 1993). Öğretmenlerin kişisel kimliğine ilişkin çok fazla ilgi vardır. Araştırmacılar, yöneticiler, uygulayıcılar ve politika yapıcılar biyografi, otobiyografi, yaşam tarihi, anlatı ve anekdot gibi gayri resmi ve kişi odaklı türleri, eğitsel araştırma ve mesleki gelişim içinde oldukça yaygın bir şekilde kullanmaktadırlar (Connelly & Clandinin, 1990).

Kimlik teorisi (Burke 1980; Stryker 1968, 1980, 1987; Stryker & Serpe 1982; McCall & Simmons, 1978; Turner, 1978) toplumsal davranışı, benlik ve toplum arasındaki karşılıklı ilişkiler açısından açıklar. Toplumun benlik üzerindeki etkisi ile sosyal davranışı etkilediği sembolik etkileşimci görüşle güçlü bir şekilde ilişkilidir (Blumer, 1969; Mead, 1934). Kimlik teorisinin genel perspektifi, rollerle ilgili davranışları öngörmekle ilgili nispeten büyük bir mikro sosyolojik literatürün temelini oluşturur (Simon 1992; Toits 1991). Buna göre, kimlik teorisyenleri kimlikle ilgili süreçlerin bireysel sonuçlarına odaklanma eğilimindedirler (Rosenberg, 1981). Kimlik çalışmaları, süreçlere veya becerilere, öznelleştirmelere, sosyal yaşantıda bireyler arasındaki ilişkilere, davranış konusunun

oluşumuna kadar insan imgesine odaklanır (Butler, 1997). Kimlik teorisi, rol kimliklerini davranışsal ve duygusal sonuçlara bağlar ve bazı kimliklerin diğerlerinden daha fazla sahip olunduğu konusunda bilgi verir. Bu nedenle, aynı rol kimliğine sahip kişiler, kimlik belirginliğindeki farklılıklar nedeniyle belirli bir bağlamda farklı davranabilirler (Callero, 1985; Thoits, 1991).

Günümüzde, kimlik oluşumu deneyimlerin birden fazla yorumlanmasını içeren süreç olarak tanımlanmaktadır (Kerby, 1991). Kişisel değerlendirme yoluyla, kişinin kimliği sürekli olarak bilgilendirilir, oluşur ve bireyler zamanla ve başkalarıyla etkileşim yoluyla geliştikçe yeniden biçimlendirilir (Cooper & Olson, 1996). Hem öz değerlendirme hem de kişisel kimlik, kişinin kendi imajının bir parçasıdır (Beijaard vd., 2000).



Şekil 2. Kimlik ağı haritası. Ertürk, V. (2011). *İstanbul kentsel kıyı alanındaki dönüşüm uygulamalarının sosyal kimlik açısından irdelenmesi: Kartal/Küçükçekmece uygulamaları* Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Buradan hareketle sosyal kimlik ile bireysel kimlik arasında bir köprü kurabilmektedir. Sosyal kimlikle ilgili güncel çalışmalarda sosyal kimlik teorisi, bireysel kimliği içine alan,

bireylerin hem kendilerini hem de başkalarını birçok çeşitli gruba ait olarak algıladıklarını ileri sürmektedir (Ertürk, 2011).

2.2.2. Sosyal Kimlik

Kimlik teorisi, esas olarak bireylerin rolle ilgili davranışlarını açıklamak için ortaya koyulan bir mikro sosyolojik teoridir. Sosyal kimlik teorisi ise grup süreçlerini ve gruplar arası ilişkileri açıklamak için ortaya koyulan bir sosyal psikolojik teoridir. Her iki teori de büyük teorik vurgusunu, sosyal yapı ve bireysel davranış arasındaki ilişkiye aracılık eden çok yönlü ve dinamik bir benliğe yerleştirir. Sosyal kimlik, sosyoloji ve kimlik için psikoloji olmak üzere farklı disiplin köklerine bağlıdır. Daha spesifik farklılıklar, kimlikle ilgili davranışla ilişkili sosyo bilişsel süreçlerin belirten derecesini, türünü, rollerini ve gruplar arası ilişkilerini yerleştirilen göreceli vurguyu içerir (Hogg vd., 1995).

1980'lerin başlarında John Turner, benlik sınıflama teorisini üretmek için sosyal kimlik teorisinin önemli bir teorik gelişimini başlattı (Turner, 1985; Turner vd., 1987). Bazı açılardan sosyal kimlik teorisinden farklı olmasına rağmen, sosyal kimlik teorisi (Hogg & McGarty, 1990) ile aynı teorik ve metateorik girişimin bir parçası olarak düşünülecek kadar yakından ilişkilidir. Mead (1934) ve Cooley (1902) gibi sembolik etkileşimciler, benliği, sosyal etkileşimin bir ürünü olarak görmektedirler. Çünkü insanlar başkalarıyla etkileşimleri yoluyla kim olduklarını bilirler. Bu fikir, kişinin kendini özerk bir psikolojik varlık olarak değil, insanların toplumdaki sahip olduğu farklı rollerden dolayı ortaya çıkan çok yönlü bir sosyal yapı olarak gören sosyal kimlik teorisinde bir araya gelmektedir (Hogg vd., 1995). Bu durum öğretmenlerin geçmiş yaşantılarının "temel" kimliklerini oluşturdukları, ancak aynı zamanda bu hikayelerin (yaşantıların) sosyal olarak oluşturulduğu düşüncesiyle de aynıdır (Gee, 2001). Örneğin, bir kişinin toplumsal rol kimlikleri, bir anne, bir eş, bir kız, bir sosyal hizmet uzmanı vs. olabilir. Rol kimlikleri, kendi kendine oluşan, yönlendiren, bilişler veya tanımlamalardır. İnsanlar sahip oldukları yapısal rol pozisyonlarının bir sonucu olarak ve belirli bir sosyal kategorinin bir üyesi olarak, kendini tanımlayan süreç boyunca

kimliklerini oluştururlar (Burke, 1980; Thoits, 1991). Başka bir deyişle kimlikler, sosyal etkileşim yoluyla anlam kazanırlar (Burke & Reitzes, 1981).

Kimlik, sosyal yapıyı bireysel eylemle birleştiren kilit kavramdır; bu nedenle davranış tahmini, benlik ve sosyal yapı arasındaki ilişkinin analizini gerektirir (Hogg, 1995). Toplum, kimlik ve benliğin temeli olan roller sağlarken, benlik de sosyal davranışın aktif yaratıcısıdır (Stryker, 1980, s.385). Rol kimlikleri, tanım gereği eylemi ima eder (Callero, 1985, s.205). Kimlik teorisi, bir rol başkaları tarafından uygun kabul edilen davranışları reçete eden bir dizi beklentidir (Simon, 1992). Kimlik teorisyenleri, farklı sosyal niteliklerin daha geniş bir oluşumundan ziyade, insanların toplumda işgal ettiği kendi kendini tanımlayan rollerine odaklanır. Bir kişinin önemli sosyal ilişkileri, belirli bir kimliğin doluluğuna, diğer kimliklerle karşılaştırıldığında, kimliğin ne kadar belirgin olacağına dayanır. Bununla birlikte, sosyal niteliklerin, insanların sahip olabileceği rol pozisyonları, rol kimliklerinin göreceli önemi ve başkalarıyla olan etkileşimlerinin doğası üzerindeki etkileri yoluyla benlik üzerinde dolaylı bir etkisi olduğu düşünülmektedir (Hogg, 1995).

2.2.3. Mesleki Kimlik

Mesleki kimlik, insanların kendilerini uzmanlaşmış, beceri ve eğitime dayalı meslekler veya mesleklerde tanımlamak için kullandıkları nitelikler, inançlar ve değerler olarak tanımlanır (Benveniste, 1987; Ibarra, 1999). Mishler (1999)'e göre mesleki kimlik, birbiriyle örtüşen birçok alt kimlik içerir. Bu bağlamda tanımını açıklamak için; "bir tenor veya soprano solisti değil, bir sesler korosu" metaforunu kullanmıştır. Mesleki kimliğin süreci ve sürekli değişen özellikte olması, mesleki kimliğin özelliklerinin yalnızca genel ve soyut bir düzeyde tanımlanabileceği anlamına gelebilir (Dillabough, 1999).

Mesleki kimlik oluşturma sürecine artan bir ilgi vardır (Clarke vd., 2009). Mesleki kimlik oluşumu ile ilgili araştırmalar, kimliğin üç ana yolla şekillendiğini göstermektedir (Slay ve Smith, 2011). Bunlardan birincisi, mesleki kimliğin bir mesleğe ilişkin anlamlar hakkında bilgi verilen sosyalleşme sürecinin ve retoriğin sonucu olduğudur (Fine, 1996; Hall, 1987). İkincisi, bireylerin mesleğe geçiş dönemlerinde mesleki kimliklerini ayarlamalarını ve

uyarlamalarını söylemektedirler (Ibarra, 1999; Nicholson, 1984). Son olarak, Schein (1978) ise yaşamın yanı sıra iş deneyimlerinin kişinin önceliklerini açıklığa kavuşturarak mesleki kimliği etkilediğini söyler.

2.3. Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmenlik Mesleki Kimliğinin Oluşumu

2.3.1. Öğretmenlik Mesleği

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesinde öğretmenlik mesleği; "Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği" olarak tanımlanmaktadır. Özel tanımlamalarla öğretmenlik mesleği; öğretmenin kendi ihtiyaçlarını karşılayacak maddiyatı kazanmak için yaptığı sürekli devam ettirdiği, öğretim göreci olarak tanımlanabilir (Akbaşlı, 2009). Sadece bilgi alışverişi olarak kalmayıp bunların ötesinde, daha çok nitelik ve yetkinlik isteyen bir meslek olarak görülmektedir (Çalışkan, 2005).

Öğretmen, farklı sistemlerin, kuruluşların öğretim ve öğrenim ortamını en etkili biçimde oluşturarak eğitsel amaçlara ulaşmak için anne babalara rehberlik edecek nitelikte, genel kültür, öğreteceği bilimsel dalda, teorik alanında ve uygulamada uzmanlaşmış kişidir (Başaran, 1993, s.113). Ayrıca, öğretmen; eğitim yoluyla ve tecrübeleriyle ilişki kuran kişi ya da öğrencinin zihinsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimine katkı sağlayan kişi (Gündüz, 2005) olarak tanımlanmıştır.

Öğretmenliğin, meslek olma kriterleri açısından (uzmanlaşmış bilgi tabanı veya kültür paylaşımında bulunma, verdiği hizmetin ihtiyaçlarını üstlenen bir meslek etiğine sahip, kendi kendini düzenleyen ve işe alımda, eğitiminde, mesleki etik kurallarında, çalışma hayatı üzerinde, dış denetimden çok iç denetim mekanizmasına sahip olma) teorik açıdan bir meslek olarak nitelendirilmesiyle beraber, uygulamada öğretmenlik mesleğinin profesyonel bir meslek olup olmadığı tartışmaları bulunmaktadır (Bakioğlu & Bayhan, 2017).

2.3.2. Öğretmenlik Mesleki Kimliğinin Oluşumu

1988 yılında Eğitim Reformu Yasası ile dünyada okuryazarlık, aritmetik ve genel öğrenci sonuçlarının standartlarını yükseltmeyi amaçlayan bir dizi girişimler başlamıştır. Öğretmenlerin çalıştığı konular üzerinde etkili olan okul yönetimi, öğretim, öğrenme ve başarı standartlarını iyileştirmeyi amaçlayan bir dizi önemli eğitim politikası değişikliği olmuştur. Bu değişiklik ile "öğretmenlik mesleki kimliği" tanımının yapılmasına yol açmıştır. Tanımlama için ana tema 'başarısız' olup, okullar daha fazla şeffaflık ve hesap verebilirlik taleplerine tabi hale gelmiştir. Bunlar bürokraside bir artışa yol açmıştır, böylece öğretmenlerin çalışmaları daha yoğun hale gelmiştir ve rolleri daha çeşitli hale gelmiştir (Osborn vd., 1996). Eğitimdeki bazı belirsizlikler ve eğitimin yeniden yapılandırılması ile öğretmenlerin mesleki kimlik tanımı açık değildir. Öğretmenlik mesleki kimliği, öğretmenlerin benlik algılarından oluşan, öğretmenlerin kendilerinin ve toplumdaki öğretmen mesleğine dair düşünce çerçevesi oluşturmasını sağlayan, mesleki gelişimini sağlama çabasına denir (Sachs, 2005). Öğretmen kimliğinin bu tanımlaması, zamanla daha çok uyumsuz olacağından, uyumsuzluklar bağlamsal ve bireysel faktörlerdeki değişimlerle mesleki kimlik tanımına etki edip, kavramın sonsuza dek yeniden kurulmasını ve tartışılmasını gerekli kılmaktadır (Sach, 2001).

Öğretmenlerin mesleki kimlikleri zengin ve karmaşıktır çünkü zengin ve karmaşık bir uygulama ilişkileri kümesinde üretilirler (Wenger 1998, s. 162). Bu zenginlik ve karmaşıklık, saygı, karşılıklılık ve iletişimin olduğu koşullarda beslenmeli ve geliştirilmelidir (Sach, 2001). Ferguson (1994)'a göre, grup sosyalleşme süreçleri, akademik topluluk, örgütsel bağlılık, kolektif benlik gibi kavramlar öğretmenlerin mesleki kimliğinin oluşumunda ile ilişkili kavram ve değerler, varsayımlardır (s. 106).

Öğretmenlik mesleki kimliği ile kişisel kimliği arasında da kaçınılmaz bir ilişki vardır. Birçok eğitim literatüründe öğretmenlerin yaşadığı ve çalıştığı daha geniş sosyal koşulların, duygusal bağlamların ve öğretmenlerin yaşamlarının, deneyimlerinin, inançlarının ve uygulamalarının kişisel ve mesleki unsurlarının birbiriyle ayrılmaz olduğu ve bunlar

arasında genellikle öğretmenlerin benlik veya kimlik duygusunu etkileyen unsurlar olduğu kabul edilmektedir (Day, 2008).

Öğretmenlik mesleki kimliğinin ne anlama geldiğini tanımlayan çalışmalara bakıldığında, farklı yönler vurgulandığı görülmektedir. Araştırmacıların çoğu mesleki kimlik kavramını, öğretmen olmanın "kişisel" ve "profesyonel" taraflarının entegrasyonunun bir süreci olarak tanımlamışlardır (Beijard, Meijer & Verloop, 2004). Öğretmenlerin mesleki kimliği, yaşamları ve çalışmaları, sınıf veya okul içindeki ve dışındaki faktör ve koşullardan etkilenen ve böylelikle anlamlı hale getirilen kişiler ve profesyoneller olarak tanımlanır (Goodson & Cole, 1994, s.88).

Mesleki kimlik istikrarlı bir kavram değildir; sabit veya üniter olarak yorumlanamaz. Öğretimde öğretmen kimliğinin kişisel boyut ve sosyal algı boyutları vardır. Ayrıca mesleki kimliğin öğretmenlerin sahip oldukları bir şey olmadığı, kişilerin kendilerini öğretmen olarak anlamlandırmak için kullandıkları, toplumsal olarak meşrulaştırılmış bir kimliği tartışmak ve yeniden tanımlamak için kullandıkları bir terim olduğu söylenebilir (Coldron & Smith, 1999). Cooper ve Olson (1996) öğretmenlerin mesleki kimliğinin çok yönlü olduğunu; tarihsel, sosyolojik, psikolojik ve kültürel faktörün öğretmenlerin kimlik gelişimine etki ettiğini belirtmiştir.

Öğretmenlerin mesleki kimliği, uzmanlığın farklı yönlerinin bir birleşiminden oluşmaktadır ve öğretmenlerin mesleki kimliğine ilişkin algıları, öğretmenlerin meslek öncesi algılarından oluşmaktadır. Bununla birlikte deneyimler ve bağlamsal etkiler, öğretmenlerin mesleki kimliğinin özelliklerinde değişikliklere yol açmaktadır (Beijaard vd., 2000).

Beijaard (2000)'a göre; öğretmenlerin mesleki kimliği, konu uzmanı olarak öğretmen, pedagojik uzman olarak öğretmen ve didaktik uzman olarak öğretmen açısından açıklanabilir. Yani öğretmenlerin mesleki kimliği; öğretilen konu, öğrencilerle olan ilişki ve öğretmenin rolü veya anlayışı olarak üç ayırt edici kategoriye dayanır (Beijaard, 1995). Buna göre "konu alanı uzmanı olarak öğretmenlik"; yıllar öncesinde konu bilgisinin ve eğitimin iyi bir öğretmen olmak için yeterli olduğu fakat günümüzde böyle bir öğretim anlayışının

öğretimin karmaşıklığını artıracağı ve öğretmenin sınıf yöneticisi, öğrenmeyi kolaylaştırıcı vb. yeni kavramlarını dikkate aldığı yaygın olarak kabul etmektedir. Öğretim, bilginin aktarılmasından çok daha fazlası olduğu bilgisini kapsamaktadır. Öğretim, öğrencilerle öğrenme kazanımlarına neden olan teknik veya enstrümantal bir eyleme indirgenemez. "Pedagojik uzman olarak öğretmenlik"; öğretimin meslek, etik ve ahlaki özelliklere sahip pedagojik bir tarafla ilişkili olması gerektiğini belirtir. Böyle bir özellik, örneğin, öğrencilerin zihninde kişisel veya özel sorunlarla ilgili neler olup bittiğini bildiğini, iletişim kurabildiğini ve çeşitli konuşma yollarını kapsar. Bu gibi pedagojik yönler, öğretmenlerin kişisel ve mesleki rol anlayışı ile ilgilidir (Beijaard, 1995). "Didaktik uzman olarak öğretmenlik"; yapılandırmacı öğretime geçiş ile öğretmen merkezli öğretim kavramlarının yerini giderek daha fazla öğrenci merkezli öğretime bıraktığını ve öğrenmeye öğretimden daha fazla önem verildiğini içermektedir. Öğretim anlayışındaki bu değişim ile sürece odaklanarak, öğretmenin rolü, kendi bilgi ve becerileri yolu ile öğretimin başlatılmasını, yönlendirilmesini ve etkilemesini sağlamaktır. Bu değişiklik öğretmenlerin mesleki kimliklerine ilişkin algılarında ve mesleki rollerinde bir kayma yaratmıştır (Beijaard vd., 2000).

Öğretim kültürleri ve okul kültürleri, öğretmenlerin mesleki kimliklerini nasıl algıladıklarını belirler. Reynolds (1996), öğretmenlerin düşüncelerini ve okuldaki anılarını yazan kültürel senaryolarla, öğretmenlerin kimlikleriyle ilgili işyeri manzaralarını incelemiş, çevresel beklentilerin ve kişisel düşüncelerin öğretmen üzerinde, mesleki kimlik oluşumunda rol oynayan en büyük etmen olduğunu belirtmiştir.

Carter ve Doyle (1996), kimliğin oluşumunu ve dönüşümünü, öğretmenlere biyografik bir bakış açısıyla bakarak, kişisel anlayışların ve ideallerin kurumsal gerçeklere uyarlanmasını ve sınıf faaliyetlerinde kendini nasıl ifade edeceği ile belirtileceğini vurgulamıştır. Öğretimde kişisel boyutu vurgulayan araştırmacılar, özellikle öğretmenlerin geçmişteki kişisel yaşam deneyimlerinin mesleki yaşamlarıyla nasıl etkileşime girdiği ile ilgilenmektedir (Clandinin, 1986; Elbaz, 1983; Goodson, 1992).

Öğretmenlik mesleki kimliği üzerine yapılan araştırmalar, kişisel kritik olaylara ve çalışmalarını şekillendirdiği düşünülen diğer kişilere odaklanır. Knowles (1992), yaptığı biyografik çalışmalarda, çocukluk döneminde öğretmen rol modellerinin veya kişinin hayatında önem taşıyan insanların, mesleki deneyimlerde önemli bir yeri olduğunu belirtmektedir. Bireyin, önceki bir öğretmeni ilgili bir model olarak görmesi veya aile hayatında çok otoriter bir şekilde yetiştirilen öğretmenin, karşı bir tepki olarak öğrencilerine hoşgörülü davranması bu duruma örnek verilebilir.

Kişinin özel hayatında dramatik olayların etkisi de bulunmaktadır (Beijaard, 1995; Kagan, 1992). Huberman (1993), öğretmenlerin kendi çocukları olduğunda, öğrencilere karşı toleransının arttığı sonucuna varmıştır. Bu özel hayattan bir deneyim olarak yorumlanabilir.

Birçok öğretmen yaşlandıkça motivasyonlarını ve bağlılıklarını kaybetme eğilimindedir. Yıllarca öğrencilere hizmet verdikten sonra, öğretmenler özverilerini kaybedebilir ve öğrencilerine daha az ciddiye alabilirler. Bu durum, öğretmenin mesleki kimliğine yaşın etkisini belirtmektedir (Bloom, 1988).

Beijaard vd. (2004) öğretmenlerin mesleki kimliği ile ilgili araştırmalarda, "benlik" ve "kimlik" gibi kavramların, mesleki kimlik oluşumundaki rolüne, mesleki kimlikte "profesyonel" olarak neyin önemli olduğuna ve bilişsel olandan başka araştırma perspektiflerine daha fazla dikkat edilmesi gerektiğini ileri sürmektedir.

Öğretmenin mesleki kimliği, hem öğretmenin kendisinin hem de diğer insanların algılarını içeren, aynı zamanda öğretmenlerin mesleki çalışmalarında kişisel geçmişlerini ve deneyimlerini yansıtması anlamına gelir (Tickle, 2000). Bir kişinin çevresindeki insanların, kişiden beklentisi ve kişisel düşüncelerin birey üzerindeki etkisi, öğretmen kimliğini büyük ölçüde etkiler. Çünkü öğretmenlerin çalışma ortamı; çok kapsamlı, çok talepkar ve çok kısıtlayıcı olabilen bir "manzaradır" (Reynolds, 1996).

Danielwicz (2001)'e göre mesleki kimlik gelişimi için beşer tane yapısal ve edimsel olmak üzere toplam on ilke olduğunu söylemektedir. Yapısal ilkeler; söylem çeşitliliği ve açıklığı, diyalog ve söylemsel program, dayanışma, müzakere ve dönüşüm olarak, edimsel ilkeler;

uygulamada teorileştirme, temsilcilik, tekrarlı gösterim, yetki ve gösterimdir. Bu ilkeler hem değişen kimlik dönüşümünün anlaşılmasını sağlamakta hem de programların öğretmenlerin mesleki kimliklerinin şekillenmesi ile oluşumunda önemli bir role sahiptir.

Starr vd. (2006) hekim öğretmenlerinin kimliğine ilişkin otuz yedi maddelik bir anket geliştirmiştir. Bu çalışmada, hekim öğretmenlerinin kimliğine katkıda bulunan yedi unsur tespit etmiştir. Bunlar; (1) öğretimden içsel tatmin hissetmek, (2) öğretimle ilgili beceri ve donanıma sahip olmak, (3) öğretmenlerin bir gruba ait olması, (4) öğretmek için hissedilen sorumluluk, (5) öğretimden elde edilen ödüller, (6) öğrencilerle mesleki uzmanlık paylaşmak ve (7) doktor olmanın öğretmen olmak anlamına geldiğine inanmaktır. Buna göre bu özellikler, öğretmen kimliğini oluşturmaya katkı sağlamaktadır.

Mesleki kimlik oluşumu, çevresel etkileniş, mesleki öğretim, insan ilişkileri ve konu bilgisi gibi birçok bilgi kaynağını içeren bir süreçtir (Antonek vd., 1997). Bu teori, öğretmen adayının, kişilikleri ile başlamakta ancak (1) yakın aile (2) çevre veya geniş aile (3) gözlem çıraklığı (4) tipik bir öğretimi (5) politika bağlamı, geleneklerin ve kültürel arketiplerin öğretilmesi (6) ustaca kazanılmış anlayışlar ile önemli ölçüde lenmektedir (Sugrue, 1997).

Yine öğretmenlik mesleki kimliği oluşumu ile ilgili öğretmenlerin deneyimlerini paylaştığı bir diğer çalışma Tüfekçi ve Ural (2015) tarafından düzenlenen, "Tutkulu Bir Mücadele Öğretmenlik" kitabıdır. Bu kitap: (1) öğretmenlik eğitimimin öğretmenliğime yansımaları, (2) öğretmenlikteki heyecan/umut verici anlar, (3) öğretmenlikte çaresiz kalınan anlar, (4) öğretmenlikte risk almak/sınırları zorlamak ve (5) iyi öğretmen olmak/kalmak başlıklarının öğretmenlerde nasıl bir uyarıcı etki yaptığını ve yaşanan farklı boyutları ve deneyimleri okuyucuya sunmaktadır.

2.3.2.1. Mesleki Yönelim Süreci

Toplumların meslek seçimini hangi esaslara göre yaptığını kesin olarak açıklamak zordur. İlkel toplumlarda bir meslek babadan oğula geçmekte, belirli bir iş belirli bir aile tarafından yapılmakta, meslek sırrı aile dışına çıkmamaktaydı. Çocuk üretim sürecinin başından

itibaren yer aldığından, meslek hayatına hazırlanmış sayılırdı (Naville, 1945). Günümüzde ise meslek sahibi, bir işin belli bir bölümünden anlayan ve yalnız yapabilen kişi olarak yer almaktadır. Bireylerin hayat şartları istedikleri mesleği seçmelerine imkân sağlıyorsa, yetenek ve ilgileriyle paralel bir seçim yapabilirler. Bununla beraber insanların büyük çoğunluğu için meslek seçimi, çözümü zor bir sorundur. Genellikle meslek seçimini bireysel özelliklere ek olarak rastlantıların, aile veya çevre koşullarının etkiledikleri görülür (Razon, 1983).

Meslek seçimine karar vermede kişinin, ailesinden doğrudan veya dolaylı yoldan etkilendiği söylenebilir. İlk tercih olarak aileden gelen mesleğin tercih edilmesi ve halk dilinde "baba mesleği" diye tabir edilmesi de buradan gelmektedir. Ailenin yanı sıra meslek seçiminde çeşitli faktörler de etkili olabilmektedir. Bireyin meslek seçimi toplumsal normlardan etkilenirken hayatının geri kalanındaki mutluluğu için bu seçim çok kritik bir önem arz eder. Seçilen meslek içsel motivasyon sağlıyorsa yapılan işten keyif alınırken, başka etkenler de seçilen meslekler tükenmişliğe, doyumsuzluğa, tatminsizliğe, bıkmışlığa sebep olabilir (Sever, 2014).

Öğretmenler arasında ise ailesinde öğretmen bulunan bireylere, "eğitimci kökenli aileden gelme" tabiri kullanılmaktadır. Yapılan çalışmalara bakıldığında (Sever, 2014) eğitimci kökenli aileden gelen öğretmenler mesleğe daha yatkın olmakta, okul ilişkilerinde, akademik becerilerde de sosyal hayatlarında da daha etkili oldukları görülmektedir.

2.3.2.2. Mesleki Yetiştirme Süreci

Öğretmenlerin mesleki kimlik oluşumu üzerine yapılan araştırmalar, öğretmen adaylarının, öğrencilerin ihtiyaç duyduğu desteği daha iyi anlaması ve kavramsallaştırması için okullarda öğretmen eğitimcileri ve mentorlarla ilgili olarak görülmektedir (Volkmann & Anderson, 1998). Öğretmen adaylarının biyografileri ve inançları tarafından belirlenen inançlar bu biyografiler, öğretmenlerin profesyonel kimlik oluşumlarının önemli bileşenleri olarak düşünülmektedir (Kelchtermans, 1994; Knowles, 1992; Sugrue, 1997). Bu açıdan bakıldığında öğretmen kimliğinin oluşumunda, öğretmenlerin meslek öncesinde öğretme ve

öğrenmeye ne kadar açık olduğu, öğretmenin eğitimi için hayati önem taşımakta, mesleğine karar vermesi içinde temel oluşturduğu söylenir (Bullough, 1997, s.21). Bu açıdan öğretmen adaylarında olması gereken mesleki özelliklerde, öğretme bilgisinin önemine özellikle dikkat edilmelidir (Sugrue, 1997). Öğretmen yetiştirme, eğitim sistemi içerisinde etkili olması için en fazla denetim gücüne olanak sağlayan süreçtir (Karagözoğlu vd., 1995).

"Öğretmen yetiştirme" kavramı içerisinde; öğretmenlik, istihdam, yetiştirmeyi içeren politik bir yapıdır (Karslı, 2011). Bu nedenle öncelikli olarak bu "öğretmen" ve "öğretmenlik" tanımları bilinmelidir:

Alkan (2000)'a göre öğretmenlik; "bireysel, sosyal, kültürel, bilimsel, teknolojik boyutlara ve sağlıklı kişilik özelliklerine sahip, alanında uzmanlık, bilgi ve becerisini temel alan, akademik çalışma ve mesleki performansı gerektiren profesyonel statüde bir meslek" olarak tanımlamaktadır ve "öğretmen" tanımını, "insan davranışlarını ve yeteneklerini geliştiren, davranış mühendisi ya da performans mühendisi olan meslek adamı" olarak ifade etmektedir. Avrupa Birliği'nde öğretmenler, eğitimsel dönüşümde ana faktör olarak görülmektedir (Terzi, 2006). Bu sebeple AB ülkelerine bakıldığında, öğretmen yetiştirme programlarında ana tema; öğretmenlerin eğitimsel politika ve uygulamalar ile profesyonelliğini sağlamak, kendi mesleki gelişimi için sorumluluk duymalarını sağlamak, nitelikli ve yüksek eğitimlerle tanınmalarını sağlamak, mesleki yeterliğinin bilincinde ve bunları geliştiren olmak, idari olarak özerkliklerini sağlamak olarak açıklanabilir (European Trade Union Committee for Education [ETUCE], 2008).

Öğretmenlikte iyi bir meslek elemanı olmak, iyi bir eğitim icrası ile mümkün olmaktadır. Burada iyi eğitim olarak bahsedilen; "bireyin insanlık onuruna yaraşır bir yaşam sürmesi için gerekli temel yeterlikleri kazanabileceği; erişime açık, laik ve bilimsel içerikli, güvenli ve sağlıklı bir ortamda, demokratik bir işleyişe sahip kamusal örgün temel eğitim olanağıdır" (Ural, 2009).

Türk Milli Eğitiminin amaçlarında öğretmenden; profesyonellik, adalet, dürüstlük, doğruluk, mesleki bağlılık, sürekli gelişime açık olma, hizmette sorumluluk, eşitlik,

yolsuzluk yapmama, tarafsızlık, saygı, kaynakları etkili kullanma ve sağlıklı ve güvenli ortam sağlayabilmektir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2010). Bu gelişme ile beraber öğretmenin yeni adının "öğrenme ortağı" olduğu söylenebilir (Titiz, 1998).

Öğretmenlik mesleğinin ve 160 yıldan fazla geçmişi olan öğretmen yetiştirme programlarının tarihsel ve toplumsal bağlamına bakıldığında, öğretmenlerin statü, rol ve kimlikleri üzerinde etkisi olduğu düşünülmekte ve sürekli yenileşme çabalarını beraberinde getirmektedir. Öğretmen yetiştirme geçmişine bakıldığında, Cumhuriyetin ilk yıllarının eğitim açısından bir arayış dönemi olarak ifade edilebilir ve bu dönemde devlet hem ulusallaşmayı sağlamak hem de cumhuriyet düşüncesini benimsetmek için eğitime bilimsel, laik ve karma bir nitelik kazandırıp, dinsel eğitim yerine bilimsel ve demokratik bir eğitim süreci başlatmıştır. Böylelikle eğitimin dağınık ve kontrolsüz yapısını ortadan kaldırıp, 1924 yılında öğretimin birleştirilmesi yasasıyla birleştirmiştir (Ural, 2003).

1926 yılında şehir öğretmen okulu ve köy öğretmen okulu olmak üzere iki tip öğretmen okulu açılmasına dair kabul edilmiştir. 1928'de harf devrimi ile Arap harfleri esaslı alfabenin yerine, Latin harflerini esas alan Türk Alfabesi kullanılmaya başlamıştır. Öğretmenlerde hem okullarda hem de Türk Ocakları, Millet Mektepleri, Halkevleri gibi dönemin toplumsal değişim ve dönüşüm örgütlerinde de görev yapmışlardır. 17 Nisan 1940'ta köy enstitüleri Yasasıyla köy okullarında görev alacak olan öğretmenleri yetiştirmek üzere kent ve kasabalardan uzak, geniş arazisi bulunan uygun yerlerde kurulmuş olan 21 adet olan köy enstitüleri ile 17341 öğretmen yetiştirilmiş ve 1940-1954 yılları arasında faaliyet göstermiştir. Köy enstitülerinin mimarlarından ve gelişiminde önemli rolü olan İsmail Hakkı Tonguç, köylünün alacağı eğitim ile içinde bulunduğu koşulları dönüştürme gücü elde edeceğini düşünmektedir (Tonguç, 1947, s. 85). Bu dönemde, öğretmenler görev yaptığı köyleri önce toplumsal ve kültürel açıdan tanımalarının, öğretmenin daha bütünsel anlamda eğitim verebilmesini sağladığı, çevreyle ve toplumla bağ oluşturduğu düşünülmektedir (Buyruk, 2016).

1954'de köy enstitüleri kapatılmıştır ve yerine 6 yıl süreli ve 1976 yılına kadar devam eden ilk öğretmen okulları açılmıştır. Burada yetişen öğretmenler, tıpkı bir ustanın altında

mesleğinde ustalaşan zanaatkâr gibi olmakta ve küçük yaşta mesleğe yönlenip içselleştirdikleri için, mesleki değerleri hayatlarına bakış tarzlarını da değiştirmekte idi. Böylece meslek, bireyin kimlik oluşumunda merkezi rol oynayabiliyordu (Buyruk, 2016).

Buyruk (2016), öğretmenlerle yaptığı anlatı analizi çalışmasında, yetiştirilme sürecine ve öğretmenliğe yükledikleri anlamlarda ve kimlik inşalarında nasıl rol oynadığını ilişkilendirmiştir. Bu bağlamda, öğretmen okullarından mezun olan öğretmenlerin, mesleki ve toplumsal sorumluluğun bütünleşmesi ile mesleklerinde ideal olmayı ve sorumluluk almayı ön planda tuttuklarını belirtmektedir. O dönemde öğretmenler, yaşadıkları toplumdaki çevresel ilişkileri daha yakından sentezleyebilmek adına çeşitli aktivitelerle ailelerle görüşmeler yaptıklarını, böylelikle hem eğitimsel yöntem teknikleriyle mesleki gelişim sağlamaya, hem de toplumsal gelişim adına sorumluluğa önem verildiğini belirtmektedirler.

1973 yılında 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile hangi kademede olursa olsun öğretmen adaylarının yükseköğretim görme şartı getirilerek 1974'ten itibaren iki yıllık "Eğitim Enstitüleri" kurulmuştur. Bu yasa ile beraber öğretmen okulları kapatılıp bazılarının öğretmen lisesine, bazılarının ise eğitim enstitüsüne dönüştürülmesi sağlanmıştır. Öğretmen liselerinden eğitim enstitüsüne öğrenci yetiştirilmesinin yanında, genel liselerden de öğrenci alınması başlamıştır. Başka bir ifade ile öğretmenlik mesleki kimliği inşa edilmeden, herhangi bir iş edinmek isteyenlerin başvurduğu bir program haline gelmiştir (Buyruk, 2016).

1974-1976'da mektupla öğretim yapılmıştır. 1975-1980 yılları arasında yaşanan politik olaylar, öğretim elemanı eksikliği dolayısıyla normal program dışında hızlandırılmış programla öğretmen yetiştirilmek durumunda kalınmıştır (Yüksek Öğretim Kurumu [YÖK], 2007).

1981 yılında çıkarılan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ve 1982 yılında çıkarılan Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile çeşitli düzenlemelere gidilmiş, 1982 yılında MEB sorumluluğunda olan öğretmen yetiştirme

sorumluluğu “Eğitim Yüksek Okulu” adıyla üniversitelere geçmiştir. Ortaokullara öğretmen yetiştirme ise 1978-1979 yılına kadar üç yıllık eğitim enstitüleri ile sağlanırken bu okulların adı “Yüksek Öğretmen Okulu” olarak değiştirilmiştir (Buyruk, 2016).

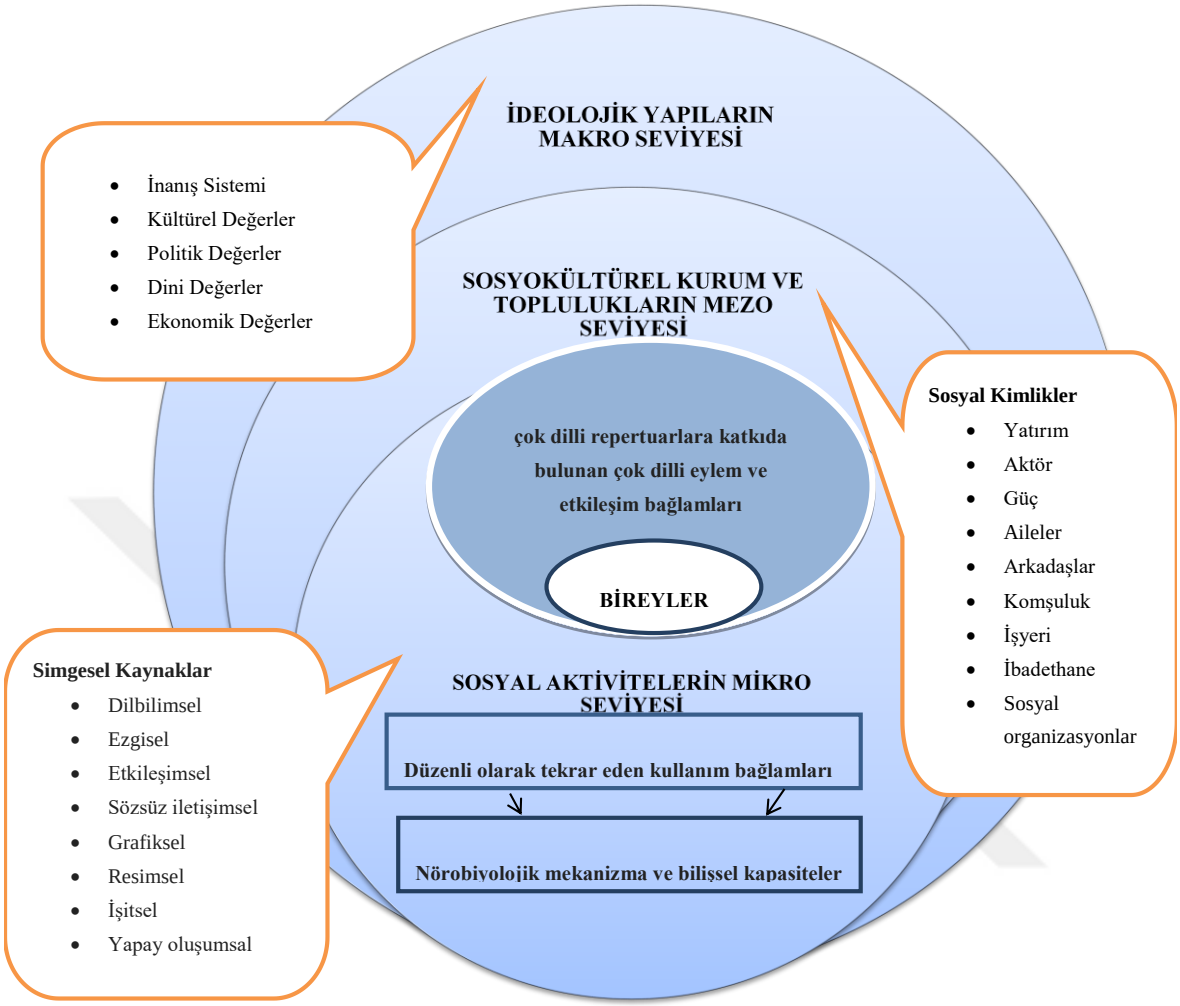
1989 yılında öğretmen yetiştirme programı iki yıldan dört yıla çıkarılmıştır. 1992 yılında ise “Eğitim Fakültesi” adını almıştır (Karslı, 2011). 1997 yılından itibaren uygulamaya konulan öğretmen yetiştirme modeli, öğretmenlik mesleğini belirli alanlarda öğretimi gerçekleştirecek olan “öğretim teknisyeni” yetiştirmeyi amaçlamıştır (Üstüner, 2004). Bütün bunların yanında farklı alanlardan mezun olan kişilerin öğretmen olarak istihdam edilmesi gündeme gelmesiyle, meslek üzerindeki temel değerlerin meslek yetiştirilme sürecinde mi yoksa meslek içindeki pratiklerle mi inşa edildiği gündem olmuştur. Bazı öğretmenler eğitim fakültelerinde yetişen öğretmenlerinde bazı özelliklere sahip olmadıklarını belirtmektedirler (Buyruk, 2016).

Ural (2011), öğretmenlik eğitiminin hem kuramsal hem de uygulama boyutuna katkı sağlayacak “bir öğretmen yetiştirme politikası önerdiği” çalışmasında, öncelikle öğretmen adaylarının, gerekli şartlara sahip olup olmadığı değerlendirilmeli, ilgili eğitimi üniversite bünyesinde eğitim fakültesi olarak yapılandırılan güçlü bir eğitim bilimleri bölümüyle desteklenmelidir. Bu eğitim fakülteleri, görece gelişmiş, sosyal ve kültürel gelişim sağlayabilecek donanımda, öğretmende kişilik gelişimi ve kültürel birikime duyulan gereksinimi okul dışı ortamlarla da sunabilecek yetkin üniversiteler olmalıdır. Üniversite akademik birikim ve fakülteler arasında işbirliği yaparak, öğretmen adaylarını zengin kaynaklara ulaştırabilmelidir. Üniversite yerleşkesi öğrencilerin sosyal, kültürel ve uzmanlık alanlarına ilişkin gelişimlerini destekleyecek şekilde tasarlanmalıdır. Öğretmenlik eğitimi; kuramsal ve uygulama boyutu olmak üzere iki temel üzerinde oluşturulmalıdır. Dersler, öğretmen adayına yeterli ve gerekli olacak zorunlu dersler ile bireysel farklılıkları destekleyen seçmeli derslerden oluşmalıdır. Bununla birlikte kuramsal derslerin doğrultusunda uygulamalar yapmayı sağlayan doğala eş ortamlar oluşturulmalıdır. Öğretmen adayı uygulama boyutu ile düşünme-anlama ve yapma-yansıtma olanağına sahip olabilmelidir.

2.3.2.3. Mesleki Yaşantı Süreci

Öğretmenlik, yalnızca öğretmekten ibaret değildir. Öğretmenlik mesleği, bireyin kişiliği, alan bilgisi, toplumsal ilişkiler dokusu ve yaşam felsefesi ile bütünleşen bütünleşmesi gerektiği düşünülen bir meslektir. Bu açıdan öğretmen olacak kişilerin belli özellikleri sahip olması gerekir (Celep, 2004). Bir öğretmenin sınıf yönetimi sahip olabileceği en değerli beceri ve roldür. Öğretmenlerin etkili bir öğrenme ortamı oluşturabilmesi için ön koşul olan sınıf yönetimi, mesleğe başladıkları andan itibaren en temel kaygıları olduğu söylenebilir. İyi bir sınıf yönetimi, etkili öğretmenle mümkün olmaktadır. Etkili sınıf yönetiminde vurgulanan temel nokta, öğretmen rollerinde yaşanan dönüşüm olduğu dikkat çekmektedir (Karadağ, 2017). Öğretmenin geleneksel anlayışta sahip olduğu ders anlatan, ders veren, sınav yapan ve not veren değil, bunlarla beraber aynı zamanda bir yönetici, rehber, izleyici ve değerlendiricidir (Çetin, 2003).

Douglas Fir Group (2016) farklı disiplin geçmişlerinden birkaç akademisyenle, dil öğrenme ve öğretme üzerindeki karmaşıklığı gidermek amacıyla, makro (toplumsal), mezo (okul) ve mikro (sınıf) etkilerinin kimlik üzerindeki etkisini araştıran disiplinler arası bir çerçeve geliştirmişlerdir. Yapılan çerçeveye göre, kimliğin genellikle mezo (okul) düzeyinde bir bileşen olduğunu ancak makro (toplumsal) düzeydeki ideoloji, mezo (okul) düzeyindeki kurumsal uygulamalar ile mikro (sınıf) düzeyindeki sosyal aktiviteler arasındaki ilişkilerin birbiriyle son derece bağlantılı olduğunu belirtmektedirler. Öğretmen kimliğinin makro, mezo ve mikro uygulamaların birbiriyle entegrasyonu ile işlevsel olabileceğini belirlemektedirler.



Şekil 3. Dil öğrenimi ve öğretiminin çok yönlü doğası. Douglas Fir Group (2016). A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world *Modern Language Journal, 100* (Supplement 2016), 19–47 kaynağından alınmıştır.

Öğretmenlerin, içinde bulunduğu şartlar, kişilik özellikleri ya da öğrenci profiline uygun kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerine ilişkin çeşitli tipoloji çalışmaları vardır. Tipolojiler, çeşitli konularda parçalara ayırmaya yarayan sınıflandırma sistemidir (Patton, 2014).

Kumaravadivelu (2003)'na göre bir meslek, meslekteki kişilerin topluma sağladığı uzmanlığı ve sosyal katkıyı vurgulayarak meslek fikrini genişletir. Meslekte iki önemli durumun olduğunu belirtmektedir. Bunlardan birincisi, insanların kendi mesleklerini yürütürken, kimlikleri ile kişisel tatminlerini başka bir yerde yürütebilecektirler. İkincisi, normalde mesleklerle ilişkilendirilen çevresel tanımlamaların ve ödüllerin, mesleklerin

kişisel ve ahlaki boyutlarına ters düşmesidir. Bu sebeple öğretmen rolü kavramının yıllar içinde nasıl geliştiğini ve bu gelişmenin kurumsallaşmış eğitimin doğasını ve kapsamını nasıl şekillendirdiğini anlamak için öğretmenliğin tarihsel rolünü ve işlevini görmenin faydalı olacağını belirtmektedir. Bu amaçla öğretmenler; tarihsel açıdan (a) pasif teknisyen olarak öğretmenler, (b) yansıtıcı uygulayıcı olarak öğretmenler ve (c) dönüştürücü entelektüel olarak öğretmenler olarak sınıflandırılmaktadır.

Öğretmenlerin mesleki kimliğini sistemsel olarak, iki rakip söylem şekillendirir. Bu söylemler demokratik ve yönetsel söylemdir. Demokratik söylem, mesleğin kendisinden ortaya çıkmaktadır. Öğretmenler ile diğer eğitim paydaşları arasındaki işbirlikçi, işbirlikçi eylemlere vurgu yapmaktadır. Yönetsel söylem ise öğretmen politikaları aracılığıyla otoritenin hesap verebilirlik ve etkililiğe vurgu yaparak ortaya çıkmaktadır (Sach, 2001). Demokratik söyleme yönelik ortaya çıkan aktivist kimlik tanımı, mesleki kimlik gelişimine bireysel ve kollektif düzeyde hedefler içermektedir. Yani demokratik okullar aktivist kimliğine sahip olmakla birlikte özgürleştirici amaçlara sahiptir. Bu amaçlar;

1) İnsanların popülaritesine bakılmaksızın, fikirlerin açık ve mümkün olduğunca tam olmak,
2) İnsanların sorunları çözmek için bireysel ve kolektif yeterliklerine olan inanç olanakları yaratmak,
3) Sorunları değerlendirmek için eleştirel düşünme ve analiz yöntemini kullanma fikirlerini yaygınlaştırmak,
4) Başkalarının refahı ve ortak iyilik için endişe etmek,
5) Bireylerin ve azınlıkların hakları için endişe etmek,
6) Demokrasinin takip edilmesi gereken bir "ideal" olmadığı anlayışını ve hayatımıza rehberlik etmesi gereken" idealize edilmiş " değerler kümesine sahip insanlarla yaşamak,

7) Demokrasiyi teşvik etmek ve sosyal kurumlarla organize olarak yaygınlaştırmak (Beane & Apple, 1995, s.6-7).

Yönetsel söyleme yönelik ortaya çıkan bir diğer tanımda "teknisyen kimlik" tanımıdır. Bu tanım yönetsel söylemlerin ürettiği rekabetçi hedeflere sahip, kendilerine sunulmuş müfredata bağlı kalıp, özgün olmayan ve özgürleşmeyen öğretmenlerin mesleki kimlik anlayışıdır (Yıldız, 2014). Bir diğer ifadeyle teknisyenlik, öğretim tekniklerini teknik fetişizm halinde, doğru teknik kullanılırsa eğitimdeki bütün sorunların çözüleceği inancını taşımaktır. Sınıfta öğrenmenin gerçekleşmemesinin temel sebebinin, öğretmenlerin doğru tekniği kullanmamasına bağlamaktır (Tezgiden Cakcak, 2019).

Bununla beraber devletler, toplumsal sınıfların çıkarlarını destekleyen ekonomik, ideolojik-politik ve kültürel değerlere yönelik eğitim felsefesine uyan eğitim sistemlerini benimsetmeyi amaçlar (İnal, 1996, s.15). İdeoloji kavramı eğitim sürecini anlamada oldukça kritik bir imgedir. En genel anlamıyla ideoloji "dünya görüşü" veya "sınıfsal görüş" anlamına gelen değerleri ve inançları kapsar (Williams, 1989, s.56). Bir öğretmenin özgürlük korkusu, egemen ideolojinin kasten inşa edilmemiş ve programlanmamış olsa da paternalist bir korumacılığı ile ortaya çıkardığı, öğretmenleri bir öğretim paketi gibi yaratıcılıklarını engelleyen, sınırlandıran bir durumdur (Freire, 2019). Çünkü bilimsel eğitimin uygulanmasında öğretmenin rolü özgürleştirici ve özgünlüğü destekleyici bir anlayış ile mümkün olmaktadır (Ural, 2003).

1988 yılında Eğitim Reformu Yasası ile başarı standartlarını iyileştirmeyi amaçlayan bir dizi eğitim politikası değişikliği olmuştur. Bu değişikliklerde ana tema "başarısızlık" olup, İngiltere'de gerçekleşen reform ile ilgili Fischman'ın vurguladığı gibi, "…okul başarısızlığının verimsiz ve rekabet etmeyen öğretmenlere bağlı olarak gerçekleştiği" sebebiyle öğretmenlerin çalışmaları daha yoğun, rolleri daha çeşitli hale gelmiştir. Politika kararlarındaki bu yönelim ile "teknisizm" ve "performansla ilişkili olma" kavramları eğitim politikalarına getirdiği eğilimler olmaktadır (Maguire, 2002).

Eğitim kurumlarında farklı politik, ekonomik ve kültürel değerleri olan eğitim kurumu içinde gerçekleştiği düşüncesi (Apple, 1989a, s.33-34) ile toplumdaki doğrudan etkinliği şu şekilde açıklanmaktadır:

1. Eğitimde yapılan politikalar ve beklentiler, sonuçlar ve amaçlar, ideoloji yoluyla biçimlenmektedir.
2. İdeoloji, amaçlarını okul içinde veya dışında toplumsal çevrenin tutum ve davranışları ile aktarmaktadır. Bunlara öğretmenin statüsü-saygınlığı, öğrenci ve öğretmen davranışları, egemen ideolojinin başarı kriterleri gibi temel noktalar örnek verilebilir.
3. İdeoloji, müfredat yolu ile okulun resmi programındaki seçilen ve onaylanan bilgileri vurgular (Gutek, 1988, s.60; akt. İnal, 2004).

2.4. Öğretmenlik Mesleki Kimliği ile İlgili Araştırmalar

Literatür taraması yapıldığında, mesleki kimlik, profesyonel kimlik, öğretmen kimliği anahtar kelimeleri kullanılarak Ulusal Tez Merkezi, ULAKBIM, Google Scholar, Web of Science, ERIC, Proquest, Elsevier-Science Direct, JStor ve diğer veri tabanlarında gerçekleştirilen taramalar sonucunda ulaşılan kaynaklarda bulunan çalışmalar aşağıdaki gibidir. Yurt içinde oluşum süreci ile alakalı araştırmalar, yurt dışında öğretmenlerin mesleki kimliğine ilişkin tez çalışmalarından farklılık gösterdiği görülmekte ve özellikle İngilizce öğretmenliği alanında ve İngilizce öğretmenlerinin mesleki kimliğine ilişkin yapıldığı görülmektedir. Yurt içinde yapılan oluşum sürecine ilişkin yapılan çalışmaların sayısının sınırlı olduğu görülmektedir.

2.4.1. Yurt dışında Yapılan Araştırmalar

Volkmann ve Anderson (1998) görevlerinin ilk yıllarında olan kimya öğretmenlerinin profesyonel kimlik oluşumunun altında yatan sebepleri bulabilmek için kişisel günlüklerini inceleyerek fenomonolojik araştırmasını yapmıştır. Öğretmenlerin mesleki kimliklerinin

oluşumunda kullandıkları metaforlar ile nasıl bir kimlik inşa ettiğini üç çelişki ile ele almaktadır. Bunlar;

- Toplumun öğretmenlerden hem yetişkin gibi davranıp hem de öğrenci gibi hissetmelerinin beklediğini,
- Toplumun öğretmenden hem katı hem de şefkatli olan tatlı sert olmasını beklediğini,
- Öğretmenin kendi alan bilgisinde uzman olmasını beklerken, beklentiler karşısında kendilerini yetersiz hissettiklerini açıklamaktadır.

Burada önemli olan konu, toplumun öğretmenden yapmasını beklediğini düşündüğü işi ile öğretmenin birey olarak olmak istediği öğretmen figürüne entegre eden bir metafor yaratmaktadır. Bu metaforlar, öğretmenin kişisel kimliğini ortaya çıkaran, profesyonel kimliğiyle bütünleştiren imgeler oluşturmaktadır. Bu bağlamda öğretmenin mesleki kimliğinin oluşumunda, kişisel kimliğin ve sosyal kimliğin rolüne dikkat çekilmektedir.

Beijaard (2004) öğretmenlerin mesleki kimlikleri üzerine yapılan 22 çalışmayı üç kategoriye ayırıp incelemiştir. Bunlar:

1) Öğretmenlerin mesleki kimlik oluşumuna odaklandığı çalışmalar,
2) Öğretmenlerin mesleki kimliğinin özelliklerinin tanımlanması üzerine yapılan çalışmalar,
3) Öğretmenlik mesleki kimliğinin, öğretmenlerin anlattığı hikâyeler tarafından yeniden tanımlandığı çalışmalardır.

Öğretmenlerin mesleki kimlik oluşumuna odaklandığı çalışmalar şu şekilde genellenebilir:

- Öğretmen adayları, farklı gelişim yollarını izlemelerine rağmen, mesleki kimlik oluşumunda eşit derecede başarılı olabilirler.
- Mesleki kimlik oluşumu, insan ilişkilerinde etkileyicilik, pedagojik alan bilgisi ve uzmanlık alan bilgisi gibi birçok bilgi kaynağını kapsayan bir süreçtir.
- Mesleki kimlik oluşumu; öğretmen adaylarının toplumun farklı ve rekabetçi bakış açılarına, beklentilerine ve zıt düşüncelerine uyum geliştirmelerine bağlı olmaktadır.

Öğretmenlerin mesleki kimliğin özelliklerinin tanımlanması üzerine yapılan çalışmalar şu şekilde genellenebilir:

- Öğretmenlerin mesleki kimliği, üniversite öğretmeni veya danışman öğretmenlerinin öğretme ve öğrenmeye ilişkin becerileriyle tutarlı olmalıdır.
- Öğrencilerle doğrudan temas içinde olan ve onlarla ilgilenen erkek öğretmenler, kadın öğretmenlerden farklı değildir.
- Öğretmenler mesleki kimliklerini, ders verme becerilerinden ziyade öğretimde bulma, tecrübe kazandırma eğilimindedir.
- Bir öğretmenin kendi kişisel kimliğine ilişkin olumlu algısı, onun mesleki çalışma hoşnutsuzluğunu geçersiz kılıyor gibi görünmektedir.

Öğretmen kimliğinin, öğretmenlerin anlattığı hikâyeleri tarafından yeniden tanımlandığı çalışmalar şu şekilde genellenebilir:

- Bir öğretmen içinde çalıştığı alanda bir bilgi birikimine ve onu etkin bir şekilde kullanma becerisine sahiptir. Öğretmen kimliği, görev yaptığı toplumdaki aileler ile öğretmenlerin neye değer verdiğini deneyimlerden öğrenerek ve bu deneyimlerle ilgili diyaloglarda yer alan bir büyüme sürecidir.
- Öğretmenlerin meslektaşları arasında anlaşmazlıklar onlara karşılıklı katkı sağlar ve öğretmenlerin en çok neyi umursadıkları, hangi motivasyonlara maruz kaldıkları, hangi koşulları uyguladıkları onların mesleki kimliği hakkında bir fikir verir.

Lasky (2005) ortaokul reformu bağlamında öğretmen kimliğini, kurumunu ve mesleki kırılganlığı anlamak için sosyo-kültürel olarak incelediği araştırmasında, 59 öğretmenle karma yöntem çalışması yapmıştır. Öğretmen kimliğini etkileyen ve şekillendiren sistemleri incelemiştir. Bu bağlamda, öğretmen kimliğini oluşturan ilk etkilerin neler olduğunu ve mevcut düzenin bağlamsal şekillendirmesini belirlemek için araştırmanın bulguları şu şekilde genellenmektedir:

- Öğretmenliğin ilk zamanlarında politik ve sosyal bağlamın öğretmenlerin kimlik ve amaç duygusunu şekillendirdiğini ortaya koymuştur.
- Öğretmen kimliği ile politik beklentiler arasında bir kopukluk olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin politik olarak kısıtlandığını söyleyen katılımcılar, öğretmenliğin hesap verebilirlik baskılarının artmasıyla daha çok yönetsel bir meslek olduğunu belirtmektedirler.

Flores ve Day (2006) öğretmenliğin ilk yıllarındaki 14 öğretmenle mesleki kimlikleri ile ilgili boylamsal bir çalışmanın temel bulgularını sunmaktadır. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin kimliklerinin zaman içinde şekillenme ve yeniden şekillenmesi üzerindeki temel etkileri analiz eder. Çalışmaya katılan öğretmenlerin mesleki kimlikleri, mesleklerinin ilk iki yıllarında kişisel, mesleki ve bağlamsal faktörler arasındaki etkileşimle farklı şekillerde şekillenmektedir. Öğretmenlerin kişisel ve öğrenim geçmişleri, meslek öncesi öğretmenlik eğitimi, mesleki deneyimleri mesleki kimlik türlerini belirlemektedir. Bu bağlamda kimliğin oluşması, oluşmaması ve yeniden yapılandırılmasındaki bulgular üç ana başlıkta genellenmiştir:

- *Önceki etkiler* (öğretmenlerin, öğrencilik yıllarındaki geçmiş deneyimlerinin veya kişisel özelliklerinin kimlik oluşumuna etkisi)
- *İlk öğretmenlik eğitimi ve staj pratiği* (motivasyonlarına bakılan öğretmenin bir öğretim derecesine girmesi ve stajda öğrendikleri tecrübelerin genel değerlendirmesinin yanı sıra kimliklerinin oluşumu için etkisi)
- *Meslek deneyimleri* (sosyalleşme sürecini analiz eden okul kültürü, sınıf çalışması ve liderliği içine alan mesleki gelişimin değerlendirilmesi ile öğretmenlerin kimliğinin yeniden yapılandırılması)

Bu çalışmada öğretmenlerin mesleki kimliğinin, geçmiş öğrenim yaşantısı ve kişisel özelliklerine göre mesleğe başladığı ilk yıllarda oluştuğu fakat olumlu-olumsuz tecrübelerle değişime uğradığı görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki tecrübelerle yeniden kimlik oluşturduğu görülmektedir.

Cohen (2010) öğretmenlerin konuşmaları yoluyla mesleki kimliklerinin tartışılması çalışmasında, okulda veya başka platformlarda öğretmenlerin birbirleriyle etkileşimlerinin, eğitim politikası tartışmalarının, kimlik inşasında etkili olduğunu belirtmektedir. Öğretmenlerin yerel anlamda politik tartışmada yer alabilecek paydaş olarak görülürken, merkezi yönetimde görülmemesi, kimliğinin yanlış tanımlanmasına, işe bağlılıklarının düşük olmasına sebep olabilmektedir.

Hong (2010) Amerika'da öğrenim gören öğretmen adaylarının mesleğe geçiş sürecinde mesleki kimlik algılarının eğilimini ve bu öğretmenlerin mesleği terk etme kararlarında etkili olan sebepleri araştırmıştır. Bu amaçla 84 katılımcı ile anket yaparak nicel görüşme yapmıştır ve farklı dört öğretim aşamalarından katılan 27 kişilik çalışma grubu ile nitel görüşme yapmıştır. Öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını etkileyen "değerlilik, etkililik, bağlılık, duygusallık, bilgiler-inançlar ve mikro politik faktörler" olarak altı faktör görülmektedir. Çalışmanın bulguları öğretmenlerin mesleği bırakmasında işe bağlılıklarının düşük olduğu, etkili olmadıklarını düşünmeleri, duygusal tükenmişlik yaşadıkları, iktidar olarak egemen güç etkisinde olumsuz algıları oluştuğu görülmektedir. Öğretmenlerin üniversite eğitiminde, staj yapmamış öğretmen adaylarının ise staj yapmış olan öğretmen adaylarına göre mesleklerine geçişte, daha az tükenmişlik hissi yaşadıkları görülmektedir. Öğretmen adaylarının naif ve idealist öğretim algısına sahip olma eğiliminde olduklarını ve okuldan ayrılma eğiliminde olan öğretmenlerinin en fazla duygusal tükenmişlik gösteren öğretmenler olduğu sonucuna varmıştır.

Mockler (2011) ise öğretmenlik mesleki kimliğinin oluşumuna odaklanan önceki araştırmalardan yola çıkarak öğretmenlik mesleki kimliğini kavramsallaştırmak, öğretmenlerin çalışmalarının-rollerinin neler olduğunu belirlemek, öğretmenlik mesleki kimliğinin ve öğretmen olmanın ne olduğunu anlamak için bir model geliştirmiştir. Bu amaçla, öğretmenlik mesleki kimliğinin oluşturulduğu süreçlerin anlaşılmasının, öğretmenlerin mesleki öğrenme ve gelişim ihtiyaçlarını anlaşılmasında daha zengin, daha dönüştürücü bir vizyon geliştirmenin ön planda olduğu fikrini sunmaktadır. Öğretmenlerin

yaşam öykülerinden faydalanarak anlatı analizi yaptığı çalışmasının bulguları şöyle genellenebilir:

- Öğretmenlik mesleki kimliği, sürekli olarak oluşturulan ve yeniden şekillendirilen süreçtir.
- Öğretmenin mesleki kimliğini anlamak için kişisel alan, mesleki alan ve politik çevre, birbiriyle uyumlu bir biçimde ilerleyen dinamik bir süreç olduğu bilinmelidir.
- Öğretmenlerin *kişisel alanlarının* -sınıf, ırk ve cinsiyetleri dışında- kişisel deneyimlerinin, okul deneyimi üzerinde etkili olan en önemli faktör olduğunu belirtmektedir. Çünkü eğitim ve öğretimin öğretmenin kendi deneyimlerinden türettiği algılarından öğrencilerinin yaptıkları çalışmalarındaki çıkarımlarını etkilemektedir.
- Öğretmenlerin *mesleki alanları* mesleki yönleri ile alakalı mesleki öğrenme, mesleki gelişim, çalıştıkları okullar gibi profesyonel benlikleri üzerindeki etkilerdir. Bu etki alanı içinde öğretmenlerin deneyimlerinde çeşitli derneklerin, öğretmenler arası iletişimlerin, öğretmen ağlarının mesleki kariyerlerinde başarıları için önemli bir unsur olduğu görülmektedir.
- Öğretmenlerin dış denetimli *politik alanlarının* egemen güç ve hükümet politikasının sonucu olarak çalışmalarını etkilediği görülmektedir. Bazı katılımcılar politik çevrede öğretmenlere yönelik söylemlerin, toplum veya medyada yaratılan algıları duygusal yıkıma yol açtığını belirtmektedirler.

2.4.2. Yurt içinde Yapılan Araştırmalar

Esen (2004) öğretmenlerin toplumsal/mesleki kimliklerine ve rollerine ilişkin Sosyal bilgiler öğretmenleri üzerine yaptığı çalışmada, Ankara ili merkez ilçelerindeki devlet ve özel okullarda görev yapan dokuz öğretmenin mesleki kimlik tanımlamaları, cinsiyet, kıdem, görev yapılan okul türü gibi çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla yapılan çalışmada ortaya çıkan bulgular öğretmenlerin; öğretmenlik mesleğine bakış açıları, öğretmen rollerini uygulama şekilleri, öğrencileri

arasındaki iletişim şekilleri ve meslek hayatındaki sorunlara göre dört ana başlıkta incelenmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin mesleklerini, mesleki hayatlarına başladıklarında informal olarak öğrendikleri, formal eğitimleri yeterli ve işlevsel bulmadıkları görülmektedir. Öğretmenlerin öğretmenlik eğitimlerinde aldıkları kuramsal bilgilerin, mesleki uygulamada etkili olduğu görülmemektedir.

Karataş (2015) mesleğinin ilk yıllarında olan dil öğretmenlerinin yaşadıkları zorlukları, mesleki gelişim ve mesleki kimlik algılarını incelemek adına, İzmir'de yapılan nitel çalışmada öğretmenlerle görüşmeler ve ders gözlemleri yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin görev yaptığı okul kültürü, zorluklarla baş etmesini sağlamakta, pozitif bir okul atmosferinin yeni başlayan öğretmenlerin uyum sürecini kolaylaştırmakta, mesleki kimlik ve gelişimleri için sağlam ve güvenli bir temel oluşturmaktadır. Mesleki kimlik algılarını ve mesleki gelişimlerini olumsuz etkileyen ve mesleki gelişimlerine etki eden etkinin toksik okul kültürü olduğu belirlenmektedir.

Sofuoğlu (2019) okul psikolojik danışmanlarının mesleki kimliklerini nasıl inşa ettiklerinin belirlemek amacıyla yedi okul psikolojik danışmanının mesleki yaşam öykülerini inceleyen anlatı analizi çalışmasında, katılımcıların yaşam öykülerini kronolojik olarak sıralamaktadır. Bu bağlamda mesleki kimlik inşasında etkili olan "Belirsizlik ve Destekleyici Mekanizmalar, Yeni Deneyimler Yoluyla Meslekle Bütünleşme, Belirleyici Kurumsal Sınırlar ve Sosyo-Politik Belirleyici Üst Anlatılar" olarak dört ana tema bulunmaktadır. Okul psikolojik danışmanlarının, bireysel yaşantılarının, kurumsal pratiklerinin ve sosyo-politik süreçlerinin mesleki kimliğinin inşasında etkili olduğu sonucuna varılmaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin analizi ile ilgili bilgiler verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerde mesleki kimlik oluşum sürecini çözümleyen bu araştırmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı nitel araştırmalarda, algıların ve olayların gerçek ve bütünsel şekilde ortaya çıkmasına ilişkin nitel bir süreç izlenmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Araştırmada olgu bilim deseni tercih edilmiştir. Olgu bilim deseni bilincinde olduğumuz fakat derin ve ayrıntılı bilgiye sahip olmadığımız olayların incelendiği araştırmalardır. Olgular üzerinde yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi farklı şekillerde ortaya çıkmaktadır. Denk gelinen bu karşılaşmalar, kavramların eksiksiz anlaşıldığını belirtmemektedir. Tam olarak anlaşılmayan aynı zamanda büsbütün uzak olunmayan bu durumlar olgu bilim araştırmalarının temelini oluşturmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bir ya da birkaç insanın deneyim ve tecrübelerininden anlatı yoluyla bilgi sahibi olduğumuz araştırmaları rapor ederken, olgu bilim araştırması birkaç kişinin bir kavramla ilgili yaşanmış deneyimlerinin ortak anlamını tanımlar (Creswell, 2016). Öğretmenlerin mesleki kimliği ile ilgili araştırmalarda, kimlik oluşumunda anlatı ve diyalogun hikâye veya anlatıların önemi üzerine kuruludur (Bakhtin, 1981; Giddens, 1991). Araştırmada öğretmenlerde mesleki

kimlik oluşumu sürecine ve bu sürece etki eden faktörlere ilişkin bir çözümleme yapılmak istenmiştir. Bu sebeple öğretmenlerin deneyimlerinden yola çıkarak mesleki kimlik oluşumu sürecindeki faktörler hakkında derinlemesine bilgi sahibi olmak amacıyla olgu bilim deseni tercih edilmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2019-2020 eğitim öğretim yılı Ankara ili merkez ilçelerinde yer alan resmi ortaokul ve liselerinde görev yapan demografik açıdan çeşitlilik gösteren 20 branş öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak sağlamaktadır. Ölçüt örnekleme tekniğindeki amaç, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasını sağlamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu sebep ile araştırmada;

- Ankara ili merkezinde görev yapan,
- Eğitim fakültesi mezunu,
- Branş öğretmeni,
- Farklı bölge veya yörelerde görev yapmış öğretmenler ile çalışılmıştır.

Ankara il merkezindeki belirlenmiş okullar ziyaret edilerek araştırmanın amacı açıklanmış ve bu amaca ulaşabilmek için bir takım ölçütlerin olduğu ve bu kriterleri sağlayan gönüllü öğretmenlerle görüşme yapılacağı belirtilmiştir. Bu ölçütleri sağlayan öğretmenler ile ön görüşmeler yapılarak araştırma süreci ve gereklilikleri açıklanmıştır. Bu gereklilikleri kabul eden, araştırmada yer almak isteyen gönüllü öğretmenler ile çalışma grubu oluşturulmuş, yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturularak görüşme yapılmıştır. Araştırmada alt amaçlara yönelik olarak sorular sorulacağı, verilen cevapların ve kişisel bilgilerinin saklı tutulacağı belirtilmiştir. Hazırlanan görüşme formu eşliğinde görüşmeler yazılı ve izin olursa ses kaydı alınarak gerçekleştirilmiştir.

3.2.1. Öğretmenlerin Cinsiyet Dağılımları

Tablo 1

Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Cinsiyet Dağılımı

Cinsiyet	Görüşme yapılan öğretmen sayısı
Kadın	13
Erkek	7

Tablo 1'te araştırmada görüşme yapılan öğretmenlerin cinsiyet dağılımları incelendiğinde araştırmada 13 kadın ve 7 erkek olmak üzere, 20 öğretmen ile görüşme yapıldığı görülmektedir.

3.2.2. Öğretmenlerin Yaş Dağılımları

Tablo 2

Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Yaş Dağılımı

	21-30	31-40	41 ve üzeri
Kadın	1	7	5
Erkek	2	3	2

Tablo 2'te araştırmada görüşme yapılan öğretmenlerin yaş dağılımları incelendiğinde araştırmada 21-30 yaş aralığında 1 kadın,2 erkek; 31-40 yaş aralığında 7 kadın, 3 erkek; 41 yaş ve üzeri 5 kadın, 2 erkek öğretmen olduğu görülmektedir.

3.2.3. Öğretmenlerin Branş Dağılımları

Tablo 3

Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Branş Dağılımı

Branşlar	Cinsiyet	Sayı
Türkçe	Kadın	1
	Erkek	2
Matematik	Kadın	2
	Erkek	3
Fen Bilgisi	Kadın	1
	Erkek	0
Fizik	Kadın	0
	Erkek	1
Sosyal Bilgiler	Kadın	2
	Erkek	1
Tarih	Kadın	2
	Erkek	0
İngilizce	Kadın	2
	Erkek	0
Görsel Sanatlar	Kadın	1
	Erkek	0
Müzik	Kadın	1
	Erkek	0
Teknoloji Tasarım	Kadın	1
	Erkek	0

Tablo 3'te araştırmada görüşme yapılan öğretmenlerin branş dağılımları incelendiğinde araştırmada Türkçe branşında 1 kadın, 2 erkek; Matematik branşında 2 kadın, 3 erkek; Fen Bilgisi branşında 1 kadın; Fizik branşında 1 erkek; Sosyal Bilgiler branşında 2 kadın,1 erkek; Tarih branşında 2 kadın; İngilizce branşında 2 kadın; Görsel Sanatlar branşında 1 kadın; Müzik branşında 1 kadın; Teknoloji Tasarım branşında 1 kadın öğretmen olduğu görülmektedir.

3.2.4. Öğretmenlerin Hizmet Süresi Dağılımları

Tablo 4

Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Hizmet Süresi Dağılımı

	1-10	11-20	21 ve üzeri
Kadın	1	9	3
Erkek	3	3	1

Tablo 4'te araştırmada görüşme yapılan öğretmenlerin hizmet süresi dağılımları incelendiğinde araştırmada 1-10 yıl arasında çalışan 1 kadın, 3 erkek; 11-21 yıl arasında

çalışan 9 kadın, 3 erkek; 21 ve üstü yıl arasında çalışan 3 kadın, 1 erkek öğretmen olduğu görülmektedir.

3.2.5. Öğretmenlerin Medeni Durum Dağılımları

Tablo 5

Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Medeni Durum Dağılımı

	Medeni Durum	Sayı	Çocuk Sahibi
Kadın	Evli	10	8
	Bekar	3	0
Erkek	Evli	6	4
	Bekar	1	0

Tablo 5'te araştırmada görüşme yapılan medeni durum dağılımları incelendiğinde araştırmaya katılan evli 10 kadın öğretmenden 8 kişinin çocuk sahibi olduğu ve 3 bekar öğretmen olduğu görülmektedir. Erkek öğretmenlerden 6 kişinin evli olup 4'ünün çocuk sahibi olduğu ve 1 bekar öğretmen olduğu görülmektedir.

3.2.6. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Lise Türü Dağılımları

Tablo 6

Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Mezun Oldukları Lise Türü Dağılımı

	Anadolu Öğretmen Lisesi	Anadolu lisesi	Süper Lise	Çok Programlı Lise	Genel Lise	Meslek Lisesi
Kadın	1	1	1	2	7	1
Erkek	2	0	0	0	4	1

Tablo 6'te araştırmada görüşme yapılan mezun oldukları lise türü dağılımları incelendiğinde araştırmaya katılan 13 kadın öğretmenden 1 anadolu öğretmen lisesi, 1 anadolu lisesi, 1 süper Llise, 2 çok programlı lise, 7 Genel Lise ve 1 meslek lisesi mezunu olduğu görülürken; 7 erkek öğretmenden 2 anadolu öğretmen lisesi, 4 genel lise, 1 meslek lisesi mezunu olduğu görülmektedir.

3.2.7. Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi Dağılımları

Tablo 7

Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi Dağılımı

	Lisans	Yüksek Lisans	Doktora
Kadın	7	4	2
Erkek	5	2	0

Tablo 7'te araştırmada görüşme yapılan öğretmenlerin eğitim düzeyi dağılımları incelendiğinde araştırmada lisans mezunu olan 7 kadın, 5 erkek; yüksek lisans mezunu olan 4 kadın, 2 erkek; doktora mezunu olan 2 kadın öğretmen olduğu görülmektedir.

3.2.8. Öğretmenlerin Merkez İlçelere Göre Dağılımları

Tablo 8

Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Merkez İlçelere Göre Dağılımı

	Çankaya	Yenimahalle	Keçiören	Etimesgut	Sincan	Altındağ
Kadın	4	1	7	0	1	0
Erkek	0	0	3	1	0	3

Tablo 8'te araştırmada görüşme yapılan öğretmenlerin merkez ilçelere dağılımları incelendiğinde araştırmada Çankaya ilçesinde 4 kadın; Yenimahalle ilçesinde 1 kadın; Keçiören ilçesinde 7 kadın, 3 erkek; Etimesgut ilçesinde 1 erkek, Sincan ilçesinde 1 kadın, Altındağ ilçesinde çalışan 3 erkek öğretmen olduğu görülmektedir.

3.3. Verilerin Toplanması

Bu araştırmada nitel araştırma sürecinde kullanılan veri toplama tekniklerinden görüşme tekniği kullanılmıştır. Patton (2002)'a göre görüşme, bireyin iç dünyasına girip onun bakış açısını anlamayı amaçlamaktadır.

Açık uçlu soruların kullanıldığı araştırma sürecinde görüşme tekniklerinden, yarı yapılandırılmış görüşme soruları oluşturularak veriler toplanmıştır. Bu araştırmada öncelikle, literatür taraması yapılarak öğretmenlerin mesleki kimliğine ilişkin 32 soruluk

taslak görüşme soruları oluşturulmuştur fakat görüşme sürecinde ortaya çıkan yeni durumlara göre eklenen ilave sorularla görüşmeye esneklik kazandırılmıştır.

Yazılan 32 soru; Gazi Üniversitesi öğretim elemanı Doç. Dr. Serkan Koşar, Orta Doğu Teknik Üniversitesi öğretim elemanı Dr. Yasemin Tezgiden Cakcak, sosyolog Murat Kaymak tarafından incelenmiş ve görüşleri doğrultusunda çeşitli düzenlemeler yapılmıştır. Düzenlenen hali 19 sorudan oluşan görüşme formu farklı üç öğretmenle pilot uygulamaya tabi tutulmuş, sorular uygulanabilirlik, dil ve içerik yönünden değerlendirilmiş, katılımcıların net bir biçimde anlamlandıramadığı ve yanıtlayamadığı sorular görüşme formundan çıkarılmıştır.

Sonuç olarak, 16 ana sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur (EK-1). Bu görüşme formundaki sorular aracılığı ile katılımcıların deneyimlerini anlatmalarını istenmiştir. Bazı teorisyenler, anlatıların kimlikler olduğunu, yani insanların zaman içinde belirli noktalarda belirli mücadeleler hakkında anlattıkları hikâyeler aracılığıyla kim olduklarını bildiklerini öne sürmektedir (Lieblich vd., 1998; McAdams, 1993). Bu nedenle, konu kariyer, zaman içindeki iş deneyimleri dizisi olduğundan, mesleki kimliği incelemek için bir anlatı yaklaşımının uygun olduğu düşünülmektedir (Arthur vd., 1989). Dolayısıyla bu araştırmada, öğretmenlerin mesleki yolculuk hikayeleri ve anlatıları temel veri kaynağı olarak kullanılmaktadır.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada öğretmenlerin mesleki kimlik oluşumuna etki eden faktörlerin belirlenmesi için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile her biri yaklaşık 60 dakika süren nitel görüşmeler gerçekleşmiştir. Bu görüşmelerden elde edilen kodlar, kategoriler ve temalara ilişkin nitel içerik analizi kullanılmıştır. Görüşme metinlerinin analizinde konunun anlamını en iyi yansıtacak cümle, kavram ya da sözcüklere yer verilmiştir. Uygun tema, kategori ve kodlamalar kavramsal çerçeveye bağlı kalınarak tablolar ile ortaya konmuştur. Öğretmenleri ifade etmek için "Ö" kısaltması kullanılmış ve öğretmenler Ö1, Ö2, Ö3, … , Ö20 olarak belirtilmiştir. İçerik analizinde birbirine benzeyen kavramlar ve temalar bir araya getirilerek

ve okuyucunun anlayabileceği şekilde yorumlanır (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 242). Geçerlik ve güvenirlik ölçütlerine ilişkin tartışmaları değerlendiren Arastaman, G., Fidan Öztürk, İ. ve Fidan, T. (2018) nitel araştırmacıların hangi geçerlik ve güvenirlik ölçütlerini kullanmaları gerektiğini, seçilen araştırma paradigmasına uygun bir şekilde belirlenmesi gerektiği ifade etmektedirler. Bu nedenle Lincoln ve Guba (1985)'nın önerdiği stratejileri kullanılmıştır.

Lincoln ve Guba (1985)'nın nitel araştırmada niteliğinin artması için, nicel araştırmada kullanılan geçerlik ve güvenirlik stratejilerini (iç geçerlik, dış geçerlik, iç güvenirlik ve dış güvenirlik yöntemleri) değil, araştırmanın doğasında değişkenlik gösteren bazı özellikler olmasından dolayı, "inandırıcılık", "aktarılabilirlik", "tutarlık", "teyit edilebilirlik" gibi stratejiler önermektedir. İnandırıcılık; bir araştırmanın bilimsel olarak kabul edilebilmesi için araştırma süreç ve sonuçlarının açık olması, birbiriyle çelişmeyen ve araştıran başka kişiler için teyit edilebilmesi anlamına gelmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 277). Bu araştırmada inandırıcılığı sağlamak için katılımcılar ile genel olarak 60 dakika olarak "derinlik odaklı süresi uzun görüşmeler" yapılarak veriler toplanmış, kimlik konusunda farklı yön ve oluşumları ortaya çıkarabilmek adına çeşitli bakış açılarını ortaya çıkararak "çeşitlilik" sağlanmış, alanında uzman kişilerce görüşme araştırma sorusu hazırlanması ve araştırma sürecinde "uzman incelemesi" yapılmış, katılımcılara konuya ilişkin düşüncelerini belirtmesini isteyerek "katılımcı teyidi" yöntemleri kullanılmıştır. Aktarılabilirlik; bir araştırma sonucunun doğrudan başka bir araştırma da genellenemeyecek ama benzer ortamlarda sonuçlara dair geçici yargılar ulaştırılabilecek denence anlamına gelmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 281). Bu bağlamda sonuçların uygulanmasında, aktarılabilirliği sağlayabilmek için, veriler "ayrıntılı olarak betimlenmeye" çalışılmış, çalışma grubu olay ve olguların değişiklik gösteren özelliklerinin ortaya çıkmasını sağlayan (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 282) "amaçlı örnekleme" olarak seçilmiştir. Tutarlık; nitel araştırmada olay ve olgular sürekli değişkenlik gösterdiğinden dolayı tekrar edilerek değil, araştırmaya dışardan bakan birinin araştırmacının araştırma sürecinde tutarlı davranıp davranmadığını incelemesi olarak değerlendirilir. Bu bağlamda, Eğitim Yönetimi bilim

dalında öğretim üyesi olan danışman Doç. Dr. Ayhan Ural tarafından denetlenmiştir ve araştırma sonuçlarının veriler ile tutarlı olduğuna ulaşılmıştır. Teyit edilebilirlik; araştırmacının araştırma sonucunda çıkardığı sonuçlar ile araştırma öncesindeki eldeki verilerle karşılaştırmasını yaparak değerlendirme yapılmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 283). Bu bağlamda, araştırma öncesi alanyazında elde edilen veriler ile araştırma sonucunda elde edilen veriler birbirini açıklar niteliktedir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin oluşum sürecine ilişkin görüşlerinin çözümlenmesi amacıyla elde edilen bulgular ile yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Öğretmenlerin Mesleki Yönelim Sürecine İlişkin Bulgular

Çalışma grubundaki katılımcılara "Mesleki kimliğinizin oluşumundaki; mesleki yönelim sürecinize ilişkin görüşleriniz nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Verilen cevaplara ilişkin önemli görülen kısımlar çalışma grubunda yer alan kişilerin kendi ifadeleri ile aşağıda özetlenmiştir. Tablo 9'da katılımcıların cevapları incelendiğinde sosyal özellikler (f = 27), kişisel özellikler (f = 18), mesleki özellikler (f = 15) kategorileri bulunmuştur. Toplam üç kategori ve kategorilere ait 14 kod kullanılmıştır.

Tablo 9

Öğretmenlerin Mesleki Yönelim Sürecine İlişkin Bulgular

Kategoriler	Kodlar	F
Sosyal özellikler	Öğretmenin rol model olması	14
	Aileden öğretmen olmak	6
	Ailenin ekonomik düzeyin orta ve altı olması	4
	Ailenin kültürel tarzı	3
Toplam		27
Kişisel özellikler	Puanının yeterliği	7
	Alan yeteneği	4
	Öğretme içgüdüsü	3
	Meslek hayali	2
	Öğretmen lisesinde okumanın etkisi	2
Toplam		18
Mesleki özellikler	Atanabilir olması	6
	Kadınlar için ideal meslek algısı	3
	Mesleki saygınlık	2
	İyi bir kazanç düşüncesi	2
	Yarım zamanlı-tatil düşüncesi	2
Toplam		15

Birinci kategoride bulunan "sosyal özellikler" (f = 27) kategorisindeki görüşlerde ilk kod ise "öğretmenin rol model olması"dır (f = 14). Örneğin; Ö2 *"Lisede İnkılap Tarihi öğretmenim o kadar güzel ders anlatıyordu ki beni çok etkiledi. O zaman öğretmen olmaya karar verdim"* ifadesi; Ö3 *"İlkokul öğretmenimin insanlığı, bilgisi, adaleti beni çok etkiledi. Lisede Edebiyat öğretmenimden çok etkilenmiştim"* ifadesiyle bu durumu belirtmektedirler. Bu bulgu Ateş ve Kılınç (2013)'ın çalışmasındaki bulgular ile örtüşmektedir. Üniversite ve meslek tercihi gibi hayati önem taşıyan konuda karar alan genç bireylerde gençlerin öğretmenliğe eğilimlerinde etkileyen faktörden biri de onlara rol model olan lise öğretmenleri olduğu ve öğrencilerin %65'inin öğretmenliğini tercih etmelerinde öğretmenlerinin etkili olduğunu vurgulamıştır.

"Sosyal özellikler" kategorisindeki görüşlerde ikinci kod "aileden öğretmen olmak" dır (f = 6). Ö19 *"İlk tercihlerim arasında farklı bir bölüm vardı. Matematiği çok seviyordum ve başarılıydım. Babam da öğretmen ve o da destekledi."* ifadesiyle belirtmektedir. Bu bulgu Orhan ve Ok (2014)'un çalışmasındaki bulgular ile örtüşmektedir. Ailesinde öğretmenlik mesleğini yapan bireyler bulunan öğretmen adaylarının tutum puanlarının ortalaması (M = 3.49, SD = .77) bulunmayan öğretmen adaylarının tutum puanlarının ortalamasından (M =

3.56, SD = .75) daha düşük olduğu belirtilmektedir. Ayrıca Sever (2014) öğretmenlik halleri adlı kitabında, eğitimci kökenli aileden gelen öğretmenlerin mesleğe daha yatkın olduğunu, okul ilişkilerinde, akademik becerilerde hatta sosyal hayatlarında diğer öğretmenlere göre daha etkin olduğunu belirtmektedir.

"Sosyal özellikler" kategorisindeki görüşlerde üçüncü kod "ailenin ekonomik düzeyin orta ve altı olması" dır (f = 4). Örneğin; Ö13 *"Ailemin sosyo-ekonomik durumu iyi değildi. Hemen iş bulabilmek için meslek yüksekokulundaki halıcılık bölümünü yazıp, fabrikada iş bulma gibi bir düşüncem vardı. Öğretmenlerimin yönlendirmesiyle 4 yıllık mesleki eğitim fakültesi el sanatları öğretmenliğine dikey geçiş yaptım"* ifadesiyle bu durumu belirtmektedirler. Bu bulgu Saban (2003)'ın çalışmasındaki bulgular ile örtüşmektedir. Saban (2003), öğretmen adaylarının ebeveynlerden genelde annelerinin ev hanımı, babalarının ise çiftçi, işçi, memur, küçük esnaf oldukları ve daha net ifadeyle öğretmen adaylarının daha çok düşük sosyo-ekonomik statülü ailelerden geldikleri belirtilmektedir. Güleçen vd. (2008) yaptığı çalışmada, öğretmen adayı ailelerin %93'ünün aylık geliri orta ve alt gelir grubundan gelen bireyler oldukları bulgusuna ulaşmaktadır.

"Sosyal özellikler" kategorisindeki görüşlerde dördüncü kod "ailenin kültürel tarzı" dır (f = 3). Örneğin; Ö1 *"Köy hayatından büyükşehir gelip okul hayatına başlamıştık. Köyde insanlar genellikle entelektüel birikimi çok olmayan, tarımla uğraşan bir ailelerdir. Kadınlar ikinci planda ve çalışma hayatına sonradan girmiştir. Bizim gibi aileler için öğretmenlik kutsaldır"* ifadesi ile bu durumu belirtmektedir.

İkinci kategoride bulunan "kişisel özellikler" (f = 18) kategorisindeki görüşlerde ilk kod ise "puan yeterliği" dır (f = 7). Örneğin; Ö10 "*Ailem 1980 darbesinde görevden alınmıştı ve benim yurtta kalmam gerekiyordu. Bu yüzden de öğretmen lisesine gitmiştim. Öğretmen olmak istemedim onların yaşadıklarını yaşamak istememiştim. Ek puanda verilince ve önce tercih yapıp sonra sınava girdiğimiz dönem olunca açıkta kalmamak için yapılan bir tercihti. Tarih öğretmenimi de çok severdim değerleri bana yakındı ve Tarih tercih ettim"* ifadesi ve Ö16 *"İstediğim bölüm başkaydı. Geriye kalan meslekler arasında abimin etkisiyle ve açıkta kalmamak adına yazdım. 2010'dan önce matematik öğretmenliği, tıp fakültesi kadar puanı*

olan bir bölümdü ve herkes giremezdi. 2010'dan sonra bölüme gelen öğretmenlerin niteliği biraz düştü" ifadeleriyle bu durumu belirtmektedirler. Bu bulgu Liu (2010) tarafından yapılan çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir. Çinli ve Amerikalı öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerini araştırdığı çalışmasında öğretmen adaylarının mesleği seçmelerindeki en önemli nedenler arasında üniversite sınavı puanı olarak belirtilmektedir.

İkinci kod ise "alan yeteneği" dir (f = 4). Örneğin; Ö15 *"Lisede sözel alanda daha iyiydim. Sözel bölümde en iyi bölüm Türkçe öğretmenliği olarak bilinir. O yüzden Türkçe öğretmeni oldum. Saygın bir meslek olarak görüyordum ve isteyerek tercih ettim"* ifadesi Ö8 *"Sanatın bir dalı ile uğraşmak adına görsel sanatlar öğretmenliğini tercih ettim. Grafiker olarak serbest çalışacağımı düşüyordum"* ifadesi *Ö17 "Matematiği seviyordum ve yetenekli oluşumda seçmemde etkili olan faktörlerden birisidir"* ifadesi ve *Ö19 "Matematiği seviyordum ve başarılıydım"* ifadesiyle;

Üçüncü kod "öğretme içgüdüsü" (f = 3) Ö5 *"Aslında çocukken çevremdeki kişilere bir şeyler anlatırdım. Matematiği çok seviyordum. Şu an pişman değilim"* ve Ö17 *"Lise döneminde de genelde soru çözümlerini arkadaşlara anlatmaktan zevk alırdım"* Ö20 *"Kişisel özelliklerimden dolayı bilinçli olarak seçtim. Mizacıma ve karakterime en uygun meslekti. Öğretmekten zevk alan biriyim"* ifadeleriyle; Dördüncü kod "mesleki hayal" *(f = 2)* Ö1 "*Beni hayallerime götürecek olan mesleğin öğretmenlik olduğundan seçtim. Lise de seçtiğim-yatkın olduğum bölüm sözeldi. Sözel bölümde bana göre seçilebilecek iyi bölüm sosyal bilgiler öğretmenliğiydi" ve* Ö7 *"Her zaman öğretmenlik hayalimdi. Babam öğretmendi ve 1980 darbesi ile görevden alınmıştı. Biraz da onun bıraktığı yerden devraldım gibi oldu" ifade*leriyle beraber; Beşinci kod olarak "öğretmen lisesinde okumanın etkisi" *(f = 2)* ifadesiyle ve Ö4 *"Öğretmen lisesini kazanmıştım. Bilinçli olarak tercih etmemiştim ama orda içselleştirdiğim bir durum oluştu."* ifadeleriyle bu durumu belirtmektedirler. Bu kodlardaki bulgular Kuru ve Uzun (2008)'un çalışmasındaki bulgular ile örtüşmektedir. Türkiye'de öğretmen adayları zaman zaman değişkenlik gösteren ama kapsamı aynı olan çoktan seçmeli sınavlarla seçilmektedir. Sınavlar, adayların bir ya da birkaç alan yönünü

ölçerken var olan kontenjana uygun bir puan sıralaması yapmaktadır. Öğretmenlik mesleğinde çok önemli olan "uygun mizaç" özelliğine yönelik ise bir seçme yapamamaktadır. Öğretmen adaylarının lisede seçtikleri bölümler alandaki niceliksel başarı olmaktadır. Dolayısıyla seçilen bu bölümler üniversite sınavı tercihlerinde etkili olmaktadır.

Üçüncü kategoride bulunan "mesleki özellikler" (f = 17) kategorisindeki görüşlerde ilk kod ise "atanabilir olması" dır (f = 6). Örneğin Ö8 *"Mezun olunca ekonomik şartlardan dolayı atanabilir oluşunu düşünüp öğretmen olmaya karar verdim"* ve Ö19 *"Diğer mesleklere nazaran sınavla atanabilirliği ve kolay iş bulabilme imkânı sebebiyle tercih ettim"* ifadeleriyle bu durumu belirtmektedirler. Bu bulgu Papanastasiou ve Papanastasiou (1998) tarafından yapılan çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir. Kıbrıs'ta gerçekleştirilen çalışmanın bulgularına göre mezuniyet sonrası çabuk atanma düşüncesi öğretmen adaylarının öğretmenliği tercih etmesindeki en güçlü sebep olarak belirtilmektedir.

İkinci kod ise "kadınlar için ideal meslek algısı" dır (f = 3). Örneğin; Ö19 *"Öğretmenliğin kadınlar için ideal olmasını sık sık duymuşuzdur. Toplumca kadın öğretmene dayatılan bazı roller var. Çalışan ev hanımı olarak görülüyor."* ifadesiyle bu durumu belirtmektedir. Bu bulgular Dilek ve Işık (2014) tarafından yapılan iki emekli kadın öğretmenin anlatıları doğrultusunda, öğretmen kadınların deneyimlerini ilgili Tarihsel bağlamda karşılaştırmalı olarak incelediği araştırmada, 1920 doğumlu Nalân Hanım'ın, kimliğini, cinsiyetçi geleneksel toplumsal cinsiyet rolleri açısından ideal kadın/ideal evlat ve ideal öğretmen olarak; 1954 doğumlu Sevim Hanım'ın idealist öğretmen, eğitimli/çalışan kadın ve adil öğretmen anne olarak tanımladığını ortaya koymuştur.

Üçüncü kod ise "mesleki saygınlık" dır (f = 2). Örneğin; Ö11 *"Toplumun saygın bir mesleklerinden biri olduğunu düşünüyorum."* ifadesiyle; Dördüncü kod ise "iyi bir kazanç düşüncesi" dir (f = 2). Örneğin; Ö14*"Dershanedeki Fizik öğretmenimi de çok seviyordum. Maddi olarak çok iyi kazanıyordu. O yüzden tercih ettim*." ifadesiyle bu durumu belirtmektedir. Bu bulgular Aydemir (2018)'in bulguları ile örtüşmektedir. Aydemir (2018), üniversite öğrencilerinin meslek tercihlerini kendi yeteneği veya başkalarının tavsiyesini göz

önüne alarak, iş avantajının yüksek olması ve toplumsal saygınlığının olması ile seçme eğiliminde olduklarını belirtmektedir.

Beşinci kod ise "yarım zamanlı-tatil düşüncesi" dir (f = 2). Örneğin; Ö17 *"Matematik öğretmenimin evi de okulun hemen karşısındaydı ve ben tercih onaylarını yapmadan öğretmenimi görmeye gittim. Onu çok severdim. Matematik öğretmeni olmanın artılarını anlattı, rahatlığı, özel ders verme imkânı, tatilleri vs... Mühendislik okuduktan sonra iş bulmanın sıkıntılı olacağı, özel sektörün garanti olmadığı gibi"* ifadesiyle bu durumu belirtmektedir. Bu bulgular, Ulutaş (2017) tarafından yapılan öğretmenler açısından öğretmenlerin toplumsal statüsünü incelediği çalışmadaki bulgularla örtüşmektedir. Katılımcıların %53'ü öğretmenlik mesleğinin toplum tarafından iş yükü olmayıp, kolaylık veren bir meslek olarak, profesyonellikten uzak düşük bir saygınlık dayatması olarak belirtmektedir.

4.2. Öğretmenlerin Mesleki Yetiştirme Sürecine İlişkin Bulgular

Çalışma grubundaki katılımcılara "Mesleki kimliğinizin oluşumundaki; mesleki yetiştirme sürecinize ilişkin görüşleriniz nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Verilen cevaplara ilişkin önemli görülen kısımlar çalışma grubunda yer alan kişilerin kendi ifadeleri ile aşağıda özetlenmiştir. Tablo 10'da katılımcıların cevapları incelendiğinde Eğitim bilimleri dersleri (f = 38), Eğitim fakültelerinin sosyopolitik konumu (f = 30), Staj dersleri (f = 28), Alan bilgisi dersleri (f = 14), kategorileri bulunmuştur. Toplam dört kategori ve kategorilere ait 16 kod kullanılmıştır.

Tablo 10

Öğretmenlerin Mesleki Yetiştirme Sürecine İlişkin Bulgular

Kategoriler	Kodlar	F
Eğitim bilimleri dersleri	Drama, Psikoloji, Felsefe, Sosyoloji, Eleştirel Pedagoji gibi kültür derslerinin etkisi	15
	Etkili iletişim, Diksiyon, Beden Dili derslerinin etkisi	12
	Kullanılan teknikler	8
	Kullanılamayan teknikler	3
Toplam		38
Eğitim fakültelerinin sosyopolitik konumu	Taban puanların düşük olması	10
	Öğrenci seçiminin psikolojik testlere dayanmaması	9
	Yeterli kültürel, sportif eğitimlerin verilebileceği donanıma sahip üniversitelerin gerekliliği	7
	Eğitim programının içeriğinin bilim, özgürlük, demokrasi ihtiyacı	4
Toplam		30
Staj dersleri	Etkinliklerde danışmanın kısmi uygulamaları	16
	Etkinliklerde sürenin kısa tutulması	6
	Etkinliklerin öğretim odaklı tutulması	2
	Öğretmen lisesinin hazırbulunuşluğu artırması	1
Toplam		28
Alan bilgisi dersleri	Konuların teorik-ezberci-soyut işlenmesi	5
	Uygulanabilirlik	4
	Eğitim verenlerin alandaki yetkinliği	3
	Yan dal derslerinin yer alması	2
Toplam		14

Öğretmenlerin mesleki yetiştirme sürecine ilişkin etkili olduklarını düşündükleri "eğitim bilimleri dersleri" (f = 38) kategorisindeki görüşlerde ilk kod "drama, psikoloji, felsefe, sosyoloji, eleştirel pedagoji gibi kültür derslerinin etkisi" dir (f = 15). Örneğin; Ö1 "*Her öğretmenlik bölümü drama dersi almalıdır çünkü her ders dramayla işlenebilir. Ben mesleğe başlayınca yine kendi isteğimle-kendimi keşfetmemle alabilmiştim"* ifadesi, Ö7 "*Öğretmenlik derslerine çok ciddiye aldığımız dersler olmazdı. Notları ezberleyip geçerdik. Eğitim sosyolojisi, Psikoloji, Felsefe dersleri veya Sınıf yönetimi dersi o kadar önemliymiş ki alana çıkınca anladık. İngilizceyi ne kadar iyi bilirseniz bilin, ergen psikolojisini veya nasıl öğretilir bilmiyorsanız öğretim olmuyor. Bu dersleri sahaya çıkıp öğrenseydik keşke. Örneğin, sosyoloji dersindeki "dezavantajlı grupları" kâğıt üstünde öğrendik"* ifadesi ve Ö18 "*Öğretmenlik sınıf içine girmeden öğrenilmiyor. Okuduklarımız ideal olan anlatılıyor. Öğretmenlik eğitiminin iyi bir felsefi ve sosyoloji bilgisi olması gerekiyor. Toplumsal sınıfları tanıyan ve felsefi yorumu sağlayabilmesi gerekir. Bunun için bilimsel olan mesleki özerkliğini sağlayıp, egemen güçten veya müfredatın etkisinde kalmaması gerekir. Sınıf*

içinde demokratik yapı geliştirebilecek ve öğrencinin bireysel farklılığını görebilecek kişilik özelliklerine sahip kişiler yetiştirilmeli. Öğretmen yetiştirme programları da bu şekilde düzenlenmeli" ifadesi bu durumu açıklamaktadır. Bu bulgu Aslan (2014)'ın bulgularıyla örtüşmektedir. Aslan (2014), eğitim fakültelerinin lisans programında eğitim felsefesi dersinin bulunması öğretmen yetiştirmede ve küresel dünyada öğretmenlik mesleğinin ve yöneticilik etkililiğini artırmada kritik bir önem göstermektedir. Özellikle ders içeriğinde yer alan birkaç nüansın öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine sadece bir meslek olarak değil, çevresindeki sorunlara karşı toplumsal farkındalığı artıran yurttaş olarak bakmasını sağlayacaktır. Ek olarak, Giroux (1988) tarafından öğretmen eğitiminin programların "nasıl öğretim verileceğine" odaklandığını ve öğretmen adaylarının teori, yöntem ve tekniklerinin temelinde var olan sebepleri görmelerine fırsat vermediği ile açıklanmaktadır. Tezgiden Cakcak (2015) tarafından yapılan, yabancı dil öğretmeni adaylarının pasif teknisyen olarak mı, düşünen uygulayıcı olarak mı, dönüştürücü entelektüel olarak mı yetiştiğini araştırdığı çalışmasındaki bulgularla örtüşmektedir. Araştırmasının bulgularına göre, öğretmen yetiştirme programları, programa ait çıktılarda "düşünen uygulayıcı" olarak yetişmeyi amaçlamakta, mülakatlarda ve gözlemlerde elde edilen bulgularda ise bunun yanısıra "teknisyen öğretmen" yetiştirme odağında olarak göründüğünü belirtmektedir. Türkiye'de Yüksek Öğretim Kurumu tarafından belirlenen öğretmen yetiştirme programlardaki odaklanmanın, öğretmen adaylarının eğitim sistemi içerisinde aktif olarak rol aldıran olarak, öğretim odaklı teknisyenler yetiştiren programlar olarak göründüğünü belirtilmektedir.

"Eğitim Bilimleri Dersleri" kategorisindeki görüşlerde ikinci kod "Etkili iletişim, Diksiyon, Beden Dili derslerinin etkisi" dir (f = 12). Örneğin; Ö17 "*Psikoloji, Etkili iletişim dersleri öğrencileri anlayıp nasıl yaklaşmam gerektiği konusunda, öğretim yöntem ve teknikleri hangi kazanımın nasıl anlatılması gerektiği konusunda nasıl yöntemler uygulayacağım konusunda oldukça faydalı oluyorlar. Dersleri üniversitede işleyip ondan sonra dönüp bu nasıldı şu nasıldı, bu konuyu nasıl anlatsak güzel olurdu diye dönüp hiç bakmasam büyük ihtimalle çoğunu unuturdum ama gerek Van de Wall'un kitabı (hala yanımda), gerek okuduğum makaleler, gerekse metot dersinden elimde kalan etkinlikler dosyası oldukça*

faydalı oluyor" ifadesi ile bu durumu belirtmektedir. Bu bulgu Pehlivan (2005) çalışmasındaki bulgular ile örtüşmektedir. Sınıf içinde iletişimde etkili olduğu düşünülen özellikleri "Alan bilgisine sahip, açık ve anlaşılır dil kullanma, demokratik ortam oluşturma, fiziksel ortam ile iletişimi destekleme, güler yüzlü olmak, empati karabilmek, beden dilini etkin kullanma, öğrenciye karşı sevgi-saygı duymak, hoşgörülü olmak" olarak belirtmektedir.

"Eğitim bilimleri dersleri" kategorisindeki görüşlerde üçüncü kod "kullanılan teknikler" dir (f = 8). Örneğin; Ö20 "*Üniversitede öğrendiğim anlatım, soru cevap ve beyin fırtınası gibi yöntemleri branşım da Sosyal Bilgiler olduğundan kullanabiliyorum."* ifadesiyle bu durumu belirtmektedir. Öğretmenler Sosyal Bilgiler, İngilizce, Türkçe gibi sözel derslerde çeşitli yöntem teknikleri kullanabildiklerini, Matematik ve Fen Bilgisi gibi sayısal derslerde ise sınav odaklı, test çözdürmeye odaklandıklarını belirtmektedirler.

"Eğitim bilimleri dersleri" kategorisindeki görüşlerde son kod "kullanılamayan teknikler" dir (f = 3). Örneğin; Ö6 *"Hacettepe'de okudum. Fen Bilgisinde slaytlar, disketler hazırladık. Dönem değişti. Ulaşabilmek arttı teknoloji değişti erişilebilirlik arttı ve bunları hiç kullanma ortamı veya gerekliliği olmadı. Çok güzel deneyler yaptık ama okullarda asit baz yeterli düzeyde yok donanım eksikliği sebebiyle kullanamıyoruz. Ayrıca öğretim teknikleri öğrendik ama okullarda şu an soru çözümü ve sınav odaklı bir eğitim veriyoruz. 8. Sınıf öğrencileri de etkinliklere çocuksu gözle bakıyor. Ailelerin isteği de bu yönde oluyor. Şu an tek hedefimiz sınavdaki başarı oldu."* ifadesiyle ve Ö8 *"Ne kadar pedagojik ders alsakta staj eğitimine çok yoğunlaşmadık. Mesleğe geçince gördük ki öğretmenlik yaşarken öğreniliyor. Derse girdiğimde öğretilen teorik bilgileri düşünmedim. Aklıma ortaokuldaki resim öğretmenim - Ayfer öğretmenim- nasıl ders anlatıyordu, ne aklımda kaldı, diye düşündüğüm şekilde ders anlattım. Keşke sınıflarda daha fazla uygulama yapabilecek fırsatlar sunulmalıydı. Ağaç baskı, rölyef öğrendim ama çocuklara yaşları itibariyle de sınırlı düzeyde öğretim yapabildik. Çünkü okullarda donanım sıkıntısı var. Mekân olarak atölyeler yok. Ayrıca Eğitim Psikolojisi dersinde teorik bilgi yerine, çocukları nasıl daha iyi anlayabiliriz diye örnek olaylar değerlendirilmeliydi."* İfadesiyle bu durumu belirtmektedirler. Okullarda

donanım eksikliği, kalabalık sınıflar gibi fiziki şartların elverişli olmayışı ile sınav odaklı eğitim politikaları dolayısıyla, öğretmenler etkinliklerinde ve dolayısıyla yöntem tekniklerde özgür olamadıklarını hatta kullanamadıklarını ifade etmektedirler.

Öğretmenlerin mesleki yetiştirme sürecine ilişkin etkili olduklarını düşündükleri "eğitim fakültelerinin sosyopolitik konumu" (f = 30) kategorisindeki görüşlerde ilk kod "taban puanların düşük olması" dır (f = 10). Örneğin; Ö17 *"Eğitim fakültesi başarılı öğrencilerin öğretmenliği tercih etmesi için bir takım düzenlemeler yapılmalı ve donanım açısından eğitim aldığım kendi fakültem gibi öğretmeni donanım açısından üst düzeye taşıyan üniversitelerde eğitim verilmeli. Herkes tıp ya da hukuk isteyip, puanım hiçbir bölüme yetmezse öğretmen olurum mantığıyla yaklaştığı sürece yetişememiş bir sürü öğretmenle birlikte eğitim yerlerde sürünmeye devam eder. Her üniversitede eğitim fakültesi hatta ikinci bölümleri var. Devam zorunluluğu olmayan dersler var ve bu kişiler öğretmen olabiliyor. Atanmış öğretmenlere de belli zaman aralıklarında alan bilgisi, öğretim yöntem tekniği vs. ile ilgili sınav yapılmalı. Öğretmenlik cazip ve saygın bir meslek haline getirilmeli. Her bölüm için açık kadro sayısı hesaplanmalı, eğitim fakültelerine de bu sayılar doğrultusunda öğrenci alınmalı. Fazla fazla öğrenci alıp herkesi öğretmen yapmanın bir manası yok"* ifadesiyle bu durumu belirtmektedir. Bu bulgular Erbilgin ve Boz (2013)'ün çalışmasındaki bulgular ile örtüşmektedir. Öğrenci seçimi ile ilgili kaynak taraması yapıldığında eğitimdeki başarısı ile konuşulan Singapur'un en başarılı üçte bir oranına girebilen öğrenciler arasından öğretmen adayları seçilirken (Schleicher, 2012, akt. Erbilgin & Boz, 2013), benzer bir durum Finlandiya'da en saygın ve yüksek puanlı tercih edilen meslekler arasında olduğu görülmektedir (Center on International Education Benchmarking, 2012, akt. Erbilgin & Boz, 2013). Eğitim fakültelerinin kontenjanlarının istihdama uyumlu olmayışı ile bugün 220 bin öğrenciyle en büyük öğrenci kitlesine sahip fakültelerden sayılmaktadır. Öğretmen ihtiyacından fazla, yükseköğretimde kapasiteyi kontrolsüzce artırmak atanamayan öğretmen sorunu olarak geri dönmektedir. İstihdamla beraber, eğitim fakültelerinin fiziki donanım ve akademik kadro açısından yetersiz olması nitelikli öğretmen yetişmesini engellemektedir (Eşme, 2014).

"Eğitim fakültelerinin sosyopolitik konumu" (f = 30) kategorisindeki görüşlerde ikinci kod "öğrenci seçiminin psikolojik testlere dayanmaması" dır (f = 9). Örneğin; *Ö6 "Öğretmenlik seçimi yine sınavla olmalı. Pedagojik olarak mülakatlarda torpil her zaman olacaktır. Öneri olarak psikolojik açıdan öğretmen olmaya hazırlık testi yapılabilse çok iyi olurdu"* ifadesiyle bu durumu belirtmektedir. Delibaş (2007), öğretmen yetiştirme programlarını karşılaştırdığı çalışmasında, Türkiye'de öğrenci seçiminin akademik olarak önce gelen ülkelere göre daha sınırlı kapsamlı olduğunu belirtmektedir. Bunun için akademik başarının yanı sıra çeşitli mülakatlar, tutum ölçeği ve psikolojik testlerin yapılması ile öğretmenlik için daha uygun kişilerin seçilebileceğini belirtmektedir.

"Eğitim fakültelerinin sosyopolitik konumu" (f = 30) kategorisindeki görüşlerde üçüncü kod "yeterli kültürel, sportif eğitimlerin verilebileceği donanıma sahip üniversitelerin gerekliliği" dır (f = 7). Örneğin; Ö19 *"Her yerde eğitim fakültesi olması yerine yeterli kültürel, sportif eğitimlerin verilebileceği donanıma sahip üniversitelerde eğitim verilmelidir"* ve Ö13 *"Öğretmenler eleştirel düşünme becerisi kazanmadan öğrencilerine kazandıramaz. Problem çözme becerisi yüksek kişiler yetiştirebilmek, onlara cevabı vermek değil cevabı buldurabilecek rehberliği eğitim fakültesinde kazandırılmalıdır. Zorunlu ders kapsamına alınmalıdır. 21. yy becerilerini verecek kişi öğretmen ise öncelikle öğretmen adayları bu becerilerle donanım kazanmalıdır. Tabii bu eğitimi verebilecek öğretim üyeleri de çok az. Doğuda nasıl çalışılır bunu da öğretmelilerdi. Üniversite hocaları buralarda çalışmadan, yaşamadan kendileri öğretemezler"* ifadeleriyle belirtmektedirler. Bu bulgular Özcan (2011)'ın çalışmasındaki bulgular ile örtüşmektedir. Özcan (2011)'a göre öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinin öğrencileri sadece öğrenci değil, öğretmek için öğrenen eğitimci adaylarıdır. Bu nedenle üniversiteler bütün öğrencilerinin fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimini sağlayabilmek için gerekli kaynakları ve kültürel, entelektüel ve demokratik ortamı sağlayarak gelişim sağlamak olmalıdır. Eğitim fakültelerinin, en güncel bilimsel bulguları içeren eğitim programı doğal veya doğala özdeş ortamda yaparak ve yaşayarak öğrenme fırsatı sağlayan, uluslararası standartlarda alanında önde olan, ulusal ve

uluslararası anlamda toplumsal fayda sağlayabilecek nitelikteki bilgi, beceri ve erdemli bir gençlik oluşturmayı amaçlayan ortamı sağlamalıdır.

"Eğitim fakültelerinin sosyopolitik konumu" (f = 30) kategorisindeki görüşlerde son kod "eğitim programının içeriğinin bilim, özgürlük, demokrasi ihtiyacı" dır (f = 4). Örneğin; Ö19 *"Öğretmenlik eğitiminde öğretmeni donanım açısından entelektüel hazırlayacak bir program olmasını isterdim. Örneğin köy enstitüleri içinde bulunduğu coğrafyayı kalkındırma ve aydınlatmayı amaçlayan bir kurumdu. Öğretmenlerin enstrüman çaldığı, resim yaptığı, topluma sahiplenici tavırla yaklaştığı bir yerdi. Eğitim fakültesindeki programlar öğretmeni sosyo-kültürel açıdan zenginleştiren bir enstrüman çalıp veya sportif faaliyet sağlayabileceği programda olmalı. Öğretmen aydınlanma sağlayabilecek bir eğitim programı ile mezun olmalı. Bilimsel, özgürleştirici, demokratik bir programa evrilmeli. Yani Cumhuriyet öğretmeni olmalı."* ifadesiyle bu durumu belirtmektedir. Öğretmenler son güncel gelişimleri takip ederek, laik, özgürleştirici bir eğitim istemektedirler. Bu durum öğretmenlik yaşantılarında fikri hür, vicdanı hür ve irfanı hür nesiller yetişmesi için ön koşuldur şeklinde söylenebilir.

Öğretmenlerin mesleki yetiştirme sürecine ilişkin etkili olduklarını düşündükleri "staj dersleri" (f = 28) kategorisindeki görüşlerde ilk kod "etkinliklerde danışmanın kısmi uygulamaları"dır (f = 12). Burada bahsedilen danışman sözcüğü literatürde mentorlük olarak ifade edilmektedir. Öğretmen eğitiminde, öğretmen adayına öğretmenlik uygulaması dersi için staj yaptığı okulda destek olan deneyimli öğretmene "mentor" denilmektedir (Atay, 2003). Öğretmenlik uygulamasının iyi yapılandırılması, deneyimli öğretmeni yeniliklerden uzaklaştırmamak ve aday öğretmenin kuramsal uygulama ilişkisini kurabilmesi adına önemlidir. Bu nedenle Cobas (1984'ten akt: Atay, 2003)'a göre okula deneyimi uygulamasının verimli olması mentor öğretmenin desteğine bağlıdır. Örneğin; Ö2 *"Staj eğitiminde danışmanlar kendi yerlerine bize nöbet tutturdular. Nasıl iletişim kuracağımızı öğretmediler. İmza atarım gidersiniz diye söylerlerdi. Galiba ders içinde verimli olmayan yerleri görmemizden çekiniyorlar. Ankara'nın merkezinde bir okuldan bahsediyorum"* ifadesiyle staj yaptığı okuldaki danışmanın önemini belirmektedir. Bu bulgular Köroğlu vd.

(2000)'nin çalışmasındaki bulgularla örtüşmektedir. Okul deneyimi adı altında yapılan okullardaki staj etkinliklerinden bazılarının okullarda yapılamamasının sebebi, etkinliklerin uygulama öğretmenlerinin etkinlik planındaki zaman ve sıraya kısmi olarak uygulanamamasıdır.

"Staj dersleri" (f = 28) kategorisindeki görüşlerde ilk kod "etkinliklerde sürenin kısa tutulması" dır (f = 6). Örneğin Ö18. *"Staj eğitimi jenerasyonu tanımak ve sınıf yönetiminin uygulanabilirliğini görebilmek ve deneyim kazanabilmek adına daha uzun tutulması gerektiğini düşünüyorum"* ifadelesiyle belirtilen bulgular, Köroğlu vd. (2000)'nin çalışmasındaki bulgularla örtüşmektedir. Okul deneyimi ve alan öğretimi derslerinin okullarda ilk dönem gözlem dersi olarak iki saat üzerinden tutulması öğretmen adaylarının %32 si tarafından süresi yeterli görülürken, %68 si tarafından süresi yeterli görülmemektedir.

"Staj dersleri" (f = 28) kategorisindeki görüşlerde üçüncü kod "etkinliklerin öğretim odaklı tutulması" dır (f = 2). Örneğin Ö9 *"Staj eğitimi kısa bir süre yapıldı. Bir defa ders anlattık. Öğretmen sadece ders anlatmıyor ki örneğin 'farklı kültüre uyum' gibi bir ders eklenebilirdi. Yetiştiğiniz kültürden başka kültüre geçmek sert bir geçiş olabiliyor"* ve Ö2 *"Okul sadece ders anlatmak da değil. Keşke bize öğretmenler odasını ve muhabbetlerine ortak etselermiş. Öğretmen yaşantısını öğrenmek de önemli. Atanınca birçok derse girdim. Beden eğitimi, müzik vs. bunlara kimse bizi hazırlamadı. Ayrıca staj yapılan okulun başarı düzeyi gerçekle aynı olmuyor"* ifadesiyle belirtmektedir. Öğretmenler staj uygulmasının ders anlatmaktan ileriye geçemediğini, öğretmenlerin okul içinde yaptıkları işin sadece öğretimden ibaret olmadığını, okul içinde öğretmenlerin nasıl bir gün geçirdiklerini öğreten bir program içerisinde staj eğitimi beklentisi ile gittiklerini belirtmektedirler. Öğretmenler görev yaptıkları okulların kültürel olarak farklılıkları karşısında neler yapılabileceğini tartışmak istemektedirler.

"Staj dersleri" (f = 28) kategorisindeki görüşlerde son kod "öğretmen lisesinin hazırbulunuşluğu artırması" dır (f = 1). Örneğin Ö4 "*Eğitim fakültesinde anadolu öğretmen lisesi mezunu olanların üniversiteye başladıklarında hazırbulunuşluğu daha yüksekti. Biz*

üniversiteye başlamadan eğitim derslerini zaten görmüştük. Aslında mühendis teknik liseden, doktor olan sağlık bilimleri lisesinden, öğretmende öğretmen lisesinden mezun olmalı. Küçük yaşlarda kazanılan beceriler geçici olmuyor. Üniversite daha pratiklik katmalı." ifadesiyle belirtmektedir. Öğretmen lisesinden mezun olan öğretmenler, dönemin şartlarına uygun anadolu öğretmen lisesi programında, öğretmenlik mesleği ile ilgili kaynaklar ve kitaplar okutulduğunu, zaman içinde ilgisinin de bu yönelimde olduğunu belirtmektedir. Eğitim fakültesine başladıklarında bu kitapları okudukları için veya sınıf ortamında daha erken yaşta başladıkları için içselleştirdikleri bir durum olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki yetiştirme sürecine ilişkin etkili olduklarını düşündükleri "alan bilgisi dersleri" (f = 14) kategorisindeki görüşlerde ilk kod "konuların teorik-ezberci-soyut işlenmesi" dir (f = 5). Örneğin; Ö1 *"Kalıcı bir öğrenmenin böyle sağlandığını düşünmüyorum. Pedagojik olarak kendi okumalarımla bir şeyler öğrendim. Biz sınıfa kapanarak ezberci bir teorik eğitim aldık. İnkılap Tarihi hocası dersini ezberlediğimiz dört sayfa ile geçmemizi beklerdi. Bizi mahkemeye, araziye, götürebilirlerdi. Burdur'da mamut heykeli bulmuşlardı. 20'li yaşlarımda çok toydum. Biz yarı bilinçli iken, yönlendiren birilerinin olması gerekirdi"* ve Ö4 *"Üniversite eğitiminde o kadar çok alan bilgisi dersi gördük ki derslerinden bazılarını çıkarmak isterdim. Gagavuz'ca öğrendik. 200 sayfalık kitabı ezberleyin arasından bir soru soracağım derdi hocamız"* ifadesiyle bu durumu belirtmektedirler. Bu bulgu YÖK (2007) tarafından belirlenen güncel hali ile "Eğitim fakülteleri lisans programlarında %50-60 oranında alan ve alan eğitimi dersleri, %25-30 oranında öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ve %15-20 oranında genel kültür dersleri adı altında belirlenirken bazı derslerin isimleri, süreleri ve kredilerinde değişiklikler olmuştur" şeklinde belirtilmektedir. Ayrıca Ö17 nin belirttiği gibi "*Bölüm içi seçmeli ders olarak aldığım Matematiksel Modelleme, Problem Çözme, Geometri Konsept ve Hands On (el işi ile matematiksel ispat yapmaya yönelik bir ders) dersleri de ders planı yapma, problem çözme ve matematiksel ispat ile ilgili oldukça faydalı oldu. Modelleme dersinde PISA tarzı soru yazma ve çözme üzerine oldukça iyi bir deneyim elde ettiğimi düşünüyorum. Kendi*

derslerimde çoğu zaman ispata yönelik dersler işliyorum. Mesela dairenin alanı πr^2 *deyip geçmek yerine neden* πr^2 *olduğunu gösteriyorum"* ifadesi Ural (2011)'ın "Öğretmenlik Eğitimine İlişkin Bir Model Önerisi" çalışmasında belirttiği üzere, öğrencilerin ders dışı etkinliklerini, farklı boyutların doğala özdeş ortamlarda kuramsal bilgiyle uygulaması desteklenmelidir. Bunun dışında, yapay hazırlanan veya doğala benzetilen, düzenlenmiş olarak da ifade edilen "doğala özdeş ortamlar" kullanılabilecektir. Doğal ortamdan yoksun bir çalışma, istenilen biçimde amacına hizmet edemeyecek olup, verim sağlamayacaktır. "Alan bilgisi dersleri" kategorisindeki görüşlerde ikinci kod "uygulanabilirlik" dir (f = 4). Örneğin; Ö14 *"Eğitimime baktığımda üniversitede elektromanyetik veya kuantum fizik öğrendim. Ufkumuzu açacağını söylediler ama tamamen kendi egoları ve uzmanlık konularını zorluyorlardı. Keşke öğretmenlik yaparken gerekli olacak dersleri kazandırsalardı. Kendi kendimize yaşayarak öğrendik"* ifadesiyle bu durumu belirtmektedir. Alan bilgisi eğitimi konunun derinliğini kazandırmak için verilmekte olduğu fakat öğretmenlik yaşantısında bu bilgilerin yerini daha güncel konuların aldığı, bunların da süreçte kazanılacağı düşüncesi hakimdir. Bunlar için eğitim programlarında, Türkiye'de Yükseköğretim Ulusal Yeterlilikleri Çerçevesi'nde (TYUYÇ), lisans mezunu bireylerin bağımsız çalışmak, sorumluluk almak, öğrenmek, iletişim kurmak, sosyal ve mesleki açıdan yeterli olmak gibi konulara yoğunlaşılmaktadır (YÖK, 2009).

"Alan bilgisi dersleri" kategorisindeki görüşlerde üçüncü kod "eğitim verenlerin alandaki yetkinliği" dir (f = 3). Örneğin; Ö5 "*Balıkesir Eğitim Fakültesinde okudum. Alan derslerine profesör, dekan hepsi dersimize girdi. Teorem bulmuş hocalarımız vardı"* ifadesiyle ve Ö13 "*Eğitim fakültesinde öğretmenlik adına tam hazırlayıcı bir eğitim olmadı. Teorik bilgileri okuyarak öğrettiler. Uygulama yapma imkânı hiç tanınmadı. Ben el sanatlarını bilmeden mezun oldum. Eğitim verenlerde alanında uzman kişiler değildi." ifade*siyle belirtmektedir. Öğretmenler üniversitede ders veren akademik kadronun uzmanlığı ne kadar artarsa, kendileri üzerinde etkisinin de o kadar fazla olduğunu, alan bilgisi derinliğinin öğretmenlik hayatında çok önemli olduğunu, alan derinliğine inmeden yetkinliğin kazanılamayacağını belirtmektedirler.

"Alan bilgisi dersleri" kategorisindeki görüşlerde son kod "yan dal derslerinin yer alması" dır (f = 2). Örneğin; Ö2 *"Ben 2001-2005 arasında Ankara Gazi Üniversitesi'nde eğitim aldım hayalimdi ama hayal kırıklığına uğradım. Yüksek lise denilebilir. Yan dalımız Türkçe olduğu için çok fazla sözel ders aldık. Bu kadar teorik Türkçe dersleri yerine branşımızla ilgili olan Osmanlıca dili öğrenebilirdik." ifade*si ve Ö3 *"Necatibey Eğitim Fakültesi eğitim kalitesiyle ünlüdür ama bizde yan dal almak zorunluydu. Bence bunu sadece gönüllü olan almalıydı." ifade*siyle belirtmektedirler. Bir lisans programına kayıtlı öğrencinin aldığı dersler olan anadal ile beraber başka bir bölümde bazı dersleri eş zamanlı tamamlayıp aldıkları dersler olan yan dal dersleri, resmi gazetede yayınlanan son yönetmeliğe göre programlarda kişinin isteğine bağlı olarak kayıtlı olduğu anadaldaki programdaki aldıkları dönem derslerinin genel not ortalamasının en az 100 üzerinden 60 olması şartına başvuru gerçekleştirilmektedir (Resmi Gazete, 2010).

4.3. Öğretmenlerin Mesleki Yaşantı Sürecine İlişkin Bulgular

Çalışma grubundaki katılımcılara "Mesleki kimliğinizin oluşumundaki; mesleki yaşantı sürecinize ilişkin görüşleriniz nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Verilen cevaplara ilişkin önemli görülen kısımlar çalışma grubunda yer alan kişilerin kendi ifadeleri ile aşağıda özetlenmiştir. Tablo 11'de katılımcıların cevapları incelendiğinde Kişisel faktörler (f = 108), Sistemsel faktörler (f = 90), Sosyal gelişim faktörleri (f = 68), Çevresel faktörler (f = 52), Kurumsal duygu faktörleri (f = 29) kategorileri bulunmuştur. Toplam beş kategori ve kategorilere ait 48 kod kullanılmıştır.

Tablo 11

Öğretmenlerin Mesleki Yaşantı Sürecine İlişkin Bulgular

Kategoriler	Kodlar	F
Kişisel faktörler	Öfke kontrolüne sahip, sabırlı, hoşgörülü, empati kurabilen, vicdanlı	19
	Dil, din, ırk fark etmeksizin eşitlikçi, saygılı, demokratik	12
	Esnek-özerk çalışmada insiyatif alan, güncel, 21.yy becerileri ile refah sağlayan	12
	Sosyal ve iletişim becerisi güçlü	12
	Öğrencisinin duygularını düşüncelerini önemseyen	11
	Davranışları ve görüntüsüyle örnek	9
	Öğrencisinin arka plandaki bireysel-ailevi özelliklerini bilen gözlemci	9
	Diksiyonu ve beden dili ile tatlı-sert	8
	Disiplin kurallarını uygulamada tutarlı	3
Toplam		108
Sistemsel faktörler	Velilere verilen yasal haklar	15
	Öğretmenlik mesleğinin toplumda ekonomik açıdan cazip görülmemesi	12
	Öğretmenlerin özlük haklarının düzenlenmesi	11
	Merkez yönetimin söylemleri	9
	Öğrencilerin davranış denetleme-disiplin yönetmeliği	8
	Kalabalık sınıflar, donanımsız okullarda özgürleşememek	8
	Sosyal medyada öğretmenlik	6
	Liyakata dayalı ödüllerin olmaması	5
	Entelektüellikten teknisyenliğe dönüşüm	5
	Sendikalaşmak	5
	Müfredat programları ve programcıları	4
	Eğitime ayrılan bütçenin düşük olması	2
Toplam		90
Sosyal gelişim faktörleri	Sosyal farkındalık çalışmaları yapan	14
	Mesleki yayınlar takip eden	10
	Lisansüstü eğitimi bitiren	8
	Seminer, kurs, hizmetiçi eğitimlere katılan	8
	Öğretmenlik ve aile hayatı dengelemek	8
	Toplumsal hayatta fikir danışılan-veren olan	5
	Resim, müzik, tiyatro, sinema, dans gibi çağdaş sanatlarla ilgilenen	5
	Dernekler-Sendikal faaliyetlere katılan	4
	E-twinning, Erasmus projeleri yapan	3
	Bilimsel kongrelere-konferanslara katılan	3
Toplam		68
Çevresel faktörler	Taşrada ailelerin eğitime ilgisi zayıf, merkezde yüksek	14
	Taşra öğrencilerin saygısı, merkeze göre daha yüksek	7
	Taşrada çevre baskısı, merkezde veli baskısı	7
	Taşrada yaşam odaklı eğitim, merkezde sınav odaklı eğitim	7
	Taşrada faydalı olma isteği	7
	Taşrada kültür bocalaması	7
	Taşrada anadil ve eğitim	3
Toplam		52
Kurumsal duygu faktörleri	Yöneticilerin aşırı katı-mobing içerikli tutumları	7
	Yöneticilerin bürokratik yanlılığı-ayrıcalığı	4
	Öğretmenler arası işbirliğine karşı rekabet	4
	Öğrenci ile kurulan bağ	3
	Yöneticilerin hoşgörülü, destekleyici tutumları	3
	Yöneticilerin niteliğe değil niceliğe önem vermesi	2
	Yöneticilerin veli-öğretmen diyaloğundaki tutumları	2
	Kurumun akademik başarısı	2
	Öğretmen mentorluğu	2
Toplam		29

Öğretmenlerin mesleki yaşantı sürecine ilişkin etkili olduklarını düşündükleri "kişisel faktörler" (f = 98) kategorisindeki görüşlerde ilk kod "öfke kontrolüne sahip, sabırlı, hoşgörülü, empati kurabilen, vicdanlı" dır (f = 19). Örneğin; Ö13 *"Bence öğretmen merhametli olmalı. Merhameti olan öğretmen öğrencilerine karşı empati de duyuyor, adil de davranıyor"* ifadesiyle bu durumu belirtmektedir. Bu görüş Karakelle (2005)'in çalışması ile örtüşmektedir. Öğretmenlerin etkili öğretmenlik tanım ve boyutlarını araştırdığı çalışmasında kişisel özellik ve tutumlar boyutunda öğretmenlerin sabırlı olması gerektiğini belirtmektedir.

"Kişisel faktörler" (f = 108) kategorisindeki görüşlerde ikinci kod "dil, din, ırk fark etmeksizin eşitlikçi, saygılı, demokratik" dir (f = 12). Örneğin; Ö9 *"Öğretmen öncelikle vicdanlı, adil olmalı. Bu ikisi saklanamıyor. Dersteki uzmanlıktan önce bu gerekir. Bir psikolojik teste tabii tutulan liyakatli bir mülakatla seçim mümkün olmalı. Öğretmenler fikri hür, vicdanı hür olmalı ve din ile devleti birbirine karıştırmaması gerekir"* ifadeleriyle bu durumu belirtmektedir. Kaldırım (2005)'ın ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin demokrasi algılarını belirlemek için yaptığı çalışmasındaki bulgularda belirttiği gibi, öğrencilerin demokratik davranışlarını öğrenebilmeleri, okul ortamında demokrasinin yaşıyor ve yaşatılıyor olması gereklidir. Tezgiden Cakcak (2019) tarafından yapılan çalışmada, eleştirel pedagoji sayesinde öğretmenlerin düşünen, özerk ve yaratıcı oldukları, kendi haklarını savunan, öğrencilere de bu noktada örnek olan, diyalogla beraber karşılıklı öğrenme ilkesini uygulayabilen öğretmenler olduklarını belirtmektedir. Sınıf içerisinde uygulanış biçiminin, öğrencilerin hangi dil, din, ırk, sınıf, cinsiyet bakılmaksızın eşit ve adil davranarak bunun mümkün olacağını belirtmektedir. Ders içerisinde eleştirel öğretmenler; öğrencisinin hayatı anlayıp, dönüştürmeye teşvik eden, kendi kimliklerini benimsetmeye çalışan, özerk ve yaratıcı olmaya sevk edeni birlikte takım ruhu oluşturan, ortak faydayı bireysel özellikleri, duygu, düşünceleri göz önüne alarak oluşturan ortamı hazırlar. Teknisyen öğretmenin aksine öğrencilerinin heterojen bir grup olduğunu; öğrenmede farklı stratejileri ve dil, din, politika, kültür, cinsiyet gibi konularda yönelimlerinin olabileceğini; sınavlar, istismar, akran

zorbalığı, anne baba baskısı vs. konular gibi hayatın içindeki gerçeklere karşı duygu, değerlerinin olduğunu göz önünde bulundurur.

"Kişisel faktörler" (f = 108) kategorisindeki görüşlerde üçüncü kod "esnek-özerk çalışmada inisiyatif alan, güncel, 21.yy becerileri ile refah sağlayan " dır (f = 12). Örneğin; Ö18 *"Öncelikle mesleki özerkliği sağlayabilecek, bilimi rehber edinen bir öğretmen olmalı. Bu öğretmenler teknisyen öğretmen dediğimiz ne kadar matematik öğrettiğine odaklanan sistemden ziyade bilime ve aydınlanmaya odaklanan bireylerdir. Öğretmen öncelikle çocuğun yararını gözeten onun refahını sağlayabilecek model olmalı. Bunun için sınıfta demokratik bir diyalog oluşturabilmeli" ifade*si ve Ö9 *"Öğretmen öğretim işine vakit ayırmaktan derste eğitimle ilgilenemiyor. Teneffüste dinlenme ihtiyacı hissediyoruz. Müfredatın yoğunluğu buna izin vermiyor. Biraz esneklik verilmeli çocukların sohbet ihtiyacını karşılamak gerekir diye düşünüyorum. Öğretmenlik günümüzde ders anlatma görevini yapan teknik eleman gibi"* ifadesiyle bu durumu belirtmektedir. Bu bulgular Tezgiden Cakcak (2016)'nın bulgularıyla örtüşmektedir. Eleştirel içerik öğretilirken doğrudan aktarım yerine çeşitli araçlar seçmektedir. Bireyin eleştirel eğitimde aydınlanması veya güçlenmesi için kişinin bilinçli çabası olması ön koşuldur. Ders içeriğinde diyalog ve birlikte inşa edilen bu süreçte bireyin esnek davranması, mesleki özerkliklerini kullanarak karar vermesi gerekmektedir. Tezgiden Cakcak (2019) teknisyen eğitimin karşısında, eleştirel pedagojinin yer aldığını, tekniklere indirgenen eğitim anlayışının öğretmenlerde yaratıcı düşünmelerinin kısıtlayacağını, sonuç olarak da öğrencilerin de kendilerini ifade etmede sınırlılık yaratıp demokrasiye zarar vereceğini belirtmektedir.

"Kişisel faktörler" (f = 108) kategorisindeki görüşlerde dördüncü kod "sosyal ve iletişim becerisi güçlü" dür (f = 12). Örneğin; Ö2 *"Öncelikle öğretmen insanı sevmeli, duyarlı olmalı. Sadece kpss başarısı ile iletişim kuramayan kişiler de öğretmen olabiliyor. Sosyal ve iletişim becerisi güçlü olmalı. Sadece bencil kendinden başkasını düşünmez, paylaşamaz ise öğrenci bunu hissedecek. İlgisi de biter sevgisi de… Öğrenciler en çok öğretmenini örnek alıyor. Görüntüsü de davranışı da örnek olmalıdır. Liderlik vasfı yüksek olmalıdır"* ifadesiyle bu durumu belirtmektedir. Bu bulgular Telli vd. (2010)'nin yaptıkları çalışmadaki

bulgularla örtüşmektedir. Öğretmen ve öğrencilerin birbirleriyle iletişiminin gücü ile derslerine karşı bakış açısının anlamlı bir ilişkisi olduğunu belirtmektedirler.

"Kişisel faktörler" (f = 108) kategorisindeki görüşlerde beşinci kod"öğrencisinin duygularını düşüncelerini önemseyen" dir (f = 11). Örneğin; Ö2 *"12 yılda kişisel olarak çok değiştim. İlk zamanlarda öfkemi kontrol edemezdim. Bir öğrencim yıllar sonra karşılaştığımızda ona neden tokat attığımı sordu. O kadar üzüldüm ki... Özrümü diledim ama yıkıldım. Neden yaptığımı ben hatırlamıyorum. Öğretmen herkesten bir şeyler öğrenebilir. Yaşadıklarından ders çıkararak yaptığı iş giderek güzelleşecektir. En önemli şey sevgi bağı. Yıllar sonra anlattığım o ders değil verebilirsem o sevgim hatırlanacak diye ders çıkardım bu olaydan şu an bunun gayreti içindeyim. Öfke kontrolümüzü ve kendimizi sabırla tutup hayatımızın her alanında kendimizi daha pozitif ve yapıcı olmamız gerekir. Öğretmenler her öğrenciye varlığını hissettirebilmeli. Kâğıttan çiçek getiren öğrencime, duygu odaklı öğretmenlik yapıyorum. O bana duygusunu yansıtıyor."* ifadesiyle bu durumu belirtmektedir. Bu bulgular Ercan (2014) tarafından yapılan çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Çağdaş eğitimde öğretmenlerin öğrencilerine karşı sevgilerinin, tutkularının gösterimi tecrübelerine, bilgilerine ve bu öğrenciklerini kullanma yetilerine bağlıdır. Bir öğretmenin çocukları sevmesi, onları koşulsuz desteklemeleri, korumacı tavırları, empati kurarak iyi iletişim kurmalarını gerektirir. Bu durum doğal yollarla gerçekleşsede, öğrenilen bir davranış olduğu söylenebilir (Ercan, 2014).

"Kişisel faktörler" (f = 108) kategorisindeki görüşlerde altıncı kod "davranışları ve görüntüsüyle örnek" dir (f = 9). Örneğin; Ö11 *"Toplumsal olarak sorumlu hissettiğim zamanlar oldu. Kalecik'te bir köyde çalıştım. Okuma yazma problemi olan ve okula ilginin olmayan bir yerdi. Köyde çalışırken kitap okuma kampanyası başlatıp kütüphane açmıştık ve velilerle eğitime başlamıştık. Gazetede yer almıştı o zaman bu çabamız."* ve Ö1 *"Atandığım yer ilçenin en kötü köyüydü. Köyde erkekler Avrupa'da evli, köyde başka evli. En az iki senede bir geliyorlar. Yaşantılar hep parçalanmış bir ailelerdi. Kız çocuklarının pantolon giyemediği Yozgat'ın bir köyü. Kızlar on beş yaşında evlendiriliyordu. Bizlere suç işlemiş veya ucube gibi bakarlardı. Çocuklarımızı bunlar okutuyor diye halktan tepki*

görürdük. Çocukların hoşuna giderdi bazıları kanıksamıştı bazıları bizde sizin gibi olsak derlerdi. Örnek olmaya çalıştık ama bazıları kurtardık bazıları için söyleyemiyorum maalesef." Ö17 *"Öğretmenlik sürekli bir öğrenci olma halidir bence. Öğretmen olarak bizlerin sürekli kendini geliştirmesi ve değişime en önce ayak uyduran kesim olması gerekiyor. Öğretmen olmaktan ziyade öğretmen kalabilmek önemli"* ifadeleriyle belirtmektedirler. Bu bulgu Can (2004) tarafından yapılan çalışmadaki etkili öğretmen özellikleriyle örtüşmektedir. Can (2001)'e göre, temel değerleri benimsetmede örnek davranış seti oluşturmaktadır. Özümsediği toplumsal değerleri, öğrencilerine bilinçli olarak etkileşim yoluyla yerleştirmeye yol açar. Bu durum kimlikli bir toplumu oluşturmakla beraber, değerlerinin farkında ve bunları özümsemiş neslin devamını sağlar. Ayrıca Ural (2009); "Kendileri gibi görünen ancak sadece kendileri olmayan öğretmenlere özlem duyulduğunu belirtmektedir.

"Kişisel faktörler" (f = 108) kategorisindeki görüşlerde yedinci kod "öğrencisinin arka plandaki bireysel-ailevi özelliklerini bilen gözlemci" dir (f = 9). Örneğin; Ö3 *"Bir öğretmen öğrenmeye daima açık olmalı. Bence öğretmen veliyle iyi bir iletişim içinde olmalıdır. Sorunların arka planında aile profiline göre yaklaşmak gerek. Bir öğrencim çok pis geliyordu ve sürekli geç kalıyorudu bende bu konularda ciddi kızdım. Altta yatan sebepleri öğrendikten sonra bakış açım çok değişti. Annesi kış günü incecik giyinip gelmişti. Meğer ailece kâğıt toplayarak geçiniyorlarmış. Öğrencimin kız kardeşi de hastaymış ve okula gelirken kendisi üstünü yıkıyormuş. Çok toydum ve pişmanım. Öğretmen aile yaşantısını bilmeli."* ifadesiyle belirtmektedir. Bu bulgular Dam (2008) tarafından yapılan çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Dam (2008)'a göre, öğrencilerin davranışlarının va başarılarının arkasında aile sorunları olarak: Anne-babanın iletişimsizliği, yüksek beklentilerinin olması, kıyaslanmalar, ailede eşler arası tartışmalar, huzursuz aile ortamı, ölüm, fakirlik, hastalık, uygun çalışma ortamı olmaması vb. sebeplerdir.

"Kişisel faktörler" (f = 108) kategorisindeki görüşlerde sekizinci kod "diksiyonu ve beden dili ile tatlı-sert" dir (f = 8). Örneğin; Ö10 *"Öğretmen öncelikle çocukları sevmeli, hoşgörülü olmalı, hayatın içinde bir sürü duygu var onları yansıtmamak için kontrollü olmalı, bir şeyi*

iyi bilmek ile iyi öğretmek farklı bir şey. Diksiyonu güzel ve mizacı öğrenciyi korkutmamalı." Ö5 *"Her çocuk öğrenebilir. O kıvılcımı vermek gerek. Tatlı sert olmanın önemli olduğunu düşünüyorum. Hem otorite kurmayı hemde sevecen paylaşımcı olmayı önemsiyorum."* ve Ö16 *"Öğretmen tutarlı olmalı, sabır olmalı. Öğrenci öğretmenin jest ve mimiklerinden davranışlarını düzenleyebilmeli. Duruşuyla kendisini kabul ettirebilmeli. Tatlı sert davranışı sınıf yönetiminde uygulayabilen öğretmen çok az. Ayrıca öğretmen öğrencisinden de bir şeyler öğrenebilir. Bizim mesleğimiz hayat boyu bu çift yönlü öğrenme üzerine kurulu. Öğrenciler kendisini dinleyen öğretmeni dinliyor. Bu benim kazandığım en büyük tecrübe."* ifadesi ile belirtmektedir. Bu bulgu Paliç (2011) tarafından yapılan çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Öğretmenlerin tatlı sert davranışları veya beden dili sınıf yönetiminde kullandıkları gelişimsel bir yaklaşım türüdür.

"Kişisel faktörler" (f = 108) kategorisindeki görüşlerde son kod"disiplin kurallarını uygulamada tutarlı" dır (f = 3). Örneğin; Ö8 *"Yaptırım olmayınca alınan disiplin cezalarını bütün veliler sene sonu kurulda silindiğini bildiği için gülünç karşılanıyor. Kurallara uymayan çocuklar yetişkinlik hayatında da kurallara uymayacaktır. Öğretmen mutsuz ise öğrencisini de mutlu edemiyor. Maddi manevi mutlu etmek gerekir. Öğrencinizi kavgadan ayırdığında silkelenirse çocuğa şiddet denilecek kadar kara leke sürülüyor. Çocukların psikolojisini bahane ediliyor. İnsan eğiten ortamda tabii ki kurallar olmalı. Yetişkinlik hayatına geçerken bu çocuklar iç disiplin geliştirmiş olmalıdır. Bunu sadece okul ortamında öğrenebilir. Katı ve otoriter bir tutumdan bahsetmiyorum. Yaptırım olacağını bilmeyen öğrenci ve veliler, öğretmene saygı duymaz hale geldiler."* ve Ö4 *"Öğrenci öğretmeninin göre davranıyor. At sahibine göre kişniyor. Biz nasıl davranırsak öğrenci davranışlarını ona göre ayarlar. Öğretmenlerin davranışlarını olumsuzdan caydırmak ve olumluya yönlendirmek için ödül ve ceza sistemi etkin ve yerinde uygulanması gerekir. Öğretmenin kimliğine etkisinin büyük olduğunu düşünüyorum*." ifadesiyle bu durumu belirtmektedir. Öğrencilerin kurallı davranışlar oluşturmanın temelinde tutarlı davranışlar olduğu görülmektedir. Öğrenciler sonucunu bildikleri davranışlara karşı tutumlarının temelinde bu etkenin olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin mesleki yaşantı sürecine ilişkin etkili olduklarını düşündükleri "sistemsel faktörler" (f = 90) kategorisindeki görüşlerde ilk kod "velilere verilen yasal haklar" dır (f = 15). Örneğin; Ö5 *"Sınavların merkezi sınav yapılması öğretmen üzerindeki baskıyı azaltır veliler de bu kadar sıkıştırmazlar diye düşünüyorum. Öğretmenliğe saygı giderek düşüyor. Politikalar hep veliye söz hakkı veriyor. Bize hesap soracak vaziyetteler artık. Önce bir yasa konulmalı. Yeni nesil veliler çocuklarının psikolojisi bozulmasın ve ödevini ben yapayım diye düşünüyorlar. Not verdiğimiz için belki de."* ifadesiyle bu durumu belirtmektedir. Bu bulgu Buyruk (2013)'ün çalışmasındaki bulgularla örtüşmektedir. Alo 147 şikâyet hattı öğrenci ve velilerin tehdit hattı olarak kullandığı ve öğretmenin değerini zedeleyen bir uygulama olarak görülmektedir. Öğretmenin öğrencilerle ilgili olan konularda karşı karşıya gelmesi, soruşturma açılmasına yönlendiren bir uygulama olarak algılandığını belirtmektedir. Bu nedenle öğretmenler velilerle karşı karşıya gelmelerini, politik olarak verilen tavizler olarak ve sınırı olmayan kontrolsüz davranışlar olarak nitelendirmektedir.

"Sistemsel faktörler" (f = 90) kategorisindeki görüşlerde ikinci kod "öğretmenlik mesleğinin toplumda ekonomik açıdan cazip görülmemesi" dır (f = 12). Örneğin; Ö10 *"Statü değeri kazandığı parayla ölçülüyor. Köyde bir veliye çocuğunun okuması için görüştüğümde, "Hocam siz ne kadar kazanıyorsunuz ki?" demişti"* ve Ö12 *"Bir gün bana kantinde çalışan birisi 'Bu işi boşuna yapıyorsunuz. Bu kadar maaş mı alıyorsunuz?' demişti. Maalesef parayla değer ölçülüyor"* ifadesiyle bu durumu belirtmektedirler. Aydın vd. (2018) yaptığı çalışmadaki bulgularla örtüşmektedir. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin statüsünün yükseltilmesinde, maaş ve ücretleri günün koşullarına göre düzenlenmesi önerisinde bulundukları görülmektedir. Ayrıca Erden (1998)'e göre öğretmenlik mesleğinin saygın görüldüğü dönem Cumhuriyet yıllarıydı. Bunun başlıca sebebi, mesleğin gelir düzeyinin ve eğitim düzeyinin toplumun diğer mesleklerinden yüksek olmadır. 1970'li yıllara kadar korunan bu saygı, toplumsal değişim ve sanayileşme ile birlikte azalmaya başlamıştır.

"Sistemsel faktörler" (f = 90) kategorisindeki görüşlerde üçüncü kod "öğretmenlerin özlük haklarının düzenlenmesi" dır (f = 11). Örneğin; Ö1 *"Sadece öğretmenlik mesleğinde değil bütün mesleklerde bir öfke kontrolsüzlüğü var. Tabii ki bu kontrolsüzlüğe karşı yasalar*

bizleri koruyacaktır. Özelliklerle veliler tarafından 'Ben haklıyım' diyen bir zihniyete karşı yasal dayanaklarla öğretmenin özlük hakları düzenlenmelidir" ifadeleriyle bu durumu belirtmektedir.

"Sistemsel faktörler" (f = 90) kategorisindeki görüşlerde dördüncü kod "merkez yönetimin söylemleri" dir (f = 9). Örneğin; Ö18 "*Öğretmene bakış açısı iktidarın söylemleri ile paraleldir. Öğretmenliğin itibarsızlaştırılması söz konusu. Olumsuz söylemler devam ettikçe kendine gerçekleştiren kehanet ortaya çıktı. Bununla beraber öğretmenlerde duruşlarıyla söylemleri ile bireysel sorumlulukları almalıdır. Politikacıların 1960-1970'li yıllara kadar öğretmenlik toplumun öncüsü sayılabilen saygın bir meslek olarak söylemlerini günümüzde rahatlığı, tatili, maaşı ile anılan söylemlere dönüştü. Öğretmeni ucuz iş gücü görülmesi çok kötü. Ücretli-sözleşmeli denilen güvencesiz öğretmenlik ile itibarsızlık topluma işlemiş durumda. Öğretmenin bir memur gibi işini yapmasını bekleyen, toplumla bağını koparan, sadece sınava yönelik test çözdürmesini bekleyen teknisyen öğretmen gibi beklentiler oluşmaktadır. Ayrıca Cumhuriyet döneminde öğretmen bilgisine güvenilen önderler iken şu an din adamlarının bilgisine güvenilir olması bekleniyor. Örneğin okullarda değerler eğitimi uygulaması ile bilimsel ve laik eğitiminin yerine, dinsel eğitim verildiğine şahit oldum. Programların üzerindeki bu uygulamalar itibarsızlığın temelini oluşturmaktadır"* ifadesiyle ve Ö2 *"Öğretmene bakış zaten vasıfsızlaştırıldı. TODAİE'de yüksek lisans yaptım. Ortak aldığım bir derste savcı, emniyet müdürü, müfettişler vs. sınıf arkadaşlarım vardı. Ders aldığımız zaman öğretmen dedi ki: 'Belli bir kapasiteden sonra vizyonları yok.' Bu beni çok üzdü. Sosyallik ve iletişim olarak bakıldığında en yüksek kişi öğretmendir. Aldığımız ücret düşük olduğu için hor görülüyoruz. Ülkenin eğitim politikası maalesef bu düzen içinde. Öğretmene saygınlık öncelikle maddi durumlarının yükseltilmesi ile başlanır. Alınan ücrette işimiz de küçümseniyor. Tatilimiz veya rahatlığımız konuşuluyor."* bu durumu belirtmektedir. Bu bulgular ile ilgili Turan ve Şişman (2001), yönetsel söylemlerin okul formundaki uygulamasının dil aracılığı ile gerçekleştiğini ve söylemlerin bu kontrolü sağlamanın bir aracı olduğu belirtmektedir. Davranış belirlemek içi yöneticilerin kullandıkları dilin, yönetim kültürünün önemli boyutlarından bir tanesi olarak saymaktadır.

Ayrıca Uygun (2005) tarafından yapılan çalışmada sözleşmeli öğretmenliğin eğitimi özelleştirdiği, daha az ücretle ve kanuni haklarından mahrum bırakılarak çalıştırılacağı, tayin, atama, yükselme, sağlık gibi özlük haklarını göz ardı edeceğini, sadece emir komuta itaatine uyan öğretmen ordusu oluşacağını, kadrolu öğretmen ve sözleşmeli öğretmen arasında ayrımcılığın olup, eğitimin kalitesinin düşeceğini, fırsat eşitliğinin bozulacağını belirtmektedir.

"Sistemsel faktörler" (f = 90) kategorisindeki görüşlerde beşinci kod "öğrencilerin davranış denetleme-disiplin yönetmeliği" dir (f = 8). Örneğin; Ö14 *"Öğrenci sınırı olmayan işlerde uğraşmaması için disiplin cezalarının sınırları belli olmalıdır. Öğretmende böylelikle saygı görecektir. Okuldaki müfredat programları ve zorunlu eğitim eğitimin kalitesini düşürmektedir. Öğrenci akademik başarı sağlayamadığı takdirde örgün eğitimden çıraklık eğitime geçebilmeli. Öğretmenlik mesleğinin önemi, öğrencinin eğitime verdiği önemle de belirleniyor"* ifadesiyle ve Ö2 *"Veliler çocuklarında hata olduğunu kabullenmiyor. Yasal olarak bizim yaptığımız yorumlar haksız görülüyor. Bir okulda öğrenci müdür yardımcısını vurdu yaraladı ve dışarı çıktığında alkışlandı. Bir veli beni rahatça azarlayabiliyor. Şiddete karşı büyük maddi manevi caydırıcı yaptırımlar olmalı. Tutanaklar bir işe yaramıyor. Öğrenciler dalga geçiyor tutanaklarla."* bu durumu belirtmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin ve velilerin yönetmeliklerden haberdar olduklarını, olumsuz davranışlara karşı bir yaptırımının uygulanmadığını bildiklerinden, okullardaki davranış problemlerinin giderek arttığını düşünmektedirler.

"Sistemsel faktörler" (f = 90) kategorisindeki görüşlerde altıncı kod "kalabalık sınıflar, donanımsız okullarda özgürleşememek" dir (f = 8). Örneğin; Ö17 *"Önceki okulum çok daha büyüktü. 1600 civarı öğrencisi vardı. Sınıfları kalabalıktı ama bir o kadar da başarılı öğrenci vardı ve bu durum hoşuma gidiyordu. Anlattığım dersten zevk alıyordum. Sınıflar kalabalık olduğundan etkinlik yapmıyordum ders anlatırken. Bir kaç kere denedim ama 45 kişilik sınıfta etkinlik yapmaya çalışınca sınıf yönetimi zor oluyor"* ifadesiyle bu durumu belirtmektedir. Bu bulgular Çınar vd. (2004)'ün bulgularıyla örtüşmektedir. Kalabalık

sınıfların çağdaş eğitimin önünde değişen ve dönüşen çağa ayak uydurabilmek için hem öğretmen hem de öğrenciler açısından bir engel olduğunu belirtmektedir.

"Sistemsel faktörler" (f = 90) kategorisindeki görüşlerde yedinci kod "sosyal medyada öğretmenlik" dir (f = 6). Örneğin; Ö16 "*Sosyal medya üzerinden görülen birkaç olumsuz örnekler bütün öğretmenlere genellenmesi ve karalama kampanyası başladı. Bunlar yerine engelli öğrencisinin hayalini gerçekleştiren öğretmen gibi kişiler sosyal medyada olumlu örnekler gösterilmeli. Toplumdaki diğer bireylerin öğretmenlere karşı olumsuz söylemleri veya davranışları diğer bireylere örnek olmaya başladı"* ifadesiyle ve Ö9 *"Sosyal medya, kamu spotlarına, reklamlara çok iş düşüyor. Devir neyi gerektiriyorsa onu kullanmak gerek. MEB buna önem vermeli. Şikâyet kapısını açmak doğru değildir. Dengeleri değiştirdi. Velilerin 'Maaşınızı biz veriyoruz, ne biçim öğretmenlik yapıyorsunuz?' dediklerini duydum." ifade*siyle bu durumu belirtmektedir. Günümüz şartlarında sıkça kullanılan sosyal ağlar Facebook, Twitter, Instagram vb. internet iletişimi ve kitle iletişim araçlarından televizyon, radyo programlarındaki kamu spotlarında öğretmenlik mesleği ile ilgili paylaşımlarda olumlu örneklerin verilmesinin saygınlığı artıracağı düşünülmektedir.

"Sistemsel faktörler" (f = 90) kategorisindeki görüşlerde sekizinci kod "liyakata dayalı ödüllerin olmaması" dır (f = 5). Örneğin; Ö4 *"Öğretmenlerin davranışlarını olumsuzdan caydırmak ve olumluya yönlendirmek için ödül ve ceza sistemi etkin ve yerinde uygulanması gerekir. Öğretmenin kimliğine etkisinin büyük olduğunu düşünüyorum"* ifadesiyle bu durumu belirtmektedir. Yılmaz ve Aslan (2013) tarafından yapılan öğretmen motivasyonunun artırılmasında, ölçülebilir, nesnel, kesin, açık, somut bir ödüllendirme sistemi önerdiği çalışmasında, okullarda eğitim kalitesinin artacağı ve ödül adaletinin adaletli olmadığı sürece ödülün ödülün ne olduğunun önemli olmadığını belirtmektedir.

"Sistemsel faktörler" (f = 90) kategorisindeki görüşlerde dokuzuncu kod "entelektüellikten teknisyenliğe dönüşüm" dür (f = 5). Örneğin; Ö7 *"Bir meslekte sayı fazla ise değersizlik artıyor. Profesyonel bir meslek olduğu bilinci ile yaklaşılmalı. Zamanında veterinerlik, ziraat, mühendislik vs. mezunları da öğretmen oldu. Değersizleştirildi. Bir taraftan öğretmenlik eskiden halkı yönlendiren, fikrine danışılan bir durumdaydı. Öğretmenlik*

Cumhuriyet döneminden gelme aydınlanma hareketiydi aslında. Entelektüel öğretmenler toplumdan koparıldı ve teknisyenliğe indirgendi. Büyük bir dönüşüm var. Artık köyleri öğretmenler yerine imamlar temsil ediyor. Dinsel eğitime bir eğilim var. Bunun çözümü laik ve bilimsel eğitime geçişle mümkün olacaktır. Seçmeli dersler olarak din derslerinin sayısı artmış ve zorunlu tutulmuş durumda. Açılan okullara bakılınca imam hatip liseleri, fen lisesi sayısından fazla. Eğitime yapılan yatırımlar bu yönde." ifadesiyle bu durumu belirtmektedir. Bu bulgu Yıldız (2012)'nin bulgularıyla örtüşmektedir. Yıldız (2012)'a göre, neoliberal uygulamalarla beraber idealist toplumcu öğretmen, toplumsal sorumluluktan sıyrılan sadece sınav odaklı eğitimde yer alabilen teknisyen öğretmene dönüşmektedir.

"Sistemsel faktörler" (f = 90) kategorisindeki görüşlerde onuncu kod "sendikalaşmak" dır (f = 5). Örneğin; Ö10 *"Öğretmenlerin sendikalaşması gerek haklarımızı istemeden kimse vermeyecektir. Örneğin ev ziyaretleri veya nöbet ücreti eylemi. Öğretmene verilen angarya işlere karşı konuşmak yine öğretmenin görevi…"* ifadesiyle bu durumu belirtmektedir. Sendika kavramı, 4688 sayılı Kamu Görevlileri Sendikaları Kanunu'na göre "Sendika, kamu görevlilerinin ortak ekonomik, sosyal ve mesleki hak ve menfaatlerini korumak ve geliştirmek için oluşturdukları tüzel kişiliğe sahip kuruluşları ifade etmektedir" (Resmi Gazete, 2001) şeklinde tanımı yapılmaktadır. Bu bulgular Eraslan (2012)'ın bulgularıyla örtüşmektedir. Eraslan (2012)'a göre eğitim sendikaları, üyelerinin ekonomik, sosyal, özlük, mesleki, sendikal haklarını veya çıkarlarını geliştirmeyi, üyelerine daha saygın bir yaşam sağlamayı, üyelerinin çalışma şartlarını unvan ve hizmet ayrımı yapmadan iş güvenliği, çağdaş çalışma standartları ve saygınlığını kazandırmak, sosyal güvenlik haklarını geliştirmeye çalışmak, Türk milli eğitim sisteminde uygulamada çıkabilecek eksiklikleri tespit edip, iyileştirmeye veya geliştirmeye çalışmak amacındadırlar.

"Sistemsel faktörler" (f = 90) kategorisindeki görüşlerde on birinci kod "müfredat programları ve programcıları" dır (f = 4). Örneğin; Ö12 *"Politikacıların söylemleri çok önemli. Örneğin eğitimin ücretsiz olması konusundan bahsedeyim. Öğretmenlerin çocukları çalıştırıp sınava hazırlaması beklenen bir eğitim sistemimiz var. Bunun için kitaplar yeterli değil. Okullarda etkinlik yaptırmak dersi kaynatmak gözüyle bakılıyor. Bunun sebebi odağın*

sınav olması. Kitap alımı suç sayılıyor ve sanki öğretmenin dolandırıcı gösterildiği politik uygulamalar var. Talim Terbiye Kurulu'nda kitap incelemenin milli eğitim öğretmeni tarafından yapılması gerektiğini düşünüyorum belki o zaman bu duruma ayna tutulabilir" ve Ö8 *"Ayrıca programcılar, müfredat hazırlayanlar, materyal hazırlama veya kitap inceleme konuları belli bir süre okulda çalışmış kişilerden oluşmalı"* ifadeleriyle bu durumu belirtmektedir. Kesik ve Bayram (2105)'in çalışmasında aktardığına göre, Althusser (1991)'e göre okul ve eğitim ideolojik kalıpları kitaplar ve öğretmenler aracılığı ile öğrenciye sunmaktadır. Bu yüzden ideolojik araç olarak en güçlü olan eğitim, bu kurgu ve paradigmaların planlamasını yapan kişilerin politikalarına eşlik etmektedir. Bu yüzden müfredat programları dönemin ideolojik düşüncelerini bireylere aktarmada bir role sahiptir. Bu aktarımı tek tip ve istendik değerleri aşılayarak mümkün kılmakta, müfredatı araç olarak kullanmaktadır.

"Sistemsel faktörler" (f = 90) kategorisindeki görüşlerde son kod "eğitime ayrılan bütçenin düşük olması" dır (f = 2). Ö12 *"Ücretli öğretmenlik diye bir kavram neden öğretmenlik te var ki? Hiçbir meslekte yok olmamalı. Bazı değişimler uzun süreli mücadelelerle oluyor. Bakanlık boyutunda bu uygulamanın kalkması gerekir. Öğretmene verilecek yasal haklar belirlenmeli ve eğitime ayrılan bütçenin artması gerekir. MEB sınav sistemini aniden değiştiriyor. Ders kitapları bu sisteme hazır değil. Öğrenci hazır değil, öğretmen hazır değil. Okulları nitelikli-niteliksiz diye ayrıştırmak yerine fırsatları eşitlemek gerekir. Bu da yine eğitime ayrılan bütçe ile olacak şey."* ifadesiyle bu durumu belirtmektedir. 2020 yılının bütçe sunuluş konuşmasında, 2019 yılının eğitim bütçesinin GSYH ve merkezi yönetim bütçesine oranı %3,63 olarak belirlenmiştir (MEB, 2019). Bu bulgular Ayrangöl ve Tekdere (2014) tarafından yapılan çalışmada ülkelerin gelişmişlik düzeylerine göre sınıflandırılmalarında eğitime ayrılan payın bir gösterge olduğu ve bu payın artışını sosyal refah düzeyini artırdığı bulgusuyla örtüşmektedir.

Öğretmenlerin mesleki yaşantı sürecine ilişkin etkili olduklarını düşündükleri "sosyal gelişim faktörleri" (f = 68) kategorisindeki görüşlerde ilk kod "sosyal farkındalık uyandırma çalışmaları yapan" dır (f = 14). Örneğin; Ö4 *"Ortaokul öğretmenin toplumsal sorumluluğu*

vardır. Biz her yerde öğretmeniz davranışlarımızla örnek olmalıyız. Mesela, Elazığ'da çalıştım. Orda kızların okumasını istemeyen ailelerin çocuklarıyla spor takımları kurmuştuk. Kızların okuması adına büyük işler başarmaya çalıştık. Öğretim verebilmek için önce eğitim verebilmemiz lazım." ifadesiyle bu durumu belirtmektedir. Bu bulgular Kesik ve Bayram (2105)'in bulgularıyla örtüşmektedir. Eğitim sisteminin eleştirel pedagoji perspektifinden değerlendiren çalışmalarında, öğretmenlerin eğitim yoluyla toplumsal dönüşümünde etkili rol oynadığını, toplumsal değişimi gerçekleştirdiğini ve eğitimden çok öğretime odaklanmanın bu dönüşüme engel oluşturduğunu belirtmektedirler. "Sosyal gelişim faktörleri" (f = 68) kategorisindeki görüşlerde ikinci kod "mesleki yayınlar takip eden" dir (f = 10). Örneğin; Ö7 *"Takip ettiğim sürekli yayınlar var. Gazetede bazen eğitim alanı ile alakalı köşe yazısı yazıyorum. Eleştirel Pedagoji alanıyla ilgileniyorum. Her yıl eleştirel eğitim konferansına katılıyorum. Bakış açımı çok değiştirdi. Yayın kurulu üyesiyim. Boş zaman olarak değil, zaman ayırarak, öğrenmek için fazla kitap okuyorum"* ifadesiyle bu durumu belirtmektedir.

"Sosyal gelişim faktörleri" (f = 68) kategorisindeki görüşlerde üçüncü kod "lisansüstü eğitimi bitiren" dir (f = 8). Örneğin; Ö17 *"Yüksek lisans yapıyorum. Eğitim ve matematikle ilgili seminer, çalıştay, kurs gibi çalışmalara katılıyorum. Bol bol makale okuyorum. Elimde Avustralya eğitim bakanlığının okullarına dağıttığı beşinci, altıncı, yedinci, sekizinci sınıf matematik kitapları var onu inceliyorum"* ifadesiyle bu durumu belirtmektedir. Yüksek lisans-doktora yapan öğretmenlerin seminerlere, kurslara, çalıştaylara, mesleki yayınları takip etmelerinin ve çeşitli kongreler ile konferanslara ilgisinin paralel ilerlediği görülmektedir. Bu bulgular Yılmaz (2009)'un çalışmasındaki bulgularla örtüşmektedir. Yılmaz (2009)'a göre lisansüstü eğitim isteğe bağlı bir eğitim düzeyidir. Bireylerin kişisel tercihlerine bağlı olan lisansüstü eğitimi, lisans eğitimine oranla daha fazla eleştirel ve güncel sorunların sebeplerine ilişkin felsefi ve sosyal yorum gösteren ders süreçlerini içermektedir. Bu sebepten dolayı, lisansüstü eğitim gören öğretmenlerin insanı odağa alan, eleştirel, adil ve eşitlikçi yönlerinin ön planda olduğunu algıladıklarını belirtmektedir. Bu

sebeple öğretmenlerin güncel sorunları takip edebilmek isteyen öğretmenlerin lisansüstü eğitimini tercih ettikleri söylenebilir.

"Sosyal gelişim faktörleri" (f = 68) kategorisindeki görüşlerde dördüncü kod "seminer, kurs, hizmetiçi eğitimlere katılan" dır (f = 8). Ö1 *"Sosyal hayatımda kendimle alakalı çeşitli seminer kurs veya hizmetiçi eğitimlere katılıp, mesleki yayınları-haberleri takip ediyorum, yüksek lisans yaptım. Öğretmenler arası tiyatro etkinliği, Sendikamın etkinliklerine katılıyorum beraber dramalar yapmıştık, Projelere katılıyorum şu an hedef olarak yurt dışında bir okul gözlemi yapmak istiyorum."* ifadesiyle belirtmektedir. Öğretmenlerin mesleki açıdan güncel gelişmeleri, mesleki gelişimleri açısından seminerlere ve hizmetiçi kursları takip edebilmelerinin daha ulaşılır olduğu söylenebilir.

"Sosyal gelişim faktörleri" (f = 68) kategorisindeki görüşlerde beşinci kod "öğretmenlik ve aile hayatı dengelemek" dir (f = 8). Örneğin; Ö3 *"Öğretmenin sosyal hayatı mesleğinin önüne geçiyor. Öğretmenliği ikinci iş gibi görülüyor. Çocuğu olan çocuğum var diye toplantıya gelmiyor. Öğretmenliği böyle algılanışı üzücü. Meslekte sosyal hayatta etkili. Hepimiz duymuşuzdur. "Ben senin öğrencin değilim" sözünü… Her şeyi ayrıntıya boğmak bizim meslek hastalığımız galiba"* ifadesiyle ve Ö13 *"Öğretmenlik mesleğini kadın için ideal durumu sosyal olarak üzerimize mal edilmiş diye düşünüyorum. Öğretmenlerde mesleki yaşantılarının önüne aile hayatlarını koymamalıdırlar. Toplantı olunca veya ders programı yapılınca bunu önce sürmek doğru değil. Evli olanın bekar olana iş yüklemesi demektir bu. Maalesef kadın öğretmenlere geleneksel rol biçiliyor. Aile rollerinin, mesleki rollerin önüne geçilmesi doğru olmuyor. Bunun için tartışmalarımız oluyor. Zaten öğretmenlikte çok çalışana, "başımıza iş çıkarma" diye tepki de çektim"* ifadesiyle bu durumu belirtmektedir. Bu bulgular Çobanoğlu'nun vd. (2019) çalışmasındaki bulgular ile örtüşmektedir. Çobanoğlu günümüzde kadının iş hayatında aktifliği arttığını ve geleneksel olarak toplumun kadına veya erkeğe yüklediği roller değişmesini göz önüne alarak (Dökmen, 2014), öğretmenlerin iş-yaşam dengesinin sağlanabilmesi adına iş-aile çatışması ve aile-iş çatışması ile başa çıkabilme stratejilerinin geliştirilmesini ve uygulanabilmesini sağlayacak düzenlemeler önermektedir.

"Sosyal gelişim faktörleri" (f = 68) kategorisindeki görüşlerde altıncı kod "toplumsal hayatta fikir danışılan-veren olan" dır (f = 5). Ö9 *"Mesela Kalecik'te bir öğrencimin babası annesini öldürmüştü, baba hapiste ve öğrencimiz çok başarılıydı. Akşam kömür satarak geçiniyordu. Biz öğretmenler olarak o çocuğu yanlış bir yere yönelmesin diye çabalamıştık. Maddi manevi destek verdik ve hukuk fakültesini kazandı şu an hakimliğe hazırlanıyor. Ailede de öğretmenliğimiz devam ediyor. 'Sen öğretmensin bize fikir ver' diye çok duyarım ve bundan mutluyum. Sosyal açıdan sorumluluğumuz var gibi hissediyorum."* ifadesiyle belirtilmektedir. Öğretmenler her ne kadar toplumsal açıdan değerinin zedelendiğini düşünsede, Cumhuriyet dönemindeki gibi halkı yönlendiren, fikrine danışılan yani toplumu aydınlatan rolüne devam ettiği söylenebilir.

"Sosyal gelişim faktörleri" (f = 68) kategorisindeki görüşlerde yedinci kod "resim, müzik, tiyatro, sinema, dans gibi çağdaş sanatlarla ilgilenen" dir (f = 5). Ö19 *"Öğretmenler arasında aylık tiyatro etkinliğimiz, film ve kitap tartıştığımız bir grubumuz var. Öğrencilerimi de kültürel açıdan mahrum bırakmamak adına bu tarz paylaşımlara önem veriyorum."* ifadesiyle belirtmektedir. Bu bulgular Ertürk ve Aydın (2017) tarafından yapılan çalışmadaki bulgularla örtüşmektedir: Öğretmenler içsel motivasyonlarını sağlamak için kurum içinde kültürün oluşması için gezi, sinema, konser ve tiyatro gibi sosyal etkinliklerin düzenlendiğini belirtmektedir.

"Sosyal gelişim faktörleri" (f = 68) kategorisindeki görüşlerde sekizinci kod "dernekler-sendikal faaliyetlere katılan" dır (f = 4). Örneğin; Ö7 *"Boş zaman olarak değil, zaman ayırarak, öğrenmek için fazla kitap okuyorum. Sendika ile etkinliklere çalıştay veya kongrelere katılıyorum. Hizmetiçi eğitimlere katılıyorum. Öğretmenlerle veya öğrencilerle AB projesi yaptım."* ifadesiyle belirtmektedir.

"Sosyal gelişim faktörleri" (f = 68) kategorisindeki görüşlerde dokuzuncu kod "E-twinning, Erasmus projeleri yapan" dır (f = 3). Örneğin; Ö3 *"Mesleki açıdan hizmetiçi eğitimlere katılmaya ve kendimi güncellemeye çalışıyorum. Kodlama, proje yazımı, müze eğitimi, çağdaş drama popüler konular. Bunları alıyorum. Daha etkili nasıl olabilirim diye çabalıyorum."* ifadesiyle belirtmektedir.

"Sosyal Gelişim Faktörleri" (f = 68) kategorisindeki görüşlerde son kod "bilimsel kongrelere-konferanslara katılan" dır (f = 3). Örneğin; Ö13 *"Bir öğretmen olarak mesleki açıdan ilerlemek için yüksek lisans yaptım. Hizmetiçi eğitimlere katıldım. Bunları aldığım için de eleştirildim. Çeşitli eğitim kongrelerinde bildiri sundum. Araştıran, sorgulayan bir yapım var. Çocukları da bu yönde geliştirmeye çalışıyorum."* ifadesiyle belirtmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin, kişisel gelişimlerine bağlı olarak, bireyin isteğine veya bilinçli farkındalığına bağlı olarak gerçekleştiği söylenebilir.

Öğretmenlerin mesleki yaşantı sürecine ilişkin etkili olduklarını düşündükleri "çevresel Faktörler" (f = 52) kategorisindeki görüşlerde ilk kod "taşrada ailelerin eğitime ilgisi zayıf, merkezde yüksek" dir (f = 14). Örneğin; Ö8 *"Alanya'da ailesi çiftçi olan öğrenciler seralarda çalışıyorlar. Orda öğrencileri eğitime çekmeye çalışıyorduk. Zorunluluktan okula gönderiyorlardı. Hem ailelere bunları kabul ettirmeye çalışmak onlarla mücadele ediyordum. Ders resim olunca bu sefer gövde gösterisiyle neler başardığımızı sergilerle, festivallerle, yarışmalarla gösterdim. Çocuklarını takdir etmeye başlayınca da kabullendiler. Sezonu biten film gibi heyecanla bekliyorlardı çalışmalarımızı"* ifadesiyle bu durumu belirtmektedir. Bulgular, eğitimde aile katılımının önündeki engeller, Erdoğan ve Demirkasımoğlu (2010)'nun bulgularıyla örtüşmektedir. Erdoğan ve Demirkasımoğlu (2010), ailelerin olumsuz tavırlarının, bilgi veya eğitim düzeyinin yetersiz olmasının ve çalışma koşullarından dolayı zaman bulamamalarının eğitime katılımlarını engellediğini belirtmektedirler.

"Çevresel faktörler" (f = 52) kategorisindeki görüşlerde ikinci kod "taşra öğrencilerin saygısı, merkeze göre daha yüksek" dir (f = 7). Örneğin; Ö13*"Şırnak Beytüşşebap'ta çalıştım. İlk ay sadece birkaç kelime İngilizce bildiğim için İngilizce dersine girdim. Bir ay sonra müdür yardımcısı olarak görevlendirildim. Şırnak'ta çalışmak Ankara merkezden daha iyi idi. Öğrenciler daha saygılıydı. Veli baskısı yoktu. Sosyo-ekonomik olarak farklılık çok fazlaydı bu iki okul arasında. Eşitsizliği görmek benim mücadeleci ruhumu canlandırmaya ve onlara daha faydalı olmaya çalışmaya sevketti*" ifadesiyle bu durumu belirtmektedir. Bu bulgular Aygül ve Korkmaz (2018)'ın yaptığı çalışmanın bulgularıyla

örtüşmektedir. Öğretmenler doğuda veya kırsal bir alanda öğretmen olmanın daha çok çaba, özveri, sorumluluk ve fedakârlık anlamına geldiğini, bir o kadar da bir şans ve ayrıcalık olarak görüldüğünü belirtmektedirler. Birçok imkân eksikliği ve fırsat eşitsizliği ve kültürel farklılık olmasına rağmen verilen değerin öğretmenin benlik saygısını yükselttiğini zorluklara karşı mücadelenin takdir edilmesinin öğretmen olduklarını hissettirdiklerini belirtmektedirler.

"Çevresel faktörler" (f = 52) kategorisindeki görüşlerde üçüncü kod "taşrada çevre baskısı, merkezde veli baskısı" dır (f = 7). Örneğin; Ö1*"İlk görev yerim Ankara'da kırsal bir çevre idi. Çevre küçük olunca dini veya siyasi görüşlerimi buz dağının altına ittim. Baskı hissettim. Özgürce konuşamıyordum. Büyük ve merkezi okulda herkes özgür iken, küçük ve kırsal yerlerde daha çevre odaklı karar veriliyor"* ve Ö4 *"Hakkâri'de çalıştığımda önyargım bitti. Orda insana değer vermeyi öğrendim. Ankara merkezde aileler çocuklarına laf ettirmiyorlar. Orda çocuklara kızdığımızda aileler sorgulamazdı. Saygı çoktu. Öğretmene değerli olduğunu hissettirince öğretmen de kendi sınırlarını zorlayıp daha çok çalışmaya daha özverili olmaya başlıyor. Öğrenciden, meslektaşından veya politik değer… hepsi için geçerli"* bu durumu belirtmektedir. Öğretmenler görev yaptığı çevredeki toplumun baskısını görmemek için düşüncelerini ifade etmekte zorlandığını, merkezde bu durumun özgür iken, velilerin ders içindeki baskısının olduğunu düşünmektedirler.

"Çevresel faktörler" (f = 52) kategorisindeki görüşlerde dördüncü kod "taşrada yaşam odaklı eğitim, merkezde sınav odaklı eğitim" dir (f = 7). Örneğin; Ö6 *"Kastamonu'da YİBO'da çalıştım. Orda öğretmenlik değil annelik yaptım. Onları yıkadığım yatırdığım yemeği ile ilgilendiğim hastayken baktığım ilaç içirdiğim oldu. O çocuklarla aile gibi olunca bana bağlılıkları ve saygısı daha fazlaydı. Ankara Mamak'ta çalıştım. Şu an merkezi bir yerde Keçiören'de çalışıyorum. Merkeze geldikçe genellikle daha ukala bir öğrenci grubu görüyorum. Ne olursa olsun kendisini haklı gören bir nesil… Yaptığımız fedakârlığa saygı duymak yerine, zorundalık veya işi bu yapacak gözüyle bakıyorlar. Bende taşrada daha anne öğretmendim hayata hazırlamaktı hedefimiz. Merkezde sınav merkezli öğretmen oldum"* ifadesiyle bu durumu belirtmektedir. Bu bulgular Ural (2016) tarafından yapılan çalışma ile

benzeşmektedir. Ural (2016)'a göre yarışmacı eğitim anlayışı ile eğitim sistemi sadece akademik başarı–sınav odaklı- anlayışa dönüşerek; öğrencilerin, öğretmenlerin, yöneticilerin hatta ilçe ve illerin yarışmak durumunda olduğu bir başarı algısının yaratıldığını, başarının sınav sonuçları ile sadece akademik olarak incelenmesine dönüştüğünü belirtmektedir.

"Çevresel faktörler" (f = 52) kategorisindeki görüşlerde beşinci kod "taşrada faydalı olma isteği" dir (f = 7). Örneğin; Ö13 *"Şırnak Beytüşşebap'ta çalıştım. İlk ay sadece birkaç kelime İngilizce bildiğim için İngilizce dersine girdim. Bir ay sonra müdür yardımcısı olarak görevlendirildim. Şırnak'ta çalışmak Ankara merkezden daha iyi idi. Öğrenciler daha saygılıydı. Veli baskısı yoktu. Sosyo-ekonomik olarak farklılık çok fazlaydı bu iki okul arasında. Eşitsizliği görmek benim mücadeleci ruhumu canlandırmaya ve onlara daha faydalı olmaya çalışmaya sevketti." ifade*siyle ve Ö11 *"Bence şartlar düştükçe öğrenciye nasıl ulaşabilirim sorusuna cevap aranıyor. Bu yüzden zorlukların bizi geliştirdiğini düşünüyorum. Problem çözme veya zorluklarla başa çıkma konusunda etkili bir durum. Bunlar üniversitede zorunlu ders olarak öğretilmeli."* ifadesiyle bu durumu belirtmektedir. Bu durum imkansız ve fırsat eşitsizliğine karşı, idealist öğretmenlerin mücadelesi olarak açıklanabilir. Görev yaptıkları zaman karşılaştıkları durumun, üniversite eğitiminde problem çözme veya zorluklarla başa çıkma şeklinde tartışma yapılması gerektiğini düşünmektedirler.

"Çevresel faktörler" (f = 52) kategorisindeki görüşlerde altıncı kod "taşrada kültür bocalaması" dır (f = 7). Örneğin; Ö3 *"Diyarbakır'ın Kulp ilçesinde Ünal köyünde çalıştım. Orda resmen hayat mücadelesi vardı. Bir dağ etrafına kurulmuş izbe bir ilçeydi. Kendimizi terk edilmiş hissetmiştik. Su kesilir, elektrik kesilir, üç gün gelmez. Yeni gelen öğretmenlere nasıl yaşayabilirsiniz diye konuştuğum olmuştur. Köyde lojman yoktu. İlçe milli eğitim müdürü en uzak Başbuğ köyünde kalacak yer buldu. Bir yatak, bir bavul düşün. İlçeye gelen depresyona giriyordu. En kötü kıyafetleriyle derse gitmek isteyen arkadaşlarım oldu. Bir binbaşı orda tek başıma kalmama çok şaşırmıştı. Kaymakam ile bu konuyu konuşmuş ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından aranmıştır."* ifadesi ve Ö9 *"Merkezden köye veya tersi*

köyden merkeze gelmek öğretmen için bir devir bitişi başlangıcı oluyor. Samsun Vezirköprü'de çalıştım. Köyden gelen çocuklardı. Çocukların her derdi ile ilgilendiğim bir dönemdi. Hiç köy hayatında yaşamamış birisiydim birden köyde soba yakarken buldum kendimi. Bu bocalamayla depresyona girmiştim" ifadesiyle bu durumu belirtmektedir. Öğretmenler zorunlu hizmet bölgelerinde zor şartlar altında çalışmaktadırlar. Diğer mesleklere göre zorunlu hizmet bölgeleri fiziksel ihtiyaçları karşılama konusunda sıkıntılı durumlar olabileceğinden, öğretmenlik mesleğinin gönüllülük esaslı bir fedakarlık mesleği olduğu söylenebilir.

"Çevresel faktörler" (f = 52) kategorisindeki görüşlerde son kod "taşrada anadil ve eğitim" dir (f = 3). Örneğin; Ö3 *"Öğrencilere Türkçe kelimeleri anlatırken dramayı çok kullanmıştım. Merkezdeki gibi ders anlatamıyorsunuz orda. Somutlaştırmaya çalışıyorduk. Türkçe öğretmeni olarak atandım ama matematik de anlattığım olmuştur." ifade*siyle ve Ö7 *"Görev yaptığımız çevrenin bakış açısı ile bence yaptığımız iş anlam kazanıyor. Haymana'da çalıştığım zaman öğrenci velileri tarafından 'Niye geliyor öğretmenler? Neden Türkçe öğretiyorlar?' diye tepki aldığımız oldu. Okula öğrencileri göndermedikleri için jandarma ile öğrencileri evlerinden aldırdığım olmuştur. Eğitimi reddetmek hiçbir şekilde kabul edilemez. Herkes kültürünü kimliğini bir şekilde sağlayabilir. Bunun için savaşmıştım."* ifadesiyle belirtmektedir. Öğretmenler anadili Türkçe olmayan veya Suriye'den gelen öğrencilere ders anlatırken dil problemini somutlaştırarak çözmeye çalıştıklarını düşünmektedirler. Bunun yanında Karabağ Köse'nin (2014) çalışmasındaki bulgularla örtüştüğü gibi dezavantajlı bölgeler ekonomik, sosyal ve kültürel koşullar bakımından daha düşük imkânlar sunduğundan, öğretmenler bu bölgelerde kalmak istememekte sonuç olarak öğretmen açığı devam etmektedir.

Öğretmenlerin mesleki yaşantı sürecine ilişkin etkili olduklarını düşündükleri "kurumsal duygu faktörleri" (f = 29) kategorisindeki görüşlerde ilk kod "yöneticilerin aşırı katı-mobing içerikli tutumları" dır (f = 7). Örneğin; Ö1 *"Okullarda idarecilerin öğretmenler üzerinde etkisinin büyük olduğunu düşünüyorum. İnsani ilişkileri, psikolojiden anlayan, öğretmeni yok saymayan bilakis destekleyen, azim düşürmeyen, emeğin sömürülmediği bir idareci*

zihniyeti olmalıdır. Siyasi kutuplaşmaya göre veya okul reklamı için yapılan yöneticilik öğretmene bir şey katmaz" ifadesiyle bu durumu belirtmektedir. Toker Gökçe (2012) tarafından yapılan çalışmayla örtüştüğü üzere, öğretmenlerin en fazla okul yöneticileri tarafından yıldırıldığı ve bunun başlıca etkeninin kişilik özelliklerin çatışması olduğu belirtilmektedir.

"Kurumsal duygu faktörleri" (f = 29) kategorisindeki görüşlerde ikinci kod "yöneticilerin bürokratik yanlılığı-ayrıcalığı" dır (f = 4). Örneğin; Ö19 *"İdarecilerin son dönemde Atatürk ilke ve inkılapları doğrultusunda bilimsel olması gereken etkinlik ve faaliyetlerde egemen gücün istediği siyasi yönelimleri içeren istekleri olması çok rahatsızlık veriyor. Bilimsel eğitimin yerini, dinsel eğitim almamalı"* ifadesiyle bu durumu belirtmektedir. Bu bulgular Aksakallı (2019)'un bulgularıyla örtüşmektedir. Öğretmenlerin okul otoritesi ile arasındaki ilişkide, kışla mantığı ile olan ast-üst ilişkisine dayalı klasik bir okul anlayışı yer almaktadır. Öğretmenlerin bu hiyerarşide benliklerine zarar verdiği belirtilmektedir.

"Kurumsal duygu faktörleri" (f = 29) kategorisindeki görüşlerde üçüncü kod "öğretmenler arası işbirliğine karşı rekabet" dir (f = 4). Örneğin; Ö19 *"Öğretmenler arası işbirliğinin yerini, rekabet aldı. Beni bu noktada en çok zorlayan kendi zümre arkadaşlarım oldu. Sınav odaklı bir eğitim sürecinden geçiyoruz. Az çalışanın çok çalışanı yadırgadığı bir döngü var"* ifadesiyle bu durumu belirtmektedir. 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile Milli Eğitim Bakanlığı'nın görevleri arasında "…öğrencileri küresel düzeyde rekabet gücüne sahip ekonomik sistemin gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatarak geleceğe hazırlayan eğitim ve öğretim programlarını tasarlamak, uygulamak, güncellemek; öğretmen ve öğrencilerin eğitim ve öğretim hizmetlerini bu çerçevede yürütmek ve denetlemek" ifadesi bu durumu kanıtlar niteliktedir. Ural (2016) yarışmacı eğitim anlayışında rekabetin etkisini, neoliberalizmin bir hedefi olarak insanı temel özelliklerinden uzaklaştıran yalnızlaştıran dayanışmanın ve işbirliğinin önünde duran bir anlayış olarak nitelendirmektedir.

"Kurumsal duygu faktörleri" (f = 29) kategorisindeki görüşlerde dördüncü kod "öğrenci ile kurulan bağ" dır (f = 3). Örneğin; Ö7 *"Öğrencilerim bir yerlere geldiğini duyunca bir ebeveyn gibi gurur duyduğum duygulandığım zamanlar olmuştur. Bir öğrencim Başkent*

Üniversitesi'nde diş hekimi olmuş. Öğretmenliğin keyifli yanı bu." ifadesiyle ve Ö9 *"Kendi öğrenciliğimden kötü bir anım var, ortaokul öğretmenim denklem çözerken artı ve eksi işaretlerini karşıya geçirirken yanlış yazdım diye bana tokat atmıştı. "Başarılı öğrenci böyle yaparsa diğerleri ne yapsın?" diye açıklama getirdi. Bende bir gün öğretmen arkadaşımı öğrenciye tokat atarken yakaladım. O an aklıma bu yaşadığım travma geldi. Sonrasında biz birbirimize girdik. O hıncı o arkadaşımdan çıkarmak istemiştim. Öğrenciye uygulanan şiddet kabul edilemez."* ifadesiyle bu durumu belirtmektedir. Öğretmenlik mesleğinin genel bir yargısı öğretmenin öğrencisinin başarısıyla gururlanıp, üzüntüsüyle üzüldüğüdür şeklinde düşünülmektedir.

"Kurumsal duygu faktörleri" (f = 29) kategorisindeki görüşlerde beşinci kod "yöneticilerin hoşgörülü, destekleyici tutumları" dır (f = 3). Örneğin; Ö16 *"Bir gün Ankara ve Çankırı'nın ortasında Şabanözü ilçesinde arabayla karda mahsur kalmıştım. Çekici beklemekle derse yetişemeyeceğimden müdürümü arayıp durumu izah ettim. Anlayış gösterdi ve aradan biraz zaman geçince mahsur kaldığım yere geldi. "Bu karda kışta sizi yalnız bırakmak istemedim, çekici gelene kadar burada beraber bekleriz" demesi ile gösterdiği iyi niyeti unutamıyorum."* ifadesiyle bu durumu belirtmektedir. Öğretmenler yöneticilerinin destekleyici tutumlarının kuruma karşı bağlılıklarını artırdığını düşünmektedirler.

"Kurumsal duygu faktörleri" (f = 29) kategorisindeki görüşlerde altıncı kod "yöneticilerin niteliğe değil niceliğe önem vermesi" dir (f = 2). Örneğin; Ö14 *"Köy okulunda eğitime değil evraklara önem veriliyordu. Saatlerce plan yapılmasını istiyorlardı. Müfredat değişti hala isteyen yerler var. Eğitimde niteliğe değil niceliğe (evraka) önem verilmesi çok kötü."* ifadesiyle belirtmektedir.

"Kurumsal duygu faktörleri" (f = 29) kategorisindeki görüşlerde yedinci kod "yöneticilerin veli-öğretmen diyaloğundaki tutumları" dır (f = 2). Örneğin; Ö11 *"Ben sınava girmeyen öğrencime düşük not vermiştim. Başarılı da bir öğrenciymiş. Not verdikten sonra velisi okula gelip şiddet uygulamaya cüret etmişti. İdare de süreci iyi yönetemediğimden beni suçlamıştı."* ve Ö3 *"Veliler verdiğin notu eleştiriyor. Ben idarecilerin duruşunu ve velilerle arası diyaloğunun önemli olduğunu düşünüyorum."* ifadesiyle bu durumu belirtmektedir.

"Kurumsal duygu faktörleri" (f = 29) kategorisindeki görüşlerde sekizinci kod "kurumun akademik başarısı" dır (f = 2). Örneğin; Ö5 *"Öğretmen gözlemleyerek ve tecrübeleri inceleyerek deneme yanılma ile öğrenileceğini düşünüyorum. Tecrübeden kastım yıl değil, bir danışman gibi düşünülebilir. Herkesten bir şey öğrenebiliriz. Öğretmenlik okul ortamında öğreniliyor. Akademik başarıdan önce ahlaki eğitim vermeye çalışıyoruz. Ahlaki eğitim düşükse, akademik başarıda düşük oluyor. Öğretmeni pişiren seviyesi düşük sınıfta kullandığı uyguladığı tekniktir."* ifadesiyle bu durumu belirtmektedir. Bu kategorilerin ortak özelliği öğretmenlerin görev yaptığı kurumlarındaki yöneticilerin insan ilişkileri olarak kilit rol oynadığı, kurumsal olumlu-olumsuz görüşlerin çoğunlukla okul yönetimi ile ilgili olduğunu düşünmektedirler.

"Kurumsal duygu faktörleri" (f = 29) kategorisindeki görüşlerde dokuzuncu kod "öğretmen mentorluğu" dur (f = 2). Örneğin; Ö9 *"Ayrıca ilk atanan bir öğretmen için danışmanlık veya mentorlük uygulaması daha etkin yapılması; okulundaki bir öğretmenin dersine girmesi, kültürü ve karşısındaki topluluğu tanıması faydalı olabilir."* ifadesi ve Ö10 *"Beni ilkokul öğretmeni olarak göreve başlattılar. Birleştirilmiş dokuz kişilik bir köy okulunda nasıl beni göreve başlattılar anlam veremedim. Ailem öğretmendi ve yolu danışmanlığı-mentorluğu onlar öğretti bana. Kayıt işinde vs. onlar yardımcım gibi oldu. Öğretmen arkadaşlarım nasıl ders anlatacağım konusunda yardımcı oldu. Köyde 23 Nisan etkinliğinde bütün çevre beraber kutlamıştık. Bu sık rastlanmayan bir durum. Yalnızım diye okuldaki diğer öğretmenlerle aile gibi olmuştuk. Yalnız bırakmıyorlardı."* ifadesiyle bu durumu belitmektedirler. Öğretmenlik mesleğinin ataması yapılan çevreye ve bölgeye uyum süreci olarak başlaması gerektiği, adaptasyon sürecini hızlandırdığı düşünülebilir.

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın amacı olan, öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin oluşum sürecine ilişkin görüşlerinin belirlenmesine yönelik elde edilen sonuç ve önerilere değinilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Öğretmenlerin mesleki kimlik oluşumunda, mesleğine yönelmesinde etkili olan sebeplerden ilki sosyal özellikler kategorisidir. Öğretmenin mesleğini seçerken rol model aldığı bireylerden etkilenmesi, aileden öğretmen olmak denilen geleneksel-kültürel etkilerden oluşması, ailenin ekonomik düzeyin orta ve altı olması ile iş hayatına atılmak düşüncesi, ailenin mesleki yönelim konularında kültürel altyapısının olmaması gibi özellikler öğretmenlerin mesleki yönelimlerini etkilemektedir.

Öğretmenlerin mesleki kimlik oluşumunda kişisel özellikler de mesleğine yönelmesinde etkili olmaktadır. Üniversite puanının seçtiği alana yetiyor oluşu, seçtiği alana duyduğu ilgi veya yeteneğinin becerisinin ilgili alanda olduğunu düşünmesi, içgüdüsel olarak gelen öğretmeden haz alması, mesleğin hayallerini gerçekleştirmede bir araç veya hayallerindeki mesleği amaç halinde algısı, öğretmen lisesinde okuması ile empoze edilen veya kabullenilen düşünceler gibi özellikler mesleki yönelimlerini etkilemektedir.

Öğretmenlerin mesleki kimlik oluşumunda mesleğine yönelmesinde etkili olan bir diğer etken mesleki özelliklerdir. Mesleğin kolayca atanabilir olması ile hızlıca meslek hayatına

geçmek, kadınlar için toplumca dayatılan bir rol olarak ideal meslek algısı, öğretmenlik mesleğinin sayın olduğu düşüncesi, mesleğin toplumca yarım zamanlı-tatil düşüncesi, iyi bir kazanç sağlayabilme düşüncesi gibi özellikler mesleki yönelimlerini etkilemektedir.

Öğretmenlerin mesleki kimlik oluşumunda, mesleğine yetişme sürecinde etkili olan sebeplerden ikincisi eğitim bilimleri dersleri kategorisidir. Drama, Psikoloji, Felsefe, Sosyoloji, Eleştirel Pedagoji gibi kültür derslerin mesleki yetişme sürecinde alınmasının mesleki hayata karşı kazancının olduğu görüşleri, Etkili iletişim, Diksiyon, Beden Dili derslerin etkisi, eğitim bilimleri dersinde kullanılan tekniklerin genelde somutlaştırmak, anlatım, soru cevap ve beyin fırtınası iken, anlatıldığı halde kullanılamayan tekniklerin olduğu düşüncesi mesleki yetişme sürecinde etkilidir.

Öğretmenlerin mesleki kimlik oluşumunda eğitim fakültelerinin sosyopolitik özellikleri de mesleki yetişme sürecinde etkili olmaktadır. Eğitim fakültelerinin taban puanların düşük olması ile yerleşilen bir bölüm olması, öğrenci seçiminin sıralamaya dayalı ve psikolojik testlere dayanmaması, yeterli kültürel, sportif eğitimlerin verilebileceği donanıma sahip üniversitelerde eğitim alınmadığı, eğitim programının içeriğinin bilim, özgürlük, demokrasiden yoksun olduğu düşüncesi mesleki yetişme sürecinde etkili olduğu görüşleri hakimdir.

Öğretmenlerin mesleki kimlik oluşumunda mesleğine yetişme sürecinde etkili olan bir diğer etken staj dersleridir. Staj derslerinde yapılan etkinliklerde danışmanın kısmi uygulamaları olmakta veya olmamaktadır. Bu etkinliklerde sürenin kısa tutulması, etkinliklerin sadece öğretim odaklı tutulup pedagojik yaklaşımların gözlemlenebileceği etkinlikler olmaması, öğretmen lisesinden gelen öğrencilerin eğitim fakültesine hazırbulunuşluk açısından artıyla başlaması mesleki yetişme sürecinde etkili olmaktadır.

Öğretmenlerin mesleki kimlik oluşumunda mesleğine yetişme sürecinde etkili olan bir diğer etken alan bilgisi dersleridir. Konuların işleniş biçiminin soyut kalması, alan-saha-arazi araştırmasının olmaması, uygulanabilirlik açısından teorik derinlik olan konuların öğretmenlik hayatında kullanılmaması, eğitim veren akademik alandaki bireylerin yetkin

olması veya olmaması, yan dal derslerinin alan derslerinin yanında yer alması mesleki yetişme sürecinde etkili olmaktadır.

Öğretmenlerin mesleki kimlik oluşumunda, mesleğine yaşantı sürecinde etkili olan sebeplerden ilki kişisel faktörler kategorisidir. Öğretmenler olumsuz davranışlara karşı öfke kontrolüne sahip, sabırlı, hoşgörülü, empati kurabilen, vicdanlı olmanın, dil, din, ırk fark etmeksizin eşitlikçi, saygılı, demokratik olmanın, esnek-özerk çalışmada inisiyatif almanın, güncel olan 21.yy becerileri ile refah sağlamanın, sosyal ve iletişim becerisi ile güçlü olmanın, öğrencisinin duygularını düşüncelerini önemsemenin, davranışları ve görüntüsüyle örnek olmanın, öğrencisinin arka plandaki bireysel-ailevi özelliklerini bilerek gözlemci olmanın, diksiyonu ve beden dili ile tatlı-sert, disiplin kurallarını uygulamada tutarlı olarak kişisel özelliklerinin mesleki yaşantı sürecinde etkili olduğu görüşündedirler.

Öğretmenlerin mesleki kimlik oluşumunda, mesleğine yaşantı sürecinde etkili olan sebeplerde etkili olan diğer sebep sistemsel faktörlerdir. Velilere yasal açıdan sınırı belli olamayan haklar verildiği, öğretmenlik mesleğinin toplumda ekonomik açıdan cazip görülmediği, öğretmenlerin özlük haklarında eksiklikler olduğu ve düzenlenmesi gerektiği, merkez yönetimin söylemlerinin toplumsal algıyı oluşturduğu, öğrencilerin davranış denetleme-disiplin yönetmeliğinin uygulanmaması ile saygınlığın bitirildiği, kalabalık sınıflar, donanımsız okullarda öğretmenlerin yapmak istediği ama yapamadığı konuların olduğu bu sebeple özgürleşemediği, sosyal medyada öğretmenlik mesleği üzerinde olumsuz örneklerin sıkça gösterilmesi yerine olumlu örneklerin yer alması gerektiğinin, verilen ödüllerin liyakata dayalı verilmediğinin, meslekte beklentilerin entelektüellik yerine teknisyenliğe bir dönüşüm olduğunun, sendikalaşmanın öğretmen örgütlenmesi ve hak kazanılması için gerekliliğinin, müfredat programlarının beklentileri karşılamadığının ve programcılarının meslekten uzak olduğunun, eğitime ayrılan bütçenin düşük olması ile fırsat eşitsizliğinin mesleki yaşantı sürecinde öğretmeni etkilemekte olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki kimlik oluşumunda, mesleğine yaşantı sürecinde etkili olan sebeplerde etkili olan diğer sebep sosyal gelişim faktörleridir. Sosyal farkındalık çalışmaları yapan, çeşitli mesleki yayınlar takip eden, lisansüstü eğitimi bitiren, seminer, kurs, hizmetiçi

eğitimlere katılan, aile hayatı ile mesleği arasında denge kurarak, toplumsal hayatta fikir danışılan-veren olan, resim, müzik, tiyatro, sinema, dans gibi çağdaş sanatlarla ilgilenen, dernekler-sendikal faaliyetlere katılarak sosyal yaşamını devam ettiren, E-twinning, Erasmus projeleri yapan, bilimsel kongrelere-konferanslara katılan öğretmenler mesleki yaşantı sürecinde kimlik gelişimlerinde etkili olmaktadır.

Öğretmenlerin mesleki kimlik oluşumunda, mesleğine yaşantı sürecinde etkili olan sebeplerde etkili olan diğer sebep çevresel faktörlerdir. Taşrada ailelerin eğitime ilgisi zayıf, merkezde yüksek iken taşra öğrencilerin saygısı, merkeze göre daha yüksek olduğu görüşleri, taşrada düşüncelerini söylemekte çevre baskısı hissederken, merkezde velilerin ders içi-dışı birçok konularda öğretmene baskısı, taşrada hayatı idame ettiren yaşam odaklı eğitim verilemeye odaklanan öğretmenlerin, merkezde sınav odaklı eğitime odaklandığı, taşrada öğrencisine faydalı olma isteğinin fazla olduğu, bu bölgelerde kültür bocalaması yaşadıkları, öğretmen açığının yetkin olmadıkları alanda değerlendirildikleri, anadili Türkçe olmayan öğrencilere ders vermek için çaba sarf ettikleri görüşleri öğretmenlerin mesleki yaşantı sürecinde etkili olmaktadır.

Öğretmenlerin mesleki kimlik oluşumunda mesleğine yaşantı sürecinde etkili olan sebeplerde etkili olan diğer sebep kurumsal duygu faktörleridir. Yöneticilerin aşırı katı-mobing içerikli tutumlarının var olması, yöneticilerin bürokratik yanlılığı-ayrıcalığının belirli zümre veya gruba ait olması, öğretmenler arasında işbirliğinin yerini rekabetçi ortamın alması, öğretmenin öğrencisi ile arasında bağ kurması ile duygu alışverişleri, yöneticilerin hoşgörülü, destekleyici tutumları, yöneticilerin eğitimde niteliğe değil, evraklara, müfredat, program gibi niceliğe önem vermesi, yöneticilerin veli-öğretmen diyaloğundaki tutumlarının köprü görevi yapması, kurumun akademik başarısının öğretmenin başarısı sayıldığı, öğretmen mentorluğunun mesleğe adapte olma sürecinde uygulanabilir olması gerektiği görüşleri mesleki yaşantı sürecinde etkili olmaktadır.

5.2. Öneriler

Araştırma sonuçları, araştırmacılara ve uygulayıcılara öneriler sunmaktadır.

Araştırmacılar için geliştirilen öneriler şunlardır;

Araştırma öğretmenlerin mesleki kimlik oluşum sürecini meslek öncesi, mesleki yetişme ve mesleki yaşantı sürecinde incelemektedir. Bu süreçleri ayrı ayrı çalışmalar olarak ele alınması, daha derin incelenmesine olanak sağlayabilir. Sonuçlar raporlaştırıp çözüm önerileri ile birlikte sunulabilir.

Nitel olarak uygulanan bu araştırma nicel ve karma yöntemlerle de yapılırsa evrene genellenebilir sonuçlar ortaya çıkarabilir.

Uygulayıcılar için geliştirilen öneriler şunlardır;

Mesleğine yönelim sürecinde, mesleklere yönelik ilgi, yetenek ve beceri envanterleri yapılması gerekmektedir.

Mesleki yetişme sürecinde, akademik olarak belirli bir yüzdelik dilime giren öğrencilere, eğitim fakültelerinde mülakatlar, tutum ölçeği ve psikolojik testleri yapılmalıdır. Bu fakültelerdeki kontenjanlarının ise öğretmen istihdamına uygun olarak ayarlanması gerekmektedir. Eğitim fakültelerinin, öğrencilerinin fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimini sağlayabilmek için güncel bilimsel bulguları içeren, doğal veya doğala özdeş ortamda yaparak ve yaşayarak öğrenme fırsatı sağlayacak donanımlara ve kaynaklara sahip üniversitelerde yer alması gerekmektedir.

Mesleki yaşantı sürecinde; profesyonelleşmeyi sağlayabilmek için, Avrupa ve Kuzey Amerika ülkelerinde olduğu gibi eğitimin politikasına şekil veren büyük öğretmen dernekleri Türkiye'de kurulmalı, mesleki denetim, yeterlik ve gelişim sağlanmalı, toplumsal açıdan statüsünün artması için gelir düzeyi ile eğitim düzeyinin toplumun diğer mesleklerinden yüksek olmalı ve mesleki özerklik sağlanmalıdır.

Eğitim sisteminde öğretmenleri ilgilendiren ve yer alan politikalarda, özlük hakları genişletilmelidir. Bununla birlikte merkez yönetim söylemlerinin ve sosyal platformlar aracılığı ile öğretmenlikte olumlu örneklerin çoğalması gerekmektedir.

Müfredat programcılarının öğretmenlik mesleğinde belirli süre çalışmış kişilerden seçilmesi gerekmektedir. Okulların donanım bakımından iş yaşam dengesini aksatmayacak şekilde düzenlenmesi gerekmektedir.

Öğretmenlerin güncel sorunları takip edebilmek, sosyal ve mesleki gelişimlerini sağlayabilmek için isteyen öğretmenlerin lisansüstü eğitimini desteklemek gerekmektedir. Ayrıca öğretmenlere verilen ödüller liyakata dayalı olmalıdır. Eğitimde niteliğin artması ile öğretmenlikte saygınlığı arttıracağı düşünülmektedir. Böylelikle mesleğe verilecek saygınlığın benlik ve kimlik oluşumunda etkili olduğu düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

Akbaşlı, S. (2009). Öğretmenlik mesleğinin özellikleri, eğitim sisteminde öğretmenin rolü, öğretmen yetiştirme alanında uygulamalar ve gelişmeler. K. Kıroğlu & C. Elma (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (s.275-322). Ankara: Pegem Akademi.

Aksakallı, A. (2019). Eleştirel pedagojiye yönelik öğretmenlerin eğitim inançları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 7*(2), 583- 605.

Aktaş, M. C. (2014). Nitel veri toplama araçları. M. Metin (Ed.). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (s. 337-371). Ankara: Pegem Akademi.

Alkan, C. (1998). Öğretmenlik mesleğinde istihdam. *Çağdaş Eğitim. 241*, 12-18.

Alkan, C. (2000). *Öğretmenlik mesleğine giriş.* Sönmez, V. (Ed.). Ankara: Anı.

Antonek, J. L., McCormick, D. E., & Donato, R. (1997). The student teacher portfolio as autobiography: Developing a professional identity. *Modern Language Journal, 81*(1), 15–27.

Apple, M. (1989a). *Educaçoa e poder*. Porto Alegre, Brazil: Artes Medias.

Arastaman, G., Fidan Öztürk, İ., Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenirlik: Kuramsal bir inceleme, *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(1*), 37-75.

Aristotle (1993). *De anima, books II and III (with passages from book I)* (D.W. Hamlyn, Trans.). Oxford, UK: Clarendon.

Arthur, M. B., Hall, D. T. & Lawrence, B. S. (1989). Generating new directions in career theory: The case for a transdiciplinary approach. In: Arthur MB, Hall DT & Lawrence BS (eds). *Handbook of Career Theory*. New York: Cambridge University Press, 7–25.

Aslan, Ö (2014). Eğitim felsefesi dergisinin okul öncesi öğretmen adaylarının felsefi tercihlerine ve eleştirel pedagojiye yönelik görüşlerine olan etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 13*(48), 1-14.

Atay, D. Y. (2003). *Öğretmen eğitiminin değişen yüzü.* Ankara: Nobel.

Ateş, M. & Kılınç, Y. (2013). Üniversite öğrencilerinin coğrafya bölümlerini tercih etmelerinde lise coğrafya öğretmenlerinin etkisi. *Marmara Coğrafya Dergisi, 28,* 47-63.

Aydemir, L. (2018). Üniversite öğrencilerinin meslek tercihlerini belirleyen faktörlere yönelik bir inceleme. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(5), 713-723.

Aydın, R., Canavar, O., & Akkın, A. (2018). Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleği ve öğretmenliğin toplumsal statüsüne ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum, 7(*21), 965-990.

Aygül, H. H. & Korkmaz, U. (2018). Öğretmen-öğrenci etkileşiminde kültürel farklılıkların başarıdaki eşitsizlikleri üretmedeki etkisi: Hakkari Yüksekova örneği. *Tarih Okulu Dergisi, 11*(35), 795-828.

Ayrangöl, Z. & Tekdere, M. (2014). Türkiye'de ve OECD ülkelerinde yapılan eğitim harcamalarının karşılaştırmalı analizi. Lefke Avrupa Üniversitesi, *Sosyal Bilimler Dergisi, 5*, 1-30.

Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays by M.M. Bakhtin.* Austin, TX: University of Texas Press.

Bakioğlu A. & Bayhan G. (2017). Öğretmenlerin profesyonelliği Bakioğlu, A. (Ed.), *Öğretmenlerin mesleki profesyonel hayatları* içinde (s.1-31). Ankara: Nobel.

Barber, B. (2000). Meslekler sosyolojisinde bazı sorunlar Cirhinlioğlu, Z. (Ed.), *Meslekler ve sosyolojisi* içinde (s.43-64). Ankara: Gündoğan.

Başaran, İ.E. (1987). Toplumda öğretmenlik mesleğinin yeri ve sorunları. *Çağdaş Eğitim Dergisi, 12,* 118.

Beane, J. & Apple, M. (1995). The case for democratic schools, In Apple, M. & Beane, J. (eds). *Democratic schools*, Alexandria, VA: ASCD.

Beijaard, D. (1995). Teachers' prior experiences and actual perceptions of professional identity. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 1*, 281-294.

Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers‘ perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher education, 16*, 749-764.

Beijard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education, 20*(2), 107-128.

Benveniste, G. (1987). *Professionalizing the Organization: Reducing Bureaucracy to enhance Effectiveness.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Bloom, D. (1988). The role of higher education in fostering the personal development of teachers. In H. Hooghoff, & A. M. van der Dussen, *Teacher education and the world of work: New economic, social and professional imperatives for the twenty-first century* (pp. 59-71). Enschede: National Institute for Curriculum Development.

Bullough, R. V. (1997). Practicing theory and theorizing practice. In J. Loughran, & T. Russell (Eds.), *Purpose, passion and pedagogy in teacher education* (pp. 13–31). London: Falmer.

Burke, P. J. (1980). The self meauserement requiremnets from an interactionist perspective. *Social Psychology Quarterly, 43*, 18-29.

Burke, P. J. & Reitzes, D.C. (1981). The link between identity and role performance, *Social Psychology Quarterly 44*, 83-92.

Butler, J. (1997). *The psychic life of power: Theories in subjection.* Stanford, CA: Stanford University.

Buyruk, H. (2013). *Türkiye'de öğretmen emeğinin tarihsel dönüşümüne ilişkin ekonomik bir çözümleme.* Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Buyruk, H. (2016). *Öğretmen emeğinin dönüşümü.* İstanbul: İletişim.

Can, N. (2004). Öğretmenlerin geliştirilmesi ve etkili öğretmen davranışları. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16*(1), 103-119.

Celep, C. (2004). *Meslek olarak öğretmenlik*. Ankara: Anı.

Clarke, C. A., Brown, A. D. & Hailey, V. (2009). *Working identities? Antagonistic discursive resources and managerial identity. Human Relations 62*(3), 323–352.

Cohen, J. L. (2010). Getting recognised: Teachers negotiating professional identities as learners through talk. *Teaching and Teacher Education, 26*(3), 473-481.

Connelly, F. M. & Clandinin, J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry, e*ducational Researcher, 19*(5), 2-14.

Cooley, C. (1902). *Human nature and social order.* New York: Scribner.

Cooper, K & Olson, M.R. (1996). The multiple 'I's of teacher identity. In M. Kompf, W. R. Bond. D. Dwored. & R. T. Boak (Eds.) *Changing research and practice: Teachers' professionalismi identities and knowledge*. (pp. 78-89). London: Washington, The Falmer.

Coldron, J. & Smith, R. (1999). Active location in teachers consruction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies, 31*(6), 711-726.

Callero, P. (1985). Role identity salience. *Social Psychology Quarterly 48,* 203-215.

Carter, K., & Doyle, W. (1996). Personal narrative and life history in learning to teach. In J. Sikula, *Handbook of research on teacher education* (pp. 120-142). New York: Macmillan.

Clandinin, D. J. (1986). *Classroom practice: Teacher images in action.* London: Falmer.

Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma yöntemleri* (Bütün, M. & Demir S,B., Çev.). Ankara: Siyasal.

Çalışkan, N. (2005). Öğretmenlerin özellikleri ve yeterlikleri. K. Keskinkılıç (Ed.), *öğretmenlik mesleğine giriş* içinde (s.327-353). Ankara: Pegem Akademi.

Çetin, Ş. (2003). *Eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının sınıf yönetimi ile ilgili davranışlarının incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çınar, O., Temel, A., Beden, N., Göçken, S. (2004, Temmuz). *Kalabalık sınıfların öğretmen ve öğrenciye etkisi.* XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulmuş bildiri, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.

Çobanoğlu, F., Seven Şarkaya & S., Sertel, G. (2019). İş-yaşam dengesi: Öğretmen ve yöneticiler üzerinde bir çalışma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 12*(66), 783-795.

Dam, H. (2008). Öğrencilerin okul başarısında aile faktörü. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 7*(14), 75-99.

Danielwicz, J. (2001). *Teaching selves: Identity, pedagogy, and teacher education*. Albany, Newyork: State University of New York.

Day, C., Elliot, B., & Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and teacher education, 21,* 563- 577.

Day, C., & Kington, A. (2008). Identity, well-being and effectiveness: The emotional contexts of teaching, *Pedagogy, Culture and Society*, *16*(1), 7-23.

Delibaş, H. (2007). *Türkiye, İngiltere, Almanya ve Finlandiya biyoloji öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması.* Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dilek, G. & Işık, H. (2014). Kadınların özyaşam öykülerinde kadınlık ve öğretmenlik kimliklerinin kuruluşu: emekli kadın öğretmenlerle mikro düzlemde bir sözlü tarih çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 22*(3), 1165-1186.

Dillabough, J. A. (1999). Gender politics and conceptions of the modern teacher: Women, identity and professionalism. *British Journal of Sociology of Education*, *20*(3), 373–394.

Douglas Fir Group (2016). A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *Modern Language Journal, 100*, 19–47.

Doğan, Y. (2007). İlköğretim çağındaki 10-14 yaş grubu öğencilerinin gelişim özellikleri. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8*(13), 155-187.

Dökmen, Z. Y. (2004). *Toplumsal cinsiyet, psikolojik açıklamalar.* İstanbul: Sistem.

Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge.* London: Croom Helm.

Eraslan, L. (2012). Günümüz öğretmen sendikacılığının değerlendirilmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 1*(1), 59-72.

Erbilgin, E. & Boz B. (2013). Matematik öğretmeni yetiştirme programlarımızın Finlandiya, Japonya ve Singapur programları ile karşılaştırması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*, 156-170.

Ercan, R. (2014). Öğretmenlerde çocuk sevgisi. *Elektronik Türkçe Çalışmaları, 9*(8), 435-444.

Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş.* İstanbul: Alkım.

Erdoğan, Ç. & Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 16*(3), 399-431.

Erikson , E. (1968). *Identity youth and crisis. New York: W. W. Norton Company.*

Ertürk, V. (2011). *İstanbul kentsel kıyı alanındaki dönüşüm uygulamalarının sosyal kimlik açısından irdelenmesi: Kartal/Küçükçekmece uygulamaları.* Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Ertürk, R., Aydın, B. (2017). Öğretmenlerin iş motivasyonunu artıran ve olumsuz etkileyen durumların incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 5*(58), 582-603.

Esen, Y. (2004). *Öğretmenlerin toplumsal/mesleki kimliklerine ve rollerine ilişkin değerlendirmeleri: Sosyal Bilgiler öğretmenleri üzerine yapılmış bir araştırma.* Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Eşme, İ. (2014, Şubat 7). Türkiye'de Eğitimci İstihdamı ve 'Atanamayan Öğretmenler', Al Jazeera. *http://www.aljazeera.com.tr/gorus/turkiyede-egitimci-istihdami-ve-atanamayan-ogretmenler* sayfasından erişilmiştir.

European Trade Union Committee for Education, (2008). *Teacher Education in Europe.* An ETUCE Policy Paper.

Evans, G. (1978). Can there be vague objects? *Analysis, 38*(4), 208.

Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education, 22*(2), 219-232.

Geach, P. (1973). Ontological relativity and relative identity. In M.K. Munitz (Ed.), *Logic and ontology* (pp. 287–302). New York: New York University.

Gibbard, A. (1975). Contingent identity. *Journal of Philosophical Logic, 4*(2), 187–221.

Güleçen, S., Cüro, E. & Semerci, N. (2008). Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine lişkin tutumları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 18*(1), 139-157.

Güven, D. (2015). Profesyonel bir meslek olarak Türkiye'de öğretmenlik, *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, 27*(2), 13-21.

Haslanger, S. (2003). Persistence through time. In M.J. Loux & D.W. Zimmerman (Eds.), *The Oxford handbook of metaphysics* (pp. 315– 356). Oxford, England: Oxford University.

Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education, 26*(8), 1530-1543.

Fagermoen S. (1997). Professional identity: Values embedded in meaningful nursing practice. *Journal of Advanced Nursing 25*(3), 434-441.

Fine, G. A. (1996). Justifying work: Occupational rhetorics as resources in restaurant kitchens. *Administrative Science Quarterly 41*(1), 90–115.

Freire, P. (2019). *Kültür işçileri olarak öğretmenler*. (Çağdaş Sümer, Çev.). İstanbul: Yordam.

Freud, S. (1984). *Psikanalize giriş.* (Prof. Dr. Günsel Koptagel İlal, Çev.). İstanbul: Altın.

Gee, J. P. (2000). Teenagers in new times: A new literacy studies perspective. *Journal of Adolescent and Adult Literacy, 43*, 412-420.

Gee, J. P. (2001). Identity as an analytic lens for research in education. In W. G. Secada(Ed.), *Review of research in education.* Vol. 25 (pp. 99-125). Washington, DC: American Educational Research Association.

Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society In the late modern age.* Cambridge, UK: Polity.

Giroux, H. (1988). *Teachers as intellectuals. Toward a critical pedagogy of learning.* Granby, Mass.: Bergin & Garvey.

Goodson, I. F. (1992). Studying teachers' lives: An emergent field of inquiry. In I. F. Goodson, *Studying teachers' lives* (pp. 1-17). London: Routledge.

Goodson, I. F. & Cole, A. L. (1994). Exploring the teacher's professional knowledge: Constructing identy and community. *Teacher Education Quarterly, 21*(1), 85-105.

Gutek, Gerald. L. (1988). *Philosophical and ideological perspectives on education.* Massachusetts: Allyn and Bacon.

Gündüz, H.B. (2005). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Pegem Akademi.

Hall, D. T. (1987). *Careers and socialization. Journal of Management 13*(2), 301–322.

Helms, J. V. (1998). Science and me: subject matter and identity in secondary school science teachers. *Journal of Research in Science Teaching, 35*(7), 811-834.

Hogg, M. A., Michael, A. & McGarty, C. (1990). Self categorization and social identity, In D. Abrams & M. A. Hogg (Eds.), *Social Identity Theory: Constructive and Critical Advances* (pp. 10-27). London: Harvester Wheatshea.

Hogg, M. A., Terry, D. J., & White, K. M. (1995). A tale of two theories: A critical comparison of identity theory with social identity theory. *Social Psychology Quarterly 58,* 255-69.

Holland, D. & Lachicotte, W. (2007). Vygotsky, mead and the new sociacultural studies of identity. In H. Daniels, M Cole & J Wertsch (Eds.*), Cambridge Companion to Vygotsky.* Cambridge: Cambridge University.

Huberman, M. (1993). *The lives of teachers.* New York: Teachers College.

Ibarra, H. (1999). *Provisional selves: Experimenting with image and identity in professional adaptation. Administrative Science Quarterly 44*(4), 764–791.

İnal, K. (1996). *Eğitimde ideolojik boyut-yazılar.* Ankara: Doruk.

İnal, K. (2004). *Eğitim ve iktidar Türkiye'de ders kitaplarında demokratik ve milliyetçi değerler.* İstanbul: Ütopya.

James, W. (1950). *The principles of psychology.* New York: Dover.

Johnson, K. A. (2003). Every experience is a moving force: Identity and growth through mentoring. *Teaching and Teacher Education, 19*(8), 787-800.

Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research, 62*, 129-169.

Kaldırım, E. (2005). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin demokrasi algıları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25*(3), 143-162.

Kamu Görevlileri Sendikaları ve Toplu Sözleşme Kanunu. (2001). *T.C. Resmi Gazete*, 24460, 12 Temmuz 2001.

Karabağ Köse, E. (2014). Dezavantajlı okullarda öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişkiler. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimler Dergisi, 2*(2), 28-36.

Karadağ, E. & Dulay, S. (2017*). Öğretmen tipolojileri: Öğretmenler sınıfta nasıl davranır?*. Ankara: Pegem Akademi.

Karagözoğlu, G., Arıcı, H., Bülbül, S., & Çoker,. N. (1995). *Türkiye'de öğretmen eğitim politikaları ve modelleri Avrupa konseyi ülkeleri öğretmen yetiştirme politikaları ve modelleri toplantısı.* Ankara: Milli Eğitim.

Karakelle, S. (2005). Öğretmenlerin etkili öğretmen tanımlarının etkili öğretmenlik boyutlarına göre incelenmesi. *Eğitini ve Bilim Dergisi, 30*, 135, 1-10.

Karasar, N. (2000). *Verilerin toplanması. Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel.

Karataş, P. (2015). *Zorluklar, mesleki gelişim ve mesleki kimlik: Mesleğe yeni başlayan dil öğretmenleri üzerine bir durum çalışması.* Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karslı M. D. & Güven, S. (2011). Öğretmen yetiştirme politikaları. Kilimci, S. A.(Ed.). *Türkiye'de öğretmen yetiştirme* içinde. Ankara: Pegem Akademi.

Kelchtermans, G., & Vandenberghe, R. (1994). Teachers' professional development: A biographical perspective. *Journal of Curriculum Studies, 26*(1), 47.

Kerby, A. (1991). *Narrative and the self.* Bloomington: Indiana University.

Kesik, F. & Bayram, A. (2015). Eğitim sisteminin eleştirel pedagoji perspektifinden bir değerlendirmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(3), 900-921.

Knowles, G. J. (1992). Models for understanding pre-service and beginning teachers biographies: Illustrations from casestudies. In I. F. Goodson (Ed.), *Studying teachers lives (pp. 99-152).* London: Routledge.

Kole, J. J. & Ruyter, D. J. (2009). Nothing less than excellence: Ideals of Professional identity. *Ethics and Social Welfare, 3*(2), 131-144.

Köroğlu, H., Başer, N. & Yavuz, G. (2000). Okullarda uygulama çalışmalarının değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*, 85-95.

Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods macrostrategies for language teaching.* New Haven: Yale University.

Kuru, M. & Uzun, H. (2008). Türkiye'de öğretmen adaylarının seçiminde 1954 örneği. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*(3), 207–232.

Landau, S.I. (1975). (Ed.) *The doubleday dictionary*. Garden City, NY: Doubleday.

Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education, 21*(8), 899-916.

Leibniz, G.W. (2008). *The early mathematical manuscripts of Leibniz* (J.M. Child, Trans.). New York: Cosimo.

Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. & Zilber, T. (1998). *Narrative research: Reading, analysis and interpretation.* Thousand Oaks. CA: Sage.

Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry.* Beverly, CA: Sage.

Liu, P. (2010). Examining perspectives of entry-level teacher candidates: A comparative study. *Australian Journal of Teacher Education, 35*(5), 56-78.

Maclure, M. (1993). Arguing for yourself: Identity as an organising principle in teachers' jobs and lives. *British Educational Research Journal, 19*(4), 311-322.

Maguire, M. (2002). Globalization, education policy and the theacher. *International Studies in Sociology of Education, 12*(3).

Milli Eğitim Bakanlığı (2010). *Hoşgeldin öğretmenim.* http://www.meb.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Marx, K., & Engels, F. (1969). Ludwig Feuerbach and the end of classical German philosophy, 1886, In *Karl Marx & Frederick Engels, Selected Works,* (Vol. 1, pp. 13–15). Moscow: Progress.

McAdams, D. P. (1993). *The stories we live by: personal myths and the making of the self.* New York: The Guilford.

McCall, G. & Simmons J. (1978). *Identities and interactions*. Revised ed. New York: Free.

Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society* (Vol. 111). Chicago: University of Chicago.

Miles, M. B. & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: a sourcebook of new methods.* Beverly Hills, CA: Sage.

Milli Eğitim Temel Kanınu, (1973). *T.C. Resmi Gazete,* 14574, 24 Haziran 1973.

Mishler, E. G. (1999). *Storylines: Craft artists narratives of identity*. Cambridge, MA: Harvard University.

Mockler, N. (2011). Beyond 'what works': Understanding teacher identity as a practical and political tool. *Teachers and Teaching, 17*(5), 517-528.

Moje, E. & Luke, A. (2009). Literacy and identity: Examining the metaphors in history and contemporary research. *Reading Research Quarterly, 44*(4), 415-437.

Naville, P. (1945). *Theorie de l'orientation professionnella.* Paris: Gallivvard.

Nias, J. (1989). Teaching and self. In M. L. Holly & C. S. McLoughlin (Eds.), *Perspective on teacher professional development (pp. 151-171).* London: Falmer.

Nicholson, N. (1984). A theory of work role transitions. *Administrative Science Quarterly, 29*(2), 172–191.

Orhan Eret, E. & Ok, A. (2014). Öğretmenlik programlarını kimler tercih ediyor? Adayların giriş özellikleri ve öğretmenliğe yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29*(4), 75-92.

Osborn, M., D. Abbot, P. Broadfoot, P. Croll & A. Pollard. (1996). Teachers' Professional perspectives: continuity and change. In *Reshaping education in the 1990s: perspectives on primary schooling,* R. Chawla-Duggan & C. J. Pole (Eds.), pp. 137–153. London: Falmer.

Özcan, M. (2011). *Bilgi çağında öğretmen eğitimi, nitelikleri ve gücü: Bir reform önerisi*. Ankara: Türk Eğitim Derneği İktisadi İşletmesi.

Paliç, G. & Keleş, E. (2011). Sınıf yönetimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 17*(2), 199-220.

Papanastasiou, C., & Papanastasiou, E. (1998). What influences students to choose the elementary education major: The case of Cyprus. *Mediterranean Journal of Educational Studies, 3,* 35-45.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods.* California: Sage.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.

Pehlivan, K. (2005). Öğretmen adaylarının iletişim becerisi algıları üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online Dergisi, 4*(2), 17-23.

Razon, N. (1983). Meslek seçimi ve mesleğe yöneltme, *Eğitim ve Bilim Dergisi, 43.*

Reynold, C. (1996). Cultural scripts for teachers: Identities and their relation to workplace landscapes. In M. Kompf, W. R. Bond, D. Dworet. & R. T. Boak (Eds.) *Changing research and practice: Teachers professionalism, identies and knowledge (pp:69-77).* London: Washington, The Falmer.

Rosenberg, M. (1981). The self-concept: social product and social force. In Morris Rosenberg & Ralph H. Turner (Eds.), *Social psychology: Sociological perspectives* (pp. 562-92). New York: Basic Books.

Saban, A. (2003). A Turkish profile of prospective elementary school teachers and their views of teaching. *Teaching and Teacher Education, 19*, 829-846.

Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy, 16*(2), 148–161.

Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher. In P. Denicolo & M. Kompf (Eds.), *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities* (pp. 5–21). Oxford: Routledge.

Schein, E. H. (1978). *Career dynamics matching individual and organizational needs reading*, MA: Addison-Wesley.

Milli Eğitim Bakanlığı (2019). *2020 yılı bütçe sunumu*. https://sgb.meb.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Sen, A. (2000). Beyond identity: Other people. *The New Republic, 223*(25), 23–30.

Sever, M. (2014). *Öğretmenlik halleri. Türkiye'de öğretmen olmak üzerine nitel bir araştırma.* Sever, M. & Aypay, A (Ed.) Ankara: Pegem Akademi.

Simon, R. W. (1992). Parental role strains, salience of parental identity, and gender differences in psychological distress. *Journal of Health and Social Behavior 33*, 25-35.

Slay, H. S. & Smith, D. A. (2011). Professional identity construction: Using narrative to understand the negotiation of Professional and stigmatized cultural identities. *Human Relations, 64*(1), 85-107.

Sofuoğlu, Y. (2019). *Okul psikolojik danışmanlarının mesleki kimlik inşalarına ilişkin bir anlatı analizi.* Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Starr, S., Haley, H. L., Mazor, K. M., Ferguson, W., Philbin, M. & Quirk, M. (2006). Initial testing of an instrument to measure teacher identity in physicians. *Teaching and Learning Medicine, 18*(2), 117- 125.

Straub, J. (2002). *Personal and collective identity. İdentities: Time, difference and baundarie.* Oxford: Berghahn.

Stryker, S. (1968). Identitiy saliance and role performance: The importance of symbolic interaction theory for family research. *Journal of Marriage and Family. 30*, 558- 564.

Stryker, S. (1980). *Symbolic interactionism: A social structural version*. Palo Alto: Benjamin/Cummings.

Stryker, S. (1987). Identity theory: Developments and extensions. In *Self and Identity*, K. Yardley & T. Honess (Eds.) pp. 89-104. New York: Wiley.

Stryker, Sheldon & Richard T. Serpe. (1982). Commitment, Identity Salience, and Role Behavior. In *Personality, Roles, and Social Behavior*, W. Ickes and E.S. Knowles (Eds.) pp. 199-218. New York: Springer-Verlag.

Sugrue, C. (1997). Student teachers' lay theories and teaching identities: Their implications for professional development. *European Journal of Teacher Education, 20*(3), 213–225.

Tan Şişman, G. (2017). Öğretmen yetiştirme lisans programları ders içeriklerinde "eğitim programı" kavramı. *İlköğretim Online, 16*(3), 1301-1315.

Türk Dil Kurumu. (2020). Türkçe sözlük. Ankara: TDK.

Telli, S., Den Brok, P. J. & Çakıroğlu, J., (2010) The importance of the teacher-student interpersonal relationship for Turkish students' attitudes towards science. *Research in Science veTechnological Education (RSTE), 28* (3), 237–252.

Tezgiden Cakcak, S. Y. (2015). *Preparing teacher candidates as passive technicians, reflective practitioners or transformative intellectuals?* Unpublished Doctoral Dissertation. Middle East Technical University. Ankara.

Tezgiden Cakcak, S. Y. (2016). Öğretmen eğitimin temel sorunsalı: Nasıl bir öğretmen yetiştirmeyi hedefliyoruz? *Eleştirel Pedagoji 43*, 60-68.

Tezgiden Cakcak, S. Y. (2019). *Moving beyond technicism in English-language teacher education: A case study from Turkey.* Lexington Books. Rowman & Littlefield. UK.

Tickle, L. (2000). *Teacher induction: The way ahead.* Buckingham, Philadelphia: Open University.

Thoits, P. A. (1991). On merging identity theory and stress eesearch, *Social Psychology Quarterly 54*, 101-12.

Titiz, M. T. (1998). *Ezbersiz eğitim yol haritası.* İstanbul: Beyaz.

Tobias, S., & Baffert, A. (2010). *Science teaching as a profession: Why it isn't. How it could be.* Arlington, VA: NSTA.

Toker Gökçe, A. (2012). Mobbing: İş yerinde yıldırma özel ve resmi ilköğretim okulu öğretmen ve yöneticileri üzerinde yapılan bir araştırma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*, 272-286.

Tonguç, İ. H. (1947). *Canlandırılacak köy.* İstanbul: Remzi.

Turan, S. & Şişman, M. (2001). Eleştirel teori açısından eğitim yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 28*, 573-592.

Turner, R. H. (1978). The role and the person. *American Journal of Sociology 84*, 1-23.

Turner, R. H. (1985). Social categorization and the self concept: A social cognitive Theory of group behaviour. In E.J. Lawler (Eds.), *Advances in Group Processes: Theory and Research Vol 2* (pp. 77-122). Greenwich, CT: JAI.

Turner, John C., Michael A. Hogg, P.J. Oakes, S.D. Reicher, & M.S. Wetherell. (1987). *Rediscovering the social group: A self-categorization theory.* Oxford: Blackwell.

Tüfekçi, A. & Ural, A. (Ed.). (2015). *Tutkulu bir mücadele öğretmenlik*. Ankara: Pegem Akademi.

Ulutaş, P. (2017). *Öğretmenlerin bakış açısından öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü.* Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

Ural, A. (2003). Öğretmenlik Paradoksu. Karslı, M. D. (Ed.) *Öğretmenlik mesleğine giriş alternatif yaklaşım* içinde. Ankara: Pegem Akademi.

Ural, A. (2009). Good elementary education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 1*(1), 1249-1254.

Ural, A. (2009). Öğretmenler gördüm. Ural, A. (Ed.) *Ben bir okul uydurdum* içinde. Ankara: Pegem Akademi.

Ural, A. (2011). Öğretmenlik eğitimine ilişkin bir model önerisi. Kilimci, S. A. (Ed.) *Türkiye'de öğretmen yetiştirme*. Ankara: Pegem Akademi.

Ural, A. (2016). Yarışmacı eğitim anlayışının etkileri üzerine bir çözümleme. *Eleştirel Pedagoji. 43*, 19-24.

Ural, A. (2017). Being a teacher in Turkey: Formation, shift, disintegration, and resistance. In Fatma Mızıkacı & Guy Senese (Ed.), *A Language of Freedom and Teacher's Authority: Case Comparisons from Turkey and the United States.* Published by Lexington Books. Maryland.

Uygun, S. (2005). Türkiye'de geçici öğretmen istihdamı sorunu, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 14. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 1*, 589-596.

Üstüner, M. (2004). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* http://www.pegem.net/akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=8232 sayfasından erişilmiştir.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. NY: Cambridge University.

Wenger, E. (2005). *Components of a social theory of learning: an initial inventory*. NY: Cambridge University.

Williams, R. (1989). *İkibine doğru* (Çev. Esen Tarım). İstanbul: Ayrıntı.

Volkmann, M. J. & Anderson, M. A. (1998). Creating professional identity: Dilemmas and metaphors of a first year chemistry teacher. *Science Education, 82*(3), 293-310.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* (11. Baskı). Ankara: Seçkin.

Yıldız, A. (2012). Transformation of adult education in Turkey: From public education to life-long learning. In İnal, K. & Akkaymak, G. (Eds.), *Neoliberal transformation of education in Turkey.* London: Palgrave Macmillan.

Yıldız, A. (2014). *Türkiye'de öğretmenlik mesleğinin dönüşümü: İdealist öğretmenden sınava hazırlayıcı teknisyen öğretmene*. A. Yıldız (Eds.), ss. 13-26. İstanbul: Kalkedon.

Yılmaz, K. (2009). Elementary school teachers' views about the critical pedagogy. *The Asia-Pacific Education Researcher, 18*(1), 139–149.

Yılmaz, M. & Aslan, Ö (2013). Öğretmen motivasyonunun artırılmasında "önkas" ödül sistemi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Özel Sayı*, 286-306.

Yükseköğretim Kurumlarında Önlisans ve Lisan Düzeyindeki Programlar Arasında Geçiş, Çift Anadal, Yan dal ile Kurumlar Arasındaki Kredi Transferi Yaoılması Esaslarına İlişkin Yönetmelik (2010). *T.C. Resmi Gazete,* 27561, 24 Nisan 2010.

Yüksek Öğretim Kurumu (2007). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007).* Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayını.

Yüksek Öğretim Kurumu (2007). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları. http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik/journal_content/56_INSTANCE_rEHF8BIsfYRx/10279/49875/* sayfasından erişilmiştir.

Yüksek Öğretim Kurumu (2009). *Yükseköğretim ulusal yeterlilikleri çerçevesi* (YUYÇ). http://tyyc.yok.gov.tr/ sayfasından erişilmiştir.

EKLER

EK 1. Görüşme Formu

Merhaba benim adım Buket ÖRNEK ve Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Eğitim Yönetimi Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans tez öğrencisiyim. "Öğretmenlerinin mesleki kimlik oluşum süreçlerine ilişkin görüşlerinin çözümlenmesi" üzerine bir araştırma yapıyorum ve sizinle kimlik oluşum sürecine etki eden faktörler ile ilgili olarak konuşmak istiyorum. Bu araştırmada amacım öğretmenlerin mesleki kimliğinin oluşum süreçlerine ilişkin ne düşündüklerini ortaya çıkarmaktır. Araştırmada ortaya çıkacak sonuçların, mesleki kimlik algılarının oluşumu ve dönüşümünü etkileyen faktörlerin neler olduğu hakkında bilgiler vererek alana katkı sağlayabileceğini düşünüyorum. Bu nedenle mesleki kimliğinizin oluşumu ve bu oluşuma etki eden faktörler ve süreç içerisindeki farklılaşmalar ile ilgili düşüncelerinizi öğrenmek istiyorum.

- Bana görüşme süresince söyleyeceklerinizin tümü gizlidir. Ayrıca, araştırma sonuçlarını yazarken, görüştüğüm bireylerin isimlerini kesinlikle rapora yansıtmayacağım.
- Başlamadan önce, bu söylediklerimle ilgili belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru var mı?
- Görüşmeyi izin verirseniz ses kayıt cihazı kaydetmek istiyorum. Bunun sizce bir sakıncası var mı?
- Bu görüşmenin yaklaşık bir saat süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirseniz sorulara başlamak istiyorum.

EK 1. (devam) Görüşme Formu

I. BÖLÜM: KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyet : Kadın ( ) Erkek ( )
2. Yaş :
3. Branş :
4. Öğretmenlikteki Hizmet Süreniz :
5. Medeni Durumunuz : Evli ( ) Bekar ( )
6. Çocuğunuz var mı? : Evet ( ) Hayır ( )
7. Mezun Olduğunuz Lise Türü : Meslek Lisesi ( ) Öğretmen Lisesi ( ) Genel Lise ( ) Anadolu Lisesi ( )
8. Eğitim düzeyiniz : Lisans ( ) Yüksek Lisans ( ) Doktora ( )

II. BÖLÜM

Lütfen aşağıdaki soruları görüş, düşünce ve deneyimlerinize göre cevaplayınız.

1. Alt amaç: Öğretmenlerin mesleki kimliklerinin oluşumundaki; mesleki yönelim sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?

1) Öğretmen olmaya ilk ne zaman karar verdiniz?
2) Öğretmenlik mesleğini seçmenizde hangi özellikler etkili olmuştur? (mesleki özellikler, kişisel özellikler, ailevi sosyo-ekonomik-kültürel özellikler, olgu, olay veya rol model, mihenk taşı, dönüm noktası, bilinçsiz-rastgele seçim mi, mesleki hayal-meslek İlk 5 tercihiniz içinde miydi, aileden öğretmen olmak)

EK 1. (devam) Görüşme Formu

2. Alt amaç: Öğretmenlerin mesleki kimliklerinin oluşumundaki; mesleki yetiştirme sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?

3) Mesleğe başlamadan önce aldığınız öğretmenlik eğitimi ile mesleki hayatınızdaki uygulamadaki öğretmenlik arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir? (alan bilgisi, yöntem-teknik) Derste hangi yöntemleri kullanıyorsunuz? Bu yöntem ve teknikleri seçmenizde etkili olan sebepler nelerdir?
4) Eğitim fakültesinde aldığınız eğitim bilimleri derslerini göz önüne aldığınızda, mesleki yaşantınıza yardımcı olduğunu söyleyebileceğiniz ders-ler neler olurdu?
5) Eğitim fakültesinde aldığınız eğitim bilimleri derslerini göz önüne aldığınızda, eklemek istediğiniz ders-ler neler olurdu? Öğretmen nasıl yetişmelidir?

3. Alt amaç: Öğretmenlerin mesleki kimliklerinin oluşumundaki; mesleki yaşantı sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?

6) Kendinizde gördüğünüz kişisel özelliğiniz ile iş hayatınızdaki mesleki imajınız arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
7) Öğretmenliği nasıl tanımlarsınız? Sizce bir öğretmende olması gereken kişisel özellikler neler olmalıdır? Kimler öğretmen olmalıdır?(Mesleki alan bilgisi, pedagoji bilgisi)
8) Bir öğretmen olarak mesleki aidiyetiniz için ne gibi faaliyetler yapıyorsunuz? (Mesleki yayın takibi, sendika/dernek faaliyetleri, Erasmus veya projeler, öğretmen evine gitmek, yüksek lisans yapmak, öğretmenler arası topluluklar-sinema-tiyatro etkinliği)
9) Mesleğinizin getirdiği toplumsal roller nelerdir? (Mesleğin gerektirdiği roller-avantajlar-dezavantaj-sosyal medya paylaşımları)
10) Mesleğinizin aile içi rolünüzü kolaylaştıran-zorlaştıran yönleri?
11) Çalıştığınız okul çevresi, bölge, alan veya yöre açısından mesleğinizi nasıl etkiliyor? (kırsal-merkezi)

EK 1. (devam) Görüşme Formu

12) Çalıştığınız farklı bölgelerdeki okulları göz önüne aldığınızda kendinizde değiştiğinizi düşündüğünüz davranışlarınız nelerdir? (motivasyon, ders yöntem-teknik, disiplin, otorite vb.)
13) Çalıştığınız okullardaki bireylerin destekleyici veya zorlayıcı yönleri nelerdir? (kurum kültürü, çalışma arkadaşlarınız-zümreniz-yöneticileriniz, mobing, aile katılımları-ilgisi, öğrenci profili)
14) Mesleki yaşantınız boyunca, sizi derinden etkileyen bir yaşantınızı-duygunuzu anlatır mısınız? (Ölüm, doğum, göç, felaket, başarı)
15) Geçmiş ile mevcut durumu göz önünde bulundurarak toplumun öğretmenlik mesleğine bakış açısını nasıl değerlendiriyorsunuz? Değişim var ise bunun sebebi nedir? (yetiştirilme tarzı, kültürel etkiler)
16) Öğretmenlik mesleğindeki toplumsal statüsünün veya itibarının artması için ne gibi öneriler verebilirsiniz? (eğitim politikaları, mevcut yasalar, özlük hakları, merkez yönetimin bakışı, mevzuat, yeni nesil sorular vb.) Öğretmenlerin müfredat veya mevzuattaki değişime uyumu nasıldır?

EK 2. Araştırma İzin Yazıları

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.7479540 05.06.2020
Konu : Araştırma İzni

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) 17.04.2020 tarihli ve 11504 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Buket ÖRNEK'in **"Öğretmenlerde Mesleki Kimlik Oluşumu Sürecine İlişkin Bir Çözümleme"** konulu çalışması kapsamında İlimiz merkez ilçelerine bağlı ortaokul ve liselerde uygulama yapma talebi ilgi (a) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Turan AKPINAR
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Ek: Uygulama Araçları

Dağıtım:
Gereği: Bilgi:
Gazi Üniversitesi 9 Merkez İlçe

Adres: Emniyet Mah. Alparslan Türkeş Cad. 4/A
Yenimahalle/ANKARA
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: istatistik06@meb.gov.tr

Bilgi için: D. KARAGÜZEL
Tel: 0 (312) 306 89 07
Faks: 0 (___) ___ __ __

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden d267-6fe4-318e-9b41-b3c9 kodu ile teyit edilebilir.

EK 2. (devam) Araştırma İzin Yazıları

T.C.
KEÇİÖREN KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 84725282-604.01.01-E.7928504 16.06.2020
Konu : Araştırma İzni
(Buket ÖRNEK)

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : Ankara Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 05.06.2020 tarih ve 7479540 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Buket ÖRNEK'in **"Öğretmenlerde Mesleki Kimlik Oluşumu Sürecine İlişkin Bir Çözümleme"** konulu çalışması kapsamında uygulama talebi ile ilgili Ankara Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğünün ilgi yazısı ekte gönderilmiştir.

Söz konusu araştırmanın eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde **gönüllülük esasına** dayalı şekilde yazımız ekinde gönderilen mühürlü uygulama araçlarının uygulanması hususunda;

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

İlhan ERANIL
Müdür a.
Şube Müdürü

Ek:
İlgi Yazı ve Ekleri

Dağıtım :
Gereği:
Tüm Ortaokul ve Ortaöğretim Müdürlüklerine

Adres: Cumhuriyet cad.Savur sok.No:2
Elektronik Ağ: kecioren06@meb.gov.tr
e-posta: kecioren06@meb.gov.tr

Bilgi için: Taha KARTAL
Tel: 361 19 10/1269
Faks: 361 19 00

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 71c5-3f5f-3704-a2a3-7295 kodu ile teyit edilebilir.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR…